

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **O POTENCIAL DIDÁTICO DA GENEALOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

FERNANDA CLARA COSTA RAMOS  
MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ  
*Instituto de Educação – Universidade do Minho*

**RESUMO:** A presente comunicação visa apresentar o estudo implementado em contexto de intervenção pedagógica supervisionada, no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, numa turma do 1.º ano de escolaridade (23 alunos) com idade compreendida entre os 5-7 anos.

Este, por sua vez, integra-se no projeto de intervenção e investigação pedagógica, que visa averiguar de que forma o uso das genealogias, orientado para o estudo da família, contribui para o desenvolvimento de um pensamento histórico nas crianças, conduzindo a sua incursão na aprendizagem histórica, desde os primeiros anos de escolaridade. Tendo como âncora a ideia da promoção do desenvolvimento da identidade pessoal, que uma metodologia orientada para o uso da genealogia comporta, selecionaram-se uma série de estratégias que acabam por se articular e potenciar o uso das genealogias, contribuindo para a estruturação da identidade, preservação da memória pessoal e familiar e a compreensão de noções temporais estruturantes para a aprendizagem no âmbito da História.

A metodologia de investigação-ação centrada no modelo construtivista, adotou como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante no contexto de sala de aula, a redação de diários de aula reflexivos, onde se contemplaram gravações áudio e notas de campo, a par dos trabalhos produzidos pelas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Genealogia, Temporalidade, Identidade.*

## INTRODUÇÃO

O estudo que de seguida se apresenta resultou de uma investigação e intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé, tendo sido implementado numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico do 1.º ano de escolaridade.

A partir da ação central na aplicação da estratégia com recurso à genealogia, pretendeu desenvolver-se uma série de atividades, onde se integraram outras estratégias e atividades pedagógicas (exploração do cartão de cidadão; construção de uma linha de tempo; seleção e apresentação de objetos pessoais; ordenação dos familiares por ordem cronológica; etc.) que vão de encontro ao estudo do passado pessoal e familiar das crianças, incitando-se a aplicação de conceitos de tempo (subjetivo, físico e histórico) e identidade (individual e familiar), os quais constituem bases essenciais para o desenvolvimento de uma efetiva consciência histórica.

Segundo Solé os estudos genealógicos pretendem fazer com que “os alunos conheçam o seu passado e dos seus familiares e demonstrar que cada pessoa tem a sua história biográfica.” (SOLÉ, 2005: 2).

Esta contemplação do indivíduo, do seu passado, das suas memórias, acaba por constituir o foco central deste estudo, que pretende dar a conhecer a primeira etapa de introdução ao estudo da Família, centrando-se, assim, a respetiva abordagem pedagógica na pesquisa sobre a vida da própria criança, através da seleção de objetos pessoais, associados ao passado dos alunos, para construção de um pequeno museu na sala de aula, e a construção de uma linha de tempo pessoal, à qual se pretende que associem recordações onde se incluam acontecimentos do passado da própria criança.

Assim, com este estudo exploratório pretende-se divulgar uma experiência em contexto pedagógico real, onde, partindo do tema central do projeto, se desenvolveu uma sequência de exploração que vai ao encontro da necessidade de inclusão de ferramentas pedagógicas diversificadas, que permitam aferir as potencialidades desta metodologia para o desenvolvimento de noções de temporalidade e estruturação do pensamento histórico.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A genealogia tem vindo a ocupar um papel distinto daquele que lhe era conferido na Idade Média, por exemplo, onde esta se remetia para o estudo genealógico de famílias nobres, em virtude dos privilégios e cargos que os indivíduos pertencentes a esta estrutura social podiam ocupar.

O acesso aos documentos de arquivo, a partir do Liberalismo, veio aproximar o contacto da população com fontes rigorosas de registo, sendo que, a partir daqui o trabalho em torno da genealogia, começa, na perspectiva de alguns autores, por ser visto como científico. Nas palavras de Guerra “A Genealogia é, pois, uma ciência que tem nos arquivos o seu laboratório.” (GUERRA, 1978: 171)

Segundo Zonabend, a genealogia pode ser definida como:

*... um discurso sobre o tempo. Qualquer pessoa se encontra inscrita numa rede genealógica organizada espacial e temporalmente onde se misturam o passado e o presente, onde se esboça o futuro.” (ZONABEND, 1991: 185)*

Ora, assumindo-se a genealogia como ponte de ligação com o passado, cujo outro extremo se reporta, de uma forma evidente, ao presente, é natural que se reveja neste instrumento uma valência pedagógica potenciadora de aprendizagem no âmbito da educação histórica.

Os estudos realizados neste âmbito (ARAÚJO e STOER, 1993; COOPER, 2006; SOLÉ, 2009; STEEL & TAYLOR, 1973; BLYTH, 1978) têm sugerido que a adoção de uma metodologia de ensino e aprendizagem orientada para o uso da genealogia, a par da utilização de outras estratégias pedagógicas ancoradas no estudo da Família, permite a construção da identidade dos alunos e a introdução à aprendizagem do tempo histórico.

Como enuncia Zonabend:

*Antes de “se” ser, é-se “filho” ou “filha” de X ou Y: nasce-se numa “família”, é-se marcado por um “nome de família” antes de se ser socialmente quem quer que se seja. Desde logo, a memória original do indivíduo é feita nesta inscrição numa “genealogia”. (ZONABEND, 1991: 179)*

Tal afirmação exalta a importância da família enquanto primeiro núcleo de socialização e formação identitária de cada indivíduo, identidade, esta, por sua vez, enraizada numa memória construída e preservada ao longo de sucessivas gerações.

