

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Filipa de Campos Cardoso

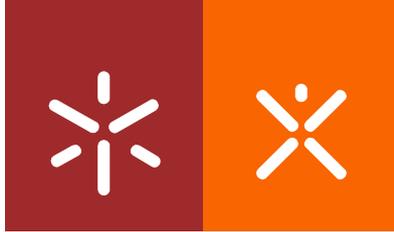
A construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir da área de Estudo do Meio (História).

A construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir da área de Estudo do Meio (História).

Ana Filipa de Campos Cardoso

UMinho | 2013

Julho de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Filipa de Campos Cardoso

A construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir da área de Estudo do Meio (História).

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

Trabalho realizado sob orientação da
Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

Julho de 2013

Declaração

Nome: Ana Filipa de Campos Cardoso

Endereço eletrónico: pipa18_81@hotmail.com

Telefone: 912808069

Número de Identificação civil: 13570162

Título do relatório de estágio: A construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir da área de Estudo do Meio (História).

Orientadora: Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

Ano de conclusão: 2013

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À minha Mãe por me guiar no meu percurso académico, mas principalmente na minha vida, por me amparar nos momentos difíceis e rir comigo nos momentos felizes, por ser uma inspiração e um exemplo de vida, tanto pessoal como profissional e por me motivar a ser o meu melhor e dar sempre mais. Obrigada por seres o meu porto seguro e o meu ídolo.

Ao meu pai e à minha irmã, que são a minha âncora, que sempre estiveram presentes e sem os quais nada disto teria sido possível. Obrigada pelo carinho, apoio, auxílio e ânimo transmitidos durante todos estes anos e por me ajudarem a tornar na pessoa que hoje sou.

Ao meu afilhado pela alegria, força e inspiração com que me presenteou todos os dias, desde o dia em que nasceu. Obrigada por, simplesmente, existires.

Ao meu cunhado pelo apoio e ânimo que me deu.

Às minha amigas Mónica Rodrigues e Joana Oliveira pela força e carinho que, apesar da distância, sempre demonstraram.

Às minha amigas Joana Pimentel, Teresa Marques e Jennifer Marinho, com quem percorri todo este caminho, pelos momentos únicos que passamos juntas.

À Doutora Glória Solé pelo amparo, pela confiança e pela forma como me ajudou a descobrir e a solucionar os problemas encontrados pela disponibilidade manifestada.

Um especial agradecimento aos alunos da sala C3 pelo carinho, pelos risos, pela alegria, pelas birras, pelo trabalho realizado e por tudo o que me ensinaram.

À professora Ana Margarida pela forma como me recebeu, pelo grande apoio que sempre me prestou, pela disponibilidade, e pelo muito que me permitiu, com ela, aprender e por me fazer adorar trabalhar com crianças deste nível de ensino.

À professora Celina Silva pela simpatia, disponibilidade e por todo o apoio e prestado.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Ensino Supervisionado II, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. É um projeto, baseado na metodologia de investigação-ação e foi realizado numa turma do 3º ano de escolaridade.

Nos primeiros contactos com este contexto verificou-se a necessidade de desenvolver, nas crianças, diversas competências de aprendizagem tais como o espírito crítico, o pensamento reflexivo e a autonomia. Para isso, optou-se pela exploração de fontes diversas, inseridas na disciplina de História, integrada na área do Estudo do Meio, que apesar de ser pouco trabalhada, apresenta grandes potencialidades para o desenvolvimento dessas competências e porque proporcionaria aos alunos, através de uma abordagem construtivista (aula oficina), momentos de construção do próprio conhecimento, mais vividos e significativos.

Tendo em conta o acima referido foram desenvolvidas várias atividades relacionadas com a temática da alimentação: *“As receitas”*, *“A Origem e Localização dos Alimentos”*, *“Os Meios de Transporte, a sua evolução e o seu papel na mudança de hábitos alimentares”*, *“A evolução da alimentação”* e *“Feiras e mercados ao longo dos tempos”*, que tinham como principal objetivo desenvolver, nos alunos, as capacidades em falta. A avaliação decorreu da análise das produções escritas e icónicas dos alunos, e dos diálogos e interações, em contexto de sala de aula, registados em áudio, notas de campo, diários reflexivos e registos fotográficos.

No final desta curta intervenção verificámos que os alunos eram bem mais capazes de tomar decisões sozinhos, de refletir sobre o que viam ou ouviam e, sobre isso, tirar as suas próprias ilações, realizando inferências e cruzando conhecimentos. Este projeto permitiu concluir, também, que as crianças, quando sujeitas a atividades desafiadoras, como as que foram implementadas, conseguem desenvolver competências transversais (autonomia, pesquisa, reflexividade, criatividade...), e, ainda, outras, específicas da área disciplinar em que se focalizou o projeto (História), ao nível do uso e interpretação de fontes diversas (evidência histórica) e do desenvolvimento do pensamento histórico, que serão cruciais no seu futuro, enquanto seres sociais e participativos.

Palavras-chave: Autonomia; Pensamento reflexivo; Construtivismo; História; Interpretação de fontes; Evidência histórica; Pensamento histórico.

Abstract

This report integrates the Supervised Teaching II module, part of the Masters in Preschool Education and Primary School Education. It is a project based on action-research methodology and was developed in a 3rd grade class.

In the first contacts with this context it was found that there was a need to develop in this children, various learning skills such as critical spirit, reflective thinking and autonomy. With this in mind, we chose to exploit various sources, inserted in the discipline of history, incorporated in the area of Environmental Studies, as it was considered to be an area not very explored, with great potential for the development of these skills and that would be able, through a constructivist approach (classroom workshop), to provide the students the time for them to construct their own knowledge, more vivid and meaningful.

Regarding all the above several activities to the subject of food were developed: "Recipes", "The Origin and Location of Food,", "The Means of Transportation, their evolution and their role in eating habits changes ", "The evolution of feeding "and" Fairs and markets throughout the ages", which had as main objective to develop in students the skills that were absent. The assessment was made by analysis of written and iconic productions of students, their dialogues and interactions in the classroom context, recorded audio, field notes, reflective diaries and photographic records.

At the end of this short intervention we verified that students were much more able to make decisions by themselves, to reflect on what they saw or heard and on this, draw their own conclusions, making inferences and crossing knowledge. This project allowed to concluded that children, when subjected to challenging activities, such as those implemented, can develop transversal competences (autonomy, research, reflexivity, creativity ...), and also other, specific to disciplinary field in which it was focused the project (History) at the level of the use and interpretation of diverse sources (historical evidence) and the development of historical thinking, which will be crucial to their future, as social and participative beings.

Keywords: Autonomy; Reflective thinking; Constructivism, History, Interpretation of sources; Historical evidence; historical thinking.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral.....	vi
Índice de tabelas, imagens e gráficos.....	ix
Tabelas.....	ix
Figuras.	ix
Abreviaturas	xi
Introdução.....	1
1. Capítulo I - Enquadramento contextual.....	3
1.1. Caracterização do contexto de intervenção	3
1.1.1. Caraterização da instituição	3
1.1.2. Caracterização da turma.....	5
1.2 Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	7
2. Capítulo II – Enquadramento teórico.....	10
2.1. A Gestão do Currículo	10
2.2. Modelo sócio-construtivista/ aula oficina	12
2.3. Educação histórica com crianças: a relevância do ensino de história nos primeiros anos de escolaridade	18
2.3.1. O uso de fontes históricas na aquisição de competências de aprendizagem.....	20
2.3.2.Estratégias utilizadas para aquisição de competências através do uso de fontes históricas	23
3. Capítulo III – Metodologia de investigação e plano de intervenção	27
3.1. Projeto de investigação-ação	27
3.1.1. Metodologia investigação-ação	27

3.1.2. Questões de investigação.....	29
3.1.3. Objetivos	29
3.1.4. Método e técnicas de recolha de dados.....	30
3.2. A Avaliação	32
3.3 Etapas do projeto na base da investigação-ação	34
3.4 Plano geral de intervenção	35
4. Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	39
4.1. Implementação e avaliação das atividades	40
4.1.1. Intervenção I: As receitas (sessões dos dias 10 e 17 de janeiro de 2013) .	42
4.1.2 Intervenção II: A origem e localização dos alimentos (sessões dos dias 22 e 23 de janeiro de 2013)	46
4.1.3. Intervenção III: Os meios de transporte a sua evolução (sessões dos 31 de janeiro e 1 de fevereiro de 2013).....	55
4.1.4. Intervenção IV: A evolução da alimentação (sessão do dia 7 de fevereiro de 2013).....	59
4.1.5 Intervenção V: Os mercados e as feiras ao longo dos tempos (sessões do dia 18 ao dia 25 de fevereiro de 2013)	74
5. Capítulo V – Considerações finais (conclusões, limitações e implicações)	80
Referências bibliográficas	86
Legislação.....	88
Documentos Oficiais.....	88
Webgrafia.....	88
Anexos	89
Anexo I – Pedido de autorização enviado aos encarregados de educação	89
Anexo II – Questionário sobre a alimentação.....	90
Anexo III – Folha utilizada pelas crianças para transcreverem as receitas	92
Anexo IV – Fichas de trabalho da atividade “A origem e localização dos alimentos” .	93

Anexo V – Exemplo da informação presente nos dossiês de pesquisa para a atividade	
II.....	99
Anexo VIII – Desdobrável da Feira da atividade V	111
Anexo IX – Exemplo da informação sobre os alimentos da Feira da atividade V	113

Índice de tabelas, imagens e gráficos

Tabelas

Tabela 1 - Etapas do projeto na base da investigação-acção	34
Tabela 2 - Intervenções e respetivos objetivos	35

Figuras

Figura 1	44
Figura 2	45
Figura 3	48
Figura 4	49
Figura 5	51
Figura 6	51
Figura 7	52
Figura 8	53
Figura 9	53
Figura 10	55
Figura 11	56
Figura 12	57
Figura 13	58
Figura 14	58
Figura 15	64
Figura 16	65
Figura 17	65
Figura 18	66
Figura 19	67
Figura 20	68
Figura 21	69
Figura 22	71
Figura 23	71
Figura 24	72

Figura 25	72
Figura 26	73
Figura 27	74
Figura 28	75
Figura 29	76
Figura 30	76
Figura 31	78
Figura 32	79
Figura 33	79

Abreviaturas

AEBO – Agrupamento de Escolas Braga-Oeste

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico

PCT – Projeto Curricular de Turma

ME – Ministério da Educação

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E.E – Encarregado de Educação

Introdução

Os grandes objetivos gerais, preconizados no documento *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo*, publicado pelo departamento da Educação Básica em janeiro de 2004 referem que a escola deve desenvolver todas as condições necessárias para que as crianças usufruam de uma qualidade de ensino que lhes permita um crescimento integral baseando as suas práticas nos interesses dos alunos e respeitando as suas capacidades, com vista a um desenvolvimento pessoal que os faça crescer, tanto a nível social como pessoal, de forma saudável e feliz. Menciona, ainda, que, além dos conteúdos programáticos, também compete à escola “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” assim como preconiza que, aos alunos, devem ser fornecidos os instrumentos necessários para que tenham a possibilidade de, no futuro, serem capazes de fazer uma opção clara e informada, na escolha do rumo que pretendem dar às suas vidas (p.13), o que demonstra o quão importante e decisivo é o papel deste ciclo de ensino, e conseqüentemente dos seus professores, na completa formação das crianças e jovens que um dia farão parte da população ativa deste país.

Para que estes objetivos sejam concretizados compete à escola colocar ao dispor dos seus alunos todo um conjunto de pessoas metodologias, materiais, formas de ser e de estar que os conduzam ao sucesso não só educativo mas também pessoal e social.

Sendo assim, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, insere-se a realização deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada que tem como tema: “A construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir da área de Estudo do Meio (História)” e que foi desenvolvido numa sala do 3º ano de escolaridade, com 16 alunos, de idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Com este projeto propôs-se trabalhar, com os alunos da turma em questão, de forma transversal e contínua, algumas competências essenciais (como o desenvolvimento do espírito crítico, o pensamento reflexivo e a autonomia, entre outras) ancorado a partir do ensino do Estudo do Meio (História), utilizando a teoria sócio-construtivista de Jean Piaget.

Devido à sua vertente investigativa, o presente projeto, regeu-se pelo modelo de investigação ação e teve como principais objetivos:

- Implementar, na sala de aula, uma prática de ensino sócio construtivista do Estudo do Meio Social (História);
- Evidenciar a transversalidade do conhecimento construído e das competências de aprendizagem promovidas, partindo da área de Estudo do Meio;
- Compreender e descrever, no contexto dessa prática, alguns processos que estimulam e promovem a construção de conhecimento e do pensamento histórico;
- Fomentar competências de aprendizagem, nomeadamente a capacidade de pesquisa, de autonomia, de reflexividade e de crítica;
- Analisar as ideias dos alunos sobre o uso da evidência quando interpretam, exploram e cruzam fontes históricas diversas;
- Caracterizar e avaliar a forma como a implementação do projeto e as estratégias utilizadas influíram no desenvolvimento da construção do conhecimento e de competências de aprendizagem nos alunos.
- Avaliar o impacto deste projeto no desenvolvimento profissional da estagiária.

Este documento, encontra-se organizado em seis partes fundamentais: **Introdução** - que pretende justificar a pertinência deste trabalho e definir os objetivos a atingir; **Capítulo I** - trata do enquadramento contextual caracterizando o local de implementação do projeto; **Capítulo II** - aborda o enquadramento teórico que fundamenta as opções feitas; **Capítulo III** - descreve a metodologia de investigação-acção em que se baseou o projeto desenvolvido neste relatório; **Capítulo IV** - apresenta o desenvolvimento e avaliação da intervenção e as atividades realizadas, assim como os resultados com elas obtidos; e, por último, **Capítulo V** - formado pelas considerações finais que patenteiam o resultado geral do trabalho realizado, indicando as conclusões a que se chegou, as limitações encontradas e as implicações deste projeto para o professor estagiário e para o ensino em geral.

1. Capítulo I - Enquadramento contextual

Neste capítulo será descrita a instituição e a turma onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, bem como as razões que geraram o projeto de investigação desenvolvido com este grupo de crianças. Todas as informações foram retiradas do projeto educativo e do projeto curricular de turma, respetivamente.

1.1. Caracterização do contexto de intervenção

1.1.1. Caracterização da instituição

A prática de ensino supervisionada realizada ao longo deste semestre, teve lugar, numa turma do 3.º ano A escola está inserida num meio maioritariamente rural, na periferia da cidade de Braga e pertence ao Agrupamento de Escolas Braga Oeste (AEBO).

O AEBO caracteriza-se por ser um Agrupamento intermunicipal que reúne alunos dos concelhos de Braga e Barcelos, provenientes de meios diversificados num total de cerca 1440 crianças/alunos/formandos. As nove freguesias de onde são originários têm características muito próprias sendo que umas têm um ambiente, predominantemente, rural e, outras, um mais industrializado. Desta heterogeneidade resultam diferenciações socioeconómicas e culturais que enformam este Agrupamento. A merecer um olhar mais atento, a requerer maiores preocupações de organização e gestão estão sobretudo os estabelecimentos da área de Barcelos, cujos agregados familiares apresentam maiores fragilidades do ponto de vista social, económico e cultural. A baixa escolaridade dos pais, os poucos recursos económicos, a precariedade e ausência de empregos requerem auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, comprovados pelo elevado número de alunos beneficiários de escalão A e B.

Na conceção do Projeto Educativo do AEBO optou-se por traçar linhas de orientação baseadas nas seguintes ideias-chave: a educação é integral; a educação é harmoniosa e criadora abrindo-se para o futuro – de forma progressiva, confiante, ritmada, criando as condições que ajudam o homem a crescer e a ser já que ela não o cria mas ajuda-o a criar-se.

A partir destes princípios, definiram-se os objetivos gerais, que se desdobram em outros objetivos de carácter mais específico, e que demonstram as problemáticas subjacentes ao Agrupamento:

- a) Proporcionar a formação pessoal e integral dos alunos.
- b) Garantir a formação académica dos alunos.

- c) Promover o sucesso e a formação ao longo da vida.
- d) Desenvolver estratégias promotoras da qualidade do ensino.
- e) Melhorar a qualidade, funcionalidade e segurança de equipamentos, instalações e serviços.
- f) Desenvolver a relação com a comunidade.

Em relação ao contexto específico onde a prática de ensino supervisionado teve lugar, podemos referir que a escola EB1 de Cabreiros apresenta condições físicas bastante razoáveis, já que foi recentemente remodelada. Nela podemos encontrar:

- 5 Salas de aula (1 para cada ano de escolaridade e 1 de informática);
- 1 Gabinete de professores;
- 1 Refeitório;
- 1 Cozinha.

O projeto educativo referente ao triénio 2010/2013 pretende prosseguir as seguintes finalidades:

- Constituir o fio condutor que permite conferir sentido e finalidade à ação educativa;
- Consagrar uma visão estratégica do agrupamento com o qual se procura planificar o futuro desejado, bem como os meios reais para o alcançar;
- Permitir reunir forças e congregar sinergias de maneira deliberada, para introduzir mudanças e inovações consideradas necessárias ao desenvolvimento do agrupamento e consequentemente à melhoria do sucesso escolar e educativo dos alunos.

Sendo assim, a escola adquire protagonismo como instituição que educa as atitudes, os comportamentos e desenvolve o processo ensino-aprendizagem. A família, por sua vez, tem um papel determinante na socialização dos educandos e detém a máxima responsabilidade na sua formação. Nesta rede de direitos, deveres e responsabilidades entre a família e a escola, situa-se a necessidade de colaboração entre as duas Instituições, visando melhorar a qualidade do ensino, facilitar um desenvolvimento harmonioso dos alunos e promover o seu sucesso educativo.

A escola é uma instituição social que atua como ponte entre a família e a sociedade. A abertura da escola ao exterior implica, assim, o desenvolvimento de uma política de interligação com os contextos locais, regionais e nacionais, territorializando a sua política educativa.

Nesta área de intervenção, a escola deverá partilhar as decisões com os representantes locais, vincular comunitariamente a sua política educativa, desenvolver e participar em

iniciativas, atividades e projetos comuns com outras instituições, nomeadamente escolas, bibliotecas escolares e municipais, autarquias, organizações de saúde, desportivas, de assistência social, de emprego e de formação profissional localmente situadas.

1.1.2. Caracterização da turma

A prática de ensino supervisionada realizada ao longo deste semestre teve lugar numa turma do 3.º ano de escolaridade.

A turma é composta por dezasseis alunos, sendo que cinco são do sexo masculino e onze do feminino e tem vindo a realizar o seu percurso, no primeiro ciclo, toda junta. Todos os alunos se encontram ao nível do ano que frequentam (3.º ano), salvo uma que está a nível do 2.º ano integrando, ainda, uma criança com síndrome de Asperge. De referir que este é o primeiro ano que a professora titular está à frente desta turma.

Na sala de aula, as mesas estavam dispostas em “u”, existindo, também, uma no centro. As crianças distribuíam-se em número de duas por mesa, em pares que a professora titular de turma escolhera, criteriosamente, para que as que tinham menos dificuldades fossem capazes de ajudar as que tinham mais, pois “a composição de espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção a que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de prover um ambiente que favorece a construção e a investigação ativa da criança” (Dewey, 1958b in Oliveira Formosinho, 2007, p.77).

No que diz respeito à estruturação do tempo, todos os dias se tentava abordar as diferentes áreas de conteúdo, embora, por vezes, isso não fosse possível por vários motivos (o ritmo que as crianças tinham para terminar os trabalhos; o rumo que um qualquer tema tomava devido ao interesse das crianças; algum imprevisto que acontecia...). Todos os dias, e seguindo a ordem dos lugares das crianças, existia um chefe de turma que escolhia um ajudante e realizava algumas tarefas que a professora pedia (distribuíam os manuais e os cadernos; ficavam responsáveis, algumas vezes, por fechar a porta no intervalo; etc.). As paredes encontravam-se revestidas com vários trabalhos dos alunos, bem como com cartazes alusivos a atividades realizadas.

A avaliação era formativa e contínua, e utilizava diferentes estratégias (observação participante; elaboração de fichas de trabalho e de exercícios no quadro; análise de textos produzidos pelas crianças, diálogos em pequeno e grande grupo etc.). Todos os meses era

realizada uma ficha de avaliação integrando os conteúdos lecionados durante esse período de tempo, o mesmo acontecendo no final de cada trimestre (avaliação sumativa).

A planificação do currículo foi realizada em conselho de ano (articulação horizontal) e a sua gestão ficou a cargo da professora titular de turma que a procurou articular com os restantes anos de escolaridade existentes no estabelecimento de ensino (articulação vertical).

A instituição disponibilizava, também, algumas atividades de enriquecimento curricular: a atividade física e desportiva, a música e o inglês.

1.2 Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

Os primeiros meses desta prática de ensino supervisionada foram constituídos por um período em que não foi feita qualquer intervenção e em que nos limitamos a analisar o contexto em que íamos intervir através da observação (como por exemplo: observação não estruturada; registos dessas observações em notas de campo;...) já que e segundo Pasannella, citado por Ferreira & Santos (1994) a observação é “(...) a arma por excelência do professor (...) ” (p.65) porque permite avaliar

“ (...) o comportamento individual do aluno; a dinâmica entre colegas; a participação em situações de grupo; as atitudes face às tarefas escolares; a relação professor/aluno; a estrutura e organização da sala de aula; o tipo de métodos e de matérias de ensino utilizados e a sua adequabilidade à turma; as sequências das atividades e dos comportamentos do dia de aula”. (idem, p.65)

Nesta fase tornou-se notório que as crianças, de forma regular e praticamente constante, interpelavam a professora por tudo e por nada, não respeitavam a sua vez (quantas linhas deixo? com que cor escrevo? é para escrever a lápis ou a caneta? O que é para fazer? O que é para escrever? Está bem assim? ...) demonstrando falta de autonomia, de espírito crítico e cívico assim como grande incapacidade de fazer inferências e tomar decisões, por mais simples que fossem. Numa situação concreta, quando se iniciou a abordagem do tema da “Alimentação” e lhes foi apresentada uma série de imagens para que as descrevessem, constatámos que estes alunos revelavam muitas dificuldades em expressar-se oralmente, a linguagem utilizada era simples, sucinta e muito básica e limitando-se a identificar aquilo que viam, baseados na sua experiência de vivência familiar e social. Este género de atitudes verificou-se durante todo o tempo de observação.

Esta situação deixou-me um pouco perplexa pois supunha que crianças neste ano de escolaridade teriam de ter, já desenvolvidas, algumas competências de interpretação e de oralidade, assim como uma atitude mais crítica e reflexiva em relação a certas situações e serem capazes de fazer pequenas inferências “vendo” mais além do que aquilo que era óbvio para, como salienta Cooper (2012, p.25), estarem preparadas para conseguir argumentar, saber ouvir os seus pares, serem capaz de considerar que a ideia do outro pode ser melhor que a

deles, e entenderem que, muitas vezes, podem existir várias soluções para a resolução do mesmo problema. Isto porque, no futuro e como refere Martins (citado por Sá e Carvalho, 1997, p.69) como cidadãos terão de se confrontar com

“A tomada de decisões conscientes como consumidores na escolha de determinados produtos; formar opinião sobre determinados temas em debate na comunicação social; contribuir de forma esclarecida em decisões colectivas sobre questões de carácter científico, tecnológico ou social, com grande repercussão na vida de todos nós (...).

Sendo assim, e após ter refletido bastante sobre o assunto coloquei, a mim própria, as seguintes questões: *Poderei com o meu projeto contribuir, de alguma forma para desenvolver competências essenciais que se pretende que os alunos atinjam no final do ensino básico, tais como o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e reflexivo, da capacidade para fazer inferências a partir de fontes diversas, contribuindo para uma atitude mais responsável na construção do seu conhecimento?; Como poderei agir para atingir alguns destes objetivos?*

Neste sentido conversei com a professora cooperante sobre as observações que tinha realizado e das conclusões que delas retirei, referentes às competências supracitadas e que os alunos ainda não dominavam. Com base nestas limitações, e porque o tempo de intervenção era reduzido, procurei que o meu projeto se encaminhasse no sentido de fortalecer nos alunos a autonomia e o espírito crítico, assim como o desenvolvimento da aptidão de inferir e tomar decisões, por considerar que eram as áreas mais deficitárias.

Ao analisar o Projeto Curricular de Turma percebi que a área de Estudo do Meio era, tal como eu pensava, o ponto de partida para todas as outras áreas (Matemática, Língua portuguesa, Expressões, etc.), indo de encontro ao que o documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1º ciclo* (ME, 2004, p. 101), preconiza quando refere que: “ (...) o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas.”

Pelos motivos acima referidos, o Estudo do Meio Social (mais especificamente a área de História) foi a eleita para incrementar o conhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos. A oportunidade de abordar a História, e particularmente a evolução da alimentação ao longo dos anos, surgiu após as crianças, quando questionadas sobre o que tinham comido durante a época natalícia, terem demonstrado interesse sobre este tema através

de perguntas como “O menino Jesus também comia rabanadas no Natal?”; “Lá na terra de Jesus havia bacalhau?” ou “Achas que a Maria sabia fazer pão-de-ló? Eles não tinham fornos pois não? Eu vi num filme que só tinham uma fogueira no chão...” e “Eles eram tão ‘pobrinhos’ que só comiam pão e bebiam vinho, porque moravam num deserto!” (referindo-se a Jesus e aos apóstolos)

A História é uma área com pouca visibilidade no currículo para o 3º ano do 1.º CEB, e nem sempre é trabalhada da forma mais conveniente (quando é trabalhada!). Sendo assim, a inclusão de atividades motivadas pelo interesse das crianças e baseadas na construção do próprio conhecimento, criaram interesse por esta disciplina, tornando-a mais atrativa e muito do agrado dos alunos.

Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões de investigação, para as quais procuramos encontrar algumas respostas válidas: **Como constroem os alunos o conhecimento e a sua aprendizagem partindo da utilização/exploração de fontes diversas? Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino? E os alunos? Que competências de aprendizagem devem ser promovidas?**

2. Capítulo II – Enquadramento teórico

Este capítulo tem como objetivo justificar teoricamente as opções realizadas durante o desenvolvimento deste projeto.

2.1. A Gestão do Currículo

A escola está fortemente empenhada no sucesso dos seus alunos. Por esse motivo as aprendizagens vão-se aperfeiçoando e a forma como se ensina e aprende também. Tudo isto em busca de um rumo que lhe aponte o caminho certo para atingir os objetivos que deseja e a que se destina.

O currículo, que para Luísa Alonso (1995), é “um projecto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos” (p.45) e para Roldão (in Aníbal G., 2001) é constituído por uma série de conhecimentos que se vão adquirindo, em contexto escolar, formado por saberes de caráter social, interpessoal e científico, funcionais, linguísticos, étnicos e outros, que vão mudando conforme os interesses e as necessidades do mercado, assim como a situação política e social que se vive, está presente em todos os momentos da vida da escola através de diferentes documentos, mais ou menos formais, entre os quais se destacam os genericamente chamados “programas”, lançados pelo Ministério da Educação e os diversos documentos que as escolas têm de elaborar tais como o projeto educativo, o projeto curricular de ano (1º ciclo) e o projeto curricular de turma.

Ao longo dos tempos a forma como os professores encararam o currículo foi ganhando novos contornos. Durante muitos anos ele foi rígido, para ser cumprido e estava sobre a alçada do poder político, tendo, aos poucos e muito lentamente, sofrido alterações, devido a necessidades impostas pelos seguintes fatores:

- A obrigatoriedade de frequência do ensino básico, na segunda metade do século XX, que confrontou a escola com uma situação para a qual não estava, minimamente, preparada já que como refere Roldão (in Aníbal G., 2001, p.21), deixou de ser frequentada, apenas, por uma certa franja da população e passou a ter um público extremamente diversificado, proveniente de todos os extratos sociais;

- O currículo rígido e homogéneo, que nos foi legado por anos e anos de uma prática prescritiva, tradicional e centralista tornou impossível garantir, aos alunos, aprendizagens de qualidade.

Sendo assim, e como continua a referir Roldão (in Anibal G., 2001) sentiu-se a necessidade de “serem as escolas, serem os professores, com outro protagonismo e com outra visão do seu papel, (...) a analisar as suas situações, a pensar nas suas dificuldades e a reorganizar os seus projetos curriculares para os seus públicos da maneira mais adequada” (p. 21), tudo isto, claro, tendo em atenção, como afirma Moura e Silva citados em Anibal (2001), o currículo nacional, gerindo-o de forma a respeitar e abranger o meio socio/ económico e cultural dos alunos, assim como o ambiente em que a escola está localizada, porque é neles que a criança vive e é deles que recebe toda a informação que a vai formar como um ser humano que se deseja digno e capaz de gerir o seu próprio futuro.

Ao construírem os seus próprios projetos educativos de agrupamento e/ou escola, os projetos curriculares de ciclo, ano ou/e de turma os professores estão a ter em atenção o seu público-alvo podendo gerir o currículo conforme as suas necessidades.

Segundo Sebarroja (2001) num currículo com este cariz “é necessário que o conhecimento seja intelectualmente rigoroso e desperte curiosidade pessoal, que contenha sentimento e paixão, que consiga prender, seduzir e emocionar os alunos” (p.70). Por isso, eles devem ser indivíduos comprometidos com a construção do conhecimento, que ao trazerem consigo um sem número de saberes, de crenças e processos de pensamento, possam incutir, no professor, a vontade, ou o dever, de ter como principal objetivo da sua prática criar situações que ajudem o aluno na edificação de um ser que, além da sabedoria, seja justo, honesto, democrata e humano.

2.2. Modelo sócio-construtivista/ aula oficina

A partir do momento em que os professores começaram a ter uma certa autonomia na construção do próprio currículo, deixou de ter sentido que a escola estivesse de costas voltadas para tudo o que, à sua volta, se passava.

As novas tecnologias vieram abrir “novos mundos ao mundo” e, conseqüentemente, as aprendizagens livrescas centradas no professor e no manual escolar deixaram de ter qualquer sentido. A escola teve de “abrir os olhos” e ver que o ensino que era (e, muitas vezes, ainda é) praticado por muitos docentes, que coloca o seu ênfase nos programas e nas aulas expositivas, já há muito que não diz nada aos seus alunos que têm cá fora um mundo maravilhoso, pleno de informação, luz, sons e relações interpares que valorizam muito mais do que tudo aquilo que ela lhes possa oferecer.

Sendo assim, e de uma forma gradual, ainda que lenta, todo este movimento em torno da gestão flexível do currículo levou a escola a entreabrir as suas portas a uma perspetiva construtivista de aprendizagem que propõe, segundo Fosnot (1999, p.9) uma forma de ensino que presenteia os alunos com a oportunidade de uma experiência real e com significado contextual, que lhes permita procurar modelos, buscar respostas para as suas próprias indagações e desenvolver a capacidade de produzir os seus próprios modelos, estratégias e conceitos.

Seguindo este modelo, as crianças são convidadas a ser mais participativas na construção do próprio conhecimento, tendo uma palavra a dizer na planificação daquilo que vão aprender, assim como na forma como o vão fazer e como o vão avaliar. Este tipo de atuação vai desenvolvendo, nos alunos e de forma gradual, certas atitudes que desembocarão na aquisição de competências decisórias, de autonomia e de capacidade de ser crítico e respeitador do outro, que os complementarão como pessoas e os ajudarão a integrar-se numa sociedade que, atualmente, passa por momentos críticos, mas que é cada vez mais competitiva e exigente. Ao conseguir que as crianças adquiram este tipo de competências a escola está a contribuir para preparar os seus alunos para que, no futuro, sejam capazes de fazer parte de um mundo que os respeite e que eles respeitem.

Neste contexto, o papel do professor assume uma importância crucial, ao ter que planificar e trabalhar de forma a proporcionar ao aluno a assunção do papel que lhe compete na construção do seu próprio conhecimento.

Para começar e partindo do princípio que as crianças

“ (...) não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma sociedade, a uma cultura. A criança está imersa nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura desenvolveram-se explicações sobre o mundo, o homem e a vida, desenvolveram-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo, construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolveram-se sentimentos e comportamentos (Oliveira Formosinho, 1996, p.82) ”.

compete à escola, e mais concretamente aos professores, aproveitar e desenvolver todos esses saberes. Partindo dos conhecimentos que as crianças já adquiriram, e que trazem para a escola, provenientes das mais diversas fontes, é mais fácil ao professor avançar para a edificação de novos saberes, tornando-se como que no precursor do conhecimento da criança, ajudando-a a construí-lo, agindo, como defendem Halen (1983) e Finson (1989) in Sá & Carvalho (1997), na direção de fomentar nas crianças a função de produtores de opiniões e saberes em vez de meros destinatários da informação correta (p.56).

Sendo assim, o trabalho que realizei procurou inserir-se nesta perspetiva já que ia, de encontro a alguns dos objetivos que nos propusemos atingir e que, segundo Fosnot (1999, p.10) são, precisamente, a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilização, entre outras competências de carácter mais específicas relacionadas com o ensino de História.

É ainda importante referir que a grande maioria dos autores, senão a sua totalidade, não consideram o sócio construtivismo um método de ensino. Segundo Franco (1993) o construtivismo

“ (...) é uma teoria epistemológica. É de suma importância que se afirme isto de modo a poder-se diferencia-lo de uma teoria psicológica e, principalmente, de uma teoria pedagógica. Afirmar que o construtivismo é uma teoria epistemológica é afirmar que ele foi concebido como uma forma de explicar a realidade da produção do conhecimento. Mais precisamente o conhecimento científico” (Franco, 1993, in Argento, 2008, p.11).

sendo, no entanto, certo que, de uma maneira ou de outra, tem vindo, atualmente, a interferir no processo de construção de saberes que é bem diferente daquele que, durante muitos anos, esteve instituído.

A escola vive dos alunos e dos professores, dos seus sucessos e insucessos, das suas alegrias e tristezas, das suas perguntas e dos seus silêncios. A teoria construtivista veio abrir uma nova perspetiva ao ensino porque tem tudo a ver com a forma como a escola pretende preparar as crianças para estarem aptas a viver em democracia transformando-os em cidadãos ativos, participativos, conscientes dos seus deveres e dos seus direitos, responsáveis e portadores de uma forte consciência ambiental e de preservação do património físico e cultural de um país.

Sendo assim um professor que utiliza a teoria construtivista para realizar o seu trabalho, gere a sua sala de aula de forma a que, nela, os alunos desenvolvam, como afirmam Ferreira e Santos (1994, p. 50) condutas e posturas de como aprender a aprender, de pensar, discutir, interrogar-se, a si e a realidade que o rodeia, pesquisar fontes de informação e a escolher dados, ser autónomo, resolver discórdias cognitivas e relacionais, possuir criatividade, intervir na sociedade, aventurar-se, a conservar e a acabar tarefas. As crianças são ouvidas, e as suas ideias tomadas em conta. São tidas como seres sociais em crescimento cheios de especificidades, potencialidades e desejos.

O professor tem, aqui, um trabalho redobrado de forma a tornar o ato de aprender significativo e interessante para os seus alunos, já que lhe compete promover atividades para que eles sejam obreiros do seu conhecimento. A sala de aula é, portanto, vista, nesta perspetiva pedagógica, “(...) como uma mini-sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na actividade, no debate e na reflexão.” (Fosnot, 1999, p.10) e, neste contexto, o papel tradicional do professor, que agia como o conhecedor e transmissor do conhecimento deixa de ter sentido e desvanece-se à medida que estes, como defende Fosnot (1999,p.10), assumem mais uma postura de facilitadores dos conhecimentos e os alunos adquirem mais a de co-autores dos mesmos.

Como já acima foi referido cabe, então, ao professor a conceção de experiências que possibilitem, aos alunos, realizar tarefas em interação com o mundo físico e social. Para isso, ele tem que ter em mente que deve promover aprendizagens motivadoras. Tem de fazer com que as crianças sintam alegria ao aprender e sede de saber. Necessita de interiorizar que “... a sua

tarefa não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir.” (Fosnot, 1999, p. 20).

Investindo nesta forma de atuar o professor precisa de realizar um trabalho que necessita de uma cuidadosa preparação, pois nada pode ser deixado ao acaso, apesar de os imprevistos sempre terem possibilidade de acontecer, mais nesta forma de construir o conhecimento do que em qualquer outra. O professor tem de ser capaz de controlar a sua aula, de saber “levar” os alunos para o caminho que ele deseja. Tem de seguir e gerir o currículo selecionando “com luvas de ouro o que se ensina aos alunos, nas aulas, diferenciar o imprescindível do prescindível, o prioritário do secundário, o relevante do irrelevante “ (Torres, 2000, in Sebarroja, 2001, p. 59) sendo capaz de guiar, como afirma Fosnot (1999, p.20), a edificação de conceitos por parte do aluno ao recusar certos caminhos e a apresentar outros mais plausíveis.

Temos, porém, de ter consciência que é muito difícil implementar numa sala de aula um modelo de ensino baseado no construtivismo “puro”, já que, há um currículo definido e metas a cumprir. Atualmente os alunos são avaliados, através de exames escritos, no final de cada ciclo de estudos, para se verificar se atingiram as metas que para eles foram programadas, mas que ainda deixa alguma margem de manobra aos professores. Para isso há que “saber conciliar no espaço escolar, de um lado, a descontração, o prazer e a alegria de aprender, de outro a organização, a directividade, a disciplina; de um lado o espontâneo, do outro o conhecimento sistemático; o que Warschauer (1993) designa de dois distintos padrões de ensino-aprendizagem: o padrão matriarcal e o padrão patriarcal” (in Alonso, Magalhães, Portela & Lourenço, 2002, p.55).

Gardner (citando Dowling, 1995) assegura que uma maneira de integrar os princípios do construtivismo nas salas de aula é com a execução de “projetos” (in Argento, 2008, p.13). O seu desenvolvimento proporciona aos estudantes a oportunidade de fazerem observações e investigações dentro e fora da sala de aula, permitindo-lhes desenvolver capacidades de organização que mais tarde poderão utilizar para construir novos conhecimentos.

Esta abordagem sócio construtivista de ensino da produção do conhecimento, neste trabalho, no modelo da aula-oficina em História (Barca, 2004), já que ele se apoia na valorização do papel do aluno como construtor do próprio conhecimento a partir de uma diversidade de tarefas em contexto de sala de aula orientadas para o desenvolvimento de competências diversas e do pensamento histórico. O aluno é, portanto, segundo a mesma autora, considerado

como edificador do seu próprio conhecimento, as tarefas das aulas, variadas e intelectualmente desafiadoras, são elaboradas por este e os resultados obtidos são introduzidos na avaliação.

O papel do professor consiste em gerir e conduzir as crianças através da realização das suas tarefas, o que lhe permite conhecê-las e, conseqüentemente, planificar de maneira a, de uma forma contínua, ir trabalhando os problemas a resolver, uma vez que se ele “ (...) estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar como certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos (...) ” (Barca, 2004, p.132).

Quando nos regemos pelo modelo aula-oficina não podemos esquecer que, segundo Barca (2004), o levantamento das ideias que as crianças já possuem, no início da aula pode transformar-se em algo que se pode fazer todos os dias pois aquilo que a criança já vivenciou antes da sua entrada na escola compõe o seu “eu” e constitui parte integrante dos seus saberes, interferindo no modo como vê o mundo. Estes conceitos não podem ser esquecidos e é importante que sejam utilizados tanto para dar início à aula, como durante o desenrolar da mesma, a fim de que o professor possa detetar as ideias que as crianças têm acerca do tema proposto e procurar encontrar a forma mais eficiente de as trabalhar.

Depois de conhecer o que as crianças sabem e o que querem saber sobre o assunto em estudo, o professor terá de pautar a sua atuação de forma a tentar responder aos seus interesses. Estes momentos passarão por “propor questões orientadoras problematizadoras, que constituem um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença (...) ” (Barca, 2004, p.135), e “desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado” (idem). Ainda segundo Barca (2004) as tarefas deverão ser integradas em variadas ocasiões, em que os alunos poderão trabalhar em grupo, pares ou individualmente, relatando as suas experiências oralmente e partilhando-as com a turma ou através de trabalhos escritos e/ou icónicos que também poderão, e deverão, ser postos em comum.

Hoje em dia, é necessário, e quase requisito, que o professor seja capaz de adequar os seus ensinamentos à turma que lhe é apresentada, de forma a que esta consiga construir o seu próprio conhecimento respeitando as possibilidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Assim sendo, o processo de ensino - aprendizagem será frutífero tanto para o professor, que aprende a como ser flexível, autónomo e cativante, como para o aluno que descobre que o processo de aprendizagem pode, de facto, ser algo interessante e fascinante.

Para além do referido no parágrafo anterior, será, ainda, importante salientar que esta forma de “aprender fazendo” implica renovados papéis, tanto do aluno como do professor, já que para Sebarroja (2001) se este pretende trabalhar de forma diferente e construir momentos originais em contexto de sala de aula, não se pode restringir a um método pré definido, mas utilizar várias estratégias metodológica, já que, para ele é, também, da maior importância que os procedimentos e os conteúdos tenham lógica, sejam apelativos, estimulem a interatividade e permitam fortalecer o pensamento lógico dos alunos.

Outro pormenor essencial, quando se planeia uma aula oficina, neste caso de História, é que esta tem de estar, obrigatória e necessariamente, integrada nas diversas planificações que fazem parte da vida de uma instituição escolar para se conseguir uma, coerente, articulação curricular, dando enfoque, segundo Barca (2004) “às instrumentalizações a desenvolver e não aos conteúdos a dar”. (p.134).

Este modelo pressupõe ainda a elaboração de uma avaliação qualitativa e contínua que visa verificar a interiorização de conceitos pelos alunos.

Para finalizar, gostaria de citar o “pai” do sócio construtivismo, Jean Piaget, quando sustenta que “ uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias“ (in Fosnot, 1999, pp. 9-10) é, substancialmente mais rica e conseqüentemente mais completa e capaz de levar os alunos ao tão desejado sucesso educativo.

2.3. Educação histórica com crianças: a relevância do ensino de história nos primeiros anos de escolaridade

As crianças são, naturalmente, curiosas. Seja qual for o tema que esteja a ser trabalhado, e se elas forem participantes ativas na construção do seu próprio conhecimento, são muitas as questões que fluem e que requerem respostas. A área do Estudo do Meio propicia este tipo de situações e para isso é necessário que a construção de conhecimentos seja efetiva, partindo dos interesses dos alunos e das suas necessidades, embora, orientada pelo professor de forma subtil mas vigorosa.

Tendo em conta que “a presença da história no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (*Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*, 2001, p. 87¹), deve-se trabalhá-la em articulação e integrada com as outras áreas disciplinares, para assim se conseguir construir conhecimentos que se complementem e, conseqüentemente, completem os saberes que as crianças possuem já que, de acordo com o documento *Organização Curricular e Programas Ensino Básico: 1º Ciclo* (ME, 2004, p. 24), todas as aprendizagens necessitam de ser vividas e concebidas pelas crianças mas integradas na sua cultura. Tudo aquilo que ela já conhece, e faz parte de saberes previamente adquiridos, absorve as novas descobertas, o que permite constantes progressos na construção do seu conhecimento. Este desenvolvimento, para onde fluem as várias áreas do saber, vai transformando a criança tornado a sua forma de ver o mundo, diferente, mais maleável e democrática e aceitadora de opiniões, culturas e forma de viver não condizentes com as suas.

A interdisciplinaridade, no verdadeiro sentido da palavra, assume aqui um importante papel já que, além de surgir como uma forma de suplantar a divisão entre as diferentes áreas, permite que os alunos desenvolvam saberes críticos e reflexivos. Ao articular as diferentes disciplinas, os conhecimentos ficam mais consolidados, a compreensão da realidade é mais eficaz e o pensamento fica mais estruturado, contribuindo, assim, para que, quando as crianças terminarem a educação básica, sejam capazes de “ (...) adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” e “ (...) realizar atividades de forma autónoma,

¹ Documento revogado pelo despacho número 17169/2011, 23 de Dezembro, promulgado pelo Ministério da Educação e Ciência.

responsável e criativa” (*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essências*, 2001, p. 15) a fim de se tornarem, no futuro, cidadãos críticos, conscientes, responsáveis e participativos.

Neste contexto, deve promover-se, intencionalmente, dentro e fora da sala de aula, atividades que possibilitem, às crianças, fazer escolhas de forma autônoma, tirar ilações, confrontar pontos de vista, criar e resolver problemas, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, fortalecer competências do aprender a aprender, de interpretação de fontes diversas e de comunicação, organizando, como refere o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essências* (2001, p. 24) as atividades de forma a que permitam a construção de conhecimentos que tenha em conta o desejo do aluno. Desta maneira as aprendizagens serão significativas, segundo a perspectiva sócio construtivista da aprendizagem (Fosnot, 1999).

A implementação de qualquer projeto que coloque particular ênfase na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências de aprendizagem, tendo por base o uso de fontes históricas diversas, partindo, então, da área curricular de Estudo do Meio, em particular do ensino da História, é, com certeza, uma mais-valia e contribui, segura e eficazmente, para a formação pessoal, intelectual, cívica e social dos alunos.

A natural predisposição dos alunos, deste nível de ensino, em conhecer o passado, quer seja pessoal, familiar, local ou nacional (Solé, 2009) bem como o facto de que eles “... sempre parecem sentir-se impelidas, a responder ao desafio de explicar atitudes e valores do passado” (Cooper, 2012, p.29) são poderosos fatores que contribuem para o sucesso de qualquer intervenção na área da História, contribuindo, assim, para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências de aprendizagem transversais e, ainda, outras específicas à área de História, como as inerentes ao “tratamento da informação/utilização de fontes” (*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essências*, 2001,p.92), que promovem competências de interpretação, de crítica e reflexão.

Tendo como ponto de partida as vivências extra escolares das crianças, podemos encontrar muito material para trabalhar competências ao nível da interpretação de fontes e a partir destas construir conhecimento histórico e promover o pensamento histórico. Um artigo de jornal que uma criança traga para a escola, uma notícia que deseje partilhar com a turma, uma história que a avó contou, uma foto antiga...são fontes que nos compete aproveitar para daí partirmos à descoberta do mundo atual e do passado.

2.3.1. O uso de fontes históricas na aquisição de competências de aprendizagem

A exploração de fontes diversas leva os alunos a um maior conhecimento do seu passado próximo e/ou mais longínquo, fomentando o pensamento histórico e reflexivo (Cooper, 1995; 2012; Solé, 2009). Pela sua natureza elas são precursoras de imensas questões que geram a entrada da História, de forma mais formal, no currículo possibilitando a iniciação ao pensamento histórico mais estruturado.

Sendo assim, a interpretação de fontes históricas diversas, quer sejam primárias, ou secundárias, é de extrema importância, para analisar que tipo de evidências constroem as crianças quando usam e exploram fontes diferenciadas, pois como afirma Cooper (2012, p.21) “[o] que caracteriza as fontes como intrigantes é que elas não revelam seus segredos facilmente. Nós geralmente temos que “adivinhar” o que elas podem estar falando, baseados no que mais nós podemos saber”, ao mesmo tempo que, como refere a mesma autora, nos permite tirar ilações, ouvir a opinião de outros, estar conscientes que podemos ter que modificar o nosso pensamento e aceitar que, muitas vezes, existem várias respostas plausíveis, para uma única questão.

Dada a sua natureza a análise de fontes encanta os alunos. E encanta porque, além de serem uma “recordação” do passado permite-lhes imaginar formas de vida que não está ao seu alcance experimentar. A imaginação das crianças é fértil e as comparações com as atuais formas de viver tornam-se inevitáveis, resultando, algumas vezes em comentários mais ou menos engraçados e/ou pertinentes que compete, ao professor, aproveitar partindo daí para a construção de novos conhecimentos e novas formas de pensar, tendo sempre em mente os objetivos que pretende atingir.

Quando se trata de um trabalho que nunca foi realizado, tudo é novo, visto com um entusiasmo muito próprio e com uma ainda maior ânsia o que leva a que, muitas vezes, os alunos descurem muitos pormenores importantes nos quais o professor gostaria que atentassem. Por este facto, o trabalho do docente reveste-se de grande significado tornando-se relevante para permitir que as crianças “sejam capazes de ir além de tratar as fontes de forma superficial, como se estas proporcionassem acesso direto ao passado ou fornecessem informação que pode ser tida por garantida independentemente das circunstâncias da sua produção” (Ashby, 2003, p. 44) e estarem aptas a sentir que, como refere a mesma autora (p. 50), as suas interpretações mudam conforme o tempo, as pessoas, os lugares, as políticas e,

até, as leis pois para utilizar as fontes como evidência as crianças têm que entender que o valor de uma fonte se altera, de declaração para declaração ou de pergunta para pergunta e que a sua utilidade como evidência depende do peso que tem, como evidência, em relação a determinada pergunta.

Com crianças desta faixa etária e em ambientes onde outro tipo de fontes são muito difíceis de encontrar, e conseqüentemente de analisar, (como por exemplo as arquitetônicas, as numismáticas, as de joalheria, etc.) as mais utilizadas são as iconográficas e as textuais. Segundo Simão (2008, p. 90) as fontes icônicas revelam-se importantes para que os alunos possam, através da formulação de perguntas, encontrar respostas que lhes facultem a construção do seu pensamento histórico e, deste modo, conseguirem ir construindo evidências, que tanto encontrem soluções para as suas próprias interrogações como para aquelas que o professor lhes pode ir colocando, de forma a “ guiá-los” no caminho que os leva a conseguir atingir a meta pretendida. No entanto para as crianças, as segundas (as textuais) contribuem para que possam mais facilmente realizar raciocínios (Simão, 2008, p. 91), revelando-se este tipo de fonte mais fácil para os alunos, do que fazer o mesmo quando se trata de interpretar fontes iconográficas. Isto acontece porque elas sentem as fontes textuais, quase, como suas aliadas, pois como estão mais familiarizadas com este tipo de documentos sentem-se mais à vontade, seguras e motivadas durante a realização das suas tarefas. Esta interação direta com as fontes ajuda os alunos a construir melhor o seu conhecimento, a sistematizá-lo e a satisfazer qualquer curiosidade ou interesse demonstrado.

Considerando que, de uma forma simplificada, a evidência histórica é a forma como cada pessoa interpreta uma fonte e que as crianças não possuem os instrumentos necessários para as analisar eficazmente “[o] professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência” (Ashby, 2003, p.42). Sendo assim, o seu papel é preponderante na construção do conhecimento das crianças que estão a seu cargo, pois cabe-lhe treinar o seu pensamento histórico, confrontando-as com várias fontes que lhes forneçam algum acesso ao passado para que sejam capazes de deduzir sobre determinados acontecimentos de forma a tirarem distintas conclusões criando, assim, as suas próprias inferências, uma vez que “ ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca

pensaram chegar” (Ashby, 2003, p. 50). Além do mais os professores têm, como afirma a mesma autora (p. 37), de se assegurar de que os alunos evoluem na sua compreensão histórica e, para isso, têm que conseguir edificar o conhecimento histórico partindo das ideias que já possuem e discutir as ideias alternativas.

Quando as crianças chegam à escola já são portadoras de um certo conhecimento histórico, ainda que rudimentar e incipiente, proporcionado pelo meio sócio/ económico e cultural em que estão inseridas. Conhecem a sua história de vida, alguma coisa da sua história familiar e um pouco da sua história social. Porém, para construírem, com sucesso, um verdadeiro conhecimento histórico é necessário que elas desenvolvam, em primeiro lugar, o seu pensamento histórico, tendo em atenção que, e como refere o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME, 2001, p.87) a construção deste último tem de ser “ progressiva e gradualmente contextualizadas em função das experiências vividas”.

