



MIRIAM
ALEXANDRA
RUSSO PEREIRA

**O MEIO EXTERIOR DA ESCOLA
NO ENSINO DO ESTUDO DO
MEIO**

Relatório de Dissertação/projeto/estágio/projeto
de investigação do Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORES

Prof. Luís Carlos Santos

Prof. Fernando Vasconcelos Almeida

VERSÃO PROVISÓRIA

novembro 2019

Índice

Resumo	6
Abstract	7
Agradecimentos	8
Introdução	9
CAPÍTULO PRIMEIRO	13
QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	13
1. O meio exterior da escola como recurso e como contexto de aprendizagem	13
2. As visitas de estudo na exploração do meio exterior à escola	20
2.1 As visitas de estudo e os Museus	23
3. A utilização educativa dos jogos.....	24
CAPÍTULO SEGUNDO	34
A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO.....	34
1. - A metodologia da investigação	34
1.1.A perspetiva qualitativa	36
1.2.Investigação sobre a prática.....	38
2. Identificação e Descrição das Técnicas de Investigação	40
2.1. Observação Participante	42
2.1.2 - Fotografia	46
2.1.3 - Avaliação das observações	46
2.2 - Inquérito por entrevista	47
2.3 - Inquérito por questionário	49
2.4 - Análise documental	52
2.5 - Análise de dados	54
3 - Contexto de desenvolvimento do Projeto	57
3.1. - Caracterização do Meio.....	57
3.2 - Caracterização do Agrupamento	58

3.3. - Caracterização da Escola.....	58
3.4. - Caracterização da Turma.....	59
3.5. - Implicação dos intervenientes	62
4. Sobre a Intervenção pedagógica.....	63
CAPÍTULO TERCEIRO.....	68
1 – A apresentação aos alunos	68
2. - Atividades introdutórias	70
2.1. – Os alunos e o Estudo do Meio - Preenchimento de um questionário	70
2.2. – Uma história: “O nabo Gigante”.....	76
2.3. – Um desafio aos alunos: conceções sobre as atividades produtivas	85
3. Desenvolvimento do Projeto:	94
3.1 – Atividades produtivas conhecidas	94
3.2. – Atividades Produtivas Nacionais: conceitos.....	99
3.3. – Um jogo	102
3.4. <i>Peddy Paper</i>	107
4. – Conclusão do Projeto	113
4.2. – “Vamos pôr-te a pensar...”	119
4.3. – A visita ao Museu do Trabalho.....	123
4.4. – “Robô quantos passos dou?”	130
4.5. - Questionário final	133
4.6. – Avaliação final.....	136
CAPÍTULO QUARTO	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
Referências Bibliográficas	144
Anexos.....	152

Índice de Figuras

Figura 1- Questionário inicial preenchido	73
Figura 2 - Questionário inicial preenchido	73
Figura 3 - Cabeçalho da atividade	77
Figura 4 - Leitura da história	77
Figura 5 - Anotações dos alunos.....	80
Figura 6 - "Mini-horta"	84
Figura 7 - Explicação da atividade	87
Figura 8 - Caderno de campo	87
Figura 9 - Tabela preenchida	88
Figura 10 - Mapa de conceitos executado de forma incorreta.....	100
Figura 11 - Mapa de conceitos executado de forma correta.....	100
Figura 12 - Desenvolvimento da atividade.....	106
Figura 13- Desenvolvimento da atividade.....	106
Figura 14 - Desenvolvimento da atividade.....	107
Figura 15- Desenvolvimento da atividade.....	108
Figura 16- Colocação das imagens	108
Figura 17- Preenchimento do peddy paper.....	109
Figura 18 - Preenchimento do peddy paper.....	109
Figura 19 - Preenchimento das questões do mapa.....	110
Figura 20 - Procura de informações	110
Figura 21 - Procura de pistas	113
Figura 22 - Ilustração do descarregador do peixe.....	124
Figura 23 - Secagem das sardinhas	126
Figura 24- Colocação das sardinhas na lata.....	126
Figura 25 - Exploração do Robô	131
Figura 26 - Teste de avaliação - pergunta 1.....	137
Figura 27 - Teste de avaliação- pergunta 2.....	137
Figura 28 - Teste de avaliação- pergunta 3.....	138

Índice de Quadros

Quadro 1- Técnicas e instrumentos de recolha de dados e dados a recolher.....	42
Quadro 2- Distribuição e síntese descritiva das tarefas durante a intervenção	67
Quadro 3 - Organização de dados	73
Quadro 4 - Organização de dados	74
Quadro 5 - Organização de dados	75
Quadro 6 - Organização de dados	92
Quadro 7- Organização de dados	102
Quadro 8 - Organização de dados	105
Quadro 9 - Organização de dados	111
Quadro 10 - Organização de dados	117
Quadro 11 - Organização de dados	122
Quadro 12 - Organização de dados	133
<i>Quadro 13 - Organização de dados</i>	<i>134</i>
<i>Quadro 14 - Organização de dados</i>	<i>134</i>
<i>Quadro 15 - Organização de dados</i>	<i>134</i>
Quadro 16 - Organização de dados	135
Quadro 17 - Organização de dados	135
Quadro 18 - Cotações	139

Siglas e Acrónimos

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PE – Professora estagiária

PSP- Polícia de Segurança Pública

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR- Zona de Desenvolvimento Real

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Resumo

O presente relatório apresenta os resultados de um processo investigativo sobre uma intervenção pedagógica desenvolvida numa escola Básica da cidade de Setúbal, no âmbito da unidade curricular de “Estágio IV” do curso de Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da ESE/IPS.

Pretende-se refletir sobre as potencialidades da utilização do meio exterior da escola para as aprendizagens na área do Estudo do Meio. A intervenção pedagógica desenvolvida e que foi objeto do estudo centrou-se na abordagem com os alunos do tema das atividades produtivas nacionais, através da utilização do meio exterior como contexto e recurso das estratégias de ensino / aprendizagem adotadas. Assim, o espaço exterior à sala de aula, o meio local, enquanto espaço vivido pelos alunos, possibilitaram partir das suas conceções prévias para processos de construção do conhecimento desenvolvidos em atividades de contacto direto e de exploração das realidades locais.

Este estudo insere-se no paradigma interpretativo/qualitativo e numa perspetiva metodológica de “Investigação sobre a Prática”. Consequentemente, a observação participante, o inquérito por questionário e por entrevista e a análise documental e de conteúdo foram as técnicas de investigação privilegiadas.