Desde logo, esta construção remete para a necessidade de compreensão do passado, a sua permanente convocação ao presente e ligação ao futuro. Sobre a construção da identidade, que reclama a consideração destas três dimensões temporais (passado, presente e futuro), Manique e Proença explicam:

*Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo com este se prepara através da fixação de objetivos comuns. (MANIQUE & PROENÇA, 1994: 24)*

Araújo e Stoer defendem, ainda, que a abordagem à história da família:

*... fornece um tipo de investigação que é, ao mesmo tempo, relevante, já que começa com a vida da própria criança e os seus interesses, e abrangente, porque diz respeito a um período de tempo e de extensão que pode ser facilmente apreendido. (ARAÚJO & STOER, 1993: 8)*

Assim, a partir desta abordagem, acaba por ser possível, não só estimular a curiosidade da criança sobre seu passado próximo (pessoal e familiar), mas, também, promover a capacidade de reflexão e análise sobre questões temporais que, sendo bastante simples à partida, acabam por constituir bases estruturais para o desenvolvimento do sentido de tempo e, simultaneamente, de compreensão histórica.

O facto da genealogia, orientada para o estudo da Família, ter como base de estudo o próprio contexto familiar dos alunos, faz com que a sua utilização assegure, desejavelmente, o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, acabando, à partida, por motivá-los para a pesquisa e descoberta, na medida em que se considera que:

*... a criança não é apenas uma autoridade, mas pode ser a única autoridade, uma ideia que exerce grande atracção sobre as crianças. Elas são encorajadas a recolher informação sobre um passado anterior, não só porque lhes disseram que é importante, mas porque é relevante para as suas famílias. (STEEL & TAYLOR, 1967: 8)*

Estas ações de pesquisa e descoberta estão diretamente relacionadas com os estudos genealógicos, evocando-se a visão do próprio aluno como investigador, o “historiador”, anunciado anteriormente por Araújo e Stoer (1993), implicando, invariavelmente, uma ação de exploração, análise e interpretação de fontes, sejam elas orais ou escritas. Estas fontes podem, por um lado, remeter-se para documentos individuais dos alunos, como, por exemplo, “uma prova documental da própria criança” (COOPER, 2002: 145), mas também para fontes pessoais e familiares diversas, como objetos, fotografias, cartas escritas por familiares ou fontes orais, entre outras, estando aqui implícita a necessidade do aluno adotar uma postura reflexiva e crítica, que lhe permita analisar evidências e, a partir delas, realizar inferências. Desde logo, estas fontes, cujo trabalho pedagógico com recurso à genealogia e estudo da família também permite contactar, acabam por potenciar o desenvolvimento de conceitos substantivos associados ao tempo (cronologia, mudança, duração, etc.).

Consensualmente, é possível destacar a emergência da ideia de que o trabalho pedagógico em torno da genealogia oferece estruturas que permitem a construção da identidade (pessoal e familiar) de cada aluno. Identidade, esta, por sua vez, enraizada numa memória construída e preservada ao longo de sucessivas gerações, associando-se, a esta estruturação do “eu” uma série de valores culturais e afetivos, um sentimento de pertença e a necessidade de (re)conhecimento de um passado, cujas raízes se prolongam até ao presente.

## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O estudo proposto assumiu uma abordagem metodológica de investigação-ação, que sustenta a alternância entre um processo de ação e reflexão crítica, erradicando, assim, favoravelmente, a visão do professor enquanto mero transmissor de conhecimento científico.

Durante o desenvolvimento de um processo genuinamente ancorado em normas investigativas e rigorosas de orientação profissional, é necessário privilegiar-se a adoção de uma postura de predisposição para a recolha e valorização de informação, que sob um ponto de vista de ensino meramente transmissivo pareceria carecer de sentido pedagógico. Como explicam Bogdan e Biklen:

*Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – a do investigador. (BOGDAN e BIKLEN, 1997: 149)*

Reclama-se, assim, segundo este modelo de cariz investigativo, que o professor assumira um papel autorreflexivo, tendo em vista o aperfeiçoamento da sua ação, mas, também, de agente ativo de recolha de elementos que lhe permitam, por um lado, compreender as bases estruturais que regulam o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos e, por outro, adotar práticas pedagógicas que possam ir ao encontro de um processo de ensino e aprendizagem que proporcione ao aluno, não a aquisição gratuita de conhecimentos estáticos, mas, antes, o desenvolvimento de capacidades transversais e específicas, que viabilizem, antes de tudo, a estruturação de um pensamento crítico e reflexivo.

Esta metodologia relaciona-se intimamente com as modalidades de ensino e aprendizagem construtivista, na medida em que, aqui, subsiste uma enorme preocupação em compreender de que forma os alunos estruturam o seu pensamento, solicitando-se, por parte do professor-investigador, uma reflexão permanente sobre como (re)adaptar as práticas pedagógicas às necessidades inerentes ao contexto educativo, em detrimento de uma ação pedagógica que tem

em vista a transmissão de conhecimentos perpetuados, na medida em que, como enuncia Franco, “[a]s palavras do professor não ficam simplesmente gravadas diretamente na mente dos alunos, pois elas agem depois de serem implementados por eles.” (FRANCO, 1997: 38)

Por outro lado, o modelo construtivista de aprendizagem, como explica Fosnot:

*(...) sugere uma abordagem de 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. (FOSNOT, 1996: 9)*

Ora, foi sob esta mesma perspectiva construtivista de aprendizagem, na medida em que se pretende a estruturação de aprendizagens significativas, assente, por sua vez, num modelo de aula oficina (BARCA, 2004), que se pretendeu desenvolver o presente projeto de intervenção e investigação pedagógica basilar deste mesmo estudo.