Sendo assim, o professor tem um trabalho árduo e significativo pela frente, no que respeita ao desenvolvimento das duas aptidões anteriormente referidas (conhecimento e pensamento histórico), mas que se for bem trabalhado e explorado dará os seus resultados. Ele terá de fazer os alunos entender que, apesar de um envolver o outro, é fundamental que o pensamento histórico se consolide de forma clara nas suas mentes para que, tal como é referido no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME, 2001, p.87) ele não se componha só da perceção de conceitos, como democracia ou revolução, mas também do facto de perceberem que, estes, fazem parte de um saber histórico que lhes é transmitido através de narrativas, imagens e outros tipos diferenciados de fontes, o que lhes vai permitir a construção do conhecimento histórico, e o seu próprio desenvolvimento como ser humano integrado numa sociedade democrática.

2.3.2. Estratégias utilizadas para aquisição de competências através do uso de fontes históricas

À medida que as crianças vão construindo o seu pensamento e tomando consciência do seu conhecimento histórico vão, também, adquirindo, como não podia deixar de ser, já que tudo está interligado, competências de aprendizagem como o espírito crítico, cívico e a autonomia pois

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei de Bases do Sistema Educativo; lei 46/86, artº2, nº5).

Pelo acima referido, é competência dos professores proporcionar aos seus alunos momentos de aprendizagem de forma a que eles consigam desenvolver capacidades que lhes permitam viver em sociedade e serem capazes de intervir sobre ela ou como refere o documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* (ME, 2004) de facultar a obtenção de comportamentos autónomos, civicamente conscientes e democraticamente participativos na vida social (p.12).

É lugar-comum referir que a escola não ajuda apenas as crianças a ler, a escrever e a contar, mas também, e a par da família, a construir seres únicos, capazes de viver em sociedade e de respeitar o seu semelhante. Para que todas as competências atrás referidas sejam trabalhadas há que utilizar estratégias que devem estar presentes em todas as atividades programadas, tanto direta como indiretamente. Desta maneira, para as atingir de forma a que fiquem consolidadas, e continuando a seguir ideias baseadas na teoria construtivista, pode-se organizar a turma de forma a que as crianças se sintam parte de um grupo de “investigadores” que andam, sempre, em busca de algo. Assim, serão

“ (...) várias as oportunidades de os alunos se ouvirem uns aos outros, de se encorajarem a participar e a realizar as tarefas, a expor as suas opiniões e confrontarem-se com diferentes pontos de vista, a tomarem decisões sobre vários aspetos desde as fontes a consultar aos métodos de recolha de informação, da forma como fazer o

relatório ao formato a apresentar aos colegas. É através da interação intelectual e social que os alunos reestruturam o seu conhecimento pessoal prévio à luz do novo conhecimento construído pelo grupo no decorrer da investigação.” (Sharan & Sharan, 1994, in Freitas & Freitas, 2002, p.98)

Esta forma de construir conhecimento é muito importante já que as crianças valorizam muito a relação interpares. Porém, as discussões em grande grupo podem ter um aspeto negativo já que há muitas crianças, assim como muitos adultos, que por sua índole, se sentem expostos quando estão em presença de muita gente e se retraem, não conseguindo expor os seus pontos de vista. Por este facto, o professor também deve promover trabalhos em pequenos grupos, se possível sem a sua intervenção já que, como afirma Cooper (2012, p. 244), debates em grupos pequenos, sempre que possível sem a intervenção direta do professor, podem ser bem mais frutíferos do que aqueles em que este tenha de intervir. Quando estão sozinhos os alunos sentem-se mais confortáveis para discutir os seus pontos de vista, sentem-se livres para os defender e estão à vontade para explicarem os argumentos que lhes assistem.

Outro dos aspetos que contribui para a aquisição de competências na área da autonomia, da construção do espírito crítico e cívico, além de ser ótimo para se lutar contra certas inibições, como as referidas no parágrafo anterior, tem a ver com o desenvolvimento da oralidade. Incentivar as crianças a explicar, oralmente, aos seus colegas o percurso do trabalho que realizaram e as conclusões a que chegaram, o formular e responder a questões, a participar em debates e, destes, tirar ilações, claro que dentro das suas limitações, é de uma importância crucial para a sua integração numa sociedade que cada vez requer mais interação e participação do cidadão na tomada de decisões sobre o seu destino, pois além do mais, como afirma Sebarroja (2001) “o debate é um marco propício para a livre expressão de ideias e pareceres. Mas educar em democracia é aprender que nem todas as opiniões têm o mesmo valor, nem todas são, igualmente, respeitáveis” (p. 111)

Quando um professor executa, na sua sala de aula, um trabalho em que as crianças são convidadas a ser participantes ativas na construção do próprio conhecimento tem, necessariamente, de investir no trabalho de pesquisa já que as questões postas requerem respostas e estas tem de ser encontradas pelos alunos. A pesquisa necessita de especial atenção, por parte do professor, já que lhe compete conduzir os alunos na escolha e ordenação de dados e incentivá-los para serem capazes, tal como se defende no documento *Organização*

Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (ME, 2004, p.15), de utilizar critérios de seleção, organização e interpretação que lhes permitam retirar dos documentos que lhes são fornecidos a informação pertinente.

O implementar atividades que se baseiam na participação ativa das crianças na aquisição dos seus próprios saberes, no ensino da História, leva-as a envolverem-se mais na descoberta de factos sobre o passado. Desta forma, quando realizam, por exemplo, um trabalho de pesquisa histórica, os alunos veem-se na contingência de “... fazer deduções e inferências das fontes, dos traços do passado que permanecem e, então selecionar e combinar fontes para construir relatos sobre o passado traçando mudanças ao longo do tempo” (Cooper, 2012, pp.17 e 18), o que é muito importante, na edificação do saber e do próprio ser, já que os leva a adquirir competências que de outra forma teriam mais dificuldade em conseguir.

A História constrói-se a partir da interpretação de fontes e estas são documentos (no sentido lato do termo), prontos a ser estudados e que, trabalhados da maneira certa, vão provocar o interesse e o encanto das crianças, por isso, e na sequência do que refere a meta final 13 da área do Estudo do Meio, quando salienta que, no final do 4º ano de escolaridade (metas intermédias até ao 4º ano), “o aluno deverá realizar inferências válidas, sobre o passado, a partir de fontes diversas”, o estudo destas foi parte integrante e fundamental na elaboração deste trabalho. Sendo assim, as crianças foram convidadas a dizer o que sabiam, ou julgavam saber, sobre as fontes analisadas, depois tentaram adivinhar coisas sobre elas e, finalmente, fizeram perguntas porque tinham curiosidade em saber mais sobre o que examinaram.

No decorrer do projeto procurou-se que as crianças fossem confrontadas com diferentes tipos de fontes, tentassem interpretá-las produzindo inferências e deduções, se vissem confrontadas com o facto de que, cada uma delas, poderia tirar conclusões diferentes sobre uma mesma fonte, e que, a partilha destes pontos de vista as levasse a admitir algumas realidades tais como, por exemplo, o reconhecerem que a mesma fonte pode ser objeto de interpretações diferentes e que nenhuma delas tem, necessariamente, de estar errada, o que Cooper (2012, p.60) “considera ser essencial para o desenvolvimento do pensamento democrático”.

Tendo em conta tudo o que acima foi referido o professor deve, então, como se pode verificar no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001, p. 22), utilizar metodologias diversificadas que contribuam para desenvolvimento das aprendizagens nos alunos, entre as quais, têm um lugar importante, as novas tecnologias da informação e comunicação, a imprensa escrita, a rádio, e muitas outras fontes que são tão do

agrado das crianças, e que devem ser deixadas ao critério e à imaginação do professor, como por exemplo as artes entre as quais sobressaem a música, a pintura, a fotografia e as dramatizações. Tudo isto, e como não podia deixar de ser, terá de ter em conta a vontade das crianças e será muito mais rico e altamente compensador se for alcançado através de, como se refere no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001, p.22), muito trabalho de pesquisa, de seleção e tratamento de dados.

Para terminar este capítulo gostaria ainda de destacar que, além de competências relacionadas com as metodologias de trabalho, que neste capítulo foram várias vezes mencionadas e dissecadas, outras há que a História alavanca na construção do ser humano. E para que a participação da escola seja bem mais ativa no papel que desempenha neste ato, não pode deixar de as ter em atenção. Aptidões tais como o saber escutar e ouvir; a capacidade de ser solidário; a consciência de que a humanidade tem um passado, de que muitas pessoas viveram antes de nós em condições bem diferentes das nossas e de que durante milhares de anos as crianças brincaram com paus, pedras, terra; a capacidade de admirar uma obra de arte, seja ela de que natureza for; o desejo de ler um bom livro, de conhecer uma outra civilização, de saber o que se passou quando inventaram o primeiro telefone ou surgiu a eletricidade. Há um sem número de caminhos que a História nos aponta e que, se as crianças os trabalhassem devidamente com estratégias adequadas, adquiririam conhecimentos de uma forma mais rica, ao mesmo tempo que se tornariam pessoas mais completas e atentas ao que se passa à sua volta.

3. Capítulo III – Metodologia de investigação e plano de intervenção

Este capítulo versará a metodologia do projeto de investigação, desde os objetivos até à forma como foi realizada a análise dos dados recolhidos, bem a importância da avaliação no processo educativo. Dele constarão, também, as etapas do projeto (tabela 1), bem como o plano geral de intervenção (tabela 2).

3.1. Projeto de investigação-ação

3.1.1. Metodologia investigação-ação

No desenvolvimento deste projeto de intervenção pedagógica adotou-se uma abordagem de investigação-ação que, segundo Máximo-Esteves (2008), citando o inglês John Elliot, se pode definir como “ (...) um estudo de uma situação social de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre” (p.18), tendo sido integrado no quadro teórico da investigação interpretativa, aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula (Elliot, 1996; Bogdan & Biklen, 2003).

A metodologia de investigação-ação consiste, numa primeira fase, na identificação de um problema sobre o qual é necessário agir. Geralmente trata-se de algo que é bem visível, mas também se pode tratar de qualquer coisa que está como que “escondida” e que não é, facilmente, detetável. Depois de reconhecida a causa o investigador vai tentar encontrar soluções para a colmatar. Não é, no entanto e na maior parte das vezes, um trabalho fácil. Tem que se ter em mente que este processo envolve, tal como afirma Coutinho *et al* (2009) citando Zuber-Skerrit (1996), uma observação perspicaz, uma reflexão escrupulosa, um planeamento cuidadoso e uma atuação cautelosa. Ações bem diferentes das que se praticam todos os dias, no sentido de se poder agir sobre as más práticas e ter um melhor conhecimento da forma como atuam as pessoas com quem lidamos.

A este processo de investigação-ação está fortemente ligado o conceito de reflexão, uma vez que, como afirmam Coutinho *et al* (2009), a prática e a reflexão assumem na educação uma correlação importante, pois enquanto a prática educativa, devido à sua própria natureza e à interligação entre os intervenientes, desvenda muitos problemas que necessitam de solução, a capacidade de refletir dá uma preciosa ajuda no reconhecimento das dificuldades detetadas e vai permitir que se atue sobre elas. (p.358). Nesta situação a figura do professor tem um papel

de suma importância já que é vista como um indivíduo que usufruiu de “ (...) privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações recorrentes do acto educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção” (Coutinho et al, 2009, citando Schön, 1983, p.358).

Sendo assim o processo de ensino foi:

1. continuamente modelado pelos efeitos e resultados da ação que foi objeto de investigação,
2. de natureza interpretativa, visto que tanto se procurou a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem promovidos por via de uma prática de ensino de História, como se analisou o pensamento, as ideias e o conhecimento construído pelos alunos.

Visou esta abordagem, partindo da análise da realidade pedagógica efetuada, contribuir para a transformação e readequação da prática pedagógica, atendendo à articulação entre a investigação e ação.

Pretendeu-se assim, promover uma prática de ensino de História, numa turma de 3.º ano de escolaridade, seguindo o modelo de aula oficina (Barca, 2004), projeto que integrou, em várias sessões, conteúdos da área curricular de Estudo do Meio do 3.º ano. As aulas tiveram subjacente a implementação flexível de um plano de ensino-aprendizagem, que integrou várias estratégias de ensino de História, com recurso a fontes diversificadas (escritas, icónicas) previamente seleccionadas e a explorar pelos alunos (em grande grupo, em pares/grupos ou individualmente), seguindo-se a observação e avaliação da intervenção da professora-estagiária.

No início desta prática supervisionada foi notório, como já foi referido anteriormente, que estas crianças não tinham autonomia, nem uma atitude crítica e reflexiva em relação a certas situações bem como não eram capazes de formular questões e realizar inferências “vendo” mais além do que aquilo que era óbvio, quando analisavam fontes. Fez, então, todo o sentido que este projeto tivesse como objetivo principal desenvolver nestas crianças as competências anteriormente mencionadas.

3.1.2. Questões de investigação

Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões de investigação, para as quais procuramos encontrar algumas respostas válidas: **Como constroem os alunos o conhecimento e a sua aprendizagem partindo da utilização/exploração de fontes diversas? Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino? E os alunos? Que competências de aprendizagem devem ser promovidas?**

3.1.3. Objetivos

Em concordância com as questões anteriormente formuladas, o presente projeto teve como principais objetivos:

- Implementar, na sala de aula, uma prática de ensino sócio construtivista do Estudo do Meio Social (História);
- Evidenciar a transversalidade do conhecimento construído e das competências de aprendizagem promovidas, partindo da área de Estudo do Meio;
- Compreender e descrever, no contexto dessa prática, alguns processos que estimulam e promovem a construção de conhecimento histórico e do pensamento histórico;
- Fomentar competências de aprendizagem, nomeadamente a capacidade de pesquisa, de autonomia, de reflexividade e de crítica;
- Analisar as ideias dos alunos sobre o uso da evidência quando interpretam, exploram e cruzam fontes históricas diversas;
- Caracterizar e avaliar a forma como a implementação do projeto e as estratégias utilizadas influíram no desenvolvimento da construção do conhecimento e de competências de aprendizagem nos alunos.
- Avaliar o impacto deste projeto no desenvolvimento profissional da estagiária.

3.1.4. Método e técnicas de recolha de dados

Durante a realização deste estágio foi desenvolvido, como já foi referido, um projeto de investigação-ação.

As planificações das aulas foram elaboradas com a colaboração da professora titular de turma, bem como com a minha colega de estágio, de forma a conseguirmos a articulação necessária ao sucesso educativo e à concretização dos objetivos a que nos propusemos, sempre supervisionadas pela professora supervisora, orientadora deste projeto.

No trabalho com os alunos utilizaram-se diversos tipos de estratégias tais como: questionários; tarefas de papel e lápis, previamente preparadas pela estagiária: tarefas escritas; tarefas de interpretação de fontes diversas (textuais e icónicas); atividades que promovessem a produção de textos escritos, desenhos, linhas de tempo, etc.; diálogos em pequeno e grande grupo; trabalho em pequeno e grande grupo; pesquisa e recolha de informação sobre os temas a serem trabalhados da área de Estudo do Meio; e atividades que incluíram a participação da comunidade (festa de natal, cantar as janeiras, recriação de feiras de várias épocas).

Estas estratégias pedagógicas guiaram-se pelos seguintes objetivos:

- Promover competências de pesquisa, recolha e tratamento de informação;
- Promover competências de uso e interpretação de fontes diversas;
- Promover a compreensão/reflexão sobre processos de aprendizagem;
- Mobilizar conhecimentos adquiridos em novas situações de aprendizagem;
- Sistematizar conhecimentos construídos.

No que respeita à recolha de dados dados referentes ao projeto e posterior avaliação da implementação foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados:

- Observação direta, sistemática e participante da professora-estagiária;
- Notas de campo;
- Diários de aula reflexivos;
- Instrumentos: questionário; tarefas de papel e lápis (fichas de trabalho)
- Trabalhos realizados pelos alunos;
- Entrevistas informais para aferição;
- Gravações das interações relativas ao projeto (entrevistas, conversas etc.);
- Fichas de autorregulação das aprendizagens;
- Grelhas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos;

A recolha de dados incidiu sobre os instrumentos e técnicas já mencionados, e atendeu aos conhecimentos prévios que as crianças já possuíam sobre o tópico em estudo, bem como aos saberes, aprendizagens e competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da implementação do projeto. Depois de recolhidos, os dados resultantes das diferentes intervenções foram analisados, comparados e cruzados, procedendo-se a análise de conteúdo (Bardin, 1994). Posteriormente foram categorizados a partir de técnicas de indução analítica e dedução, de acordo com a metodologia da Ground Theory (Bogdan & Biklen, 2003), visando dar resposta ao problema e às questões de investigação deste projeto.

3.2. A Avaliação

Segundo a publicação *Avaliar é aprender: O novo sistema de avaliação* Ministério da Educação (ME,1992) “À avaliação (...) compete ajudar a detetar as dificuldades de aprendizagem e os desajustes do processo educativo, de modo a proporcionar a cada aluno (...) o programa de estudos que lhes seja mais adequado” (p.8). Por isto, considero importante referi-la neste relatório, ainda que de forma superficial, porque, sendo de facto, uma das partes mais importantes do processo ensino-aprendizagem, não poderia ser descurada.

No decorrer de um dia, numa sala de aula, sobrevêm, simultânea e sucessivamente, um sem número de momentos carregados de ligações e divergências, de pesquisas e de descobertas, de alvoroço e de calma, de questões e esclarecimentos, planeados ou, completamente, imprevisíveis. Alguns passam tão rapidamente como chegaram mas outros, na sua grande maioria, permitem que o professor conheça mais um pouco aqueles que os protagonizam.

Hoffmann (1993 in Adamuz, 1996) refere que, de uma maneira geral, os professores só usam a avaliação para se certificarem se os alunos sabem, ou não, as matérias lecionadas. Sendo assim, passam o ano letivo a avaliá-los tanto quantitativa como qualitativamente, rotulando-os, de forma a que, no final do mesmo, os possam passar de ano ou reprovar. Afirma, ainda, que este tipo de avaliação mostra o lado mau da escola, aquele que todos gostaríamos de ver banido, pois promove a exclusão porque cria aversão a tudo o que a escola preconiza. “Isso acontece pela falta de compreensão de alguns professores sobre o sentido da avaliação, reflexo de sua história de vida como aluno e professor.” (in Adamuz, 1996).

Na minha opinião a avaliação tem várias vertentes. Numa primeira fase, serve para que o professor possa verificar se o aluno alcançou os objetivos desejados. Se confirmar que isso não aconteceu, terá de tentar descobrir quais os obstáculos que o aluno encontrou e procurar ajudá-lo a derrubá-los, adotando métodos mais apelativos e criativos, para tentar atingir os seus fins. Para que isto aconteça, o professor tem de conhecer bem os seus alunos e de conseguir, de forma quase permanente, inovar e ser diferente.

Numa segunda etapa aparece a autoavaliação dos alunos. Quando um trabalho se rege pelas ideias sócio construtivistas este é um passo importante a ser dado. Sendo assim, como afirma Waks (1997)

“Os alunos devem rever o que funcionou e o que não funcionou individual e coletivamente. Nesta etapa podem refletir sobre quais os conhecimentos básicos que foram, ou não, efectivamente usados, qual a aprendizagem incidental que teve lugar, e como foi aprendida a aplicada no trabalho produtivo como é que o grupo de projeto cooperou, como foram geridas as relações com as pessoas externas ao grupo, qual o impacto social que o produto teve”(in Alonso L., Magalhães M.J., Portela I., Lourenço G., 2002,p. 113)

Numa terceira etapa surge, então, a autoanálise do professor. Realizando o feedback do seu trabalho começa a perceber que cada aluno é um ser único e especial, com necessidades e experiências muito próprias que carecem de ser valorizadas e aproveitadas. Revertendo isto em seu favor poderá idealizar novas formas de atingir os seus objetivos. Terá, porém, de ter consciência que o importante numa avaliação não é padronizar o ensino e desejar que todos os alunos cumpram os mesmos objetivos através dos mesmos processos, mas conseguir que cada um evolua na construção do seu conhecimento segundo o seu ritmo.

Será, no entanto, importante realçar que todas estas etapas estão profundamente interligadas. E de tal forma que se torna, muitas vezes, difícil discerni-las. Todos os intervenientes no processo educativo têm um papel a desempenhar e é através de uma avaliação constante, honesta e rigorosa que poderão mensurar a evolução do aprender a ser e do aprender a aprender.

Perante este prisma jamais poderemos dissociar o ensino da avaliação, pois, como refere Cortesão et al (1982) a “avaliação mais do que um conjunto de técnicas é um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um” (in Ferreira & Santos, 1994, p.63).

3.3 Etapas do projeto na base da investigação-ação

Para a realização deste projeto foram traçadas estratégias, procedimentos e instrumentos para as intervenções que se iriam realizar de forma a atingir os objetivos propostos, após o que se procedeu à análise dos dados obtidos que será apresentada no capítulo seguinte.

A tabela 1 demonstra como foi repartido o tempo da prática de ensino supervisionada.

Tabela 1 - Etapas do projeto na base da investigação-acção

Etapas do projeto na base da investigação-ação				
Tempo de prática de ensino supervisionada	Outubro (14 a 31)	Observação/Avaliação inicial		Reflexão/Análise e tratamento de dados/Avaliação
	Novembro (1 a 30)	Intervenção/ Investigação	_____	
	Dezembro (1 a 17)		Projeto aceite	
	Janeiro (2 a 31)		Introdução de 2 atividades (Dias:10 e 17; 22 e 23 e dia 31)	
	Fevereiro (1 a 25)		Introdução de 3 atividades (Dias: 1; 7; 18 a 22)	
	Março		-Investigação	
Abril	-Avaliação -Redação do relatório	_____		

3.4 Plano geral de intervenção

Depois das observações iniciais, que auxiliaram a identificação da problemática a trabalhar, as intervenções e os respetivos objetivos foram elaborados de forma a irem de encontro aos objetivos gerais, anteriormente referidos, e que este projeto se propôs atingir. O seguinte cronograma (tabela 2) mostra-nos as datas das intervenções, as atividades que foram realizadas, os objetivos ou resultados esperados, e as estratégias utilizadas:

Tabela 2 - Intervenções e respetivos objetivos

Intervenções e respetivos objetivos			
Data	Áreas do conhecimento	Objetivos/Resultados Esperados	Estratégias
10 de janeiro de 2013 Questionário sobre a alimentação	- Língua Portuguesa - Estudo do Meio	- Apurar quais os conhecimentos prévios, dos alunos, sobre os alimentos. (alimentos favoritos, verificar se sabiam: o que eram doces/pratos típicos; a origem de algum alimento; os tipos de alimentos...)	- Distribuir um questionário relacionado com a alimentação. - Analisar o questionário em grande grupo
17 de janeiro de 2013 As Receitas	-Língua Portuguesa - Estudo do Meio -Expressão Plástica	- Identificar as etapas essenciais de uma receita. - Sistematizar a estrutura de um texto instrutivo. - Saber utilizar e analisar fontes textuais.	- Distribuir algumas receitas pelos grupos de trabalho; - Dar tempo aos grupos para que, sozinhos, selecionassem as características comuns nas receitas que tinham nas mãos; - Fornecer papel para que o secretário escrevesse as sugestões de grupo; - Em grande grupo construir a estrutura deste género de texto instrucional seguindo as sugestões de cada grupo.

<p>Dia 22 e 23 de janeiro de 2013</p> <p>A origem e localização dos alimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - Estudo do Meio (História e Geografia) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e localizar a origem de alguns alimentos. - Descobrir algumas características de alguns alimentos. - Saber utilizar e analisar várias fontes (textuais e icônicas). 	<ul style="list-style-type: none"> -Distribuir fichas de trabalho. -Fornecer material de pesquisa diversificado (textos e imagens) para que as crianças respondessem às questões formuladas. -Dar possibilidade às crianças para explicarem o que tinham descoberto, ao restante grupo, de forma a conseguirmos verificar se esse conhecimento tinha ou não sido apreendido; - Localizar, no mapa mundo em A1, o nosso continente e o nosso país para que as crianças tivessem alguma noção de como é o nosso mundo, e de como as coisas, neste caso os alimentos, mesmo sendo de lugares longínquos chegam até nós;
<p>Dia 31 de janeiro e 1 de fevereiro de 2013</p> <p>Os meios de transporte, a sua evolução e o seu papel no desenvolvimento da alimentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa. - Estudo do Meio (História). 	<ul style="list-style-type: none"> -Saber como se transportam os produtos -Investigar sobre a evolução dos transportes. - Saber utilizar e analisar várias fontes (textuais e icônicas). -Desenvolver a autonomia e o espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em quatro grupos de trabalho e por eles distribuir: fotografias representando diferentes tipos de transportes (aéreos, terrestres, aquáticos); dossiês com informação sobre os transportes, folhas de trabalho para escreverem quais os transportes identificados e as suas características, fotografias representando a evolução dos diferentes tipos de meios de

			transportes; folhas de trabalho para elaborarem uma cronologia e desenharem uma linha de tempo; - Realizar uma linha e tempo geral sobre essas evoluções.
Dia 7 de fevereiro de 2013 A evolução da alimentação	-Língua Portuguesa. - Estudo do Meio (História).	- Relacionar a evolução da alimentação com a movimentação de povos e a atividade comercial. - Reconhecer mudanças na alimentação ao longo dos tempos. - Descobrir as diferenças entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. - Saber utilizar e analisar várias fontes (textuais e icônicas).	- Projetar, com recurso ao computador, imagens de feiras de diferentes épocas - Distribuir e ler a ficha de trabalho. - Ler e analisar, em grande grupo, cada um dos documentos que compõem a ficha.
Dias de 18 a 22 de fevereiro de 2013 Preparação para a Feira	-Estudo do Meio (História) - Expressões	- Fomentar o trabalho cooperativo e colaborativo, a autonomia, o sentido de responsabilidade e o espírito crítico. - Analisar diversas fontes icônicas e textuais que permitam uma pequena representação de feiras em quatro tempos históricos. -Consolidar conceitos referentes à evolução dos produtos ao longo dos tempos. - Incentivar a manipulação e exploração de diferentes materiais de forma a proporcionar explorações sensoriais importantes bem como o desenvolvimento da motricidade	- Dividir os quatro grupos de trabalho por outras tantas bancas que representavam a forma como o comércio era realizada em quatro tempos distintos da nossa história; - Permitir que as crianças selecionassem, baseadas nos conhecimentos que possuíam, os produtos que se iriam vender em cada banca; - Construir e apetrechar as quatro bancas;

		fina. - Desenvolver e consolidar conceitos referentes a feiras de diversas épocas históricas.	
<p>Dia 25 de fevereiro de 2013</p> <p>Os mercados e as feiras ao longo dos tempos</p>	<p>-Estudo do Meio (História)</p> <p>- Expressões</p>	<p>- Fomentar o trabalho cooperativo e colaborativo, a autonomia, o sentido de responsabilidade e o espírito crítico.</p> <p>- Desenvolver e consolidar conceitos referentes a feiras de diversas épocas históricas.</p> <p>- Incentivar a manipulação e exploração de diferentes materiais de forma a proporcionar explorações sensoriais importantes bem como o desenvolvimento da motricidade fina.</p>	<p>- Vestir as crianças consoante a época em que as suas bancass estavam inseridas;</p> <p>- Permitir que as crianças, no desenrolar da feira, fossem “tomando as rédeas” das suas bancas, negociando e vendendo os seus produtos;</p>

4. Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Este capítulo consiste na descrição das atividades realizadas no âmbito do projeto bem como da análise dos dados recolhidos em cada uma das atividades.