Palavras chave: Espaço exterior; Estudo do Meio;

Abstract

This report presents the results of an investigative process on a pedagogical intervention carried out in a Basic School in the city of Setúbal, within the scope of the “Stage IV” curricular unit of the ESE / IPS Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education.

It is intended to reflect on the potential of using the outside environment of the school for learning in the area of Environment Study. The pedagogical intervention developed, as the object of the study, focused on the approach of the theme of national productive activities, through the use of the external environment as the context and the resource of the adopted teaching / learning strategies. Thus, the space outside the classroom, the local environment, as a space lived by the students, made possible to start from their previous conceptions to processes of knowledge construction developed in activities of direct contact and exploration of local realities.

This study is part of the interpretative / qualitative paradigm and a methodological perspective of “Research on Practice”. Consequently, participant observation, questionnaire and interview inquiry and content analysis were the preferred investigative techniques.

Keywords: Outer space; Environmental Studies

Agradecimentos

Concluída esta etapa no processo da minha formação, enquanto futura educadora/professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quero agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidos neste processo e me ajudaram.

Primeiramente quero agradecer à minha família por me ter apoiado desde muito cedo na minha decisão de seguir a profissão de educadora/professora.

Quero fazer um agradecimento muito especial ao meu namorado, pois apoiou-me desde o primeiro dia deste percurso académico. Sem ele para me incentivar e ajudar tinha desistido no início deste longo percurso. Estou-lhe eternamente agradecida pela paciência e pelo ombro amigo que sempre me deu e por me apoiar sempre que necessário.

Gostaria ainda de agradecer a algumas colegas que fizeram este percurso comigo, especialmente à colega Ísis Montenegro por estar sempre presente.

Quero também agradecer à Profª. Ana Sequeira, a minha orientadora de estágio, por todos os conselhos, apoio e disponibilidade e, principalmente, por estar sempre presente.

Não podia deixar de agradecer ao meu orientador, que sempre me apoiou e orientou facultando valiosas sugestões e diversos materiais (livros, artigos) que contribuíram para enriquecer o meu trabalho. O meu muito obrigado por contribuir, também, para o meu desenvolvimento pessoal e académico.

Finalizo este agradecimento referindo todas as crianças que fizeram parte deste percurso. Agradeço todos os momentos que vivenciei e os desafios que tive de superar.

Introdução

Este projeto de investigação foi desenvolvido numa escola Básica do 1º ciclo do Concelho de Setúbal onde decorreu o meu último estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. Este trabalho visa refletir sobre a utilização de práticas de ensino baseadas no espaço exterior da escola para lecionar conteúdos da área do Estudo do Meio, de modo a que os alunos desenvolvam as suas competências e se sintam mais motivados e interessados.

A minha preferência relativamente à área de Estudo do Meio deveu-se ao reconhecimento do facto de que esta pode ser o ponto de partida para a abordagem de todas as áreas do programa do 1º ciclo, desenvolvendo globalmente as aprendizagens dos alunos. Integrando as várias Ciências Naturais e Sociais é uma área de natureza multidisciplinar, com um carácter abrangente, suscita uma perspetiva de articulação de conteúdos e é possível utilizá-la como forma de incluir todas as áreas curriculares. Na sua abrangência aborda inúmeros temas relacionados com o mundo em que vivemos, o que facilita o interesse e a participação das crianças proporcionando-lhes oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas.

Mas, a minha intenção era explorar as temáticas de Estudo do Meio de uma forma “não tradicional” pois, ao longo dos estágios observei que os professores se limitam a utilizar o manual e não exploram os inúmeros recursos que existem para lecionar de uma forma mais interessante e lúdica os conteúdos de Estudo do Meio. Por isso, considerei adequado e pertinente a utilização do meio exterior da escola como recurso no ensino das temáticas do Estudo do Meio, de forma a que, com as atividades realizadas, os alunos se tornassem participantes ativos com capacidade para investigar, experimentar e aprender de uma maneira diferente, dinâmica e em contacto direto com a realidade.

Deste modo, a minha questão problema é: **Quais são as potencialidades da utilização do meio exterior da escola para as aprendizagens na área do Estudo do Meio?**

Nesta questão sugere-se uma opção pedagógica diferente da que caracteriza o ensino tradicional que se baseia na exposição e memorização de termos e conceitos, muitas vezes sem significado para os alunos, que estes esquecem rapidamente e que em pouco ou nada contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo. Nesta metodologia de ensino, o professor tem uma aula previamente estruturada que debita sem ter em consideração as

concepções dos alunos. Contrariamente, na perspectiva construtivista da aprendizagem, o professor tem em consideração as concepções prévias dos alunos, pois é através e a partir destas que cada aluno deve construir o seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente. Deste modo, o professor deve-se preparar para a aula tendo em conta que deve considerar as concepções prévias dos alunos, de forma a que eles possam apropriar-se devidamente dos conhecimentos a adquirir e a partir daí prosseguir e dar continuidade ao trabalho (De Vecchi & Giordan, 2002, cit. por Carvalho & Freitas, 2010).

Por outro lado, a utilização educativa do espaço exterior justifica-se por ser um recurso de fácil acesso e do qual provêm inúmeras vantagens da sua utilização pois, como refere Thomas e Harding (2011) os espaços exteriores levam à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades das crianças, permitindo que desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas.

Tendo o meio exterior da escola como recurso e contexto de aprendizagens, pretende-se que os alunos aprofundem o seu conhecimento acerca da natureza e da sociedade envolvente, através de situações diversificadas de aprendizagem como, por exemplo, através de jogos (*peddy paper*, caça ao tesouro, etc.), de visitas de estudo, da utilização de imagens retiradas no exterior que sejam do conhecimento dos alunos para realizar atividades e consolidar conteúdos, entre outras atividades.

Nestas atividades exploram-se conteúdos curriculares enquanto conjuntos de propostas, cuidadosamente selecionadas, dos vários campos do saber, apropriadamente organizados em função de determinados pressupostos educativos, de modo a permitir que os objetivos de aprendizagem pretendidos sejam alcançados. E é nessa seleção dos conteúdos a explorar que é relevante saber quais os conhecimentos considerados pertinentes para uma determinada população de uma determinada cultura (Ruiz, 1996, cit. por Carvalho & Freitas, 2010). Por sua vez, José Maria Ruiz Ruiz (1996, p. 159), refere que “o curriculum deve ser um reflexo da sociedade que o planeia e, portanto, deverá constituir um mapa representativo que permita a reconstrução da ordem cultural existente”.