Em conformidade com os módulos investigativos que se apresentam, foram desenvolvidas em contexto pedagógico uma série de atividades, tendo em vista o cruzamento das orientações curriculares do programa de Estudo do Meio para o ensino no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e a utilização de um conjunto de estratégias didático pedagógicas que visassem, por um lado, a implementação de uma metodologia que englobasse a estratégia nuclear adotada – a utilização das genealogias – e, por outro, orientações fornecidas em vários estudos de domínio pedagógico referentes à educação histórica.

Podemos, desta forma, condensar as atividades realizadas durante o período de estágio em alguns pontos motores de desenvolvimento: a) Identificação formal dos alunos (elementos do cartão de cidadão; data de nascimento associada aos aniversários); b) Apresentação de objetos pessoais (aos quais se associam a memória pessoal e familiar); c) Ordenação de factos/acontecimentos ilustrados pelos alunos numa linha de tempo; d) Aprendizagem de conceitos: o conceito de *Família* (tipologias de família); e) Desenho do retrato de família; f) Estabelecimento de relações de parentesco (primeiro a relação biunívoca entre duas pessoas e, posteriormente, a multiplicidade de graus de parentesco); g) Análise de uma genealogia; h) Construção da sua genealogia; i) Reconhecimento das tarefas domésticas desempenhadas pelos familiares; J) Descoberta da razão pela qual sustentam determinado apelido; K) Ordenação dos familiares, conforme a data do seu nascimento; l) Mudanças e permanências entre o passado e o presente: jogos e brincadeiras.

Assim, atendendo ao facto de que o projeto de intervenção e investigação pedagógica, que constituiu a base deste estudo, compreendeu cinco sessões de intervenção, nesta comunicação pretender-se-á evocar, fundamentalmente, os dados obtidos a partir do desenvolvimento



de duas atividades iniciais, que, de uma forma mais ou menos direta, acabam por estar associadas ao estudo da família e desenvolvimento da identidade pessoal dos alunos: a apresentação de objetos pessoais (aos quais se associam a memória pessoal e familiar), para a construção de um museu das memórias, e a ordenação de factos/acontecimentos ilustrados pelos alunos numa linha de tempo.

## **OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

O desenvolvimento do projeto, que serve de base a este estudo, assumiu a seguinte questão de investigação central: “Que potencialidades apresenta o uso de genealogias como estratégia de ação pedagógica para a compreensão histórica (passado pessoal e/ou nacional) e temporal?”, a qual acaba por contemplar duas subquestões: “Que conhecimentos constroem os alunos a partir das genealogias?” e “De que forma um ensino orientado a partir do uso de genealogias contribui para a construção da identidade (individual, coletiva e nacional) dos alunos e de consciência histórica?”.

Tendo por base estas questões de investigação, formularam-se objetivos claros que orientaram o desenvolvimento deste projeto, de ambivalência de prática pedagógica e investigativa, os quais se centram: a) na aferição da forma como a genealogia pode ser utilizada como instrumento didático para compreensão do passado próximo (pessoal e familiar) dos alunos; e na avaliação do impacto do estudo da família e da genealogia como estratégia para o desenvolvimento da sua memória e identidade pessoal, sendo que, no que concerne, concretamente, a este estudo, que se baseia nas atividades iniciais desenvolvidas no âmbito do projeto, estes objetivos convergem, ainda, nos seguintes objetivos de investigação:

- Analisar de que forma os alunos compreendem e utilizam conceitos de tempo a partir das atividades desenvolvidas;
- Perceber a relevância da utilização de objetos pessoais como forma de evocar o passado das crianças: memória pessoal e familiar;
- Aferir a potencialidade da utilização de objetos pessoais na aplicação e desenvolvimento de noções temporais;
- Avaliar de que forma as linhas de tempo contribuem para a avaliação das mudanças e permanências relativamente às suas características físicas ao longo do tempo.
- Perceber a relevância da utilização de linhas de tempo como forma de evocar o passado das crianças: memória pessoal e familiar

- Aferir o impacto da família no desenvolvimento da identidade pessoal das crianças.

## **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Tendo como premissa a relevância da ação do professor enquanto agente reflexivo de práticas educativas, ao longo da implementação do projeto em contexto educativo, recorreu-se a técnicas de investigação que se basearam na observação direta e participante da professora estagiária, na tomada de notas de campo, na realização de diários de aula reflexivos, onde se registaram e relevaram os principais núcleos de desenvolvimento das sessões de intervenção, a partir das respetivas notas de campo e registos áudio, e, ainda, na realização de tarefas de papel e lápis realizadas pelos alunos (completar uma linha de tempo pessoal, desenhar o retrato de família, completar uma árvore genealógica, preencher uma ficha de registo a partir de uma pesquisa junto dos pais e avós, etc.).

Durante a aplicação do presente projeto foram, assim, contemplados alguns instrumentos de recolha de dados que, atendendo a este estudo, se remetem para uma ficha de registo a partir da qual se solicitou aos alunos que completassem uma linha de tempo recorrendo a representações pictóricas e o diário de aula reflexivo, onde, para além das considerações sobre o desenvolvimento da intervenção (principais dificuldades dos alunos, dúvidas, contributos, etc.) se transcrevem diálogos suscetíveis de viabilizar a extração de alguns dados de análise relevantes para a investigação.

Posteriormente, os dados recolhidos em contexto foram analisados de forma indutiva, evocando-se, desta forma, uma metodologia predominantemente qualitativa, que Bogdan e Biklen definem como sendo um tipo de “(...) metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 11) Esta metodologia qualitativa aponta, ainda, para uma análise de conteúdo de carácter descritivo, inferencial e interpretativo dos dados reunidos a partir dos instrumentos estruturados de recolha utilizados. Nas palavras de Bardin, relativamente à análise de conteúdo:

*Se a descrição (...) é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1997: 41).*

Em seguimento desta linha de explicitação da metodologia adotada, segue-se a descrição das atividades e posterior análise de alguns dados recolhidos segundo estas orientações do processo de investigação, devendo, antes demais, considerar-se o facto dos alunos participantes

no estudo de caso frequentarem o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e, por isso, grande parte das conclusões advindas da análise dos dados recolhidos resultam do cruzamento entre os registos orais obtidos a partir do diálogo exploratório realizado ao longo das sessões de intervenção pedagógica e os registos escritos e pictóricos dos alunos.

