

Da reflexão à prática: a interdisciplinaridade entre a Expressão Dramática e o Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Davide Gageiro Rebelo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Olga Maria Pinto dos Santos

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março de 2024

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão e aos meus pais por sempre me apoiarem em todos os momentos. Aos meus pais, em especial, por me possibilitarem realizar este curso superior e me mostrarem que com esforço, trabalho e dedicação conseguimos alcançar os nossos objetivos.

Às minhas amigas de infância por estarem sempre prontas a celebrar as minhas vitórias e a ouvirem os meus desabafos, em especial à Sónia por todo o carinho, proteção, incentivo e amparo. Obrigado por estares sempre presente e por todas as vezes que não me deixaste desistir e me mostraste que eu era capaz!

Ao meu amigo e companheiro João, por toda a força e encorajamento, para a realização deste relatório, assim como pela companhia de todos os dias, mostrando-me que sendo perseverantes conseguimos alcançar os nossos objetivos.

Às minhas amigas e colegas de curso, que me proporcionaram os anos mais felizes e incríveis. Obrigado por todos os momentos de trabalho, apoio, animação e diversão!

A todos os meus professores que me apoiaram e ajudaram a crescer a nível pessoal e profissional, permitindo-me ser uma pessoa mais crítica e reflexiva, olhando para a educação de outra forma.

A todos as minhas educadoras e professoras cooperantes, que me abriram a porta das suas salas e me mostraram diferentes tipos de abordagens pedagógicas e que me possibilitaram a interação com crianças generosas de sorriso constante.

Obrigado!

RESUMO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório apresenta todo o meu percurso vivenciado, no decorrer das diferentes Práticas Pedagógicas, e encontra-se dividido em duas partes distintas.

A parte I é composta pela dimensão reflexiva, onde são apresentadas todas as experiências, vivências e dificuldades das práticas pedagógicas nos diferentes contextos educativos, desde a Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na parte II é apresentado um estudo investigativo, tendo por base o conceito de interdisciplinaridade e o trabalho entre a Expressão Dramática e o Estudo do Meio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este estudo, de carácter qualitativo, pretendeu-se criar momentos interdisciplinares entre estas duas áreas do currículo e perceber os contributos dos mesmos, no desenvolvimento holístico dos alunos. Para além destes contributos, foi possível também identificar e perceber outros saberes que foram desenvolvidos com este tipo de trabalho, relacionando, dessa forma, outras áreas do currículo.

Palavras chave

Expressão Dramática; Estudo do Meio; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice Report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. This report presents my entire journey during the different Pedagogical Practices and is divided into three distinct parts.

Part I is made up of the reflective dimension, which presents all the experiences and difficulties of teaching practices in different educational contexts, from nursery school to kindergarten and primary school.

Part II presents an investigative study based on the concept of interdisciplinarity and the work between Dramatic Expression and Environmental Studies in the 1st Cycle of Basic Education. The aim of this qualitative study was to create interdisciplinary moments between these two areas of the curriculum and to understand their contributions to the holistic development of students. In addition to these contributions, it was also possible to identify and understand other knowledge that was developed with this type of work, thus relating other areas of the curriculum.

Keywords

Dramatic Expression; Environmental Studies; Interdisciplinarity.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Fotografias	viii
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão reflexiva.....	2
Capítulo I - Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Observação em 1.º CEB	4
1.1.1. Funções da observação em contextos de educação	4
1.1.2. Tipos de observação e ferramentas utilizadas	5
1.1.3. O que podemos observar e a sua importância para a nossa ação educativa	6
1.2. Planificação	9
1.2.1. Qual a finalidade da planificação?	10
1.2.2. Tipos de planificação e como começar	11
1.2.3. Dificuldades no processo de planificar	14
1.3. Intervenções.....	15
1.3.1. As intervenções e a sua importância	15
1.3.2. As minhas intervenções: diferenças e dificuldades.....	16
1.4. Avaliação.....	21
2.4.4. Avaliação e/ou classificação e a sua importância	22
2.4.5. Tipos de avaliação realizados.....	23
2.4.6. Construção de testes de avaliação	25

1.5	Balço final sobre a Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB	25
	Capítulo II - Prática Pedagógica em Educação de Infância	27
2.1	Observação	28
2.1.1	Observar em Educação de Infância	28
2.1.2	Tipos de observação e ferramentas utilizadas	29
2.1.3	Dados recolhidos e a sua importância	29
2.2	Planificar	32
2.2.1	Planificar em Creche: semelhanças e diferenças de planificar no 1.º CEB	32
2.2.2	Planificar no JI para o ensino à distância	36
2.3	Intervenções.....	40
2.3.1	Intervir no Contexto de Creche	40
2.3.2	Intervir no JI à distância	44
2.4	Avaliação.....	46
2.4.1	Avaliar em Creche.....	46
2.4.2	Instrumentos de avaliação utilizados em Creche	47
2.4.2	Avaliar em Jardim de Infância à distância	48
2.4.3	Instrumentos de avaliação utilizados em JI à distância.....	49
2.5	Balço final sobre a Prática Pedagógica em contexto de Educação de Infância.....	50
	Parte II - Dimensão Investigativa	52
	Capítulo I - Enquadramento Teórico	54
1.1.	Interdisciplinaridade.....	54
1.1.1.	Conceito e a sua utilização	54
1.1.2.	No Contexto Educativo	55
1.1.3.	Papel do Professor.....	57
1.2.	Expressão Dramática.....	59
1.2.1.	Conceito e a sua importância	59

1.2.2. Jogos Exploratórios e Jogos Dramáticos.....	60
1.3 Estudo do Meio	62
Capítulo II – Metodologia	64
2.1 Natureza do Estudo	64
2.2 Participantes	65
2.3 Apresentação das Atividades e procedimentos de aplicação	65
2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	69
2.5 Técnicas de Análise de Dados.....	70
Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	77
3.1 Análise de áudios das atividades desenvolvidas	77
3.2 Análise de registos dos alunos.....	84
Considerações Finais e Limitações do Estudo	88
Conclusão	91
Referências	93
Anexos.....	1
Anexo 1- Transcrição do áudio da atividade 1 – Astros	2
Anexo 2 – Transcrição do áudio da atividade 2: orientação	19
Anexo 3 – Transcrição do áudio da atividade 3: comércio	34
Anexo 4 – Transcrição do áudio da atividade 4: pesca	42
Anexo 5 – Transcrição do áudio da atividade 5: Aveiro.....	51
Anexo 6 – Análise dos áudios das atividades.....	57
Anexo 7 – Análise dos registos dos alunos	91
Anexo 8 – Análise da categoria: “O que mais gostei?”.....	110
Anexo 9 – Análise da categoria: “O que menos gostei?”.....	114
Anexo 10 – Análise da categoria: “Dificuldades que senti?”.....	116

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Alunos a desenvolver um trabalho de grupo.	13
Fotografia 2 - Preparação do espaço para a horta.....	17
Fotografia 3 - Plantação de alfaces.....	17
Fotografia 4 - Cenário para o espetáculo de Natal.	18
Fotografia 5 - Exercícios de expressão dramática para exploração de personagens.	18
Fotografia 6 - Aluna a pesar o açúcar, seguindo a receita.	18
Fotografia 7 - Alunos a misturar os ingredientes.	18
Fotografia 8 - Alunos a preencher o seu guião da visita de estudo.	20
Fotografia 9 - Piscina com folhas de árvores.	34
Fotografia 10 - Caixa de cartão com luzes embutidas.....	34
Fotografia 11 - Recriação de copas de árvores, explorando tintas com as mãos.	35
Fotografia 12 - Calendário.....	37
Fotografia 13 - Colar feito com massas.....	38
Fotografia 14 - Colar feito com flores.	38
Fotografia 15 - Colar feito com massa de modelar.	38
Fotografia 16 - London Eye construído com cartão e cortiça.	38
Fotografia 17 - London Eye construído com plástico.	38
Fotografia 18 - Criança a explorar os números através de um jogo.....	39
Fotografia 19 - Jogo "Pé com pé, mão com mão".	39
Fotografia 20 - Coelho construído em cartão e tecido.....	43
Fotografia 21 - Cenário e personagens construídos em feltro.	43
Fotografia 22 - Personagens construídas em feltro.	43
Fotografia 23 - Jogo de puzzles no PowerPoint.	45
Fotografia 24 - Jogo da memória no PowerPoint.	45
Fotografia 25 - Grelha de Observação.....	47
Fotografia 26 - Avaliação das atividades.	49
Fotografia 27 – Grelha de registo sobre as atividades.....	66
Fotografia 28 – Alunos a explorar a luz e as sombras.....	66
Fotografia 29 – Alunos a dramatizar a sua história.....	67

Fotografia 30 – Alunos a simular uma ida ao supermercado.....	68
Fotografia 31 – Aluno a interpretar uma personagem.....	68
Fotografia 32 – Alunos a dramatizar a sua história sobre a pesca.....	68
Fotografia 33 – Alunos a desenvolver o trabalho de grupo sobre Aveiro.....	69
Fotografia 34 – Alunos a apresentarem a sua dramatização.....	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Grelha de análise dos áudios e registos	72
Tabela 2 – Grelha de análise da categoria: “O que mais gostei?”	73
Tabela 3 – Grelha de análise da categoria: “O que menos gostei?”	74
Tabela 4 – Grelha de análise da categoria: “Dificuldades que senti?”	75
Tabela 5 – Anexo 6 – Análise das Transcrições dos áudios das atividades	57
Tabela 6 – Anexo 7 – Análise dos registos dos alunos	91
Tabela 7 – Anexo 8 – Análise da categoria: “O que mais gostei?”	110
Tabela 8 – Anexo 9 – Análise da categoria: “O que menos gostei?”	114
Tabela 9 – Anexo 10 – Análise da categoria: “Dificuldades que senti?”	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categoria de análise “O que mais gostei?”	85
Gráfico 2 – Categoria de análise “O que menos gostei?”	86
Gráfico 3 – Categoria de análise “Dificuldades que senti?”	86

ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado para o término do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Com a elaboração deste relatório, pretendo, em primeiro lugar, expor as minhas aprendizagens, vivências, receios e dificuldades, no decorrer das diferentes Práticas Pedagógicas em Creche, Pré-escolar e 1.º CEB, de forma refletida e fundamentada. E, em segundo lugar, apresentar o estudo de carácter qualitativo que desenvolvi em contexto de Prática Pedagógica. Assim sendo, este relatório encontra-se dividido em duas dimensões: a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa.

A primeira parte, a Dimensão Reflexiva, encontra-se dividida em dois capítulos, um sobre as experiências, vivências, receios, questões e dificuldades no 1.º CEB e outro na Educação de Infância. Estes dois capítulos, por sua vez, encontram-se subdivididos, nas fases que vivenciei nas Práticas Pedagógicas, ou seja, a fase da observação, a fase da planificação, a fase da intervenção e a fase da avaliação. No final de cada capítulo apresento, ainda, um balanço sobre estes dois contextos pedagógicos.

A segunda parte, a Dimensão Investigativa, apresento a investigação realizada no âmbito do contexto de Prática Pedagógica numa turma de 3.º ano de escolaridade, que tem como temática a interdisciplinaridade entre a Expressão Dramática e o Estudo do Meio, para o desenvolvimento holístico dos alunos. Esta dimensão começa com uma introdução, apresentando a problemática, a questão de investigação e os objetivos do estudo e encontra-se dividida em três partes: o Enquadramento Teórico, ou seja, os constructos teóricos que serviram de base à investigação; a Metodologia de Investigação, onde é exposta a natureza do estudo, os participantes, a apresentação das atividades e procedimentos de aplicação, técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise de dados e a Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.

Por fim, aparecem as Considerações Finais e Limitações do Estudo e a Conclusão, onde exponho e reflito sobre a elaboração deste relatório final de mestrado e a sua importância para o meu percurso.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Com a finalização de mais uma etapa acadêmica, apercebo-me agora que, desde sempre, a educação teve um papel importante na minha vida, quer enquanto criança nas brincadeiras, fingindo ser o professor, quer neste momento de conclusão de todo um percurso, que se iniciou com a Licenciatura em Educação Básica e onde o gosto pelas crianças e pela educação se tornou mais evidente.

A licenciatura permitiu-me, assim, crescer e desenvolver uma série de competências, enquanto futuro profissional de educação, bem como intensificar a minha vontade e gosto pelo trabalho com crianças. No entanto, foi no Mestrado que as experiências de Prática Pedagógica me fizeram refletir e perceber com que faixas etárias me identifico.

Desta forma, esta primeira parte do relatório final de Mestrado encontra-se organizada de uma forma um pouco diferente, pois com o término da Licenciatura em Educação Básica ingressei no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, mas ao chegar ao final do 1.º ano do Mestrado optei por mudar para o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

Posto isto, num primeiro capítulo, reflito sobre a minha experiência no 1.º CEB, nomeadamente numa turma de 1.º e de 3.º ano de escolaridade, e, seguidamente, num segundo capítulo, dou continuidade à reflexão, mas no âmbito da Educação de Infância, ou seja, nos contextos de Creche e Jardim de Infância, atendendo ao facto de que a experiência em Jardim de Infância acabou por ser à distância, devido à pandemia que assolou o mundo.

Para esta primeira parte do relatório final de Mestrado considerei, então, pertinente escolher alguns tópicos de referência para reflexão, que de certa forma fossem transversais às diferentes Práticas Pedagógicas. Assim, optei por refletir sobre as componentes que compunham a nossa ação enquanto mestrandos, ou seja, observar, planificar, intervir e avaliar nos diferentes contextos educativos.

CAPÍTULO I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com o final do 1.º ano, do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências da Natureza no 2.º CEB, chegaram ao fim as primeiras Unidades Curriculares de Prática Pedagógica. Desta forma torna-se importante refletir sobre as diversas fases que vivenciei enquanto futuro professor. Como referido por Arends (2008), é importante explicarmos as nossas vivências à medida que passamos de professores principiantes, para professores eficientes, ou seja, é importante refletirmos sobre o nosso processo de aprender a ensinar, que nos permite vivenciar e experienciar diversos aspetos na nossa prática educativa.

A primeira Prática Pedagógica foi desenvolvida numa turma de 1.º ano de escolaridade, de uma escola pública de um meio rural. A turma tinha apenas sete alunos, sendo cinco do sexo masculino e dois do sexo feminino. As idades dos alunos variavam entre os cinco e os seis anos.

Desenvolver a minha ação pedagógica nesta turma foi muito importante e enriquecedor, pois este é um ano extremamente marcante para os alunos e, no fundo, também para mim, enquanto interveniente, já que foi o meu primeiro contacto com alunos que iriam iniciar a sua aprendizagem formal. Na minha opinião, este ano de escolaridade é essencial para os alunos, uma vez que é nesta fase que se constroem os primeiros saberes formais, bem como as bases das aprendizagens que irão realizar. É também um ano de muitas mudanças e, por isso, o professor desempenha um papel muito importante, uma vez que é ele que ajuda e motiva os alunos para a sua integração no meio escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, a segunda Prática Pedagógica, foi desenvolvida numa turma de 3.º ano de escolaridade, de uma escola pública, do meio rural e industrial. A turma era composta por 24 alunos, sendo estes 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. As suas idades variavam entre os oito e os nove anos.

Com esta mudança de contexto educativo, percebi claramente que cada escola é única, tal como os seus alunos, os meios envolventes, e sendo por isso muito importante que o professor conheça o espaço educativo e os seus alunos, para realizar a sua ação profissional de forma mais rica e motivante para os alunos.

1.1. OBSERVAÇÃO EM 1.º CEB

Partindo agora para a primeira componente de reflexão escolhida, a observação, constato que esta é extremamente importante e necessária no nosso dia a dia, pois é através desta que conseguimos obter informações do que nos rodeia, do outro, do mundo. Também na formação de professores, neste caso, em contexto de Prática Pedagógica, a observação desempenha um papel de destaque, sendo esta a primeira fase, quando entramos num contexto educativo. No entanto, se pensarmos bem, a observação acompanha-nos em todos os momentos da Prática Pedagógica, pois precisamos de observar para refletir sobre a nossa planificação, sobre a nossa ação, sobre o comportamento dos alunos, entre outros aspetos.

1.1.1. FUNÇÕES DA OBSERVAÇÃO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO

A observação é uma ferramenta que os professores utilizam, desde logo, para perceberem as características da turma, do meio e da instituição escolar. A par destas funções, a observação ajuda ainda os professores na sua ação, enquanto docentes, no sentido em que os auxilia a ajustar e modificar as suas atitudes, perante os alunos, as estratégias de ensino, os materiais didático-pedagógicos, entre outros aspetos necessários a uma significativa função docente.

Assim, como referem Rodrigues et al. (2017), “O processo de observação é crucial para recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem, facilitando a resolução dos problemas que este processo permitiu detetar.” (p.337).

Sendo a observação a primeira componente da Prática Pedagógica, enquanto mestrandos inseridos num contexto educativo, esta ajuda-nos a conhecer o meio, a instituição, a docente titular de turma e o seu método de trabalho, os alunos e as suas características. Ao observarmos estes aspetos conseguiremos desenvolver o nosso trabalho de uma outra forma, pois para além de já termos uma perspetiva de como poderemos realizar algumas atividades, conseguiremos perceber o que cativa os alunos, o que os motiva a aprender, e, assim, chegar mais perto deles proporcionando-lhes aprendizagens mais significativas.

1.1.2. TIPOS DE OBSERVAÇÃO E FERRAMENTAS UTILIZADAS

Para fazermos a recolha de dados, através da observação, é importante percebermos o tipo de observação que vamos realizar e encontrarmos as ferramentas adequadas que nos auxiliem no registo, de forma a não perdermos dados importantes.

De acordo com Dias (2009), é importante desenvolvermos um processo de observação definindo um objeto de estudo, o tipo de instrumentos que vamos utilizar, o tipo de observação, entre outros fatores e, portanto, todos os instrumentos que utilizámos neste período de observação, serviram para isso mesmo, para orientar e focalizar os tópicos que seriam necessários para caracterizar a turma, a instituição e para o desenvolvimento das próximas fases de trabalho.

Desta forma, para a recolha de dados recorri, em ambos os contextos, à observação participante e à observação documental, analisando os documentos oficiais do agrupamento. Com a recolha de dados através destes instrumentos, consegui conhecer melhor a turma e as suas características, a professora cooperante e o seu método de trabalho, a instituição e o seu modo de funcionamento, entre outros aspetos.

Como o nome indica, na observação participante, “o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados” (Mónico et al., 2017, p. 724), ou seja, neste caso, estive em contacto direto com os alunos participando nas suas rotinas diárias. Já a observação documental é, como refere Sousa (2009), um processo indireto de pesquisa, que auxilia o professor a refletir, a procurar dados e factos em documentos.

De forma a registar o que ia observando, usei como instrumentos de observação uma grelha, com diversos parâmetros relacionados com o agrupamento, a escola, a turma, o que me permitiu registar informação objetiva, clara e concreta. Para além desta grelha utilizei ainda um diário de bordo, onde eu e a minha colega íamos registando o dia a dia da sala de aula e as rotinas vividas pelos alunos. Este diário foi muito importante pois permitiu-nos descrever o dia a dia detalhadamente e no final ver a evolução dos alunos, assim, o diário de bordo “representa o registo escrito e o repositório de memórias individuais, seletivas e intencionais, carregadas de sentimentos e olhares sobre a prática educativa, além de propiciar uma renovação nos planeamentos de aulas, propostas curriculares, metodologias de ensino” (Lacerda, 2021, p.1).

1.1.3. O QUE PODEMOS OBSERVAR E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A NOSSA AÇÃO EDUCATIVA

O período de observação desempenha, assim, um papel importante ao longo da prática, uma vez que foi através deste que percebemos diversas características da turma e do meio, e isto contribuiu para o desenvolvimento de uma ação pedagógica diferenciadora, na medida em que conseguimos desenvolver atividades mais próximas dos interesses e gostos dos alunos. Como tal, neste período tentei perceber e compreender o máximo de informação possível, para depois utilizá-la nas seguintes componentes da prática pedagógica, nomeadamente na planificação e na intervenção.

Como nos diz Sousa (2009) a observação em educação permite-nos, enquanto professores, pesquisar problemas, procurar respostas para eventuais questões que se possam levantar e ajudar na compreensão do processo pedagógico, quer ao nível dos alunos, quer ao nível da própria ação docente. Desta forma, é necessário que o professor seja observador, de forma a recolher dados sobre a turma e cada indivíduo, para depois poder arranjar a melhor estratégia de intervenção, que permita aos alunos aprenderem de forma significativa.

Com os períodos de observação, em ambas as Práticas Pedagógicas, consegui recolher informações importantíssimas para o desenvolvimento da minha ação pedagógica nas turmas, para além de ter percebido especificidades e inúmeras diferenças entre os contextos.

Através da observação tive a oportunidade de ver como as docentes titulares de turma, dos dois contextos educativos, lecionavam as suas aulas, que estratégias, materiais e recursos utilizavam, bem como a postura que adotavam, e isto é muito importante, pois sendo nós iniciantes, nem sempre sabemos reagir da melhor forma perante a turma. Assim, consegui identificar algumas estratégias como a criação de momentos de trabalho individual e autónomo, momentos de trabalho de grupo, momentos lúdicos de aprendizagem e momentos de uma certa descontração, sendo utilizadas atividades expressivas. Esta diversificação de estratégias permitiu proporcionar aos alunos distintos momentos de trabalho em sala de aula, o que acabava por motivá-los para as diferentes atividades. No seguimento desta ideia, penso que ao observar a professora cooperante na sua ação consegui também perceber como realizar algumas atividades com os alunos, de que forma estava organizada a sala e o porquê, como estavam os

materiais e, assim, quando intervim segui algumas vezes o exemplo dado pela professora cooperante.

Apesar de ambas as docentes apresentarem algumas estratégias similares, é importante perceber que todos os professores são diferentes e recorrem a diversas estratégias de ensino-aprendizagem, consoante as suas turmas e os seus alunos. Desta forma, Vieira e Vieira (2005) definem estratégia, em educação, como um “plano(s) concebido(s) pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real” (p.16).

A par das estratégias mencionadas anteriormente, a professora cooperante da turma de 3.º ano utilizava ainda o questionamento, ou seja, a professora questionava os alunos muitas vezes para os fazer pensar, não lhes dando a resposta imediata. Como referem Silva e Lopes (2015) o questionamento em sala de aula permite um diálogo entre alunos e professor e este pode ter diferentes intenções. Assim, o questionamento pode ser utilizado com o intuito de envolver, motivar e interessar os alunos na aula; avaliar e perceber as aprendizagens realizadas pelos alunos e a realização ou não dos trabalhos de casa; rever os conteúdos abordados anteriormente; estimular os alunos, de forma a fazê-los pensar em soluções e estratégias, entre outras.

Ao observar as aulas, constatei, desde logo, que os alunos da turma de 3.º ano do 1.º CEB eram muito mais autónomos, devido à faixa etária, e que tinham muita iniciativa para participar, pois quando a professora cooperante propunha alguma atividade, os alunos mostravam-se muito participativos e empenhados. Outro aspeto a destacar sobre as características destes alunos e que vem ao encontro da constatação anterior, relativa à sua iniciativa, é o facto de estes criarem projetos com a ajuda dos pais e depois apresentarem na sala de aula. Isto faz com que haja uma participação ativa dos pais, na vida escolar dos alunos, e permite ainda que os alunos desenvolvam diversas competências, principalmente no que toca à apresentação e exposição das suas ideias, perante o outro, o que acaba por ser muito importante.

Constatei também que os momentos de trabalho de grupo, na turma de 3.º ano, eram momentos muito intensos, pois percebi que os alunos nem sempre conseguiam trabalhar cooperativamente. Desta forma, estes seriam momentos a ter em conta nas minhas

intervenções, criando situações de trabalho em grupo, para que os alunos pudessem experimentar trabalhar com diversos colegas e desenvolver o seu sentido de cooperação.

Um outro aspeto diferenciador da Prática Pedagógica na turma do 1.º ano, que tive a oportunidade de observar, foi a avaliação dos alunos, que varia de professor para professor, de agrupamento para agrupamento. Assim, percebi que existia a avaliação sumativa dos alunos, no entanto, um pouco diferente, já que os testes, no contexto da turma de 1.º ano, eram construídos pela professora titular de turma, enquanto na turma de 3.º ano eram feitos pelos professores do agrupamento e iguais para todas as escolas. No meu entender, a avaliação sumativa em que o professor titular de turma constrói os instrumentos de avaliação é mais coerente e justa, uma vez que o professor conhece os seus alunos, as suas características e dificuldades, podendo assim ajustar os instrumentos às necessidades de cada aluno, o que não acontece se estes forem construídos por vários professores do agrupamento.

Como refere Pinto (2016) o contexto está relacionado com a avaliação e as instituições educativas desempenham um papel neste processo de avaliar os alunos. Assim, a própria instituição de ensino e o meio em que se insere interagem com a avaliação, influenciando a forma como o professor aplica os instrumentos de avaliação nas suas turmas.

Como tal, a avaliação acaba por ser realizada de acordo com a organização pedagógica de cada instituição, uma vez que

a situação social onde a avaliação decorre de uma forma mais ou menos explícita, condiciona a prática pedagógica do professor onde se integram também os procedimentos de avaliação. Se considerarmos a instituição escolar podemos reconhecer que há, de uma forma geral, uma certa relação entre o tipo de instituição e a forma como se organiza em termos pedagógicos (Pinto, 2016, p. 32).

Outros dados que também identifiquei como importantes, logo no início das observações, foram o facto de na turma de 3.º ano existirem alguns alunos referenciados com dislexia, disortografia e défice de concentração e, também, a existência de alunos com nacionalidades distintas, o que não acontecia na turma do semestre anterior.

Ao deparar-me com a existência de alunos com necessidades de aprendizagem específicas, como a dislexia e a disortografia foi importante pensar em algumas estratégias e recursos, para conseguir chegar mais perto destes alunos.

Como refere Correia (2008):

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a íntegra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos (p. 46).

Tendo esta ideia por base e percebendo que os alunos requeriam outro tipo de apoio, foi importante fazer uma adaptação dos materiais, como por exemplo fichas de trabalho com instruções mais simples e letras maiores, bem como um acompanhamento mais regular nas atividades.

Estas foram algumas das opções que tomámos, para que estes alunos pudessem acompanhar melhor a turma e conseguissem realizar aprendizagens importantes, para a sua formação, tentando dar-lhes, por isso, o apoio que precisavam, pois como menciona Coelho (2013, p. 82)

Saber ler é uma condição indispensável a qualquer ser humano e obrigatória na sociedade atual (...) No entanto, algumas crianças, ainda que muito inteligentes, não passam da tarefa de aprender a ler à de ler para aprender. Estamos a falar de “dislexia”. No contexto escolar, os alunos com dislexia acabam, na maior parte dos casos, por não ser devidamente acompanhados, não lhes sendo dada a oportunidade de potencializar os seus conhecimentos.

Relativamente à ação docente da professora cooperante, consegui perceber como lecionava os conteúdos, como organizava as atividades, o tipo de avaliação que utilizava, como interagia com os alunos, entre outros aspetos. Isto foi, uma vez mais, muito importante, pois ao observarmos a ação pedagógica da professora cooperante percebemos a reação dos alunos a certas atividades, por exemplo, e isto foi uma mais-valia no nosso processo de formação, pois tivemos a oportunidade de ver e perceber como implementar determinadas estratégias, dentro da sala de aula.

1.2. PLANIFICAÇÃO

Passando agora à segunda componente escolhida, a planificação, é importante refletir que esta desde sempre foi utilizada pelo ser humano. Ao longo da nossa vida, nas mais diversas situações, podemos perceber que recorremos a pequenas planificações para estruturar, por exemplo, uma viagem, uma festa, um evento e até uma brincadeira, quando somos pequenos. Nestes casos, a planificação surge muitas vezes

inconscientemente e desempenha um papel orientador e organizador, servindo para prever situações que possam acontecer.

As minhas planificações eram organizadas por uma tabela, onde colocava num primeiro cabeçalho, a identificação dos intervenientes, o número de alunos, a data, as áreas de estudo e os objetivos gerais. Seguidamente identificava as áreas e conteúdos a trabalhar, as aprendizagens essenciais desenvolvidas, a descrição das atividades e estratégias, a duração prevista, os recursos materiais e, por fim, a forma de avaliação. Em ambos os contextos segui esta estrutura, no entanto, na turma de 3.º ano, houve alguns aspetos a ter em conta, para além dos gostos e interesses dos alunos, como foi o caso das necessidades de aprendizagem específicas e a adaptação dos materiais às mesmas. Posto isto, apesar da estrutura se manter, as estratégias, os materiais e as atividades variam sempre, pois cada turma é única e mesmo que pensássemos em realizar atividades iguais, elas resultariam sempre de forma diferente.

1.2.1. QUAL A FINALIDADE DA PLANIFICAÇÃO?

No contexto educativo, a planificação é uma componente muito importante no trabalho docente e desempenha o mesmo papel que na nossa vida, mas de uma forma mais complexa e estruturada.

Segundo Arends (2008) muitas pessoas utilizam planificações como forma de controlar acontecimentos, por exemplo, e isto desempenha um papel muito importante nas suas vidas. Na educação também a planificação é importante, já que permite ao professor organizar as atividades, os objetivos, os materiais e os recursos necessários, a avaliação dos alunos e muitas vezes até a duração das atividades.

Contudo, a planificação não deve ser um instrumento rígido, pois devemos saber adaptar a nossa planificação consoante as necessidades/interesses dos alunos, bem como a ocorrência de uma situação imprevista e consoante o projeto educativo.

Posto isto, Duarte e Moreira (2019, p. 176) dizem-nos que a planificação deverá ser um instrumento flexível, de forma que

facilite a tomada de decisão, mas que seja ajustável aos contextos reais, enquanto uma dinâmica eminentemente profissional que possibilita aos docentes o fazer convergir elementos teóricos com a realidade prática de atuação. A planificação surge, então, como um processo-tempo no qual os docentes dão sentido à sua prática: aos

conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como aqueles serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo (e político) mais amplo.

Desta forma, torna-se importante utilizar a planificação como estratégia de organização das atividades, dos objetivos/metapas, dos materiais e recursos necessários, recorrendo ao currículo e aos documentos orientadores das aprendizagens dos alunos, bem como ao projeto educativo da escola e/ou agrupamento.

Como referem Santos et al. (2016) a planificação “para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo (...) transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica” (p. 1047). Assim quando planificamos pensamos o currículo, adaptando-o ao nosso contexto educativo, o que nos permite ter uma maior segurança na nossa ação enquanto docentes.

1.2.2. TIPOS DE PLANIFICAÇÃO E COMO COMEÇAR

A planificação surge, então, como uma ferramenta de trabalho e pode ser de diversos níveis, ou seja, no decorrer da Prática Pedagógica percebi que o professor pode elaborar uma planificação diária, semanal, mensal ou anual e também organizá-la por temas ou unidades.

Assim, “Quando o professor planifica ele desconstrói o currículo e adapta-o ao meio/comunidade envolvente” (Santos et al., 2016, p. 1046) e, por isso, a planificação acaba por ser uma ferramenta que difere de professor para professor, pois cada um realiza a planificação consoante a sua ação pedagógica e o meio em que se encontra.

Neste sentido, de acordo com as normas estipuladas para a Prática Pedagógica, realizei planificações semanalmente, tendo em conta que iríamos estar com a turma três dias por semana, ou seja, as planificações surgem estruturadas por dias de intervenção, tendo presente todas as atividades planeadas, os objetivos, as áreas e domínios, os recursos materiais, a avaliação, etc.

Posto isto, seguindo para a concretização da planificação, foi necessário pensar de que forma começar. Assim, comecei primeiramente por conhecer os alunos e as suas características, analisar os documentos oficiais do Ministério da Educação e perceber quais as áreas e domínios que teria de abordar. Em seguida, de forma a organizar as atividades e tendo em conta as informações recolhidas anteriormente, criei uma imagem

mental daquilo que poderia fazer, do tipo de atividades, e só depois passei para a escrita, ou seja, para a construção de uma planificação escrita. Segundo Arends (2008) este tipo de planificação denomina-se planificação mental e é precisamente descrita como um desenho mental, a formação de imagens, ou um ensaio das atividades que podemos realizar.

No fundo, quando planificamos é importante termos em conta os dados que recolhemos do período de observação, para conseguirmos cativar e motivar os alunos para as atividades e conteúdos a trabalhar. Se selecionarmos atividades em que os alunos não mostram interesse, podemos começar a perdê-los, no sentido em que começam a desinteressar-se pela sua aprendizagem.

Santos et al. (2016) corroboram esta ideia afirmando que “O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades” (p. 1046).

Um aspeto que tentei manter nas minhas planificações foi a criação de uma certa interdisciplinaridade, através das atividades, pois o horário da turma era repartido por disciplinas. Como atesta Thiesen (2008) “a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado” (p. 547), sendo, desta forma, necessária e importante na educação rompendo com o ensino tradicional.

Este é um aspeto que considero muito importante, no entanto, percebi que requer muito trabalho e empenho e talvez, por isso, os professores nem sempre a pratiquem. Depois de ter tentado implementar situações interdisciplinares, percebi que nem sempre é fácil e requer várias experiências, um trabalho constante e uma agilização do tempo, pois com um currículo para cumprir nem sempre se consegue concretizar tudo o que era desejado e esperado.

Outro aspeto que tentei privilegiar, seguindo um pouco o exemplo das professoras cooperantes, foi a planificação de momentos de trabalho individual, a pares, em grupo e em grande grupo. Ao constatar através do período de observação, na turma do 3.º ano de escolaridade, que os alunos mostravam alguns problemas no trabalho em grupo, decidi

planificar, por diversas vezes, momentos que permitissem realizar trabalhos em conjunto, tendo de partilhar ideias, tomar decisões, entre outros aspetos, como é perceptível na fotografia 1.



Fotografia 1 - Alunos a desenvolver um trabalho de grupo.

Neste sentido, penso que ao permitirmos que estes experimentem trabalhar com pessoas diferentes, acabem por conseguir desenvolver este aspeto tão importante, que é trabalhar com o outro e em parceria, já que no trabalho de grupo os alunos têm de “trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (Arends, 2008, p.345). Desta forma, ao trabalharem em conjunto, acabam por desenvolver uma série de competências, e, neste caso, conseguimos perceber a personalidade dos alunos, no que diz respeito ao trabalho e à aceitação das ideias e propostas do outro.

De acordo com Lopes e Silva (2009), os alunos ao trabalharem em grupo desenvolvem-se a diversos níveis, quer psicologicamente, quer socialmente. Assim, os alunos para além das competências sociais, desenvolvem o seu sentido de responsabilidade, individual e de grupo, a interdependência positiva, ou seja, que todos os elementos do grupo dependem de todos, e ainda o raciocínio na explicação das suas ideias e na confrontação com opiniões diferentes.

Aliado ao trabalho em grande grupo, planifiquei ainda alguns momentos de partilha oral, através de imagens, o que me permitiu perceber que a imagem é muito importante e tem um forte impacto na participação dos alunos. Assim sendo, neste tipo de atividades, os alunos mostraram-se sempre muito interessados e participativos, para além de que partilharam as suas ideias e opiniões, desenvolvendo o raciocínio e a comunicação oral.

Como referem Lencastre e Chaves (2003) atualmente o recurso à imagem torna-se quase indispensável, uma vez que a imagem permite ter a escola atualizada e interessante para os alunos. No nosso dia a dia somos confrontados com diversas imagens, quer de anúncios publicitários, de jornais, revistas e filmes. Por essa razão, o professor deverá utilizar a imagem como recurso, como estratégia, mas também como conteúdo, uma vez que esta permite ao aluno desenvolver-se de forma mais intensa.

Desta forma, a utilização de imagens no processo de ensino-aprendizagem permite que os alunos vejam aquilo que não é possível, através da palavra, e para muitos destes alunos isto foi algo relevante, atendendo às suas necessidades.

Um outro aspeto que destaco ainda, relativamente à planificação, é a preparação de atividades de recurso, pois os alunos apresentam diferentes ritmos e muitas vezes terminavam as tarefas rapidamente. Neste sentido, tentei preparar sempre algumas atividades de recurso, para que os alunos não dispersassem, enquanto os outros terminavam as primeiras tarefas.

Apesar desta ser uma solução possível, outras vezes optei por pedir auxílio aos alunos que iam terminando, para que ajudassem os colegas com mais dificuldades, atribuindo-lhes, assim, alguma responsabilidade e também espírito de entreajuda, o que considero muito importante.

1.2.3. DIFICULDADES NO PROCESSO DE PLANIFICAR

Sendo a planificação um processo complexo e que exige a mobilização de estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas, no decorrer destas Práticas Pedagógicas em 1.º CEB, senti algumas dificuldades, nomeadamente em articular as diversas áreas de forma interdisciplinar. No entanto, para tentar colmatar esta dificuldade tentei perceber pontos em comum das diversas áreas ou encontrar atividades/situações em que poderia haver uma articulação de conceitos e conhecimentos.

Por outro lado, tive a oportunidade de experienciar a necessidade de improvisar/alterar a planificação, já que algumas vezes, por motivos informáticos, não consegui utilizar os recursos que pretendia e, assim, tive de recorrer a outras ferramentas e utilizar outras estratégias de ensino-aprendizagem. Com isto, consegui crescer certamente enquanto futuro professor, pois muitas vezes temos de adequar a nossa ação pedagógica perante imprevistos que ocorram, bem como agilizar materiais e recursos necessários.

Apesar destas dificuldades, a planificação foi a segunda etapa da nossa prática e foi um momento muito importante e enriquecedor, enquanto futuro profissional de educação, pois a planificação é um processo complexo e “interage com todos os outros aspectos do ensino e é influenciada por muitos fatores” (Arends, 2008, p.100). Como tal, torna-se

importante realizar e compreender as planificações, bem como as suas especificações, pois enquanto futuro professor terei de saber manusear este instrumento de trabalho.

1.3 INTERVENÇÕES

Depois de construída a planificação surge a componente de intervenção, ou seja, a colocação da planificação em prática. A intervenção ou o ato de ensinar é um processo complexo como referido por Day (2001) “As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo” (p.17).

Sendo o ato de ensinar algo complexo foi, então, importante o período de observação, que nos permitiu recolher dados sobre a turma, as suas características, os seus interesses, gostos e sobre a ação educativa da professora cooperante.

1.3.1 AS INTERVENÇÕES E A SUA IMPORTÂNCIA

Atualmente deparamo-nos com uma grande diversidade cultural nas nossas escolas e, em especial, dentro de cada sala de aula, tornando-se por isso necessário que o professor perceba estas diferenças e tente conhecer cada aluno, as suas características e especificidades. Ao existir esta vontade, por parte do professor, de conhecer as especificidades dos alunos, este acabará por entrar numa relação mais próxima com cada um. Como no nosso primeiro contexto educativo existiam apenas sete alunos, esta proximidade foi conseguida, o que acabou por permitir desenvolver, assim, um trabalho mais profícuo, contrariamente ao segundo contexto.

Ao longo dos dois semestres as minhas intervenções foram partilhadas, com a minha colega de Prática Pedagógica, o que me possibilitou, para além de intervir, observar e conhecer melhor a turma, bem como outras estratégias educativas.

A componente de intervenção nos cursos de formação de professores é, na minha opinião, extremamente importante, pois permite que os estudantes (futuros professores) percecionem o que é estar perante uma turma, experimentem estratégias e atividades. Ao experimentarem e colocarem em prática determinadas situações estão a construir conhecimentos e aprendizagens, sobre todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e sobre as estratégias que este pressupõe.

Para além disto, como referem Galvão et al. (2018) “Na escola, os futuros professores têm contacto com o contexto real, com os alunos, as suas aprendizagens e dificuldades, com outros professores e outros atores (e.g, funcionários, encarregados de educação, elementos da direção, etc.), colocando em ação o que aprenderam na universidade” (p. 199).

1.3.2 AS MINHAS INTERVENÇÕES: DIFERENÇAS E DIFICULDADES

De forma a ser um professor eficiente, tentei sempre promover aprendizagens significativas aos alunos, variando as atividades e estratégias, bem como indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, reconhecendo os saberes e as vivências de cada aluno, ainda que, por vezes, este tenha sido um trabalho difícil. Como refere Santos (2010) “a prática pedagógica deve reconhecer a existência aluno, reconhecer que os alunos possuem saberes construídos em sua vivência, os quais merecem ser expostos para construção coletiva de uma visão de mundo que proporcione a todos compreender a realidade” (p. 201).

Com o final das experiências em 1.º CEB, constato que a grande diferença que senti foi o facto da turma de 3.º ano de escolaridade ser muito maior do que a de 1.º ano, o que me fez adaptar a minha ação pedagógica, pois havia um maior número de alunos que tinha de apoiar. Este foi um trabalho mais difícil, já que, na turma de 1.º ano, conseguia chegar aos sete alunos e desenvolver um acompanhamento mais individualizado, enquanto na turma de 3.º ano este foi um processo mais difícil e complexo, e que nem sempre consegui apoiar os 24 alunos ao mesmo tempo, ou quando precisavam. Como tal, este é um aspeto que considero essencial, pois um professor deverá tentar chegar a todos os alunos e procurar respostas para as dificuldades dos mesmos, permitindo que realizem uma aprendizagem significativa. No entanto, inicialmente este foi um aspeto que me trouxe alguma dificuldade, tendo sido ultrapassado no decorrer de cada intervenção.

Partindo agora para uma reflexão sobre algumas atividades, desenvolvidas no contexto da turma de 1.º ano, e sobre as minhas intervenções e o meu papel, nas fotografias 2 e 3 podemos ver o desenvolvimento de uma atividade, de criação de uma pequena horta na escola, já que esta se inseria num meio rural e os alunos mostraram vontade na construção da mesma. Esta atividade permitiu que os alunos pudessem partilhar

algumas vivências que tinham, dos momentos com os seus avós, e aprender um pouco mais sobre a criação de uma horta.



Fotografia 2 - Preparação do espaço para a horta.



Fotografia 3 - Plantação de alfaces.

Para além de ter tentado diversificar as atividades, recursos e estratégias, considero que algumas vezes fiquei um pouco “preso” ao manual, pois estando com uma turma de 1.º ano de escolaridade, em que os alunos desenvolvem as suas primeiras aprendizagens formais, em especial os diferentes grafemas e os seus grafismos, assim como a iniciação à leitura, o treino ou a resolução de fichas acaba por permitir um maior enfoque nas questões formais. No entanto, tentei sempre iniciar os conteúdos de forma lúdico-pedagógica, de forma a cativar e motivar os alunos para a aprendizagem.

Com as intervenções, percebi também que é a partir deste primeiro ano de escolaridade que os alunos começam a ganhar alguma autonomia, pois no início temos de ler todos os exercícios e explicar os conteúdos de diversas formas, mas à medida que o semestre foi avançando, constatei que os alunos iam ficando mais autónomos, acabando por não precisar de tantas explicações nas atividades/exercícios, pois, ao verem um exemplo, já sabiam o que tinham de fazer.