O tema escolhido para desenvolver este projeto e atingir os objetivos propostos foi “A alimentação ao longo dos tempos”. Integrada neste tema e com ele articulada, foi realizada uma outra atividade, que não está muito desenvolvida neste relatório, que se denominou “Os meios de transporte, a sua evolução e o seu papel no desenvolvimento da alimentação” e que consistiu em trabalhar, com as crianças, os diferentes tipos de meios de transportes existentes (terrestres (rodoviários, ferroviários), aéreos e aquáticos), como estes foram evoluindo com o passar dos anos e qual o seu papel na desenvolvimento da alimentação. Nesta fase é necessário salientar que todas as atividades foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro, em diferentes aulas como expresso no cronograma que compõe o capítulo anterior.

Apresentam-se, de seguida, as planificações das 5 atividades implementadas:

- ✓ I- As receitas;
- ✓ II- A origem e localização dos alimentos;
- ✓ III- Os meios de transporte, a sua evolução e o seu papel no desenvolvimento da alimentação;
- ✓ IV- A evolução da alimentação ao longo dos tempos;
- ✓ V- A feira que se intitulou: “Os mercados e as feiras ao longo dos tempos”.

4.1. Implementação e avaliação das atividades

Foi sobre a temática “Alimentação” que este projeto foi implementado. Os conteúdos trabalhados integraram-se nos seguintes blocos da área de Estudo do Meio, do programa do 1ºCEB (ME, 2004) referente ao 3º ano de escolaridade;

Bloco 1 – À descoberta de si mesmo: Ponto 1 – A sua naturalidade e nacionalidade: distinguir freguesia/ concelho/ país.

Bloco 2 - À Descoberta dos outros e das instituições: Ponto 3 – O Passado do Meio Local: Costumes e tradições locais - A Gastronomia

Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural: Ponto 1 – Os seres vivos do Ambiente próximo: Reconhecer a utilidade das plantas e dos animais na nossa alimentação

Bloco 4 - À Descoberta das inter-relações entre espaços: Ponto 1 – Os seus itinerários: Localizar pontos de partida e de chegada; Ponto 5 – O comércio local: o que vendem e como se transportam os produtos; ponto 6 – Meios de comunicação: investigar sobre a evolução dos transportes.

Os blocos 2 e 3 foram abordados em todas as atividades, ainda que de forma diferenciada, já que o tema deste projeto (A alimentação), assim o proporcionou. Os blocos 1 e 4 foram trabalhados nos temas “A origem e localização dos alimentos” e “Evolução da alimentação”. O ponto 6 do bloco 4 foi abordado na atividade dedicada aos meios de transporte.

A área da Língua Portuguesa foi trabalhada simultaneamente com a de Estudo do Meio, de forma integrada, em todos os pontos referentes aos blocos 1: Comunicação Oral e 2: Comunicação Escrita.

Todo o trabalho realizado foi elaborado em articulação com os temas que a professora titular de turma tinha programado para o período que coincidia com os momentos em que eu teria de intervir.

As atividades II, IV e V surgiram na sequência da curiosidade que as crianças demonstraram quando abordaram, logo no início desta prática, o tema da alimentação noutros países (referindo-se ao tipo de alimentação que se fazia na Galileia). Posteriormente surgiram perguntas e afirmações bem mais abrangentes do género “Porque é que a alimentação das pessoas é diferente de país para país?” e “a minha irmã esteve na Inglaterra e disse que o bacalhau deles não é igual ao nosso. Há dois?” ou ainda “ A minha avó diz que na televisão deu um programa onde, parece que na Índia ou na China, se comia minhocas, gafanhotos, cobras e ratos...que nojo!”.

Foi neste âmbito, e na sequência dos conteúdos programáticos a serem lecionados, que o meu projeto se centrou nesta temática curricular, alimentação, e que será desenvolvido, com maior incidência, relacionado com a área de Estudo do Meio Social, e em especial com a História.

Passo agora a descrever e a analisar as várias atividades implementadas ao longo do projeto.

4.1.1. Intervenção I: As receitas (sessões dos dias 10 e 17 de janeiro de 2013)

Como introdução ao trabalho que pretendíamos realizar sobre a evolução da alimentação, e após uma breve discussão sobre os seus hábitos alimentares, procurei que, individualmente, cada aluno respondesse a um questionário relacionado com esta temática (anexo II). Nele foram, então, colocadas várias perguntas que levaram as crianças a refletir sobre quais eram as suas comidas favoritas, quais as que comiam mais vezes, como eram confeccionadas e até, mesmo sobre a origem de alguns alimentos que estavam presentes às suas mesas.

Esta tarefa iniciou-se com uma pequena explicação sobre a atividade a desenvolver, após o que se procedeu à distribuição dos questionários. Depois de o lermos em conjunto, para que as crianças compreendessem melhor o que teriam de fazer, elas procederam à sua elaboração, não antes sem fazerem alguns comentários jocosos tais como “Agora vou ficar a morrer de fome!” ou “ Eu tenho mais que muitas comidas favoritas...mas só ponho a favorita das favoritas não é?”

Depois do trabalho finalizado, e em grande grupo, escreveu-se no quadro os ingredientes que cada aluno enunciou na questão número 5 (“Eslege dois dos pratos (um da pergunta 3 e outro da 4) e faz uma lista dos ingredientes que cada um contém.”) para, seguidamente, os agrupar segundo a sua qualidade (vegetais, frutas, carne, etc.). Esses conjuntos de alimentos foram, posteriormente, distribuídos pelos quatro grupos de crianças, previamente definidos. Foi, então, solicitado que cada elemento do grupo, tendo em conta o conjunto de alimentos que lhes couberam em sorte, trouxesse, de casa, pelo menos uma receita que os incluísse.

Durante a realização deste trabalho, e mesmo depois de termos lido em conjunto a ficha, algumas das crianças, ainda, necessitaram de ajuda. Outras, quando me chamavam para pedir esclarecimentos, faziam passar, nitidamente, a sensação de que queriam que eu lhes indicasse o que escrever de forma a terem “tudo certo” mesmo sem saberem se a ficha iria ser avaliada. Esta atitude tem a ver com alguma insegurança, falta de autonomia e com o facto de terem medo do erro, algo que já tinha sido detetado anteriormente e que com este projeto pretendíamos trabalhar.

No dia 17 de janeiro, as crianças apresentaram a pesquisa que tinham feito em casa tendo, inclusivamente, uma das alunas trazido um livro, comprado no dia anterior, só com receitas de vários pratos confeccionados com frutas. Todos os alunos trouxeram, pelo menos,

uma receita, algumas retiradas de revistas, outras da Internet e umas (poucas) escritas por eles ou pelas mães. Neste conjunto de documentos predominavam os doces na parte das crianças que tinham as frutas e os condimentos e pratos principais nos que tinham a carne, peixe e vegetais, surgindo estes mais como acompanhamento. Com exceção das receitas manuais e uma ou outra das restantes, nenhum dos pratos tinha já sido confeccionado nas suas casas e não apareceu nenhum típico da região porque “ eu acho que o que se come aqui come-se em Braga e no Porto e em todo o lado...eu como batatas fritas toooodos comem batatas fritas, eu como arroz seco toooodos comem arroz seco...por isso!!!”, disse um dos alunos

Nos pratos que as crianças já tinham comido só um era de peixe (bacalhau com natas), dois de doces (bolo de laranja e bolo de cenoura), sendo os restantes de carne, predominando o frango.

Depois da análise que fizemos às receitas trazidas de casa demos início à aula através de uma pequena explicação sobre a atividade a desenvolver que consistia numa primeira fase, numa pequena reflexão, em conjunto, sobre as respostas ao questionário e do tipo de pratos por eles selecionados. Antes que eu iniciasse o diálogo uma das crianças disse.

- “Professora, eu ontem enganei-me porque o meu prato favorito não é almondegas, é massa à bolonhesa” – disse o aluno C5

- “O teu prato favorito são todos” - replicou o C1 – “és o único que come sempre tudo com uma rapidez!”.

Depois deste à parte comentei com as crianças as respostas que elas tinham dado às diferentes perguntas e, no final, questionei-as sobre as conclusões que tinham tirado. Referiram então que “quase todos gostam mais de carne do que peixe e mais de massa do que de arroz!”, “Parece que ninguém sabia o que era um prato típico...pensei que só tinha sido eu...ainda bem!”, “ Acho que as perguntas 4 e todas as 5 eram muito difíceis e eu, não sei, mas acho que quase todos responderam: não sei”, “Eu cá acho que ia comer à casa de alguns porque fazem lá comidas que eu gosto...querem-me convidar”.

Na realização deste questionário pude observar que a totalidade das crianças não conseguiu responder às perguntas 5, 5.1 (“Sabes qual a origem desses ingredientes?”) e 5.2. (“ Sabes quando é que foram introduzidos na nossa alimentação”). À pergunta 4 (“Que pratos/doces típicos conheces da tua região?”) responderam 6 crianças (em 16) mas nenhuma deu uma resposta válida.

Outra das constatações que fiz prende-se com a pergunta 4. Fiquei, de alguma forma, surpreendida por não saberem o que eram doces tradicionais. Esta questão foi posteriormente esclarecida, como está descrito num ponto mais abaixo.

Após esta discussão, foram entregues, aos grupos de trabalho, algumas receitas que tinham sido seleccionadas pela professora estagiária de entre um número considerável das, que as crianças tinham trazido de casa. Analisaram-nas, em pequenos grupos, e escreveram, numa folha, todas as características do texto que tinham em mãos. Nesta altura as crianças tiveram algumas dúvidas devido à palavra “características” que, depois de esclarecidas, não interferiram mais com a tarefa. No final os grupos de trabalho, partilharam, através do seu porta - voz, o que conseguiram descobrir, justificando as opções tomadas. Este trabalho ficou registado numa folha do caderno diário dos alunos e, por isso, não fiquei com os registos escritos desta tarefa, relacionada com a estrutura de uma receita gastronómica.

Depois de ouvirmos todos os grupos, gerou-se um debate em grande grupo, tendo os alunos concluído, que todas as receitas obedeciam a uma mesma estrutura. Referiram a existência de características comuns a todos os documentos analisados salientando que “primeiro escrevemos os ingredientes e depois é que vem a maneira de fazer” (aluno C7), e que “...mede-se tudo! Ou com colheres ou com chávenas ou com gramas...a minha mãe não mede nada, faz tudo à sorte...” (aluno C13), referiram ainda “umas eram mais complicadas que outras porque dizem para quantas pessoas dava aquela comida toda.” (aluno C12) e “... as horas que leva a

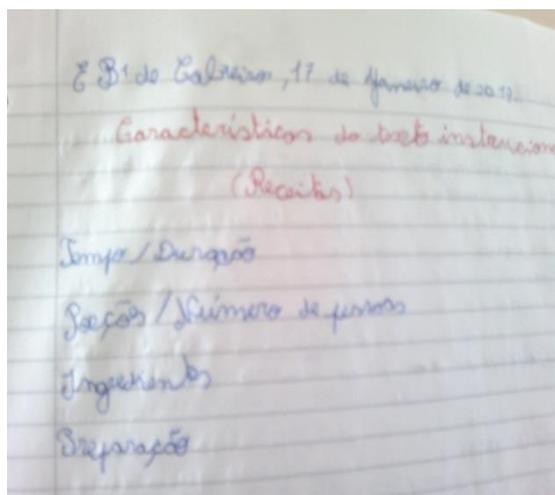


Figura 1 - Características do texto instrucional (Receitas)

cozinhar...” (aluno C2). Nesta altura, e com alguma ajuda, as crianças concluíram que as receitas eram instruções para a confeção de um prato e que eram, portanto, uma forma de texto instrucional, conseguindo, assim, obter uma estrutura geral do mesmo (figura 1). Ao analisarem as receitas, as crianças verificaram, também, que era necessário juntar várias qualidades de ingredientes para ser possível produzir cada um dos pratos.

Tendo em conta que, no questionário anteriormente realizado todas as crianças, tiveram muita dificuldade em enumerar, como já foi anteriormente referido, pratos/doces típicos

regionais a professora-estagiária levou para a sala algumas receitas típicas, originárias de várias zonas do país, de forma a explicar melhor o que eram, para que servissem e porque existiam. As crianças identificaram os seus ingredientes, o modo de confeção e a apresentação do prato. Após esta análise conjunta, os alunos concluíram que muitas destas receitas de pratos típicos “até têm o nome dos locais em que foram inventadas!” e que, afinal, são confeccionadas por todo o país pois “...nós comemos muitas vezes carne de porco à alentejana e somos do Minho” ou “...eu até já comi pastéis de nata no Algarve!”

Para finalizar a atividade foi elaborado um livro (figura 2) contendo receitas recolhidas pelas crianças. Para este efeito foi distribuída, por cada aluno, uma folha (anexo III), onde teriam de transcrever as receitas que tinham trazido que deveria ser acompanhada de uma ilustração.

Esta atividade correu da forma que eu esperava. Alguns pequenos, e pontuais, imprevistos foram, facilmente controlados, tendo as crianças atingido todos os objetivos a que nos tínhamos proposto (a sistematização da estrutura de um texto instrutivo, bem como a conclusão de que para realizar qualquer tipo de receita é necessária a junção de vários tipos de ingredientes).

Nesta atividade pude ainda verificar que, de facto, é possível modificar o que planeamos tendo em conta o que as crianças dizem, seguindo as suas ideias ao participarem na construção do seu próprio saber. Esta flexibilidade na gestão das planificações e, muitas vezes, do próprio currículo, é extremamente enriquecedora.



Figura 2 – Livro de receitas

4.1.2 Intervenção II: A origem e localização dos alimentos (sessões dos dias 22 e 23 de janeiro de 2013)

Durante esta atividade as crianças estiveram divididas em grupos, tendo sido entregue a cada um, um dossiê, (ver exemplo no anexo V), elaborado pela professora estagiária, com várias fontes (textuais e icônicas) que versaram o tema “alimentos” e que foram utilizadas como material de pesquisa para responder a várias questões. Nesta altura as crianças estavam em grupo para, se necessário, se ajudassem umas às outras, pois este género de atividade de pesquisa era algo a que elas não estavam habituadas.

A cada criança foi atribuído, depois e aleatoriamente, um alimento tendo em conta o grupo em que estava inserida bem como uma ficha de trabalho (anexo IV) à qual teria de responder baseando-se nas informações presentes nos dossiês. Da ficha constava, também, um pequeno mapa-mundo onde cada um teve de assinalar o local de origem do alimento que lhe coube em sorte. O grupo das frutas tinha a banana, a maçã, o tomate e o ananás; dos legumes tinha a alface, a beringela, a cenoura e a batata, o dos condimentos tinha o açúcar, o café, a canela e o cacau e o grupo da carne/peixe tinha dois peixes, bacalhau e truta, e duas carnes, peru e galo.

Com a finalidade de avaliar o progresso dos alunos ao nível da capacidade de fazer inferências ou seja, da sua aptidão em “ler” uma fonte icónica, e conseguir dela retirar informação pertinente, foram-lhes colocadas duas questões que consistiam na descrição do animal ou da planta que lhes tinha sido apresentado (1.1 – Descreve esse animal. e 2.1 – Descreve essa planta.). Algumas crianças não conseguiram, porém, atingir o objetivo desejado (ler a fonte icónica) e recorreram aos textos, que estavam disponíveis, para responder, dando razão ao que afirmam Lopes e Melo (2009, p.112) quando referem que “a complementaridade entre o texto visual e o verbal (como tarefas) é pois aconselhável, mobilizando assim procedimentos inerentes à compreensão dialógica que se irá construindo entre palavra e imagem”. Por este motivo surgiu a necessidade de introduzir na análise de dados a esta questão, a integração de inferências a partir de fontes textuais. Da análise das respostas dadas foi possível identificar quatro categorias:

- 1. A categoria A- Inferências só a partir de fontes textuais,** onde as crianças apenas se fundamentaram nas fontes textuais para responder à questão (por exemplo a resposta da criança C11, que diz que: “Peru é o nome

comum dado às aves galiformes (aves de pequeno a médio porte, pesando entre cerca 250g até 10 kg, robusta e com asas pequenas e arredondadas).”);

2. A categoria B - Descritiva simples a partir da fonte icónica na qual as crianças usaram apenas 1 ou 2 pormenores nas suas descrições como, por exemplo, a resposta da criança C14 que afirma, relativamente à batateira, “Esta planta é redonda e amarela.”;

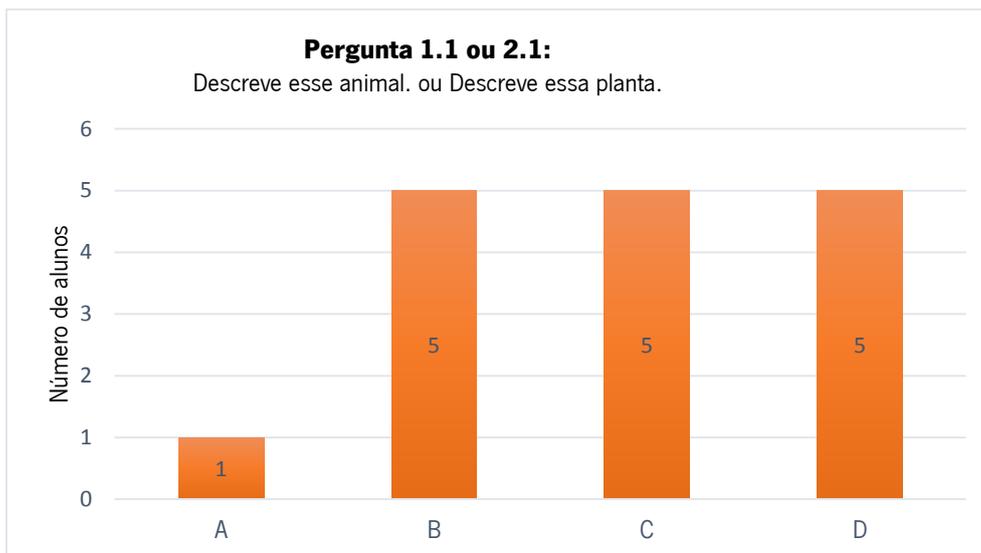
3. A categoria C- Descritiva pormenorizada a partir da fonte icónica quando, para descrever uma imagem, eram capazes de usar 3 ou mais pormenores como, por exemplo: A truta “tem escamas, o corpo é amarelo, branco, cor-de-rosa e cinzento, os olhos são em forma de círculo.” (aluno C16)²;

4. A categoria D - Inferência cruzada, as crianças utilizaram informação retirada tanto das fontes icónicas como das textuais para criarem a sua resposta como se pode verificar no caso da criança C6 que afirma, relativamente à cana-de-açúcar: “Tem folhas brancas e verdes e esta planta é que dá o açúcar de diferentes cores.”³

No que diz respeito a estas duas questões verificou-se que a maioria das crianças conseguiu descrever, com alguns pormenores, a imagem que lhes foi apresentada. Apenas cinco, em dezasseis, não conseguiram “ler” a fonte icónica recorrendo, então, às textuais para responder à questão consoante o alimento ou o animal presente na imagem (1.1 – Descreve esse animal. e 2.1 – Descreve essa planta.) (ver figura 3).

² Esta criança foi diagnosticada com síndrome de asperge.

³ Na transcrição das respostas dos alunos apenas foram corrigidos os erros de ortografia, mantendo-se a estrutura frásica.



Legenda: **A** – Baseia-se só na informação textual (reprodução de informação); **B** – Descreve de forma restrita (com 1 ou 2 pormenores) a partir da fonte icónica; **C** – Descreve de forma pormenorizada (com 3 ou mais pormenores) a partir da fonte icónica; **D** – Integra de forma articulada a informação de várias fontes (textuais e

Figura 3 - Capacidade de fazer inferências a partir de uma fonte icónica

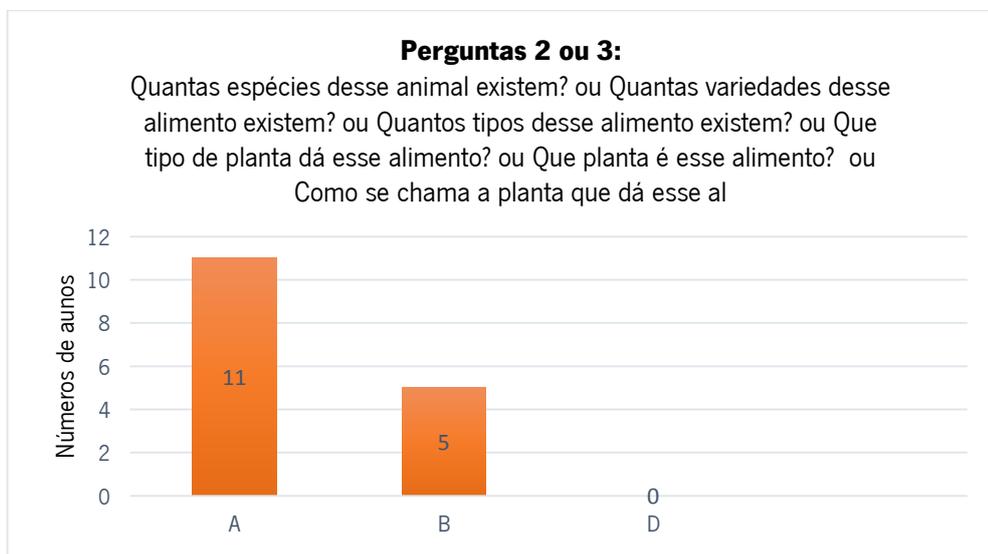
As questões 2 e 3 eram diferentes consoante o tipo de alimento (vegetal ou animal): 2- Que planta dá esse alimento? (procurava-se que associassem o alimento à planta respetiva); ou 2- Que tipo de planta é esse alimento? (procura-se que classificassem o tipo de planta: tubérculo, raiz comestível, planta arbustiva e hortaliça); ou 2- Como se chama a planta que dá esse alimento? ou 3- De que se alimentam esses animais? 3- Quantas espécies desse animal existem?; ou 3-Quantas variedades desse alimento existem?. Estas perguntas tinham como finalidade analisar a capacidade dos alunos selecionarem a informação necessária para responderem ao que lhes era pedido. As respostas a estas questões foram avaliadas em conjunto, ou seja, para a categorização teve-se em atenção a resposta às duas questões. Depois de analisar estas respostas, identificaram-se duas categorias:

- 1. Categoria A – Resposta válida e completa**, as crianças retiraram dos dossiês de pesquisa a informação necessária para responder à questão como, por exemplo: “A beringela é uma planta arbustiva.” e “Existem vários tipos de beringela mas os mais comuns são as vermelhas-escuras e as roxas.” (respostas dadas pela criança C7);
- 2. Categoria B - Resposta válida mas incompleta**, as crianças retiraram dos dossiês, apenas, alguma da informação necessária para realizarem as suas respostas, como por exemplo a criança C3 que afirma, relativamente ao cacau:

“O tipo de planta que dá esse alimento é o cacauzeiro.” e “Existem 3 tipos de cacau.”. (Esta criança tinha informação suficiente para dizer quais eram esses tipos);

3. Categoria C - as crianças não responderam à questão.

Aqui verificou-se, como se encontra explicito no gráfico (figura 4), que a maioria das respostas dos alunos se integram na categoria A, já que estes utilizaram toda a informação que tinham disponível para responder às duas questões. Verificamos que cinco dos alunos apesar de terem a informação necessária para completar as suas respostas, foram mais sucintos, optando por escrever só o essencial (Categoria B).



Legenda: **A** – Retirou do texto de pesquisa a informação necessária; **B** – Retirou do texto de pesquisa alguma informação necessária; **D** – Não respondeu à questão.

Figura 4 - Capacidade dos alunos selecionarem a informação necessária para responderem ao que era pedido.