Importa, também, referir que, encontrando-se os dados obtidos, em virtude da implementação do projeto, ainda num processo de análise, os resultados e conclusões que se apresentam são de carácter provisório.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Este estudo exploratório surge no âmbito do projeto intitulado “O potencial didático da genealogia para a construção da identidade e desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico”, desenvolvido durante o período de estágio numa turma do 1.º ano (23 alunos) com idade compreendida entre os 5 e os 7 anos, ao longo de cinco sessões de intervenção.

Este projeto viabilizou, favoravelmente, a contemplação do bloco 1 – À descoberta de si mesmo e do bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, centrando-se o desenvolvimento das atividades nas unidades 1 – A sua identificação e 2 – Os seus gostos e preferências, referentes ao primeiro bloco; e na unidade 1 do bloco 2 – Os membros da sua família. Tal abrangência reflete a contemplação de uma abordagem global da identidade, considerando-se a não dissociação entre a identidade pessoal e identidade familiar dos alunos.

As atividades que se integram neste estudo remetem-se, assim, como já foi já referido, para a construção de um “Museu das (nossas) memórias” e o preenchimento de uma linha de tempo pessoal com representações pictóricas dos alunos.

Assim, para a primeira atividade integrada no projeto desenvolvido, foi enviado aos pais um pedido de autorização para que os alunos levassem para a escola um objeto pessoal que fosse importante para as crianças. Durante a distribuição destes pedidos, foi solicitado aos alunos que escolhessem um objeto importante para eles, tendo em vista a sua apresentação à turma e a construção de um museu na sala de aula, sem se explicitar a tipologia de objeto que deveriam levar, remetendo-se essa decisão para as crianças.

Esta atividade de construção de um museu com objetos pessoais dos alunos surge suportada por estudos realizados por diversos autores (COOPER, 2002; DURBIN, MORRIS & WILKINSON, 1996; PINTO, 2011; SOLÉ, 2009; ZANZOTTERA, 2012;) que defendem a utilização dos objetos e a construção de museus em sala de aula como forma de desenvolver a compreensão histórica e temporal dos alunos.

A sua utilização acaba por evocar competências aos mais diversos níveis, como, por exemplo, ao nível da comunicação, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas com a linguagem; datação e sequencialização (cronologia), a aquisição e mobilização de vocabulário histórico, a aquisição de conceitos estruturais (evidência, significância, empatia, etc.), a capacidade de trabalhar cooperativamente, entre outras capacidades específicas e transversais (SOLÉ, 2009), aliando-se, ainda, a esta estratégia pedagógica, uma forte componente de valorização do património, ao qual, desde logo, se associam valores de pertença. Como enuncia Pinto:

*A identidade (em sentido multiperspetivado) é, por isso, um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo. (PINTO, 2011: 9)*

Assim, a partir da seleção de objetos pessoais por parte dos alunos, pretendeu-se que estes desenvolvessem, fundamentalmente, capacidades de linguagem oral, a partir da apresentação do seu objeto à turma, associando-se, ao seu património pessoal, valores de afetividade (Quem te deu? O que costumava fazer com ele?; Por que é importante?) e noções de ordem temporal (Quando o recebeste?; Desde quando o tens?; Há quanto tempo o tens?; Que idade tinhas quando o recebeste?)

Em seguimento desta tarefa, tendo ainda em vista a abordagem ao passado pessoal das crianças, apresentou-se aos alunos uma linha de tempo demarcada por intervalos de tempo, correspondentes à idade dos alunos (até aos 7 anos), que foi aplicado depois de ter analisado uma linha de tempo exemplo, onde se registavam alguns momentos da vida de uma criança e as respetivas alterações físicas ocorridas.

Solicitou-se aos alunos que, atendendo aos períodos demarcados, preenchessem a sua linha de tempo através de representações pictóricas, podendo desenhar acontecimentos ou objetos associados ao seu passado.

As orientações curriculares de Estudo do Meio para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico contemplam a localização de acontecimentos numa linha de tempo. Embora tais recomendações se reportem para o bloco 6 - O seu passado próximo, apresentando-se como indicadores de tempo os dias e semanas, tendo em vista a descrição da sucessão de atos praticados ao longo

do dia, desenvolvendo-se um trabalho em torno do passado mais longínquo da criança, a partir do reconhecimento de datas e factos que marcaram o seu crescimento, apenas ao ano posterior de escolaridade (2.º ano), considerou-se que a utilização de uma linha de tempo simples que reportasse ao nascimento das crianças enriqueceria, por um lado, a própria investigação e, por outro, a aprendizagem das crianças, na medida em que se exalta a necessidade de estimular a observação e capacidade dos alunos sobre o as mudanças que se operam ao longo do tempo, tendo como ponto de partida a sua própria experiência. Para além destas mudanças, acresce a importância de incitar a representação de acontecimentos ou objetos associados ao passado mais próximo ou longínquo da criança.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUNS DADOS

Relativamente à primeira atividade descrita (a apresentação dos objetos pessoais das crianças para construção do “Museu das nossas memórias”), pretendeu-se, desde logo, perceber se as crianças compreendiam por que razão se associou o termo “memórias” ao “museu”, averiguando-se se os alunos reconheciam o conceito de “memória”. Um aluno fez, assim, uma associação interessante de um acontecimento específico a um registo fotográfico para definir memória: “Memórias é quando tu tens um animal e depois tiras uma fotografia e guardas” (J.)<sup>1</sup>. Podemos, assim, associar esta justificação à necessidade que o aluno teve em evocar algo concreto para a definição de “memória”, o que acaba por ser natural, na medida em que se encontram numa fase em que esta associação é comum, mas, também, o reconhecimento, ainda que não consciente, da função das fontes enquanto plataformas de acesso ao passado.