No seguimento desta ideia, constato também que o facto de ter desenvolvido, em conjunto com a minha colega de Prática Pedagógica, um pequeno projeto com a turma, que acabou por resultar num espetáculo de Natal, foi muito importante, quer para mim enquanto interveniente, quer para os alunos. Se por um lado me permitiu desenvolver a minha ação pedagógica, numa lógica interdisciplinar, por outro permitiu que os alunos desenvolvessem a sua autonomia e diversas competências inerentes a diversas áreas curriculares. Assim, este projeto permitiu que os alunos partilhassem as suas ideias e fossem os grandes criadores de todo o espetáculo final, sendo que a minha intervenção

em todo o processo de desenvolvimento foi o de ajudar os alunos, questionando-os e fazendo-os pensar em soluções para os problemas que tinham de resolver, e isto foi algo muito importante nas minhas intervenções. Os alunos tiveram, desta forma, a oportunidade de criar cenários, figurinos, preparar diálogos, criar e explorar personagens, desenvolvendo desta forma uma série de competências e saberes de diversas disciplinas, como podemos ver por exemplo nas fotografias 4 e 5.



Fotografia 4 - Cenário para o espetáculo de Natal.



Fotografia 5 - Exercícios de expressão dramática para exploração de personagens.

Na turma de 3.º ano, tentei sempre desenvolver atividades que cativassem os alunos, à semelhança das atividades desenvolvidas no primeiro contexto, e, para isso, foi muito importante aproveitar o que os alunos diziam, para ir chegando aos conteúdos e aprendizagens, e isto é sempre uma mais-valia em qualquer prática. Por exemplo, na realização de uma atividade matemática sobre as unidades de massa, foi importante a confeção de um bolo, como apresentado nas fotografias 6 e 7, explorando assim o texto instrucional, as unidades de medida de massa e a introdução das unidades de medida de capacidade, aproveitando o que os alunos sabiam e explorando novos conceitos.



Fotografia 6 - Aluna a pesar o açúcar, seguindo a receita.



Fotografia 7 - Alunos a misturar os ingredientes.

Com este tipo de atividade mais lúdica e dinâmica, os alunos conseguiram explorar e desenvolver conceitos sobre as unidades de medida, trabalhadas anteriormente, e descobrir um pouco mais sobre as unidades de medida de capacidade.

Uma outra atividade, que teve algum destaque nas minhas intervenções, no decorrer da Prática Pedagógica na turma de 3.º ano, foi a concretização de chuvas de ideias. Na minha opinião, a chuva de ideias tornou-se numa ferramenta muito importante, não só para perceber o que os alunos sabiam, mas também para que eles se expressassem, ouvissem as opiniões dos colegas, deparando-se, assim, com diferentes ideias. De acordo com Navas (2016), a chuva de ideias ou *brainstorming* é “uma das ferramentas de criatividade, realizada em grupo, através da qual são procuradas soluções para problemas, através de uma lista de ideias espontaneamente geradas pelos elementos do grupo” (p. 15).

No decorrer desta segunda Prática Pedagógica tive, também, a possibilidade de acompanhar os alunos numa visita de estudo preparada pela escola. Com a saída da escola e a ida para uma cidade diferente, percebi a real importância da nossa ação, pois temos de estar sempre atentos aos alunos, para que não aconteça nada de mal. Se dentro da escola temos uma grande responsabilidade, quando saímos dela temos uma responsabilidade acrescida, pois vamos muitas vezes para sítios que os alunos nunca visitaram e, por isso, ficam agitados e com uma grande vontade para explorar.

Como referem Domingos et al. (2019) as visitas de estudo são entendidas como práticas pedagógicas que favorecem “um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras, onde é possível criar condições para o desenvolvimento (meta)cognitivo do(a) aluno(a) potenciando a formação de cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores” (p. 26), devendo-se, por isso, tirar o maior partido destes contextos educativos de aprendizagem. Tendo esta ideia por base, percebemos que as visitas de estudo são facilitadoras de aprendizagens, sendo planeadas com um propósito, um objetivo educacional, e os alunos acabam também por desenvolver competências cognitivas e sociais, pois convivem com o meio envolvente e com outras pessoas.

Para que os alunos possam aproveitar da melhor maneira as visitas de estudo, o professor deverá, então, prepará-las e contextualizar os alunos. Assim, uma atividade que fiz questão de realizar com os alunos foi a exploração prévia dos locais que iriam

visitar, pois como mencionam Domingos et al. (2019) as visitas de estudo são muito importantes e relevantes, no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, é necessário seguir algumas etapas na sua preparação. Assim, depois de uma visita aos locais, se possível, o professor deverá contextualizar os alunos sobre os locais a visitar, elaborar um guião e no fim da visita deverá analisar esse guião com os alunos, fazendo também uma avaliação, percebendo aspetos positivos, aspetos a melhorar, entre outros.

Para a visita de estudo elaborei, assim, um pequeno guião com perguntas, para que os alunos conseguissem recolher algumas informações importantes, sobre o que iam visitar. Nunca tinha feito um guião de uma visita de estudo, mas este foi muito importante para perceber como se constrói. Na fotografia 8 podemos ver os alunos, durante a hora de almoço, a preencherem o guião.



Fotografia 8 - Alunos a preencher o seu guião da visita de estudo.

No dia a seguir à visita de estudo fiz questão de explorar o guião que tinham preenchido, de forma a perceber o que os alunos tinham conseguido aprender e, no fundo, fazer uma pequena avaliação da visita.

No decorrer das minhas intervenções constato que apresentei aspetos positivos, mas também aspetos que não correram tão bem, sendo que estes acabaram por ser alvo de reflexão para futuras práticas e mesmo para um futuro profissional, como é o caso das dificuldades sentidas. Assim, com o decorrer das intervenções que realizei, em ambos os contextos, senti algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do comportamento da turma e na gestão do tempo das atividades.

Relativamente ao primeiro ponto, a gestão do comportamento, procurei algumas estratégias para acalmar os alunos e para que estes prestassem mais atenção nas tarefas e atividades. Desta forma, recorra a estratégias como cantar pequenas canções e/ou fazer exercícios em que os alunos, ao som da minha voz, inspiravam e expiravam, libertando uma certa tensão corporal e relaxando. Com este tipo de estratégias percebi que os alunos conseguiam voltar a concentrar-se para as atividades, porém, nem sempre por muito tempo.

O segundo ponto, a gestão do tempo para as atividades, ao começar a intervir dei conta que algumas atividades demoravam mais do que o previsto, no entanto, penso que este é um aspeto que depende, em muito, dos alunos e dos seus ritmos de trabalho. Assim, é importante dar tempo para que estes consigam realizar as atividades e, de certa forma, ter atividades de recurso, para os que forem mais rápidos. Com esta perceção, de diferentes ritmos de trabalho, conseguimos precaver estas situações, permitindo que todos os alunos estejam a desenvolver alguma atividade. Assim, este foi um aspeto rapidamente ultrapassado.

No decorrer das semanas, sinto também que fui evoluindo nas minhas intervenções, na questão da gestão do tempo das atividades e da participação e comportamento dos alunos, já que estes são também aspetos importantes na ação pedagógica de um docente, na medida em que, este deverá ser capaz de prever e antecipar, tanto o tempo de atividades, como alguns comportamentos que possam decorrer por parte dos alunos.

Outro aspeto em que senti alguma dificuldade, especialmente na turma do 3.º ano, foi a questão de preparar, previamente, toda a aula, de forma a não ter dúvidas. Este foi, para mim, o mais difícil, pois muitas vezes os alunos colocaram-me questões às quais nem sempre consegui dar uma resposta concreta. Nessas situações acabei por pedir aos alunos que tentassem pesquisar ou então eu fazia a pesquisa e depois partilhava com eles. Como refere Veiga (2013) “O sucesso das aulas depende sobretudo daquilo que se faz antes de elas acontecerem, ou seja, da planificação havida” (p.548), e assim torna-se necessário um professor preparar as suas aulas, pensando também nas questões que os alunos podem levantar.

Desta forma, penso que me deveria ter preparado melhor e estudado bem os conteúdos e conceitos abordados, a fim de evitar que os alunos ficassem com dúvidas. Um professor não precisa de saber tudo, no entanto, precisa de estar preparado cientificamente quanto aos conteúdos que tenciona abordar em aula e nem sempre consegui corresponder neste sentido.

1.4 AVALIAÇÃO

Chegando à última componente, a avaliação, é importante referir que esta foi para mim um tanto ou quanto difícil, pois tive a noção do que é avaliar um aluno e do que isso muitas vezes implica, ou seja, percebi que muitas vezes os alunos são muito

participativos e mostram saber e ter adquirido os conteúdos abordados em aula, mas quando realizam um teste de avaliação, podem não conseguir mostrar aquilo que efetivamente sabem e aprenderam.

Neste sentido, é importante, enquanto docentes, pensarmos o tipo de avaliação, bem como a forma como esta irá afetar os alunos, pois “a avaliação não se reduz apenas a um momento isolado no final de cada período letivo e assim a uma avaliação que visa meramente a atribuição de classificações” (Cunha et al., 2014, p. 251).

Abrantes (2002) refere ainda que “A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p.9), assim, com o recurso a diferentes instrumentos de avaliação conseguimos realizar uma avaliação mais profícua dos alunos, regulando quer a nossa prática e ação, quer auxiliando os alunos na compreensão das suas dificuldades.

2.4.4 AVALIAÇÃO E/OU CLASSIFICAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA

Quando falamos em avaliação devemos, então, ter em conta dois conceitos: a avaliação e a classificação ou medição. Segundo Fernandes (2019) estes conceitos estão interligados e no fim resultam na avaliação do aluno, pois, por um lado, avaliamos para apoiar os alunos na melhoria das suas aprendizagens e, por outro, avaliamos para que no final possamos fazer um balanço e reflexão relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos, num determinado momento e/ou após um período de tempo.

Assim, a avaliação é, segundo Peralta (2002), “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p.27). No seguimento desta definição percebemos, então, que a avaliação não pode ser baseada apenas num teste, uma vez que requer a recolha sistemática de informações.

Como futuro professor, aquando da realização desta primeira Prática Pedagógica, compreendi a real importância da avaliação, tanto para os alunos como para os pais. Arends (2008) corrobora esta afirmação quando refere que “a avaliação e a classificação são da maior importância para os alunos e os pais e a forma como estes processos são realizados têm consequências a longo prazo” (p.208), ou seja, a avaliação poderá ser determinante para o percurso do aluno e para o seu futuro.

Para além de ser muito importante para alunos e pais, a avaliação é também essencial para os professores. De acordo com Alves (2004), a avaliação permite aos professores recolher informações necessárias para ajudar os alunos a desenvolver as suas competências, e, através desta, o professor consegue perceber a evolução destes e se estão a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Caso os alunos não estejam a acompanhar corretamente os conteúdos, o professor deve refletir sobre a sua ação e tentar desenvolver outras estratégias, de forma a melhorar as aprendizagens e conhecimentos dos alunos.

2.4.5 TIPOS DE AVALIAÇÃO REALIZADOS

De forma a dar início ao processo de avaliação dos alunos, decidi pesquisar um pouco mais sobre a avaliação, clarificando, assim, as noções que tinha e identificando três tipos de avaliação: diagnóstica, sumativa e/ou formativa. Cunha et al. (2014) corroboram precisamente esta ideia confirmando que “a avaliação é realizada em diferentes momentos do processo educativo, momentos esses que dão lugar a três tipos de avaliação distintos, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa” (p. 251).

No decorrer da primeira Prática Pedagógica, na turma de 1.º ano, tive a oportunidade de realizar a avaliação sumativa dos alunos, através de testes, e a avaliação formativa, através de observação direta e de um quadro do comportamento, que tinha parâmetros como atitudes e valores, participação em aula, entre outros.

No que concerne à avaliação formativa, constato que esta foi muito importante para os alunos, uma vez que ao realizar a avaliação através de observação direta, consegui perceber diversas características dos alunos e isto foi muito interessante, pois, ao chegar ao final do semestre, consegui descrever cada um, enquanto aluno, com as suas especificidades. Para além disto, no decorrer da prática, consegui ir ajustando algumas atividades, bem como estratégias de forma a chegar a todos os alunos.

No que toca à avaliação sumativa, apliquei diversos testes de avaliação, de diferentes áreas curriculares. No entanto, senti por diversas vezes que os alunos não mostravam aquilo que realmente sabiam, ou seja, nas aulas os alunos participavam ativamente e realizavam os exercícios corretamente, mas nos testes nem sempre conseguiam realizar os exercícios. Como tal, este aspeto vem reforçar a importância de uma avaliação

formativa e não apenas sumativa, pois nem sempre um teste mostra aquilo que os alunos sabem.

Outro aspeto que destaco, é o facto de neste contexto, numa turma de 1.º ano de escolaridade, ser importantíssimo a leitura e explicitação dos exercícios pelo professor, na medida em que permite que os alunos compreendam o que é pedido e o que têm de fazer.

No que concerne a este campo da avaliação, na turma de 3.º ano, consegui desenvolver e conhecer diferentes formas de avaliar, à semelhança da turma de 1.º ano. Como instrumentos de avaliação, neste contexto educativo, apliquei testes sumativos e fichas formativas. A par destes instrumentos, os alunos realizavam, ainda, a sua autoavaliação.

Tendo por base os instrumentos de avaliação, mencionados anteriormente, consegui cumprir o que era esperado e consegui realizar uma avaliação sumativa e formativa dos alunos. Apesar de não ter construído os testes de avaliação, pois estes eram feitos pelos professores do agrupamento, acabei por auxiliar, algumas vezes, a professora cooperante na sua correção, conhecendo, dessa forma, a sua estrutura os seus critérios de avaliação. Para além disto, a professora cooperante utilizava, ainda, umas pequenas fichas formativas, que lhe permitiam perceber se os alunos estudavam em casa os conteúdos abordados em aula, e que era mais um elemento a ter em conta na avaliação final de cada aluno. Assim, seguindo o exemplo da professora cooperante, construí algumas vezes pequenas fichas, adaptando-as sempre aos alunos que tinham algum tipo de necessidade, e estas foram mais um elemento decisivo na avaliação final dos alunos.

Os alunos realizavam também a sua autoavaliação em alguns momentos, o que lhes permitia “orientar a sua aprendizagem, sob acompanhamento do seu professor, o qual analisa, corrige, sugere, discute os resultados que estão sendo alcançados” (Grillo & Freitas, 2010, p. 46), ou seja, através da autoavaliação os alunos conseguiam identificar as suas dificuldades, os seus progressos, as suas ações e, de certa forma, regular o seu comportamento e atitudes face à aprendizagem.

No fundo, todos estes momentos de avaliação permitem que os alunos tenham mais do que uma classificação no final, pois conseguimos durante todo o processo auxiliar os alunos, identificando as suas dificuldades. Em suma,

A avaliação é um elemento regulador da prática, isto é, avaliamos, em primeiro lugar, para perceber em que nível os nossos educandos se encontram e podermos atuar face às suas necessidades, depois é necessário que haja uma avaliação constante ao longo do processo e, como não podia deixar de ser, é necessário avaliar os resultados finais (Cunha et al., 2014, p. 251).

2.4.6 CONSTRUÇÃO DE TESTES DE AVALIAÇÃO

Relativamente à construção dos testes de avaliação, percebi que é uma tarefa difícil e que requer uma revisão constante, para que não haja erros. A par disto, é também importante que o professor leia e responda com atenção a cada pergunta, isto porque existem perguntas que podem suscitar dúvidas nos alunos. Esta foi uma situação com que me deparei num dos testes que apliquei, pois, um aluno ficou confuso com o que tinha de fazer para dar resposta a uma questão e de imediato expliquei por outras palavras o exercício, levando-o a compreender o que era pedido. Desta forma e para evitar que estas situações aconteçam, um professor deverá construir os materiais com muita atenção.

A avaliação dos alunos é, desta forma, um processo complexo, e, como tal, pressupõe muita prática e reflexão, principalmente quando avaliamos alunos nos primeiros anos, pois, como mencionado anteriormente, a avaliação poderá influenciar todo o percurso escolar. Assim, a avaliação torna-se num elemento regulador das práticas docentes, já que devemos avaliar “em primeiro lugar, para perceber em que nível os nossos educandos se encontram e podermos atuar face às suas necessidades, depois é necessário que haja uma avaliação constante ao longo do processo e, como não podia deixar de ser, é necessário avaliar os resultados finais” (Cunha et al., 2014, p.251).

1.5 BALANÇO FINAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB

Chegando ao final do 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, constato que devido à minha inexperiência, nem sempre consegui os resultados esperados e, por isso, foi muito importante a parte reflexiva após os diversos momentos da Prática Pedagógica.

Posto isto, ao refletir, por exemplo, sobre as minhas intervenções e sobre as da minha colega consegui perceber o que funcionava ou não com a turma, que recursos deveria utilizar, que estratégias adotar, o que deveria melhorar, entre outros aspetos. Desta forma, “os professores que reflectem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa

investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, pp.47-48).

Uma grande diferença que senti da primeira Prática Pedagógica para a segunda, foi realmente a questão do número de alunos e as características do meio escolar, o que me fez adaptar e ajustar a minha atitude e intervenção.

Face a esta diferença, foi importante conhecer os alunos, conhecendo e identificando as suas especificidades, e a partir daí desenvolver todo um trabalho educativo, tentando chegar a cada um e proporcionando momentos de aprendizagem significativa. Como referem Grave-Resendes e Soares (2002), “Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p.14), e isto foi algo que sempre tentei fazer ao longo dos dois semestres.

Outra diferença que senti foi o facto de, na segunda instituição, ter tido oportunidade de conhecer e contactar com um maior número de profissionais, de áreas distintas, como: professores de educação especial, terapeutas da fala e ocupacionais, professores de atividades extracurriculares, professores de apoio educativo e uma mediadora de conflitos.

Um aspeto que considero ter sido muito importante, em ambos os contextos, foi o facto das professoras cooperantes nos ajudarem sempre, refletirem connosco sobre a nossa ação pedagógica, darem-nos a conhecer estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas, o que nos permitiu desenvolver competências enquanto profissionais.

Apesar de ter sido um primeiro ano especial, cheio de aprendizagens, experiências enriquecedoras e positivas, ao chegar ao final deste ano refleti sobre todo o meu percurso, que teve altos e baixos, como tantos outros, e decidi mudar o meu rumo. No entanto, a experiência em 1.º CEB foi muito gratificante e conseguiu corresponder às minhas expectativas iniciais, dando-me a oportunidade de trabalhar com profissionais excecionais.

CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Com a mudança de Mestrado surgiu um novo capítulo na minha formação, com novos desafios e contextos. Assim, após a minha experiência em 1.º CEB, seguiu-se o contexto de Creche, sendo este um novo e desafiante contexto, pois nunca tinha tido experiências com crianças tão pequenas.

Neste sentido, é importante começar por referir que, inicialmente, senti-me assustado e receoso, uma vez que era um contexto totalmente diferente e que levou-me a questionar a minha capacidade de interação, com as crianças da faixa etária em questão, bem como a minha capacidade de organização e planificação das atividades. No entanto, todos os receios se dissiparam rapidamente, pois percebi que este seria um contexto que me iria fazer crescer como profissional e ainda desenvolver diversas competências pessoais. Este foi, por isso, um contexto extremamente enriquecedor, motivador, surpreendente, que se revelou muito importante e apaixonante. Foi sem dúvida um contexto diferente, do que havia experienciado em 1.º CEB, mas com uma riqueza extrema e que me fez muitíssimo feliz.

Posto isto, desenvolvi, então, a minha Prática Pedagógica num grupo de crianças de 12 meses, numa Creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no meio urbano. O grupo de crianças era constituído por 14 crianças, sendo destas cinco do sexo masculino e nove do sexo feminino. Este era um grupo bastante heterogéneo, sendo que algumas crianças já conseguiam andar, enquanto outras ainda gatinhavam, o que me permitiu observar, assim, todo o processo de crescimento físico e psicológico das mesmas.

Após a Prática Pedagógica em contexto de Creche seguiu-se um último e novo contexto, o de Jardim de Infância (JI). Este era um contexto em que já tinha alguma experiência, quer pela Prática Pedagógica realizada na Licenciatura, quer pela experiência aquando do meu curso de Artes do espetáculo, onde tive a oportunidade de realizar sessões de expressão dramática com crianças de JI.

Esta última Prática Pedagógica foi, então, realizada num JI da rede pública, de um meio rural. O grupo era constituído por 22 crianças, sendo 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino e as idades das crianças variavam entre os quatro e os seis anos.

A Prática Pedagógica em JI começou como qualquer outra, num período de observação, no entanto, abateu-se uma epidemia pelo mundo, que acabou por chegar também a Portugal, e, portanto, fomos colocados em confinamento, o que nos levou a adaptar a uma prática à distância. Como tal, esta Prática Pedagógica acabou por ser à distância, tendo sido apenas o período de observação presencial, o que nos fez repensar estratégias, o nosso agir pedagógico, os materiais, o tipo de atividades, entre muitos outros fatores preponderantes. No fundo, esta Prática Pedagógica, relativamente às anteriores, por si só, já seria diferente pelo contexto educativo, mas acabou também por ser diferente pelo facto de ser realizada à distância.

2.1 OBSERVAÇÃO

2.1.1 *OBSERVAR EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*

Com o início de uma nova Prática Pedagógica e de forma a dissipar alguns dos meus receios iniciais, e, assim, conhecer o grupo de crianças, foi muito importante o período de observação. No entanto, este foi um pouco diferente do que havia experienciado em 1.ºCEB, pois neste estive mais envolvido e junto das crianças, para que pudéssemos estabelecer um vínculo afetivo e para que as crianças pudessem ver-me como um adulto de referência e de confiança, em vez de estar mais focado na ação da educadora cooperante.

Como referem Post e Hohmann (2011) “As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (p.12), ou seja, as crianças precisam de criar um vínculo e estabelecer uma relação de confiança com os adultos, para que consigam depois crescer e realizar aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento.

Assim, consegui observar uma série de aspetos importantes para a minha ação futura, enquanto interveniente, conhecendo as crianças, as suas especificidades, as suas rotinas, a forma como se relacionavam entre si, connosco e com o espaço. Todas estas informações foram de extrema importância, para, posteriormente, me auxiliar nas planificações e intervenções, aquando da questão do confinamento, que nos levou ao ensino à distância. Como referem Silva et al. (2016) “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de

informação” (p.13), e, por isso, este primeiro período de observação foi crucial para recolher dados que, posteriormente, me auxiliaram nas planificações de atividades à distância.

2.1.2 TIPOS DE OBSERVAÇÃO E FERRAMENTAS UTILIZADAS

Para realizar estas observações recorri a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação direta, os documentos oficiais da instituição e uma grelha de observação, à semelhança das Práticas Pedagógicas anteriores. A grande diferença deste período de observação, relativamente aos vivenciados anteriormente, foi que não usei o diário de bordo, pois comecei desde início a interagir com as crianças, em vez de estar sentado a observar e a escrever, como no 1.º CEB.

No decorrer deste período, tentei observar colocando-me sempre junto das crianças e participando nas suas rotinas. Vilelas (2009) corrobora esta ideia afirmando que a observação participante implica a necessidade dum trabalho quase sempre cuidadoso, em que o investigador deve fazer-se presente nas rotinas do grupo de crianças, para depois conseguir analisar o que observou e vivenciou.

No seguimento desta ideia, ao observar junto das crianças, consegui recolher informações que me auxiliaram a caracterizar a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças, e isto é algo muito importante para realizar, posteriormente, as planificações e atuações.

2.1.3 DADOS RECOLHIDOS E A SUA IMPORTÂNCIA

No contexto de Creche, uma das primeiras observações que fiz, foi no que concerne à ação educativa da educadora cooperante, pois ao estar em constante interação com a mesma, no dia a dia, consegui compreender e vivenciar algumas formas de trabalho com as crianças. Neste caso, a educadora cooperante utilizava uma pedagogia participativa, em que tentava sempre que as crianças participassem ativamente. Como forma de perceber os gostos e interesses das crianças, bem como as necessidades, a educadora criava também algumas situações de provocação, utilizando livros, músicas, imagens, objetos, entre outros.

Com isto, percebi que “as pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), permitindo que as crianças tenham um ambiente pedagógico, no qual estabelecem relações e interações, sendo estas a base das atividades e projetos.

Um outro aspeto, que tive a oportunidade de verificar, aquando do período de observação, foi a real importância das rotinas, já que é através destas que “estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p.194). A autora Portugal (2012) refere também que, na Creche, importa garantir que as crianças, através das atividades e rotinas diárias, consigam realizar as suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação. No fundo, tanto as experiências que o educador proporciona às crianças, como as rotinas diárias são extremamente importantes, para que as crianças se sintam seguras e confiantes e se desenvolvam holisticamente.

Outro dado que recolhi do período de observação e que tive a oportunidade de experienciar, foi a importância da música no dia a dia das crianças. A educadora cooperante colocava música durante o dia e, mesmo nas atividades, fazia questão de cantar para as crianças, deixando-as entusiasmadas, motivadas, curiosas e concentradas. Da mesma forma, por exemplo na hora da sesta, a música permite que as crianças se envolvam emocionalmente e relaxem.

Neste sentido, uma situação que vivenciei e que me fez refletir, a propósito da importância da música, foi quando uma criança estava a chorar e decidi aproximar-me começando a cantar. Por sua vez, a criança parou de chorar e ficou mais calma ouvindo a música, o que me fez refletir sobre a importância da música nestes momentos. Como referem Esteves e Pacheco (2019) a música é de extrema importância na vida e formação das crianças e acaba por funcionar como um excelente meio para o desenvolvimento das mesmas, pois para além de permitir que estas estejam satisfeitas, permite que se desenvolvam ao nível da comunicação, de aspetos afetivos, motores, e, de certa forma, também permite a interação com o outro e o desenvolvimento de um autoconhecimento.

Outro aspeto que destaco ainda, relativamente às minhas observações em Creche, é a questão das refeições e da forma como devemos agir com as crianças, no que toca à sua

alimentação. Neste sentido, apercebi-me que devemos proporcionar às crianças refeições calmas e, se estas se mostrarem reticentes, devemos recorrer, a pequenas distrações, como por exemplo cantar uma canção, mas nunca devemos obrigar e, muito menos, recorrer à força, pois como referem Folque & Bettencourt (2018) as refeições são “atividades humanas carregadas de significado enquanto espaços sociais de encontro e espaços de afirmação de culturas próprias e partilhadas” (p.132), sendo, por isso, um momento de extrema importância nas rotinas diárias das crianças.

No período de observação em JI, para além de perceber as rotinas das crianças, as suas características e os seus interesses e gostos, à semelhança do primeiro contexto de Educação de Infância, pude constatar que a educadora cooperante, na sua ação pedagógica, não seguia nenhuma abordagem ou metodologia específica, mas que tentava que as crianças tivessem experiências ricas e proveitosas. Para além destes aspetos, a educadora cooperante dava uma grande importância aos momentos de brincadeira livre, às experiências artísticas e expressivas e ainda aos momentos de leitura de histórias, lendo todos os dias uma história para as crianças.

Como referem Martins e Neves (2020) os momentos de brincadeira são muito importantes e devem fazer parte das rotinas do JI, pois quando as crianças estão a brincar “desenvolvem a inteligência e aprendem progressivamente a representar simbolicamente a sua própria realidade” (p. 122), ou seja, quando as crianças brincam, podem assumir, por exemplo, diversos papéis interagindo com as outras crianças, comunicando e tomando decisões e responsabilidades, dentro das próprias brincadeiras, o que as leva a um desenvolvimento de competências importantes enquanto seres humanos.

Da mesma forma, as atividades relacionadas com as expressões artísticas, são também muito importantes neste contexto educativo, uma vez que, “Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético” (Silva et al., 2016, p. 47), ou seja, as expressões permitem o desenvolvimento do espírito criativo e reflexivo das crianças, para além de proporcionarem momentos de prazer e ludicidade.

Quanto à leitura de histórias, este é um aspeto preponderante para o desenvolvimento de competências linguísticas no JI, mas também para a promoção do gosto pela leitura e pela escrita. Desta forma, as crianças, ao ouvirem contar histórias, aumentam o seu reportório de palavras, começam a compreender que com várias palavras criam frases, e ainda “a definir objectivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe” (Viana, 2002, p. 46).

Um aspeto também pertinente, durante o período de observação em JI, foi a perceção das rotinas das crianças pois como referem Hohmann e Weikart (2011) as rotinas permitem que as crianças percebam a sequência de acontecimentos do seu dia, auxiliando-as nas suas aprendizagens e descobertas, e dando-lhes suporte e segurança para todos os momentos que vivem. No seguimento desta ideia, Silva et al. (2016) dizem ainda que a rotina diária das crianças é uma rotina pedagógica “porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27). Assim, percebemos também que as rotinas podem e devem ser planeadas com as crianças, de forma que estas tenham sentido para o grupo.

Todas estas informações recolhidas foram, assim, uma mais-valia para as etapas seguintes, a planificação e intervenção, ainda para mais quando estas foram à distância e tínhamos de chegar junto das crianças, motivando-as para esta nova modalidade.

2.2 PLANIFICAR

2.2.1 *PLANIFICAR EM CRECHE: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DE PLANIFICAR NO 1.º CEB*

Após o período de observação, chegou a altura de planificar e intervir. Assim, num primeiro momento, percebi imediatamente que planificar em Creche é totalmente diferente de planificar em 1.º CEB, pois enquanto na Creche não dispomos propriamente de um currículo a seguir, apesar de termos um documento orientador da Segurança Social, no 1.º CEB dispomos de vários documentos e conteúdos a abordar e a desenvolver com os alunos.

Posto isto, foi importante perceber que, para a elaboração das planificações, deveria ter alguns aspetos em conta, como o facto de as crianças apresentarem diferentes estádios de desenvolvimento, a faixa etária das crianças situar-se nos 12 meses, havendo ainda crianças com menos de um ano, a importância de realizar atividades que apelassem aos sentidos, entre outros. Tendo por base todas estas informações, era importante realizar atividades e experiências sensoriais, que permitissem às crianças conhecer os objetos e o mundo que as rodeava e foi isso mesmo que tentei fazer.

Desta forma, as planificações foram diferentes das desenvolvidas no contexto de 1.º CEB, no entanto, apercebi-me que um aspeto é comum em todos os ciclos de ensino, que é o facto das planificações serem instrumentos de organização e o facto de deverem ser flexíveis, pois tanto educadores como professores deverão tentar dar resposta às necessidades das suas crianças e alunos. Como tal, Fonseca et al. (2013) atestam esta mesma ideia, reforçando que a planificação acaba por ser um instrumento de organização, ou seja, uma esquematização do trabalho a realizar com as crianças, cabendo ao educador adaptar este instrumento à sua realidade, consoante as necessidades e interesses das crianças.

Uma diferença que senti também, relativamente ao 1.º CEB, foi a questão de estar constantemente a observar e com essas observações decidir o caminho a seguir, ou seja, planifiquei seguindo os interesses e necessidades das crianças, enquanto no 1.º CEB, para além de tentar seguir também os interesses, tinha um currículo para cumprir.

Com isto, tentei criar momentos de aprendizagem ativa das crianças, permitindo que estas explorassem os objetos, o espaço, a interação com o outro, o seu corpo, entre outros aspetos. Todos estes momentos foram importantes, pois permitiram que as crianças se desenvolvessem desde o nível físico, ao nível cognitivo. Post e Hohmann (2011) referem, precisamente, esta questão da importância da aprendizagem ativa das crianças, já que esta é conseguida “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (p.11).

No fundo, planificar em Creche pressupõe, então, que o educador tenha um olhar atento e uma escuta ativa, utilizando todos os seus sentidos, de forma a proporcionar às crianças momentos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, não existe um currículo oficial, mas sim um currículo emergente, criado por cada instituição, cada

educador, atendendo às características socioculturais, às necessidades e interesses das crianças, sendo esta, por isso, uma grande diferença em relação ao 1.º CEB, no que concerne à planificação.

Algumas das atividades que planifiquei, com base em observações das crianças e dos seus interesses, foram justamente a exploração de objetos do quotidiano, o contacto com animais, nomeadamente um coelho que levei para a sala de atividades, a exploração de elementos da natureza, a realização de percursos motores, entre muitas outras, como podemos ver nos exemplos das fotografias seguintes.



Fotografia 9 – Piscina com folhas de árvores.



Fotografia 10 – Caixa de cartão com luzes embutidas.

Como mencionam Carvalho et al. (2015) “A participação em atividades e a interação com pares, com adultos e com materiais proporciona oportunidades para praticar capacidades já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e adquirir novas competências” (p. 64), e, assim, com este tipo de atividades, as crianças puderam explorar diversos elementos, através de todos os seus sentidos, desenvolvendo uma noção do mundo que as rodeia, bem como desenvolver a interação com o outro.

Na atividade em que levei um animal para a sala, também percebi que as crianças ficaram muito motivadas, o que as levou a quererem pegar, tocar e sentir o revestimento do animal, por exemplo, e Figueiredo e Peixoto (2018) referem precisamente que “o contacto com diferentes seres vivos é normalmente uma experiência muito estimulante” (p. 118). Desta forma, estes tipos de atividades com seres vivos permitem que as crianças desenvolvam os seus sentidos e criem uma conexão com elementos do mundo natural.

Através da observação constante, acabei por conseguir desenvolver um trabalho mais próximo das crianças e, o facto de conhecer os seus interesses, foi extremamente importante. Como tal, o educador deve “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal” (Post & Hohmann, 2011, p. 52), de forma a desenvolver uma melhor ação pedagógica.

Outras atividades, que planifiquei neste contexto de Creche, foram relacionadas com experiências artísticas, nomeadamente a música, a expressão plástica, permitindo o desenvolvimento da motricidade fina, por exemplo, e a expressão dramática. Na fotografia 11, podemos ver um trabalho desenvolvido pelas crianças, que permitiu que recriassem as copas de árvores, explorando diversas tintas com as próprias mãos.



Fotografia 11 - Recriação de copas de árvores, explorando tintas com as mãos.

Post e Hohmann (2011) referem que estas experiências de contacto com tintas, permitem que as crianças percebam as características e a natureza dos materiais, e acabam por ser atividades mais significativas para as crianças, permitindo que estas explorem e se expressem livremente. Assim, ao planificar este tipo de atividades, permiti que as crianças contactassem com diferentes materiais, como por exemplo, tintas, pincéis, papéis e isto é uma mais valia, pois “esta compreensão sensório-motora das propriedades dos materiais artísticos de base oferece-lhes um conjunto de experiências ao qual podem recorrer quando chega o momento de querer utilizar estes materiais para representarem as suas ideias, fazerem coisas para brincar e resolverem problemas” (Post & Hohmann, 2011, p. 151).

A par destas experiências, planifiquei também momentos de leitura de histórias, sendo que estes foram muito importantes, não só para que as crianças começassem a ter contacto com livros, mas porque a audição de histórias, permiti-lhes ir descobrindo palavras e, de forma, lúdica aprender a falar. De acordo com Silva e Ramos (2014) a leitura é uma atividade social, que deve ser desenvolvida desde cedo, pois esta decorre

de um processo lento e gradual que se inicia muito antes da escolarização das crianças e, por isso, a leitura de histórias às crianças, desde pequenas, é muito importante, já que o contacto com livros e histórias facilitam, posteriormente, o desenvolvimento da capacidade de leitura.

2.2.2 PLANIFICAR NO JI PARA O ENSINO À DISTÂNCIA

Planificar para o contexto de JI não seria uma novidade para mim, pois já o havia feito na Licenciatura. A grande diferença nas planificações para este contexto, relativamente ao anterior, é que neste os educadores já dispõem de documentos do Ministério da Educação que devem seguir, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), à semelhança dos documentos orientadores para o 1.º CEB.

O desafio desta Prática Pedagógica foi, sem dúvida, planificar à distância, ou seja, planificar atividades para as crianças realizarem em casa com a ajuda dos pais, já que não sabíamos os materiais que estas tinham à sua disposição, as suas rotinas em casa e não as acompanhando de perto, como na sala de atividades. Tendo este novo desafio, de planificar à distância, foi muito importante o trabalho em equipa e, assim, para além de estar em contacto diário com a educadora cooperante, eu e a minha colega de Prática Pedagógica, planificámos, por diversas vezes, em conjunto com as nossas colegas que estavam a desenvolver a sua prática na outra sala de atividades do JI.

Posto isto, esta foi para mim, enquanto mestrando, uma excelente e positiva parceria, dando-me a oportunidade de experienciar trabalhar com diversas pessoas, o que acabou por ser uma mais-valia para a minha ação educativa como futuro educador e professor. Com isto, “este processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica” (Silva et al., 2016, p. 20). Na continuação desta ideia de partilha e de trabalho conjunto, planificámos, assim, de acordo com as educadoras e normas do agrupamento, em que o JI estava inserido, com vista à realização de pequenos vídeos diários com propostas educativas, dando continuidade ao projeto de sala, que pretendia a exploração de alguns países da Europa.

Num primeiro aspeto, tanto eu como a minha colega, decidimos dar continuidade às rotinas diárias das crianças, planificando para os vídeos um momento inicial onde cantávamos a canção do “Bom Dia”, aparecendo também a educadora cooperante, e onde as crianças realizavam o registo do estado do tempo num calendário, como apresentado na fotografia 12.



SÁBADO	DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Fotografia 12 - Calendário.

Este foi um aspeto muito importante da nossa planificação, pois percebemos que era importante manter uma relação, com a rotina habitual das crianças na sala de atividades, continuando estas práticas educativas, para que as crianças se sentissem acolhidas, bem como continuassem a desenvolver a noção do tempo cronológico. Assim, as rotinas diárias oferecem às crianças “uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224), e isto é um aspeto muito importante.

Outro aspeto que tentei planificar, à semelhança do que acontecia na sala de atividades, foi a utilização de livros, pois estes são extremamente importantes na idade pré-escolar, nomeadamente, no desenvolvimento da capacidade leitora das crianças. Posto isto, tentei, em conjunto com a minha colega, fazer uma exploração das histórias em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Ramos e Silva (2014), corroboram esta ideia afirmando que “A organização da atividade de leitura em voz alta em três momentos distintos, pré-leitura, leitura e pós-leitura, permite fasear o processo interpretativo, possibilitando tirar partido da leitura e da interação com as crianças” (p. 152).

Quanto às atividades planificadas, surgiu inicialmente uma dificuldade em perceber a forma como organizá-las à distância, principalmente no âmbito das artes visuais. Quando estamos no JI conseguimos prever, de uma forma ou de outra, o que poderemos fazer, a técnica a utilizar, os materiais que dispomos, entre outros, e, assim, nesta vertente à distância apresentou-se esta dificuldade, pois as crianças podiam não dispor dos materiais necessários para a realização de certas tarefas.

No entanto, e percebendo também a importância que as artes visuais apresentam no pré-escolar, pois “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar” (Silva et al., 2016, p. 49), o que tentei fazer foi criar atividades passíveis de serem resolvidas de diferentes formas, apelando sempre ao sentido criativo das crianças, como podemos ver nas seguintes fotografias, onde as crianças desenvolveram a sua criatividade e realizaram as atividades propostas com os materiais que tinham disponíveis em casa.



Fotografia 13 - Colar feito com massas.



Fotografia 14 - Colar feito com flores.



Fotografia 15 - Colar feito com massa de modelar.



Fotografia 16 - London Eye construído com cartão e cortiça.



Fotografia 17 - London Eye construído com plástico.

Este tipo de atividades é muito importante, pois as artes visuais são um subdomínio nas OCEPE muito presente no pré-escolar. Desta forma, com propostas abertas à utilização dos materiais que as crianças dispusessem, resultaram trabalhos muito criativos e interessantes, em que as crianças puderam desenvolver uma série de competências essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem, principalmente a nível artístico.

No seguimento desta ideia, ainda dentro das artes visuais, criei oportunidade para que as crianças pudessem conhecer algumas técnicas plásticas, como a técnica do origami e

utilizassem ferramentas digitais. Como referem Silva et al. (2016) “Os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (...), como no seu quotidiano (...)” (p. 93), e, assim, as crianças desenvolveram criações artísticas de forma motivada, aleando as tecnologias e as artes visuais.

Outro domínio explorado com as crianças foi a Matemática, pois “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Silva et al., 2016, p. 74), como podemos ver na fotografia 18, em que as crianças realizaram uma atividade matemática, que tinha presente a componente lúdica e de jogo. A par desta ideia, com algumas propostas de atividades culinárias, que fomos planificando, as crianças também conseguiram desenvolver competências matemáticas.



Fotografia 18 - Criança a explorar os números através de um jogo.

Outro domínio explorado à distância, e que acabou por ser o mais difícil, foi o da Educação Física e o subdomínio da dança. Assim, com propostas dinâmicas e lúdicas as crianças puderam continuar a desenvolver estas componentes tão importantes, já que estavam fechadas em casa. Silva et al. (2016) corroboram esta ideia reforçando a importância deste domínio na educação pré-escolar, já que devemos criar oportunidades e experiências ricas para que a criança aprenda “a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma (...)” (p. 43), entre muitos outros aspetos.

Posto isto, percebi que tanto a atividade física como a dança no pré-escolar proporcionam experiências ricas de desenvolvimento e aprendizagem e “a falta de actividade física e movimento das crianças em idades precoces origina e provoca, em muitas delas, um insuficiente desenvolvimento motriz, necessário para uma vida saudável” (Pereira, 2007, p. 64). Desta forma, a planificação deste tipo de atividades, como por exemplo a atividade apresentada na figura 19, foi importante, já que as crianças se encontravam em confinamento.



Fotografia 19 - Jogo "Pé com pé, mão com mão".

Uma novidade, que nunca havia utilizado em nenhuma Prática Pedagógica, foram as visitas de estudo virtuais. De antemão percebia o valor e a importâncias das visitas de estudo, mas não sabia que estas podiam ser virtuais e ser também um momento lúdico e de aprendizagem. Assim, planifiquei algumas visitas de estudo para as crianças realizarem com os seus pais.

Nesta prática, descobri, então, que as visitas de estudo são uma poderosa estratégia pedagógica, uma vez que potenciam o desenvolvimento holístico das crianças e aumentam a sua motivação. De acordo com Pinto (2015) este tipo de visitas apresentam algumas potencialidades, como o facto de apresentarem uma maior segurança física, pois a visita é realizada em casa através do computador, implicarem menos gastos económicos, permitirem realizar a visita independentemente das condições atmosféricas, poderem proporcionar experiências de encontro com novos locais e contextos.

No entanto, apesar de todas estas potencialidades, existem alguns constrangimentos, nomeadamente, o facto destas visitas diminuírem as características sensoriais associadas ao local real. Ainda assim, tendo em conta que não podíamos sair de casa, estas foram uma proposta muito enriquecedora e proveitosa, quer para as crianças, quer para os educadores e professores.

2.3 INTERVENÇÕES

2.3.1 *INTERVIR NO CONTEXTO DE CRECHE*

Após a planificação, surge a componente de intervenção e, como referem Post e Hohmann (2011), é muito importante um educador ter prazer nas interações com as crianças, bem como de tocar, falar e brincar com elas, de forma calorosa e tranquila. Desta forma, constato que as interações que o adulto tem, para com as crianças, vão influenciar muito a maneira como estas se sentem na sala de atividades e a relação adulto-criança.