De acordo com Emanuel Medeiros (2003, p.17) a “Escola deverá ser um lugar para o despertar do pensar, da imaginação criadora, dos conhecimentos, sempre (re)construídos e activados”. Deste modo, a educação das crianças deve ser enriquecida através de novas

experiências e aprendizagens interligadas com um ensino criativo e diferenciado que lhes possibilite a aquisição de conhecimentos necessária para a sua vida.

E é precisamente nesta procura dos conteúdos mais pertinentes e adequados às crianças que integravam o contexto do meu estágio e atendendo também ao tempo limitado da minha intervenção no âmbito deste projeto, que decidi utilizar como indutor os conteúdos do programa de Estudo do Meio do 4º ano de escolaridade presentes no Bloco 6 denominado como “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” e particularmente o tema das principais atividades produtivas nacionais, conseqüentemente, abordando todos os conteúdos a ela associadas (Ministério da Educação [ME], 2016).

O presente relatório encontra-se organizado por capítulos, sendo o primeiro capítulo a explicitação do quadro teórico de referência, no qual são abordados os conceitos em que o estudo se fundamenta, nomeadamente o espaço exterior enquanto meio de ensino; a importância das visitas de estudo, os jogos e os seus benefícios e o Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo é sobre a metodologia de investigação e de intervenção em que é apresentado o contexto de desenvolvimento do Projeto, nomeadamente a caracterização do Meio, da escola, do agrupamento e da turma em que decorreu o projeto. Enuncia-se e justifica-se o paradigma em que o estudo se insere e o método escolhido, destacando-se a abordagem qualitativa e o método da Investigação sobre a Prática. São descritas também as técnicas e procedimentos de recolha e análise dos dados que foram utilizados na concretização deste estudo: observação participante; inquérito por entrevista; inquérito por questionário; análise documental e análise de dados.

Seguidamente, no terceiro capítulo da apresentação e interpretação da intervenção, descreve-se e interpreta-se a intervenção realizada, utilizando-se evidências e ilustrações concretas, que resultaram da avaliação das atividades realizadas pelos alunos.

No último capítulo, de considerações finais, reflete-se sobre a relação entre os dados recolhidos e a questão do estudo, através da análise das produções dos alunos, no sentido de compreender se a intervenção realizada auxiliou os alunos a compreenderem os conteúdos acerca das atividades produtivas nacionais e de outros associados a este tema. Integra também uma breve síntese acerca das dificuldades sentidas ao longo do projeto, bem como as aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por último, apresento as referências bibliográficas referentes às obras de referência analisadas e, seguidamente, encontram-se os anexos e apêndices que incluem os materiais utilizados no âmbito do projeto.

CAPÍTULO PRIMEIRO

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Neste capítulo serão abordados os conceitos e teorias que enquadram o presente estudo e que foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

Como primeiro momento deste capítulo, serão apresentadas algumas perspectivas sobre a utilização educativa do espaço exterior, em seguida sobre os jogos e os seus benefícios e posteriormente sobre a importância das visitas de estudo. Por fim, é feita referência à importância das visitas de estudo e posteriormente ao Estudo do Meio no 1º ciclo.

1. O meio exterior da escola como recurso e como contexto de aprendizagem

Posteriormente à democratização do ensino e conseqüentemente, à sua massificação reforçou-se a tendência das escolas, para padronizar e uniformizar a prática pedagógica (Formosinho, 2013). O que importava era “ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos e das diferenças nos contextos locais e sociais” (Formosinho, 2013, p. 18). Desta forma não era tido em consideração o *stock* de conhecimentos (Ferreira, 2004) que cada criança possui quando chega a uma instituição.

Como refere Formosinho (2013, p. 17), as crianças eram vistas como um ser passivo, “como tábua rasa, (...) folha branca para ser escrita, copo a encher”. Deste modo, favorecia-se a pedagogia transmissiva, em que a criança apenas ouve o que o professor tem para transmitir, uma vez que este apenas tem como objetivo ensinar os conteúdos pré-definidos e não tem em consideração a forma como cada criança constrói as suas aprendizagens e mobiliza os conhecimentos que já possui. Sendo estes conhecimentos construídos no seio familiar, através da comunidade, da sociedade e do grupo sociocultural a que pertencem e nas quais estão imersas desde o nascimento (Formosinho, 2013).

O facto das experiências que cada criança teve não serem consideradas numa abordagem dos conteúdos dificulta a realização de aprendizagens significativas por parte das

mesmas. Assim sendo, a pedagogia participativa veio pôr em causa a pedagogia transmissiva, centrando a educação nos interesses e necessidades das crianças tendo em consideração que cada criança “participa como pessoa na vida da família, da escola e da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20).

Nesta perspetiva, no início do século XX, John Dewey contribuiu para a promoção da articulação próxima entre a pessoa, a sociedade, a escola e a comunidade, referindo que a escola deve proporcionar “o aprender a viver partindo de experiências concretas contextualizadas” (Correia & Cosme, 2011, p. 437).

Por outro lado, em Portugal, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e conseqüentemente com a reforma educativa desse ano, ocorreram mudanças nas conceções pedagógicas, políticas e normativas no que concerne à escola, fomentando-se o aparecimento de alguns princípios de interação e integração comunitárias (Alves, 1997).

Os dispositivos legais que valorizam “a temática das relações entre a instituição escolar e o contexto sociocultural e institucional envolvente (famílias, autarquias, empresas e organismos diversos)” (Alves, 1997, p. 44) têm sido atualizados ao longo dos anos. No que concerne, ao ponto de vista pedagógico, defende-se que as “práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através das partilhas dos saberes e das formas de interação com a comunidade” (Niza, 2013, p. 147).

Mas, as crianças veem o meio como algo que corresponde à sua rotina diária, não sendo, deste modo, algo sugestivo pois é algo demasiado familiar. Assim sendo, é necessário que o professor não insista apenas na descrição/observação/classificação das realidades do meio envolvente, mas sim de possibilitar aos alunos redescobrir o seu quotidiano no que concerne ao que pode existir de fascinante, desconhecido e estimulante nessa realidade rotineira a que estão habituados (Roldão, 1995).