Atendendo ao tipo de objetos que as crianças trouxeram, a grande maioria selecionou brinquedos (bonecos de *pelúcia*, *barbies*, casas em miniatura, bola de futebol, carros, etc.), sendo que alguns destes brinquedos se remetem para o período em que eram bebés e outros para alturas mais recentes. Por outro lado, uma das crianças optou por levar um equipamento de futebol da seleção nacional e outras duas crianças selecionaram livros.

Durante a apresentação de cada objeto pessoal à turma, foi possível desenvolver e aplicar uma série de competências associadas ao desenvolvimento de noções temporais, onde se utilizou vocabulário de tempo e verbos que remetem para o passado, se realizaram exercícios associados à cronologia, datação, duração e sequencialização, bem como de outras competências transversais, assentes, por exemplo, na comunicação oral, na atenção, interesse e respeito pelas exposições dos colegas.

Durante a discussão em grande grupo, pôde constatar-se:

**a)** a ocorrência de relatos acontecimentos associados ao seu objeto incluindo referências temporais, mencionando-se, ainda, familiares e espaços diversos: “Eu uma vez fui à Alemanha com os meus pais. E lá caiu-me um dente. E depois numa bomba de gasolina, que nós pagamos, eu vi este ursinho e queria comprá-lo.” (M.I.); “Eu recebi esta bola quando fui ao Algarve. E eu fui ao museu do Cristiano Ronaldo e no fim, quando estávamos a sair, havia assim um espacinho que dava para comprar coisas. E eu pedi à mãe e ela deu-me uma borracha e esta bola. (...)” (D.); “(...) Recebi quando tinha um ano quando fui ao Algarve passear com os meus pais e com o meu cão (...) Depois voltamos para aqui para Braga e vimos um filme, que era o *Hotel para Cães* (...)” (J.); “Foi quando estava na casa dos meus avós. E era do meu tio e ele ofereceu-me porque gostava muito dele.” (M.M.);

**b)** a provável participação dos familiares mais próximos na seleção do objeto pessoal, recolhendo-se informações a partir de fontes orais (pais, avós, ...), já que alguns dos acontecimentos relatados pelos alunos terão sido, eventualmente, contados pelos familiares. Por exemplo, uma das crianças que relatou que o seu objeto lhe foi oferecido pelos pais na primeira vez que foi ver os golfinhos, quando questionada por um dos colegas se estes “saltavam por arcos” (S.), respondeu: “Eu não me lembro! Foi a mãe que contou.” (R.). Esta ideia é reforçada, ainda, pelo facto de uma aluna ter levado um brinquedo de um tio, tendo sido capaz de mencionar quem ofereceu o respetivo objeto ao familiar e a idade que este tinha quando o recebeu: “Foi a minha avó. (...) Ele tinha dois anos...” (T.);

**c)** o reconhecimento da utilização do objeto pessoal em práticas diárias, associadas a momentos de brincadeira ou de rotina: “Durmo sempre com ela (...)” (M.); “Sempre que tomo banho brinco com ela.” (A.);

**d)** o reconhecimento do familiar que lhes deu o respetivo objeto: “Foi a minha avó que me deu (...) a mãe da mãe.” (A.), “Foi o meu primo chamado G. que me deu quando eu tinha três ou quatro anos” (F.); “(...) Foram os meus pais que me deram esta tartaruga.” (R.);

**e)** a aplicabilidade de noções temporais, associadas à cronologia (datação e duração) e ao tempo subjetivo: “Foi neste verão.” (D.); “Para aí há quatro ou três meses.” (S.); “Eu tenho isto há muito tempo... Desde que tinha um ano.” (T.);

**f)** a utilização da idade como indicador de ordem temporal: “Recebi esta *bárbie* quando fiz cinco anos.” (A.), “Tinha três anos.” (C.), “Acho que foi quando tinha três anos.” (M.);

g) a capacidade de reconhecer a anterioridade e posterioridade de um objeto em relação ao outro, pelos alunos que selecionaram dois objetos pessoais.



FIGURA 1 | Aluna que selecionou dois objetos pessoais: um que recebeu quando era bebê e outro quando tinha 3 anos

Ressalta, ainda, a importância de atentar a algumas das respostas das crianças quando se colocava a questão: “Há quanto tempo o tens?”, já que, apresentando maior dificuldade ao nível da noção de durabilidade, indicavam, frequentemente, a idade que possuíam: “Há quanto tempo o tens?” (estagiária)/ “Há seis anos... Ah, não! Tinha seis anos.” (G)

Este contributo apresenta especial relevância, na medida em que o aluno acaba por perceber, desde logo, que a contagem do tempo desde que recebeu o seu objeto até ao presente não é, efetivamente, o mesmo que dizer que idade tinha quando o recebeu.

Assume-se, ainda, de especial pertinência realçar as diferentes perspetivas de tempo demonstradas pelas crianças. Assim, vocabulário de tempo qualitativo como “há muito tempo” e “há pouco tempo”, relativamente ao período de tempo que decorreu desde que possuem o objeto escolhido, remetem-se para diferentes momentos:

1) A primeira expressão “há muito tempo” surge associada, por um lado, ao período de tempo em que eram bebés e, por outro, a períodos relativamente próximos, como o caso de um aluno que mencionou a “primavera”.