Enquanto interveniente, um dos meus primeiros receios era os momentos de higiene, que é algo que não acontece no 1.º CEB. Apesar de estar nervoso, com receio de não conseguir, por exemplo, mudar a fralda bem, fui dissipando estes receios e no final já estava muito à vontade. Nestes momentos descobri que o educador poderá desempenhar

um papel precioso, dando conforto e confiança à criança, pois “o adulto começa por ser o responsável pela higiene da criança; cuidando dela e incentivando a sua participação, promove as condições para uma crescente autonomia da criança na sua própria higiene, aprendendo esta a cuidar do seu corpo e a estabelecer uma relação positiva com ele” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 132). Para além disto, estes momentos são importantes para estabelecer um vínculo com as crianças e, por exemplo, enquanto mudava a fralda, comunicava com a criança, explicando-lhe o que estava a fazer, de forma a permitir que esta confiasse em mim e comesse a entender que aquele era um momento importante.

Posto isto, outro receio prendia-se com o facto da minha ação pedagógica, e, assim, no início das minhas intervenções, acabei por adotar uma postura um pouco cuidadosa, no sentido em que não sabia bem como reagir, pois nunca me tinha relacionado com crianças desta faixa etária. No entanto, e à medida que o tempo avançou comecei a libertar-me e adorei cada intervenção, cada brincadeira, cada aprendizagem.

Nesta Prática Pedagógica em Creche, após ultrapassar os primeiros receios, decidi adotar uma postura mais ativa, desafiando-me a mim próprio. Assim, nalguns momentos decidi arriscar e levar a minha guitarra clássica, cantando para as crianças, já que a música era, sem dúvida, uma componente importante para as mesmas. Apesar de estar nervoso na primeira intervenção com a guitarra, pois era a primeira vez que tocava para crianças, considero que isto foi muito positivo e que elas gostaram e ficaram muito motivadas. Este foi um aspeto diferenciador, em relação às minhas intervenções no 1.º CEB, pois estava mais envolvido com o ambiente, o que me levou a sair da minha zona de conforto.

A par desta situação, para além da importância da música na educação, considero também importante o educador arriscar, indo ao encontro daquilo que deixa as crianças felizes e estimuladas. O facto de introduzir instrumentos musicais, quer sejam convencionais, ou não, é também muito importante no trabalho com crianças, especialmente nestas faixas etárias.

No seguimento destas ideias, Soares (2008, p. 85) refere que

Vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar, de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento.

Um outro aspeto, que destaco das minhas intervenções, foi o facto de conseguir realizar, com crianças tão pequenas, a transição de espaços e momentos de forma calma e tranquila e este é um aspeto relevante, pois não devemos simplesmente levar as crianças, para um espaço diferente, sem que estas percebam o porquê e o que vão fazer. Post e Hohmann (2011) corroboram, precisamente, este aspeto, referindo que o educador deverá proporcionar uma transição suave entre uma experiência/atividade e a que se segue, de forma que as crianças se apercebam do que vão fazer. Desta forma, enquanto no 1.ºCEB conseguimos mudar de espaço rapidamente, pois, os alunos têm um grau de maturidade superior, na creche, com crianças mais pequenas, é preciso ter outros cuidados, para que estas se apercebam do que está a acontecer.

Para além dos aspetos mencionados anteriormente, considero que o educador deve ter, enquanto profissional, consciência da sua ação e perceber o que deve ou não fazer, consoante o estado do grupo de crianças, mantendo sempre a segurança e o bem-estar do mesmo, e isto foi algo que tive no decorrer das minhas intervenções. No seguimento desta ideia, posso destacar, ainda, o facto da constante observação e experimentação ser importante, aquando das intervenções, de forma a, posteriormente, criar materiais e atividades que façam sentido para as crianças.

Como refere Parente (2012), a observação em creche torna-se fundamental para “conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5), ou seja, através da observação conseguimos conhecer as crianças, os seus interesses, as suas rotinas, e, assim, de forma sustentada, planear as atividades e estratégias que melhor se adequam.

No final das minhas intervenções, senti que consegui dar às crianças um ambiente de confiança e segurança e estas comunicavam e interagiam comigo de múltiplas formas, o que foi muito proveitoso e enriquecedor para a minha descoberta como profissional e como pessoa. Como tal, percebi, claramente, que é extremamente importante que o adulto crie situações de segurança, para as crianças, de forma que estas desenvolvam um sentimento de “confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias” (Post & Hohmann, 2011, p. 67).

Enquanto interveniente, dei também oportunidade a que as crianças manuseassem e entrassem em contacto com diversos materiais, tendo criado, inclusive, materiais sensoriais, como por exemplo o coelho construído em cartão e tecido da fotografia 20, mas tendo sempre em vista a sua segurança.



Fotografia 20 - Coelho construído em cartão e tecido.

Machado e Sousa (2018) mencionam isto mesmo, ou seja, a importância de um educador permitir às crianças ter acesso “a materiais, jogos, brinquedos que não oferecem perigo à manipulação autónoma e imaginativa da própria” (p. 57).

A par desta situação da segurança, considerei também pertinente experimentar sempre os materiais que tencionava levar para a sala de atividades, para que as crianças pudessem utilizar com todos os seus sentidos e não as colocando, assim, em situações de insegurança ou perigo. Penso que este aspeto é muito importante, no trabalho com este tipo de faixas etárias, e que permite que o educador possa vivenciar e aproveitar o seu trabalho, estando, de certa forma, descansado com os materiais que coloca à disposição das suas crianças.

Um aspeto que considero uma mais-valia, na minha ação, enquanto interveniente, foi a construção de cenários e personagens em feltro, para a leitura de histórias, como os apresentados nas fotografias 21 e 22.



Fotografia 21 - Cenário e personagens construídos em feltro.



Fotografia 22 - Personagens construídas em feltro.

Estes cenários permitiram que as crianças pudessem observar, mais do que uma imagem num livro, que também é importante, e pudessem interagir com o material. Isto foi algo que as motivou e as fez estar atentas e curiosas nestes momentos.

2.3.2 *INTERVIR NO JI À DISTÂNCIA*

Relativamente à componente de intervenção, esta foi completamente diferente de todas as Práticas Pedagógicas, pois sendo à distância e através de vídeos não há contacto direto com as crianças, como quando estamos presencialmente. Este é um aspeto preponderante do ensino à distância, ou seja, o facto de não haver um contacto físico.

No entanto, tentei criar, ao longo dos vídeos, uma espécie de diálogo e de interação, questionando as crianças e deixando algum tempo e espaço, como se estas estivessem a responder às questões. Este tipo de interação foi, na minha opinião, o que permitiu que as crianças sentissem alguma realidade, no que estavam a ver, como se estivessem na sala, pois quando presencialmente conversamos muito com as crianças e colocamos questões para as fazer pensar e refletir.

Posto isto, “Já que o ensino e aprendizagem são processos socialmente interactivos é imperativo que os adultos partilhem o seu melhor, mais genuíno eu, para que o efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 84), ou seja, quando presencialmente o adulto relaciona-se com a criança de forma interativa, criando uma relação de proximidade, o que fará a criança sentir-se apoiada, motivada para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste caso à distância, esta foi a forma que encontrámos para tentar manter a interatividade com as crianças.

Após perceber de que forma poderia realizar as minhas intervenções, através de vídeo, desafiei-me, uma vez mais, cantando e tocando guitarra clássica para as crianças, tentando, assim, cativá-las e motivá-las. A música na educação pré-escolar desempenha um papel importante, à semelhança da Creche, já que “A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Silva et al., 2016, p. 54), ou seja, a música acaba por cativar, motivar, contribuir para o bem-estar emocional das crianças, entre outros aspetos.

Para além da música nas minhas intervenções, decidi também criar pequenos jogos no PowerPoint (fotografias 23 e 24) como forma de chegar às crianças. Isto porque, aquando do período de observação, constatei, por diversas vezes, que as crianças se sentiam motivadas ao utilizar o computador da sala de atividades, realizando jogos educativos. Assim, após uma reflexão sobre esta observação e tendo em conta que o

computador ou telemóvel seriam instrumentos tecnológicos diariamente utilizados pelas crianças, decidi criar jogos como puzzles e o jogo da memória.



Fotografia 23- Jogo de puzzles no PowerPoint.



Fotografia 24 - Jogo da memória no PowerPoint.

Após o primeiro jogo construído recebi um feedback muito positivo, por parte da educadora, relativamente à resposta das crianças a este tipo de jogos e, portanto, decidi continuar a construir estes recursos no decorrer da prática, pois “Na educação pré-escolar o jogo pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores, nas diferentes estratégias usadas em contexto de sala e no desenvolvimento de diversas aprendizagens das crianças” (Serrão e Carvalho, 2011, p. 1092).

Um outro aspeto da minha ação pedagógica, enquanto interveniente, foi o facto de perceber a existência de um grupo heterogéneo, com diferentes idades, e, portanto, tentei adaptar algumas atividades ou propor outras, desafiando as crianças e fazendo uma certa diferenciação de acordo com as suas necessidades.

Como referido por Clérigo et al. (2017) “Os/As docentes podem realizar a diferenciação ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos. Esta diferenciação é feita de acordo com a recetividade, interesses e perfis de aprendizagem” (p. 104), ou seja, cabe ao educador e professor, compreender o currículo e a sua flexibilidade, ajustando estratégias, atividades, instrumentos, entre outros aspetos, de forma a potenciar uma aprendizagem mais significativa e indo ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança.

2.4 AVALIAÇÃO

2.4.1 AVALIAR EM CRECHE

Relativamente ao processo de avaliar, este foi uma grande descoberta, pois não tinha qualquer noção do que avaliar, os instrumentos que poderia utilizar, já que no 1.º CEB esta questão acaba por ser mais automática e estabelecida, muitas vezes, pelo agrupamento ou pela escola. Assim, de forma a perceber como se processava a avaliação em Creche tentei realizar algumas pesquisas, que me fizeram despertar para o verdadeiro sentido de avaliar.

Carvalho e Portugal (2017), referem que a avaliação em Creche deve ser “formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (p. 21). Isto acaba por ser uma ideia importante, pois é através da avaliação das crianças que conseguimos compreender a sua evolução e perceber e refletir, de que forma devemos planificar as nossas atividades, em função das suas necessidades.

A avaliação, neste contexto, deve, por isto, ser um processo contínuo, em que o educador recolhe informação, regista e documenta, reflete e planifica, utilizando os dados recolhidos, posteriormente, na sua ação. Desta forma, o educador consegue avaliar as aprendizagens das crianças, mas também percecionam as suas dificuldades e as suas necessidades. Carvalho e Portugal (2017) corroboram esta mesma ideia, afirmando que a avaliação em creche é um “ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (p. 25), sendo este um ciclo difícil e que requer muito trabalho.

Com este ciclo, o educador, para além de avaliar as crianças, consegue gerir também a sua ação pedagógica, refletindo sempre sobre o que poderá fazer de diferente, o que poderá melhorar, o que é melhor para a criança, que tipo de atividades realizar, tendo sempre por base as suas observações. Neste sentido, Parente (2012) refere que a observação é a base da avaliação em creche tornando-se fundamental para “conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5). No seguimento desta ideia, podemos perceber que ao realizarmos observações em creche, conseguimos conhecer as crianças, os seus interesses, as suas rotinas, e, assim, de forma sustentada, planear as atividades e estratégias, que melhor se adequam às crianças.

Em suma, a avaliação é um processo muito importante, contudo, não nos podemos esquecer, que a avaliação é um processo que permite a recolha de informação, sobre as aprendizagens das crianças, e, por isso, devemos tentar que esta se direcione “para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

2.4.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS EM CRECHE

Em creche existem inúmeras possibilidades de recolha de dados, como por exemplo: o registo de incidentes; o registo contínuo; listas de verificação, entre outros. De forma a conseguir realizar uma melhor avaliação das crianças, considero muito importante, para este processo, a utilização de instrumentos de avaliação adequados a este contexto.

No decorrer das minhas intervenções, tentei realizar o ciclo de avaliação, ou seja, observar, registar, refletir sobre o que observei e registei e, em seguida, planear, colocando depois em prática.

Para isso, foi importante a utilização de uma grelha de observação (fotografia 25), que me permitiu recolher dados sobre determinada criança, enquanto esta realizava as atividades, refletindo depois e colocando em prática.

Avaliação: <ul style="list-style-type: none">• Como reage a criança A à colocação de caixas de cartão pela sala de atividades?• De que forma a criança A interage com as caixas de cartão?	
Data:	
Local:	
Período:	
Crianças:	
Observação	Interpretação
Implicação pedagógica:	

Fotografia 25 - Grelha de Observação.

Com esta grelha consegui avaliar a criança perante a situação descrita, detalhando o que observei, refletindo e fazendo uma interpretação e, posteriormente, identificando a implicação pedagógica que disto advinha. Com este registo, o educador está a criar evidências do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, assim, poderá planear futuras atividades, bem como refletir sobre a sua ação, sobre as atividades propostas,

sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e até mesmo partilhar as informações recolhidas com as famílias, de forma a estabelecer uma ligação, para que a criança também consiga ser acompanhada em casa.

Como refere Parente (2012) é importante realizar e registar as observações que realizamos, envolvendo ocorrências e experiências diferentes em diversos contextos, incluindo “uma referência ao contexto físico e social da observação, bem como, as diversas vozes presentes no incidente torna possível apreender o impacto do contexto e da interação e incorporar essa compreensão na sua análise e interpretação” (p. 8).

2.4.2 AVALIAR EM JARDIM DE INFÂNCIA À DISTÂNCIA

No que concerne à avaliação, esta foi uma componente muito difícil de realizar, devido ao tipo de trabalho desenvolvido em JI, que requer uma observação constante e participada, uma vez que “A abordagem mais importante para a apreciação e reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança é a observação” (Portugal & Laevers, 2018, p. 41).

No pré-escolar as crianças são avaliadas formativamente e, desta forma, ao ser à distância tornou-se complicado, mas não impossível. Como referem Silva et al. (2016, p. 15)

considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.

No seguimento desta ideia, é importante também percebermos que a avaliação em educação pré-escolar deverá ser um processo partilhado, envolvendo as crianças e os pais. Se por um lado, o envolvimento das crianças na sua avaliação permite que estas tenham uma consciência dos seus progressos e de como podem ultrapassar obstáculos e barreiras, por outro, o envolvimento dos pais/familiares permite-lhes compreender as aprendizagens e dificuldades das crianças, bem como auxiliar o educador na sua ação pedagógica, uma vez que estes as conhecem e as observam em casa.

A avaliação em educação pré-escolar é, por isto, de extrema importância e não serve só para evidenciar as aprendizagens e desenvolvimentos das crianças, mostrando-nos os produtos, mas sim o processo que elas desenvolveram. Para além disto, auxilia o

educador na sua ação pedagógica, permitindo que este refletisse e adequasse o seu agir em função das necessidades e interesses das crianças. Fernandes (2005) elucida-nos também que este tipo de avaliação é mais autêntica e alternativa, afirmando que se trata de uma avaliação mais humanizada, mais situada no contexto educativo vivenciado por crianças e educador, mais centrada numa certa regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e ainda integrada (p. 63).

2.4.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS EM JI À DISTÂNCIA

Tendo esta ideia por base, a avaliação que pude realizar, neste contexto à distância, foi através dos feedbacks que os pais iam dando à educadora cooperante e a análise de alguns trabalhos desenvolvidos, que, nalguns casos, permitiam observar uma certa evolução, por exemplo, nalguns desenhos consegui perceber uma evolução ao nível gráfico das crianças.

De forma a envolver as crianças, recorri, ainda, à construção de uma pequena grelha (fotografia 26), onde as crianças poderiam registar se gostaram da atividade do dia, se sentiram dificuldades, se tiveram a ajuda dos pais e a atividade que mais gostaram. Com estas informações, eu e a minha colega, poderíamos ir ajustando o nosso agir pedagógico, as propostas que apresentávamos, percebendo o que as crianças sentiam em cada atividade.

Pinta as caras e os números de acordo com o que sentiste.

SIM MAIS OU MENOS NÃO

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
• Gostaste das atividades de hoje?	☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺
• Sentiste dificuldades?	☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹
• Tiveste ajuda dos pais?	☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺
• Qual a atividade que mais gostaste?	1 ou 2	1 ou 2	1 ou 2

Fotografia 26 - Avaliação das atividades.

Ao analisar as grelhas, percebi também que estávamos a conseguir ir ao encontro dos interesses das crianças, pois a maioria colocava que gostava de ambas as atividades do dia e os *feedbacks* dos pais eram muito positivos, quanto ao tipo de atividades propostas. Em relação ao auxílio dos pais, pude constatar que este variava, de criança para criança, mas na sua maioria os pais estavam empenhados e presentes nas atividades, incentivando as crianças e auxiliando-as.

Relativamente às atividades propostas, consegui observar, através dos registos fotográficos que ia recebendo, que as crianças demonstraram ser criativas, utilizando

diversificados materiais e técnicas. Para além deste aspeto, mostraram interesse e empenho participando na maioria das atividades propostas.

No fundo, esta acabou por ser a avaliação possível, tendo em conta a faixa etária das crianças, bem como a disponibilidade dos pais, para o auxílio na realização das propostas educativas.

2.5 BALANÇO FINAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Chegando ao final deste segundo ano de Mestrado, em que desenvolvi a minha prática no contexto de Educação de Infância, constato que estas experiências, ainda que diferentes, foram muito ricas e enriquecedoras a nível formativo, pois se, por um lado, tive oportunidade de conhecer um novo contexto, o de Creche, por outro, vivi o ensino à distância em JI.

Em ambos os contextos confirmei, uma vez mais, a real importância da observação, pois se, por um lado, a observação nos permite conhecer o grupo, os seus interesses, características e necessidades, por outro, auxilia-nos aquando da planificação e posterior intervenção e avaliação. Este deverá, por isso, ser um ciclo para qualquer profissional de educação, na medida em que, “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica (...) observar, planear, agir, avaliar” (Silva et al., 2016, p. 5), ou seja, ao desenvolvermos este processo conseguimos fazer um percurso reflexivo sobre a nossa ação, enquanto educadores, melhorando, assim, o nosso agir pedagógico.

Outro aspeto de relevância nestes contextos é a atividade lúdica que permite o desenvolvimento da criança de forma harmoniosa, já que “Compreende diferentes capacidades: físico-motoras, criativas, intelectuais, afetivas, emocionais, de imitação, que proporcionam intensos momentos de aprendizagem” (Freire-Ribeiro et al., 2013, p. 1357) assim, percebemos que as atividades tanto em Creche, como em JI, devem promover o desenvolvimento holístico da criança.

O contexto de Creche foi, para mim, um grande desafio, pois nunca tinha estado com a faixa etária em questão, e apesar disso permitiu-me crescer e desenvolver as minhas capacidades enquanto profissional. Por sua vez, o contexto de JI, sendo à distância,

permitiu-me realizar uma prática diferente, dando-me a conhecer e a explorar diversas ferramentas tecnológicas, como programas de edição de vídeo, e ainda potenciou o meu espírito criativo e inovador nas propostas.

Da mesma forma, em ambos os contextos, aprendi a escutar ativamente as crianças, o que me levou a propor atividades, dos mais diversos níveis de desenvolvimento, e indo sempre ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas.

Para além deste aspeto, tive oportunidade de vivenciar e perceber a real importância do brincar, pois como menciona Rooyackers (2002) “Brincar é uma actividade importante. A infância de todos nós começa e é enriquecida com brincadeiras, nas quais fugimos da realidade e nos comportamos como se tudo fosse diferente” (p. 15).

A avaliação foi uma componente nova em ambos os contextos e totalmente diferente do vivenciado em 1.º CEB. Posto isto, consegui nestas práticas em Educação de Infância realizar uma prática situada e contextual, realizando o ciclo pedagógico, e percebendo, por isso, as características das crianças e as suas necessidades desenvolvimentais.

Relativamente ao trabalho à distância, constato que este é mais difícil e trabalhoso, na medida em que não estamos em contacto direto com as crianças e a construção dos materiais em vídeo é mais morosa. Ainda na continuação deste tópico, sinto que, no fundo, esta situação à distância acabou por promover o relacionamento dos pais e filhos e potenciou a profissão de educador e professor. No caso específico dos educadores, penso que acabou por permitir que os pais vissem com outros olhos o trabalho que estes desenvolvem e não apenas como quem toma conta dos seus filhos.

Em suma, este foi um ano repleto de aprendizagens e termino de coração cheio, pois vi as crianças animadas, entusiasmadas e motivadas para o seu desenvolvimento e aprendizagem em cada momento, mesmo quando estava à distância. Para além disto, recebi sempre mensagens muito positivas por parte dos pais, o que mostra que valorizaram todo o esforço e dedicação, já que no ensino à distância também tivemos de nos adaptar a este novo contexto. Por sua vez, a comunicação com as educadoras cooperantes foi algo constante no decorrer das práticas, o que me permitiu ir alterando, quando necessário, estratégias e/ou propostas e refletindo sobre a minha ação pedagógica.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A sociedade está em constante mudança e evolução e também a educação deverá acompanhar este progresso, de forma a dar resposta às necessidades individuais dos alunos. O sistema educativo, apesar de mencionar o trabalho interdisciplinar, ainda compartimenta as áreas curriculares do 1.º CEB em horas específicas, e, por isso, cada vez mais surge a necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, sem fazer separações de disciplinas no 1.º CEB, mas sim um trabalho global. Tendo esta ideia por base, surge este estudo que potenciou esta questão da interdisciplinaridade e de um trabalho global entre as diferentes áreas do currículo.

Nesta segunda parte do meu relatório apresenta-se, assim, a dimensão investigativa. Esta foi realizada durante a Prática Pedagógica em 1.º CEB II, numa turma de 3.º ano de escolaridade. A investigação apresentada, nesta segunda parte, trata da interdisciplinaridade entre duas áreas do currículo escolar, Estudo do Meio e Expressão Dramática, no desenvolvimento holístico dos alunos.

O horário escolar do 1.º CEB encontra-se subdividido em horas, estipuladas para cada área curricular, cabendo ao professor gerir essas horas. Neste sentido e, de forma a desenvolver um trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas, emergiu a necessidade do estudo que se apresenta em seguida. Após a constatação de que o horário das disciplinas era seguido, segundo uma compartimentação, e de que os alunos tinham pouco tempo dedicado para as áreas expressivas, nomeadamente a Expressão Dramática, criou-se momentos interdisciplinares entre jogos de Expressão Dramática e conceitos de Estudo do Meio, promovendo a descoberta de novas possibilidades educativas.

Os jogos de Expressão Dramática permitem um desenvolvimento interdisciplinar, promovendo situações de aprendizagens significativas, atribuindo aos alunos um papel ativo. Uma vez que eles mostravam interesse e curiosidade na área de Estudo do Meio, pretendeu-se aliar os seus interesses às necessidades do grupo, surgindo assim este estudo investigativo.

Tendo por base as ideias apresentadas anteriormente, formulou-se a seguinte questão investigativa:

- Quais os contributos de uma abordagem curricular interdisciplinar entre Expressão Dramática e o Estudo do Meio, para o desenvolvimento holístico dos alunos numa turma de 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Através desta questão, definiram-se como objetivos do estudo:

- i. Promover aprendizagens de Estudo do Meio, através de jogos exploratórios e jogos dramáticos;
- ii. Identificar os contributos do trabalho interdisciplinar destas duas áreas, Expressão Dramática e Estudo do Meio, na promoção de aprendizagens dos alunos;
- iii. Perceber o que os alunos mais e menos gostam neste tipo de trabalho;
- iv. Analisar as dificuldades sentidas pelos alunos no decorrer deste tipo de trabalho interdisciplinar;
- v. Refletir sobre o papel do professor numa abordagem curricular interdisciplinar.

Esta componente investigativa encontra-se, assim, dividida em três capítulos. Após esta breve síntese e apresentação da problemática, da questão de investigação e os objetivos, surge o enquadramento teórico, no qual apresento os construtos teóricos que sustentam o estudo. Em seguida, expõe-se a metodologia utilizada na investigação e nesta é referida a natureza do estudo, os participantes, a apresentação das atividades e procedimentos de aplicação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados. Num terceiro capítulo, surgem a apresentação, análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais e limitações do estudo e a conclusão.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. INTERDISCIPLINARIDADE

1.1.1. CONCEITO E A SUA UTILIZAÇÃO

O conceito de interdisciplinaridade é um tanto ou quanto instável, não havendo uma só definição. Costa et al. (2015, p. 780) referem este mesmo aspeto, afirmando que

O debate iniciado na década de 1970 em torno da interdisciplinaridade como conceito pedagógico, no âmbito do qual a UNESCO publicou os *New Trends in Integrated Science Teaching* (1971-1977), tem sido enriquecido por diferentes abordagens que tornam difícil a definição de um corpo conceptual único e consensual.

O conceito de interdisciplinaridade é utilizado em diversas situações e contextos, conforme refere Pombo (2008) “embora não haja um conceito de interdisciplinaridade relativamente estável, apesar de tudo, a palavra tenha uma utilização muito ampla e seja aplicada em muitos contextos” (p. 10). No seguimento desta ideia, a mesma autora esclarece ainda alguns contextos onde surge este conceito de interdisciplinaridade, apresentando como exemplos a investigação científica, os colóquios e projetos, a educação, quer no contexto das disciplinas, quer nas questões pedagógicas, numa forma mais mediática, a utilização pelos meios de comunicação e ainda no campo empresarial e tecnológico.

A importância deste conceito no ensino, é reforçada por Lopes (2017, p. 89) afirmando que

as pesquisas acadêmicas voltaram-se de cada vez a questionamentos acerca do ensino chegando a atingir com mais fluidez o ambiente acadêmico, como forma de alcançar uma aprendizagem significativa e com maior qualidade, reforçando assim, a necessidade por projetos e ações interdisciplinares na escola, ao mesmo tempo em que mudanças que foram ocorrendo através da interação de múltiplas disciplinas proporcionaram resultados positivos.

Atualmente este conceito é utilizado com mais frequência na educação, já que a interdisciplinaridade é uma forma de abordagem do conhecimento, cada vez mais considerada pelos professores não como um fim em si mesmo, mas como um modo de conceber e de organizar os conteúdos educativos (Vaideanu, 2006).

É importante olhar para o século XXI e utilizar metodologias de trabalho diferenciadoras, como a interdisciplinaridade, já que

Apesar de cada disciplina ter as suas especificidades bem vincadas, existe um ponto de interseção que é unidade do conhecimento. É urgente reinventar estratégias para enfrentar os desafios que são característicos do século XXI, nomeadamente a reorganização da gramática escolar e a alteração das metodologias de trabalho na escola (Cohen e Fradique, 2018, p. 48).

A par destas ideias, a interdisciplinaridade “assume-se como uma atitude que Ivani Fazenda, já em 1979, apontava como o caminho para compreender e transformar o mundo e restituir a unidade perdida do saber” (Costa et. al., 2015, p. 780). Como tal, Costa et. al (2015) reforça que este tipo de abordagem permite o desenvolvimento de novas pessoas, pessoas críticas, flexíveis, abertas a novas ideias, progressos e mudanças.

A interdisciplinaridade é importante para a construção do conhecimento, no entanto, por vezes, torna-se um processo complicado, na medida em que, segundo Lopes (2017, p. 88)

um dos maiores empecilhos para a o trabalho interdisciplinar é a fragmentação, uma característica que se encontra inerente não só ao ensino, mas também, em toda a sociedade, os conhecimentos específicos quando postos isoladamente não são suficientes para a compreensão da complexidade dos processos e fenômenos estudados, sobre essa temática.

Tendo estas ideias por base, é possível concluir que a interdisciplinaridade é uma via importante para romper com a fragmentação do conhecimento e permite desenvolver um trabalho mais significativo, para a compreensão dos temas e fenómenos. A interdisciplinaridade traduz-se, assim, numa perspectiva de desenvolvimento holístico, potenciando cidadãos mais críticos, reflexivos e dotados de conhecimentos mais interligados.

1.1.2. NO CONTEXTO EDUCATIVO

Um dos contextos em que surge a interdisciplinaridade é, precisamente, no sistema educativo, onde é cada vez mais importante. A interdisciplinaridade surge como uma “tentativa de superar uma visão fragmentária dos objectos e dos acontecimentos, de construir o conhecimento a partir da totalidade das coisas e de permitir um intercâmbio entre os diversos conhecimentos” (Oliveira, 2005, p.2). Costa et al. (2015) corroboram esta ideia mencionando que “a interdisciplinaridade define-se como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas” (p. 780).

Outro autor, Pimenta (2006, p. 15) enfatiza ainda que no sentido mais lato a interdisciplinaridade designa

toda e qualquer forma de entrelaçamento de saberes, independentemente da natureza desses saberes, independentemente dos conteúdos e formas desse relacionamento e entrelaçamento, independentemente das dinâmicas que gerem em relação aos saberes constituídos e às formas de obter conhecimentos.

No entanto, quando falamos de interdisciplinaridade, temos de identificar outros dois conceitos, que aparecem associados a este, que são a Multidisciplinaridade e a Transdisciplinaridade. Cohen e Fradique (2018), à semelhança de outros autores como (Pombo, 2005; Pimenta, 2006; Costa et al., 2015), fazem precisamente esta distinção, mencionando que os três conceitos estão relacionados e que a interdisciplinaridade está entre os dois, ou seja, a multidisciplinaridade pressupõe alguma cooperação e coordenação entre diversas disciplinas, a interdisciplinaridade permite uma ligação e interação entre diferentes disciplinas, confrontando e discutindo pontos de vista e, por fim, a transdisciplinaridade acaba por ser a fusão das diferentes disciplinas.

A interdisciplinaridade tem na sua raiz etimológica a palavra disciplina e, desta forma, “é sem dúvida, em algumas situações, uma fase de transição para nova disciplinaridade, eventualmente num nível qualitativo diferente, enquanto noutras pode ser uma via de ruptura com procedimentos fundamentais da disciplinaridade” (Pimenta, 2006, p. 20). Assim sendo, na educação, este conceito pode servir para criar momentos de transição para uma nova maneira de explorar as disciplinas ou, até mesmo, permitir uma renovação dos procedimentos metodológicos e didáticos.

A interdisciplinaridade torna-se cada vez mais importante em educação e, nesse sentido, já surge em documentos oficiais como um princípio orientador, como é o caso do decreto-lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação que apresenta a

Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade.

No entanto, os professores nem sempre conseguem desenvolver esta interdisciplinaridade, pois a sua implementação requer um maior esforço e empenho, como referido por Oliveira (2005), “a prática interdisciplinar envolve-nos no processo

de aprender a aprender” (p.22), o que se traduz num processo mais complexo, reflexivo e crítico. Contudo, a interdisciplinaridade é uma mais-valia na função docente e cabe ao educador/professor “recorrer a modelos interdisciplinares de maneira a conceber situações didáticas que reúnam os alunos e, ao mesmo tempo, garantam o respeito das especificidades disciplinares” (Lenoir, 2008, p. 65).

A interdisciplinaridade acaba por ser uma metodologia que rompe com o ensino tradicional, indo ao encontro de aprendizagens mais significativas para os alunos, onde estes passam a desempenhar um papel mais ativo, mobilizando saberes de diferentes áreas curriculares. Como tal, promove uma postura diferente do ensino tradicional, valorizando um trabalho cooperativo, a curiosidade dos alunos e o seu espírito crítico (Pombo, 2005), o que permite que os alunos possam construir os seus próprios conhecimentos, no seu ritmo.

Uma área do currículo que auxilia na implementação desta interdisciplinaridade é precisamente a Expressão Dramática, que permite um trabalho global entre diversas áreas, permitindo aos alunos desenvolverem um trabalho mais prático, explorando conteúdos de diferentes disciplinas, e trabalhando cooperativamente a fim de resolver questões e encontrar soluções criativas.

1.1.3. PAPEL DO PROFESSOR

Lopes (2017) afirma que “a interdisciplinaridade requer planeamento e intencionalidade, ocorrendo na maioria das vezes apenas como discursos pedagógicos sem prática, que para ser consolidada na escola necessita de mais empenho e envolvimento de toda a unidade escolar” (p. 85), desta forma torna-se importante refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento da interdisciplinaridade e da sua aplicação em sala de aula.

Pensando sobre o papel docente é importante perceber que existem dois tipos de professores. Roldão (2005) diz-nos isso mesmo, ou seja, que, em educação, podemos encontrar dois tipos de professores, sendo estes, o professor tradicional, que expõe conceitos e conteúdos, e o professor construtivista que orienta os alunos, permitindo que estes construam os seus próprios conhecimentos. Assim, o professor construtivista, que orienta os alunos, cria situações de aprendizagem em que os alunos desempenham um papel ativo, o que acaba por motivá-los.

À medida que os tempos avançam, devemos repensar o papel do professor. Aquele professor monocultural, que se preocupava que os alunos decorassem conteúdos, não é o professor que os novos paradigmas educacionais necessitam, ou seja, o professor deverá ser mais flexível e atento aos alunos e às suas necessidades (Cortesão, 2000).

Existem algumas características importantes que um professor deve possuir e que têm sido identificadas por vários autores. Alonso e Silva (2005) mencionam que este deverá ser uma pessoa com “capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e de investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada que oriente a tomada de decisões” (p.49). Os mesmos autores (2005, p. 49) referem ainda que

a abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber holístico inter e transdisciplinar, entre outras, são capacidades desejáveis para um professor promotor e líder de ambientes de aprendizagem.

Cardoso (2013) partilha da mesma opinião dos autores anteriores e menciona também outras características inerentes à profissão docente. Desta forma, destaca o dinamismo nas aulas, o encorajamento e a criação de momentos para os alunos terem um papel mais ativo, a reflexão conjunta e a promoção da autonomia, a capacidade de promover justiça, permitindo que os alunos cresçam confiantes consigo e com os outros.

Cohen e Fradique (2018) referem que “Ao professor já não chega o domínio da sua área específica de formação. Cada vez mais é crucial a compreensão das relações conceptuais e metodológicas entre todas as disciplinas” (p. 53). Assim, o professor deverá ser um conhecedor do currículo e orientar as suas aulas, gerindo o currículo consoante a necessidade de cada aluno.

Posto isto, o professor na construção de um trabalho interdisciplinar deverá desempenhar um papel reflexivo e orientador, criando momentos de contacto entre várias áreas, de forma que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas, contextualizadas, integradoras e interdisciplinares, tornando-os em pessoas críticas e reflexivas, num mundo em constante evolução.

1.2. EXPRESSÃO DRAMÁTICA

1.2.1. CONCEITO E A SUA IMPORTÂNCIA

A Expressão Dramática “tem como referência directa a forma de Arte que é o Teatro” (Kowalski, 2005, p. 10). No entanto, estes conceitos diferem, uma vez que a Expressão Dramática não tem como objetivo um espetáculo ou um público, mas sim o desenvolvimento pessoal, a ação em vez de uma teoria teatral, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, terapêuticas, entre outras (Solmer, 2003; Solano, 2007; Sousa, 2017).

A Expressão Dramática é uma expressão artística incluída no currículo do ensino básico e, por isso, o Ministério da Educação (2001, p. 149) menciona a importância das artes assegurando que

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

Sendo a Expressão Dramática uma componente artística, também ela permite todo este desenvolvimento pessoal dos alunos e inicia-se, desde muito cedo, nos jogos e nas brincadeiras das crianças ao faz de conta. Nestas brincadeiras, as crianças vão descobrindo o seu corpo, os seus gostos, a interação com o outro. Como refere Aguilar (2001), pôr-se na pele de personagens é uma atividade inata do ser humano, que se manifesta a partir dos três anos de idade. Neste sentido, os atos de representação de si e dos outros, em situações reais ou imaginárias, são um poderoso instrumento para o desenvolvimento pessoal e social do ser humano. Sousa (2017, pp. 31-32) corrobora esta ideia afirmando que

Trata-se, portanto, de uma atividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz- de- conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento.

Solmer (2003) refere que a Expressão Dramática utiliza “situações predeterminadas ou completamente deixadas ao acaso do momento (improvisação), que colocam o participante na possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar.

E, assim, através do jogo, aprender. Conhecer mais e melhor o mundo em que vive” (p. 356). Através deste jogo mais lúdico, os alunos acabam por, gradualmente, desenvolver um conceito de autoconfiança, o conhecimento das suas próprias capacidades, potenciando, assim, um sentimento de segurança em relação a si, à sua relação com o outro e com o mundo. Aguilar (2001, p. 19) menciona isto mesmo, ou seja, as crianças deverão sentir-se bem consigo mesmas, deverão saber gerir as suas emoções, sentirem-se seguras nos grupos e nas escolas, para que possam desenvolver aprendizagens significativas. Neste processo de descoberta da personalidade e construção da identidade das crianças, a expressão dramática desempenha um papel fulcral, sendo um meio facilitador deste processo, na medida em que valoriza as mudanças do ser humano e as especificidades de cada um.

Tendo estas ideias como base, podemos afirmar que “A Expressão Dramática consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários” (Kowalski, 2005, p. 20). Sousa (2017, p. 33) chega mesmo a referir que

A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa.

1.2.2. JOGOS EXPLORATÓRIOS E JOGOS DRAMÁTICOS

Ao falar de expressão dramática, devemos pensar em dois conceitos inerentes ao desenvolvimento desta área do currículo, em sala de aula. Estes dois conceitos traduzem-se em duas tipologias de jogos, a que recorreremos numa sessão de expressão dramática, sendo estes os jogos exploratórios e os jogos dramáticos.

Bellido et. al (2008) referem a importância de jogar, dizendo que “é uma prática que ultrapassa os tempos e; dentre outras funções, apresenta-se como uma oportunidade para ampliar os conhecimentos, além de melhorar a capacidade de trabalhar em grupo, auxiliando na integração social e ainda sendo considerado um facilitador no aprendizado individual e coletivo” (p. 6). Desta forma, através dos jogos na expressão dramática os alunos desenvolvem uma série de competências e capacidades.

Posto isto, Kowalski (2005) esclarece estas duas tipologias de jogos, explicando que enquanto os jogos exploratórios podem ser pequenas atividades pontuais ou até mesmo uma sequência, que não pressupõem o desenrolar de uma ação dramática, mas em que os participantes poderão utilizar alguns elementos da linguagem teatral, os jogos dramáticos pressupõem um trabalho em grupo, em que cada um acarreta a responsabilidade de interpretar uma personagem, representando situações pensadas ou improvisadas.

Relativamente aos jogos exploratórios, Kowalski (2005, p. 27) refere ainda que

Facilitam o desenvolvimento de capacidades e processos; contribuem para a partilha de informação; criam ambiente propício ao jogo dramático e à fruição estética, assim como a actividades específicas de outras áreas curriculares. Concretizados de acordo com indicações dadas pelo orientador, sem pressupor modelos, dão lugar a momentos ricos em aprendizagens e ao prazer de estar activamente em grupo, mesmo quando cada um age individualmente.

Por sua vez, “O jogo dramático oferece ricas oportunidades para praticar as habilidades interpessoais e linguísticas e explorar papéis e convenções sociais” (Papalia & Feldman, 2013, p. 330). Segundo Melo (2020) o jogo dramático “Caracteriza-se pela definição prévia de um tema e um contexto espaço-temporal específicos, de personagens mais ou menos delineadas, por uma preparação prévia do papel das personagens da qual se exclui a criação de diálogos, ou de um fio condutor da ação definitivos” (p. 73).

Bellido et. al (2008, p. 7) mencionam também que

A individualidade, o coletivo, os relacionamentos inter-pessoais, a afetividade e a inteligência são aspectos que caminham no sentido do desenvolvimento do ser humano de forma integral que podem ser trabalhados no jogo dramático, unindo a imaginação, a dramatização, o lúdico com o pensamento e a fala, por meio da capacidade aprendida de inverter completamente a posição inicial do sujeito em relação a elas. O jogo dramático é então, uma atividade que visa a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das vivências de situações cotidianas, recriadas, problematizadas e repensadas.

Em suma, é importante perceber que a Expressão Dramática potencia o desenvolvimento de diversas competências pessoais, permitindo momentos de trabalho cooperativo e reflexivo, mas também pode desenvolver um estreito trabalho com as outras áreas do currículo, através da interdisciplinaridade, permitindo a exploração e aprendizagem de conteúdos, como é o caso do Estudo do Meio.

1.3 ESTUDO DO MEIO

O Estudo do Meio é uma disciplina do currículo do 1.º CEB e de acordo com o Ministério da Educação (2021) é “apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (p. 101)

No Currículo Nacional do Ensino Básico, o Ministério da Educação (2001, p. 75) referia que

O Meio pode ser entendido como um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, factores e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a acção das pessoas têm lugar e adquirem significado. O Meio desempenha um papel condicionante e determinante na vida, experiência e actividade humanas, ao mesmo tempo que sofre transformações contínuas como resultado dessa mesma actividade.

Como tal, percebemos que a disciplina de Estudo do Meio é uma área em que os alunos, pela sua especificidade, podem compreender um diversificado conjunto de acontecimentos e fenómenos, que ocorrem num meio físico e social e envolvem as pessoas e as suas ações. Carvalho e Freitas (2010) corroboram esta ideia afirmando que o Estudo do Meio deverá ter em conta a observação, análise e interpretação destes mesmos fenómenos e acontecimentos, de forma que os alunos desenvolvam uma melhor compreensão e possam intervir criticamente na sociedade em que vivem e na melhoria e valorização do meio. Segundo Cozza e Santos (2004, p. 14)

O Estudo do Meio propicia a possibilidade de conhecer e aprender outros modos de vida, entrar em contato com diferentes leituras do mundo, ter a experiência prática dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, desenvolver a linguagem escrita e a linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e observação no processo de elaboração de registos, desenvolver a capacidade de obter e seleccionar informações, rever atitudes e valores individuais e do grupo.

Lopes e Pontuschka (2009) referem que o Estudo do Meio “pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar” (p. 174). Roldão (2004) sugere também que uma das grandes potencialidades desta área curricular é a possibilidade de poder funcionar como eixo norteador do currículo escolar do 1.º CEB, dispondo de um conjunto de conteúdos

temáticos que permitem, de forma organizada, fazer uma articulação integradora das aprendizagens das outras áreas disciplinares. O Ministério da Educação (2021) corrobora estas ideias mencionando 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” (p. 101). Assim, a área disciplinar do Estudo do Meio desempenha um papel importante, sendo uma disciplina interdisciplinar, trabalhando diversos domínios científicos e contendo temáticas excelentes, para a exploração de outras disciplinas do currículo escolar.