Por outro lado, segundo Roldão (1995), uma questão também essencial, relativamente ao estudo do meio próximo contemplado no programa, abrangendo a realidade familiar e pessoal da criança, refere-se ao envolvimento afetivo que a criança tem com esse meio. O meio em que se vive faz parte integrante da experiência afetiva de cada um, está relacionado com contextos de pertença relativamente aos quais se desenvolvem processos subconscientes de adesão e mecanismos profundos de segurança que é importante não colocar em risco.

Neste âmbito, o mais aconselhável é evitar a situação de enfoque direto na realidade da criança e escolher situações observadas ou narradas relativas a outros, que permitam do mesmo modo alcançar os mesmos objetivos. Deste modo, o meio “é visto pela criança como a sua rotina, a realidade em que está mergulhado afetivamente, e não, à partida, como um objeto de estudo, interessante em si mesmo; importa levá-los à descoberta do lado fascinante dessa realidade” (Roldão, 1995, p.27). É então necessário que se desenvolvam estratégias que possibilitem à criança ter consciência de que as características do meio, aquele em que vive, ou outro, interagem com os indivíduos, condicionam as suas opções e enquadram as suas vivências e atividades (Roldão, 1995).

Martins (2001) refere que a aldeia/vila/cidade onde se localiza a escola deve ser utilizado como um meio de construção de conhecimentos visto que é um objeto central de aprendizagem significativa tornando-se “objeto de estudo, de entendimento e compreensão” (p. 265). Consequentemente é possível realizar inúmeras aprendizagens resultantes das características físicas do meio local e das interações sociais que as crianças realizam quando contactam com os habitantes e/ou trabalhadores aí presentes. Posto isto, o conhecimento do meio próximo permite aprendizagens relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo e permite a integração de outras áreas de conteúdo nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social como, por exemplo, nas saídas que se realizam no bairro promove-se o respeito e cumprimento de regras de segurança rodoviária, o respeito pelos espaços e por todos aqueles que neles se deslocam (ME, 2004).

O meio envolvente a uma instituição é um espaço físico e social que oferece inúmeras possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala. Posto isto, a escola deve ser vista como um espaço vivo, um prolongamento natural da vida que cada criança vive no seio da sua família, aldeia e meio (Freinet, 1975) porque “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” (Roldão, 2004, p. 23). Esta ligação motiva os alunos para a caracterização e conhecimento do meio local envolvente (Ferreira, 2011).

Promover atividades interativas com o meio envolvente obriga que o professor conheça o local onde se encontra a escola pois só se realizará “uma descoberta efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem” se o professor conhecer

antecipadamente as “possibilidades que o meio próximo proporciona” (Ferreira, Martins, Hortas, & Dias, 2011, p. 501).

Estas atividades são extremamente importantes para os alunos pois o bairro constitui o ambiente mais imediato e acessível e, por conseguinte, deve ser conhecido de forma pormenorizada, visto que proporciona o marco de referência mais imediato para trabalhar e possibilita a utilização dos recursos do ambiente a distâncias alcançáveis (Ferreira, Martins, Hortas, & Dias, 2011). E “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira, Martins, Hortas, & Dias, 2011).

Para Roldão (1995), existe uma discordância quanto à pressuposição de que o meio local é mais significativo para a criança que outras realidades, pois o significado de uma aprendizagem depende da relação estabelecida entre a experiência interior e interiorizada do sujeito e a dinâmica que a tarefa de aprendizagem consegue gerar. O que para o professor se torna numa tarefa árdua de forma a conseguir desencadear aprendizagens significativas para os diferentes alunos (Roldão, 1995).

As atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas dentro do recinto escolar, são igualmente importantes, pois auxiliam os alunos na compreensão deste espaço que tem um valor educativo. É que o espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post, 2011, p. 161), pois os alunos têm a oportunidade de observar e explorar a natureza, de se deitar/sentar no chão, de tocar nos diferentes elementos (folhas, pedras, areia, árvores etc.), cheirar, agarrar e ouvir os diversos característicos daquele local.

Como refere Borràs (2002, p. 177), no espaço exterior:

“(...) as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando, semeando flores e plantas (...).”

Realizar atividades no exterior proporciona interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e possibilita a experimentação das suas próprias capacidades. Também os materiais disponibilizados são importantes na medida em que as crianças nos exploram e apropriam-se das suas características. Alguns autores referem a importância do espaço

exterior, defendendo que este é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Neste sentido, Carruthers (2010) defende que o espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento de aspetos físicos e habilidades motoras e realça a importância de usar os sentidos pois, os ambientes externos estimulam todos os sentidos. Refere-se também o fortalecimento da saúde das crianças, tanto física quanto mental pelo desenvolvimento das resistências do corpo, o que é consequência, por exemplo, das condições meteorológicas, vento, calor, chuva, entre outras, e ao aumento da autoestima, na medida em que os alunos se sentem mais desinibidos para se exporem, sentem-se mais livre para explorarem e conversarem com os colegas e, deste modo, vão ganhando confiança nas suas capacidades.

O espaço exterior está incluído nos diferentes espaços constituintes das instituições, como as salas de aula que os compõem. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 27) consideram “o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)”. Post e Hohmann (2011, p. 161) referem que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira.” Nesta perspetiva, também Lino (2013, p. 121) defende que “o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam.”

Os autores supramencionados apresentam a mesma a ideia de que o espaço exterior é um espaço pertencente à instituição e deve ser reconhecido como uma extensão da sala de aula devido às oportunidades significativas de aprendizagem que possibilita aos alunos.

A formação integral de um aluno é consequência da instrução dos conteúdos académicos, da educação interdisciplinar e da formação no domínio dos valores essenciais como a solidariedade, o respeito e a tolerância com o outro, o interesse e a valorização da cultura e história locais e a preservação do património pelo que se justifica uma relação próxima da Escola com o meio envolvente (Silva D. P., 2019). É que a educação escolar deve integrar todos os fatores de formação que o mundo moderno oferece: a rua, o bairro, a cidade, a região, os livros, os jornais. “Um saber simultaneamente teórico e prático, ligado às coisas da vida, a fim de as clarificar.” Não se trata apenas de formar um cidadão, mas de evitar o desinteresse das crianças e o tédio consequência de um ensino demasiado abstrato. Muitas vezes os alunos lamentam a ausência de ligações entre o que aprendem

e o que veem, e queixam-se que a escola rejeite abordar os temas que lhes interessam (Schwartz, 1984).