2) Num dos casos, a utilização da expressão “há pouco tempo” poderá servir de contraponto à perspectiva do aluno anterior, que mencionou a “primavera”, já que outra criança a associou ao “verão”.

Depois da apresentação dos objetos e de algumas crianças mencionarem alguns museus que visitaram (o *Museu CR7*, o *Museu dos Brinquedos*, o *Museu dos Dinossauros*, um museu onde viam “um senhor a fazer barro” (M.), um museu que descreveram como tendo “piratas em barcos” (M.I.) e “bonecos a fazer de países (...) leões” (I.), referindo-se, provavelmente, ao museu interativo *World of Discoveries*, no Porto), e tendo em vista a organização dos respetivos elementos por categorias, pediu-se a duas crianças que os organizassem e aos restantes colegas que colaborassem, expondo as suas ideias.

Assim, obtiveram-se categorizações baseadas no tipo de brinquedo (peluches, bonecas, carros, livros...), no tamanho (grandes, pequenos e médios) e na cor do objeto, sendo que, para este último caso, um dos “organizadores” não concordou com a ideia do colega, defendendo que a organização dos objetos de acordo com a sua cor não seria possível, já que cada objeto possuía mais do que uma cor.

Para além desta atividade ter constituído um método de introdução dos alunos no processo de reflexão sobre a utilidade dos museus e a sua respetiva organização, não se considerando a atividade como finalizada, podendo expandir-se e orientar-se esta estratégia de utilização de objetos e museus em sala de aula de acordo com o grau de complexidade e abrangência definido, constituiu, ainda, uma forma de enriquecimento e valorização das crianças, enaltecendo-se as suas particularidades e assumindo os seus objetos, não como meros elementos de brincadeira, atendendo à seleção das crianças, mas, antes, como objetos onde se inscrevem memórias associadas ao seu passado.

Acresce, ainda, aferir que, apesar desta atividade não convergir diretamente para o estudo do uso da genealogia, o seu incremento constituiu uma base importante para a posterior abordagem mais orientada para o uso das genealogias, onde se solicitou às crianças que completassem uma árvore genealógica, depois da exploração de uma genealogia, baseada no filme de animação “O Rei Leão”. Assim, por exemplo, expressões como “mãe da mãe” (utilizada pela A., quando se referiu à avó, que lhe ofereceu o objeto) foram trabalhadas na atividade de exploração da genealogia, onde os termos “materna(o)” e “paterna(o)” começaram a ser utilizados com grande frequência.



A atividade posterior (exploração de uma linha de tempo pessoal - da estagiária- e a realização de desenhos pelos alunos para completarem a sua linha de tempo pessoal) foi, também, geradora de grande entusiasmo e curiosidade por parte das crianças.

Na observação e exploração da linha de tempo, quando se questionou o que tinha acontecido no intervalo de tempo de uma fotografia a outra, uma das alunas afirmou: “Tu fizeste anos...” (C.). Atentamos, assim, aos intervalos de tempo e às fotografias para que as crianças fossem capazes de interpretar a linha de tempo. No início, as crianças apresentaram algumas dificuldades ao nível do reconhecimento da idade que se apresentava em cada intervalo, sendo que, por exemplo, quando se explicou que dentro do intervalo de tempo demarcado entre os três e quatro anos: [3, 4[ ainda tinha três anos, uma das alunas teve a necessidade de recorrer a um valor concreto para designar a idade correspondente à fotografia exposta nesse intervalo de tempo: “Tinhas três anos e meio!” (M.).

Relativamente às diferenças que os alunos constataram remeteram-se, desde logo, para o comprimento do cabelo: “Em bebé era quase careca e agora já tens algum.” (S.) e a altura. Repare-se que no contributo exposto, o aluno acaba por se centrar no nascimento e na atualidade constatando, não as modificações ao longo do tempo, registadas nas fotografias, mas, antes, a diferença mais clara, que se remete para o início de vida e o presente. Começaram, também, a fazer comparações entre o meu caso e o seu ou de familiares: “A minha irmã ainda é muito bebé e já tem [cabelo]!” (G.), “Eu quando nasci tinha muito [cabelo].” (P.), “(...) eu nasci careca!” (D.)

As crianças demonstraram especial admiração pelo facto de também se terem verificado alterações ao nível da cor e forma do cabelo (que inicialmente era loiro e encaracolado e depois se apresenta castanho e mais liso), interpelando: “Mas ali já está preto!” (M.I.), sendo que, uma delas, não se conformando com o facto de tal poder acontecer naturalmente, formulou uma hipótese: “(...) Pintaste o cabelo!” (J.). Outra criança identificou-se com o caso: “Eu também tinha assim loiro e agora é preto.” (R.), outra criança reforçou a uma permanência no seu aspeto físico: “O meu era loiro e é loiro!” (N.)

Quando perguntei aos alunos o que lhes tinha acontecido, desde o momento que nasceram até ao presente, referiram as seguintes situações: “Crescemos!”; “Cresce-nos o cabelo.” (L.); “Nascem-nos os dentes.” (I.). Para este último caso, uma criança acrescentou: “Mas depois caem outra vez!” (H.).

Perguntei-lhes, também, se achavam que quando fossem adultos estariam exatamente iguais ao presente, sendo que responderam, imediatamente, que não. Para justificarem a decisão, recorreram a referências ao nível da idade: “Quando eu tiver 42 não vai ser igual a 22!” (J.), não citando, contudo, as alterações físicas que se constatariam; e anteciparam, também, a hipótese de alterar o aspeto físico: “Eu vou deixar crescer assim o bigode!” (G.).