Campino e Dias (2021) explicitam ainda que o programa do Estudo do Meio “enquanto área assumidamente integrada e integradora das aprendizagens, assume-se como uma proposta flexível, adaptável e mutável, que pode ser sujeita a diversas formas de organização, em função das características do contexto em que se desenrola o processo de ensino e aprendizagem” (pp. 114-115). Os mesmos autores referem também que

Sendo o EM uma área que potencia a integração curricular nas salas de aula do 1.º CEB, os seus temas, objetivos e conteúdos de índole muito variada permitem que se organizem, dando origem a temas aglutinadores que podem funcionar como base de aprendizagens das várias áreas do currículo, proporcionando diversas oportunidades aos alunos ao nível das aprendizagens: (i) compreensão das interligações entre as diversas áreas do saber para a compreensão de um tema em estudo; (ii) desenvolvimento de diversas competências em torno de assuntos em estudo; (iii) aprofundamento de um mesmo tema em diferentes vertentes (p. 114).

Roldão (2004) menciona que “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (p. 23), sendo, por isso mesmo, a disciplina de Estudo do Meio atrativa para os alunos. Neste sentido, já que esta disciplina acaba por interessar os alunos, cabe ao professor gerir os conteúdos em função do meio e das características de cada um.

Carvalho e Freitas (2010) explicitam a importância do papel do professor referindo que “o professor desempenha um papel fundamental na gestão do processo de ensino-aprendizagem, isto é, no que diz respeito à selecção dos conteúdos e à sua organização para aplicação na sala de aula, utilizando as adequadas Metodologias de Ensino para o Estudo do Meio” (p.13). Em suma, o currículo do Estudo do Meio é um excelente meio interdisciplinar e potencia a aprendizagem significativa dos alunos, podendo ser aglutinado com outras áreas curriculares, enriquecendo os momentos em sala de aula e os conhecimentos dos alunos.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 NATUREZA DO ESTUDO

A investigação que se apresenta neste capítulo insere-se num paradigma sócio-crítico de cariz qualitativo, assumindo-se como uma investigação-ação. A grande finalidade desta investigação prende-se com o facto de compreender os contributos de um trabalho interdisciplinar entre as áreas de Expressão Dramática e Estudo do Meio, numa perspetiva de promoção de aprendizagens significativas, através dos dados recolhidos dos participantes, nos jogos exploratórios e jogos dramáticos propostos.

Dias (2009) refere que as pesquisas qualitativas tendem “à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto” (p. 84). A mesma autora (2009) menciona ainda que neste tipo de estudo qualitativo, são utilizadas uma série de observações com um grau de complexidade e de natureza variada. Desta forma, o objetivo da investigação qualitativa passa por descrever e interpretar, em vez de avaliar, e realiza-se para ter uma compreensão absoluta e ampla. Carmo e Ferreira (2008) corroboram estas ideias, assumindo que no estudo qualitativo está presente a interpretação e esta “deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registo de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeo” (p.198).

A abordagem investigativa do tipo investigação-ação é considerada como “uma busca de uma resposta a um problema” (Amado & Cardoso, 2017, p. 189). Baptista e Sousa (2011) afirmam também que é “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria de prática nos diversos campos de ação” (p.65). Por sua vez, Amado e Cardoso (2014, pp.187-188), citando Simões (1990), atesta que

“se evitariam muitas confusões, se a ação fosse entendida no sentido instrumental – uma intervenção sobre a situação real – e se a investigação fosse encarada como a busca de uma resposta a um problema, através de dados empíricos, recolhidos de uma forma sistemática e controlada, portanto, com caráter público e objetivo (...) [e acrescenta que] tal perspetiva implicaria, porventura, negar o caráter científico a algumas daquelas atividades, sem que isso necessariamente significasse negar a sua utilidade” (pp. 41-42).

2.2 PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram 24 alunos, de uma turma do 3.º ano de escolaridade, de uma escola básica do concelho de Leiria, no ano letivo de 2018/2019. A turma era constituída por 12 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, variando as suas idades entre os oito e nove anos de idade.

Na turma existiam alguns alunos referenciados com dislexia, disortografia e défice de concentração, sendo alguns acompanhados por terapeutas da fala. A turma era também heterogénea em termos de nacionalidades, existindo alguns casos com descendência brasileira, russa, ucraniana e chinesa, para além da portuguesa.

Os alunos apresentavam um grande interesse pela pesquisa e pelo conhecimento, de conteúdos de Estudo do Meio, realizando investigações por iniciativa própria e apresentando à turma. Os alunos mostravam também muita dificuldade a trabalhar em grupo e alguns mostravam-se inibidos, aquando das participações nas atividades e apresentações. Para além destes aspetos, a turma não dispunha de muito tempo dedicado às atividades expressivas, principalmente de Expressão Dramática.

2.3 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

O estudo apresentado neste relatório teve por base cinco atividades de Expressão Dramática, desenvolvendo conceitos e temas de Estudo do Meio.

A primeira atividade tinha como tema os Astros e começou por ser um jogo exploratório, de forma a perceber como os alunos iriam reagir e o seu à vontade com este tipo de atividades. A segunda atividade teve por base conceitos de orientação, itinerários e deslocações e foi realizada seguindo a estrutura de uma sessão de expressão dramática, ou seja, começando pelo jogo exploratório e depois partir para o jogo dramático. Com esta segunda atividade foi perceptível que os alunos mostravam mais interesse nos jogos dramáticos e, por isso, as atividades seguintes tiveram por base jogos dramáticos, como forma de exploração e sistematização de conceitos. Assim sendo, a terceira atividade desenvolvia a temática do comércio, conservação de alimentos e venda de produtos, a quarta atividade a pesca e, por último, a quinta atividade a descoberta da cidade de Aveiro, como forma de preparação para a visita de estudo que os alunos iriam realizar.

No final de cada atividade, os alunos eram convidados a refletir, realizando um registo numa grelha sobre a atividade, em que mencionavam as aprendizagens realizadas, o que mais e menos gostaram e as suas dificuldades, como podemos observar na seguinte figura.

Atividade	
O que aprendi?	
O que mais gostei?	
O que menos gostei?	
Dificuldades que senti?	

Fotografia 27- Grelha de registo sobre as atividades.

Atividade 1 – Astros

A primeira atividade consistiu na exploração do tema: Astros e pretendia que os alunos identificassem tipos de luz e fizessem uma viagem pelo sistema solar, conhecendo os planetas, os seus nomes e algumas características. Posto isto, depois de a sala ter sido reorganizada e as janelas escurecidas com cartão, os alunos foram convidados a levantarem-se e a realizar um pequeno aquecimento corporal. Em seguida, o investigador foi questionando os alunos sobre os tipos de luz e pedindo alguns exemplos, convidando-os a realizar um pequeno jogo exploratório, criando sombras com o seu corpo, atrás de um lençol com um foco de luz, como podemos ver na figura 28. Depois de explorados os conceitos de luz, o investigador fez a ponte para o sistema solar e os seus planetas e sugeriu aos alunos que se imaginassem numa viagem



Fotografia 28 – Alunos a explorar a luz e as sombras.

pelo espaço, seguindo as suas instruções. Assim, os alunos entraram num jogo exploratório, onde iam realizando paragens nos diferentes planetas, descobrindo os seus

nomes e algumas características. No final realizaram uma pequena reflexão sobre o vivenciado e preencheram a ficha de registo da atividade.

Atividade 2 – Orientação

A segunda atividade consistiu na exploração do tema: Orientação, Itinerários e Deslocações e pretendia que os alunos identificassem e explorassem os diferentes pontos cardeais, alguns instrumentos de orientação, a realização de um pequeno itinerário e o que necessitavam para a realização do mesmo. No início da atividade, os alunos foram convidados a levantar-se e a realizar um pequeno aquecimento corporal. Em seguida, o investigador propôs um pequeno jogo exploratório, onde os alunos foram convidados a seguir algumas indicações e depois utilizar uma bússola e um mapa. Em seguida, foi introduzido um jogo dramático, onde os alunos deveriam escolher um país e criar, em grupo, a história da viagem até esse país, seguindo alguns indutores como: o que levar e o que iam lá fazer. Posteriormente, os alunos apresentaram as suas histórias dramatizando-as, como representado na figura 29, e, no final, realizaram uma pequena reflexão sobre o vivenciado e preencheram a ficha de registo da atividade.



Fotografia 29- Alunos a dramatizar a sua história.

Atividade 3 – Comércio

A terceira atividade consistiu na exploração do tema: Comércio, Conservação de Alimentos e Venda de Produtos e pretendia que os alunos conhecessem os intervenientes no comércio, alguns locais de comércio, as técnicas de conservação de alimentos e os meios de transporte utilizados, bem como as suas características. Assim, e após a exploração do tema num *PowerPoint* apresentado à turma, os alunos foram convidados a realizar, em grupo, uma atividade prática de exploração de rótulos de produtos e faturas. Em seguida, mantendo os grupos, os alunos foram convidados a colocar-se diretamente no papel de consumidor e comerciante. O investigador distribuiu dinheiro em papel a cada aluno e os alunos apresentaram algumas situações passadas num local de comércio, dramatizando, como podemos observar nas figuras 30 e 31. No

final realizaram uma pequena reflexão sobre o vivenciado e preencheram a ficha de registo da atividade.



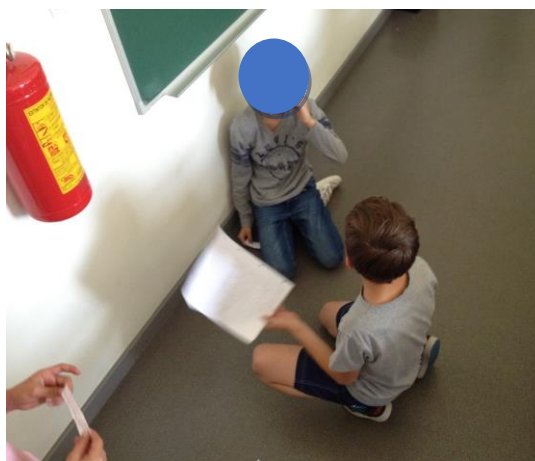
Fotografia 30 – Alunos a simular uma ida ao supermercado.



Fotografia 31 – Aluno a interpretar uma personagem.

Atividade 4 – Pesca

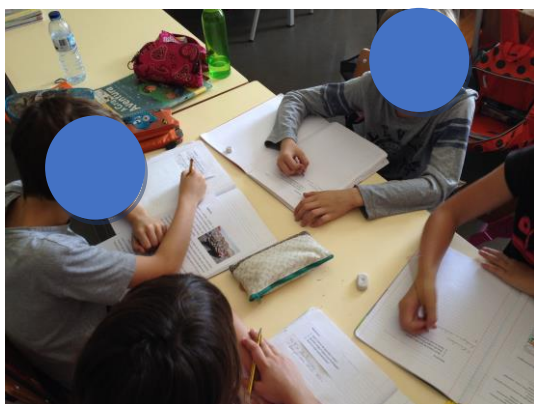
A quarta atividade consistiu na exploração do tema: Pesca e pretendia que os alunos explorassem este conceito e conhecessem algumas características. A atividade começou com a apresentação e exploração da história *O peixe contador de histórias*, de Rui Sousa. Em seguida, os alunos foram convidados a realizar um trabalho de pesquisa sobre este tema, no manual de Estudo do Meio, preenchendo um guião de leitura. Posteriormente, o investigador lembrou as personagens da história e convidou os alunos a criar uma história com as personagens apresentadas, aplicando alguns conceitos sobre a pesca. Depois os alunos apresentaram as suas dramatizações, como apresentado na figura 32, e, para terminar, os alunos realizaram uma pequena reflexão sobre o vivenciado e preencheram a ficha de registo da atividade.



Fotografia 32 – Alunos a dramatizar a sua história sobre a pesca.

Atividade 5 – Aveiro

A quinta e última atividade consistiu na exploração do tema: Aveiro e pretendia que os alunos conhecessem um pouco da cidade de Aveiro, como forma de se prepararem para a visita de estudo, que iam realizar. Os alunos começaram por realizar, em grupo, um pequeno trabalho de pesquisa sobre alguns locais que iam visitar (figura 33). Em seguida, foram convidados a criar uma pequena história, onde apresentavam os locais e as suas características, dramatizando, posteriormente, para a turma (figura 34). No final, os alunos realizaram uma pequena reflexão sobre o vivenciado e preencheram a ficha de registo da atividade.



Fotografia 33 – Alunos a desenvolver o trabalho de pesquisa sobre Aveiro.



Fotografia 34 – Alunos a apresentarem a sua dramatização.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados desta investigação foram recolhidos através da observação participante, aquando da implementação das atividades, bem como da transcrição dos áudios das atividades e dos registos dos alunos, na grelha de registo das atividades.

A observação, como técnica de recolha de dados de um estudo, é muito importante e permite “colocar questões relativas a comportamentos humanos aparentes ou acontecimentos e obter resposta a essas questões por meio da observação direta dos comportamentos dos sujeitos ou dos acontecimentos, num dado período de tempo ou segundo uma frequência determinada (Fortin, 2009, p.241). A observação participante “consiste na participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (Dias, 2009, p.197). Como tal, este tipo de observação assume um papel importante neste estudo, estando o investigador em permanente contacto com a

população e intervindo e moderando as atividades propostas. Amado e Silva (2014) corrobora também esta ideia afirmando que “A observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 153).

Por sua vez, o registo de áudio das atividades permite-nos captar os momentos importantes, em especial, a aplicação dos conceitos e aprendizagens dos alunos numa perspetiva prática e lúdica. Assim, o investigador poderá revisitar as atividades de forma mais real, captando as vozes ativas dos alunos. Como referido por Sousa (2009) “Em educação, temos vindo a ver o papel, o lápis, o quadro e o giz a serem progressivamente substituídos na sala de aula pelo retroprojektor, audiogravações, projetor de slides, data show e videogravações, o mesmo sucedendo na investigação em educação” (p. 199).

Com a recolha de dados, através dos registos dos alunos, conseguiu-se também ir identificando e refletindo sobre as suas aprendizagens, os aspetos mais e menos positivos das atividades, segundo a perspetiva de cada aluno, e as dificuldades sentidas nas diferentes propostas. Dias (2009) menciona que “Os documentos escritos são instrumentos que nos dão notícias e informações através do uso da escrita e da linguagem representada por sinais gráficos” (p. 182). Sousa (2009) atesta também que a análise de documentos escritos “tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p. 262). Assim, consegui recolher informação pertinente através dos registos dos alunos, principalmente no que concerne às suas aprendizagens. Desta forma, Máximo-Esteves (2008) refere que a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

2.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos nesta investigação foram tratados através da análise de conteúdo. Segundo Dias (2009, p. 189) esta técnica permite compreender melhor o discurso, aprofundando as suas características e extrair os momentos mais importantes. Amado et al. (2014, p. 300) referem que

A Análise de Conteúdo consiste numa técnica central, básica mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas (análise fenomenológica, grounded theory, etc.), cuja diferenciação depende sobretudo daquilo que se procura em especial, ou, ainda, dos conteúdos que são privilegiados na análise entre muitos outros disponíveis no acervo dos dados.

Os mesmos autores (2014), citando Berelson (1952), mencionam, assim, que a análise de conteúdo “procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ (...). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (pp. 302-303).

Posto isto, neste estudo, considerou-se pertinente ter em conta quatro categorias de análise, sendo estas as aprendizagens, o que os alunos mais gostaram, o que menos gostaram e as dificuldades sentidas. Estas categorias foram divididas em subcategorias, indicadores e as unidades de registo, ou seja, as evidências encontradas.

No que concerne à categoria de análise das aprendizagens dos alunos, tanto na análise dos registos de áudio, como no registo das atividades, elaborou-se uma grelha de análise, organizada de acordo com as duas disciplinas do presente estudo, ou seja, aprendizagens de Estudo do Meio e aprendizagens de Expressão Dramática. No entanto, e já que este foi um trabalho interdisciplinar, foi possível destacar outras aprendizagens e, portanto, acrescentou-se também esse campo. Cada categoria de aprendizagens foi subdividida, de acordo com os temas de estudo encontrados, sendo estes também, por sua vez, subdivididos pelos diferentes indicadores de cada tema. A tabela seguinte mostra o esquema de análise utilizado, para as aprendizagens dos alunos, bem como as subcategorias e indicadores encontrados.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Aprendizagens de Estudo do Meio	Luz	Tipos de luz	
		Exemplos	
	Astros	Estrelas	
		Planetas	
		Características dos Planetas	
	Orientação	Instrumentos de orientação	
		Elementos de um mapa	
		Pontos cardeais	

	Itinerários	Localização de países	
		Meios de transporte	
	Comércio	Conceito	
		Intervenientes	
		Locais de comércio	
		Processo de compra	
		Conservação de alimentos	
	Pesca	Conceito	
		Tipos de pesca	
		Locais	
		Espécies mais pescadas	
		Embarcações	
		Tipos de conservação	
	Cidade de Aveiro	Características	
		Ovos moles	
		Moliceiros	
		Fábrica Centro Ciência Viva	
		Farol da Barra	
		Salinas	
	Aprendizagens de Expressão Dramática	Teatro de sombras	Recursos
Posição/Tamanho			
Jogo dramático		Espaço e Personagens	
		Ações	
Outras Aprendizagens	Matemática	Trocas monetárias	
		Contagens e Cálculo mental	
	Português	Construção de textos/histórias	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	

Tabela 1- Grelha de análise dos áudios e registos

A categoria: *O que mais gostei?* foi analisada de acordo com uma grelha, organizada pelas cinco atividades, sendo esta subdividida de acordo com as respostas dos alunos. Na tabela seguinte, podemos observar a grelha utilizada para a análise desta categoria, contemplando as subcategorias e indicadores encontrados.

	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Atividade 1 “Astros”	Todas as atividades	Tudo	
	Expressão Dramática	Teatro de sombras	
		Jogos Exploratórios	
	Estudo do Meio	Luz	
		Astros	
Atividade 2 “Orientação, Itinerários e Deslocações”	Todas as atividades	Tudo	
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	
	Estudo do Meio	Orientação	
	Português	Construção de textos/histórias	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	
Atividade 3 “Comércio, Conservação de Alimentos e Venda de Produtos”	Todas as atividades	Tudo	
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	
	Estudo do Meio	Comércio	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	
Atividade 4 “Pesca”	Todas as atividades	Tudo	
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	
	Estudo do Meio	Pesca	
	Português	Construção de textos/histórias	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	

	Social		
Atividade 5 “Aveiro”	Todas as atividades	Tudo	
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	
	Estudo do Meio	Cidade de Aveiro	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	

Tabela 2- Grelha de análise da categoria: "O que mais gostei?"

A categoria: *O que menos gostei?* foi analisada também seguindo uma grelha, organizada pelas cinco atividades, sendo esta subdividida de acordo com as respostas dos alunos. Na tabela seguinte, podemos observar a grelha utilizada para a análise desta categoria, contemplando as subcategorias e indicadores encontrados.

	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Atividade 1 “Astros”	Todas as atividades	Nada	
		Gostei de tudo	
	Expressão Dramática	Teatro de sombras	
		Jogos exploratórios	
Atividade 2 “Orientação, Itinerários e Deslocações”	Todas as atividades	Nada	
		Gostei de tudo	
	Estudo do Meio	Itinerários	
	Expressão Dramática		
Atividade 3 “Comércio, Conservação de Alimentos e Venda de Produtos”	Todas as atividades	Nada	
		Gostei de tudo	
Atividade 4 “Pesca”	Todas as atividades	Nada	
		Gostei de tudo	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	

	social		
Atividade 5 “Aveiro”	Todas as atividades	Nada	
		Gostei de tudo	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	
	Português	Leitura	

Tabela 3- Grelha de análise da categoria: "O que menos gostei?"

A última categoria de análise, “Dificuldades que senti?” foi analisada também seguindo a grelha das duas categorias anteriores, organizada pelas cinco atividades. Na tabela seguinte, podemos observar a grelha utilizada para a análise desta categoria, contemplando as subcategorias e indicadores encontrados.

	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Atividade 1 “Astros”	Não sente dificuldades	Nenhuma	
	Estudo do Meio	Astros	
	Expressão Dramática	Teatro de Sombras	
Jogos Exploratórios			
Atividade 2 “Orientação, Itinerários e Deslocações”	Não sente dificuldades	Nenhuma	
		Nada	
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	
Atividade 3 “Comércio, Conservação de Alimentos e Venda de Produtos”	Não sente dificuldades	Nenhuma	
		Nada	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	
Atividade 4 “Pesca”	Não sente dificuldades	Nenhuma	
		Nada	
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	

	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	
Atividade 5 “Aveiro”	Não sente dificuldades	Nenhuma	
		Nada	
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	
	Português	Construção de textos/histórias	

Tabela 4- Grelha de análise da categoria: "Dificuldades que senti?"

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 ANÁLISE DE ÁUDIOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Após a análise dos áudios das atividades desenvolvidas (Anexo 6), é possível afirmar que os alunos conseguiram desenvolver uma série de aprendizagens de várias disciplinas e até da sua formação pessoal e social. Desta forma, foi possível encontrar, em primeiro lugar, aprendizagens das áreas desenvolvidas no estudo, ou seja, de Estudo do Meio e de Expressão Dramática.

Assim, podemos constatar pela análise aos áudios (Anexo 6), que os alunos ao nível do Estudo do Meio apresentaram aprendizagens. Na primeira atividade, conforme se pode verificar através do excerto que se segue, houve aprendizagens relativamente à Luz (Tipos de Luz e Exemplos):

“Investigador - Então, antes de fazermos um jogo, vamos falar um pouco sobre a luz. Nós podemos ter dois tipos de luz. Quem é que sabe? Já alguém ouviu falar? Aluno 10- Luz artificial. Aluno 18- Também há outro tipo de luz que é a natural.”

“Investigador - Sabes me dar um exemplo de luz artificial? (...) Aluno 18- As lâmpadas. Interveniente- Boa. Outros exemplos, alguém sabe? Aluno 8- Lanternas. Investigador - Isso, dois tipos, a luz natural e a luz artificial. Um exemplo da natural. (...) Aluno 24- O sol.”

Ainda na primeira proposta, os alunos realizaram aprendizagens sobre os Astros (Estrelas, Planetas e Características dos Planetas), como evidenciado nos excertos seguintes:

“Aluno 10- O sol é uma estrela.”

“Investigador - (...) Então vamos rever os Planetas do nosso Sistema Solar que aprendemos. Qual é o primeiro planeta? Aluno 4- Mercúrio. Investigador - Muito bem. E o segundo? Alunos (em conjunto) - Vénus. (...) Investigador - Passámos ao lado da ... Alunos (em conjunto) Terra. (...) Alunos (em conjunto) - Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno. Aluno 24- Depois o Plutão é um planeta anão.”

“Aluno 4- Eu encontrava peças para construir uma máquina e entrava lá para dentro porque estava muito ao pé do sol e depois podia-me queimar. Porque é o segundo Planeta, ainda está perto do sol.”

“Investigador - Vamos pensar o que podemos encontrar em Neptuno. (...) Aluno 15- Ia ver se era frio ou não. Aluno 22- Encontrava gelo. Investigador - Achas que é um planeta frio? Aluno 22- Sim porque está longe do sol.”

“Investigador - Aprendemos mais alguma coisa hoje? Por exemplo, o planeta Saturno, tem uma coisa especial que os outros não têm. Aluno 1- Anéis.”

Sendo esta primeira proposta baseada em jogos exploratórios, é possível perceber que estes contribuíram para a aprendizagem de alguns conceitos importantes, ao nível do

Estudo do Meio. Bellido et. al (2008) referem a importância do jogo, na educação, afirmando que este permite uma prática diferenciadora e potenciadora de aprendizagens, bem como uma oportunidade para que os alunos possam ampliar os seus conhecimentos e se possam desenvolver a diversos níveis. Por sua vez, Kowalski (2005) refere que esta tipologia de jogo se baseia em pequenas atividades e que não pressupõe que os alunos criem ações teatrais, apesar de poderem utilizar alguns elementos desta linguagem, que é o teatro. Assim, os alunos puderam conhecer alguns conceitos através de pequenos jogos, ainda não construindo situações teatrais.

Na segunda proposta, os alunos mostraram realizar aprendizagens ao nível da Orientação, como podemos observar pelos excertos apresentados (Instrumentos de orientação, Elementos de um mapa e Pontos Cardeais):

“Investigador - Sentimos a barriga a dar horas. Como é que nós sabemos que horas são? Aluno 20- Como podemos não ter relógio, vimos pelo sol. Investigador - (...) Agora começamos a perceber que não sabemos onde estamos na floresta. E agora como vamos para casa? Aluno 6- Se chegar a noite podemos seguir as estrelas. Investigador - (...) Que instrumento é que poderíamos usar para voltarmos para casa? Nós não temos GPS, antes que digam, e não há internet. Que instrumento podemos utilizar? Aluno 11- Um mapa. Investigador - (...) Outro instrumento? Aluno 23- Bússola.”

“Investigador - (...) Quais é que são os quatro elementos do mapa? O que é que o mapa tem de ter? Aluno 9- O título. Aluno 20- Os pontos cardeais. (...) Aluno 15- A escala. Aluno 22- A legenda.”

“Investigador - (...) Recapitulando o que aprendemos hoje. Quais são os quatro pontos cardeais que aprendemos hoje? Aluno 18- O Este, Oeste, Norte e Sul. Investigador - (...) O Ponto cardinal que aponta para cima, ou neste caso, como está representado é ... Aluno 20- Norte. Investigador - Para baixo... Aluno 2- Sul. Investigador - Para a esquerda. Aluno 16- Oeste. Investigador - Para a direita. Aluno 21- Este.”

Nesta segunda proposta, os alunos realizaram ainda aprendizagens sobre Itinerários (Localização de países e Meios de transporte), como se apresenta nos excertos seguintes:

“Aluno 18- Nós escolhemos Portugal e a Ucrânia. Investigador - Muito bem. Então e agora. Aluno 18- A Ucrânia está a Este e ... Aluno 21- E Portugal está a Oeste. Aluno 18- A Oeste, mais para sul. Aluno 10- Nós escolhemos Itália e Reino Unido. Investigador - Então, Itália fica a ... Aluno 10- a Sul. Investigador - A Itália fica a Sul da República Checa e o Reino Unido? Aluno 17- Oeste.”

“Aluno 18 (narrador) - Era uma vez, uma família de três pessoas, que foram passar férias à Islândia. Eles levaram roupas, comida chinesa e uma bússola. Eles foram de avião e demoraram 3 dias a chegar.”

“Aluno 3 – Podemos ir a Itália. Aluno 15 – Boa ideia! Vamos fazer as malas e preparar tudo. (Ouve-se murmurinho e os alunos simulam que estão a fazer as malas). Aluno 4 – Pronto já temos as malas feitas. Agora vamos como? Aluno 3 – Podemos ir de avião ou barco.”

Nesta segunda proposta, os alunos experienciaram a passagem do jogo exploratório, para o jogo dramático e se o jogo exploratório, por si só, possibilita o desenvolvimento de capacidades e processos, a partilha e a criação de um ambiente propício ao jogo dramático, como mencionado por Kowalski (2005), o jogo dramático oferece, por sua vez, um leque de oportunidades para os alunos desenvolverem uma série de capacidades interpessoais e linguísticas, colocando-se em diferentes papéis e situações (Papalia & Feldman, 2013).

Na terceira atividade, os alunos apresentaram aprendizagens sobre o Comércio (Conceito, Intervenientes, Locais de comércio, Processo de compra, Meios de transporte e Conservação de alimentos), como se apresenta nos seguintes excertos:

“Investigador - (...) O que é o comércio? Aluno 19 – É uma troca de dinheiro por produtos.”

“Investigador - Muito bem, do comércio. Nós tínhamos três pessoas muito importantes envolvidas. Quem é que se lembra? Aluno 23 – O comerciante. Investigador - E antes do comerciante? Aluno 10 – O agricultor. Interveniente – O agricultor. Muito bem. E o agricultor é o que? O que é que lhe chamamos na relação do comércio? Aluno 9 – É o produtor. Investigador - Muito bem. E depois temos ainda a terceira pessoa... Aluno 9- Que comemos e compramos. Investigador - Então somos os consu... Alunos (em conjunto) – Consumidores.”

“Aluno 15 (narrador) - Era uma vez uma família que decidiu ir ao supermercado.”

“Investigador - Muito bem. Então qual foi o local de comércio que escolheram? Aluno 9 – A mercearia.”

“Aluno 7 (narrador) – Era uma vez um senhor chamado João. Ele foi às compras ao supermercado, que é um local de comércio.”

“Investigador - (...) E exemplos de locais de comércio. Aluno 18 – O supermercado. Aluno 10 – As feiras, as mercearias.”

“Investigador - (...) Quando vamos ao supermercado, no fim eles dão-nos o... Aluno 10 e 14 (em simultâneo) – Talão.”

“Aluno 9 (vendedor) – Peço desculpa minha senhora, vou trocar. Vou passar o código de barras aqui na máquina.”

“Aluno 7 (narrador) – Depois o senhor João foi para a caixa para pagar.”

“Investigador - Boa. Então e lembram-se de outros meios de transporte que podem ser utilizados. Aluno 9 – Sim. O avião, o barco por exemplo.”

“Aluno 5- Olha está aqui a nutella. Aluno 18- Vê lá o prazo de validade no rótulo. Aluno 5- Então 30 do 11 de 2018. Aluno 18 – Isso já está fora da validade. Desculpe isto está fora da validade. Aluno 22 (narrador)- (...) Eles viram os rótulos, para verem os ingredientes e os prazos de validade. Eles viram que a nutella estava fora da validade e chamaram o empregado. Aluno 8 – Olhe a nutella está fora da validade. Aluno 13 – Ok. Vou mandar fora. Obrigado por avisar.”

“Aluno 18- Olá. Boa tarde. Sabe onde podemos ir buscar o atum? Aluno 23- Sei sim. É já ali ao fundo. É atum conservado em óleo? Aluno 3- Desculpe, mas o que é isso? Aluno 23- Então é a forma de conserva. Podemos conservar os alimentos em sal, em óleo, através da fumagem, do vácuo, congelação.”

Nesta terceira atividade, os alunos já desenvolveram apenas o jogo dramático, criando situações, colocando-se em diversos papéis e explorando os conceitos indicados

anteriormente, sobre a temática: Comércio. Neste sentido, Melo (2020) refere que o jogo dramático se define precisamente pela representação de um contexto espaço-temporal e de personagens, da qual se exclui a criação de diálogos delineados e definitivos. Os alunos fizeram, assim, essa criação de contextos e diálogos, tendo definidas personagens, e explorando os conceitos de Estudo do Meio, de forma a criarem aprendizagens significativas.

Na quarta atividade sobre a Pesca (Conceito, Tipos de pesca, Locais, Espécies mais pescadas, Embarcações e Tipos de conservação), os alunos mostraram conseguir realizar aprendizagens, como podemos constatar pelos excertos abaixo:

“Aluno 21 (Peixe) – Olá eu sou o peixe Emílio e queria perguntar-vos uma coisa. O que vocês sabem sobre pesca? Aluno 15 (Mestre Hildo) – Sabemos que a pesca é uma atividade económica que se realiza a extração dos produtos dos meios aquáticos.”

“Aluno 3 (narrador) – Era uma vez um menino chamado Pedrito, que no verão foi à praia e lá encontrou o mestre Hildo, que era um pescador que sabia muito sobre pesca. Ele contou-lhe que havia dois tipos de pesca: a pesca fluvial e a pesca marítima.”

“Investigador - Boa. Mais alguma ideia sobre o que falamos sobre a pesca? Aluno 9 – Sim. As lotas são os locais para onde vai os peixes que são apanhados. Aluno 18 – Depois os peixes vão para o mercado ou fábricas de consumo.”

“Investigador - Boa. Quais são as espécies de peixes mais pescados em Portugal? Aluno 3 – A sardinha e o carapau.”

“Aluno 20 (narrador) – Os avós disseram. Vamos, mas é passear de barco com o mestre Hildo. Ele tem um barco grande para ir pescar em alto-mar e um pequeno para pescar na costa, que são tipos de pesca marítima.”

“Aluno 10 (Mestre Hildo) – Sabes Pedrito. (...) No mar temos a costureira junto à costa, como a que fizemos no início e usamos pequenos barcos com um motor de pouca potência e em alto-mar, como estamos a fazer agora, usamos barcos maiores e com mais potência (...)”

“Aluno 3 (narrador) – O peixe contou-lhes ainda que os peixes podiam ser salgados, enlatados e conservados. (...)”

Nesta quarta atividade, os alunos desenvolveram um trabalho semelhante à atividade anterior e, como tal, Bellido et. al (2008) abordam a importância deste tipo de trabalho, ou seja, através do jogo dramático, pois este permite o desenvolvimento global dos alunos, quer seja em termos de aprendizagens teóricas, quer seja em termos interpessoais, afetivos, de desenvolvimento humano. Assim, com estas atividades os alunos acabaram por aliar os conhecimentos teóricos a um trabalho mais prático e de desenvolvimento pessoal.

Na última atividade, como apresentado nos excertos seguintes, os alunos realizaram aprendizagens sobre a cidade de Aveiro (Características, Ovos moles, Moliceiros, Fábrica Centro Ciência Viva, Farol da Barra e Salinas):

“Aluno 5 (guia) – Então eu vou explicar. A cidade de Aveiro é conhecida pela Veneza portuguesa, porque tem muitos canais, onde as pessoas andam pela cidade de barco, como Veneza em Itália.”

“Investigador - Muito bem. Então só para ver se percebemos bem. O que são os ovos moles? Aluno 18 – São um doce tradicional de Aveiro. Investigador - Sim. E quais são assim os seus ingredientes principais ou como são feitos? Aluno 10 – O doce é feito com ovos e muito açúcar e depois é posto dentro de uma massa fininha que se chama hóstia, como temos nas igrejas.”

“Aluno 5 (guia) – No século XIX as pessoas utilizavam uma espécie de barco a apanhar o moliço, que é uma espécie de alga. Mas a progressiva substituição do moliço por adubos químicos fez decair esta atividade. Há algumas décadas os antigos estaleiros da ria de Aveiro foram reunidos para recuperar os moliceiros e estes tornaram-se barcos com pinturas tradicionais, para as pessoas passearem pela cidade.”

“Aluno 22 (narrador) – O guia turístico foi levando as pessoas para a Fábrica Centro Ciência Viva. Quando lá chegaram o guia explicou o que havia na Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro. Aluno 21 (guia) – A Fábrica Centro Ciência Viva foi inaugurada dia 1 de julho de 2004. Na Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro podemos encontrar muitas exposições e oficinas com temas, por exemplo “A cozinha em laboratório”, “Laboratório de Ciências”, “Oficina dos Robots” e etc.”

“Aluno 16 (amiga) – Uau, é muito interessante. Quais são as características do Farol da Barra? Aluno 12 (guia) – Ele tem uma imponente torre cilíndrica com 62 m de altura. E a sua potente lâmpada projeta um feixe luminoso visível a 22 milhas náuticas de distância, ou seja, 40 km. A construção do farol da barra foi iniciada em 1885 e foi construído pelo engenheiro Paulo Benjamin.”

“Aluno 20 (narrador) – Uma visita de estudo às Salinas de Aveiro. Era uma vez três crianças que foram fazer uma visita de estudo às salinas de Aveiro e encontraram um guia que disse. Aluno 1 (guia) – As salinas são um local onde se produz sal.”

“Aluno 1 (guia) – Boa pergunta. O sal produz-se assim. No mar a água fica em retângulos e o sal vai evaporando a água, deixando sais. E como a água tem sais minerais, ficam e cria-se o sal.”

A área disciplinar de Estudo do Meio, era uma área de interesse dos alunos, pois como referido por Campino e Dias (2021) é uma área extremamente cativante e integradora para os alunos. Lopes e Pontuschka (2009) atestam ainda que é uma disciplina que permite trabalhar de forma interdisciplinar diversas competências e, uma vez associada à área de Expressão Dramática, permite também desenvolver a interdisciplinaridade, criando propostas mais ricas e desafiantes e colocando os alunos no centro da sua aprendizagem. Assim, todas estas aprendizagens referidas anteriormente surgem precisamente do facto dos alunos conseguirem desempenhar um papel ativo e de autor, através das propostas de jogo exploratório e/ou jogo dramático, como mencionado por Lopes (2011).

Ao nível da Expressão Dramática, conseguimos identificar aprendizagens sobre o teatro de sombras, nomeadamente a forma como trabalhar com a luz atrás do pano e a construção de silhuetas:

“Aluno 14- Quando te afastas a tua mão fica maior. Investigador - A minha mão fica maior quando eu me afasto de onde? Aluno 14- Do videoprojector. Investigador - Então a sombra da minha mão vai ficar maior. Se eu estiver a esta distância do foco de luz, que neste caso é o nosso videoprojector, é pequena. Alunos (em conjunto) – Pequena. Investigador - Mas se nós aproximarmos do foco de luz o que é que acontece à sombra da mão. Alunos (vários) - Fica maior.”

Em seguida, podemos observar também aprendizagens ao nível dos jogos dramáticos, como a construção de situações e histórias, espaço e personagens, falas e sons, como podemos constatar pelos excertos apresentados de seguida.

“Aluno 7- Eu sou a condutora do cruzeiro, lá em cima é a piscina e o meu colega vai explicar, enquanto eu vou contigo. Todos a Bordo! (Os alunos fazem o som alusivo à partida de um barco, TU, tu.)”

“Aluno 18 (piloto) – Bom dia sou o piloto do avião. Senhores e Senhoras preparem as vossas malas e vamos seguir viagem! Se quiserem chamem as hospedeiras para vos trazer comida. Não se esqueçam de pôr os cintos e desligar os telemóveis.”

“Aluno 24 (narrador) – Quando já estavam no meio da viagem o cão ladrou. Aluno 13 (cão) – ão, ão, ão.”

Para além da importância das aprendizagens de Estudo do Meio, também as aprendizagens de Expressão Dramática permitem um desenvolvimento dos alunos, quer ao nível pessoal, quer ao nível social. Kowalski (2005) e Sousa (2017) referem esta importância da Expressão Dramática no ensino, explicitando que os jogos exploratórios e dramáticos permitem colocar os alunos no centro da ação e desenvolver inúmeras competências, quer curriculares, quer pessoais e sociais. Os jogos exploratórios e dramáticos são muito ricos, permitindo aos alunos desinibirem-se e ganharem mais confiança em si e nas suas capacidades expressivas e comunicativas, bem como desenvolver trabalhos em grupo, em que têm de fazer uma gestão de conflitos e aceitação de diferentes opiniões.

Passando agora a outras aprendizagens identificadas, constatou-se que os alunos desenvolveram conceitos ao nível da matemática, através da contagem e cálculo mental, na dramatização de cenas no âmbito da atividade de comércio, em que os alunos simularam compras e vendas, como exposto nos excertos seguintes.

“Aluno 17 (mãe) – Quanta custa? Aluno 9 (vendedor) – O pacote de leite 2€, os cereais 5€, a fruta 10€ e a lata de cogumelos também 2€.

“Aluno 19 (filho) – São 2 mais 5 dá 7. 7 mais 10 é... 17 e mais 2 dá 19. Aluno 12(filho) – Podes dar 20€ e recebes troco. Aluno 9 (vendedor) – Obrigado. Tem aqui 1€ de troco e o talão. Adeus até à próxima.”

Para além destas, ao nível do português conseguimos perceber pela análise e pela leitura das transcrições das atividades (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5) que os alunos tiveram de desenvolver competências de apresentação oral e de escrita de textos e histórias em grupo, nomeadamente do texto dramático. No seguimento destas ideias, foi possível destacar também aprendizagens ao nível da formação pessoal e social, na medida em que os alunos tinham de trabalhar em equipa, comunicar e partilhar ideias, refletir sobre as temáticas e expor as suas ideias e opiniões.

Podemos ver estas aprendizagens através dos momentos de reflexão entre o investigador e os alunos e pelos diversos momentos de jogos exploratórios e jogos dramáticos, onde os alunos conseguiram, em grupo, criar histórias e/ou situações, colocando os conceitos abordados e desenvolvendo outros, mesmo sem se aperceber que o estavam a fazer, pois estavam a colocá-los em prática e ação. Lopes (2011) refere isto mesmo, ou seja, que na sala é possível desenvolver experiências significativas, para os alunos, interligando diferentes áreas curriculares e a Expressão Dramática permite este mesmo trabalho, permitindo que os alunos tenham experiências ricas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Neste sentido, conseguiu-se também ver a predisposição de alguns alunos em expor as suas ideias e na participação nas propostas dramáticas, como é o caso dos alunos 4, 10 e 18.

Ainda com a leitura dos áudios (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5) e a sua análise (Anexo 6) foi possível perceber o papel do professor durante todo este processo. Desta forma, conseguimos perceber que o papel do professor passou por gerir as atividades propostas, promover a reflexão por parte dos alunos, questionar levando-os a chegar a situações e conclusões e encaminhá-los no seu processo de aprendizagem. Roldão (2005) e Cardoso (2013) referem este mesmo aspeto, mencionando que neste tipo de trabalho interdisciplinar, o professor deverá adotar uma perspetiva construtivista, dando oportunidade aos alunos de se colocarem num papel de destaque, sendo ativos na sua formação e aprendizagem, bem como adotar uma postura reflexiva, auxiliando os alunos a refletir sobre as suas vivências, aprendizagens e descobertas.

3.2 ANÁLISE DE REGISTOS DOS ALUNOS

Passando à apresentação e análise dos registos dos alunos (Anexo 7), foi possível constatar que os alunos, na sua maioria, referiram as mesmas aprendizagens evidenciadas na análise das transcrições dos áudios das atividades, estando, assim, as duas análises interligadas, uma vez que a primeira evidenciou a forma como os alunos adquiriram as aprendizagens e, a segunda, a reflexão posterior sobre as mesmas.

As diferenças apresentadas, relativamente aos áudios, são que os alunos, nos seus registos, colocaram recursos utilizados no teatro de sombras. Por sua vez, não registaram na subcategoria da Orientação, aprendizagens relativamente aos elementos de um mapa, assim como nas subcategorias Itinerários e Comércio, não mencionaram meios de transporte e aspetos do processo de compra. Já no campo da matemática, nenhum aluno mencionou nos seus registos, aprendizagens, uma vez que colocaram em prática contagens, cálculo mental e o conceito de dinheiro, numa atividade de compra e venda de produtos, não as registando depois.

Aguilar (2001) refere que, desde muito cedo, nos colocamos na pele de personagens e esta é uma característica inata no ser humano. Desta forma, com este tipo de trabalho interdisciplinar, através da Expressão Dramática, os alunos vão desenvolvendo-se e criando aprendizagens significativas, muitas delas nem se apercebendo, que as estão a realizar, como foi o caso da matemática, em que, numa situação de jogo dramático, os alunos desenvolveram conceitos importantes, mas não os viram como aprendizagens, pois estavam a desempenhar papéis de forma natural, como as que realizamos no nosso dia a dia. No seguimento desta ideia, é importante perceber que todos os jogos exploratórios ou dramáticos, à semelhança do que Solmer (2003) menciona, criam situações que colocam os alunos a experimentar, comunicar e sentir, o que os leva a aprender. No fundo, apesar de os alunos não registarem alguns aspetos, não quer dizer que não os tenham desenvolvido e aprendido.