Como refere Zabalza (cit. por Lima, 1993, p. 4) o meio compreende vários espaços “o social que engloba (...) os mundos produtivos, das estruturas de poder e da tradição cultural; o território onde se concretiza o social através de estruturas socioculturais e geográficas com características que lhe dão unidade; a comunidade com a sua cultura própria e o seu modo específico de desenvolver cultura.” Deste modo, é necessário sensibilizar o aluno para a consciencialização de que as características do meio interagem com os indivíduos, condicionam as suas opções, enquadram as suas vivências e atividades.

Neste sentido, o meio “pode ser entendido como o conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, factores e/ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e acção das pessoas têm lugar e adquirem significado” (ME, s/d, p.75), deste modo, o Estudo do Meio deverá ter como objetivos a observação, análise e interpretação desses diversos elementos, de forma a encaminhar para uma melhor compreensão dos mesmos, permitindo intervir criticamente no sentido de participar ativamente na melhoria e valorização do meio envolvente.

A compreensão do meio local consolida a identidade pessoal e social, na medida em que reforça sentimentos de identificação, de partilha e pertença, o que permite aos alunos reconhecerem-se como elementos de variados agrupamentos sociais. Estas características são extremamente importantes no contexto educativo onde os alunos são crianças desfavorecidas cujo interesse pela escola é muito pouco ou nenhum e, deste modo, é crucial envolvê-las o máximo possível nas atividades a realizar, pois uma das obrigações das escolas é valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização das experiências e saberes aprendidos através do contacto com o meio local, de modo a possibilitar, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (ME, 2004, 101).

Explorar o espaço exterior é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Johnson (cit. por Carruthers, 2010, p. 196) defende isso mesmo, quando refere que “todas as crianças deveriam experienciar o mundo além da sala de aula como uma parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento”. Ao promovermos estas oportunidades “estamos a criar uma próxima geração de adultos com

aptidões, atitudes e convicções que promovem uma relação significativa com o exterior” (Lindsay & Pompermaier, 2010, p. 30).

Por vezes, as saídas ao exterior e aos espaços exteriores das instituições são pouco realizadas devido aos perigos que podem trazer. Os professores e os familiares têm receio que as crianças se magoem. Deste modo, esta problemática é uma das razões que levam a que as crianças frequentem pouco o exterior. Porém, as oportunidades que o exterior proporciona, no que concerne o desenvolvimento e aprendizagens, são relevantes para o desenvolvimento e crescimento das crianças, sendo este um dos motivos para elas frequentarem estes espaços.

O espaço exterior, assim como o espaço da sala de aula, deve ser planeado e estruturado, de forma a “possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013, p. 120) pois o espaço exterior é bastante valorizado e desempenha um papel tão ou mais importante que o de uma sala de aula.

Cols (2010, p. 8) refere que “cada atividade, cada saída faz-nos compreender melhor o meio próximo em que as crianças passam a sua vida. Podemos redescobrir os espaços que [elas] descobriram com a família, o que proporciona referências que contribuem para a aprendizagem das crianças.” Gugliemli (cit. por Liempd & Schepers, 2010, p.4) defende que “as saídas regulares no meio próximo proporcionam às crianças novos conhecimentos e experiências.” Martensson (2010, p. 13) refere que “os espaços exteriores verdes proporcionam (...) a tonalidade emocional positiva relacionada com as crianças estarem próximas umas das outras e de um ambiente verde.”

Como refere Benavente, “espaços, recursos e materiais pedagógicos não são neutros; o modo como estão construídos e organizados, o modo como são vividos e interiorizados, pode ser facilitador ou bloqueador das práticas de ensino aprendizagem” (1995, p. 25). A forma como os espaços e os materiais pedagógicos são pensados e utilizados marcam a relação com o saber e a relação entre professores e alunos. A forma como o espaço é organizado, se são realizadas saídas de campo, se são executadas idas à biblioteca, se utilizamos apenas o quadro, o manual, documentos, não é indiferente. As práticas são induzidas e estruturadas por muitas realidades, entre as quais se incluem as condições materiais, os espaços e os recursos, de que dispomos e o modo como as utilizamos (Benavente, 1995). É necessário alargar o espaço educativo, ou seja, utilizar ruas, jardins,

museus, e tantas outras realidades físicas e sociais como suporte de experiência e de aprendizagem. “Procurar alargar o espaço de aprendizagem fazendo com que a escola deixe de estar social e culturalmente isolada e pôr à disposição da população escolar uma diversidade de meios, facilita a diferenciação das práticas de ensino aprendizagem” (Benavente, 1995, p. 135).

2. As visitas de estudo na exploração do meio exterior à escola

As visitas de estudo são deslocações realizadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com a finalidade de enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares a partir da experiência direta, e que podem ocorrer em locais próximos ou distantes da escola, com durações igualmente variáveis (Almeida & Vasconcelos, 2013).

Nelas a cultura, o aumento do saber, o progresso intelectual, entram como um fator entre outros. Porque elas oferecem com abundância os meios mais propícios, as mais seguras imagens para que o aluno possa educar-se em todas as esferas da vida" (Almeida, 1998, p. 22). Possibilitam a descoberta do meio próximo e de outras regiões, desenvolvendo nos alunos aspetos como o saber-fazer e o saber ser, essenciais à sua formação, na medida em que a partir das visitas de estudo os alunos podem perceber o que se encontrava num determinado local, o que outrora fora um estilo de vida, uma profissão, como as pessoas viviam, o que utilizavam, o que comiam, entre outras características que se não fosse através das visitas de estudo, por exemplo, a um museu, que apresenta vários elementos de antigamente, os alunos só o conseguiriam visualizar a partir de fotografias.

É possível associar à visita de estudo diferentes intuítos: motivar para a abordagem de uma temática; permitir a recolha de informação múltipla; bem como possibilitar a verificação de saberes ou de saberes-fazer em campo (Almeida, 1998). Segundo a escolha das finalidades, a visita pode ter lugar no início, meio ou final de uma temática. Dewey (cit. por Pimentel, 2007) concede um valor fundamental à experiência, compreendida como uma partilha ativa entre o sujeito e o meio. Para este autor a educação de uma criança torna possível o acréscimo de experiência e a Escola possibilita uma vida comunitária que permite a cada sujeito aumentar a sua experiência social. Deste modo, de forma a proporcionar experiências significativas aos alunos é essencial que haja uma preparação prévia da visita de estudo, que pode ser realizada tanto pelo professor, como entre este e os alunos em sala de aula. Outros aspetos importantes, são a seleção dos pontos mais importantes da visita de estudo, e a exploração de mapas e documentos

orientadores do percurso de modo a destacar as observações mais pertinentes no terreno. A partir destes aspetos, o professor assegura que os alunos aprendem e desenvolvem o seu conhecimento acerca do meio que pretendem explorar (Almeida, 1998).