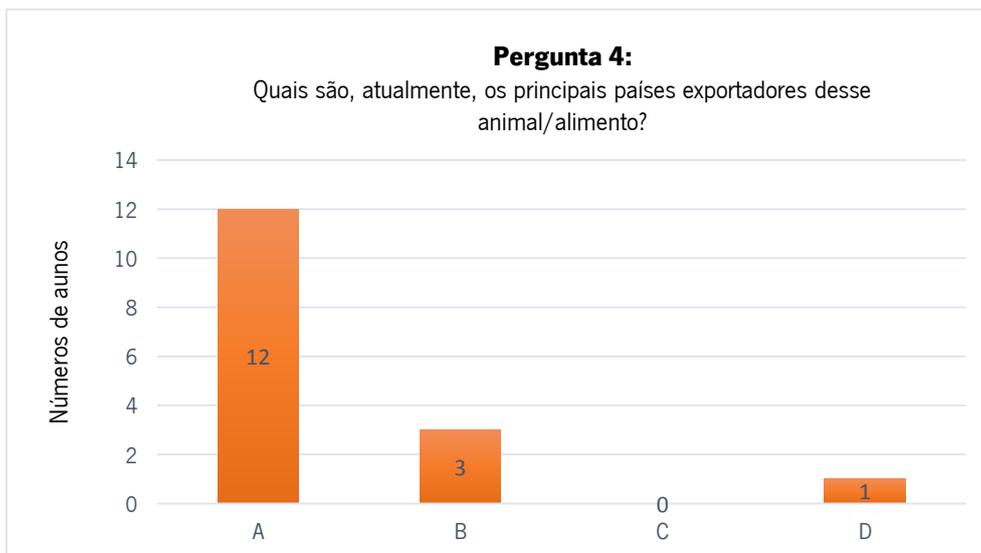
As respostas às questões 4 (Quais são, atualmente, os principais países exportadores desse animal/alimento?) e 5 (Qual é a origem desse animal/alimento?) também pretendiam analisar, tal como as anteriores, se os alunos demonstravam a competência necessária para recolher, em diferentes fontes a resposta para as questões formuladas. Ao examinar as respostas foi possível identificar 4 categorias para a pergunta 4 e 3 para a pergunta 5. As categorias da pergunta 4 são:

- 1. Categoria A – Resposta válida e completa-** retirou do texto de pesquisa toda a informação relevante, como por exemplo a criança C1 que respondeu: “Os maiores produtores são: Sri Lanka, China, Indonésia e Vietnam.”;
- 2. Categoria B – Resposta válida mas incompleta-** retirou do texto de pesquisa alguma informação relevante como por exemplo: “Os países são: China e Turquia, Rússia, Itália, Espanha.” (resposta da criança C5. Neste caso faltavam-lhe alguns dos produtores e a criança possuía essa informação no dossiê);
- 3. Categoria C- Resposta vazia-** não retirou do texto de pesquisa nenhuma informação relevante;
- 4. Categoria D – Não respondeu.**

A pergunta 5 apresenta as seguintes categorias:

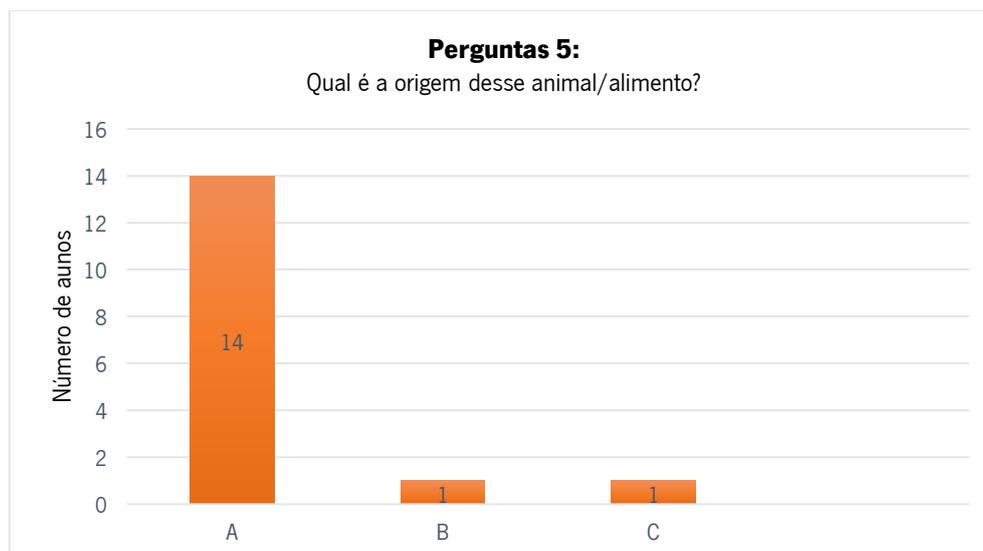
- 1. Categoria A – Resposta válida e completa-** retirou do texto de pesquisa a informação pretendida como por exemplo a resposta da criança C3: “A origem desse alimento é América Central e Brasil.”;
- 2. Categoria B – Resposta válida mas incompleta-** não retirou do texto de pesquisa a informação completa, como por exemplo a resposta da criança C15, que apesar do alimento em questão ser originário de vários locais, e essa informação estar presente nos dossiês, se limitou a responder: “A cenoura foi originalmente cultivada na Ásia Central.”;
- 3. Categoria C- Não respondeu.**

Ao analisar as respostas, verificou-se que a maior parte das crianças foi capaz de selecionar a informação necessária para responder a cada uma das perguntas que lhes tinha sido colocada, como se pode verificar nos gráficos (figuras 5 e 6).



Legenda: **A** – Retirou do texto de pesquisa toda informação relevante; **B** – Retirou do texto de pesquisa alguma informação relevante; **C**- Não retirou do texto de pesquisa nenhuma informação relevante. **D** – Não respondeu.

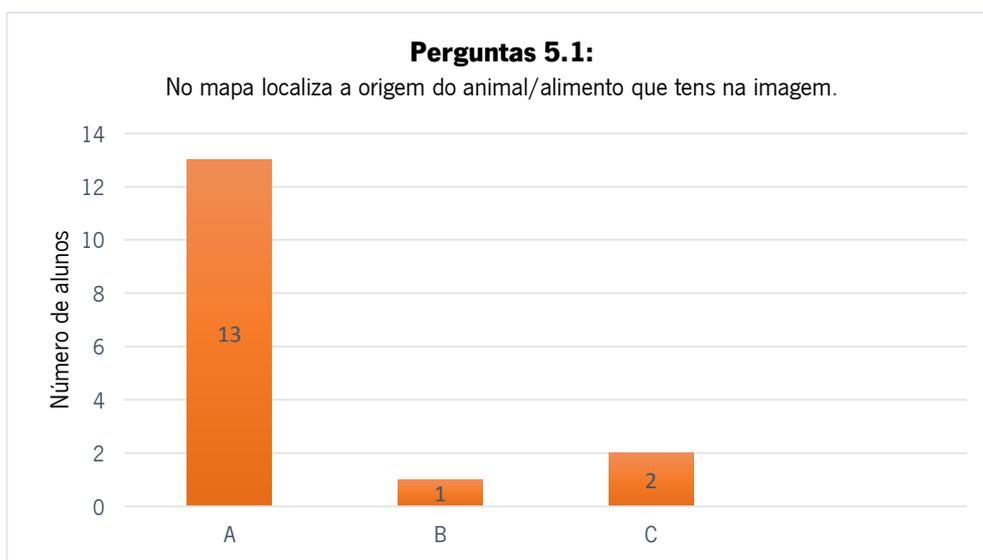
Figura 5- Capacidade dos alunos retirarem do texto de pesquisa a informação relevante para elaborarem as suas respostas



Legenda: **A** – Retirou do texto de pesquisa a informação pretendida; **B** – Não retirou do texto de pesquisa a informação pretendida; **C**- Não respondeu.

Figura 6 – Capacidade dos alunos de retirar do texto de pesquisa a informação pretendida

A pergunta 5.1 (“No mapa localiza a origem do alimento/animal que tens na imagem.”) tinha como objetivo analisar a capacidade das crianças conseguirem identificar, num mapa-mundo, os locais de onde eram oriundos os alimentos/animais que estavam a trabalhar. Ao analisar as respostas dadas, verificou-se que a grande maioria dos alunos conseguiu localizar corretamente os seus alimentos (Categoria A), duas não responderam (Categoria B) e uma não fez a localização pretendida (Categoria C) (figura 7).



Legenda: **A** – Localizou corretamente; **B** – Não localizou corretamente; **C**- Não respondeu.

Figura 7 – Capacidade de as crianças localizarem no mapa os seus alimentos/animais

Durante esta atividade os alunos demonstraram alguma dificuldade na interpretação de fontes diversas, quando se lhes pedia que cruzassem informação de várias fontes, solicitando apoio à professora estagiária. Uma das explicações para a dificuldade sentida pelos alunos na realização desta tarefa, provavelmente relaciona-se com a própria natureza da tarefa, pois implicava a leitura de diferentes tipos de fontes, e esta ser uma atividade que realizavam pela primeira vez. Depois de algum incentivo e ajuda conseguiram, todos, terminar as suas tarefas. De realçar, ainda, que, ao longo do tempo, sempre que as crianças eram questionadas sobre algo relativo aos alimentos que tinha sido alvo do seu estudo conseguiam, responder sem terem de recorrer aos documentos que tinham em sua posse.

Na aula seguinte (23 de janeiro), num primeiro momento, os alunos partilharam em grande grupo o que sabiam acerca do seu alimento/animal. Cada criança apresentou à turma as informações recolhidas e indicou num mapa-mundo em tamanho A1, o local de onde eram originários os diferentes alimentos/animais (figuras 8 e 9). Neste momento de partilha surgiram

comentários, alguns até tendenciosos como “...os alimentos vêm quase todos da Ásia!...e é lá que fica a China. É como agora!” (aluno C7) e outros mais objetivos “...tirando as alfaces a Europa não é originária de mais nada?” (aluno C10) ou “ por isso dantes não havia tantos alimentos como agora. Eles eram todos de tão longe!” (aluno C11). Esta última observação



Figura 8 – Localização, de uma criança, no mapa do seu alimento

recebeu um comentário de uma outra criança que referiu que “...tu não vês que eles traziam as coisas até aqui!...às vezes duravam muito tempo e por isso deviam chegar aqui fora de prazo” (aluno C1). Esta discussão e os comentários, que foram emergindo, denotaram capacidade reflexiva e argumentativa nestes alunos, que gradualmente se foi evidenciando ao longo deste projeto.

Esta tarefa de localização, com recurso ao mapa, permitiu que as crianças identificassem os continentes e oceanos, localizassem Portugal no



Figura 9 – Mapa com a localização de todos os alimentos/animais

mundo e depois, descendo em escala, localizassem Lisboa, Braga e por último a freguesia onde se situava a sua escola. Seguiu-se uma breve explicação sobre o facto de as freguesias estarem incluídas nas cidades (como Braga) que por sua vez fazem parte de um concelho, que estes formam um distrito que, por sua vez constituem um país, e que estes se localizam em continentes. De salientar que através desta atividade com recurso a mapas, as crianças

construíram conhecimento, procurando respostas às questões que elas próprias foram formulando. A professora estagiária limitou-se a fornecer-lhes os documentos necessários à pesquisa (mapas) que faziam parte do material existente na escola, já que esta aula não estava prevista e este conteúdo de Estudo do Meio: distinguir distrito, concelho e freguesia, integrado no ponto 1 do bloco 1 do programa do 1.º CEB (ME, 2004) ainda não tinha sido trabalhado.

Com a execução desta tarefa, mais uma vez se confirmou a convicção de que, incentivando os alunos para a construção do seu próprio conhecimento, se conseguem criar variadas oportunidades para que adquiram saberes que dificilmente esquecerão porque foram por eles ambicionados, participados e elaborados.

Por último, perguntou-se às crianças como é que os alimentos, a maioria dos quais provenientes de locais tão afastados de nós, como eles próprios já tinham referido, e tendo em conta o que já tinham aprendido relativamente ao comércio, estão, hoje, presentes nas nossas lojas, hipermercados e mercados ou feiras (introduzindo desta forma os meios de transportes que foram trabalhados na aula seguinte). Sem qualquer tipo de suporte ou material de apoio, referiram que: “Vêm de comboio, ou barco, ou camião...e alguns de submarino...” (aluno C7) ou “...as coisas daqui são as mulheres que as plantam e depois levam-nas para as feiras e para as lojas nos carros dos filhos” (aluno C9) foram algumas das respostas dadas.

No final desta aula as crianças realizaram uma ficha de trabalho que teve como objetivo determinar quais os conhecimentos prévios que possuíam relativamente aos meios de transporte, conteúdo a ser explorado numa aula seguinte.

Esta tarefa ficou registada através da execução de uma ficha de trabalho. Quando terminaram, cada grupo apresentou à turma as conclusões a que tinha chegado, após o que, e de forma a sistematizar as ideias partilhadas, se procedeu à divisão, do quadro em quatro partes, seguindo a opinião dos alunos. De seguida cada grupo trouxe, tal como lhes foi solicitado, as suas imagens e colocou-as numa das partes do quadro que, na sua opinião, correspondia às características de cada uma, justificando as suas opções (figura 11), após o

que, se escreveu por cima de cada grupo de imagens, e também por sugestão dos alunos, meios de transporte: rodoviários, ferroviários, aéreos e aquáticos. Depois de todas as imagens estarem colocadas perguntou-se às crianças se achavam possível, tendo em conta os grupos que estavam formados no quadro, juntar dois que se



Figura 11 - Apresentação à turma, de um dos grupos de trabalho, da informação que tinham recolhido

movimentassem no mesmo espaço. Rapidamente as crianças agruparam os meios de transporte ferroviários e rodoviários “porque andam todos em cima da terra” (aluno C11) ao que a criança C7 retorquiu “pois...são os terrestres”. De seguida e em diálogo em grande grupo, as crianças, refletindo um pouco mais sobre o que tinham dito anteriormente, descobriram que com os meios de transportes aquáticos, “que andam por cima e por debaixo da água” (alunos C4), também podiam fazer dois grupos (os fluviais e os marítimos). Desta forma os alunos construíram a ideia do que era um subgrupo. Prosseguindo com o trabalho identificaram, em cada grupo e subgrupo, atributos essenciais e atributos acessórios, por comparação das imagens, o mesmo acontecendo entre grupos, de acordo com o modelo de Weil e Joyce (1986) de ensino de conceitos. Após o que foi construída, em grande grupo, uma definição do conceito de transporte, atendendo aos atributos essenciais e especificando as diferenças relativas aos vários tipos.

De forma a sistematizar o que tinha sido descoberto elaborou-se, no quadro um esquema com os diferentes tipos de transporte e as suas características (síntese).

Tendo as crianças respondido de forma negativa quando questionadas sobre se, na sua opinião, os transportes sempre foram como nós, hoje, os conhecemos, foi sorteado, por cada grupo de trabalho, um tipo de meio de



transporte (rodoviários; ferroviários; aquáticos;

Figura 12 - Divisão dos transportes tendo em conta as suas características

aéreos) e foram distribuídas imagens de cada um, em épocas diferentes tendo-lhes, depois, sido pedido que as ordenassem numa sequência lógica (figura 13). Pouco depois foi-lhes fornecido um dossiê contendo informações e imagens da evolução dos respetivos meios de transporte. Baseadas nestes documentos, puderam verificar se a ordem das suas imagens estava correta, após o que lhes foi solicitada a elaboração da cronologia e de uma linha de tempo da evolução observada.



Figura 13 – Sequência cronológica dos meios de transporte aéreos

Para finalizar executou-se uma linha de tempo geral, integrando imagens dos transportes de cada grupo, tendo em conta as informações que eles encontraram ao nível cronológico (figura 14). Considero, porém, importante salientar, a fim de evitar qualquer leitura errônea da linha de tempo, que a cronologia indicada se refere à data de origem/invenção de cada um dos transportes e não à imagem do exemplo aí colocado.



Figura 14 – Linha de tempo da evolução dos meios de transporte e das feiras

4.1.4. Intervenção IV: A evolução da alimentação (sessão do dia 7 de fevereiro de 2013)

No início desta atividade foram relacionados, através de um debate em grande grupo, os temas relativos ao projeto, abordados anteriormente (as receitas, a origem e localização dos alimentos e os meios de transportes). Comentários como “ A minha avó disse que batatas e couves, aqui, houve sempre...só que ela não tem milhares de anos!” (aluno C8); “A minha tia faz um pudim que tem uma coisa de que não me lembro do nome, que vem do Brasil porque só há lá...” (C14) ou “O pai do meu bisavô, que era o meu trisavô, foi para a América quando era novo. Foi de barco e demorou tantos anos que nunca mais veio para casa...mas um dia escreveu uma carta...”, foram sinais que em casa comentavam o que estávamos a trabalhar e que traziam informação, ainda que pessoal, para adicionar à que iam construindo.

Numa fase seguinte foram facultadas, às crianças, uma série de fontes icónicas (anexo VI) sobre a evolução da variedade de produtos presentes nas feiras, ao longo dos tempos, que foram convidadas a observar atentamente de forma a conseguirem apontar algumas diferenças e a se questionarem sobre as mesmas. De salientar que as fontes icónicas (gravuras e fotografias) utilizadas nesta atividade foram, intencionalmente, umas que já tinham sido usadas pela minha colega de estágio para trabalhar a evolução das feiras e dos mercados, para que as crianças prestassem uma maior atenção aos produtos, como lhes foi indicado no início, e para ver se conseguiam fazer algumas inferências ou reparar em algo a que, na primeira vez, não deram muita atenção já que como referem Lopes e Melo (2009) “a compreensão de imagens (...) não se deva limitar tão somente (...) ao resultado de uma soma de lexias verbais...com que a nossa mente as sintetiza, mas antes à expansão de uma visão global inicial” (p. 112). Na figura da feira romana as crianças referiram que “havia poucas coisas para vender!”.

- *Que estão eles a vender?* – inquiri.

- *É tudo a mesma coisa. Não se vê bem mas parecem cestos, ou pão!*

- *São cestos* – refere outra criança – *não vês que está uma cesta lá atrás?*

- *Por isso o homem à frente deve ter os cestos mais pequenos!* – constatou a primeira criança.

- *O que acham que eles estão a dizer uns aos outros?* perguntei.

Toda a turma respondeu “*não sei*” ou “*sei lá bem...*” até que uma das crianças disse:

- *O vendedor está a dizer ao homem quanto custa o cesto e o homem está a dizer que o cesto não presta e é caro.*

- *Porque dizes isso?*

- *Porque parece-me...pela cara deles!* (Notas integradas no diário reflexivo do dia 7 de fevereiro de 2013)

A imagem alusiva à feira da época da Idade Média requereu mais atenção das crianças que comentaram:

- *Olha...os patos andam soltos!*

- *Deve ter sido lindo quando os quiseram apanhar...Será que fugiram?*

- *Vá lá – interrompi – que mais coisas veem na gravura?*

- *Tem patos, maçãs, cenouras, roupa,... tudo misturado.*

- *E os alimentos estão em cima da mesa sem nada por baixo...mas este homem vende muitas coisas! E aqui há mais coisas para vender do que na outra imagem.*

- *Se o meu pai estivesse aqui dizia logo “se fosse agora ia lá a ASAE”*

- *Fazer o quê? – perguntei.*

- *Pôr papéis debaixo das coisas ora essa! Aquilo assim ganha micróbios...*

- *Mas vocês acham que este senhor que está aqui à frente comprou estas coisas todas para tornar a vender?*

- *Não. Ele deve ter feito aquilo em casa (respondeu um). É de casa dele porque tem pouquinho de cada coisa para vender (disse outro).*

- *E onde está a carne? perguntei*

- *Não tem porque eles são pobres. A carne é para os ricos. Mas têm os patos...*

Quanto à imagem alusiva à feira do séc. XVIII as crianças acharam que, em termos de higiene, ainda eram piores do que na Idade Média:

- *Mas que grande porcaria. Os alimentos estão no chão, os animais andam no meio das coisas e até para lá levam os cavalos.*

- *Não serão para vender também? – perguntei.*

- *Não porque os homens estão em cima deles!*

- *Há muita comida para vender aqui? – questionei.*

- *Não. Há pouquinha...*

- *Há mais animais que comida. Deve ser uma feira de animais...* (Notas integradas no diário reflexivo do 7 de fevereiro de 2013)

Na imagem alusiva à feira do séc. XIX os comentários não foram muitos porque a imagem era pouco esclarecedora, mas sempre lá foram dizendo que *“põe sempre as coisas no chão”*, *“agora já têm panos para se abrigarem quando chove”* e sobre alimentos pouco disseram porque pouco viram. Consideraram, no entanto, que era uma feira *“mais arrumadinha que as outras”*. (Notas integradas no diário reflexivo do 7 de fevereiro de 2013)

Na análise que fizeram à imagem da feira do séc. XX referiram a limpeza e a ordem das “ruas”:

- *E quanto aos alimentos?* – perguntei.
- *Já estão em cima de balcões e alguns até estão tapados por causa do pó.*
- *Mas assim ninguém os vê e não compram!*- referiu outra criança.
- *Compram porque aquilo são plásticos e vê-se para dentro* – respondeu a primeira.
- *Como sabes? Mas a outra de trás não está tapada*-disse outra criança.
- *Porque é fruta...e a fruta lava-se.*
- *Também não sabes...vê-se mal!*
- *Mas deve ser...* (Notas integradas no diário reflexivo do dia 7 de fevereiro de 2013)

Na imagem da feira do séc. XXI as crianças consideraram que estava igualzinha à que elas conheciam. Referiram que *“as bancas são maiores do que nas outras...e tem mais produtos para vender!”* e que *“há muita variedade de coisas”* todas *“bem arranjadas e lavadas”*.

Pela discussão realizada a partir da exploração das imagens alusivas a feiras e mercados de várias épocas, desde a época romana à atualidade, podemos constatar que alguns alunos apresentam uma visão deficitária do passado à luz do presente (presentismo), mais em termos de higiene ou da falta dela, pelos vários comentários referidos: *“Os alimentos estão em cima da mesa sem nada por baixo”* (aluno C13) ou *“Mas que grande porcaria. Os alimentos estão no chão, os animais andam no meio das coisas e até para lá levam os cavalos”* (aluno C5). À medida que nos aproximamos do presente, continuam a focalizar a atenção para as questões de higiene, mais do que para o tipo de alimentos presentes, inferindo que estes: *“Já estão em cima de balcões e alguns até estão tapados por causa do pó”* (aluno C11). A reflexividade expressa-se nas ideias e nos argumentos que vão invocando na discussão em volta das várias imagens visualizadas referentes a feiras e mercados de várias épocas, moderada pela professora estagiária, reconhecendo essencialmente diferenças de hábitos ao longo dos tempos, expressas pela ideia de mudança, numa visão de progresso linear (Solé, 2009).

De forma a introduzir uma ficha de trabalho (anexo VII) que, posteriormente, teriam de elaborar, as crianças foram questionadas sobre o que, na sua opinião, poderia ter influenciado esta alteração ao nível dos produtos alimentares (maior variedade e quantidade de alimentos). “Foram as viagens dos mercadores”, “Foram os ciganos que andavam com as coisas de uns sítios para os outros porque dantes eles não moravam sempre nos mesmos sítios” ou então “ ... porque os portugueses começaram a plantar coisas de outros países.”, são o exemplo de algumas das respostas dadas.

De seguida as crianças realizaram a ficha de trabalho (anexo VII), já anteriormente mencionada, e cujo tema tinha a ver com a evolução da alimentação. Era constituída por sete documentos referentes a quatro épocas distintas: época antiga (de antes de Cristo e antes da descoberta do fogo) - um documento textual; época pré-histórica - um documento icónico; época romana - dois documentos textuais (descrição de um banquete romano e ementa para as pessoas que viviam sozinhas nesta época) e um icónico; época moderna (entre os séculos XV e XVI) - um documento textual; e séc. XVI - um documento icónico. As questões nela presentes eram de resposta aberta e apelavam aos conhecimentos dos alunos (adquiridos tanto pela análise dos documentos constantes da ficha como por aquele que já possuíam) e tinham como objetivo analisar quais as fontes (textuais ou icónicas) que as crianças mais utilizavam para estruturar as suas respostas, qual a sua capacidade para realizar inferências, bem como a sua aptidão de relacionar novos conhecimentos com outros anteriormente adquiridos.

Ao analisar as respostas das crianças a este trabalho foi possível identificar, na pergunta 1.1 (O que consegues concluir relativamente à alimentação das pessoas?) quatro níveis, principais, de respostas relativos ao uso da informação (modo como os alunos utilizam a informação de fontes escritas e icónicas):

- 1. Nível A – Meramente descritivo** – limitam-se a enumerar a informação dos documentos.
- 2. Nível B – As respostas das crianças são vagas e sintéticas;**
 - B1- As crianças realizaram inferências baseando-se apenas nas fontes textuais;**
 - B2- As crianças realizaram inferências cruzando informação das fontes textuais com as fontes icónicas.**
- 3. Nível C – As crianças constroem respostas mais complexas e elaboradas;**

C1- As crianças realizaram inferências baseando-se apenas nas fontes textuais

C2 - As crianças realizaram inferências cruzando informação das fontes textuais com as fontes icônicas

4. Nível D – as crianças não respondem.

Passo a referir alguns dos exemplos das respostas dadas:

Exemplo de resposta do **nível A- meramente descritiva**: “ Eu consegui concluir que a alimentação das pessoas referidas nos documentos era: pão com sal, elefantes, caracóis, veados, fruta fresca, carne de cabrito, carne de cordeiro, ameijoas, mexilhões, rinocerontes, ostras bivalves, alhos-porros, cebolas, alhos com sal, peixe, porco, uma porca gorda, javalis e pequenos carnívoros.” (aluno C6);

Exemplo de resposta do **nível B1- resposta vaga e sintética**, baseada em fontes textuais: “ O que consigo concluir é que ao longo do tempo foram comendo mais alimentos” (Aluno C10);

Exemplo de resposta do nível **B2- resposta vaga e sintética**, com inferências cruzadas de fontes textuais e icônicas: “Consigo concluir, relativamente à alimentação das pessoas referidas nos documentos que elas, ao longo dos anos, iam comendo cada vez mais”. (aluno C14);

Exemplo de resposta do nível **C1- resposta mais complexa e elaborada**, baseada só a partir de fontes textuais: “O que consigo concluir, relativamente à alimentação das pessoas referidas nos documentos é que as pessoas ricas comiam muita carne e pouco peixe e não tinham uma alimentação saudável” (aluno C3).