Outro aspeto que podemos observar com a análise dos registos dos alunos (Anexo 7), à semelhança da análise dos áudios, é o facto dos alunos desenvolverem uma série de aprendizagens de diferentes áreas, potenciando um desenvolvimento holístico. Apesar de, as propostas em análise terem permitido um trabalho interdisciplinar entre a Expressão Dramática e o Estudo do Meio, tiveram um papel importante no

desenvolvimento de pontes com outras áreas curriculares. Assim, como refere Vaideanu (2006) e Cohen e Fradique (2018), na educação é muito importante o trabalho interdisciplinar, que permite aos professores um novo modo de organizar e conceber o currículo, proporcionando novas experiências integradoras aos alunos. Assim, a interdisciplinaridade é muito importante no ensino e permite a construção de um conhecimento interligado, de encontro e cooperação entre as várias disciplinas, como afirmam Oliveira (2005) e Costa et. al. (2015).

Após a análise das aprendizagens dos alunos, quer através das transcrições dos áudios das atividades, quer através dos registos dos alunos, realizou-se ainda a análise a outras categorias presentes na grelha dos registos das atividades, onde os alunos registaram o que mais gostaram, o que menos gostaram e as dificuldades sentidas, em cada atividade.

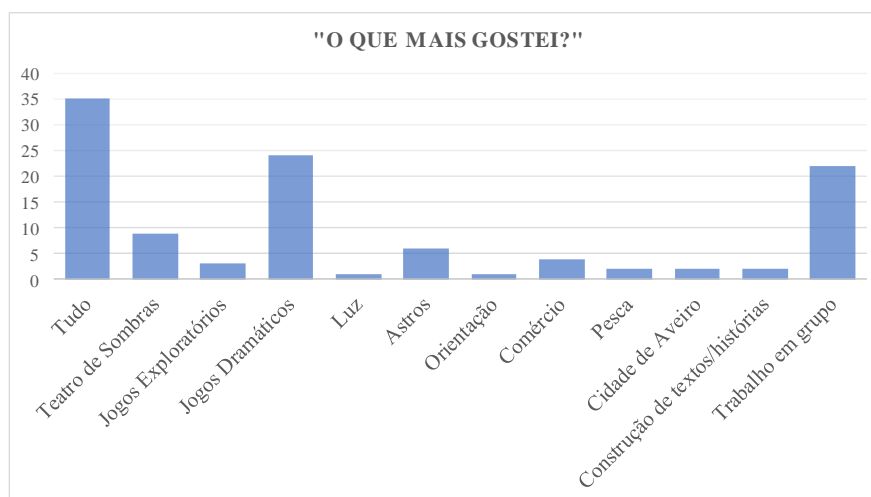


Gráfico 1- Categoria de análise: "O que mais gostei?"

Relativamente à categoria de análise dos registos dos alunos: "O que mais gostei?", é possível perceber, pela análise do gráfico 1, que os alunos mencionaram, na sua maioria, que gostaram de tudo. Em seguida, é possível destacar as componentes da Expressão Dramática, ou seja, o teatro de sombras, os jogos exploratórios e os jogos dramáticos, sendo que aquilo mais gostaram foi os jogos dramáticos. Para além destes aspetos, os alunos mencionaram ainda que gostaram de aprender conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente sobre a luz, os astros, a orientação, o comércio, a pesca e a cidade de Aveiro. Por último, mencionaram também a construção de textos/histórias e a realização dos trabalhos em grupo.¹

¹ Ver anexo 8.

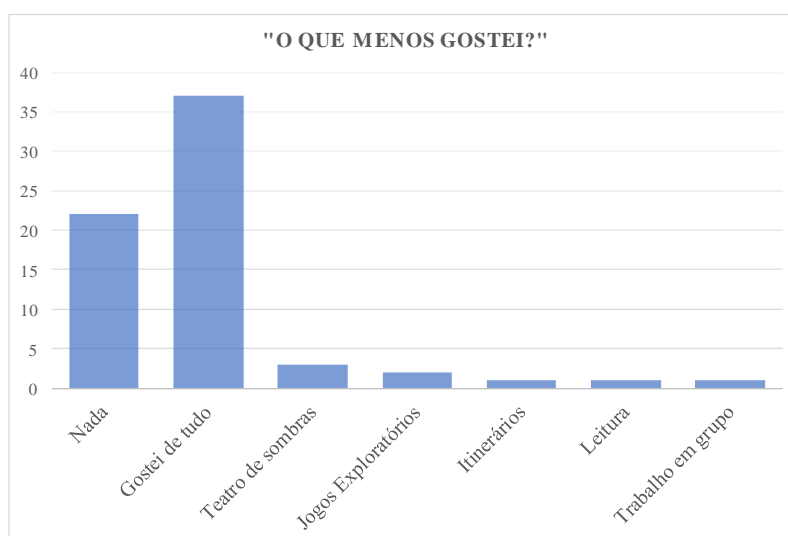


Gráfico 2- Categoria de análise "O que menos gostei?"

Relativamente à categoria de análise dos registos dos alunos: “O que menos gostei?”, é possível perceber pela análise do gráfico 2 e pela consulta do Anexo 9, que os alunos identificaram como o que menos gostaram, alguns aspetos de Expressão Dramática, nomeadamente no teatro de sombras: ficar à espera para apresentar, e dos jogos exploratórios. Para além destes, identificaram aspetos de Estudo do Meio, no caso da atividade sobre os itinerários identificar os países. Os alunos mencionaram ainda aspetos de português, como a leitura de textos e a realização do trabalho em grupo. Alguns alunos colocaram ainda que gostaram de tudo e outros que não houve nada que não gostassem, colocando nada.

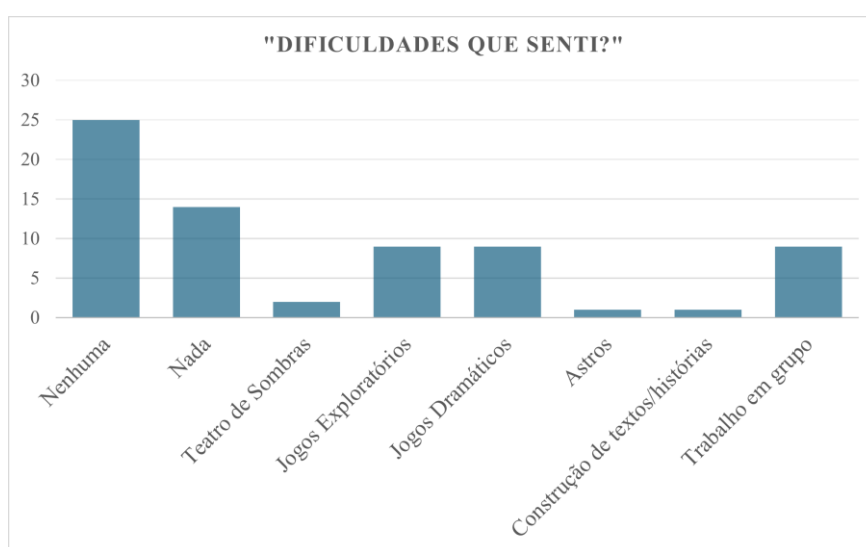


Gráfico 3- Categoria de análise "Dificuldades que Senti?"

Relativamente à última categoria de análise dos registos dos alunos: “Dificuldades que senti?” (Anexo 10), é possível perceber pelo gráfico 3 que os alunos sentiram dificuldades ao nível dos conteúdos de Expressão Dramática, no teatro de sombras, nos jogos exploratórios e nos jogos dramáticos, referindo a questão da imaginação e escolha dos personagens, bem como nos conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente sobre os astros. Os alunos referiram ainda questões da construção de textos/histórias e do trabalho em grupo. Apesar das dificuldades apresentadas, alguns alunos não reportaram nenhuma dificuldade sentida, colocando nenhuma ou nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A investigação realizada surgiu da necessidade de um trabalho interdisciplinar na sala de aula, uma vez que o horário letivo estava compartimentado e era necessário potenciar momentos prazerosos e de aprendizagem dos alunos, bem como era imperioso a dinamização de atividades, no âmbito da Expressão Dramática. Como tal, indo ao encontro do interesse dos alunos, por questões da disciplina de Estudo do Meio, e utilizando a Expressão Dramática como veículo promotor de interdisciplinaridade, foi formulada a questão desta investigação: *Quais os contributos de uma abordagem curricular interdisciplinar entre Expressão Dramática e o Estudo do Meio, para o desenvolvimento holístico dos alunos numa turma de 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

De forma a dar resposta a esta questão, formularam-se cinco objetivos: i. Promover aprendizagens de Estudo do Meio, através de jogos exploratórios e jogos dramáticos; ii. Identificar os contributos do trabalho interdisciplinar destas duas áreas, Expressão Dramática e Estudo do Meio, na promoção de aprendizagens dos alunos; iii. Perceber o que os alunos mais e menos gostam neste tipo de trabalho; iv. Analisar as dificuldades sentidas pelos alunos no decorrer deste tipo de trabalho interdisciplinar e v. Refletir sobre o papel do professor numa abordagem curricular interdisciplinar.

Com a finalização do estudo investigativo foi possível dar resposta aos objetivos formulados, que por sua vez, justificam a questão de partida de todo este estudo. Assim, foi possível perceber que os alunos conseguiram realizar aprendizagens significativas de Estudo do Meio, através dos jogos exploratórios e jogos dramáticos desenvolvidos, já que eles acabaram por desenvolver um trabalho mais prático e estiveram no centro da sua aprendizagem.

Da mesma forma, percebemos também, com este estudo, que estes jogos potenciaram a interdisciplinaridade, quer com a área de Estudo do Meio, quer com outras áreas curriculares, como o Português, a Matemática e a Formação Pessoal e Social. Assim, através da Expressão Dramática, conseguimos desenvolver um trabalho interdisciplinar promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos.

Com este estudo foi também possível identificar que os alunos, na sua maioria, gostaram deste tipo de propostas no âmbito de dramatizações e do trabalho em grupo. No entanto, sentiram também algumas dificuldades nestes mesmos aspetos, em especial no trabalho em grupo, pelo que este é um trabalho que acaba por auxiliar os alunos a desenvolverem as competências de trabalho em equipa, gerindo conflitos, trocando ideias e opiniões e, nos jogos dramáticos, a construírem personagens, falas e a colocarem-se em diferentes papéis e situações.

Para este tipo de trabalho interdisciplinar foi muito importante o papel do professor, que surgiu como mediador e facilitador de aprendizagens e um gestor do currículo. Assim, o professor deverá auxiliar os alunos, questionando-os, levando-os a refletir e mediando as propostas, incentivando-os a terem um papel participativo e ativo na sua aprendizagem.

Concluindo, através da Expressão Dramática, os alunos conseguiram aprender diversos conteúdos de Estudo do Meio, bem como de outras áreas curriculares e competências pessoais e sociais. Desta forma, os alunos acabaram por desenvolver um trabalho interdisciplinar que lhes possibilitou um desenvolvimento holístico, pois para além de desenvolverem aprendizagens de diversas áreas, desenvolveram também questões pessoais, emocionais e sociais, que os auxiliam num pensamento mais crítico e reflexivo.

O estudo apresentado teve também algumas limitações, nomeadamente a gestão do tempo das atividades, uma vez que muitas vezes os alunos acabaram por apresentar de forma apressada e poderiam ter tido mais tempo para explorar os próprios jogos. Assim, em futuros estudos deste tipo, deverá ser tido em conta este aspeto, de forma que os alunos possam desenvolver ainda mais as suas competências expressivas e explorar todas as potencialidades dos jogos exploratórios e dos jogos dramáticos.

A minha inexperiência enquanto investigador poderá ter também limitado nalgumas questões do estudo, na medida em que poderia ter desenvolvido mais determinadas propostas de atividades e/ou formulado e conduzido de maneira diferente.

Outro aspeto é que este estudo teve por base os interesses dos alunos e, por isso, as atividades propostas tiveram isso em conta, sendo por isso uma limitação, na medida em que num futuro estudo as atividades não poderão ser totalmente reproduzidas. No

entanto, estas poderão servir de base a novas propostas interdisciplinares, através da Expressão Dramática.

A última limitação, que também acaba por ser uma melhoria, para futuros estudos, é a grelha de registo das atividades utilizada, que poderia ter no campo do que os alunos mais e menos gostaram a questão: “porquê?”, de forma a levar os alunos a refletirem e elaborarem mais as suas respostas.

CONCLUSÃO

A elaboração do presente relatório de Mestrado foi uma etapa extremamente importante na minha formação, uma vez que me levou a refletir sobre diversos aspetos da prática docente, bem como possibilitou o desenvolvimento de um estudo fulcral, para práticas educativas construtivistas e interdisciplinares.

Num primeiro momento do relatório, foi possível refletir sobre o meu percurso académico e as vivências nas diferentes Práticas Pedagógicas, desde o contexto em Educação de Infância até ao 1.º CEB. Esta reflexão permitiu-me identificar semelhanças e diferenças, entre contextos educativos, bem como dificuldades e aprendizagens realizadas. Estes foram contextos distintos, que me colocaram à prova e que me enriqueceram com a possibilidade de conhecer metodologias e formas de trabalho, com crianças e alunos e, portanto, acabaram por ser uma mais-valia no meu percurso enquanto profissional da educação.

Com a escrita desta componente reflexiva, aprendi a real importância das etapas da Prática Pedagógica, na formação de professores, uma vez que pude vivenciá-las, questionando-me e posicionando-me criticamente em relação a estas. Assim, constato a importância da observação das características do grupo e contexto educativo, para a construção de planificações adequadas, seguindo os interesses e necessidades do grupo, mas também de cada um, enquanto indivíduo. No seguimento da planificação, surge então a posterior intervenção pedagógica, que deve ser sempre pensada e repensada consoante o grupo e adaptada às necessidades do dia a dia. Depois da intervenção, vem a questão da avaliação e esta deverá ser refletida nas futuras planificações e intervenções. Neste percurso todas as aprendizagens e dificuldades foram também importantes, na medida em que me permitiram crescer e refletir, de forma a colmatar falhas e lacunas enquanto pessoa e futuro educador e professor.

Relativamente ao segundo momento deste relatório, o estudo investigativo, fez-me perceber que um educador e professor poderá e deverá também ser investigador, de forma a poder aprender e melhorar a sua ação, levando a práticas cada vez mais fundamentadas e dotadas de novos saberes e conhecimentos. Como tal, esta investigação proporcionou-me aprendizagens enriquecedoras no campo da investigação,

mas também no desenvolvimento de competências enquanto educador e professor, uma vez que me desafiou e levou por caminhos desconhecidos.

No fundo, este estudo auxiliou-me a adquirir novas aprendizagens sobre a ação docente e a implementação de atividades de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Da mesma forma, mostrou-me a importância das artes na educação, em especial a Expressão Dramática, que é um excelente meio de desenvolvimento dos alunos, mas que também permite criar interdisciplinaridade, permitindo que os alunos consigam trabalhar diversas áreas do currículo e ainda áreas pessoais e sociais, o que leva a um desenvolvimento holístico. Como tal, estas são práticas a ter em conta num futuro profissional, levando os alunos a viajar através da imaginação, mas de forma real e vivida, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo.

Em suma, considero que estas duas dimensões, a reflexiva e a investigativa, são momentos fulcrais no processo de formação de educadores e professores, permitindo descobrirem-se a si mesmos e à sua forma de agir e atuar perante crianças e alunos. No seguimento da formação de professores, estas duas dimensões deverão também acompanhar as práticas docentes, no seu quotidiano, de forma a cada vez mais desenvolvermos práticas educativas inovadoras, que acompanhem a evolução dos tempos e não fiquem presas a um passado rígido e de práticas conservadoras.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Em P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens* (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Edições Almedina SA.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação - Ação e suas Modalidades. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed., pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação-Ação e as suas modalidades. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189-206). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2014). Os Estudos Etnográfico em Contextos Educativos. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed., pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A Técnica de Análise de Conteúdo. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed., pp. 300-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: A. Faria- Edição Eletrónica.
- Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Bellido, L. P., Capellini, V. L., & Lepre, R. M. (2008). Os Jogos Dramáticos e o Desenvolvimento infantil: (Re)Pensando a prática docente. *Simbi-ologias*, 1(2), 1-22.

- Campino, D., & Dias, A. G. (2021). Estudo do Meio e Práticas de Integração Curricular no 1.º CEB. Em A. G. Dias, *TempuSpacium - Didática das Ciências Sociais, Estudos II* (pp. 103-131). Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do Livro.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem* (s. ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Angola: Plural Editores.
- Carvalho, M., Silva, F. V., & Nunes, C. (2015). Situações de jogo / brincadeira: promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre pais e crianças em idade de creche. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 62-75). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. *UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118.
- Coelho, C. (2013). O Percurso Escolar dos alunos disléxicos. *A Dislexia em Tese: Atas do Encontro Nacional* (pp. 82-92). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Dislex - Associação Portuguesa de Dislexia.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raíz Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas ducativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

- Costa, M. Q., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação. *I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 779-789). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Cozza, R., & Santos, A. (2004). *Geografia: Estudo do Meio*. Brasil: Projeto Araribá: Editora Moderna.
- Cunha, D., Neves, I., & Pinheiro, A. (2014). Transversalidade e continuidade em educação: Um olhar sobre os instrumentos de registo e observação na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 241-255). Lisboa: CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Decreto Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do Desenho de Investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- Domingos, A., Henriques, R. P., Ferreira, S., Perdigão, R., & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar. *II Seminário Internacional : Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas* (pp. 22-35). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - Universidade do Porto.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional* (pp. 173-186). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Esteves, B., & Pacheco, A. (2019). Expressão e comunicação na creche e no jardim de infância: a música e o seu contributo no desenvolvimento de múltiplas linguagens. *IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale*

- do Sousa: O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos - Livros de Atas* (pp. 143-154). Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2019). Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares. Em M. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. S. (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). Curitiba: CRV.
- Figueiredo, V. d., & Peixoto, A. (2018). A Criança e o Animal: o 4.º Educador. *Atas da VII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 117-124). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª ed., pp. 113-138). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. L., Rodrigues, E. F., & Dias, I. S. (2013). Planificar em creche : estudo de três propostas. *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 218-225.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire-Ribeiro, I., Rodrigues, M. J., & Castanheira, L. P. (2013). A educação não-escolar no quotidiano das crianças: o contributo da atividade lúdica. *O não formal e o informal em educação: centralidades e periferias: Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação: III Encontro de Sociologia da Educação*. (pp. 1355-1364). Braga: Universidade do Minho.
- Galvão, C., Baptista, M., & Reis, P. (2018). Formação inicial de professores do 3º ciclo e secundário: o exemplo da Universidade de Lisboa. Em A. Cachapuz, A. S. Neto, & I. Fortunato, *Formação inicial e continuada de professores de ciências:*

- o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 199-215). São Paulo: Edições Hipótese.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grillo, M. C., & Freitas, A. L. (2010). Autoavaliação: por que e como realizá-la? Em M. C. Grillo, & R. M. (Orgs.), *Por que falar ainda em avaliação?* (pp. 45-50). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2005). ... e a *Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação de Leiria.
- Lacerda, M. A. (2021). O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. *Revista Educação Pública*, 21(24), 1-3.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela Imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 2100-2105.
- Lenoir, Y. (2008). Didática e Interdisciplinaridade: Uma complementaridade necessária e incontornável. Em I. Fazenda, *Didática e Interdisciplinaridade* (13.^a ed., pp. 45-75). São Paulo: Papirus Editora.
- Lopes, C. S., & Pontuschka, N. N. (2009). Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia (Londrina)*, 18(2), 173-191.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa : Lidel - edições técnicas, lda.
- Lopes, M. d. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, T. C. (2017). Reflexões sobre a interdisciplinaridade no Estudo da Geografia. *GeoUECE*, 6(11), 83-99. Obtido de <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/6864/5784>

- Machado, I., & Sousa, J. (2018). Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 56-62). Porto: Porto Editora.
- Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal : um Estudo de Caso. *Liberato*, 21(36), 121-130. Obtido em 18 de setembro de 2021, de http://revista.liberato.com.br/ojs_lib/index.php/revista/article/view/662/pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. d. (2020). A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. Em M. d. Lopes, M. d. Melo, & I. Kowalski, *Expressão Dramática - das práticas à reflexão* (pp. 69-83). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Ministério da Educação. (2021). *Organização Curricular e Programas* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. 3.º volume*, pp. 724-733. Salamanca: CIAIQ 2017.
- Navas, H. V. (2016). Brainstorming - gerador de ideias criativas. *Inovação & empreendedorismo*(78), 15.
- Oliveira, A. M. (2005). *Interdisciplinaridade no 3º CEB : perspectivas e implementação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 14 de março de 2022, de <http://hdl.handle.net/10773/1293>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho,

- J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *MOdelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.^a ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.^a ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade .
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Em P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens* (pp. 27-33). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, R. F. (2007). O Pulsar da Actividade Física no Ensino Pré-Escolar. *Cadernos de Estudo*(6), 63-69.
- Pimenta, C. (2006). Interdisciplinaridade e Universidade: Tópicos de Interpretação e Ação. Em R. Bizarro, *A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 10-40). Porto: Areal Editores.
- Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Em L. Amante, & I. Oliveira, *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf
- Pinto, T. A. (2015). *A Visita de Estudo Virtual como estratégia pedagógica - uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 4-16.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras*, 10(1), 9-40.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do Berço ao Recreio. Estratégias de Promoção da Leitura com Bebés. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser. Os Caminhos Antes, Durante e ... Depois de Aprender a Ler*. (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2017). O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária. *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 337-346). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional e Cultura da Profissionalização: Que Triangulação? Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Rooyackers, P. (2002). *101 jogos dramáticos: Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Porto: ASA Eitores.
- Santos, S. d. (2010). Reflexões sobre a prática pedagógica necessária no desenvolvimento do ensino no PROEJA. *Revista Educação em Debate*, 2(60), 198-209.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A Planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do XIII Congresso SPCE: Estudos Curriculares e Práticas Educativas* (pp. 1045-1053). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O uso do jogo na educação pré-escolar: um estudo sobre a prática dos educadores de infância. *Libro de actas do XI congreso*

- internacional galego-Portugués de psicopedagogía* (pp. 1091-1103). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2015). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*(5), 1-17. Obtido em 18 de setembro de 2021, de <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/124>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, S. R., & Ramos, A. M. (2014). *Leitura do berço ao recreio : estratégias de promoção da leitura com bebés*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Soares, C. V. (2008). Música na Creche: possibilidades de musicalização com bebés. *ABEM*, 16(20), 79-88.
- Solano, M. R. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: Algunas Aportaciones del Drama a la Educación Emocional. *Cuestiones Pedagógicas*(18), 161-172.
- Solmer, A. (2003). *Manual de Teatro*. Lisboa: Temas e Debates.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Thiesen, J. d. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. Em O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 161-175). Lisboa: Campo de Letras.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO 1- TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ATIVIDADE 1 – ASTROS

(Depois de um pequeno aquecimento corporal os alunos são convidados a sentarem-se enquanto é montado um pano com um videoprojector. Ouve-se a agitação dos alunos, enquanto esperam.)

Investigador - Então, antes de fazermos um jogo, vamos falar um pouco sobre a luz. Nós podemos ter dois tipos de luz. Quem é que sabe? Já alguém ouviu falar?

Aluno 10 - Luz artificial.

Investigador - Sabes me dar um exemplo de luz artificial? (ouve-se um silêncio) Uma coisa que nós temos na nossa sala de aula ou em casa...

Aluno 21 - Isto aqui no céu.

Investigador - Isto é o quê?

Aluno 18 - As lâmpadas.

Investigador - Boa. Outros exemplos, alguém sabe?

Aluno 8 - Lanternas.

Investigador - As lanternas, como esta que eu trago aqui tem luz artificial. Boa!

Aluno 18 - Também há outro tipo de luz que é a natural.

Investigador - Exatamente. Então temos a luz artificial e a luz?

Alunos (em conjunto) - Natural.

Investigador - Então e a luz natural acham que é o quê?

Alunos (em simultâneo) - O sol, a luz do sol.

Aluno 19 - Do fogo.

Investigador - hum... O aluno 18 disse muito bem que a luz natural vem do sol e então percebemos que há dois tipos de luz. A natural e a artificial, como por exemplo..

Alunos (em simultâneo) -lanternas, lâmpadas, velas

Aluno 18 - Então mas porque é que o fogo não é luz natural?

Investigador - Porque é que achas que não é? Quem é que sabe?

Aluno 23 - Porque o fogo é feito através de, por exemplo, quando deixamos um cigarro no chão, vai incendiar.

Investigador - Então isso é o que?

Aluno 23 - Artificial.

Investigador - Então quem é que normalmente faz o fogo? Quem é que tem instrumentos para fazer fogo?

Alunos (em conjunto) - As pessoas.

Aluno 9 - Que outros materiais podemos utilizar?

Investigador - Há vários materiais que nós podemos utilizar: fósforos ... Os primeiros homens utilizavam as pedras.

Aluno 18 - Aquelas coisinhas brancas.

Investigador - Sim, as acendalhas. Bem, então já descobrimos que temos quantos tipos de luz?

Alunos (em conjunto) - Dois. Natural e artificial.

Investigador - Muito bem. Então depois de vermos estes dois tipos de luz nós agora vamos fazer uma atividade, que é a seguinte. Eu vou ligar ali o videoprojector atrás, que vai ser o nosso foco de luz. Natural ou artificial?

Aluno 3 - Artificial.

Investigador - Muito bem.

(O investigador vai ligar o videoprojector)

Investigador - Agora reparem nisto. Eu tenho a minha mão aqui ao pé do pano. Certo?

Alunos - Sim.

Investigador - Vejam o que acontece. Depois quero que vocês me digam. (ouve-se um silêncio) O que está aqui a acontecer? Braços no ar para responder.

Aluno 14 - Quando te afastas a tua mão fica maior.

Investigador - A minha mão fica maior quando eu me afasto de onde?

Aluno 14 - Do videoprojector.

Investigador - Então a sombra da minha mão vai ficar maior. Se eu estiver a esta distância do foco de luz, que neste caso é o nosso videoprojector, é pequena.

Alunos (em conjunto) – Pequena.

Investigador - Mas se nós aproximarmos do foco de luz o que é que acontece à sombra da mão.

Alunos (vários) - Fica maior.

Investigador - Então por exemplo, se nós quisermos dar a sensação ao público, que a personagem é um gigante, eu coloco-me aqui mais próximo do pano e longe do foco de luz ou mais próximo do foco?

Alunos (em conjunto) - Mais próximo.

Investigador - Se eu me aproximar mais a minha sombra vai ser...

Alunos - maior.

Investigador - Quanto mais longe eu estiver mais..

Alunos (em conjunto) - mais pequena fica.

Investigador - Então hoje já descobrimos duas coisas sobre a luz e a sombra. O que é que aprendemos sobre a luz?

Aluno 7 - Que se estivermos ao pé do foco de luz a nossa sombra aumenta e se estivermos mais longe fica mais pequena.

Investigador - Sim, isso é sobre a sombra. E sobre a luz?

Aluno 2 - Que existe a luz natural e artificial.

Investigador - Isso, dois tipos, a luz natural e a luz artificial. Um exemplo da natural. Quem é que me sabe dizer?

Aluno 24 - O sol.

Investigador - O sol, muito bem. E um exemplo de luz artificial?

Aluno 12 - A vela.

Investigador - Outro exemplo.

Aluno 8 - Lanterna ou videoprojector.

Aluno 18 - As lâmpadas.

Investigador - Agora se nós pensarmos no sol como uma fonte de luz natural, se nós olharmos, por exemplo, para as estrelas, nós não as conseguimos ver de noite?

Alunos - Sim.

Investigador - Então é porque elas também imitem luz., por isso as estrelas também são uma fonte de luz natural.

Aluno 10 - O sol é uma estrela.

Investigador - Sim o sol é uma estrela. Então, agora vamos fazer uma atividade que é vem um a um a trás do pano, tentar representar algo que vou dizer e os outros vão tentar adivinhar. Atenção, quem acha que sabe coloca o braço no ar e espera. Está bem? Vamos começar aqui pelo aluno 8. Não pode haver som, vamos tentar representar através da sombra.

(Os alunos riem-se, porque não estavam a conseguir perceber o que o aluno estava a fazer)

Investigador - Coloca-te de lado. Qual é a diferença do aluno 8 estar assim de lado (o aluno 8 posiciona-se de lado), assim de frente (o aluno 8 posiciona-se de frente), e de costas (o aluno 8 posiciona-se virado de costas).

Aluno 5 - Eu acho que se vê melhor de lado.

Investigador - Então se o aluno 8 se colocar assim, vocês conseguem perceber se é a frente da cara ou a cabeça?

Aluno 18 - Sim pelo cabelo.

Aluno 23 - Não.

Investigador - Eu acho que não. Mas se o aluno 8 colocar a cabeça assim de lado?

Alunos - Sim, pelo nariz e a boca.

Investigador - Assim nós já conseguimos ver se é a parte da frente ou a parte de trás da cabeça. Então umas das preocupações que nós também temos de ter quando estamos atrás do pano, é estar ligeiramente de lado. Nem estar totalmente de frente, nem de costas. A não ser que, por exemplo, eu queira dar a sensação que vou a andar. Mas se eu quiser estar a falar com alguém, para as pessoas perceberem, eu tenho de me colocar assim de lado. Perceberam? Aluno 8 vamos lá tentar outra vez.

(O aluno 8 representa um animal)

Investigador - Eu vou dar uma pista. É um animal.

Aluno 12 - Gato.

Investigador - Não!

Aluno 3 - Cavalo.

Investigador - Não!

Aluno 24 - Macaco.

Investigador - Macaco. Boa! Podes sentar. É difícil trabalhar atrás do pano.

(Seguidamente o aluno 1 vai representar um senhor a conduzir)

Investigador - O que é que ele está a fazer?

Aluno 16 - Ele está a conduzir.

Investigador - Muito bem.

(Em seguida o investigador chama o aluno 9)

Investigador - Ele tem alguma coisa na mão. O que é que ele fez agora?

Aluno 14 - Está a soprar uma vela.

Investigador - Olha com atenção. Faz lá outra vez.

Aluno 19 - Ele está a cheirar.

Investigador - Cheirar o que?

Aluno 19 - Uma flor.

Investigador - Boa!

(De seguida o investigador chama o aluno 10)

Investigador - O que acham que ele está a fazer?

Aluno 15 - A jogar futebol.

Investigador - Está a jogar futebol. Muito bem!

(De seguida o aluno 3 vai para trás do pano)

Aluno 17 - É um gato.

(O investigador chama o aluno 22)

Investigador - O que o aluno 22 está a fazer?

Aluno 7 - Escrever.

Investigador - Não é bem escrever.

Aluno 5 - Pintar.

Investigador - Está a pintar.

(De seguida vai o aluno 24)

Aluno 12 - Está a tocar flauta.

Investigador - Boa, está a tocar flauta!

(O investigador chama o aluno 6)

Aluno 21 - Está a comer.

Investigador - Boa!

(Segue-se o aluno 2)

Aluno 10 - Está a tocar guitarra.

Investigador - Está a tocar guitarra, sim.

(Depois vai para trás do pano o aluno 21)

Aluno 17 - Está chateado.

Investigador - Está zangado com alguém.

(Segue-se o aluno 4)

Investigador - O aluno 4 está a tentar representar algo com as mãos. O que é que vocês acham que é? Braços no ar.

Aluno 14 - Aranha.

Investigador - Não.

Aluno 21 - Uma pessoa.

Investigador - Não.

Aluno 24 - Ouriço.

Investigador - Hum não, mas é um animal. Reparem bem nesta parte aqui.

Aluno 2 - Uma rena.

Investigador - Uma rena, boa.

(O investigador chama o aluno 5)

Aluno 16 - Uma bailarina.

Investigador - Boa!

(Ouve-se os alunos a conversarem. O investigador chama o aluno 14)

Aluno 6 - Está com calor.

Investigador - Não é bem isso.

Aluno 1 - É a voar.

Investigador - Boa! É isso mesmo.

(Ouve-se alguma agitação dos alunos. O investigador diz para prestarem atenção e verem o aluno 16)

Aluno 13 - Galinha.

Investigador - Boa.

(Em seguida, o investigador avisa os alunos que está muito barulho e pede para fazerem silêncio para o aluno 17 ir para trás do pano)

Aluno 19 - Está a cozinhar.

Investigador - Boa!

(Segue-se o aluno 11)

Aluno 18- É um cão.

(Ouve-se muita conversa entre os alunos. O investigador diz para prestarem atenção ao aluno 23)

Aluno 5 - É um cão pequeno.

Investigador - Vamos ver o aluno 19. Olha os teus colegas não estão a conseguir ver. O que é que tens de fazer para eles conseguirem ver?

Aluno 19 - Colocar-me mais de lado.

Investigador - Isso mesmo. Agora já conseguem.

Aluno 4 - É um peixe.

Investigador - Às vezes atrás do pano temos de ter em atenção como estamos posicionados, para conseguir que a sombra que aparece seja fácil de identificar. Neste caso, o aluno 19 estava a imitar um peixe e usou o pormenor da boca. No início ele não estava de lado e vocês não viram nada, mas quando se colocou de lado já conseguiram ver. (pausa) Agora vamos ver se conseguem adivinhar o do aluno 7.

Aluno 23 - Professor.

Investigador - Muito bem. Já todos experimentaram?

Alunos - Sim.

Investigador - Bem nós já descobrimos algumas coisas sobre a luz e sobre a sombra. Agora vamos para outro jogo. Vocês vão imaginar que vamos numa viagem pelo espaço, eu vou dando algumas dicas. Primeiro, vamos todos fechar os olhos. Vamos pensar que estamos prestes a entrar numa nave espacial e vamos pensar o que temos de levar para a nossa viagem.

Aluno 15 - Oxigénio.

Aluno 1 - Levava comida.

Investigador - E tu aluno 8, o que levavas?

Aluno 8 - Um fato de astronauta.

(Os alunos mostram alguma agitação. O investigador pede para que façam silêncio, para depois conseguirem ainda fazer as representações dramáticas)

Aluno 17 - Um capacete e um fato.

Aluno 21 - Um fato suplente.

Investigador - Um fato suplente?

Aluno 21 - Sim. Para o caso daquele que levava vestido se estragar.

Investigador - Muito bem.

Aluno 7 - Água.

Aluno 13 - Água também.

Aluno 18 - Uma mala de emergência.

Investigador - Uma mala de primeiros socorros, será isso?

Aluno 18 - Sim.

Investigador - Muito bem. Agora vamos numa viagem ao espaço já disseram que levavam roupa, comida, oxigénio e mala de primeiros socorros. Agora estamos prontos para entrar na nave e seguir viagem. Então vamos voltar a fechar os olhos e vamos imaginar que já temos tudo aquilo que precisávamos, dentro da nossa nave. Já arrumámos tudo, já vestimos o fato, já pusemos a água, a comida. Agora vamos imaginar que a nossa nave vai começar a levantar voo.

(Os alunos começam a fazer o som de uma nave a levantar “vuuuuu”).

Investigador - A nossa nave sobe, vai subindo e vai parar no planeta Mercúrio. O que será que poderiam lá encontrar?

Aluno 11 - Um ovni.

Investigador - Um ovni?

Aluno 11 - Sim um objeto voador não identificado.

Investigador - Hum. E mais coisas?

Aluno 23 - Um carro voador, para depois sair mais depressa de lá.

Aluno 9 - Encontrava amigos.

Investigador - E como é que eram esses amigos?

Aluno 9 - Eram iguais a nós, humanos.

Aluno 3 - Diamantes.

Aluno 24 - Terra.

Aluno 4 - Uma piscina.

Aluno 10 - Um meteorito.

Aluno 18 - Casas.

(Ouve-se agitação dos alunos em quererem partilhar ideias. O investigador pede para que façam silêncio para conseguirem avançar)

Investigador - Agora que já viajámos até ao primeiro planeta do sistema solar que é qual?

Alunos - Mercúrio.

Investigador - Vamos fechar os olhos e imaginar que a nave vai levantar voo outra vez e vamos até ao segundo planeta que é qual? Alguém sabe?

Aluno 18 - Vénus.

Investigador - Boa isso mesmo. Então agora chegámos a Vénus e o que podemos encontrar?

Aluno 10 - Pedras gigantes.

Aluno 7 - Areia.

Aluno 21 - Não havia gravidade e andávamos a flutuar.

Aluno 1 - Encontrava pessoas.

Aluno 5 - Rochas preciosas.

Aluno 14 - Lava.

Aluno 24 - Um jardim com plantas carnívoras.

Aluno 4 - Eu encontrava peças para construir uma máquina e entrava lá para dentro porque estava muito ao pé do sol e depois podia-me queimar. Porque é o segundo Planeta, ainda está perto do sol.

Investigador - Muito bem. Agora vamos deixar Vénus, passar ao lado da Terra, que nós já conhecemos e saímos de lá e vamos para Marte. Em Marte o que poderíamos encontrar?

Aluno 19 - Um sapo.

Aluno 1 - Fogo e lava.

(Ouve-se barulho dos alunos a conversar)

Aluno 22 - Areia.

Aluno 10 - Estrelas.

Investigador - Agora vamos avançar, se não, não temos tempo para tudo.

Aluno 18 - Professor qual é o planeta mais frio?

Investigador - É o último. Mas já lá vamos. Então a nave vai partir outra vez e vai para Júpiter.

Aluno 17 - Joias.

Aluno 19 - Animais.

Aluno 1 - Encontrava pessoas.

(Ouve-se alguma agitação dos alunos a falar uns com os outros)

Investigador - Agora vamos para o planeta seguinte, que é Saturno.

Aluno 18 - Este tem uns anéis.

Investigador - Boa. Tem sim senhor. O que podiam lá encontrar?

Aluno 6 - Montanhas.

Aluno 5 - Uma escola.

Aluno 13 - Coisas valiosas.

Aluno 10 - Muita comida.

Aluno 4 - Encontrava uma máquina para visitar os anéis e lá encontrava uma pessoa.

Investigador - Agora a nossa máquina vai levantar voo e vai até ao próximo planeta: Urano.

(Ouve-se agitação por parte dos alunos)

Aluno 23 - Como eu me tinha esquecido de trazer água, ia tentar escavar à procura de água.

Aluno 2 - Pedras, para fazer fogo para me aquecer.

Aluno 1 - Madeira.

Aluno 3 - Encontrava artefactos antigos.

Aluno 4 - Eu encontrava pedras preciosas.

Investigador - Vamos avançar para o próximo. O próximo, depois de Urano, é Neptuno. Vamos pensar o que podemos encontrar em Neptuno.

Aluno 16 - Encontrava comida e água.

Aluno 11 - Encontrava grutas e ia à procura de pedras para construir um abrigo. Também tentava encontrar água e podia escavar.

Aluno 23 - Encontrava pegadas, segui-as e encontrava pessoas.

Aluno 19 - Escavava à procura de diamantes.

Aluno 15 - Ia ver se era frio ou não.

Aluno 22 - Encontrava gelo.

Investigador - Achas que é um planeta frio?

Aluno 22 - Sim porque está longe do sol.

Investigador - É verdade, sim. Então, a nossa viagem pelos planetas, chegou ao fim. Houve alguém que falou de Plutão, mas este deixou de ser considerado planeta e passou a ser um planeta anão. Então vamos rever os Planetas do nosso Sistema Solar que aprendemos. Qual é o primeiro planeta?

Aluno 4 - Mercúrio.

Investigador - Muito bem. E o segundo?

Alunos (em conjunto) - Vénus.

Investigador - Sim, e a seguir?

Alunos (em conjunto) - Marte.

Investigador - Calma, vamos lá recapitular. Nós saímos da terra para fazer a viagem, que é o nosso planeta, e fomos para o primeiro de todos. Que é?

Alunos (em conjunto) – Mercúrio.

Investigador - Depois de Mercúrio, fomos para ...

Alunos (em conjunto) – Vénus.

Investigador - Passámos ao lado da ...

Alunos (em conjunto) Terra.

Investigador - Portanto, Mercúrio, Vénus, Terra...

Alunos (em conjunto) - Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno.

Investigador - Muito bem.

Aluno 24 - Depois o Plutão é um planeta anão.

Investigador - Por isso não é considerado um Planeta anão. Aluno 21 queres fazer alguma pergunta?

Aluno 21 - Sim. Porque é que esse planeta foi considerado planeta anão?

Investigador - Porque os cientistas, com o avanço da tecnologia perceberam que ele era um planeta mais pequeno que os outros, em vez do que pensavam antes. Assim, ele deixou de ser um planeta principal.

(O investigador explica que como já não têm tempo, já não conseguirão fazer as representações e por isso vão rever o que aprenderam nas atividades de hoje)

Investigador - Primeiro que tudo. Sobre a luz, o que aprendemos.

Aluno 18 - Que existem dois tipos de luz.

Alunos (em conjunto) - Luz natural e artificial.

Investigador - Muito bem. Um exemplo de luz natural aluno 18.

Aluno 18 - O sol.

Investigador - Luz artificial, aluno 21.

Aluno 21 - O videoprojector.

Investigador - Muito bem. Outro exemplo de luz artificial, aluno 23.

Aluno 23 - Lanterna.

Investigador - Aluno 11.

Aluno 11 - Lâmpadas.

Investigador - Boa. Depois o que vimos mais sobre a luz e a sombra?

Aluno 1 - Dá para fazer muitas sombras de animais.

Aluno 4 - Quando estamos perto da luz a nossa sombra fica maior e quando estamos mais afastados fica mais pequena.

Aluno 18 - A luz atravessa o pano.

Investigador - E quais os cuidados que temos de ter atrás do pano? Se quisermos representar uma figura muito grande, podemos estar em cima do pano.

Alunos (em conjunto) – Não. Temos de estar mais próximos da luz.

Investigador - Temos de estar mais próximos do foco de luz. Se quisermos, por exemplo, representar alguém a caminhar?

Aluno 10 - Temos de nos colocar mais de lado.

Investigador - Então e sobre os planetas? Quais são os planetas que fazem parte do sistema solar?

Aluno 18 - Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno.

Investigador - Boa. Há bocado o aluno 18 disse que o sol tinha luz natural e as estrelas?

Alunos (em conjunto) Também.

Investigador - E o sol é...

Aluno (em conjunto) – Uma estrela.

Investigador - Aprendemos mais alguma coisa hoje? Por exemplo, o planeta Saturno, tem uma coisa especial que os outros não têm.

Aluno 1 - Anéis.

Investigador - Tem uns anéis, isso. Quando virmos a representação de um planeta com os anéis, já sabemos que é...

Alunos (em conjunto) – Saturno.

Investigador - Se Mercúrio, Vénus, Terra e Marte estão próximos do sol, vão ser mais quentes ou mais frios que os outros?

Aluno 1 - Mais quentes.

Investigador - Mais quentes, porquê?

Aluno 1 - Porque estão mais próximos do sol.

Investigador - Então e os outros?

Aluno 1 - Os outros são um bocadinho mais frios, porque estão mais longe.

Investigador - Então quanto mais perto do sol estiverem...

Alunos - Mais quentes vão ser.

Investigador - Se estiverem mais longe ...

Alunos - Mais frios.