Van-Praet (1989) afirma que mais importante do que aprender no momento da visita é o facto de as visitas poderem contribuir para a sensibilização dos alunos, cativando todos os seus sentidos e criando um desejo de saber mais. Neste seguimento, Shilson (1988) refere que as experiências proporcionadas aos alunos a partir das atividades realizadas fora da escola devem envolver o maior número de sentidos, “ouve e esquece, vê e lembra-te, faz e compreende”. Deste modo, segundo Mouro (1987) os professores quando lecionam conteúdos mais específicos, o espaço físico da sala de aula é limitador da compreensão de determinados assuntos. Consequentemente, a ideia que os professores sentem é de que as suas aulas poderiam prolongar-se para além do espaço físico onde são habitualmente desenvolvidas as atividades. Neste seguimento e como defende Conrad (cit. por Hanna, 1992, p. 53-54):

Fazíamos melhor se despendermos menos tempo com livros e mais tempo ao ar livre, menos tempo nas nossas salas e mais tempo fora delas com coisas que são reais, não imagens, relacionando-nos e convivendo com as plantas, os ribeiros e os animais como iguais, como fazendo parte das mesmas dimensões do ser. Precisamos de ser livres para sonhar, imaginar e criar, para criar o nosso próprio conhecimento e descobrir a nossa própria sabedoria e forjar a nossa própria verdade, não porque nada possa ser aprendido dos livros ou da televisão, mas porque demasiadas coisas podem ser aprendidas a partir deles.

Segundo Van-Praet (1989) por muito curta que seja a visita, a mensagem didática nela presente é muito diferente da de um professor que se movimenta apenas na sala de aula, tendo esta mensagem consequências nas atitudes dos alunos. Como refere Mouro (1987, p. 50) “a perspectiva de um dia diferente fora da escola motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total. Será sempre um dia diferente e que jamais sairá da memória dos seus participantes” o que para Perdigão de Andrade (1991) se deve ao facto de existir uma quebra da rotina, ao imprevisto e ao prazer que se sente durante a visita. Neste seguimento Mouro (1987, p. 50) refere ainda que “o aluno, longe das quatro paredes da sala de aula, num outro ambiente, tende a tornar-se igual a si próprio.” Ademais, o professor tem a possibilidade de, durante a visita, ser mais observador dos comportamentos dos seus alunos, atenuando qualquer indício de diretividade na dinâmica

de grupo. “Há uma aprendizagem recíproca de novas formas de participar, de ouvir e de executar” (Andrade, 1991, p. 63).

Para Pessoa (1991) as visitas de estudo são identificadas como potenciadores ao nível da aquisição de valores e atitudes a estimular nos alunos pelo que contribuem para a criação do sentido de responsabilidade, criação do sentido de solidariedade, despertar a espontaneidade, desenvolver a criatividade, proporcionar um enriquecimento cultural, criar a necessidade de contactos com o mundo fora da escola, na medida em que se deve criar nos alunos hábitos culturais, ou seja, que visitem museus, que explorem a cidade em busca de figuras e monumentos históricos cujo passado apresenta histórias bastante interessantes e enriqueedoras para os alunos e, deste modo, adquiram conhecimentos acerca da sua cidade e do seu país.

Falk (1994) evidenciou que, de uma forma geral, as aprendizagens cognitivas em locais fora da escola são perenes, ou seja, serão recordadas por um período longo sendo ainda lembradas do ponto de vista afetivo.

Para Krepel (cit. por Rudmann, 1994, cit. por Almeida, 1998) uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e executado com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais. Brehm (cit. por Almeida, 1998) tem implícita, na sua definição, a ideia de que esta viagem organizada pela Escola não tem obrigatoriamente de se realizar num local distante, pois pode visitar-se o meio envolvente à escola.

“Providenciar a criança com novas experiências é algo inerente à filosofia das visitas” (Falk cit, por Almeida, 1998). Deste modo, o encontro com novos locais e novas experiências está presente em qualquer deslocação fora da escola. Autores como Berlyne, Bogartz e Witte, Cantor e Cantor afirmam que a novidade é importante na aprendizagem, pois o efeito novidade pode manifestar-se através de um comportamento ativo, excitado e explorador por parte dos alunos.

De forma a que as visitas de estudo decorram de uma forma bem-sucedida é necessário cumprir alguns princípios básicos, que necessitam de ter em conta as características específicas da turma, o grau de ensino e a faixa etária dos alunos. Segundo Silva (2019) uma das etapas a considerar é a definição dos objetivos da visita de estudo. Assim sendo, é possível enumerar alguns objetivos gerais das visitas de estudo:

- aproximar o aluno da realidade;
- enriquecer a experiência do aluno pelo contacto com vestígios históricos previamente selecionados;
- desenvolver o espírito de observação e o espírito crítico;
- desenvolver o espírito de investigação: recolha de dados/documentos, análise, crítica, etc.;
- aplicar instrumentos de observação/investigação;
- promover a interdisciplinaridade;
- relacionar a escola com a comunidade;
- suscitar o despertar de “vocações” profissionais;
- proporcionar momentos de convivência, sentido de camaradagem e cooperação (turma, escola, interescolar, ...).

As visitas de estudo devem ser objeto de avaliação. Esta deve ser formativa, pois este tipo de avaliação “é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (ME, 2012), porém pode fornecer elementos para a avaliação sumativa, consistindo esta “num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação” (Direção Geral da Educação, 2012). A exploração dos dados obtidos na visita de estudo pode ser realizada: por disciplina; interdisciplinarmente; através de uma ficha de avaliação acerca da visita (formativa); num relatório; numa apresentação em formato digital, realizada pelos alunos; na exposição de materiais ou outros elementos, como fotografias, ilustrações, etc.; na inclusão de elementos (cognitivos) no teste sumativo do subdomínio. A avaliação do modo como decorreu a visita de estudo deve igualmente ser realizada, destacando-se os aspetos positivos, os aspetos negativos, e consequentemente os aspetos a melhorar no processo (Silva, 2019).