Durante a realização dos desenhos, algumas crianças foram colocando questões sobre a linha de tempo e uma acabou por referir: “Eu vou fazer-me quando estava na barriga da mãe.” (D)

Relativamente aos dados extraídos do instrumento de recolha de dados enunciado anteriormente: a ficha de registo com linha de tempo a completar pelas crianças, demarcada com idades entre os 0 e 7 anos, destacam-se alguns aspetos transversais às representações das crianças, que de seguida se explicitam:

- 1) Ausência de mudanças físicas. (n=10)<sup>2</sup>
- 2) Representação de mudanças físicas. (n=13)
- 3) Representação de familiares em algumas etapas ilustradas. (n=8)
- 4) Representação de momentos-chave do passado da criança. (n=7)
- 5) Representação de objetos nas representações pictóricas das crianças. (n=11)

Atentando ao ponto 2), algumas dessas representações remetem-se para a altura, o crescimento do cabelo, a alteração da cor do cabelo, mas principalmente no que se refere à diferenciação do seu aspeto antes do primeiro ano de vida e os restantes.



FIGURA 2 | Linha de tempo preenchida por um aluno onde se constata mudanças físicas

Relativamente ao ponto 3), alguns alunos acabam por representar os pais entre o intervalo de tempo de zero a dois anos com um *bebé ao colo* (n=4), a *passar um bebé no carrinho* (n=1), ou mesmo noutras etapas posteriores, onde ilustram, também, o pai e a mãe.

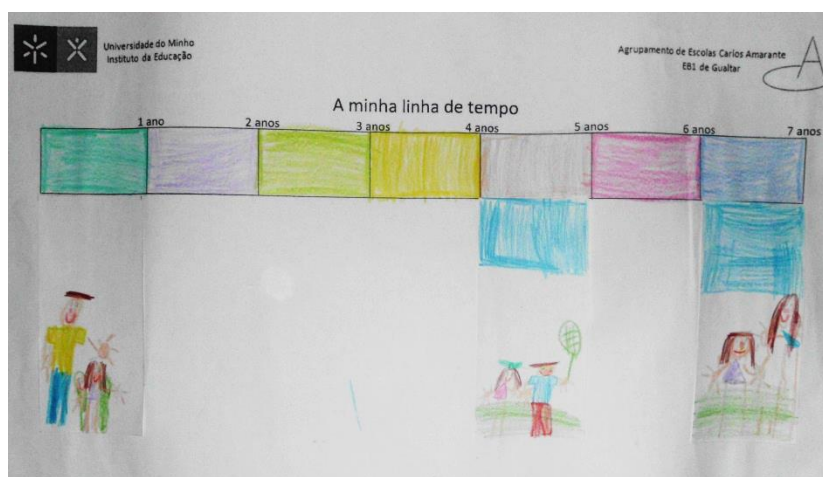


FIGURA 3 | Linha de tempo preenchida pelo aluno onde os pais aparecem nas etapas de vida da criança

Os *momentos-chave*, registados no ponto 4) englobam, por exemplo, uma visita ao jardim zoológico, uma ida ao *zoomarine*, a entrada na pré-escola, a entrada na escola, o festejo do Natal e uma provável viagem (representada por um avião).



FIGURA 4 | Linha de tempo preenchida pelo aluno onde se registam dois momentos-chave da vida da criança: Natal e entrada na escola

No que diz respeito ao ponto 5), os objetos ilustrados são, maioritariamente, brinquedos (carrinhos, bonecos de *pelúcia*, casa de bonecas, etc.), mas, também, meios de transporte (avião e carro), ou berços e carrinhos de bebé.

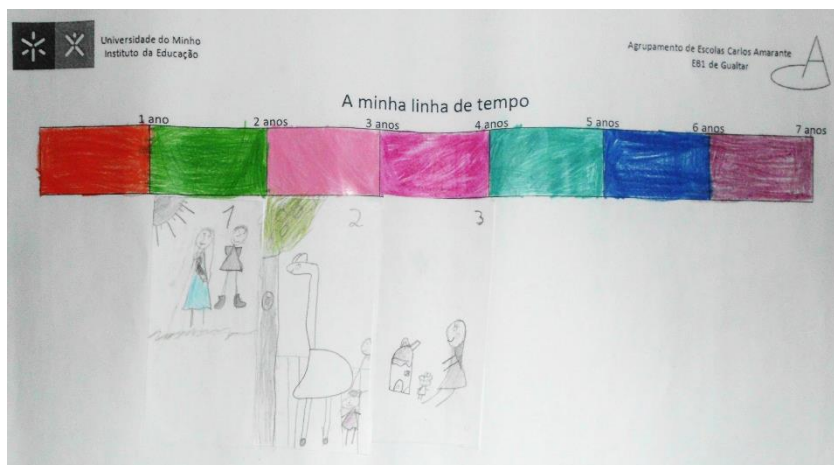


FIGURA 5 | Linha de tempo preenchida pelo aluno onde se representa um objeto: casa de bonecas

Importa ressaltar o facto de que, apesar de se encontrarem no 1.º ano de escolaridade, a partir de algumas questões colocadas aos alunos, durante a exploração da linha de tempo pessoal da estagiária e à medida que se percorria as carteiras da sala de aula, foi possível aferir a capacidade dos alunos para interpretar a linha de tempo, associando a cada intervalo momentos/representações adaptadas à respetiva idade. Por outro lado, alguns alunos acabaram por associar o seu desenho ao intervalo de tempo anterior ao que pretendiam, o que foi possível constatar, por exemplo, a partir da inscrição do número “4” num dos desenhos que foi associado ao intervalo de tempo entre os três e os quatro anos de idade.