Exemplo de resposta **do nível C2- resposta mais complexa e elaborada**, com inferências cruzadas das fontes textuais e das icônicas: “Eu consigo concluir, relativamente à alimentação das pessoas, que há pouca variedade de produtos, que só comem fruta como uvas, laranjas, maçãs e figos e bebem vinho (isto no banquete romano). E em 1517-1538 comiam carne, batatas, etc...” (aluno C1).

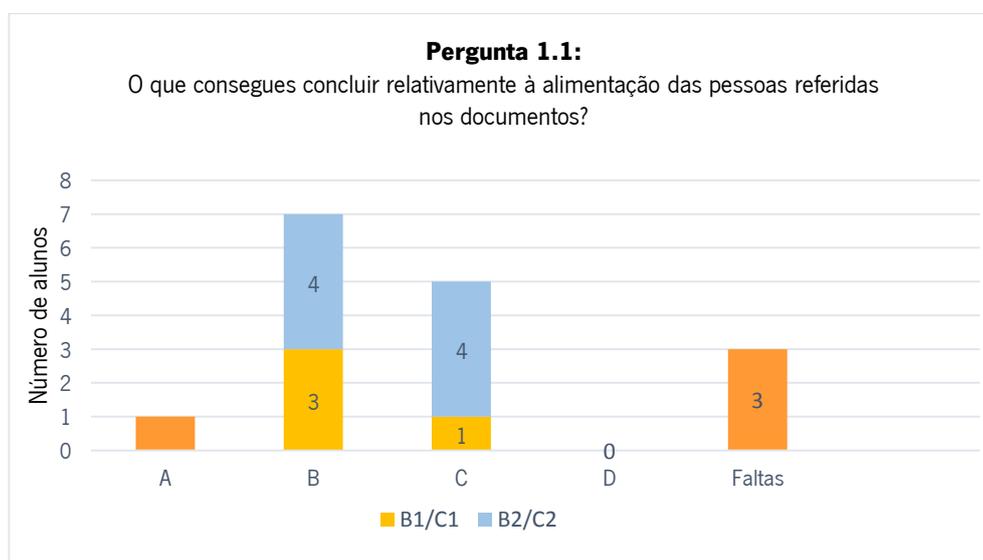
Ao analisar os dados recolhidos nesta ficha de trabalho e no que respeita à utilização de fontes, verificou-se, como se pode observar no gráfico da figura 15, que:

Apenas um aluno se situa no nível A, em que a resposta é meramente descritiva, utilizando somente as fontes textuais. Sete encontram-se no nível B, com respostas vagas e sintéticas e destes três utilizaram, apenas, as fontes textuais e quatro usaram os dois tipos de

fontes apresentadas. Quatro alunos então no nível C, com resposta mais complexa e elaborada, sendo que um utiliza apenas as fontes textuais e quatro utilizam os dois tipos de fontes.

Tendo em conta estes dados, verifica-se que 62% dos alunos (8 em 13) optaram por utilizar a combinação dos dois tipos de fontes (textuais e icónicas) para responderem às perguntas 1.1. Porém, quando escolhiam apenas um dos tipos de fontes, optavam pelas escritas pois, tal como afirma Simão (2008, p.90), este tipo de fontes são mais fáceis para os alunos. Apenas um aluno elaborou uma resposta meramente descritiva reproduzindo informação presente nas fontes textuais.

Foi também possível concluir que, 12 em 13 alunos (92%) realizaram inferências (como se pode verificar na figura 15).



Legenda: **A** – Informação meramente descritiva; **B** – Informação vaga e sintética: **B1**- Inferência baseando-se unicamente em fontes textuais, **B2**- Inferência partindo do cruzamento das fontes textuais e das fontes icónicas; **C** - Informação detalhada: **C1**- Inferência baseando-se unicamente em fontes textuais, **C2**- Inferência partindo do cruzamento das fontes textuais e das fontes icónicas; **D** – Informação contextualizada; **D** -Não respondeu.

Figura 15 – Tipos de fontes que as crianças mais utilizam para elaborarem as suas respostas

Na pergunta 2 foi pedido às crianças que elaborassem um desenho, com legenda, onde estivessem representados os produtos que tinham presentes, à sua mesa, na maior parte das suas refeições. Esta questão tinha como foco de análise a forma como as crianças realizaram os seus desenhos atendendo aos pormenores. Sendo assim, depois de analisadas as ilustrações dos alunos foram identificadas três categorias:

1. **A categoria A** – inclui **ilustrações sucintas** (apresentando poucos pormenores), como por exemplo a figura 16;

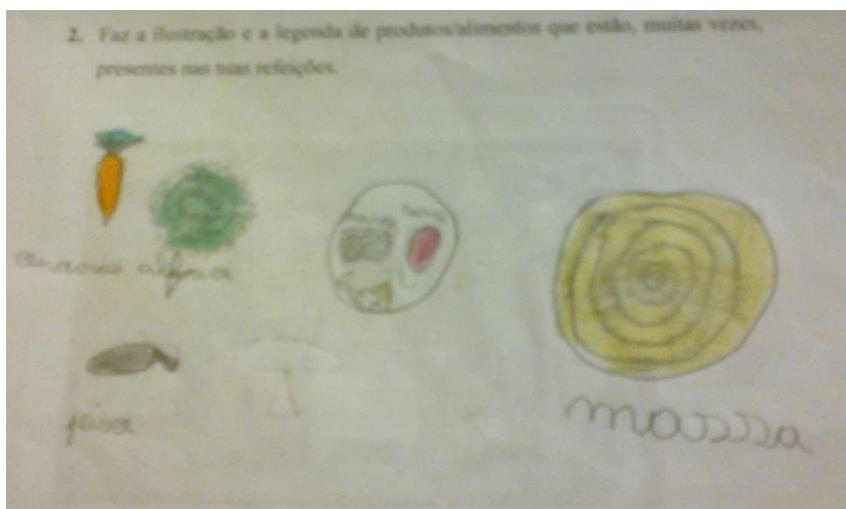


Figura 16 - Exemplo de uma ilustração inserida na categoria A (aluno C1)

2. **A categoria B** – é composta por **ilustrações com alguns pormenores** (que contenham alguns alimentos e acessórios) como por exemplo a figura 17;

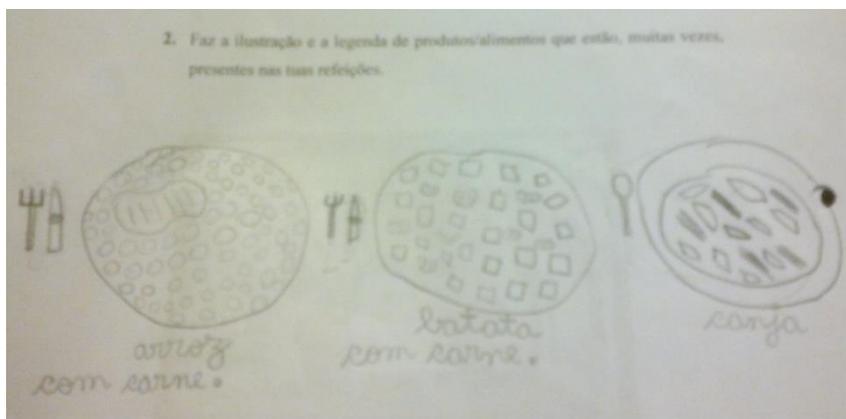


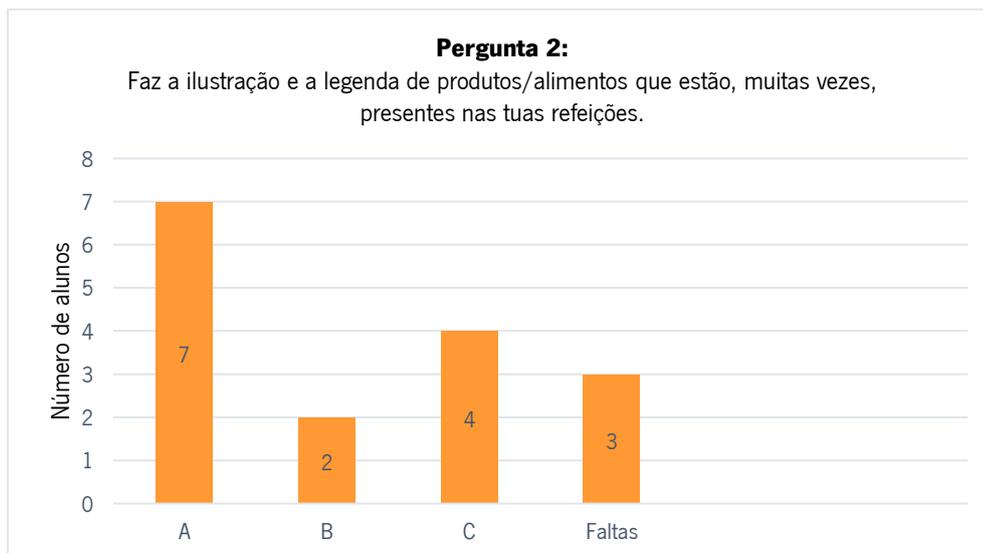
Figura 17- Exemplo de uma ilustração inserida na categoria B (aluno C8)

3. **A categoria C** – é formada por **ilustrações detalhadas e com bastantes pormenores** (com bastante variedade de alimentos e acessórios do quotidiano) como por exemplo a figura 18.



Figura 18 - Exemplo de uma ilustração inserida na categoria C (aluno C13)

Depois de analisar estes dados foi possível concluir que, como se pode verificar no gráfico da figura 19, que 54% dos alunos (7 em 13) elaboraram ilustrações com poucos pormenores. Os 4 que produziram as melhores ilustrações apresentaram desenhos muito completos e com detalhes muito bem desenhados, como, por exemplo, o do aluno C13 que além de vários utensílios usados para a refeição e da comida, desenhou uma menina à mesa a comer, bem como uma árvore, um candeeiro e um cão deitado dentro do seu ninho.



Legenda: **A** – Ilustração sucinta (com poucos pormenores); **B** – Ilustração com alguns pormenores (alguns alimentos e acessórios); **C** – Ilustração detalhada com bastantes pormenores (variedade de alimentos e acessórios do quotidiano).

Figura 19 – Qualidade das ilustrações das crianças de cruzarem

As respostas dadas na pergunta 3 (*Que diferenças consegues identificar entre as descrições dos documentos da pergunta 1 e a ilustração que realizaste na pergunta 2?*) permitiram a identificação da seguinte categorização:

Categorias A - enumeram diferenças sem proceder a generalizações (exemplo: “Na pergunta 2 há bananas, salchichas, maçã arroz, tomate, brócolos e maçã e na pergunta 1 só há, frutos, folhas e sementes.” (aluno C5));

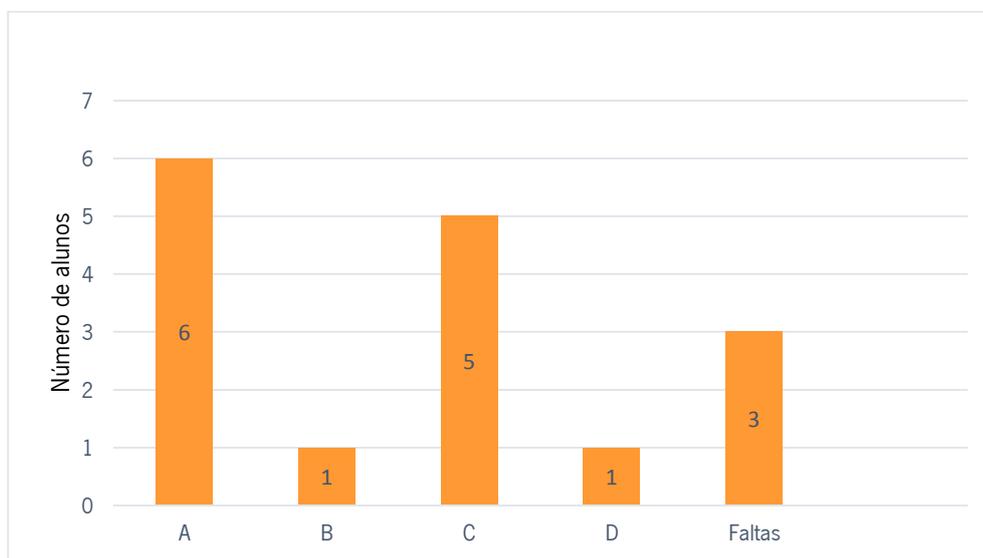
Categorias B – enumeram diferenças e procederam a generalizações (exemplo: “As diferenças que consigo identificar entre as descrições dos documentos é que: eles anteriormente não comiam legumes, arroz, batatas, massa e peixe. Só comiam carne e a alimentação não era equilibrada nem variada.” (aluno C1));

Categoria C – realizam, de imediato, generalizações (exemplo: “A diferença que consegui identificar entre as descrições dos documentos da pergunta 1 e a ilustração que realizei na pergunta 2 é que vai aumentando a variedade de produtos” (aluno C6));

Categoria D - não responderam ao que era pedido (“A diferença é que a minha ilustração é melhor que a ilustração 1” (aluno C12).

Esta pergunta tinha como principal objetivo, apurar se as crianças eram capazes de “ler” e interpretar fontes diversas. Verificou-se que, agrupando as respostas das categorias A e B, 53% delas realizaram inferências (7 em 13), e destas somente uma enumerou as diferenças e

deduziu sobre elas (ver figura 20). 46% dos alunos (6 em 13) limitou-se a enumerar as diferenças.



Legenda: **A** – Enumeram diferenças sem proceder a generalizações; **B** – Enumeram diferenças e procedem a generalizações; **C** – Realizam de imediato generalizações; **D** – Não respondeu ao que era pedido.

Figura 20 – Capacidade das crianças de realizarem inferências

Com a questão 4 (“Tendo em conta os documentos anteriormente analisados, responde à seguinte pergunta: Porque achas que, ao longo dos tempos, a alimentação das pessoas foi sofrendo alterações? Justifica a tua resposta”.) pretendeu-se averiguar se as crianças conseguiam relacionar a análise que tinham feito dos documentos, com conhecimentos que já tinham adquirido. Ao examinar as respostas a esta questão foram identificadas três categorias:

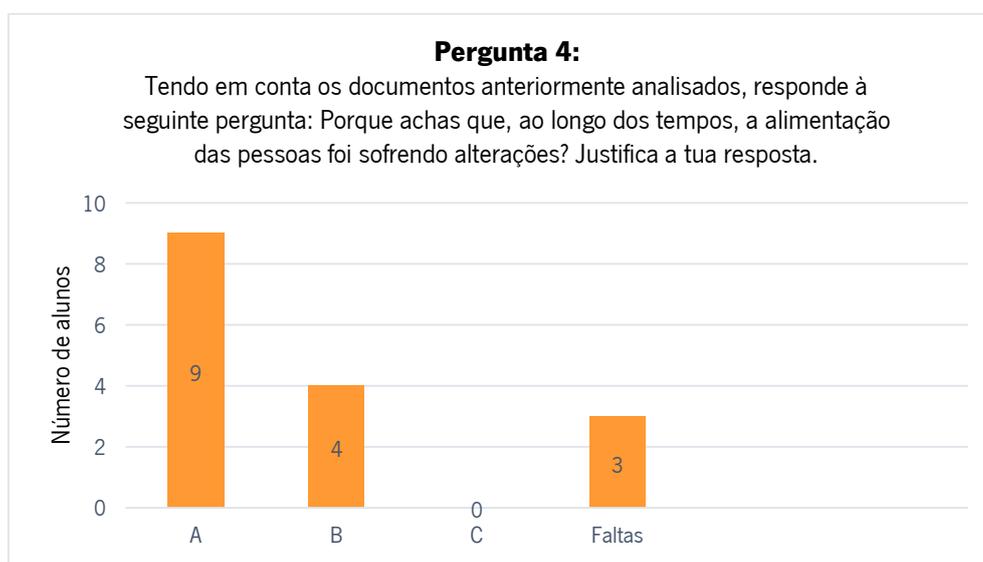
Categoria A - Conceção de progresso linear, os alunos reconhecem a evolução na alimentação ao longo dos tempos – (exemplo: “Porque ao longo do tempo foram cultivados mais alimentos e as pessoas tinham acesso mais fácil porque os transportes foram evoluindo.” (aluno C14)).

Categoria B - Conceção de mudança, os alunos reconhecem especificidades próprias em cada época e diferenças na alimentação: (exemplo: “Porque os alimentos já eram outros. Os tempos ficaram modernos.” (aluno C11)).

Categoria C - Não responde.

Ao analisar os dados recolhidos (ver figura 21) foi possível apurar que 69% das crianças (9 em 13), foram capazes de perceber que a evolução da alimentação resultou da interferência de vários fatores: progressos técnicos e agrícolas; o clima; a origem dos alimentos; os transportes, etc., revelando uma conceção de progresso linear. Destaca-se, no entanto, que 31% das crianças (4 em 13) realçaram a especificidade da alimentação em cada época, reconhecendo, assim, ao mesmo tempo diversidade e diferenças (mudanças) muito próprias de cada uma desses períodos.

Foi interessante verificar que as crianças conseguiram relacionar esta evolução da alimentação com a evolução dos transportes anteriormente estudada.



Legenda: **Legenda: A** – Conceção de progresso linear; **B** – Conceção de mudança; **C** - Não responde.

Figura 21 – Capacidade das crianças de cruzarem informações

A pergunta “O que consegues concluir depois de analisares as receitas? (em relação aos ingredientes, ao modo de preparação e confeção e à estrutura) ” (pergunta 5.1) tinha como objetivo principal analisar a capacidade das crianças relacionarem fontes escritas, neste caso estruturas de receitas de épocas diferentes, com conhecimentos anteriormente adquiridos nesta área, relativos à organização de textos instrucionais. A tarefa consistia em compararem duas receitas do mesmo prato, mas de períodos distintos, em relação à sua estrutura (tempo de preparação, porções ou número de pessoas, ingredientes, confeção) (anexo VII). A receita do séc. XXI não apresentava, propositadamente a estrutura de um texto instrucional, e a mais

antiga não tinha qualquer tipo de estrutura. As respostas foram analisadas, identificando-se 3 categorias:

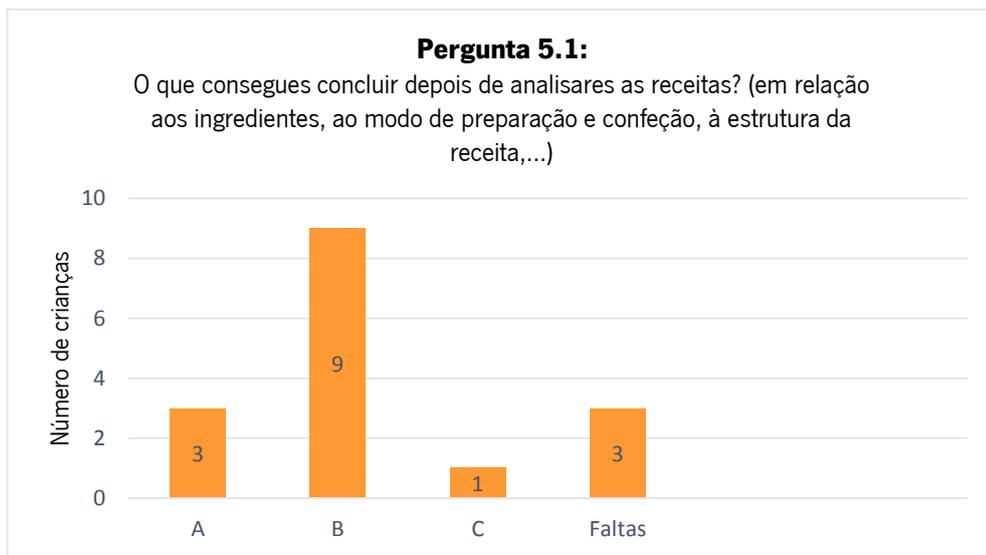
Categoria A - Reconhece diferenças entre as duas receitas, mas não procede a generalizações (limita-se a dizer o que tem ou não): “Uma receita é mais antiga e outra é mais nova e a nova tem duração e preparação, não têm ingredientes iguais e uma receita não tem os ingredientes para podermos cozinhar.” (aluno C12);

Categoria B - Reconhece diferenças entre as duas receitas e procede a generalizações: “ Eu concluí que as “almôndegas” têm uma receita minúscula e muito fácil de fazer. E as “almôndegas de carne em Molho de Tomate” é gigante é difícil de fazer. Uma delas não tem ingredientes. Os ingredientes são diferentes que são: tomate, vaca, cebola, ovo, vinho branco, azeite e água. E a receita das “almôndegas” não tem uma estrutura. Porque uma estrutura tem que ter ingredientes, preparação, o número de pessoas, as horas e os minutos.” (aluno C1);

Categoria C - Não responde.

Através das respostas dadas pode-se concluir que, como nos é dado verificar no gráfico da figura 22, a maior parte das crianças foi capaz de relacionar os documentos que estavam a analisar, tanto com a estrutura do texto das receitas que estudaram no início deste projeto, como entre si. Apenas 3 não o conseguiram fazer, apontando, somente, as disparidades que encontraram entre um e outro e uma não respondeu à questão.

Nenhuma das crianças detetou que o documento mais recente não se enquadrava, completamente, nas normas de um texto instrucional, apesar de 5 as terem, de uma forma ou de outra, integrado na sua resposta, como por exemplo a criança C10 quando refere que “ Os ingredientes e a estrutura são diferentes. A receita mais antiga não tem ingredientes, nem preparação, nem duração, nem para quantas pessoas dá e a mais nova tem” o que me leva a concluir que, em termos estruturais, focalizaram-se, somente, no documento mais antigo por ser aquele que menos se assemelhava aos que tinham trabalhado.



Legenda: **A** – Reconhece diferenças entre as duas receitas (nos ingredientes e confeção), mas não procede a generalizações (limita-se a dizer o que uma tem ou não tem); **B** – Reconhece diferenças entre as duas receitas e procede a generalizações; **C** – Não respondeu.

Figura 22 – Capacidade das crianças relacionarem informação de fontes com conhecimentos previamente adquiridos

Depois de realizarem a ficha de trabalho (anexo VII), que acima foi detalhadamente analisada, os documentos de pesquisa e análise, que dela constavam, foram lidos e explorados em grande grupo. Foi, então, pedido às crianças que, tendo em conta o que tinham acabado de examinar referissem as diferenças que conseguiam encontrar entre as várias épocas (época antiga (antes de Cristo e antes da descoberta do fogo); época da pré-história; época romana; época moderna (entre os séculos XV e XVI); e séc. XVI) ali representadas. Essa informação foi escrita no quadro e os alunos passaram-na, posteriormente, para o caderno (figuras 23 a 26).