(Os alunos saem para intervalo. Quando regressam preenchem a grelha sobre a atividade).

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ATIVIDADE 2: ORIENTAÇÃO

(Depois de um pequeno aquecimento corporal os alunos são convidados a deitarem-se no chão e a fechar os olhos.)

Investigador - Estamos todos a dormir numa floresta. De repente começamos a acordar e vamos sentar-nos no chão.

(Ouvem-se os alunos a espreguiçar e a fazer o som como se estivessem a acordar)

Investigador - Estamos a acordar e vamos olhar para o nascer do sol, que está ali. O sol nasce a nascente, que corresponde a Este. O nosso norte está aqui, o sul está ali e depois Este e Oeste. Ali está a nascer o sol. Vamos todos olhar para o sol. Agora estamos na floresta, vamos levantar e começar a andar. E agora vão levantar o dedo para aquilo que eu vou perguntar. O que estão a ver na floresta?

Aluno 19 - O sol.

Investigador - Vimos o sol e mais?

Aluno 12 - Esquilos.

Aluno 18 - Árvores.

Aluno 21 - Os bichos do pinheiro.

Investigador - Boa! Mais.

Aluno 5 - Passarinhos.

Investigador - Vocês estão todos a andar na minha direção. Aproveitem o espaço. A floresta é grande. Aluno 24 o que vemos mais?

Aluno 24 - Ouriço cacheiro.

Aluno 15 - Rochas.

Aluno 20 - Flores.

Investigador - Então e agora que cheiros sentem? O que estão a cheirar? Continuem a andar pelo espaço.

Aluno 17 - O ar puro.

Investigador - E mais?

Aluno 12 - Mel.

Aluno 11 - Cheira a flores.

Investigador - De repente começo a ficar com fome. Vocês não têm fome?

(Ouvem-se os alunos a dizer sim e a fazer sons como se estivessem com fome)

Investigador - Sentimos a barriga a dar horas. Como é que nós sabemos que horas são?

Aluno 20 - Como podemos não ter relógio, vimos pelo sol.

Investigador - Boa. O sol. Então se olharmos o sol está no ponto mais alto e está muito quente. Precisamos de encontrar uma árvore para pararmos para almoçar. Vamos sentar de baixo de uma árvore.

(Ouve-se algum barulho dos alunos a movimentarem-se e a falarem uns com os outros até se sentarem)

Investigador - Vocês sentaram-se debaixo de uma árvore. Vocês não precisam de estar a conversar tanto, porque vocês estão sozinhos na floresta.

Aluno 21 - Posso dizer uma coisa?

Investigador - Sim, diz lá.

Aluno 21 - Senti o cheiro a peixe.

Investigador - Na floresta? Sentiste o cheiro a peixe?

Aluno 21 - Sim há ali um lago.

Investigador - Boa. Então vamos almoçar peixe. Depois de almoçarmos, a nossa barriga está cheia, começamos a ficar com sono. Agora vamos fazer uma sesta debaixo da

árvore. (Ouve-se um silêncio de alguns segundos). Quando acordamos, podemos sentar-nos e reparamos que o sol passou para ...

Aluno 20 - Oeste.

Investigador - Isso mesmo. No caso do movimento do sol, nós chamamos poente, ou seja, o Sol nasce em...

Alunos - Nascente.

Investigador - E põe-se a Poente. Para ser mais fácil e percebermos os pontos cardeais, percebemos que nascente corresponde a Este e poente corresponde a Oeste. Agora começamos a perceber que não sabemos onde estamos na floresta. E agora como vamos para casa?

Aluno 6 - Se chegar a noite podemos seguir as estrelas.

Investigador - Sim, mas ainda não é de noite. Ainda conseguimos ver, o sol ainda não se pôs totalmente.

Aluno 12 - Podemos tentar seguir as nossas pegadas que fizemos até chegar aqui.

Investigador - Pois, mas não deixámos pegadas. Que instrumento é que poderíamos usar para voltarmos para casa? Nós não temos GPS, antes que digam, e não há internet. Que instrumento podemos utilizar?

Aluno 11 - Um mapa.

Investigador - Boa, podia ser uma possibilidade. Mas era difícil encontrar um mapa na floresta. Outro instrumento?

Aluno 23 - Bússola.

Investigador - Boa. Uma bússola, que eu tenho aqui um exemplo, é um instrumento que nos ajuda a perceber os pontos cardeais. Norte, sul, Este, Oeste. Se vocês virem a bússola os pontos cardeais aparecem em inglês. Então o Oeste nós colocamos um O, mas aqui tem um W, por exemplo. Agora se nós começarmos a rodar a bússola percebemos que os ponteiros vão rodando, conforme o ponto cardinal para que nos

deslocamos. Assim, nós precisamos de instrumentos como os mapas, as bússolas, para nos ajudar a encontrar o caminho.

Aluno 21 - Também podíamos tentar seguir o vento.

Investigador - O vento é difícil. Como é que sabes de que lado vem o vento? O vento pode estar sempre a mudar. Agora uma coisa é certa. O sol põe-se onde? Qual é o ponto cardeal onde o sol se põe?

Aluno 21 - Oeste.

Investigador - Então pegando nisso. Vocês estão na floresta, sobem à árvore mais alta, olham em toda a volta. Só veem floresta e o sol está-se a pôr, o que vocês podem pensar?

Aluno 18 - Ir para Oeste.

Investigador - Por exemplo. É um ponto. Uma maneira de se orientarem, se não tiverem bússola. Agora outro instrumento que também podemos utilizar e que já disseram é o mapa. Eu tenho aqui o mapa da Europa. Agora para um mapa estar completo tem de ter quatro componentes. Uma...

Aluno 18 - Estrela.

Investigador - São os pontos cardeais, a representação dos pontos Norte, Sul, Este e Oeste. Tem de ter uma escala, que nós medindo este retângulo conseguimos perceber

Aluno 4 - 50 km.

Investigador - Não. Aqui diz que entre este espaço temos 300 km, ou seja, nós medindo este espaço, neste mapa, depois podemos fazer as contas e saber mais ou menos a distância. Por exemplo, se aqui tivermos 1 cm, se no mapa medirmos 1 cm, 2 cm, 3 cm, sabemos que aqui tem 300, 600, 900 km. Todos os mapas também têm de ter uma legenda e um título. Perceberam?

Aluno 4 - Como é que as bússolas apontam e sabem onde é o Norte.

Investigador - As bússolas apontam para Norte por causa do campo magnético da Terra. Quando vocês estiverem mais para a frente na escola, vocês vão aprender estas coisas. Agora vamos formar grupos.

(O investigador forma os grupos)

Investigador - O que é que vocês têm de fazer? Primeiro o que vão fazer é ver os países que compõem a Europa e escolherem dois. Para depois indicarem ao resto dos grupos qual é a posição desses países em relação à República Checa, que é um país que está aqui mais ou menos no centro. Então têm de escolher dois países e dizer se estão a Norte, a Sul, a Este ou a Oeste da República Checa. Quando decidirem levantam o dedo e esperamos por todos os grupos.

(Ouvem-se os alunos a conversar, de forma a escolherem em grupo os países)

Investigador - Vamos começar pelo grupo do aluno 21. Vamos olhar para o mapa e ver se eles conseguiram.

(ouve-se muito barulho dos alunos a conversar)

Investigador - Vamos fazer silêncio e ouvir o primeiro grupo.

Aluno 18 - Nós escolhemos Portugal e a Ucrânia.

Investigador - Muito bem. Então e agora.

Aluno 18 - A Ucrânia está a Este e ...

Aluno 21 - E Portugal está a Oeste.

Aluno 18 - A Oeste, mais para sul.

Investigador - Muito bem. Agora vamos ver o grupo do aluno 10.

Aluno 10 - Nós escolhemos Itália e Reino Unido.

Investigador - Então, Itália fica a ...

Aluno 10 - a Sul.

Investigador - A Itália fica a Sul da República Checa e o Reino Unido?

Aluno 17 - Oeste.

Investigador - Boa. Próximo grupo.

Aluno 16 - Macedónia a Sul e Lituânia a Norte.

Investigador - Então, a Macedónia está a sul da República Checa e a Lituânia a Norte.

Está certo?

Alunos - Sim.

Investigador - Obrigado. Próximo grupo.

Aluno 5 - Nós escolhemos a França e a Espanha.

Aluno 12 - Espanha é a Oeste, Este e a França a Norte.

Investigador - Todos concordam?

Alunos - Não.

Investigador - Então quais foram os países que escolheram?

Aluno 12 - França e Espanha.

Investigador - Então em relação à República Checa a França fica a ...

Aluno 12 - Oeste.

Investigador - E Espanha?

Aluno 12 - A Oeste também.

Investigador - Próximo.

Aluno 23 - Os países que nós escolhemos foram a Alemanha e Grécia.

Investigador - O grupo escolheu a Alemanha e a Grécia. Em relação à República Checa...

Aluno 23 - A Grécia é Sul e a Alemanha é Oeste.

Investigador - Concordam?

Alunos - Sim.

Investigador - Obrigado. O grupo do aluno 20.

Aluno 20 - Nós escolhemos a Norte a Suécia e também a Norte a Noruega.

Investigador - Muito bem. Agora têm de estar com atenção. Recapitulando o que aprendemos hoje. Quais são os quatro pontos cardeais que aprendemos hoje?

Aluno 18 - O Este, Oeste, Norte e Sul.

Investigador - Muito bem. Norte, Sul, Este, Oeste. O Ponto cardeal que aponta para cima, ou neste caso, como está representado é ...

Aluno 20 - Norte.

Investigador - Para baixo...

Aluno 2 - Sul.

Investigador - Para a esquerda.

Aluno 16 - Oeste.

Investigador - Para a direita.

Aluno 21 - Este.

Investigador - Agora um truque que vos vou ensinar. Por exemplo se olharmos para Portugal, quando está para Este está a apontar para Espanha, quando está a apontar para Oeste, está a apontar para o ..

Alunos - Oceano.

Investigador - No caso de Portugal. É um truque para vocês não se esquecerem. Outra coisa. Quais é que são os quatro elementos do mapa? O que é que o mapa tem de ter?

Aluno 9 - O título.

Aluno 20 - Os pontos cardeais.

Investigador - A rosa dos ventos, sim.

Aluno 15 - A escala.

Aluno 22 - A legenda.

Investigador - Muito bem. O sol nasce a ...

Aluno 19 - Nascente.

Investigador - A nascente ou a ...

Aluno 7 - Este.

Investigador - Este, muito bem. E o pôr do sol é a ...

Aluno 8 - Oeste.

Investigador - Oeste ou Po ...

Aluno 8 - Poente.

Investigador - Então vamos lá outra vez, só para rever uma última vez os pontos. Os pontos cardeais são...

Alunos - Norte, Sul, Este, Oeste.

Investigador - Depois, o sol nasce a ...

Alunos - Este.

Investigador - Ou ...

Alunos - Nascente.

Investigador - E põe-se a ...

Aluno 20 - Oeste.

Investigador - Ou a ...

Alunos - Poente.

Investigador - Muito bem! Agora, em grupo, nos mesmo que estão, vocês têm um mapa e vão escolher um país. Depois de escolherem um país, vocês vão pensar numa viagem que vão fazer para esse país. Têm de pensar em grupo: o que vão levar, como vão para o outro país e o que vão fazer. Têm de criar um pequeno teatro para apresentar à turma. Antes de começarem, nós vamos distribuir uma folha para cada grupo e um lápis. Vocês vão registar na folha as ideias e vão responder ao que vão levar, como vão para o país e o que vão fazer. Depois vão treinar para apresentar a vossa história aos colegas. Têm 25 minutos. Acham que chega?

Alunos – Sim.

(Os alunos em grupo criam as suas histórias para posterior apresentação)

Investigador - Então vamos olhar para aqui, que é aqui que os vossos colegas vão apresentar e vamos fazer silêncio.

(Grupo 1- Alunos 7, 23, 22, 11)

Aluno 23 (fazendo uma contextualização) - Então nós vamos começar por ir de Portugal, do Norte para Este, para chegar à Alemanha e vai haver vários divertimentos e espero que gostem.

Aluno 7 - Eu sou a condutora do cruzeiro, lá em cima é a piscina e o meu colega vai explicar, enquanto eu vou contigo. Todos a Bordo!

(Os alunos fazem o som alusivo à partida de um barco)

Aluno 23 - Eu sou o capitão e vamos sair do Porto, e vamos para Norte e depois vou virar para Este. O que vocês vão fazer a Alemanha.

Aluno 11 - Eu vou visitar um Museu.

Aluno 23 - Então e o que leva?

Aluno 11 - Eu vou levar comida e alguns petiscos.

Aluno 23 - Nós temos aqui muitas coisas que podem fazer. Temos piscina, bowling, temos desporto.

Aluno 22 - Eu quero ir à piscina.

Aluno 11 - Vamos. Aqui vai Bomba (imita o som a cair na água).

Aluno 23 - Olá senhores passageiros, parece que já chegámos à Alemanha. Pedia-vos que pudessem sair do barco e que fossem fazer o resto da vossa viagem. Tchau!

Aluno 11 - Tenha um bom dia.

Aluno 23 - Iguamente.

(Os alunos aplaudem os colegas. Estes sentam-se e segundo grupo prepara-se para apresentar. Grupo 2- Alunos 5, 10, 13, 18 e 21).

Aluno 18 (narrador) - Era uma vez, uma família de três pessoas, que foram passar férias à Islândia. Eles levaram roupas, comida chinesa e uma bússola. Eles foram de avião e demoraram 3 dias a chegar.

Aluno 5 (mãe) - Filho, não queres ir passar três dias à Islândia?

Aluno 21 (filho) - Tá bem mãe, mas só se me deixares levar o telemóvel.

Aluno 5 (mãe) - Ok.

Aluno 10 (pai) – Acabei de chegar do trabalho. Do que é que estavam a falar?

Aluno 5 (mãe) – Das férias da Islândia.

Aluno 21 (filho) – Ok. Vamos lá fazer as malas mãe e pai.

Aluno 18 (narrador) – A família arrumou as suas malas e foi para o aeroporto para apanhar um avião.

(Ouve-se os alunos como se estivessem a preparar as malas e a sair de casa).

Aluno 18 (piloto) – Bom dia sou o piloto do avião. Senhores e Senhoras preparem as vossas malas e vamos seguir viagem! Se quiserem chamem as hospedeiras para vos trazer comida. Não se esqueçam de pôr os cintos e desligar os telemóveis.

Aluno 13 (hospedeira) - Boa tarde. Desejam alguma coisa?

Aluno 5 (mãe) – Pode ser um sumo.

Aluno 13 (hospedeira) – Aqui tem.

Aluno 18 (piloto) – Senhores passageiros viemos de Lisboa, seguindo o Norte e chegámos ao aeroporto da Islândia. Podem sair do avião.

(ouve-se um ruído dos alunos como se tivessem saído do avião).

Aluno 18 (narrador) – A família de três pessoas, saiu do avião e foi para um hotel. Um hotel de três estrelas. Chegaram ao quarto do hotel e foram arrumar as malas.

Aluno 21 (filho) – Que quarto gigante! Mãe, pai há uma piscina. Não querem ir?

Aluno 5 (mãe) – Sim!

Aluno 21 (filho) – Boa. Vou vestir o fato de banho.

(Simulam ir para a piscina)

Aluno 18 (Narrador) - A mãe foi ver o que o filho estava a fazer.

Aluno 5 (mãe) – O que estás a fazer?

Aluno 21 (filho) – Estou a dar um mergulho.

Aluno 10 (pai) – Oh fiquei sem rede. Preciso do Telemóvel.

Aluno 5 (mãe) – Não precisas nada, estamos de férias.

Aluno 18 (Narrador) – A família aproveitou os seus dias de férias e depois voltaram a Portugal, indo para sul.

(O investigador chama o próximo grupo. Grupo 3- Alunos 3, 4, 9 e 15).

Aluno 15 – Vamos à praia?

Aluno 9 – Sim.

Aluno 4 – Mas aqui em Portugal tem muitas algas. Vocês não gostam.

Aluno 3 – Podemos ir a Itália.

Aluno 15 – Boa ideia! Vamos fazer as malas e preparar tudo.

(Ouve-se murmurinho e os alunos simulam que estão a fazer as malas).

Aluno 4 – Pronto já temos as malas feitas. Agora vamos como?

Aluno 3 – Podemos ir de avião ou barco.

Aluno 4 - Vamos de barco para ser diferente. Vamos até ao sul de Portugal e depois apanhamos um barco e vamos.

Aluno 9 – Sim vamos de carro até lá abaixo ao Algarve. Bora.

Aluno 15 – Pronto chegámos, vão pagar os bilhetes enquanto eu vou arrumar as malas.

Aluno 4 – Olhem estava aqui a ver o mapa, vamos do Algarve para Este para Itália.

Aluno 3 – Ok. Vamos entrar no barco.

Aluno 15 – Ai vou dormir uma sesta, depois acordem-me.

Aluno 4 – Chegámos. Acorda. Vamos sair e ir para o hotel.

Aluno 9 – Bem que hotel tão grande. Vamos arrumar as coisas para depois ir passear.

Aluno 4 – Sim, agora já podemos ir às praias do sul de Itália.

Aluno 3 – Boa! Vamos lá aproveitar.

(Os alunos terminam a apresentação e os restantes alunos batem palmas. O investigador chama o próximo grupo para apresentar a sua história. Grupo 4- Alunos 5, 12, 1, 8, 7).

Aluno 5 – Olá amigos. Querem ir a França comigo?

Alunos 1, 7 e 8 (em simultâneo) - Sim.

Aluno 5 - Então temos de ir preparar as malas, temos de levar roupa.

Aluno 1 – Já tenho a mala feita.

Aluno 7 – Bem vamos então até Lisboa para apanhar o avião no aeroporto.

Aluno 12 – Bem-vindos. Posso arrumar as vossas malas?

Aluno 8 – Claro.

Aluno 12 – Obrigado. Podem entrar.

Aluno 5 - Bem já chegámos. Vamos a Paris ver a Torre Eiffel.

Aluno 7 - Sim. Bora!

Aluno 1 - Uau que grande!

Aluno 5 – Vamos tirar umas fotografias.

(Fazem o som como se a máquina disparasse).

Aluno 8 – Bem está a ficar de noite. Vamos para o Hotel.

Aluno 5 - Sim vamos descansar.

Investigador - Já acabou?

Aluno 12 – Sim.

Investigador - Muito bem. Obrigado. Então vocês saíram de Lisboa e foram até França?

Aluno 7 - Sim. Fomos a Lisboa apanhar o avião e seguimos para norte e este para França.

Investigador - Muito bem. Vamos ver então o próximo grupo. Grupo 5 – Alunos 24, 2, 6, 14, 17.

Aluno 17 (narrador) – Era uma vez uma família que ia de férias. Foram viajar para a Hungria de barco, seguindo para este pelo mar mediterrâneo e depois norte até ao mar

Adriático. Eles pararam na Croácia e depois como levavam o carro no barco foram até à Hungria.

Aluno 6 (mãe) - Anda filha. Vamos visitar estes monumentos.

Aluno 14 (filha) - Mamã, vamos ver o castelo? E depois vamos ao rio.

Aluno 6 (mãe) – Combinado.

Aluno 2 (pai) – Bem vamos ao café?

Aluno 17 (narrador) – A família foi ao café e combinaram o resto das férias. Agora iam à Bielorrússia de avião.

Aluno 2 (pai) - Nós queríamos ir para a Bielorrússia. Arranja-nos bilhetes.

Aluno 24 (vendedor) - Pode ser. Tem aqui os bilhetes.

Aluno 2 (pai) - Obrigado.

Aluno 6 (mãe) – Vamos de carro para o aeroporto.

Aluno 24 – Agora vou ser duas personagens ao mesmo tempo. Olá passageiros, bem vindos ao avião. A nossa viagem vai durar 3 horas para a bielorrússia. Não se esqueçam de ativar o modo avião nos vossos telemóveis.

Aluno 24 (hospedeira) - Quer comida?

Aluno 6 (mãe) - Não obrigado. Estou bem.

Aluno 24 (hospedeira) - Quer comida ou bebida?

Aluno 14 (filha) - Sim um sumol de laranja.

Aluno 24 (hospedeira) - Esta bém. 3 euros.

Aluno 17 (narrador) - Três horas depois.

Aluno 24 - Passageiros já chegámos, podem tirar os cintos, tirar o modo avião dos vossos telemóveis. Obrigado e até à próxima.

Aluno 6 (mãe) - Já sei onde vamos ficar. Um hotel de 5 estrelas com piscina.

Aluno 2 (pai) - Mas primeiro temos de alugar um carro. Desculpe nós precisamos de um carro pode vir ao aeroporto.

Aluno 17 (vendedor) - Para quantos dias quer o carro?

Aluno 2 (pai) - 6 dias.

Aluno 17 (vendedor) - São 100euros.

Aluno 6 (mãe) - Chegámos ao Hotel. Vamos descarregar as nossas malas e depois passear.

Investigador - Muito bem. Já terminaram?

Aluno 24 – Sim.

(No final os alunos fizeram preencheram a grelha sobre a atividade).

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ATIVIDADE 3: COMÉRCIO

(Após uma apresentação em PowerPoint sobre a temática do Comércio, os alunos foram convidados, em grupo, a dramatizar pequenas situações de venda de produtos.)

Investigador - Então vocês lembram-se quando falamos do co...

Aluno 14 – Comércio.

Investigador - Muito bem, do comércio. Nós tínhamos três pessoas muito importantes envolvidas. Quem é que se lembra?

Aluno 23 – O comerciante.

Investigador - E antes do comerciante?

Aluno 10 – O agricultor.

Investigador - O agricultor. Muito bem. E o agricultor é o que? O que é que lhe chamamos na relação do comércio?

Aluno 9 – É o produtor.

Investigador - Boa. Então temos o produtor. Temos o comerciante. Que faz o quê?

Aluno 20 - Ele vende.

Investigador - Muito bem. E depois temos ainda a terceira pessoa...

Aluno 9- Que comemos e compramos.

Investigador - Então somos os consu...

Alunos (em conjunto) – Consumidores.

Investigador - Muito bem. Então agora vamos fazer um jogo de dramatização, onde devem apresentar alguns dos conceitos que aprendemos. Por exemplo, devem escolher um local de comércio de que falámos e uns vão ser os consumidores e outros os vendedores e devem criar a história e a situação. Têm aqui produtos e dinheiro para comprar, moedas e notas. No final apresentam.

Alunos (em conjunto) – Combinado.

(Depois de os alunos prepararem as cenas, apresentam-nas.)

Investigador - Então vamos lá. O primeiro grupo. Grupo 1 – alunos 14, 20, 2, 10, 15

Aluno 15- Era uma vez uma família que decidiu ir ao supermercado.

Aluno 14 (mãe)– Meninos preciso de ir ao supermercado. Vêm comigo?

Aluno 2 (filho) – Sim mãe.

(Fazem som como se estivessem a andar de carro)

Aluno 14 – Chegámos.

Aluno 20 (filha)- ok.

Aluno 14 (mãe)- Bem então vamos comprar ovos, cereais e fruta.

Aluno 2 (filho)- Podemos levar chocolate?

Aluno 14 (mãe) – Já vemos.

Aluno 20 (filha) – Preciso de uma escova de dentes.

Aluno 14 (mãe) – Está bem. Vou ver o prazo de validade dos ovos. É dia 10 do 12.
Estão bons.

Aluno 15 (narrador) – A mãe foi pagar as compras à caixa.

Aluno 14 (mãe) – Boa tarde. Quanto custa?

Aluno 10 (funcionário) – Boa tarde. São 51.

Aluno 14 (mãe) – Aqui tem 59€.

Aluno 10 (funcionário) – Tenho de lhe dar troco. Então 59-51 dá ... 8. Aqui tem de troco 8€.

Aluno 14 (mãe) – Obrigado.

Investigador - Já acabaram?

Aluno 10 – Sim.

Investigador - Então faltou uma coisa... Quando vamos ao supermercado, no fim eles dão-nos o...

Aluno 10 e 14 (em simultâneo) – Talão.

Investigador - Boa isso mesmo. Porque é que é importante pedir sempre o talão?

Aluno 2 – Para ver os preços.

Investigador - Então primeiro para ver se o valor dos produtos está certo. E porque se tivermos algum problema com o produto, podemos levar o produto e o talão e fazer a troca do produto. Esta bem?

Aluno 14 – Sim.

Investigador - Boa. Próximo grupo. Grupo 2 – alunos 9, 17, 12, 19

Aluno 17 (mãe) – Meninos vamos à mercearia.

Aluno 9 (vendedor) – Bom dia.

Aluno 17 (mãe) – Bom dia. Queria aqui uma caixa de cereais, um pacote de leite, cogumelos e fruta.

Alunos 12 e 19 (filhos) – Mãe queremos doces.

Aluno 17 (mãe) – Não.

Aluno 9 (vendedor)- Ok. Aqui tem.

Aluno 17 (mãe) – Olhe desculpe isto está fora da validade. O pacote de leite está estragado.

Aluno 9 (vendedor) – Peço desculpa minha senhora, vou trocar. Vou passar o código de barras aqui na máquina.

(O aluno 9 faz o som “Pip” como se estivesse a passar os produtos na máquina)

Aluno 17 (mãe) – Quanta custa?

Aluno 9 (vendedor) – O pacote de leite 2€, os cereais 5€, a fruta 10€ e a lata de cogumelos também 2€.

Aluno 19 (filho) – São 2 mais 5 dá 7. 7 mais 10 é... 17 e mais 2 dá 19.

Aluno 12 (filho) – Podes dar 20€ e recibes troco.

Aluno 9 (vendedor) – Obrigado. Tem aqui 1€ de troco e o talão. Adeus até à próxima.

Alunos 12, 17 e 19 – Adeus.

Investigador - Muito bem. Então qual foi o local de comércio que escolheram?

Aluno 9 – A mercearia. E tínhamos produtos fora da validade e tivemos de ver os rótulos e o prazo.

Investigador - Isso mesmo. E fizeram muito bem. Boa. Próximo grupo.

Grupo 3 – Alunos 1, 7, 16, 11, 21

Aluno 7 – Eu vou contar a história e eles vão fazer o teatro.

Investigador - Está bem. Podem começar quando quiserem. Meninos agora vamos fazer silêncio para ouvir este grupo.

Aluno 7 (narrador) – Era uma vez um senhor chamado João. Ele foi às compras ao supermercado, que é um local de comércio. Lá comprou pão, atum, ovos e salsichas.

Aluno 21 (cliente) – Epha isto está fora da validade. Vou já chamar o empregado.

Aluno 7 (narrador) – O João foi à procura do empregado e disse-lhe que a lata de salsichas estava fora da validade.

Aluno 16 (empregado) – Desculpe. Vou já trocar. Isso veio de camião até aqui ao supermercado e devia vir estragado.

Aluno 7 (narrador) – Depois o senhor João encontrou um amigo.

Aluno 11 (amigo) – Olá João. Tudo bem? Vieste ao supermercado.

Aluno 21 (cliente) – Vim. E tu?

Aluno 11 (amigo) – Eu também. Tchau.

Aluno 21 (cliente) – Tchau.

Aluno 7 (narrador) – Depois o senhor João foi para a caixa para pagar.

Aluno 1 (empregado) - Bom dia. O que é que vocês desejam?

Aluno 21 (cliente) – Era para pagar as compras.

Aluno 1 (empregado)- Ok. Vou só passar o código de barras. (faz o som bip, como se passasse os produtos). São 25€.

Aluno 21 (cliente) – Ok. Aqui tem 30. Tem de me dar troco de 5.

Aluno 1 (empregado) – Aqui tem 5€.

(ouve-se o aluno 21 dizer que falta o talão).

Aluno 1 (empregado) - Tem aqui o talão.

Aluno 7 (narrador) – Depois o senhor João foi para casa. Fim.

Investigador - Muito bem. Então qual foi o sítio escolhido pelo grupo.

Aluno 21 – O supermercado.

Investigador - Muito bem. E também tinham um produto que estava fora da validade, não é?

Aluno 7 – Sim. Os produtos vêm para o supermercado de camião e às vezes podem ficar estragados.

Investigador - Boa. Então e lembram-se de outros meios de transporte que podem ser utilizados.

Aluno 9 – Sim. O avião, o barco por exemplo.

Investigador - Isso mesmo. Bem vamos então ao próximo grupo. Grupo 4 – Alunos 5, 23, 18, 3 e 24

Aluno 18 – Nós escolhemos o supermercado como local de comércio.

Investigador - Muito bem. Quando quiserem podem começar.

Aluno 18 – Olá amigas. Tudo bem?

Aluno 3 e 5 – Sim amiga e tu?

Aluno 18 – Também. Olha estava a pensar querem ir ao supermercado.

Aluno 3 – Está bem.

(Ouve-se o som como se tivessem a ir de carro “Brum, brum, bumm”).

Aluno 18 - Chegámos amiga. Temos de ir ver o que precisamos. Olha atum, cereais, salsichas, bolachas e nutella.

Aluno 5 - Esta bem. Vamos procurar ajuda.

Aluno 18 - Olá. Boa tarde. Sabe onde podemos ir buscar o atum?

Aluno 23 - Sei sim. É já ali ao fundo. É atum conservado em óleo?

Aluno 3 - Desculpe, mas o que é isso?

Aluno 23 - Então é a forma de conserva. Podemos conservar os alimentos em sal, em óleo, através da fumagem, do vácuo, congelação.

Aluno 3 - Ah ok. Obrigado.

Aluno 18 - Vamos buscar o atum.

Aluno 5 - Olha está aqui a nutella.

Aluno 18 - Vê lá o prazo de validade no rótulo.

Aluno 5 - Então 30 do 11 de 2018.

Aluno 18 – Isso já está fora da validade. Desculpe isto está fora da validade.

Aluno 23 - Ok. Vamos tirar daqui.

Aluno 18 – Vamos pagar.

Aluno 24 – Boa tarde. São 57€.

Aluno 18 – Então 20 com 10 são 30, mais 20 são 50. Tem aqui 50€ e mais uma nota de 5 e depois um, dois euros.

Aluno 24 – Obrigado e até à próxima.

Aluno 18 – Já acabamos.

Investigador - Muito bem. Então escolheram o supermercado e um dos funcionários explicou-vos alguns processos de conservação de alimentos. Ainda se lembram?

Aluno 7 – Temos a salga, com sal, a congelação, com gelo e a fumagem com o fumo.

Investigador - Muito bem.

Aluno 18 - Também pode ser em óleo ou azeite, como o atum.

Investigador - Sim. E lembram-se para que servem esses processos?

Aluno 23 - Para os alimentos durarem mais tempo.

Investigador - Isso mesmo. Boa. Vamos chamar o último grupo. Grupo 5 – Alunos 22, 8, 4, 6 e 13

Aluno 22 - Podemos começar professor?

Investigador - Quando os vossos colegas fizeram silêncio, podem começar.

Aluno 22 (narrador) – Era uma vez três irmãos. Eles foram às compras ao supermercado. Queriam comprar atum, cereais, nutella e leite. Eles foram à procura do atum e um dos irmãos disse:

Aluno 4 - Olha está aqui.

Aluno 22 (narrador) - Depois foram à procura dos cereais, da nutella e do leite. Eles viram os rótulos, para verem os ingredientes e os prazos de validade. Eles viram que a nutella estava fora da validade e chamaram o empregado.

Aluno 8 – Olhe a nutella está fora da validade.

Aluno 13 – Ok. Vou mandar fora. Obrigado por avisar.

Aluno 22 (narrador) – Depois de terem comprado tudo foram à caixa para pagar. O empregado passou os produtos numa máquina que lia os códigos de barras.

(Ouve-se um aluno a fazer pip, pip)

Aluno 22 (narrador) – Depois o empregado disse:

Aluno 13 – São 38 euros e 99 cêntimos.

Aluno 4 – Então tem aqui 20 mais 20 euros. São 40. Têm de me dar de troco 1 euro e 1 cêntimo.

Aluno 13 – Tem aqui o troco e o talão.

Aluno 22 (narrador) – Depois os irmãos disseram obrigado e foram casa. Fim.

Investigador - Muito bem meninos. Então vamos lá ver se ainda se lembram. O que é o comércio?

Aluno 19 – É uma troca de dinheiro por produtos.

Investigador - Sim. E exemplos de locais de comércio.

Aluno 18 – O supermercado.

Aluno 10 – As feiras, as mercearias.

Investigador - Muito bem.

(Os alunos preenchem a grelha sobre a atividade.)

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ATIVIDADE 4: PESCA

Investigador - O que é a pesca?

Aluno 18 – Uma atividade económica.

Investigador - Muito bem. E o que é que acontece? É uma atividade económica em que se extrai os produtos de onde?

Aluno 4 – Do mar.

Investigador - Boa. Depois existem alguns tipos de pesca e nós falámos de

Alunos (em simultâneo) – Dois.

Investigador - Quem é que se lembra dos dois tipos de pesca que falamos?

Aluno 17 – Marítima e fluvial.

Investigador - Muito bem. E quais são as características desses dois tipos de pesca?

Aluno 20 – A fluvial é feita nos rios e a marítima é feita em alto-mar ou junto à costa.

Investigador - Muito bem. E quais são os locais onde podemos pescar?

Aluno 2 – Rios, lagos, mar.

Investigador - Boa. Quais são as espécies de peixes mais pescados em Portugal?

Aluno 3 – A sardinha e o carapau.

Investigador - Boa. Mais alguma ideia sobre o que falamos sobre a pesca?

Aluno 9 – Sim. As lotas são os locais para onde vai os peixes que são apanhados.

Investigador - Sim aluno 9.

Aluno 18 – Depois os peixes vão para o mercado ou fábricas de consumo.

Investigador - Isso mesmo. Então tendo por base estas ideias todas e o que aprendemos sobre a pesca, nós de manhã trabalhamos uma história que tinha algumas personagens. Quem é que se lembra?

Aluno 18 – O Pedrito, o peixe e o mestre Hildo. Ah e também a tartaruga e o cão.

Investigador - Boa, ainda se lembram da nossa história. Então agora a proposta é que em grupos, tendo em conta as personagens da história que explorámos, criem uma história apresentando alguns dos conceitos que aprenderam sobre a pesca.

(Depois desta introdução, os alunos em grupo prepararam uma história e apresentaram-na à turma.)

Grupo 1 – Alunos 24, 2, 21, 15 e 13

Aluno 24 (narrador) – Num belo dia, o mestre Hildo foi chamar o Pedrito para fazer uma viagem de caravela.

Aluno 15 (Mestre Hildo) – Olá Pedrito. Eu queria convidar-te para fazer uma viagem de caravela até à Lagoa das Sete Cidades, ilha de São Miguel, nos Açores para pescar.

Aluno 2 (Pedrito) – Ok. Podemos levar o meu cão?

Aluno 15 (Mestre Hildo) – Sim, Mas temos de procurar um lugar junto à costa para embarcar e depois ir para alto-mar. Lá há muitos peixes.

Aluno 24 (narrador) – Quando já estavam no meio da viagem o cão ladrou.

Aluno 13 (cão) – ão, ão, ão.

Aluno 24 (narrador) – Parece que o cão encontrou um peixe.

Aluno 21 (Peixe) – Olá eu sou o peixe Emílio e queria perguntar-vos uma coisa. O que vocês sabem sobre pesca?

Aluno 15 (Mestre Hildo) – Sabemos que a pesca é uma atividade económica que se realiza a extração dos produtos dos meios aquáticos.

Aluno 2 (Pedrito) – Mas para que é que precisas disso?

Aluno 21 (peixe) – Eu gosto muito do mar, sou um peixe e tenho de saber para que me querem.

Aluno 13 (cão) – ão, ão, ão.

Aluno 2 (Pedrito) – Nós comemos os peixes.

Aluno 21 (peixe) – Então vão me comer?

Aluno 15 (Mestre Hildo) – A ti não. Podes ir embora.

Aluno 24 (narrador) – O peixe agradeceu e foram todos para casa. Fim.

(ouve-se aplausos ao grupo.)

Investigador - Então meninos como é que correu o trabalho de grupo?

Aluno 21 – Foi bom.

Investigador - Como é que foi organizar as ideias para a construção da vossa história? Do texto?

Aluno 24 – Basicamente fui eu e o aluno 21 que fizemos o texto, mas os outros colegas iam dando ideias. Apesar de às vezes estarem a brincar um bocadinho.

Aluno 21 – No início também tentamos definir tarefas para nos ajudar depois a construir a história.

Investigador - Muito bem. Então no geral o trabalho correu bem?

Aluno 15 – Sim.

Investigador - Boa. Vamos continuar então.

(O investigador chama o próximo grupo.)

Grupo 2 – Alunos 3, 6, 1, 8, 12

Aluno 3 (narrador) – Era uma vez um menino chamado Pedrito, que no verão foi à praia e lá encontrou o mestre Hildo, que era um pescador que sabia muito sobre pesca. Ele contou-lhe que havia dois tipos de pesca: a pesca fluvial e a pesca marítima.

Aluno 1 (Pedrito) – Mestre Hildo, eu e o meu cão podemos ir contigo no barco até um sítio qualquer?

Aluno 8 (cão) – ão, ão.

Aluno 6 (Mestre Hildo) – Claro que sim. Vamos no meu barco que está ali junto à costa e depois vamos até alto-mar passear.

Aluno 3 (narrador) – Pelo caminho o mestre Hildo continuou a ensinar o Pedrito sobre a pesca. Disse-lhe que a pesca marítima era feita no mar e podia ser em alto-mar e costeira. A pesca fluvial era feita em rios. Também contou que os peixes pescados são descarregados nas lotas e, por fim, contou-lhe que o peixe ia ser levado para os mercados e para as fábricas de consumo. Depois daquilo tudo apareceu um peixe que lhes contou mais informação.

Aluno 12 (peixe) - Sabiam que os peixes mais pescados em Portugal são a sardinha e o Carapau?

Aluno 1 (Pedrito) – Não sabia.

Aluno 3 (narrador) – O peixe contou-lhes ainda que os peixes podiam ser salgados, enlatados e conservados. Depois seguiram viagem e regressaram à costa onde deixaram o barco no porto.

Investigador - Já terminaram?

Aluno 3 – Sim.

(ouve-se aplausos ao grupo.)

Investigador - Muito bem. Então e como correu o vosso trabalho em grupo?

Aluno 3 – Não correu nada bem.

Investigador - Então aluno 3 conta-me lá o que se passou.

Aluno 3 – Nós demorámos muito tempo porque o Aluno 8 e o aluno 1 queriam ser o cão e depois discutimos para decidir quem é que fazia o que.

Investigador - Então tiveram dificuldade em escolher os personagens, com que cada um ficava. Certo?

Aluno 3 – Sim.

Investigador - Ok. Mas no fim até conseguiram resolver e apresentar o trabalho. Que mais dificuldades sentiram?

Aluno 1 – Trabalhar em conjunto.

Investigador - Então?

Aluno 1 – Porque eu e o Aluno 8 começámos a brincar um bocado e os outros colegas é que iam escrevendo o texto da nossa história.

Investigador - Pois. Então para a próxima o que têm de fazer?

Aluno 1 – Ajudar mais o grupo e não brincar.

Investigador - Muito bem. Podem sentar. Vamos agora ao terceiro grupo. Grupo 3 – Alunos 5, 23, 9, 11, 10

Aluno 5 (narrador) – A pesca. No dia 15 de agosto o Pedrito vai à praia. Depois encontrou o Mestre Hildo a pescar junto à costa. Estava a fazer pesca costeira. O Mestre Hildo convidou o Pedrito a ir pescar em alto-mar.

Aluno 23 (Mestre Hildo) – Pedrito queres ir pescar em alto-mar?

Aluno 9 (Pedrito) – Pode ser.

Aluno 5 (narrador) – Lá encontraram um peixe que estava a cantar, perto de um barco.

Aluno 19 (peixe) – Lá, lá, lá.

Aluno 5 (narrador) - No barco iam o Mestre Hildo, o Pedrito e o cão. Esse barco tinha um motor potente e era grande. Entretanto começaram a pescar e apanharam sardinha, carapau e salmão. Depois voltaram para casa e foram almoçar o peixe que tinham apanhado no mar com batatas cozidas. Entretanto foram arrumar as coisas da pesca e à tarde foram passear à beira-mar e comer gelado. Depois o Mestre Hildo disse.

Aluno 23 (Mestre Hildo) – O gelado está muito bom.

Aluno 5 (narrador) – O Pedrito disse.

Aluno 9 (Pedrito) – Também acho que está bom.

Aluno 5 (narrador) – O cão disse.

Aluno 11 (cão) - ão, ão, ão.

Aluno 5 (narrador) – Depois foram para casa e disseram que viveram uma grande aventura. Fim.

(Ouve-se aplausos.)

Investigador - Como é que correu o trabalho em grupo?

Aluno 23 – Não foi assim muito bom.

Investigador - Então? Contem-me lá o que se passou.

Aluno 23 – A escolher as personagens foi fácil.

Investigador - Boa. Então qual foi a dificuldade?

Aluno 5 – A fazer o texto alguns colegas estavam a brincar e por isso não fizeram muito. E a fazer as falas.

Investigador - Muito bem. Então até conseguiram desenvolver o trabalho em grupo e apresentar, mas podia ter corrido melhor se todos tivessem participado mais.

Aluno 5 – Sim.

(O investigador chama o próximo grupo.)

Grupo 4 – Alunos 4, 22, 10, 16

Aluno 4 (Pedrito) – Mestre Hildo, queres ir à praia?

Aluno 10 (Mestre Hildo) – Sim, Podemos ir está um bom dia. Mas temos de levar o cão Snopy, que não pode ficar em casa sozinho.

Aluno 22 (cão) – Auf, Auf. Onde é que vamos?

Aluno 4 e 10 (Pedrito e Mestre Hildo em simultâneo) – Vamos à praia.

Aluno 4 (Pedrito) – Podemos pescar no alto-mar.

Aluno 10 (Mestre Hildo) – Sim, mas temos de ir buscar a cana de pesca.

Aluno 22 (cão) – Auf, Auf. Já chegámos.

Aluno 4 (Pedrito) – Vamos começar a pescar aqui junto à costa.

Aluno 10 (Mestre Hildo) – Isto é difícil de pescar aqui. Temos de ir para alto-mar.

Aluno 16 (Peixe) – Ou não eu vou ser pescado.

Aluno 10 (Mestre Hildo) – Sabes Pedrito. A pesca é uma atividade económica e temos dois tipos de pesca. No mar temos a costureira junto à costa, como a que fizemos no início e usamos pequenos barcos com um motor de pouca potência e em alto-mar, como estamos a fazer agora, usamos barcos maiores e com mais potência. Depois temos a fluvial em rios.

Aluno 22 (cão) – Auf, Auf. Está a ficar de noite. Temos de ir embora.

Aluno 4 (Pedrito) – Temos de te salvar peixe.

Aluno 10 (Mestre Hildo) – Querem levar para casa e pomos num aquário?

Aluno 4 e 22 (Pedrito e cão em simultâneo) – Sim.

Aluno 4 – Acabou professor.

Investigador - Muito bem. Como é que correu o vosso trabalho de grupo?