2.1 As visitas de estudo e os Museus

Numa perspetiva mais específica, os Museus têm potencialidades na contribuição para a formação de valores nas crianças, como a solidariedade, o respeito e a tolerância com o outro, o interesse e a valorização da cultura e história locais e a preservação do

patrimônio. Como educar não é uma função exclusiva da Escola, um Museu e consequentemente uma equipa a este associado poderá ter uma importante contribuição no que concerne à educação das crianças. Educar associa-se à relação interativa de transmitir conhecimentos, deste modo, o Museu torna-se num espaço privilegiado de educação, na medida em que transmite conhecimentos, possibilita a gestão da memória coletiva e tem uma função importante na recolha, na apresentação, no estudo e na animação do património local/regional. Os alunos que estão habituados a desenvolver atividades fora da escola adquirem uma experiência que se traduz positivamente nas suas normas de conduta (Silva, 2019).

Um Museu, para além das coleções que contém, pode englobar o centro histórico da cidade, a igreja que lhe está próxima, o pelourinho, o fontanário, a estátua, ou seja, a memória da comunidade em que se insere (Silva, 2019). Portanto, um Museu empreende um papel ativo e interveniente na comunidade em que está inserido. Neste sentido, em concordância, os museus e as escolas têm em seu poder a possibilidade de contribuir para a educação patrimonial e cívica das crianças (Silva, 2019).

Assim, a Escola e os Museus, conjuntamente, podem: preservar e divulgar a memória coletiva; preservar, estudar e divulgar o património; debater problemas que afetam o meio; promover colóquios sobre história local/regional ou mesmo nacional; promover workshops conjugando o desenvolvimento da criatividade com a educação para a preservação do património (Silva, 2019).

3. A utilização educativa dos jogos

O jogo pode ser uma ferramenta utilizada para motivar os alunos na aprendizagem de conteúdos e para melhorar e desenvolver as suas capacidades.

Segundo Drew, Olds e Jr. (s/d, p. 33), uma forma de motivação é através do jogo pois “produz-se um intercâmbio entre as [as crianças] que jogam e as que observam, que se traduz em discussões, explicações, etc.” Consequentemente, o jogo é uma atividade de promoção de respeito pelos outros e do diálogo, sendo “tão importante, interessante e divertida como outra qualquer” (Drew, Olds e Jr., s/d, p. 33).

Através do jogo é possível possibilitar às crianças a oportunidade de aprenderem sobre o que para elas é interessante e motivador.

Para que o jogo exista é necessário que duas condições sejam preenchidas: a autonomia do sujeito em relação ao real ou ao adulto, e uma certa incerteza no desenvolvimento ou resultado da ação.

(Dual e Letourneur cit. por Sá, 1997, p. 8)

Os jogos podem ser realizados de uma maneira construtiva, e não como uma forma de preenchimento de lacunas ou como atividades sem sentido (Cabrita, 2018/2019). Deste modo, os jogos podem ter diferentes finalidades sendo estas a resolução de problemas relacionados com as relações interpessoais e a inadequação social, pois desenvolvem a cooperação nos grupos; podem desenvolver a sensibilidade relativamente aos problemas dos outros, pois implicam confiança; promovem a independência da identidade pessoal, auxiliam na remoção das barreiras artificiais entre os indivíduos (Palmeirão & Alves, 2017). Por outro lado, a simulação e as improvisações, propiciam oportunidades de construir laços entre áreas "temáticas" ou de interesses. Deste modo, os jogos podem atuar como elementos catalisadores nestes processos (Brandes & Phillips, 1977).

Como refere Huizinga (1990, p. 33) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, realizada com limites de tempo e espaço, segundo regras previamente estipuladas e consentidas, porém obrigatórias, provido de um fim e acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".

Johan Huizinga (1990, p.10), refere que "o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. (...) Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever as suas principais características".

Piaget e Freud defendem que, pedagogicamente, o jogo poderá ser produtivo caso seja utilizado como uma ferramenta simplificadora na aprendizagem de estruturas, por vezes de difícil assimilação (Ghedin, 2012). Segundo Freud a atividade lúdica está relacionada com a criatividade, com a resolução de problemas, com a aprendizagem da linguagem, com o desenvolvimento de papéis sociais e com inúmeros outros fenómenos cognitivos (Ghedin, 2012). Porém, os jogos devem "ser inscritos como elementos apenas no contexto pedagógico global. Há que adaptá-los à estratégia pedagógica do contexto do ensino e não transformar este em função daqueles" (Ferran, Mariet, & Porcher, 1979, p. 21).

Como referem Brito, Matos, Barreira, Pessoa e Tavares (2009) o jogo conduz a uma aprendizagem significativa sendo essencial que o professor compreenda em que momento do processo de aprendizagem, a atividade de jogar deve ser executada. Neste seguimento,

o momento para introduzir qualquer jogo poderá ser após o término de uma unidade, com o objetivo de consolidação dos conhecimentos (Brito, Matos, Barreira, Pessoa, & Tavares, 2009). Também pode ser utilizado como método para introduzir novos conteúdos programáticos. Deste modo, o jogo terá como finalidade a aprendizagem de novos conteúdos. Porém também contribuirá para a consolidação de conhecimentos em várias disciplinas. O jogo passa a ser um meio de aquisição e desenvolvimento de competências (Brito, Matos, Barreira, Pessoa, & Tavares, 2009).

Relativamente aos jogos realizados a partir da exploração e análise de imagens, estes são importantes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois através desta exploração os alunos apropriam-se de informações e constroem conceitos. A análise de fotografias, possibilita uma grande vantagem didática, visto que é uma ferramenta de fácil acesso, manipulação, armazenamento e classificação. Tendo em consideração que um dos objetivos da área do Estudo do Meio é a localização, descrição, explicação e comparação de fenómenos resultantes da interação Homem-Meio, e que estas são materializadas através de fotografias e deste modo estas adquirem um carácter essencial para o estudo desta interação facilitando o contacto com o mundo que rodeia os alunos e a aproximação a espaços mais distantes. Como refere Jiménez e Gaité (1996) “a partir das imagens o professor leva o aluno a descobrir as relações que intervêm na paisagem, a olhar de modo mais proveitoso para o território, a colocar ordem num mundo visual.”