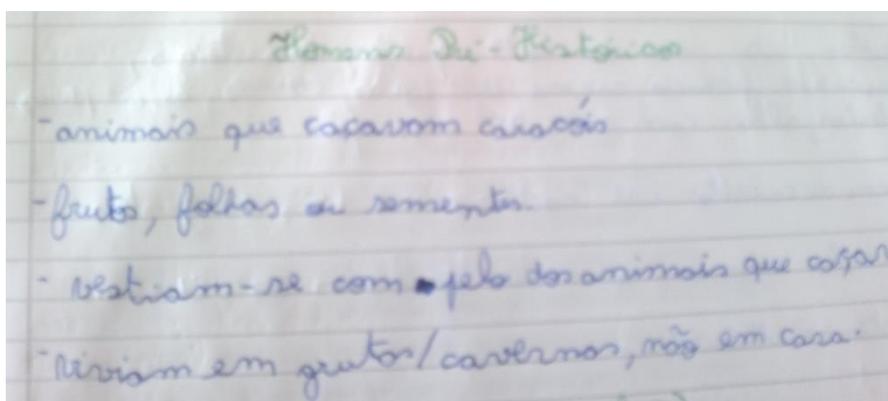


Figura 23 - Análise dos documentos 1e 2 da ficha relativa à evolução da alimentação

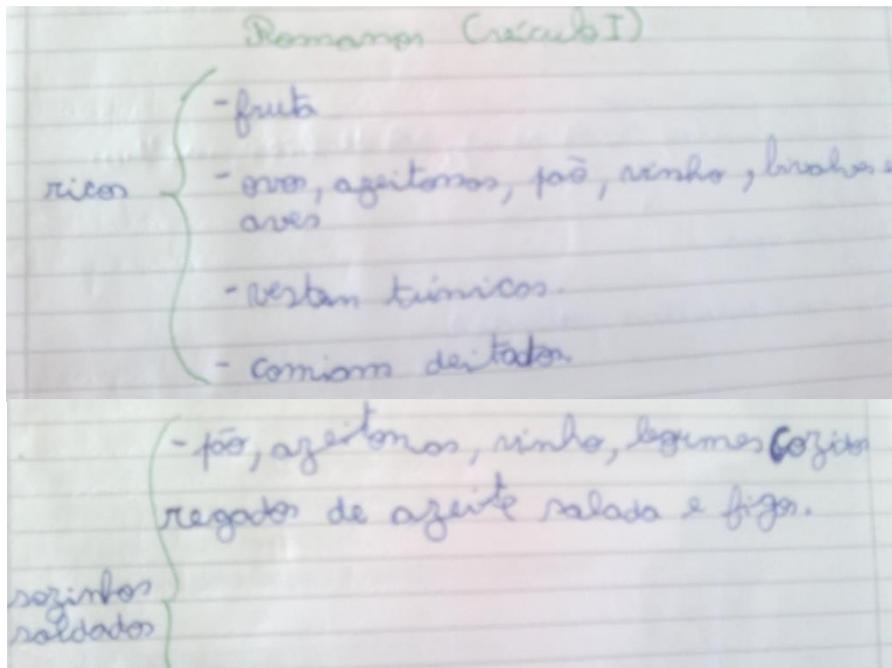


Figura 24 - Análise feita dos documentos 3,4 e 5 da ficha relativa à evolução da alimentação

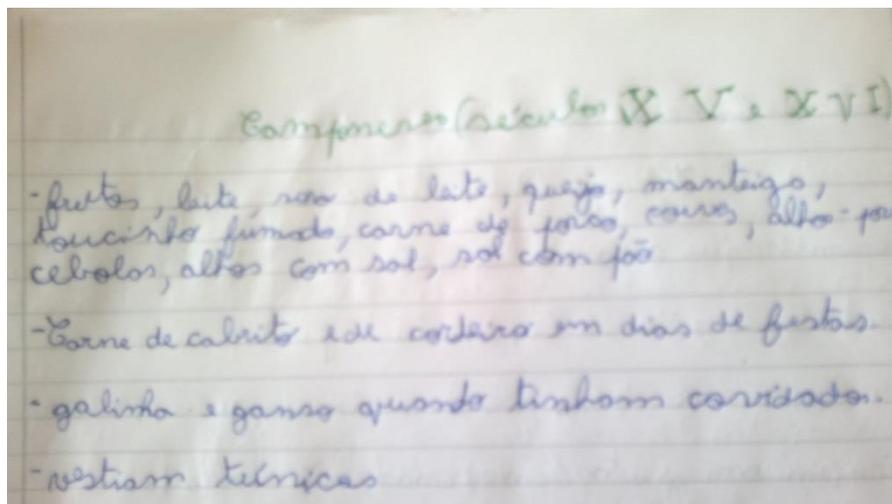


Figura 25 - Análise feita dos documentos 6 e 7 da ficha relativa à evolução da alimentação

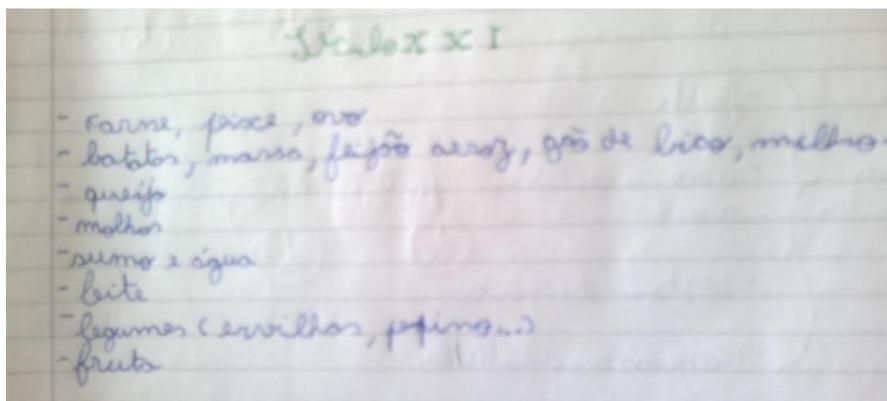


Figura 26 – Descrição do tipo de alimentação utilizado no séc. XXI com base nas ilustrações realizadas na questão 2 da ficha, relativa à evolução da alimentação

Depois desta análise os alunos concluíram que, à medida que o tempo ia passando, as pessoas iam mudando tanto na forma como comiam como na que vestiam e viviam. Assim, com o decorrer dos anos, e no que respeita à alimentação, os alunos concluíram que, cada vez mais, havia uma maior variedade de alimentos e que “as pessoas mais ricas tinham acesso a mais produtos do que as pessoas mais pobres” (aluno C6). Destacaram que havia alimentos que só os ricos podiam comer e que “nos banquetes, por exemplo dos romanos, existia muito desperdício pois tinha que sobrar, à força, sempre, muita comida” (aluno C12). Por outro lado os mais desfavorecidos só podiam comer o que colhiam e outros, como “os soldados só comiam pão, azeitonas e vinho...eram os que tinham menos coisas para comer” (aluno C3). Verificaram, também, que, atualmente todas as pessoas têm acesso à maioria dos alimentos e que por isso “se vive melhor” (aluno C2). Os alunos identificaram diferenças na alimentação ao longo dos tempos, mas também na mesma época, entre grupos sociais diferentes, e isto mantém-se. Reconheceram por isso disparidades, assim como, algumas continuidades e semelhanças, a das diferenças sociais, que ainda se verificam nos nossos dias.

No final, foi perguntado às crianças se achavam que a evolução na alimentação, tinha acontecido, do mesmo modo em todo o mundo, ao que elas responderam, que não. Referiram que “em muitos países as pessoas ainda passam muita fome” (aluno C16) e que “muitas crianças morrem porque não têm que comer” (aluno C11). Neste momento, surgiu a oportunidade de lhes explicar a diferença entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos.

4.1.5 Intervenção V: Os mercados e as feiras ao longo dos tempos
(sessões do dia 18 ao dia 25 de fevereiro de 2013)



Figura 27 – Entrada da feira

Este conjunto de sessões iniciou-se através de um diálogo, com toda a turma, para se proceder à escolha dos tempos históricos a que a feira iria fazer referência. Sugeriram-se quatro épocas diferentes, baseadas nas fotografias que, inicialmente, analisaram, e solicitou-se a cada criança que escolhesse uma delas para sobre ela trabalhar. “ Eu quero uma banca do séc. XXI porque estou mais habituado às coisas que lá se podem vender” (aluno C15); “eu gostava da medieval...por causa das roupas...” ou “eu vou para a romana porque eles eram mais ricos...” foram algumas das justificações dadas pelas crianças quando escolheram as épocas que preferiam representar.

Depois de constituídos os grupos que se iriam organizar pelas quatro épocas a representar na feira (época romana, época medieval, séc. XIX e séc. XXI) procedeu-se à organização da mesma. Esta preparação iniciou-se com a elaboração de um pedido de autorização, para a realização da feira, que foi entregue à coordenadora da escola. De seguida procedeu-se à execução e envio dos convites às outras turmas da escola e aos encarregados de educação. Posteriormente produziram-se e recolheram-se produtos para vender na feira. Finalmente elaboraram-se cartazes e etiquetas, com informações, para serem colocados em algumas das bancas.

Depois do acima referido, por iniciativa própria, as crianças trouxeram de casa alguma pesquisa sobre as feiras em várias épocas (que analisamos e sobre a qual conversamos) após o que se definiram tarefas, bem como a distribuição dos alunos pelos quatro grupos correspondentes a cada época. Esta divisão foi feita por sorteio uma vez que não houve consenso entre os grupos. A partir do momento em que ficaram decididas as tarefas as crianças realizaram uma pesquisa (nos documentos que tinham recolhido e nos que fomos reunindo ao longo das diferentes fases deste trabalho) sobre a época que lhes foi destinada, que abordou temas como: o vestuário, as tradições e, de uma forma mais aprofundada, os produtos a vender.

Nas sessões seguintes construíram-se as estruturas para a feira, providenciaram-se os produtos a comercializar e procedeu-se à logística necessária para a realização do evento (convites, autorizações, etc.)

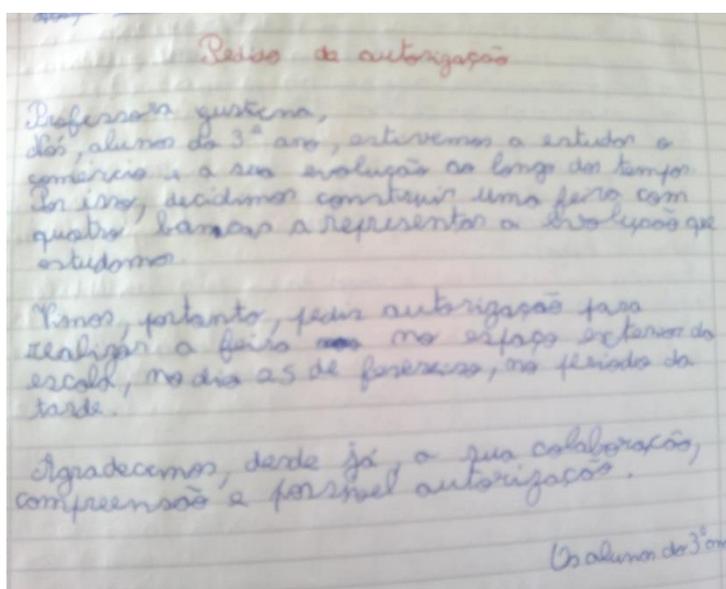


Figura 28 – Pedido de autorização entregue à coordenadora da escola

Cada grupo construiu materiais de acordo com a época (período histórico) sobre o qual pesquisou. Ao mesmo tempo organizou-se alguma informação, em pequenos panfletos, onde se explicava a origem dos produtos e a sua evolução ao longo dos tempos (anexos VIII e IX.).

Na altura dos preparativos dos materiais para a feira as crianças mostraram-se muito interessadas, querendo sempre fazer mais, até mesmo os trabalhos que só os adultos podiam executar. Também deram as suas opiniões sempre que assim o entendiam, demonstrando a evolução do seu espírito crítico. “Podíamos pôr aqui umas coisas para taparmos do sol... ou da chuva eh...eh...eh...”, “Ficava mais giro se puséssemos as gomas à beira dos porta moedas...por causa das cores!!!!”ou “E se puséssemos o dinheiro ali atrás e dentro de uma caixinha? Eu até podia ficar lá a ter conta!”.

Chegado o dia propriamente da abertura da feira (25 de fevereiro), foi notória a forma como as crianças se iam integrando no espírito do evento à medida que o tempo ia passando. No início, e de vez em quando, lá vinham perguntar o que é achávamos sobre esta ou aquela decisão, mas, gradualmente, as indecisões foram rareando, até que desapareceram. A partir de certa altura “tomaram as rédeas ao negócio...” como referiu uma encarregada de educação e foram capazes de assumir as suas próprias decisões, decidir preços e, por vezes, negociar pequenas trocas comerciais, sempre com educação e respeitando o outro. Um dos momentos por mim presenciado teve a ver com uma pequena troca de palavras entre uma criança no papel de vendedora (na banca do século XXI) e uma encarregada de educação como compradora:

- *Quando custa este livro? – E.E*

- *São € 4. – C14*

- *Isso não é muito caro? – E.E*

- *Pronto...faço-lhe 2,5€ porque já tenho poucas coisas. – C14*

- *Está bem. – A senhora pagou com 3€ mas a vendedora não tinha 0,50€ para dar de troco.*

- *Não tens nada por aí que custe 0,50€?-questionou a cliente*

- *Tenho aqui uma espetada de gomas. – C14*

- *A espetada é cara! Tem poucas gomas!– E.E*

- *Não tem não! Já viu a quantidade de gomas que tem? Conte lá para ver melhor! Leve que o seu filho vai ficar muito contente... - C14*

- *Vou levar então! Tens muito jeito para estas coisas!!! - E.E (Notas integradas no diário reflexivo do dia 25 de fevereiro de 2013)*

Creio que estas atitudes demonstram que, de facto, estes meninos conseguiram desenvolver a sua autonomia e o espírito cívico e crítico, ao não solicitarem a opinião das professoras para a maior parte das coisas que faziam.

Na banca que estava destinada à professora estagiária (séc. XXI) ela conseguiu verificar que as crianças assumiram bem a época e o papel que representavam. Nas outras não lhe foi possível apurar se isso aconteceu pois como a banca do séc. XXI foi uma das que atraiu mais pessoas não foi possível deixar as crianças sozinhas. No entanto, quando da avaliação da atividade, todos os adultos que acompanharam as crianças reportaram o mesmo tipo de situação.

Esta atividade mereceu uma notícia de meia página no jornal regional “Correio do Minho” (figura 33).



Figura 31 – Bancas da esquerda para a direita: séc. XXI; séc. XIX; medieval e romana



Figura 32 – Bancas medieval (à esquerda) e romana (à direita)



Figura 33 – Notícia do jornal "Correio do Minho" sobre a feira realizada

5. Capítulo V – Considerações finais (conclusões, limitações e implicações)

Olhando um pouco para trás e considerando todo o trabalho desenvolvido numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, não sinto qualquer inibição em afirmar que me vi envolvida num valioso processo de aprendizagem, que fui conduzindo aos poucos e para o qual tive a sorte de contar com pessoas extraordinárias que, sempre, comigo partilharam este caminho.

A cooperação, absolutamente excepcional, da professora cooperante e de alguns dos outros elementos do grupo docente revelaram-se de uma riqueza extraordinária pois proporcionaram-me oportunidades de aprendizagem, a vários níveis, valiosas a que, de outra forma, nunca teria conseguido aceder. Por outro lado, o facto de se ter trabalhado em par pedagógico conferiu-nos uma certa segurança pelo apoio e colaboração que partilhamos.

O desenvolvimento do projeto descrito neste relatório, bem como este documento em si, foram alguns dos momentos importantes no meu percurso de formação profissional, que me ajudaram a crescer, aprender e melhorar enquanto futura profissional nesta “arte” de ajudar a “construir” pessoas.

À medida que este projeto se ia desenvolvendo foi interessante verificar que de facto, como estudamos teoricamente, quanto mais centradas nas crianças forem as atividades melhor elas cooperam, resultando assim numa maior, e mais sólida, interiorização dos saberes.

Apreendi que, quando damos alguma autonomia às crianças, para que realizem as suas atividades sem que seja necessário a constante intervenção do professor, elas sentem -se mais motivadas e interessadas no trabalho que estão a desenvolver e nem se apercebem que estão a adquirir conhecimentos essenciais tanto para a sua vida escolar como para a sua vida como ser que faz parte de uma sociedade. Um bom exemplo disto mesmo, foi a realização de trabalhos de grupo ou de pesquisa onde a própria criança teve de procurar a informação que responderia a determinada questão ou onde teve que saber lidar com os seus colegas de grupo, aceitando, dando e discutindo ideias de forma salutar e democrática o que contribuiu para o seu crescimento como ser humano.

As estratégias utilizadas durante este processo foram selecionadas de forma criteriosa e geraram os seus frutos pois, no final, estas crianças revelaram, através das suas atitudes e formas de encarar os problemas que tinham de resolver, que haviam conseguido superar alguns dos obstáculos que as separavam da sua formação como ser autónomo, detentor de espírito crítico, capaz de tomar decisões e de as assumir.

Ao analisar os resultados desta intervenção foi gratificante verificar que os objetivos que se pretendiam atingir se foram, gradualmente instalando, sem que os alunos dessem por isso, sendo visíveis, para nós, de várias formas, quer através de momentos de diálogo, da análise das respostas escritas que faziam parte das diferentes tarefas que tiveram que realizar ou da forma como conseguiram modificar muitas das suas atitudes e comportamentos.

O facto de as crianças se lembrarem do que tinha sido executado durante o desenvolvimento deste projeto bem como a capacidade de conseguirem perceber o fio condutor existente entre as diferentes atividades, ajudou imenso a validar o sucesso desta intervenção.

Os recursos materiais, criteriosamente construídos, foram preponderantes para o êxito deste projeto, uma vez que, como quase todas as estratégias utilizadas, eram algo novo na rotina destas crianças, o que motivou um grande interesse da sua parte e vontade de desenvolver os seus trabalhos.

É um facto assumido que cada criança é um ser uno e irrepetível que transporta consigo um mundo de conhecimentos colhido das mais diversas fontes, sendo a escola, a família, a comunidade que a rodeia e os órgãos de comunicação social aqueles que mais importância adquirem na sua formação como ser pensador. Os alunos com quem trabalhei, combatendo as limitações observadas, foram adquirindo, aos poucos, através do trabalho de exploração e análise de fontes diversas, um maior prazer pelo trabalho que estavam a realizar, uma certa ânsia em partilhar a informação que iam recolhendo, ao mesmo tempo que se mostravam desejosas de receber novos saberes, descobrir novos caminhos, despontando para um mundo que, apesar de desconhecido as atraía. Tudo isto foi conseguido através da sua participação ativa na construção do próprio conhecimento.

Estes saberes, ao contrário dos que são memorizados, ficaram, assim, mais solidificados e serão mais difíceis de esquecer, pois como todos sabemos, e como refere Sebarroja (2001) citando H. Gardner (2000), o nosso cérebro assimila melhor as coisas em que o nosso corpo intervém de forma ativa ao analisar materiais e locais. Nestes momentos, colocamos a nossas próprias questões, formulamos hipóteses e procuramos saber se a razão nos assiste ou não, sobre aquilo que nos seduz (p.85).

No que respeita ao desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, que também eram aptidões a desenvolver, podemos considerar que houve uma evolução bastante satisfatória. O progresso do primeiro foi visível nos trabalhos de grupo, onde as crianças demonstraram capacidades para fazer ouvir a sua opinião e que esta fosse tida em conta, assim

como a de escutarem, com interesse, o parecer dos outros discutindo os assuntos e tomando decisões. Quanto à autonomia foi-se tornando, gradualmente, visível, durante as aulas, as crianças já não dependiam tanto dos adultos para realizar os seus trabalhos. Frases como: “Não é preciso explicar, professora, eu já percebi como se faz” (aluno C13) ou “ eu faço sozinha...” (aluno C10) eram ouvidas com muita mais frequência do que habitualmente. A última atividade, a da recriação de “Mercados e as feiras ao longo dos tempos” foi a que mais protagonismo teve na apreciação da forma como esta competência foi desenvolvida, porque as crianças ao realizarem as trocas comerciais, e à medida que o tempo ia passando, tomavam as suas próprias decisões sem necessitarem da colaboração e corroboração dos adultos.

No início deste trabalho foram elaboradas algumas questões de investigação para as quais se foram encontrando respostas à medida que ele se ia desenvolvendo.

Assim, quanto à questão: *Como constroem os alunos o conhecimento e a sua aprendizagem partindo da utilização/exploração de fontes diversas?* Observei que, à medida que este projeto se ia desenrolando, era notória a forma como os alunos, através da análise de fontes diversas, começavam a ser capazes de realizar inferências, como se pode verificar, por exemplo, nas atividades II (“A origem e localização dos alimentos”) e, IV (“ A evolução da alimentação”), onde a maioria das crianças se mostrou apta a proceder a generalizações e a utilizar conceitos, previamente, adquiridos, cruzando informações, para justificar as suas opções ou para responder ao que lhes era solicitado quando interpretavam fontes diversas.

Além do acima referido, a utilização de fontes históricas diversas permitiu, a estes alunos, um contacto, vivido, com o passado, fazendo-os refletir sobre a forma como as pessoas viviam em diferentes épocas da História, entendendo-as como evidências. Ao conseguirem atingir este patamar eles obtiveram respostas a perguntas que nunca tinham pensado em formular o que incutiu neles a ideia do que é, realmente, a História. (Barca, 2003, p.25)

Quanto *ao papel que o professor deverá desempenhar nessa prática de ensino* (1ª parte da 2ª questão) pude concluir que em intervenções desta natureza, tem de ser o de guia, conselheiro, organizador da aprendizagem, estimulador de ideias, criador de situações que permitam o desenvolvimento total do aluno, devendo procurar melhorar, de forma contínua, o seu trabalho, adaptando-o ao interesse das crianças, como aconteceu, por exemplo, na atividade “Origem e localização dos alimentos” em que se trabalhou, sem estar planificado, o posicionamento de Portugal no mundo, a localização de Lisboa e Braga no mapa, o conceito de freguesia, concelho, distrito, país e os continentes e oceanos, de forma a satisfazer a curiosidade

que as crianças demonstraram relativamente a este assunto. Tudo isto deve ser conseguido tendo, sempre, em conta o conhecimento prévio das crianças pois tal como refere Barton (2001)

“children from different economic, ethnic or geographic backgrounds bring distinct bodies of knowledge to school, along with their own ideas about the nature and purpose of education. To understand how children learn, educators must recognise the influence of these wider contexts” (pp. 90-91).

Em relação ao papel dos alunos (2ª parte da 2ª questão) verifiquei que eles foram adquirindo alegria e prazer em aprender, foram encorajados a ser espontâneos e interventivos (como se pode verificar na atividade III “Os meios de transporte e a sua evolução”), mas disciplinados, adquiriram a capacidade de discutir as suas ideias, entendendo, e até, aceitando as do outro, conseguiram relacionar-se com outros seres humanos, aprendendo com eles, respeitando os seus sentimentos (o que foi visível no tema V “Os mercados e as feiras ao longo dos tempos”) de forma a se tornarem seres, capazes de viver em sociedade e de construir e sonhar com um mundo mais altruísta e solidário, na sequência do que afirmam Ferreira e Santos (1994, p.50), e que está referenciado na página 23 do presente relatório, quando defendem que os alunos têm que aprender a pensar, discutir, interrogar-se, pesquisar, escolher dados, ser autónomo, resolver discórdias, possuir criatividade, aventurar-se e conservar e acabar tarefas,

No que se refere à última questão: *Que competências de aprendizagem devem ser promovidas?* Conseguiu-se, com a realização deste projeto, que este grupo de crianças desse início a um processo de desenvolvimento de competências que, no início, demonstravam estar muito pouco trabalhadas e que se recordam ser a autonomia, o espírito crítico e o pensamento reflexivo. Foi clara a evolução observada já que, no final da intervenção, as crianças revelaram-se bem mais autónomas, críticas e capazes de refletir sobre os seus comportamentos, formas de trabalhar e saberes, como é possível verificar nas diferentes atividades, principalmente na atividade V (a feira:” Os mercados e as feiras ao longo dos tempos”). Por outro lado, o trabalho desenvolvido ao nível da História permitiu que os alunos começassem a descobrir e a entender melhor o passado, já que as atividades propostas as levaram a um comprometimento com a pesquisa ativa, a questionarem-se sobre factos nunca imaginados e a procurar as respostas

pretendidas, a “fazer deduções e inferências das fontes (...), a selecionar e combinar fontes para construir relatos sobre o passado, traçando mudanças ao longo do tempo” (Cooper, 2006, p.17)

Quanto a limitações foram algumas as que senti ao longo deste período de estágio, devidas a motivos vários.

Em primeiro lugar tenho a referir alguns dos comportamentos das crianças que, a início me deixavam sem saber como agir ou como responder, mas que, aos poucos fui controlando até conseguir um completo domínio (no bom sentido da palavra) sobre eles.

Outra dificuldade encontrada foi que, apesar de os pais colaborarem na construção do nosso projeto, e, na sua generalidade, com todo o nosso trabalho, o facto de não convivermos muito limitou, um pouco, as minhas atitudes em relação a determinadas crianças pois não sabia até que ponto ir. Nestas situações era a professora titular de turma que assumia a sua autoridade sobre elas.

No início deste relatório foi referido que se iriam realizar, com estes alunos, fichas de autorregulação e autoavaliação das aprendizagens. Porém, devido ao pouco tempo que usufruíamos para a realização das atividades, estas fichas foram preenchidas apenas no final do tempo de estágio. Tendo isto em conta, as respostas das crianças a cada uma das questões foi feita de forma demasiado rápida pelo que não me foi possível analisar esses dados e inclui-los no presente relatório, devido ao seu pouco conteúdo.

O período de tempo de prática supervisionada foi outra das restrições sentidas, uma vez que é muito limitado, não permitindo que o nosso trabalho se desenvolva de forma a obtermos melhores resultados, nem verificar se ele surtiu o efeito desejado, a longo prazo. No final da prática senti que, se tivesse mais tempo, poderia dar continuidade a este projeto de forma a completar o que iniciei e a ver “crescer” as crianças que tinha a meu cargo. Conforta-me o facto de saber que a professora cooperante irá continuar a desenvolver este trabalho.

Percebi também que, apesar de ser difícil planificar e realizar atividades como as referidas neste relatório elas constituem a melhor maneira de empolgar as crianças permitindo que a aquisição de conhecimentos seja mais conseguida, mais divertida e mais eficiente. Uma aprendizagem centrada nas crianças consentindo que elas sejam construtoras ativas na construção dos seus próprios conhecimentos só pode ser uma mais-valia nesta arte de ensinar e aprender.

No que a mim me diz respeito, este projeto e esta experiência permitiu que a minha ideia inicial sobre o 1º ciclo se alterasse, completamente, pois verifiquei que esta forma de

trabalhar, que conhecia só de teoria, é possível de realizar na prática desde que o professor esteja disposto a inovar, a dedicar-se e a desenvolver a sua forma, não de ensinar, mas de partilhar conhecimentos.

Para finalizar creio ser importante mencionar alguns planos, que idealizei, para a continuidade do projeto, caso o tempo de estágio me tivesse possibilitado.

Em primeiro lugar, continuaria a introduzir no dia-a-dia escolar das crianças atividades, de leitura e de interpretação de fontes históricas diversas (e relativas a outros temas), que lessem a expor e defender as suas ideias, a confrontar, respeitar e aceitar as dos outros, a tomarem decisões sem intervenção de terceiros e a não terem receio de perguntar quando quisessem saber mais ou tivessem dúvidas.

Em segundo lugar, procuraria seguir os interesses das crianças, ouvindo mais as ideias que iriam construindo durante as suas descobertas, mesmo que se desviassem um pouco do assunto, para ver até onde nos levariam, porque como acima referi estes são momentos ideais de aprendizagem, porque desejados e, conseqüentemente, mais vividos.

Considero que este trabalho merecia ter tido mais tempo e sido mais aprofundado, mas sinto que abri uma pequena porta que dará, a estas crianças, a possibilidade de encontrarem um caminho que as leve a “lutar pela justiça social e económica e tentar construir um mundo em que todos os povos coabitem em paz e em que o meio ambiente e o outro sejam respeitados” (Myers, 1991, p.152).