Acresce, ainda, referir que grande parte das representações de acontecimentos ou momentos/memórias da infância não serão (re)lembrados, efetivamente, pelas crianças (veja-se o caso da representação de uma festa de Natal, quando o aluno tinha um ano), o que, assim como aconteceu com algumas descrições de acontecimentos associados aos objetos pessoais, poderá ter resultado de relatos feitos por familiares.

## NOTAS FINAIS

Através dos dados recolhidos a partir de vários instrumentos (ficha diagnóstica; tarefas de papel e lápis; registos de observação e diários de aula) e posteriormente analisados de forma indutiva, foi possível aferir que, ao longo da aplicação do projeto, o incremento, em sala de aula, de atividades associadas à genealogia, orientada para o estudo da família, e ao contexto de vida das próprias crianças acabou por despertar o seu interesse, sendo perceptível a motivação e curiosidade dos alunos pelo conhecimento do seu próprio passado e, ainda, a atenção que nutriam pelos contributos dos colegas que relatavam acontecimentos associados à sua vida

pessoal e descreviam algumas das características físicas que detinham quando eram mais pequenos.

Durante a realização destas atividades ficou explícita a possibilidade de se adquirirem e desenvolverem conceitos de tempo subjetivo e mensurável, que acabam por constituir noções imprescindíveis para a compreensão do tempo histórico, assegurando-se, assim, a promoção do desenvolvimento da compreensão temporal e histórica e o reforço da identidade pessoal e familiar das crianças.

Apraz referir que, apesar deste estudo ter convergido na descrição e análise de dados resultantes da implementação das atividades iniciais de desenvolvimento do projeto, devido ao facto de, à data da presente comunicação, não ter sido possível a conclusão da análise dos dados referentes à dimensão do projeto em termos de construção e exploração concreta das genealogias pelos alunos, centrando-se, assim, de uma forma mais incisiva, no incremento de um processo orientado para a pesquisa sobre a vida da própria criança, foi possível comprovar o papel estruturante da Família na construção do passado pessoal dos alunos, já que, tanto na atividade de apresentação do objeto pessoal, como na construção da linha de tempo individual, constatou-se que os familiares assumiram especial relevância nas apresentações e registos realizados pelos alunos participantes. Assim, os parentes das crianças acabaram por constituir fontes de informação sobre o seu passado, obtendo-se relatos de acontecimentos que não eram recordados pelos alunos; assumem-se como elementos imprescindíveis de cuidado nos anos de vida iniciais; constituem uma base de relacionamento afetivo; e, assim como as crianças, também os familiares (principalmente os pais) são descritos e enunciados em situações/momentos associadas ao passado dos alunos.

Pode, desde já, revelar-se o facto de que a exploração posterior de uma genealogia, bem como a construção da árvore genealógica de cada aluno, veio a constituir uma forma de contínuo de aprendizagem relativamente ao desenvolvimento das noções de tempo, por exemplo, ao nível da anterioridade e posterioridade que os alunos conseguiram estabelecer de acordo com as gerações apresentadas, assim como a utilização mais alargada de vocabulário associado às relações de parentesco, viabilizando-se, desta forma, a ligação do estudo da Família à introdução aos estudos genealógicos.

Estas atividades permitiram, assim, a aplicação de estratégias diversificadas que viabilizaram o encontro com questões que englobam não só o contexto familiar dos alunos, e todas as estruturas de tempo a ele associadas, mas, também, a reflexão acerca do próprio meio e estrutura social em que as crianças estão inseridas. É de salientar, ainda, a importância das

interações com os alunos, a partir do diálogo, que permitiu que as crianças, numa fase inicial de aprendizagem, na qual não dominam a linguagem escrita, expusessem as suas ideias, dando a conhecer os seus modelos de opinião e conceções acerca do universo familiar, potenciando-se a própria aquisição de vocabulário específico, mas também a partir das produções pictóricas dos alunos, que podem, também, ser encaradas como um meio de comunicação privilegiado para interpretar o pensamento das crianças, reforçando-se, desta forma, a própria valência interdisciplinar do Estudo do Meio, que acaba por viabilizar a aquisição de competências específicas e transversais, assumindo-se como principal objetivo o desenvolvimento e estruturação de um pensamento crítico e reflexivo.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARAÚJO, Helena; STOER, Stephen – *Genealogias nas Escolas: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Afrontamento, 1993.

BARCA, Isabel – *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. In Isabel Barca. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004.

BARDIN, Laurence – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Graça; FREITAS, Maria – *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores, 2010.

COOPER, Hilary – *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

COOPER, Hilary – *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum*. London: David Fulton, 1992.

DURBIN, Gail; MORRIS, Sue; WILKINSON, Susan – *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: english Heritage, 1996.

FOSNOT, Catherine – *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Piaget Editora, 1996.

FRANCO, Sérgio. – *O Construtivismo e a Educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

GUERRA, Luís Bivar – *Cem anos de Genealogia (1877-1977)*. Lisboa: (Separata de a Historiografia Portuguesa de Herculano a 1950), 1978.

MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida – *Didáctica da História: Património e história local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

ME - Ministério da Educação – *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico, 2004.

PAIS, José Machado – *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO, Maria Helena – *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação, 2011. Tese de Doutoramento

SOLÉ, Glória – *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*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2009. Tese de Doutoramento.

SOLÉ, Glória – *A Genealogia como estratégia de ensino-aprendizagem do tempo histórico no 1.º Ciclo*. «Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education», (2005), p. 349-362.

STEEL, Donald; TAYLOR, Lawrence – *Family History in schools*. London: Philimore, 1973.

ZANZOTTERA, Jane – *Case Study 2: Bringing the museum into your classroom creating a school museum*. «Revista Primary History - The primary education journal of The Historical Association» (2012), p.23.

ZONABEND, Françoise – *A memória familiar - do individual ao colectivo*. In *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 9 (1991), p. 179-190.