Aluno 4 – Correu bem. Só que às vezes discutimos para organizar as coisas e demorámos mais tempo.

Investigador - Pois perderam. Então para a próxima o que têm de fazer?

Aluno 4 – Tentar ouvir a opinião de todos e trabalhar melhor em conjunto.

Investigador - Isso mesmo. Bem vamos ao último grupo.

Grupo 5 – Alunos 20, 18, 17, 7 e 9

Aluno 20 – Professor eu vou contar a história e os outros vão representando.

Investigador - Esta bem.

Aluno 20 (narrador) – Era uma vez uma ilha chamada Paraíso. Era Verão e um menino chamado Pedrito foi passar férias com os seus avós. O pedrito disse.

Aluno 9 (Pedrito) – Que bom sítio para passar férias.

Aluno 20 (narrador) – Os avós disseram. Vamos, mas é passear de barco com o mestre Hildo. Ele tem um barco grande para ir pescar em alto-mar e um pequeno para pescar na costa, que são tipos de pesca marítima.

Aluno 20 (narrador) – O mestre Hildo disse assim ao Pedrito.

Aluno 7 (Mestre Hildo) - Eu tenho um amigo peixe que conta histórias. Queres que eu o chame?

Aluno 20 (narrador) – O Pedrito sem acreditar que o peixe fala aceitou. Durante a viagem o Hildo disse que o peixe chegou. Enquanto o peixe contava a história a Pedrito, o mestre Hildo estava a fazer a pesca marítima em alto-mar. O cão estava a ouvir a história do peixe com o Pedrito.

Aluno 18 (Peixe) – Eu estou a contar a história que uma tartaruga me contou. Esta história tem 500 anos. Foi de D. Pedro Cabral que saiu de Portugal e foi o primeiro a ir ao Brasil e ele encontrou um reino muito pequeno e os sonhos grandes.

Aluno 20 (narrador) – O peixe no final de acabar a história, o cão disse assim.

Aluno 17 (cão) – Não vás embora conta outra história.

Aluno 20 (narrador) – E o peixe disse assim.

Aluno 18 (peixe) – Não posso tenho de voltar para o meu cardume. Mas noutra dia volto a contar outra história.

Aluno 20 (narrador) – Os amigos despediram-se do peixe e foram para a ilha comer e dormir porque estava a ficar de noite e porque a história do peixe demorou horas. Fim.

(Ouve-se aplausos.)

Investigador - Então como foi o trabalho?

Aluno 20 – Mais ou menos.

Investigador - Então?

Aluno 18 – Tivemos dificuldades em organizarmos a história.

Interveniente – Pois. O objetivo era criar uma nova história e vocês acabaram por fazer quase a mesma história que ouviram de manhã.

Aluno 20 – Pois. Tivemos dificuldades em organizar ideias para criar uma história diferente.

Investigador - Então para a próxima já sabem que devem tentar comunicar mais, partilhar as vossas ideias e tentar ser criativos e pensar em ideias diferentes.

Aluno 18 – Sim professor.

(No final os alunos preenchem a grelha sobre a atividade.)

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ATIVIDADE 5: AVEIRO

(Após um trabalho de pesquisa sobre alguns locais de Aveiro, os alunos foram convidados, em grupo, a realizar uma dramatização apresentado esses locais.)

Investigador - Vamos dar início às apresentações. Já sabem que têm de fazer silêncio para conseguirmos ouvir os colegas. O primeiro grupo pode vir apresentar o seu trabalho. Grupo 1 – Alunos 18, 10, 15,24, 11

Aluno 18 (narrador) – Os ovos moles da freira. Reza a lenda que uma freira do convento de Jesus, estava em jejum, porque tinha sido castigada pela madre superior do convento, porque tinha cometido o pecado da gula por andar a misturar grandes quantidades de açúcar e ovos. Ela foi apanhada e por isso foi a correr esconder o doce na massa das hóstias. No dia seguinte, a madre superior descobriu umas coisas estranhas, provou os ovos com muito açúcar e disse.

Aluno 24 (Madre superior) - Ai que delícia.

Aluno 18 (narrador) - No dia seguinte apareceu Jesus e disse.

Aluno 10 (Jesus) - Vós saboreais essa bela refeição com muito açúcar.

Aluno 18 (narrador) - Mais tarde um menino também saboreou os ovos moles e disse.

Aluno 11(menino) - É um doce tradicional com certeza!

Aluno 18 (narrador) - A freira enquanto estava presa ouviu a notícia e disse.

Aluno 15 - (freira) – Este rapaz tem gosto.

Aluno 18 (narrador) – Depois a madre superior soltou a freira e começaram a aparecer os ovos moles, o doce tradicional de Aveiro.

Interveniente – Já acabaram?

Aluno 10 – Sim.

Interveniente – Muito bem. Então só para ver se percebemos bem. O que são os ovos moles?

Aluno 18 – São um doce tradicional de Aveiro.

Investigador - Sim. E quais são assim os seus ingredientes principais ou como são feitos?

Aluno 10 – O doce é feito com ovos e muito açúcar e depois é posto dentro de uma massa fininha que se chama hóstia, como temos nas igrejas.

Investigador - Boa. E onde surgiu esta receita?

Aluno 17 – Num convento. Foram as freiras que inventaram.

Investigador - Boa. Então podem sentar-se e vem o segundo grupo apresentar.

Grupo 2 – Alunos 6, 23, 19, 5

Aluno 23 (narrador) – Era uma vez uma família que foi andar de moliceiro.

Aluno 19 (pai) – Filho acorda.

Aluno 6 (filho) – Pai onde vamos?

Aluno 19 (pai) – Vamos a Aveiro andar de moliceiro.

Aluno 23 (narrador) – Eles chegaram a Aveiro e encontraram um guia que ao ajudou.

Aluno 5 (guia) – Bem-vindos à cidade de Aveiro.

Aluno 23 (narrador) – A guia disse que ia explicar tudo sobre os moliceiros. Então ela disse.

Aluno 5 (guia) – No século XIX as pessoas utilizavam uma espécie de barco a apanhar o moliço, que é uma espécie de alga. Mas a progressiva substituição do moliço por adubos químicos fez decair esta atividade. Há algumas décadas os antigos estaleiros da ria de Aveiro foram reunidos para recuperar os moliceiros e estes tornaram-se barcos com pinturas tradicionais, para as pessoas passearem pela cidade.

Aluno 19 (pai) – Já agora guia. Esta cidade faz lembrar muito Veneza.

Aluno 5 (guia) – Então eu vou explicar. A cidade de Aveiro é conhecida pela Veneza portuguesa, porque tem muitos canais, onde as pessoas andam pela cidade de barco, como Veneza em Itália.

Aluno 19 (pai) – Ah, ok. Obrigado pela explicação.

Aluno 23 (narrador) – Então a família reunida disse obrigado pela viagem. Fim.

Investigador - Muito bem. Então o que aprendemos aqui sobre os moliceiros?

Aluno 15 – É um barco.

Aluno 23 – Que tem uns desenhos tradicionais.

Investigador - E mais? O moliceiro surgiu para que?

Aluno 19 – Para apanhar o moliço que era uma espécie de alga.

Investigador - Obrigado. Podem sentar e vamos ao próximo grupo.

Grupo 3 – Alunos 22, 4, 8, 21, 7

Aluno 22 (narrador) – Um dia o Aluno 4, 7 e 21 foram fazer turismo até à cidade de Aveiro de autocarro. Lá foram visitar a Fábrica Centro Ciência Viva. No autocarro ia um guia para os guiar. O motorista disse.

Aluno 8 (motorista) – De Leiria a Aveiro são uma hora e meia.

Aluno 22 (narrador) – E eles disseram.

Aluno 21 – Bem vamos lá.

Aluno 22 (narrador) – Passado uma hora e meia.

Aluno 8 (motorista) – Bora lá pessoal. Já chegámos a Aveiro. Podem sair do autocarro.

Aluno 22 (narrador) – O guia turístico foi levando as pessoas para a Fábrica Centro Ciência Viva. Quando lá chegaram o guia explicou o que havia na Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro.

Aluno 21 (guia) – A Fábrica Centro Ciência Viva foi inaugurada dia 1 de julho de 2004. Na Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro podemos encontrar muitas exposições e oficinas com temas, por exemplo “A cozinha em laboratório”, “Laboratório de Ciências”, “Oficina dos Robots” e etc.

Aluno 7 – Obrigado guia.

Aluno 22 (narrador) – Assim os visitantes aprenderam sobre a Fábrica e entraram. Lá dentro viram robots e jogos muito divertidos. Depois foram visitar o resto da cidade e apanharam o autocarro para Leiria.

Investigador - Já terminaram?

Aluno 22 – Sim.

Investigador - Muito bem. Então amanhã vamos também à Fábrica Centro Ciência Viva e o que podemos lá encontrar?

Aluno 18 – A cozinha é um laboratório.

Aluno 21 – A oficina dos Robots.

Investigador - Isso. Lá vamos encontrar muitos jogos e experiências sobre ciências. Vamos ao próximo grupo.

Grupo 4 – Alunos 2, 14, 9, 12, 16

Aluno 2 (narrador) – Farol da Barra. No dia 29 de março, uma turista chamada Diana e a sua amiga foram visitar a cidade de Aveiro e dois guias turísticos estavam com elas.

Aluno 14 (Diana) - Então o que vamos visitar hoje?

Aluno 9 (Guia) – Hoje nós vamos mostrar-lhe o farol da barra.

Aluno 16 (amiga) – Uau, é muito interessante. Quais são as características do Farol da Barra?

Aluno 12 (guia) – Ele tem uma imponente torre cilíndrica com 62 m de altura. E a sua potente lâmpada projeta um feixe luminoso visível a 22 milhas náuticas de distância, ou

seja, 40 km. A construção do farol da barra foi iniciada em 1885 e foi construído pelo engenheiro Paulo Benjamin.

Aluno 16 (amiga) – Vamos para o Farol para ver como é lá dentro.

Aluno 14 (Diana) – Boa ideia.

(Ouve-se os alunos a baterem com os pés como se estivessem a subir escadas.)

Aluno 14 (Diana) – Uau a vista aqui de cima é muito gira, mas agora vamos ter de voltar para o hotel. Já está a anoitecer.

Aluno 9 e 12 (em simultâneo) – Adeus. Esperemos que tenham gostado da visita. Acabámos.

Investigador - Muito bem. Então contem-nos lá um bocadinho sobre o Farol da Barra

Aluno 14 - Tem 62 metros de altura.

Aluno 9 - Foi construído por Paulo Benjamim

Aluno 18 - Em 1885.

Investigador - E mais?

Aluno 20 - Tem uma torre cilíndrica com uma lâmpada que ajuda os barcos de noite a encontrar o caminho.

Investigador - Muito bem podem sentar. Vamos ao último grupo.

Grupo 5 – Alunos 20, 3, 17, 1, 13

Aluno 20 (narrador) – Uma visita de estudo às Salinas de Aveiro. Era uma vez três crianças que foram fazer uma visita de estudo às salinas de Aveiro e encontraram um guia que disse.

Aluno 1 (guia) – Querem visitar as salinas de Aveiro?

Aluno 13 (criança) – Sim.

Aluno 17 (criança) – Mas o que significa as salinas?

Aluno 1 (guia) – As salinas são um local onde se produz sal.

Aluno 3 (criança) – E como se produz esse sal?

Aluno 1 (guia) – Boa pergunta. O sal produz-se assim. No mar a água fica em retângulos e o sol vai evaporando a água, deixando sais. E como a água tem sais minerais, ficam e cria-se o sal.

Aluno 20 (narrador) – Depois da explicação as crianças provaram o sal e foram até à cidade continuar a visitar.

Investigador - Já acabaram.

Aluno 20 – Sim. Nós queríamos fazer mais, mas não conseguimos.

Investigador - Não faz mal. Fizeram o que conseguiram. Então este grupo esteve a apresentar o que?

Aluno 4 – As salinas de Aveiro.

Investigador - Sim. E o que é que acontece nas salinas?

Aluno 20 – É produzido sal.

Aluno 18 – É um local de extração de sal.

Investigador - Isso mesmo. Então e como se forma o sal?

Aluno 4 – Às vezes criam-se uns retângulos e a água vai evaporando por causa do sol e como a água tem sais minerais, esses sais ficam.

Investigador - Sim é isso mesmo. Às vezes no mar criam-se barreiras, para reter água, e pode ser em forma de retângulos, como o grupo disse, e o sol vai fazendo evaporar a água e vão ficando os sais. Assim conseguimos depois fazer a extração do sal.

(No final os alunos preenchem a grelha sobre a atividade.)

ANEXO 6 – ANÁLISE DOS ÁUDIOS DAS ATIVIDADES

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Aprendizagens de Estudo do Meio	Luz	Tipos de luz	<p>“Investigador - Então, antes de fazermos um jogo, vamos falar um pouco sobre a luz. Nós podemos ter dois tipos de luz. Quem é que sabe? Já alguém ouviu falar? Aluno 10- Luz artificial”</p> <p>“Aluno 18- Também há outro tipo de luz que é a natural.”</p> <p>“Investigador - (...) Então temos a luz artificial e a luz? Alunos (em conjunto) - Natural. Investigador - Então e a luz natural acham que é o quê? Alunos (em simultâneo) - O sol, a luz do sol.”</p> <p>“Investigador - (...) A natural e a artificial, como por exemplo... Alunos (em simultâneo) -lanternas, lâmpadas, velas Aluno 18- Então mas porque é que o fogo não é luz natural? Investigador - Porque é que achas que não é? Quem é que sabe? Aluno 23- Porque o fogo é feito através de, por exemplo, quando deixamos um cigarro no chão, vai incendiar. Investigador - Então isso é o que? Aluno 23- Artificial. Investigador -</p>

			<p>Então quem é que normalmente faz o fogo? Quem é que tem instrumentos para fazer fogo? Alunos (em conjunto) - As pessoas.”</p> <p>“Investigador - (...) Bem, então já descobrimos que temos quantos tipos de luz? Alunos (em conjunto) - Dois. Natural e artificial.”</p> <p>“Investigador - Eu vou ligar ali o videoprojector atrás, que vai ser o nosso foco de luz. Natural ou artificial? Aluno 3- Artificial.”</p> <p>“Investigador - Primeiro que tudo. Sobre a luz, o que aprendemos. Aluno 18- Que existem dois tipos de luz. Alunos (em conjunto) - Luz natural e artificial.”</p> <p>“Investigador - Boa. Há bocado o aluno 18 disse que o sol tinha luz natural e as estrelas? Alunos (em conjunto) Também.”</p>
--	--	--	---

		Exemplos	<p>“Investigador - Sabes me dar um exemplo de luz artificial? (...) Aluno 18- As lâmpadas.</p> <p>Interveniente- Boa. Outros exemplos, alguém sabe? Aluno 8- Lanternas.”</p> <p>“Investigador - Isso, dois tipos, a luz natural e a luz artificial. Um exemplo da natural. (...) Aluno 24- O sol.”</p> <p>“Investigador - (...) E um exemplo de luz artificial? Aluno 12- A vela.</p> <p>Investigador - Outro exemplo. Aluno 8- Lanterna ou videoprojector. Aluno 18- As lâmpadas.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Um exemplo de luz natural aluno 18. Aluno 18- O sol.”</p> <p>“Investigador - Luz artificial, aluno 21. Aluno 21- O videoprojector.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Outro exemplo de luz artificial, aluno 23. Aluno 23- Lanterna.”</p> <p>“Investigador - Aluno 11. Aluno 11- Lâmpadas.”</p>
--	--	----------	---

	Astros	Estrelas	<p>“Aluno 10- O sol é uma estrela.”</p> <p>“Investigador - E o sol é... Aluno (em conjunto) – Uma estrela.”</p>
		Planetas	<p>“Investigador - Agora que já viajámos até ao primeiro planeta do sistema solar que é qual? Alunos- Mercúrio.”</p> <p>“Investigador - Vamos fechar os olhos e imaginar que a nave vai levantar voo outra vez e vamos até ao segundo planeta que é qual? Alguém sabe? Aluno 18- Vénus”</p> <p>“Investigador - Agora vamos para o planeta seguinte, que é ... Aluno 18 - Saturno. Este tem uns anéis.”</p> <p>“Investigador - Vamos avançar para o próximo. O próximo, depois de Urano. Aluno 20 - É Neptuno.”</p> <p>“Investigador - (...) Então vamos rever os Planetas do nosso Sistema Solar que aprendemos. Qual é o primeiro planeta? Aluno 4- Mercúrio. Investigador - Muito bem. E o segundo? Alunos (em conjunto) - Vénus. (...) Investigador - Passámos ao lado da ... Alunos (em conjunto) Terra. (...) Alunos (em conjunto) - Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno.”</p>

			<p>“Aluno 24- Depois o Plutão é um planeta anão.”</p> <p>“Investigador - Então e sobre os planetas? Quais são os planetas que fazem parte do sistema solar? Aluno 18- Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno.”</p>
		<p>Características dos Planetas</p>	<p>“Aluno 4- Eu encontrava peças para construir uma máquina e entrava lá para dentro porque estava muito ao pé do sol e depois podia-me queimar. Porque é o segundo Planeta, ainda está perto do sol.”</p> <p>“Investigador - Vamos pensar o que podemos encontrar em Neptuno. (...) Aluno 15- Ia ver se era frio ou não. Aluno 22- Encontrava gelo. Investigador - Achas que é um planeta frio? Aluno 22- Sim porque está longe do sol.”</p> <p>“Investigador - Aprendemos mais alguma coisa hoje? Por exemplo, o planeta Saturno, tem uma coisa especial que os outros não têm. Aluno 1- Anéis.”</p> <p>“Investigador - Se Mercúrio, Vénus, Terra e Marte estão próximos do sol, vão ser mais quentes ou mais frios que os outros? Aluno 1- Mais quentes. Investigador - Mais quentes, porquê? Aluno 1- Porque estão mais</p>

			<p>próximos do sol.”</p> <p>“Aluno 1- Os outros são um bocadinho mais frios, porque estão mais longe.”</p>
	Orientação	Instrumentos de orientação	<p>“Investigador - Sentimos a barriga a dar horas. Como é que nós sabemos que horas são? Aluno 20- Como podemos não ter relógio, vimos pelo sol.”</p> <p>“Investigador - (...) Agora começamos a perceber que não sabemos onde estamos na floresta. E agora como vamos para casa? Aluno 6- Se chegar a noite podemos seguir as estrelas.”</p> <p>“Investigador - (...) Que instrumento é que poderíamos usar para voltarmos para casa? Nós não temos GPS, antes que digam, e não há internet. Que instrumento podemos utilizar? Aluno 11- Um mapa.”</p> <p>“Investigador - (...) Outro instrumento? Aluno 23- Bússola.”</p>
		Elementos de um mapa	<p>“Investigador - (...) Quais é que são os quatro elementos do mapa? O que é que o mapa tem de ter? Aluno 9- O título. Aluno 20- Os pontos cardeais.</p>

			(...) Aluno 15- A escala. Aluno 22- A legenda.”
		Pontos Cardeais	<p>“Investigador - (...) Agora vamos fazer uma sesta debaixo da árvore. (Ouve-se um silêncio de alguns segundos). Quando acordamos, podemos sentar-nos e reparamos que o sol passou para ... Aluno 20- Oeste”</p> <p>“Investigador - Isso mesmo. No caso do movimento do sol, nós chamamos poente, ou seja, o Sol nasce em... Alunos- Nascente.”</p> <p>“Investigador - (...) O sol põe-se onde? Qual é o ponto cardeal onde o sol se põe? Aluno 21- Oeste.”</p> <p>“Investigador - (...) Recapitulando o que aprendemos hoje. Quais são os quatro pontos cardeais que aprendemos hoje? Aluno 18- O Este, Oeste, Norte e Sul.”</p> <p>“Investigador - (...) O Ponto cardeal que aponta para cima, ou neste caso, como está representado é ... Aluno 20- Norte. Investigador - Para baixo... Aluno 2- Sul. Investigador - Para a esquerda. Aluno 16- Oeste. Investigador - Para a direita. Aluno 21- Este.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. O sol nasce a ... Aluno 19- Nascente.</p>

			<p>Investigador - A nascente ou a ... Aluno 7- Este.”</p> <p>“Investigador - Este, muito bem. E o pôr do sol é a ... Aluno 8- Oeste. Investigador - Oeste ou Po ... Aluno 8- Poente.”</p>
	Itinerários	Localização de países	<p>“Aluno 18- Nós escolhemos Portugal e a Ucrânia. Investigador - Muito bem. Então e agora. Aluno 18- A Ucrânia está a Este e ... Aluno 21- E Portugal está a Oeste. Aluno 18- A Oeste, mais para sul.”</p> <p>“Aluno 10- Nós escolhemos Itália e Reino Unido. Investigador - Então, Itália fica a ... Aluno 10- a Sul. Investigador - A Itália fica a Sul da República Checa e o Reino Unido? Aluno 17- Oeste.”</p> <p>“Aluno 16- Macedónia a Sul e Lituânia a Norte. Investigador - Então, a Macedónia está a sul da República Checa e a Lituânia a Norte. Está certo? Alunos- Sim.”</p> <p>“Aluno 12- França e Espanha. Investigador - Então em relação à República Checa a França fica a ... Aluno 12- Oeste. Investigador - E Espanha? Aluno 12- A Oeste também.”</p> <p>“Aluno 23- Os países que nós escolhemos foram a Alemanha e Grécia.</p>

			<p>Investigador - O grupo escolheu a Alemanha e a Grécia. Em relação à República Checa... Aluno 23- A Grécia é Sul e a Alemanha é Oeste.”</p> <p>“Aluno 20- Nós escolhemos a Norte a Suécia e também a Norte a Noruega.”</p> <p>“Aluno 23 (fazendo uma contextualização) - Então nós vamos começar por ir de Portugal, do Norte para Este, para chegar à Alemanha e vai haver vários divertimentos e espero que gostem.”</p> <p>“Aluno 18 (Narrador) – A família aproveitou os seus dias de férias e depois voltaram a Portugal, indo para sul.”</p> <p>“Aluno 4 – (...) Vamos até ao sul de Portugal e depois apanhamos um barco e vamos”</p> <p>“Aluno 4 – Olhem estava aqui a ver o mapa, vamos do Algarve para Este para Itália.”</p> <p>“Aluno 5- Bem já chegámos. Vamos a Paris ver a Torre Eiffel.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Obrigado. Então vocês saíram de Lisboa e foram até França? Aluno 7- Sim. (...) e seguimos para norte e este para</p>
--	--	--	---

			<p>França.”</p> <p>“Aluno 17 (narrador) – Era uma vez uma família que ia de férias. Foram viajar para a Hungria de barco, seguindo para este pelo mar mediterrâneo e depois norte até ao mar Adriático.”</p>
		Meios de transporte	<p>“Aluno 18 (narrador) - Era uma vez, uma família de três pessoas, que foram passar férias à Islândia. Eles levaram roupas, comida chinesa e uma bússola. Eles foram de avião e demoraram 3 dias a chegar.”</p> <p>“Aluno 18 (piloto) – Senhores passageiros viemos de Lisboa, seguindo o Norte e chegámos ao aeroporto da Islândia. Podem sair do avião.”</p> <p>“Aluno 3 – Podemos ir a Itália. Aluno 15 – Boa ideia! Vamos fazer as malas e preparar tudo. (Ouve-se murmurinho e os alunos simulam que estão a fazer as malas). Aluno 4 – Pronto já temos as malas feitas. Agora vamos como? Aluno 3 – Podemos ir de avião ou barco.”</p> <p>“Aluno 4 - Vamos de barco para ser diferente. (...)”</p> <p>“Aluno 7 – Bem vamos então até Lisboa para apanhar o avião no aeroporto.”</p>

			<p>“Investigador - Muito bem. Obrigado. Então vocês saíram de Lisboa e foram até França? Aluno 7- Sim. Fomos a Lisboa apanhar o avião (...).”</p> <p>“Aluno 17 (narrador) – Era uma vez uma família que ia de férias. Foram viajar para a Hungria de barco, (...) Eles pararam na Croácia e depois como levavam o carro no barco foram até à Hungria.”</p> <p>“Aluno 24 – (Agora vou ser duas pessoas ao mesmo tempo). Olá passageiros, bem vindos ao avião. A nossa viagem vai durar 3 horas para a Bielorrússia. Não se esqueçam de ativar o modo avião nos vossos telemóveis.”</p>
	Comércio	Conceito	<p>“Investigador - (...) O que é o comércio? Aluno 19 – É uma troca de dinheiro por produtos.”</p>

		<p>Intervenientes</p>	<p>“Investigador - Muito bem, do comércio. Nós tínhamos três pessoas muito importantes envolvidas. Quem é que se lembra? Aluno 23 – O comerciante.”</p> <p>“Investigador - E antes do comerciante? Aluno 10 – O agricultor. Interveniente – O agricultor. Muito bem. E o agricultor é o que? O que é que lhe chamamos na relação do comércio? Aluno 9 – É o produtor.”</p> <p>“Investigador - Boa. Então temos o produtor. Temos o comerciante. Que faz o quê? Aluno 20 - Ele vende.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. E depois temos ainda a terceira pessoa... Aluno 9- Que comemos e compramos. Investigador - Então somos os consu... Alunos (em conjunto) – Consumidores.”</p>
		<p>Locais de comércio</p>	<p>“Aluno 15 (narrador) - Era uma vez uma família que decidiu ir ao supermercado.”</p> <p>“Aluno 17 (mãe) – Meninos vamos à mercearia.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Então qual foi o local de comércio que escolheram? Aluno 9 – A mercearia.”</p>

			<p>“Aluno 7 (narrador) – Era uma vez um senhor chamado João. Ele foi às compras ao supermercado, que é um local de comércio.”</p> <p>“Aluno 11 (amigo) – Olá João. Tudo bem? Vieste ao supermercado. Aluno 21 (cliente) – Vim. E tu?”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Então qual foi o sítio escolhido pelo grupo. Aluno 21 – O supermercado.”</p> <p>“Aluno 18 – Nós escolhemos o supermercado como local de comércio.”</p> <p>“Aluno 22 (narrador) – Era uma vez três irmãos. Eles foram às compras ao supermercado.”</p> <p>“Investigador - (...) E exemplos de locais de comércio. Aluno 18 – O supermercado. Aluno 10 – As feiras, as mercearias.”</p>
--	--	--	---

		<p>Processo de compra</p>	<p>“Investigador - (...) Quando vamos ao supermercado, no fim eles dão-nos o... Aluno 10 e 14 (em simultâneo) – Talão.”</p> <p>“Aluno 9 (vendedor) – Peço desculpa minha senhora, vou trocar. Vou passar o código de barras aqui na máquina.”</p> <p>“Aluno 7 (narrador) – Depois o senhor João foi para a caixa para pagar.”</p> <p>“Aluno 21 (cliente) – Era para pagar as compras. Aluno 1 (empregado)- Ok. Vou só passar o código de barras. (faz o som bip, como se passasse os produtos).”</p> <p>“Aluno 1 (empregado) - Tem aqui o talão.”</p> <p>“Aluno 22 (narrador) – Depois de terem comprado tudo foram à caixa para pagar. O empregado passou os produtos numa máquina que lia os códigos de barras.”</p> <p>“Aluno 13 – Tem aqui o troco e o talão.”</p>
--	--	---------------------------	--

		Meios de transporte	<p>“Aluno 16 (empregado) – Desculpe. Vou já trocar. Isso veio de caminhão até aqui ao supermercado e devia vir estragado.”</p> <p>“Investigador - Boa. Então e lembram-se de outros meios de transporte que podem ser utilizados. Aluno 9 – Sim. O avião, o barco por exemplo.”</p>
		Conservação de alimentos	<p>“Aluno 14 (mãe) – Está bem. Vou ver o prazo de validade dos ovos. É dia 10 do 12. Estão bons.”</p> <p>“Aluno 17 (mãe) – Olhe desculpe isto está fora da validade. O pacote de leite está estragado.”</p> <p>“Aluno 7 (narrador) – O João foi à procura do empregado e disse-lhe que a lata de salsichas estava fora da validade.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. E também tinham um produto que estava fora da validade, não é? Aluno 7 – Sim. Os produtos vêm para o supermercado de caminhão e às vezes podem ficar estragados.”</p> <p>“Aluno 9 – (...) E tínhamos produtos fora da validade e tivemos de ver os rótulos e o prazo.”</p> <p>“Aluno 5- Olha está aqui a nutella. Aluno 18- Vê lá o prazo de validade</p>

			<p>no rótulo. Aluno 5- Então 30 do 11 de 2018. Aluno 18 – Isso já está fora da validade. Desculpe isto está fora da validade.”</p> <p>“Aluno 22 (narrador)- (...) Eles viram os rótulos, para verem os ingredientes e os prazos de validade. Eles viram que a nutella estava fora da validade e chamaram o empregado. Aluno 8 – Olhe a nutella está fora da validade. Aluno 13 – Ok. Vou mandar fora. Obrigado por avisar.”</p> <p>“Aluno 18- Olá. Boa tarde. Sabe onde podemos ir buscar o atum? Aluno 23- Sei sim. É já ali ao fundo. É atum conservado em óleo? Aluno 3- Desculpe, mas o que é isso? Aluno 23- Então é a forma de conserva. Podemos conservar os alimentos em sal, em óleo, através da fumagem, do vácuo, congelação.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Então escolheram o supermercado e um dos funcionários explicou-vos alguns processos de conservação de alimentos. Ainda se lembram? Aluno 7 – Temos a salga, com sal, a congelação, com gelo e a fumagem com o fumo. (...) Aluno 18- Também pode ser em óleo ou azeite, como o atum. Investigador - Sim. E lembram-se para que servem esses processos? Aluno 23- Para os alimentos durarem mais tempo.”</p>
--	--	--	--

	Pesca	Conceito	<p>“Investigador - O que é a pesca? Aluno 18 – Uma atividade económica.”</p> <p>“Investigador - (...) É uma atividade económica em que se extrai os produtos de onde? Aluno 4 – Do mar.”</p> <p>“Aluno 21 (Peixe) – Olá eu sou o peixe Emílio e queria perguntar-vos uma coisa. O que vocês sabem sobre pesca? Aluno 15 (Mestre Hildo) – Sabemos que a pesca é uma atividade económica que se realiza a extração dos produtos dos meios aquáticos.”</p> <p>“Aluno 10 (Mestre Hildo) – Sabes Pedrito. A pesca é uma atividade económica (...)”</p>
		Tipos de pesca	<p>“Investigador - Boa. Depois existem alguns tipos de pesca e nós falámos de... Alunos (em simultâneo) – Dois.”</p> <p>“Investigador - Quem é que se lembra dos dois tipos de pesca que falamos? Aluno 17 – Marítima e fluvial.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. E quais são as características desses dois tipos de pesca? Aluno 20 – A fluvial é feita nos rios e a marítima é feita em alto-mar ou junto à costa.”</p>

			<p>“Aluno 15 (Mestre Hildo) – Sim, Mas temos de procurar um lugar junto à costa para embarcar e depois ir para alto-mar. Lá há muitos peixes.”</p> <p>“Aluno 3 (narrador) – Era uma vez um menino chamado Pedrito, que no verão foi à praia e lá encontrou o mestre Hildo, que era um pescador que sabia muito sobre pesca. Ele contou-lhe que havia dois tipos de pesca: a pesca fluvial e a pesca marítima.”</p> <p>Aluno 6 (Mestre Hildo) – Claro que sim. Vamos no meu barco que está ali junto à costa e depois vamos até alto-mar passear.</p> <p>“Aluno 3 (narrador) – Pelo caminho o mestre Hildo continuou a ensinar o Pedrito sobre a pesca. Disse-lhe que a pesca marítima era feita no mar e podia ser em alto-mar e costeira. A pesca fluvial era feita em rios. (...)”</p> <p>“Aluno 5 (narrador) – A pesca. No dia 15 de agosto o Pedrito vai à praia. Depois encontrou o Mestre Hildo a pescar junto à costa. Estava a fazer pesca costeira. O Mestre Hildo convidou o Pedrito a ir pescar em alto-mar.”</p> <p>“Aluno 4 (Pedrito) – Podemos pescar no alto-mar.”</p> <p>“Aluno 4 (Pedrito) – Vamos começar a pescar aqui junto à costa. Aluno 10</p>
--	--	--	---

			<p>(Mestre Hildo) – Isto é difícil de pescar aqui. Temos de ir para alto-mar.”</p> <p>“Aluno 10 (Mestre Hildo) – Sabes Pedrito. (...) temos dois tipos de pesca. No mar temos a costureira junto à costa, (...) e em alto-mar (...). Depois temos a fluvial em rios.”</p> <p>“Aluno 20 (narrador) – (...) Enquanto o peixe contava a história a Pedrito, o mestre Hildo estava a fazer a pesca marítima em alto-mar.”</p>
		Locais	<p>“Investigador - Muito bem. E quais são os locais onde podemos pescar? Aluno 2 – Rios, lagos, mar.”</p> <p>“Investigador - Boa. Mais alguma ideia sobre o que falamos sobre a pesca? Aluno 9 – Sim. As lotas são os locais para onde vai os peixes que são apanhados.”</p> <p>“Aluno 18 – Depois os peixes vão para o mercado ou fábricas de consumo.”</p> <p>“Aluno 3 (narrador) – (...) Depois seguiram viagem e regressaram à costa onde deixaram o barco no porto.”</p> <p>“Aluno 3 (narrador) – (...) Também contou que os peixes pescados são</p>

			<p>descarregados nas lotas e, por fim, contou-lhe que o peixe ia ser levado para os mercados e para as fábricas de consumo.”</p>
		Espécies mais pescadas	<p>“Investigador - Boa. Quais são as espécies de peixes mais pescados em Portugal? Aluno 3 – A sardinha e o carapau.”</p> <p>“Aluno 12 (peixe) - Sabiam que os peixes mais pescados em Portugal são a sardinha e o Carapau?”</p> <p>“Aluno 5 (narrador) - No barco iam o Mestre Hildo, o Pedrito e o cão. Esse barco tinha um motor potente e era grande. Entretanto começaram a pescar e apanharam sardinha, carapau e salmão.”</p>
		Embarcações	<p>“Aluno 24 (narrador) – Num belo dia, o mestre Hildo foi chamar o Pedrito para fazer uma viagem de caravela.”</p> <p>“Aluno 15 (Mestre Hildo) – Olá Pedrito. Eu queria convidar-te para fazer uma viagem de caravela até à Lagoa das Sete Cidades, ilha de São Miguel, nos Açores para pescar.”</p> <p>Aluno 6 (Mestre Hildo) – Claro que sim. Vamos no meu barco que está ali (...).”</p>

			<p>“Aluno 20 (narrador) – Os avós disseram. Vamos, mas é passear de barco com o mestre Hildo. Ele tem um barco grande para ir pescar em alto-mar e um pequeno para pescar na costa, que são tipos de pesca marítima.”</p> <p>“Aluno 10 (Mestre Hildo) – Sabes Pedrito. (...) No mar temos a costureira junto à costa, como a que fizemos no início e usamos pequenos barcos com um motor de pouca potência e em alto-mar, como estamos a fazer agora, usamos barcos maiores e com mais potência (...)”</p>
		Tipos de conservação	“Aluno 3 (narrador) – O peixe contou-lhes ainda que os peixes podiam ser salgados, enlatados e conservados. (...)”
	Cidade de Aveiro	Características	“Aluno 5 (guia) – Então eu vou explicar. A cidade de Aveiro é conhecida pela Veneza portuguesa, porque tem muitos canais, onde as pessoas andam pela cidade de barco, como Veneza em Itália.”
		Ovos moles	“Aluno 18 (narrador) – Os ovos moles da freira. Reza a lenda que uma freira do convento de Jesus, estava em jejum, porque tinha sido castigada pela madre superior do convento, porque tinha cometido o pecado da gula por andar a misturar grandes quantidades de açúcar e ovos. Ela foi apanhada e por isso foi a correr esconder o doce na massa das hóstias. No dia seguinte, a madre superior descobriu umas coisas estranhas, provou os

		<p>ovos com muito açúcar e disse.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Então só para ver se percebemos bem. O que são os ovos moles? Aluno 18 – São um doce tradicional de Aveiro.”</p> <p>“Investigador - Sim. E quais são assim os seus ingredientes principais ou como são feitos? Aluno 10 – O doce é feito com ovos e muito açúcar e depois é posto dentro de uma massa fininha que se chama hóstia, como temos nas igrejas.”</p> <p>“Investigador - Boa. E onde surgiu esta receita? Aluno 17 – Num convento. Foram as freiras que inventaram.”</p>
	Moliceiros	<p>“Aluno 23 (narrador) – Era uma vez uma família que foi andar de moliceiro.”</p> <p>“Aluno 19 (pai) – Vamos a Aveiro andar de moliceiro.”</p> <p>“Aluno 5 (guia) – No século XIX as pessoas utilizavam uma espécie de barco a apanhar o moliço, que é uma espécie de alga. Mas a progressiva substituição do moliço por adubos químicos fez decair esta atividade. Há algumas décadas os antigos estaleiros da ria de Aveiro foram reunidos para</p>

			<p>recuperar os moliceiros e estes tornaram-se barcos com pinturas tradicionais, para as pessoas passearem pela cidade.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Então o que aprendemos aqui sobre os moliceiros? Aluno 15 – É um barco. Aluno 23 – Que tem uns desenhos tradicionais.”</p> <p>“Investigador - E mais? O moliceiro surgiu para que? Aluno 19 – Para apanhar o moliço que era uma espécie de alga.”</p>
		Fábrica Centro Ciência Viva	<p>“Aluno 22 (narrador) – Um dia o Aluno 4, 7 e 21 foram fazer turismo até à cidade de Aveiro de autocarro. Lá foram visitar a Fábrica Centro Ciência Viva.”</p> <p>“Aluno 22 (narrador) – O guia turístico foi levando as pessoas para a Fábrica Centro Ciência Viva. Quando lá chegaram o guia explicou o que havia na Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro. Aluno 21 (guia) – A Fábrica Centro Ciência Viva foi inaugurada dia 1 de julho de 2004. Na Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro podemos encontrar muitas exposições e oficinas com temas, por exemplo “A cozinha em laboratório”, “Laboratório de Ciências”, “Oficina dos Robots” e etc.”</p>

		<p>“Aluno 22 (narrador) – Assim os visitantes aprenderam sobre a Fábrica e entraram. Lá dentro viram robots e jogos muito divertidos. Depois foram visitar o resto da cidade e apanharam o autocarro para Leiria.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Então amanhã vamos também à Fábrica Centro Ciência Viva e o que podemos lá encontrar? Aluno 18 – A cozinha é um laboratório. Aluno 21 – A oficina dos Robots.”</p>
	Farol da Barra	<p>“Aluno 2 (narrador) – Farol da Barra. No dia 29 de março, uma turista chamada Diana e a sua amiga foram visitar a cidade de Aveiro e dois guias turísticos estavam com elas.”</p> <p>“Aluno 9 (Guia) – Hoje nós vamos mostrar-lhe o farol da barra.”</p> <p>“Aluno 16 (amiga) – Uau, é muito interessante. Quais são as características do Farol da Barra? Aluno 12 (guia) – Ele tem uma imponente torre cilíndrica com 62 m de altura. E a sua potente lâmpada projeta um feixe luminoso visível a 22 milhas náuticas de distância, ou seja, 40 km. A construção do farol da barra foi iniciada em 1885 e foi construído pelo engenheiro Paulo Benjamin.”</p> <p>“Investigador - Muito bem. Então contem-nos lá um bocadinho sobre o</p>

			<p>Farol da Barra. Aluno 14 - Tem 62 metros de altura. Aluno 9 - Foi construído por Paulo Benjamim. Aluno 18 - Em 1885.”</p> <p>“Aluno 20 - Tem uma torre cilíndrica com uma lâmpada que ajuda os barcos de noite a encontrar o caminho.”</p>
		Salinas	<p>“Aluno 20 (narrador) – Uma visita de estudo às Salinas de Aveiro. Era uma vez três crianças que foram fazer uma visita de estudo às salinas de Aveiro e encontraram um guia que disse.”</p> <p>“Aluno 1 (guia) – As salinas são um local onde se produz sal.”</p> <p>“Aluno 1 (guia) – Boa pergunta. O sal produz-se assim. No mar a água fica em retângulos e o sol vai evaporando a água, deixando sais. E como a água tem sais minerais, ficam e cria-se o sal.”</p> <p>“Investigador - (...) Então este grupo esteve a apresentar o que? Aluno 4 – As salinas de Aveiro”</p> <p>“Investigador - Sim. E o que é que acontece nas salinas? Aluno 20 – É produzido sal.”</p>

			<p>“Aluno 18 – É um local de extração de sal.”</p> <p>“Investigador - Isso mesmo. Então e como se forma o sal? Aluno 4 – Às vezes criam-se uns retângulos e a água vai evaporando por causa do sol e como a água tem sais minerais, esses sais ficam.”</p>
Expressão Dramática	Teatro de sombras	Posição/Tamanho	<p>“Aluno 14- Quando te afastas a tua mão fica maior. Investigador - A minha mão fica maior quando eu me afasto de onde? Aluno 14- Do videoprojector. Investigador - Então a sombra da minha mão vai ficar maior. Se eu estiver a esta distância do foco de luz, que neste caso é o nosso videoprojector, é pequena. Alunos (em conjunto) – Pequena. Investigador - Mas se nós aproximarmos do foco de luz o que é que acontece à sombra da mão. Alunos (vários) - Fica maior.”</p> <p>“Investigador - Então por exemplo, se nós quisermos dar a sensação ao público, que a personagem é um gigante, eu coloco-me aqui mais próximo do pano e longe do foco de luz ou mais próximo do foco? Alunos (em conjunto) - Mais próximo.”</p> <p>“Investigador - Se eu me aproximar mais a minha sombra vai ser... Alunos- maior. Investigador - Quanto mais longe eu estiver mais.. Alunos</p>

			<p>(em conjunto)- mais pequena fica.”</p> <p>“Aluno 7- Que se estivermos ao pé do foco de luz a nossa sombra aumenta e se estivermos mais longe fica mais pequena”</p> <p>“Investigador - (...) Qual é a diferença do aluno 8 estar assim de lado (o aluno 8 posiciona-se de lado), assim de frente (o aluno 8 posiciona-se de frente), e de costas (o aluno 8 posiciona-se virado de costas). Aluno 5- Eu acho que se vê melhor de lado. Investigador - Então se o aluno 8 se colocar assim, vocês conseguem perceber se é a frente da cara ou a cabeça? Aluno 18- Sim pelo cabelo. Aluno 23- Não. Investigador - Eu acho que não. Mas se o aluno 8 colocar a cabeça assim de lado? Alunos- Sim, pelo nariz e a boca.”</p> <p>“Investigador - Vamos ver o aluno 19. Olha os teus colegas não estão a conseguir ver. O que é que tens de fazer para eles conseguirem ver? Aluno 19- Colocar-me mais de lado.”</p> <p>“Investigador - Boa. Depois o que vimos mais sobre a luz e a sombra? Aluno 1- Dá para fazer muitas sombras de animais. Aluno 4- Quando estamos perto da luz a nossa sombra fica maior e quando estamos mais</p>
--	--	--	--