Referências bibliográficas

- Alonso, L., Magalhães, M. J., & I. Lourenço, G. (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., Magalhães, M.J., Portela, I. & Lourenço, G. (2002). *Projecto Procur: Contributo para a Mudança nas Escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Anibal, G. (Coord.) (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação: Encontro de Reflexão: Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ashby, R. (2003) O Conceito de Evidência Histórica: Exigências Curriculares e Concepções de alunos in Barca, I. (org.) *Actas das Segundas Jornadas Internacionais da Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Barca, I. (2003). Educação Histórica e museus In I. Barca (Org.), *Actas das segundas Jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Barca, I. (2004). A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R.C, & Biklen, S. K. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Barton, K. (2001). 'You'd be wanting to know about the past: social contexts of children historical understanding in Northern Ireland and the USA in *Comparative Education*, Volume 37, No. 1 (pp. 89-106).
- Cooper, H (1995). *History in the Early Years*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2012) *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores*. Curitiba: Base Editorial.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J.; Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII (nº2), pp.355-379
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994) *Aprender a ensinar: Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada 1996)

- Freitas, M. L., & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lopes, J. M. & Melo, M. C. (2009). A fotografia: o que ela me (não) diz! – ou como dar lugar a diferentes vozes. *Babilónia*, nº6/7:109-126.
- Máximo – Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Coleção Infância, nº13). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1992). *Avaliar é aprender: O novo sistema de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essências*. Lisboa: Ministério da Educação. ⁴
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico: 1º Ciclo*. (4ª Edição). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Myers, R.G. (1991) *Um Tempo para a Infância: Os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento*. Porto: Centro Unesco do Porto. (Obra original publicada 1990/1991)
- Oliveira Formosinho, J. (1996) *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho J., Kishimoto T.M. & Pinazza M.A. (2007). *Pedagogias da Infância: Dialogando com o Passado/ Construindo o Futuro*. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A.
- Sá, J., & Carvalho, G. (1997) *Ensino Experimental das Ciências: Definir uma estratégia para o 1º Ciclo*. Braga: Editora Correio do Minho/SM
- Sebarroja, J.C. (2001). *A Aventura de Inovar: A Mudança na Escola*. Porto: Porto Editora Lda.
- Simão, A.C. (2008). A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário in Barca I. (org.) *Actas das VII Jornadas Internacionais da Educação Histórica: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Solé, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese

⁴ Documento revogado pelo despacho número 17169/2011, 23 de Dezembro, promulgado pelo Ministério da Educação e Ciência.

de Doutorado, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social.
Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo.

Documentos Oficiais

Projeto Educativo do AEBO

Projeto Curricular de Turma

Webgrafia

Adamuz, R.C. (1996). *Avaliação Educacional: Uma Reflexão*. Disponível em:

<http://www.unopar.br/portugues/revfonte/artigos/7avaliacao/7avaliacao.html> (acedido em: 27 de junho de 2013)

Argento, H. (2008) *Teoria Construtivista*. Disponível em:

<http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf> (acedido em: 16 de junho de 2013)

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível em:

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=14&level=2> (acedido em: 30 de abril de 2013)

Anexos

Anexo I – Pedido de autorização enviado aos encarregados de educação

Autorização

Excelentíssimo Encarregado de Educação:

Somos alunas da Universidade do Minho, frequentamos o Mestrado em Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico, e estamos a fazer o nosso estágio na turma do seu educando.

Vimos, por este meio, pedir autorização a sua excelência para fotografar, gravar e filmar o seu educando no contexto de sala de aula no seguimento de determinadas atividades a realizar futuramente.

Estes materiais serão utilizados visando todas as normas de privacidade, sendo apenas para questões profissionais, de tratamento de dados e corroboração de evidências.

Agradecemos, desde já, a sua compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

(Ana Filipa Campos Cardoso)

(Joana Catarina de Barros Pimentel)

Autorizo.

Não autorizo.

(Encarregado de Educação)

Anexo II – Questionário sobre a alimentação

Questionário

Olá ☺

Lê atentamente e responde às seguintes questões.

Se existir alguma palavra que não conheças utiliza o teu dicionário.

Bom trabalho!

1 - Quais são os alimentos que mais gostas de comer? (frutas, legumes, massas, etc.)

2 – Quais são as tuas comidas favoritas? Enumera, pelo menos três.

3 – O que comeste na noite de consoada? E doces, que doces tinhas em casa nessa altura?

4 - Que pratos/doces típicos conheces da tua região?

5 - Elege dois dos pratos (um da pergunta 3 e outro da 4) e faz uma lista dos ingredientes que cada um contém.

5.1 – Sabes qual a origem desses ingredientes?

5.2 - Sabes quando é que foram introduzidos na nossa alimentação?

6 – Se fosses responsável por uma das refeições (almoço ou jantar) em tua casa, que ementa farias?
Justifica as tuas opções.

Aluno - _____

Data - ___ / ___ / ___

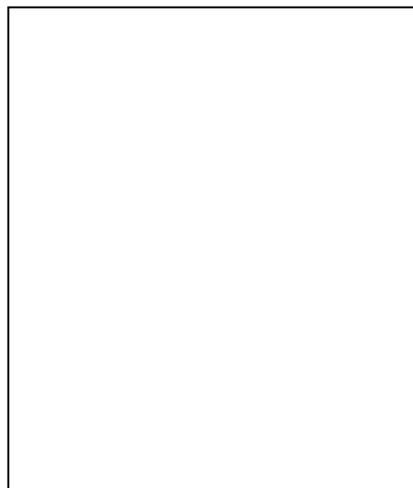
Anexo III – Folha utilizada pelas crianças para transcreverem as receitas



Anexo IV – Fichas de trabalho da atividade “A origem e localização dos alimentos”

Ficha para o grupo das frutas

1. Como se chama o alimento que tens na imagem?



2. Como se chama a planta que dá o alimento da imagem?

- 2.1. Descreve essa planta.

3. Quantas variedades desse alimento existem?

4. Quais são, atualmente, os principais países produtores desse alimento?

5. Qual é a origem desse alimento?

5.1 No mapa localiza a origem do alimento que tens na imagem.



Ficha para o grupo dos legumes e dos condimentos

Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____

1. Como se chama o alimento que tens na imagem?



2. Que tipo de planta é esse alimento?

2.1. Descreve essa planta.

3. Quantos tipos desse alimento existem?

4. Quais são, atualmente, os principais países produtores desse alimento?

5. Qual é a origem desse alimento?

5.1. No mapa localiza a origem do alimento que tens na imagem.



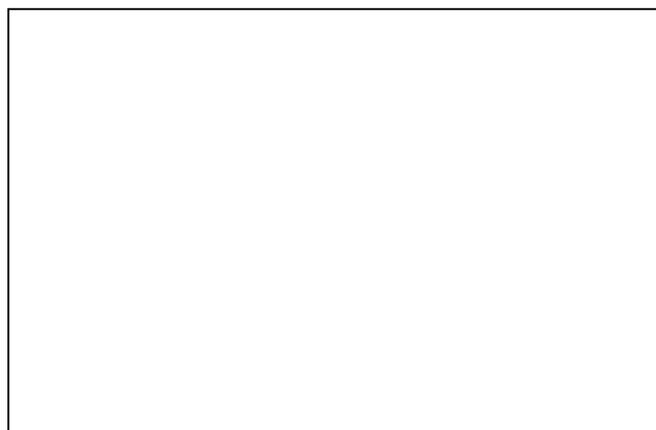
Ficha para o grupo da carne/peixe

Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____

6. Como se chama o animal que tens na imagem?



6.1. Descreve esse animal.

7. Quantas espécies desse animal existem?

8. De que se alimentam esses animais?

9. Quais são, atualmente, os principais países produtores desse animal?

10. Qual é a origem desse animal?

5.1 No mapa localiza a origem do animal que tens na imagem.



Anexo V – Exemplo da informação presente nos dossiês de pesquisa para a atividade II

FRUTAS

Maçã

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre e <http://www.maca.pt/> (Visto a 20/01/2013)

A **maçã** é o fruto pomáceo da macieira,^[1] **árvore** da família **Rosaceae**. É um dos frutos de **árvore** mais cultivados. As maçãs crescem em pequenas árvores, de folha **caducifólia** que florescem na **Primavera** e produzem fruto no **Outono**. A árvore é originária da **Ásia**, onde o seu ancestral selvagem, *Malus sieversii*, ainda é encontrado atualmente. As maçãs têm sido cultivadas há milhares de anos na **Ásia** e **Europa**.

Existem mais de 7.500 variedades conhecidas de maçãs, resultando numa gama de características desejadas. As diferentes espécies encontram-se em climas temperados e subtropicais, já que macieiras não florescem em áreas tropicais, pois necessitam de um número considerável de horas de frio

Maçã



Maçã vermelha.

Classificação científica

Reino: [Plantae](#)
Clado: [angiospérmicas](#)
Clado: [eudicotiledóneas](#)
Clado: [rosídeas](#)
Ordem: [Rosales](#)
Família: [Rosaceae](#)
Subfamília: [Maloideae](#)
Género: ***Malus***

Espécies

Malus domestica
Malus sieversii
entre outras.

História

A maçã sempre foi uma importante fonte [alimentícia](#) em regiões de [clima](#) frio. Provavelmente, a macieira é a árvore cultivada há mais tempo pelo homem ^[*carece de fontes*]. É a espécie de fruta, à exceção dos [cítricos](#), que pode ser conservada durante mais tempo, conservando boa parte de seu valor nutritivo. As maçãs de [inverno](#), colhidas no final do [outono](#) e guardadas em câmaras ou armazéns acima do ponto de congelamento, têm sido um alimento destacado durante milênios na [Ásia](#) e na [Europa](#) e, desde 1800, nos [Estados Unidos](#).

Comércio



Variedades de maçãs que são comercializadas.

Em torno de 55 milhões de toneladas de maçãs foram cultivadas no mundo em 2005, cerca de dois quintos desse total foi produzido na [China](#).^[4] Cerca de 7,5% foi produzido nos [Estados Unidos](#).^[5]

Nos Estados Unidos, mais de 60% de todas as maçãs vendidas comercialmente são cultivadas no estado de [Washington](#).^[6] As maçãs importadas da [Nova Zelândia](#) e outras áreas mais temperadas estão competindo com a produção dos Estados Unidos e aumentando a cada ano.^[4]

A maior parte da produção da Austrália é para o consumo interno. As importações provenientes da Nova Zelândia não são aceitas, por causa de uma lei que entrou em vigor em 1921.^[7]

Os maiores produtores de maçãs em 2009 foram: República Popular da China, Estados Unidos, Turquia, entre outros, enquanto os maiores importadores no mesmo ano foram Rússia, Alemanha, o Reino Unido e a Holanda.^[8]

Dez maiores produtores de maçã — 2009		
País	Produção (em toneladas)	Notação*
 República Popular da China	31 684 445	F
 Estados Unidos	4 514 880	F
 Turquia	2 782 370	F
 Polónia	2 626 270	F
 Irã	2 431 990	F
 Itália	2 313 600	F
 França	1 953 600	F
 Índia	1 795 200	F
 Rússia	1 596 000	F
 Brasil	1 222 890	F
Total Mundial	52 921 245	A

*Notação: Nenhuma letra = cifra oficial

F = estimativa da [FAO](#)

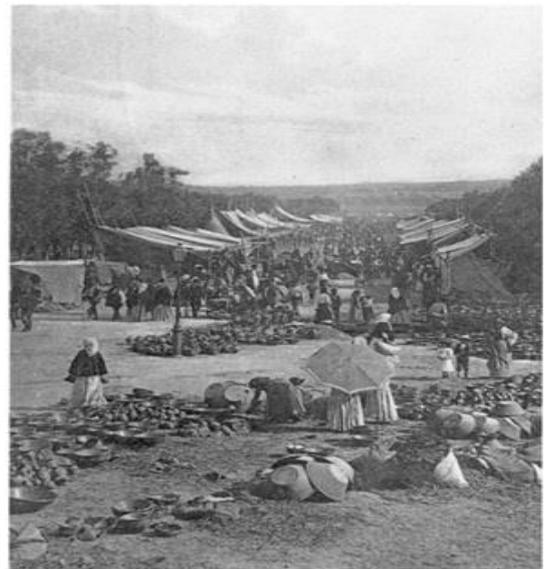
A = total agregado, incluindo valores oficiais e estimados

Fonte: [FAO](#)



Macieira

Anexo VI- Imagens utilizadas na atividade IV



Anexo VII – Ficha de trabalho da atividade “Evolução da Alimentação”

Ficha de trabalho

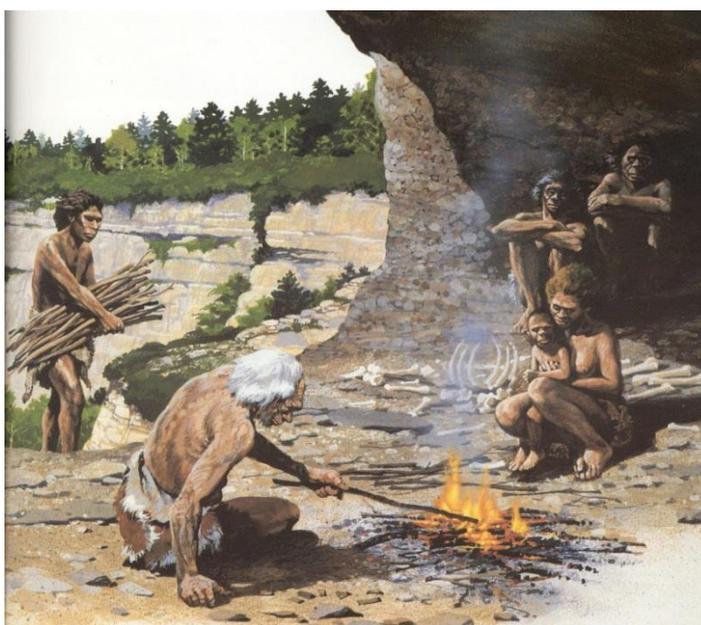
Nome: _____

Data: _____

1. Lê os documentos com atenção:

“Durante milhões de anos o homem pré- histórico alimentou-se de frutos, folhas ou sementes que lhe iam fornecendo o essencial das suas calorias. Praticava, também, a caça ativa, quase sempre em grupo, por causa de terem de perseguir animais de grande porte (rinocerontes, elefantes ...) e, às vezes, roubava presas a outros predadores. Depois do aquecimento do clima europeu, o homem virou-se para animais mais pequenos – veados, javalis, pequenos carnívoros de pelagem, lebres, aves e mesmo caracóis.”

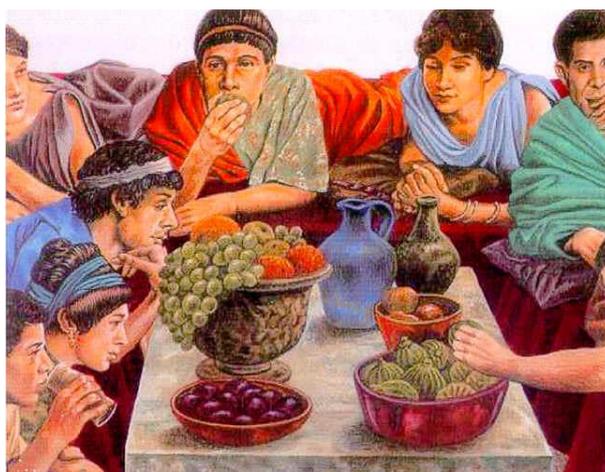
Documento 1 – descrição da alimentação do homem antes de Cristo e antes da descoberta do fogo. (adaptado do livro *“História da alimentação / Dos primórdios à Idade Média”* de Jean-Louis Flandrin e Massimo Montanari)



Documento 2- Família da Pré-História numa caverna à volta de uma fogueira.

“A refeição começa pela entrada constituída por ovos e azeitonas acompanhados por pão e vinho adoçado com mel. Em festas de pessoas mais ricas a entrada apresenta também pequenas “carnes”, ostras, bivalves (ameijoas, mexilhões,...), arganazes, tordos. A parte principal da refeição, nos banquetes mais ricos, é formada, muitas vezes, por pedaços de um porco ou de uma porca gorda a que se juntam caça de pelo e de penas e peixes. O jantar termina geralmente com frutos frescos ou não. Para concluir o festim também podem servir, mais uma vez, as ostras, os bivalves, pequenas aves e outras guloseimas animais, com abundância de vinho.”

Documento 3 – ementa para uma festa romana, século I. (adaptada do livro *“História da alimentação / Dos primórdios à idade média”* de Jean-Louis Flandrin e Massimo Montanari)



Documento 4 - Banquete romano

Uma pessoa que vivesse sozinha e os trabalhadores só podiam comer “(...) pão, azeitonas, vinho, legumes cozidos regados de azeite, salada e figos.” E um “soldado é um comedor de pão mesmo que o acompanhe de azeitonas, cebolas, figos e azeite.”

Documento 5 – ementa para pessoas sozinhas na época romana, século I. (adaptado do livro *“História da alimentação / Dos primórdios à Idade Média* de Jean-Louis Flandrin e Massimo Montanari ”)

“ No que diz respeito à alimentação dos agricultores eles alimentam-se com as suas colheitas e com os seus frutos e vivem dos produtos do rebanho, leite, soro de leite, queijo e manteiga. Possuem além disso de toucinho fumado e dos melhores pedaços de carne de porco salgada. Aqueles que não gostavam de carne comiam couves, alhos-porros, cebolas e alhos com sal; ou mesmo só sal com pão. É muito raro que possam ter acesso a outras carnes: a menos que seja carne de cabrito ou carne de cordeiro nos dias de festa, ou de galinha da capoeira, ou de um ganso, quando lhes aparecem convidados”.

Documento 6 – descrição dos alimentos a que os camponeses tinham acesso em França entre os séculos XV e XVI. (adaptada do livro *“História da alimentação / Dos primórdios à idade Média”* de Jean-Louis Flandrin e Massimo Montanari)



Documento 7- Família à mesa servida por um escravo (1517-1538)

1.1. O que consegues concluir relativamente à alimentação das pessoas referidas nos documentos?

2. Faz a ilustração e a legenda de produtos/alimentos que estão, muitas vezes, presentes nas tuas refeições.

3. Que diferenças consegues identificar entre as descrições dos documentos da pergunta 1 e a ilustração que realizaste na pergunta 2?

4. Tendo em conta os documentos anteriormente analisados, responde à seguinte pergunta: **Porque achas que, ao longo dos tempos, a alimentação das pessoas foi sofrendo alterações? Justifica a tua resposta.**

5. Lê as seguintes receitas atentamente:

ALMÔNDEGAS

Tomem carne de porco ou de carneiro muito gordo, sem ossos, e piquem-na bem miudinha, temperando-a com sal, cravo, açafião e gengibre. Façam as bolas de carne, recheiem-nas com uma gema cozida, passando-as em seguida pela farinha de trigo.

Numa panela com manteiga bem quente ou, se preferirem, manteiga e caldo gordo de carneiro, lancem um amarrado de cheiro-verde, e coloquem ali as almôndegas. Tampem a panela e tenham o cuidado de mexer as almôndegas de vez em quando, evitando que se partam.

Sirvam com bastante molho. Se este for pouco, ajuntem às almôndegas o caldo de outras panelas.

Receita de almôndegas do século XV. (retirada do livro *“Um tratado da cozinha portuguesa do século XV”*)

Receita de Almôndegas de Carne em Molho de Tomate

Ingredientes:

Ingredientes para as Almôndegas:

- ~ 500 gr de carne picada
(porco, vaca ou mistura de ambas)
- ~ 1 ovo
- ~ 2 colheres de sopa de farinha
- ~ 1/4 de uma cebola média
- ~ 1 dente de alho
- ~ 2 pés de salsa fresca
- ~ sal e noz moscada q.b.
- ~ Pão ralado

Ingredientes para o Molho de Tomate:

- ~ 3 ou 4 tomates maduros
- ~ 3 colheres de sopa de polpa de tomate
- ~ 1/4 copo de vinho branco
- ~ 1 colher de sopa de azeite
- ~ 1 folha de louro pequena
- ~ água e sal, q.b.

Preparação:

Almôndegas:

1. Pique a cebola, o alho e a salsa e junte à carne. Tempere com sal e noz moscada.
2. Bata o ovo inteiro e junte à carne, mexa para misturar tudo.
3. Adicione a farinha, 2 colheres de sopa de pão ralado e volte a mexer.
4. Com as mãos, molde as almôndegas em pequenas bolas. No fim, polvilhe com pão ralado.

Molho de Tomate

1. Pique a cebola e refogue no azeite. Junte o tomate cortado em pedaços pequenos e a folha de louro. Deixe fritar cerca de 3 minutos em lume médio.
2. Adicione o vinho branco, a polpa de tomate e 3 copos de água. Também costumo pôr no molho um pé de salsa inteiro. Tempere com sal.
3. Junte as almôndegas ao molho de tomate. Se for necessário, acrescente mais água ou caldo de carne de forma a que as almôndegas fiquem cobertas pelo molho. Deixe cozinhar com o tacho destapado (para que o molho engrosse) até a carne estar bem cozida, cerca de 15 minutos.

Gosto de servir esta receita de Almôndegas com puré de batata caseiro, arroz de alho e salada.

Receita de almôndegas de século XXI. (retirada do site: <http://comida-receitas.blogspot.pt/2009/06/receita-de-almondegas-de-carne-em-molho.html?m=1>)

5.1. O que consegues concluir depois de analisares as receitas? (em relação aos ingredientes, ao modo de preparação e confeção, à estrutura da receita,...)

Anexo VIII – Desdobrável da Feira da atividade V



Agrupamento de Escolas de Braga Oeste

EB1 de Cabreiros

Os mercados e as Feiras ao longo dos tempos



Turma: 3º ano de escolaridade

Até ao séc. III a.c. as principais atividades económicas eram a agricultura e a pecuária. Foi no **império Romano** que o comércio teve um enorme desenvolvimento graças a uma vasta rede de estradas e ao forte uso da moeda.

Roma, a capital do império, foi o Grande centro do comércio da Europa – Lá diz o ditado “**Todos os caminhos vão dar a Roma**”.

Nos mercados romanos, no centro das cidades, vendia-se peles e couros, cestaria, cerâmica, especiarias, sal, azeite, algumas frutas, cebolas e alhos.

Com a queda do império romano, por causa das invasões dos povos bárbaros, deu-se a destruição das estradas e vias de comunicação. Logo, o comércio decaiu.



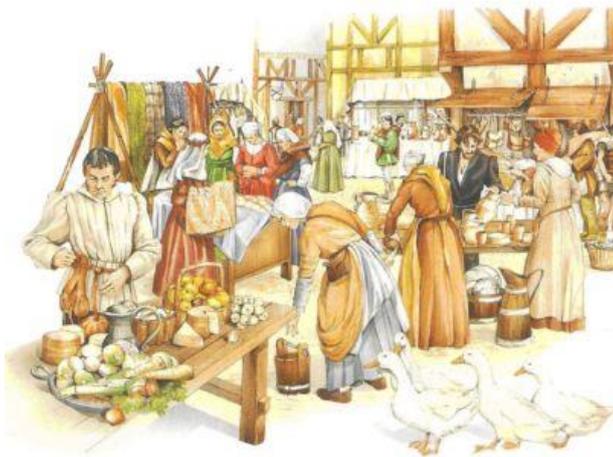
Foi por volta do **séc. XI** que o comércio voltou a ter um novo impulso: o grande crescimento da população, o desenvolvimento da agricultura e o crescimento das cidades trouxeram o desenvolvimento do comércio interno e externo.

A Europa vivia um clima de paz, a produção agrícola aumentou e começou a haver excedentes agrícolas e os transportes marítimos e terrestres também se desenvolveram. É assim que surgem nas povoações os mercados e as feiras.

Os mercados faziam-se diariamente e as feiras, de maior dimensão, faziam-se semanalmente ou mensalmente.

Em Portugal, os reis incentivavam a criação de feiras através das cartas de feira e assim nasceram as Feiras Francas (como a de Ponte de Lima, hoje chamada “Feiras Novas”).

Aqui vendiam-se vários produtos agrícolas (vinho, azeite, hortaliça, sal, fruta, frutos secos), especiarias, pão e produtos de luxo (perfumes, cremes,



Entre os séc. XIV e XVIII a Europa viveu períodos de crise com guerras, fome e pestes alternados com períodos de prosperidade económica.

Chegados ao séc. XIX, as principais actividades das pessoas que viviam no campo continuavam a ser a agricultura e a criação de gado. As condições de vida no campo continuavam a ser difíceis e a sua alimentação era muito pobre. Comiam, principalmente, pão, azeitonas, carne de porco e sardinhas. O arroz e a batata, agora produzidos em maior quantidade, passaram a fazer parte da alimentação dos camponeses.

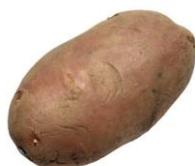
Os divertimentos estavam muito relacionados com as festas religiosas, como era o caso das procissões, romarias e **feiras**.



É esta *viagem no tempo* que vos propomos... Observar e analisar uma representação da evolução do comércio ao longo dos séculos, desde o período romano até aos nossos dias.

Anexo IX – Exemplo da informação sobre os alimentos da Feira da atividade V

BATATA



A **batata** teve origem nas regiões montanhosas da América do Sul. Os investigadores pensam que as batatas foram cultivadas pelos índios que viviam nessas áreas há entre 4.000 e 7.000 anos.

Ao contrário de muitos outros alimentos, batatas foram capazes de ser cultivadas em altitudes elevadas típicas desta região e, portanto, tornou-se um alimento básico para estas pessoas.

As batatas foram trazidas para a Europa pelos exploradores espanhóis que as "descobriram" na América do Sul no início do **século XVI**.

Cenoura



A cenoura foi originalmente cultivada na Ásia Central e países do Médio Oriente. As cenouras originais eram diferentes das que estamos acostumados hoje, apresentando uma coloração roxa profunda, variando de lavanda cor de beringela.

Parece que as cenouras não se tornaram um vegetal popular na Europa até o Renascimento. Isto deveu-se, provavelmente, ao facto de que as variedades precoces tinham uma textura resistente e fibrosa.

Séculos mais tarde, com o início no século 17, os agricultores na Europa começaram a cultivar diferentes variedades de cenouras, e assim sucedeu o desenvolvimento de uma cor laranja da cenoura, que tinha uma textura mais agradável do que as suas antecessoras.