			<p>afastados fica mais pequena. Aluno 18- A luz atravessa o pano.”</p> <p>“Investigador - (...) Se quisermos representar uma figura muito grande, podemos estar em cima do pano. Alunos (em conjunto) – Não. Temos de estar mais próximos da luz.”</p> <p>“Investigador - Temos de estar mais próximos do foco de luz. Se quisermos, por exemplo, representar alguém a caminhar? Aluno 10- Temos de nos colocar mais de lado.”</p>
	Jogos dramáticos	Espaço e Personagens	<p>“Aluno 7- Eu sou a condutora do cruzeiro, lá em cima é a piscina e o meu colega vai explicar, enquanto eu vou contigo. Todos a Bordo! (Os alunos fazem o som alusivo à partida de um barco, TU, tu.)”</p> <p>“Aluno 18 (piloto) – Bom dia sou o piloto do avião. Senhores e Senhoras preparem as vossas malas e vamos seguir viagem! Se quiserem chamem as hospedeiras para vos trazer comida. Não se esqueçam de pôr os cintos e desligar os telemóveis.”</p> <p>“Aluno 7 – Eu vou contar a história e eles vão fazer o teatro.”</p> <p>“Aluno 24 – Agora vou ser duas personagens ao mesmo tempo.”</p>

			<p>“Aluno 24 (narrador) – Quando já estavam no meio da viagem o cão ladrrou. Aluno 13 (cão) – ão, ão, ão.”</p> <p>“Aluno 13 (cão) – ão, ão, ão.”</p> <p>“Aluno 8 (cão) – ão, ão”</p> <p>“Aluno 5 (narrador) – (...) Depois o Mestre Hildo disse. Aluno 23 (Mestre Hildo) – O gelado está muito bom. Aluno 5 (narrador) – O Pedrito disse. Aluno 9 (Pedrito) – Também acho que está bom. Aluno 5 (narrador) – O cão disse. Aluno 11 (cão) - ão, ão, ão.”</p> <p>“Aluno 23 – A escolher as personagens foi fácil.”</p> <p>“Aluno 22 (cão) – Auf, Auf. Onde é que vamos?”</p> <p>“Aluno 22 (cão) – Auf, Auf. Já chegámos.”</p> <p>“Aluno 22 (cão) – Auf, Auf. Está a ficar de noite. Temos de ir embora.”</p> <p>“Aluno 20 – Professor eu vou contar a história e os outros vão representando.”</p> <p>“Aluno 20 (narrador) – Era uma vez uma ilha chamada Paraíso. Era Verão</p>
--	--	--	--

			<p>e um menino chamado Pedrito foi passar férias com os seus avós. O pedrito disse. Aluno 9 (Pedrito) – Que bom sítio para passar férias.”</p> <p>“Aluno 22 (narrador) – (...) O motorista disse. Aluno 8 (motorista) – De Leiria a Aveiro são uma hora e meia. Aluno 22 (narrador) – E eles disseram. Aluno 21 – Bem vamos lá.”</p> <p>“Aluno 16 (amiga) – Vamos para o Farol para ver como é lá dentro. Aluno 14 (Diana) – Boa ideia. (Ouve-se os alunos a baterem com os pés como se estivessem a subir escadas.)”</p> <p>“Aluno 20 (narrador) – Uma visita de estudo às Salinas de Aveiro. Era uma vez três crianças que foram fazer uma visita de estudo às salinas de Aveiro e encontraram um guia que disse. Aluno 1 (guia) – Querem visitar as salinas de Aveiro?”</p>
		Ações	<p>“Aluno 11- Vamos. Aqui vai Bomba (imita o som a cair na água).”</p> <p>“Aluno 5 – Vamos tirar umas fotografias. (Fazem o som como se a máquina disparasse, tic, tic).”</p> <p>“Aluno 14 (mãe)– Meninos preciso de ir ao supermercado. Vêm comigo?”</p>

			<p>Aluno 2 (filho) – Sim mãe. (Fazem som como se estivessem a andar de carro, brum, brum.)”</p> <p>“Aluno 9 (vendedor) – Peço desculpa minha senhora, vou trocar. Vou passar o código de barras aqui na máquina. (O aluno 9 faz o som “Pip” como se estivesse a passar os produtos na máquina)”</p> <p>“Aluno 1 (empregado)- Ok. Vou só passar o código de barras. (faz o som bip, como se passasse os produtos).”</p> <p>“Aluno 18 – Também. Olha estava a pensar querem ir ao supermercado. Aluno 3 – Está bem. (Ouve-se o som como se tivessem a ir de carro “Brum, brum, bumm”).”</p> <p>“Aluno 22 (narrador) – Depois de terem comprado tudo foram à caixa para pagar. O empregado passou os produtos numa máquina que lia os códigos de barras. (Ouve-se um aluno a fazer pip, pip)”</p> <p>“Aluno 20 (narrador) – O peixe no final de acabar a história, o cão disse assim. Aluno 17 (cão) – Não vás embora conta outra história. Aluno 20 (narrador) – E o peixe disse assim. Aluno 18 (peixe) – Não posso tenho de voltar para o meu cardume. Mas noutra dia volto a contar outra história.”</p>
--	--	--	---

			<p>“Aluno 18 (narrador) - No dia seguinte apareceu Jesus e disse. Aluno 10 (Jesus) - Vós saboreais essa bela refeição com muito açúcar. Aluno 18 (narrador) - Mais tarde um menino também saboreou os ovos moles e disse. Aluno 11(menino) - É um doce tradicional com certeza! Aluno 18 (narrador) - A freira enquanto estava presa ouviu a notícia e disse. Aluno 15 - (freira) – Este rapaz tem gosto.”</p>
Outras Aprendizagens	Matemática	Trocas monetárias	<p>“Aluno 17 (vendedor) - Para quantos dias quer o carro? Aluno 2 (pai) - 6 dias. Aluno 17 (vendedor) - São 100euros.”</p> <p>“Aluno 14 (mãe) – Boa tarde. Quanto custa? Aluno 10 (funcionário) – Boa tarde. São 51. Aluno 14 (mãe) – Aqui tem 59€.”</p> <p>“Aluno 17 (mãe) – Quanta custa? Aluno 9 (vendedor) – O pacote de leite 2€, os cereais 5€, a fruta 10€ e a lata de cogumelos também 2€.</p> <p>“Aluno 24 – Boa tarde. São 57€. (...) Tem aqui 50€ e mais uma nota de 5 e depois um, dois euros.”</p> <p>“Aluno 21 (cliente) – Ok. Aqui tem 30. Tem de me dar troco de 5. Aluno 1 (empregado) – Aqui tem 5€.”</p>

		Cálculo mental	<p>“(…) Aluno 10 (funcionário) – Tenho de lhe dar troco. Então 59-51 dá ... 8. Aqui tem de troco 8€.”</p> <p>“Aluno 19 (filho) – São 2 mais 5 dá 7. 7 mais 10 é... 17 e mais 2 dá 19. Aluno 12 (filho) – Podes dar 20€ e recebes troco. Aluno 9 (vendedor) – Obrigado. Tem aqui 1€ de troco e o talão. Adeus até à próxima.”</p> <p>“Aluno 24 – Boa tarde. São 57€. Aluno 18 – Então 20 com 10 são 30, mais 20 são 50. (...)”</p> <p>“Aluno 13 – São 38 euros e 99 cêntimos. Aluno 4 – Então tem aqui 20 mais 20 euros. São 40. Têm de me dar de troco 1 euro e 1 cêntimo.”</p>
	Português	Construção de textos/histórias	<p>“Aluno 21 – No início também tentamos definir tarefas para nos ajudar depois a construir a história.”</p>
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	<p>“Investigador - Como é que foi organizar as ideias para a construção da vossa história? Do texto? Aluno 24 – Basicamente fui eu e o aluno 21 que fizemos o texto, mas os outros colegas iam dando ideias. Apesar de às vezes estarem a brincar um bocadinho.”</p> <p>“Aluno 3 – Nós demorámos muito tempo porque o Aluno 8 e o aluno 1</p>

			<p>queriam ser o cão e depois discutimos para decidir quem é que fazia o que.”</p> <p>“Investigador - (...) Que mais dificuldades sentiram? Aluno 1 – Trabalhar em conjunto. Investigador - Então? Aluno 1 – Porque eu e o Aluno 8 começámos a brincar um bocado e os outros colegas é que iam escrevendo o texto da nossa história. Investigador - Pois. Então para a próxima o que têm de fazer? Aluno 1 – Ajudar mais o grupo e não brincar.”</p> <p>“Investigador - Boa. Então qual foi a dificuldade? Aluno 5 – A fazer o texto alguns colegas estavam a brincar e por isso não fizeram muito. E a fazer as falas. Investigador - Muito bem. Então até conseguiram desenvolver o trabalho em grupo e apresentar, mas podia ter corrido melhor se todos tivessem participado mais. Aluno 5 – Sim.”</p> <p>“Aluno 4 – Tentar ouvir a opinião de todos e trabalhar melhor em conjunto.”</p>
--	--	--	---

Tabela 5- Análise das Transcrições dos Áudios das Atividades

ANEXO 7 – ANÁLISE DOS REGISTOS DOS ALUNOS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Aprendizagens de Estudo do Meio	Luz	Tipos de luz	Aluno 1: “Existe Luz artificial e a luz natural”; Aluno 3: “há luz natural e luz artificial”; Aluno 4: “Existe luz Natural e artificial”; Aluno 5: “Sobre a luz aprendi que à a luz natural e a artificial”; Aluno 9: “Aprendi que há luz artificial e natural”; Aluno 10: “Aprendi que havia dois tipos de luz”; Aluno 12: “Aprendi a luz artificial e a luz natural”; Aluno 14: “Eu aprendia a luz natural e a luz artificial”; Aluno 15: “Eu aprendi que á luz natural e luz artificial”; Aluno 17: “Eu aprendi a luz natural e artificial”; Aluno 18: “Existem 2 tipos de luz a luz artificial e a luz natural”; Aluno 19: “Eu aprendi que existem 2 tipos de luz: natural e artificial”; Aluno 22: “a luz: luz artificial e luz natural”; Aluno 23: “existe a luz artificial e a natural”;
		Exemplos	Aluno 2: “Aprendi sobre a luz natural é o sol e a luz artificial por exemplo

			<p>a vela”;</p> <p>Aluno 6: “Luz natural: sol e luz artificial: lâmpadas etc”;</p> <p>Aluno 7: “Eu aprendi que a luz natural vem do sol e a luz artificial é a do candiairo, da lâmpada, da lanterna ...”;</p> <p>Aluno 18: “(...) luz artificial: lâmpadas e lanternas, luz natural: sol e estrelas”;</p>
	Astros	Estrelas	<p>Aluno 6: “Os planetas são astros que recebem a luz da estrela sol (...)”;</p> <p>Aluno 5: “Aprendi que o sol é uma estrela”;</p> <p>Aluno 6: “A estrela é um astro que tem a sua luz própria”;</p> <p>Aluno 15: “as estrelas tem a sua luz própria”;</p> <p>Aluno 21: “o sol é uma estrela que dá mais luz”;</p> <p>Aluno 23: “As estrelas são astros”;</p> <p>Aluno 24: “Aprendi também que o sol é uma estrela e a lua é um satélite”.</p>
		Planetas	<p>Aluno 2: “Os astros que são os planetas são marte, venus, mercúrio, Terra, jupiter, saturno, urano e neptuno”;</p> <p>Aluno 3: “Os astros são planetas como: Mercúrio, Venus ...”;</p> <p>Aluno 5: “Aprendi os astros e os planetas ex: Mercurio, Vênus, Marte, Jupiter etc.”;</p>

			<p>Aluno 6: “(...) Os planetas são: Mercúrio, Vénus, terra, marte, jupiter, Saturno, urano e Néptuno”;</p> <p>Aluno 13: “Os planetas são Mercúrio, Venos, Terra, Marte, Jupiter, Saturno, Urano e Neptuno”;</p> <p>Aluno 14: “os planetas: Mercurio, vénus, terra, marte, jupiter, saturno, urano e neptuno”;</p> <p>Aluno 15: “(...) Os nomes dos Planetas são: Mercório, vénus, terra, Marte, Júpiter, saturno, Orano e Néptono”;</p> <p>Aluno 22: “Os planetas: Mercurio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno, (...)”;</p> <p>Aluno 24: “(...) Aprendi alguns nomes de planetas o Mercúrio, o Marte, o Saturno, o Urano, o Vénus, o Neptuno, o Júpiter e a Terra”.</p>
		<p>Características dos planetas</p>	<p>Aluno 10: “Aprendi a ordem dos planetas, descobri que o planeta Saturno tinha aneis”;</p> <p>Aluno 15: “os planetas não tem a soa luz própria também aprendi que o planeta plotam é um planeta anam. (...)”;</p> <p>Aluno 21: “Plutam já não é planeta porque é um planeta anam”;</p> <p>Aluno 22: “(...) que plotão já não faz parte do sistema solar, é um planeta anão”;</p>

			<p>Aluno 23: “Os planetas não têm luz própria”;</p> <p>Aluno 24: “Aprendi os planetas e que o Plutão é um planeta anão. Aprendi que a Terra gira à volta do sol e a lua à volta da Terra. (...)”.</p>
	Orientação	Instrumentos de orientação	Aluno 21: “aprendi como é que é a bussola e que á 4 pontos cardiais norte, sul, este, oeste”;
		Pontos cardeais	<p>Aluno 1: “Aprendi os pontos N, S, E, O”;</p> <p>Aluno2: “Aprendi os pontos cardiais que são o Sul, oeste, este e norte”;</p> <p>Aluno 3: “Aprendi o norte do país, o sul, o este e o oeste”;</p> <p>Aluno 4: “Aprendi o Oeste, Este, Norte e Sul”;</p> <p>Aluno 5: “Eu aprendi que existem 4 pontos cardiais importantes: norte, sul, Oeste e Este”;</p> <p>Aluno 6: “Aprendi o Norte, o Sul, o Oeste e o este”;</p> <p>Aluno 7: “norte, sul, oeste e este. O sol nasce a este e adormece a oeste”;</p> <p>Aluno 9: “Os pontos cardiais são N, S, E, O”;</p> <p>Aluno 10: “O sol nasce a nascente e poese a poente”;</p> <p>Aluno 12: “Sul, norte, oeste e este são 4 pontos cardiais”;</p> <p>Aluno 13: “Eu aprendi o oeste, este, Norte e sul”;</p> <p>Aluno 14: “Eu aprendi os países e o Norte-Sul-Este-Oeste”;</p>

			<p>Aluno 15: “Eu aprendi onde é o sul, norte, oeste e este também aprendi que Portugal não é assim tam grande como outros países”;</p> <p>Aluno 18: “Que o sol nasce na nascente ou este e quando se põe é poente ou oeste. E aprendi quatro pontos cardiais: norte, sul, este e oeste”;</p> <p>Aluno 22: “aprendi sobre os pontos cardiais, sobre o sol: quando o sol nasce, nascente/este, quando o sol se põe, poente/oeste”;</p> <p>Aluno 23: “aprendi os pontos cardiais Norte, Sul, este e Oeste e o sol poesse a Este”;</p> <p>Aluno 24: “Hoje eu aprendi sobre os pontos cardiais, (...) Aprendi que o sol nasce a nascente ou também considerado este e põe-se no Oeste ou Poente”.</p>
	Itinerários	Localização de países	Aluno 24: “(...) alguns países que fazem parte da Europa por exemplo; a Bielorrusia, Italia, Islândia e reino Unido.”;
	Comércio	Conceito	<p>Aluno 1: “No comércio á vários trabalhos”;</p> <p>Aluno 2: “Eu aprendi sobre a troca de dinheiro por os produtos.(...)”;</p> <p>Aluno 3: “O comércio é uma troca de dinheiro por um produto. (...)”;</p> <p>Aluno 7: “O comércio é uma troca entre dinheiro e produtos. (...)”;</p> <p>Aluno 10: “Aprendi que o comércio era uma troca de dinheiro por</p>

		<p>produtos.”;</p> <p>Aluno 15: “Aprendi que comércio é um trabalho que se troca dinheiro por produtos (...);”</p> <p>Aluno 16: “Eu aprendi comércio de trocar dinheiro por produtos (...);”</p> <p>Aluno 18: “Eu aprendi que o comércio é uma troca de dinheiro por produtos. (...);”</p> <p>Aluno 19: “O comércio é uma troca de dinheiro por produtos”;</p> <p>Aluno 20: “O comércio é uma troca de dinheiro por produto (...);”</p> <p>Aluno 22: “sobre o comércio que é uma troca de produto e dinheiro”;</p> <p>Aluno 23: “Comércio nós damos dinheiro e eles dão-nos roupa por exemplo”;</p> <p>Aluno 24: “Aprendi sobre o comércio. O comércio é quando fazem uma troca que trocam produtos por dinheiro.”.</p>
	Intervenientes	<p>Aluno 3: “(...) A primeira pessoa do processo é o produtor, o 2.º o vendedor e o 3.º o consumidor”;</p> <p>Aluno 5: “(...) Os produtos vendem-se como troca de produtos. No comércio os que vendem as coisas chamam-se comerciantes”;</p> <p>Aluno 7: “(...) A 1ª pessoa é o produtor(a), a 2ª pessoa é o vendedor(a) e a 3ª pessoa é o consumidor. (...);”</p>

		<p>Aluno 15: “(...) O que prodos é o prodotor e o que vende são os comerciantes”;</p> <p>Aluno 18: “As pessoas que vendem produtos são os comerciantes”;</p> <p>Aluno 20: “Venda de produtos é o que os comerciantes fazem”;</p> <p>Aluno 23: “1.^a pessoa produtor, 2.^a pessoa comerciante, 3.^a pessoa consumidor.”;</p> <p>Aluno 24: “Também aprendi sobre o produtor que é quem cultiva, sobre o comerciante quem vende os produtos e nós que consumimos o produto.”.</p>
	Locais de comércio	<p>Aluno 2: “Eu aprendi sobre (...) mercearia, supermercado, hipermercado e feiras”;</p> <p>Aluno 5: “Podemos ter vários locais de comércio. (...)”;</p> <p>Aluno 7: “(...) Os locais de comércio podem ser a feira, o supermercado, o hipermercado e as mercearias. (...)”;</p> <p>Aluno 10: “(...) Os locais de comércio pode ser na feira, supermercado, minimercado e hipermercado.”;</p> <p>Aluno 12: “Que o comércio é uma troca de dinheiro por produtos”;</p> <p>Aluno 14: “Eu aprendi locais de comercio a mercearia, o supermercado e o hipermercado”;</p>

		<p>Aluno 15: “(...) Locais de comércio: mercado, hipermercado, minimercado, feira, centro comercial, mercearia.”;</p> <p>Aluno 16: “(...) venda de produtos em mercearia, supermercado, ipermercado, feiras”;</p> <p>Aluno 20: “(...) locais de comércio são mercearias, supermercados e feiras.”;</p> <p>Aluno 22: “(...) locais de comércio são lugares como: supermercado, hipermercado e minimercado”;</p> <p>Aluno 18: “Também aprendi sobre os locais de comércio ex: mercearia, supermercado, hipermercado e feiras.”;</p> <p>Aluno 24: “(...) Aprendi também sobre os locais de comércio por exemplo o hiper mercado, o mini mercado e a mercearia”.</p>
	Meios de transporte	<p>Aluno 7: “(...) Os alimentos podem vir através dos caminhões, dos barcos e dos comboios”;</p> <p>Aluno 10: “(...) Os transportes podem ser caminhão, avião, comboio e barco”;</p>
	Conservação de alimentos	<p>Aluno 2: “Sobre a conservação podemos fazer a fumagem, podemos</p>

			<p>congelar a vacu e a salga”;</p> <p>Aluno 5: “aprendi que fumagem é preciso fumo. Dá para conservar de várias formas: fumagem, vaco, congelamento, etc...”</p> <p>Aluno 7: “Existem várias maneiras de conseguirmos que os alimentos demorem mais tempo a dorar por ex: congelados, fumagem, salga e vácuo. Para sabermos que os produtos estam bons para comemos temos que ver a validade”;</p> <p>Aluno 9: “Fumagem, salga, vácuo para conservar os alimentos”;</p> <p>Aluno 10: “A conservação pode ser no fumo, latas, frio, sal”;</p> <p>Aluno 12: “A fumagem, congelação e vaco conserva os produtos”;</p> <p>Aluno 15: “Tipos de conservação dos alimentos: a salga, fumagem, congelados, conservar com olio e vacuo”;</p> <p>Aluno 16: “eu aprendi conservação dos alimentos salga ...”;</p> <p>Aluno 18: “A conservação dos alimentos é para eles durarem mais tempo”;</p> <p>Aluno 19: “isistem técnicas de conservassão: a salga, a congelação, fomagem, vácuo”;</p> <p>Aluno 20: “A conservação dos alimentos é fazer os alimentos terem mais validade”;</p> <p>Aluno 23: “Conservação dos alimentos: salga, vacuo, congelassão, fumagem”.</p>
--	--	--	--

	Pesca	Conceito	<p>Aluno 2: “Que a pesca é uma atividade económica.”</p> <p>Aluno 15: “Eu aprendi que a pesca é uma atividade económica”;</p> <p>Aluno 22: “Também aprendi sobre o que é a pesca, é uma atividade económica.”;</p> <p>Aluno 24: “Aprendi que a pesca é uma atividade económica”.</p>
		Tipos de pesca	<p>Aluno 1: “dois tipos de pesca(...)”;</p> <p>Aluno 2: “A pesca marítima e a pesca fluvial”;</p> <p>Aluno 3: “Aprendi que há dois tipos de pesca: a marítima e a fluvial (...)”;</p> <p>Aluno 4: “aprendi que existem 2 tipos de pesca: pesca marítima e pesca fluvial.”;</p> <p>Aluno 5: “Aprendi que à dois tipos de pesca um que se chama pesca marítima e outra que é a fluvial.”;</p> <p>Aluno 6: “Á a marítima e fluvial”;</p> <p>Aluno 7: “Existem 2 espécies de pesca a pesca marítima e a pesca fluvial. A pesca marítima pode ser feita no alto mar, mar e albufeira.”;</p> <p>Aluno 8: “aprendi que a pesca costeira fase junto há costa e a pesca fluvial fase em rios”;</p> <p>Aluno 10: “A pesca pode ser marítima que é no mar e fluvial que é feita nos rios.”;</p>

			<p>Aluno 11: “Aprendi muita coisa sobre a pesca como os dois tipos de pesca a pesca marítima e a pesca fluvial”;</p> <p>Aluno 12: “O que aprendi foi que existe 2 tipos de pesca que é a pesca marítima e a pesca fluvial. E que a marítima é feita na costa ou no mar alto e a fluvial é feita em rios.”;</p> <p>Aluno 14: “Aprendi 2 tipos de pesca marítima e fluvial.”;</p> <p>Aluno 15: “(...) também aprendi que a 2 tipos de pesca que é a marítima e a fluvial”;</p> <p>Aluno 16: “Aprendi a pesca marítima e fluvial”;</p> <p>Aluno 17: “Aprendi os tipos de pesca marítimo na costa e alto mar e fluvial nos rios”;</p> <p>Aluno 18: “Aprendi os tipos de pesca que são pesca marítima e pesca fluvial.”;</p> <p>Aluno 19: “Eu aprendi que á 2 tipos de pesca a fluvial e a marítima”;</p> <p>Aluno 20: “Aprendi os tipos de pesca marítimo e fluvial”;</p> <p>Aluno 21: “Aprendi que a pesca é muito fixe que existe dois tipos de pesca a fluvial e a marítima”,</p> <p>Aluno 22: “Características- marítima, pesca no mar. fluvial, pesca nos rios. Eu aprendi sobre a pesca, o tipo de pesca : marítima e fluvial.”;</p> <p>Aluno 23: “Que à dois tipos de pesca, marítima e fluvial.”;</p>
--	--	--	---

		Locais	<p>Aluno 2: “(...). Podem pescar nos rios, nas lagoas, nos lagos, no mar, no oceano, na costa e em albufeiras.”;</p> <p>Aluno 4: “Pode se pescar em rios, mares, lagoas, etc”;</p> <p>Aluno 5: “A pesca é feita no mar, nas lagoas, no lago, no rio, nas albufeiras etc... Os peixes vão para os mercados e fabricas de conserva”;</p> <p>Aluno 6: “Que a pesca é feita no mar, nos rios, nas lagoas, nos lagos, nas albifeiras etc.”;</p> <p>Aluno 7: “Depois o peixe vai para as lotas, depois vai para os mercados ou para uma frábrica de conserva”;</p> <p>Aluno 10: “Depois de o peixe ser pescado vai para as lotas e das lotas vai para o mercado ou para as fábricas de conservação”;</p> <p>Aluno 12: “E também aprendi que quando a pesca acaba eles vão por os peixes nas lotas depois vao por os peixes nos carros frigoríficos”;</p> <p>Aluno 18: “Aprendi também onde pode ser feita a pesca e é mar, rios, lagos, lagoas e albufeiras</p> <p>Aluno 20: “(...) onde se pode pescar mar, rios, lagos, lagoas, onde se descarrega os peixes”;</p> <p>Aluno 24: “Hoje, eu aprendi sobre a pesca. Aprendi que o peixe primeiro</p>

			vai para as lotas e a seguir para os mercados ou para as fábricas de conserva.”.
		Espécies mais pescadas	<p>Aluno 3: “(...) aprendi que as espécies mais pescadas em Portugal são a sardinha e o carapau”;</p> <p>Aluno 5: “Em Portugal o peixe mais pescado é o carapau e a sardinha. Os peixes são transportados para as lotas.”;</p> <p>Aluno 6: “Que o peixe mais comido em Portugal é a sardinha e o carapau.”;</p> <p>Aluno 14: “(...) que os peixes mais pescado são o carapau e a sardinha. Aprendi que as algas dão para fazer medicamentos e produtos de beleza.”;</p> <p>Aluno 20: “(...)quais os tipos mais pescados em Portugal a sardinha e o carapau”;</p> <p>Aluno 22: “Os peixes que mais são pescados aqui em Portugal: sardinha e carapau”;</p> <p>Aluno 23: “A sardinha e o carapau são mais encontrados em Portugal”;</p>
		Embarcações	<p>Aluno 1: “(...) o meio de transporte é o barco”;</p> <p>Aluno 4: “Quem transportava os produtos da pesca eram os barcos.”;</p> <p>Aluno 15: “Também aprendi que na costa são barcos pequenos e no alto</p>

			<p>mar grandes”;</p> <p>Aluno 20: “(...) qual o meio de transporte utilizado o barco”;</p>
		Tipos de conservação	<p>Aluno 23: “O peixe pode ser salgado, congelado, enlatado.”;</p>
	Cidade de Aveiro	Características	<p>Aluno 2: “que á uma ponte com cadiados que siguenifica o amor”;</p> <p>Aluno 4: “que aveiro tem um apelido: Veneza Portuguesa”;</p> <p>Aluno 5: “Aprendi que Aveiro tem montes de coisas por exemplo: Moliceiros, ovos moles, fábrica centro de ciencia viva, farol situado na praia da barra e salinas de Aveiro.”;</p> <p>Aluno 8: “Aprendi que Aveiro tem o Farol da barra, os ovos moles, Fabrica Centro de Ciência Viva...”;</p> <p>Aluno 14: “(...) apelido de aveiro é venhesa portuguesa”;</p> <p>Aluno 18: “Aveiro é muitas vezes chamada Veneza Portuguesa porque é uma cidade com canais à semelhança da Veneza italiana”;</p> <p>Aluno 19: “Eu aprendi que em aveiro há um moliceiro e um farol da barra”;</p> <p>Aluno 20: “parece Veneza”;</p> <p>Aluno 23: “Aveiro é muitas vezes chamada Veneza portuguesa”;</p> <p>Aluno 24: “Hoje, eu aprendi que Aveiro também-se pode chamar Veneza</p>

			Portuguesa.”.
		Ovos moles	<p>Aluno 2: “(...) o doce chamado ovos moles”;</p> <p>Aluno 3: “(...) também há ovos moles”;</p> <p>Aluno 4: “Aprendi que existe ovos moles em aveiro.”;</p> <p>Aluno 5: “(...) ovos moles são doces típicos e antigos”;</p> <p>Aluno 7: “Os “ovos moles” são um doce típico de Aveiro”;</p> <p>Aluno 20: “(...) podemos provar os ovos moles”;</p> <p>Aluno 22: “ovos moles que é um doce típico em Aveiro”;</p>
		Moliceiros	<p>Aluno 2: “Aprendi que o moliceiro tem desenhos”;</p> <p>Aluno 3: “O moliceiro – no moliceiro (barco) podemos andar nele com uma vista linda”;</p> <p>Aluno 4: “Que os moliceiros são barcos e que serviam para apanhar moliços.”;</p> <p>Aluno 5: “Moliceiros são barcos”;</p> <p>Aluno 6: “Eu aprendi que os moceiros que eles existem desenhos tradicionais de cores garridas que invocam factos históricos ou a devoção popular”;</p> <p>Aluno 7: “Os moliceiros são barcos.”;</p>

			<p>Aluno 10: “E que os moliceiros no sécoli XIX era para apanhar moliço”;</p> <p>Aluno 12: “os moliceiros que são barcos e o molisso que era um tipo de alga”;</p> <p>Aluno 14: “Eu aprendi que os moliceiros teem desenhos”;</p> <p>Aluno 15: “O moliseiro servia para apanhar moliço”;</p> <p>Aluno 18: “Aprendi que podemos passear até Aveiro podemos passear na Ria nos moliceiros. Os barcos chamam-se moliceiros porque apanhavam moliço que é uma espécie de alga.”;</p> <p>Aluno 20: “Aprendi os moliceiros que são barcos”;</p> <p>Aluno 22: “eu aprendi sobre moliceiro que é um barco”;</p> <p>Aluno 23: “Que em Aveiro à moliceiros (barcos com desenhos tradicionais). Antigamente fazia-se a apanha do moliço (espécie de alga).”;</p> <p>Aluno 24: “E finalmente também aprendi que em Aveiro há barcos chamados moliceiros que servia para a apanha de moliço”.</p>
		Fábrica Centro Ciência Viva	<p>Aluno 3: “centro ciência viva – há um caracol gigante e muita ciência.”;</p> <p>Aluno 4: “existe uma fábrica centro da ciencia viva em aveiro que tem exposições.”;</p> <p>Aluno 5: “(...) fábrica de ciências é uma fábrica que podemos ver exposições e ciências”;</p>

		<p>Aluno 7: “Na fábrica “Centro de Ciência viva” que podemos ver exposições.”;</p> <p>Aluno 15: “Eu aprendi que em Aveiro existe o Centro de Ciência (...) O Centro de ciência viva é um centro que se aprende coisas de ciência lá encontramos exposições.”;</p> <p>Aluno 20: “há a fábrica que se chama ciência viva”;</p>
	Farol da Barra	<p>Aluno 2: “Aprendi que á um farol lá em Aveiro”;</p> <p>Aluno 4: “Existe um farol na praia da Barra.”;</p> <p>Aluno 5: “(...) farol permite orientar os barcos à noite”;</p> <p>Aluno 10: “Aprendi que à um farol na praia da barra”;</p> <p>Aluno 12: “Eu aprendi que á um farol na Praia da Barra.”;</p> <p>Aluno 20: “há um farol na praia da Barra que ajuda os barcos há noite”;</p> <p>Aluno 24: “Também aprendi que em Aveiro há um Farol da Barra.”.</p>
	Salinas	<p>Aluno 2: “Aprendi que (...) á as salinas.”;</p> <p>Aluno 3: “Salinas de Aveiro – o sal faz-se com água e sol.”;</p> <p>Aluno 4: “Explora-se o sal (...)”;</p> <p>Aluno 5: “(...) as salinas de Aveiro que é realizada a exploração do sal e é muito importante para o desenvolvimento do comércio”;</p> <p>Aluno 10: “aprendi que o sal é feito nas salinas.”;</p>

			<p>Aluno 14: “que através das salinas vem o sal”;</p> <p>Aluno 15: “existe exploração do sal.”;</p> <p>Aluno 20: “as salinas de Aveiro que é onde se faz sal”;</p> <p>Aluno 22: “na salina a extração de sal”;</p> <p>Aluno 23: “. Em Aveiro é realizada a exploração do sal nas salinas”;</p>
Expressão Dramática	Teatro de sombras	Recursos	<p>Aluno 1: “Podemos fazer imagens através de uma manta e luz e isto é o teatro de sombras”;</p> <p>Aluno 3: “podemos fazer sombras com um pano e com foco de luz”;</p> <p>Aluno 10: “Aprendi a fazer teatro de sombras através do pano”;</p>
		Posição/Tamanho	<p>Aluno 12: “Quando nós estamos mais perto do pano ficamos maiores e quando estamos longe ficamos mais pequenos”;</p> <p>Aluno 16: “Aprendi a fazer sombras com as mãos”;</p> <p>Aluno 23: “quando desaproximamos do pano a nossa mão fica maior, quando chegamos mais perto a nossa mão fica mais pequena”;</p>
	Jogos dramáticos	Espaço e Personagens	<p>Aluno 16: “A ser várias personagens”;</p> <p>Aluno 17: “Eu aprendi fazer de outras pessoas”;</p>

		Ações	Aluno 2: “A imaginar, a fazer um teatro em conjunto, a ser mais criativo e muitas mais coisas”; Aluno 23: “Aprendi melhor a fazer tiatros em grupo”;
Outras Aprendizagens	Português	Construção de textos/histórias	Aluno 16: “a fazer um texto”; Aluno 18: “a escrever falas das personagens”;
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	Aluno 4: “Aprendi que devemos portarmos bem para conseguir fazer as atividades”; Aluno 20: “Aprendi a ouvir, a respeitar as opiniões dos meus colegas. Não fazer só como eu quizer e falar baixinho”; Aluno 2: “Aprendi a trabalhar em equipe”; Aluno 21: “aprendi a trabalhar em grupo para fazer o tiatro”;

Tabela 6- Análise dos Registos dos Alunos

ANEXO 8 – ANÁLISE DA CATEGORIA: “O QUE MAIS GOSTEI?”

	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Atividade 1 “Astros”	Todas as atividades	Tudo	“Gostei de tudo” (3 alunos)
	Expressão Dramática	Teatro de sombras	“O que eu mais gostei foi das sombras” (4 alunos) “De ver sombras dos outros” (1 aluno) “Eu gostei mais de fazer a sombra” (3 alunos) “Eu gostei mais do jogo das sombras” (1 aluno)
		Jogo Exploratório	“O que eu mais gostei foi imitar coisas que nos diziam” (1 aluno) “Quando era para imaginar o que ia encontrar nos planetas” (1 aluno) “De imaginar estar no espaço” (1 aluno)
	Estudo do Meio	Luz	“aprender sobre a luz e sombras” (1 aluno)
Astros		“Gostei mais de aprender os Planetas” (4 alunos) “Gostei mais de pensar o que havia nos planetas” (1 aluno) “Eu gostei mais dos planetas e da luz” (1 aluno)	
Atividade 2 “Orientação, Itinerários e	Todas as atividades	Tudo	“Tudo” (2 alunos) “Gostei de tudo” (3 alunos) “Eu gostei mais de tudo porque foi fixe” (1 aluno)

Deslocações”	Expressão Dramática	Jogo Dramático	<p>“Gostei mais de fazer uma representação com os meus amigos” (2 alunos)</p> <p>“Eu gostei de fazer a representação” (2 alunos)</p> <p>“de fazer o teatro em grupo” (2 alunos)</p> <p>“do teatro” (4 alunos)</p>
	Estudo do Meio	Orientação	“Os pontos cardeais” (1 aluno)
	Português	Construção de textos/histórias	“Gostei mais de escrever as coisas que era para o teatro” (1 aluno)
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	<p>“do trabalho de grupo” (3 alunos)</p> <p>“fazer os trabalhos em grupo” (1 aluno)</p> <p>“O que mais gostei foi quando tivemos no grupo” (1 aluno)</p> <p>“de fazer o trabalho com os meus amigos” (1 aluno)</p>
Atividade 3 “Comércio, Conservação de Alimentos e Venda de Produtos”	Todas as atividades	Tudo	<p>“tudo” (4 alunos)</p> <p>“gostei de tudo” (3 alunos)</p>
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	<p>“O que mais gostei foi vender os produtos” (1 aluno)</p> <p>“Eu gostei mais da venda de produtos” (1 aluno)</p> <p>“gostei mais de fazer a representação” (1 aluno)</p>
	Estudo do Meio	Comércio	<p>“Gostei de aprender mais sobre comércio, conservar produtos, venda de produtos, locais de comércio” (1 aluno)</p> <p>“formas de conservar os alimentos” (1 aluno)</p> <p>“de aprender sobre o comércio” (1 aluno)</p> <p>“foi de aprender o que é o comércio” (1 aluno)</p>

	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	<p>“do trabalho em grupo” (5 alunos)</p> <p>“de trabalhar em grupo” (1 aluno)</p> <p>“gostei mais de fazer a atividade em grupo” (1 aluno)</p>
Atividade 4 “Pesca”	Todas as atividades	Tudo	<p>“tudo” (3 alunos)</p> <p>“gostei de tudo” (8 alunos)</p>
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	<p>“gostei de fazer uma representação com os meus colegas” (1 aluno)</p> <p>“de fazer as personagens” (1 aluno)</p> <p>“gostei mais de apresentar o teatro” (1 aluno)</p> <p>“da representação” (1 aluno)</p> <p>“de fazer o teatro” (2 alunos)</p>
	Estudo do Meio	Pesca	<p>“de aprender tudo sobre a pesca” (1 aluno)</p> <p>“gostei de saber mais sobre a pesca” (1 aluno)</p>
	Português	Construção de textos/histórias	<p>“escrever as falas das personagens” (1 aluno)</p>
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	<p>“gostei muito do trabalho de grupo” (1 aluno)</p> <p>“do trabalho de grupo” (1 aluno)</p>
Atividade 5 “Aveiro”	Todas as atividades	Tudo	<p>“tudo” (3 alunos)</p> <p>“gostei de tudo” (5 alunos)</p>
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	<p>“gostei de apresentar o teatro” (2 alunos)</p> <p>“gostei de fazer uma representação com os meus colegas” (1 aluno)</p> <p>“do teatro” (2 alunos)</p>

	Estudo do Meio	Cidade de Aveiro	“gostei mais de saber sobre a Fábrica de Ciência Viva e os ovos moles” (1 aluno) “de conhecer melhor os moliceiros” (1 aluno)
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	“do trabalho de grupo” (5 alunos) “de trabalhar em grupo” (2 alunos)

Tabela 7- Análise da categoria: “O que mais gostei?”

ANEXO 9 – ANÁLISE DA CATEGORIA: “O QUE MENOS GOSTEI?”

	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Atividade 1 “Astros”	Todas as atividades	Nada	“nada” (2 alunos)
		Gostei de tudo	“gostei de tudo” (3 alunos) “o que eu menos gostei não foi nada eu gostei de tudo” (1 aluno)
	Expressão Dramática	Teatro de sombras	“eu gostei menos de ficar à espera que chegasse a minha vez” (1 aluno) “gostei menos de tar atrás do pano a fazer gestos” (1 aluno) “gostei menos de ficar à espera que chegasse a minha vez para ir fazer as sombras” (1 aluno)
		Jogo exploratório	“do aquecimento” (1 aluno) “quando não conseguimos fazer a representação dramática” (1 aluno)
Atividade 2 “Orientação, Itinerários e Deslocações”	Todas as atividades	Nada	“nada” (6 alunos)
		Gostei de tudo	“gostei de tudo” (5 alunos)
	Estudo do Meio	Itinerários	“foi de dizer os países” (1 aluno)
	Expressão Dramática		“Gostei menos de fazer o teatro” (1 aluno) “O que menos gostei foi quando tive de fazer de conta na floresta” (1 aluno)
Atividade 3	Todas as	Nada	“nada” (5 alunos)

“Comércio, Conservação de Alimentos e Venda de Produtos”	atividades	Gostei de tudo	“gostei de tudo” (6 alunos) “eu menos gostei de nada porque eu gostei mais de tudo” (1 aluno)
Atividade 4 “Pesca”	Todas as atividades	Nada	“nada” (2 alunos)
	Formação Pessoal e social	Gostei de tudo	“gostei de tudo” (8 alunos)
	Formação Pessoal e social	Trabalho em grupo	“do meu trabalho de grupo” (1 aluno)
Atividade 5 “Aveiro”	Todas as atividades	Nada	“nada” (7 alunos)
	Formação Pessoal e Social	Gostei de tudo	“gostei de tudo” (8 alunos)
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	“o que menos gostei foi do grupo” (1 aluno)
	Português	Leitura	“de ler o texto” (1 aluno)

Tabela 8- Análise da Categoria: “O que menos gostei?”

ANEXO 10 – ANÁLISE DA CATEGORIA: “DIFICULDADES QUE SENTI?”

	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Atividade 1 “Astros”	Não sente dificuldades	Nenhuma	“Nenhuma” (2 alunos) “Não tive dificuldade nenhuma” (4 alunos)
	Estudo do Meio	Astros	“Senti mais dificuldade a perceber os astros” (1 aluno)
	Expressão Dramática	Teatro de Sombras	“a fazer as sombras” (2 alunos)
		Jogos Exploratórios	“em imaginar que estava numa nave espacial” (1 aluno) “em imaginar que estava no espaço” (1 aluno) “em pensar o que havia nos planetas” (6 alunos) “tive dificuldades em encontrar coisas nos planetas na minha mente” (1 aluno)
Atividade 2 “Orientação, Itinerários e Deslocações”	Não sente dificuldades	Nenhuma	“Nenhuma” (4 alunos)
		Nada	“nada” (6 alunos)
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	“no teatro” (3 alunos) “em pensar que estava na floresta” (1 aluno) “a falar” (1 aluno)
			Formação Pessoal e Social

Atividade 3 “Comércio, Conservação de Alimentos e Venda de Produtos”	Não sente dificuldades	Nenhuma	“nenhuma” (6 alunos)
		Nada	“nada” (2 alunos) “eu menos gostei de nada porque eu gostei mais de tudo” (1 aluno)
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	“no trabalho m grupo” (2 alunos)
Atividade 4 “Pesca”	Não sente dificuldades	Nenhuma	“Nenhuma” (3 alunos)
		Nada	“nada” (1 aluno)
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	“do teatro” (1 aluno) “nas falas” (1 aluno)
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	“do trabalho em grupo” (3 alunos)
Atividade 5 “Aveiro”	Não sente dificuldades	Nenhuma	“Nenhuma” (6 alunos)
		Nada	“nada” (4 alunos)
	Expressão Dramática	Jogo Dramático	“em escolher as personagens” (1 aluno) “em pensar na história” (1 aluno)
	Formação Pessoal e Social	Trabalho em grupo	“foi estar no grupo” (1 aluno) “no trabalho de grupo” (2 alunos)
	Português	Construção de textos/histórias	“a criar o texto” (1 aluno)

Tabela 9- Análise da Categoria: “Dificuldades que senti?”