4. - O Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico

O Estudo do Meio é uma área curricular vocacionada para o estudo e compreensão da realidade envolvente, na perspetiva de uma intervenção social e cívica futura, que não apresenta raízes muito antigas em Portugal, Espanha ou França. Foi nos países anglo-saxónicos, escandinavos e nos Estados Unidos, onde decorreu a construção e sedimentação de uma tradição curricular neste domínio, numa área curricular abrangente denominada por *Social Studies* (Roldão, 1995).

Segundo Roldão (1995) a área dos Estudos Sociais constituiu-se no Estados Unidos, desde o início da escola pública, como uma área curricular relevante devido à importância dada, naquele país, à assimilação dos alunos a uma matriz social e nacional que se pretendia que fosse forte e agregasse as diversas identidades de que as populações imigradas eram portadoras.

O estudo da comunidade, do meio físico e social, das características económicas, dos valores, crenças e tradições da sociedade local e dos grandes eventos da história nacional apresentava um significado particular naquele contexto. Foi nos Estado Unidos que a tradição dos Estudos Sociais se enraizou mais, tendo o tipo de currículos propostos assumido uma lógica de “alargamento progressivo” a partir das realidades observadas e experienciadas no meio próximo e convertido num ponto de partida “obrigatório” do progresso do estudo da realidade social e ambiental (Roldão, 1995): 1) do próximo para o distante; 2) do familiar para o desconhecido; 3) do presente para o passado; 4) do eu para os outros (Carvalho & Freitas, 2010).

O estudo do meio próximo e da comunidade, que é também uma constante nos *Social Studies* de Inglaterra e países do Norte europeu, relaciona-se com conceções filosóficas e pedagógicas relevantes na tradição desses países, como, o pragmatismo e o experimentalismo, que forneciam bases para se encarar a aprendizagem de um ponto de vista de utilidade prática e baseada em metodologias de observação e experimentação, a exercitar preferencialmente no meio local (Martins & Aires, 2009).

A ideia de que a criança vê o mundo de forma global e que por isso tem de ser ensinada de forma global surgiu de algumas adaptações das ideias de Piaget. Porém, as posições de Maria do Céu Roldão, que resultam de investigação, de experiências de observação de alunos e professores nas escolas, de conversas com professores e de uma reflexão ao longo de vários anos sobre algumas das lógicas organizativas da generalidade dos programas de Estudo do Meio, defende que é possível habitar numa localidade na qual a diversidade de meios de transporte e de outros aspetos ligados a vários temas seja mínima, conseqüentemente a criança obteria conhecimentos muito limitados se desde os primeiros anos se não lhe fossem apresentados exemplos de outros locais (Palmeirão & Alves, 2017).

Contudo, não será necessário que todas as aprendizagens se iniciem nas experiências da criança, pois a experiência desta não é apenas resultante da observação direta: “é também constituída, e de forma significativa, pelo que se vive interiormente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se alcança por diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não nos seja próximo” (Roldão, 1995, p. 177).

Roldão refere alguns aspetos referentes ao alargamento progressivo como: do próximo para o distante, do presente para o passado e do familiar para o desconhecido.

Em relação, ao aspeto “do próximo para o distante” Roldão (1995, p. 177) refere que “a experiência não é só o que se observa, mas também o que se vive interiormente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se alcança pelos diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não seja próximo.” Porém, nem sempre o próximo “(...) é mais aliciante e significativo (...)”, sendo o mais longínquo mais interessante e motivador” (1995, p. 177).

No que concerne os aspetos “do presente para o passado”: a criança tem muitas dificuldades em compreender o conceito de tempo histórico, dada a complexidade que o conceito envolve, ou seja, “mentalmente, em termos de temporalidade estabelecendo nexos de anterioridade e posterioridade, sequência, extensão, linearidade e distância temporais no quadro das grandes linhas referenciais”(Mateus 2008, p. 60). “O contacto possibilita a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão, em fatores de estruturação de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo” (Mateus, 2008, p.60).

Relativamente aos aspetos “do familiar para o desconhecido”, o desconhecido torna-se num aspeto de maior motivação para as crianças do que aquilo que se encontra no seu meio próximo (Mateus, 2008). Deste modo, nem sempre o que está próximo é o que melhor se conhece, pois, o aspeto mais importante são os conhecimentos da criança e as aprendizagens novas que têm que se apoiar em aprendizagens já existentes (Roldão, 1995, p. 177).

O programa de Estudo do Meio do 1º ciclo do Ensino Básico está organizado de forma a que a exploração decorra do meio próximo para o longínquo no âmbito espacial e do presente para o passado relativamente ao tempo. Por outro lado, decorre do imediato, do visível, do próximo e do aluno individualmente para os outros e para a comunidade (Educação M. d., 2004). Porém é discutível o princípio do alargamento progressivo, visto que, como foi referido anteriormente, por vezes, o mais próximo não é o mais intrigante e motivador para a criança visto que esta interliga o que ouve com o que imagina e com o que lhe fornecem os meios de comunicação.

Piaget (1978) refere que a criança do 1º ciclo se encontra, no que se refere ao desenvolvimento psicológico, no estágio operacional concreto, em que se privilegia o mais próximo e diretamente observado e experienciado, excluindo, deste modo, o distante, o imaginado, o hipotético. Porém diversos estudos, como refere Roldão (1995)

têm interrogado essa estrutura inflexível, previsível e constante e apontam para a possibilidade de um raciocínio hipotético-dedutivo se as situações forem contextualizadas e humanizadas. Conseqüentemente é necessário “compreender o porquê, como é e como pode ser o meio na mente e na afetividade de uma criança” (Mateus, 2001). Posto isto, esta perspectiva direciona ainda, segundo Roldão (1995) a um enfoque autoanalítico, a nível físico e a nível psicológico. Assim sendo, se o assunto é familiar a repetição de uma evidência produz uma aprendizagem muito limitada ou contem implicações afetivas, e deste modo são criadas situações constrangedoras e indesejáveis num equilíbrio educativo (Mateus, 2001).

Nesta perspectiva, compete ao professor precisar a descrição/observação/classificação das realidades do meio envolvente e guiar os alunos à redescoberta da parte fascinante e estimulante que contempla o quotidiano. O envolvimento afetivo da criança com o meio gera dificuldades de distanciamento e conseqüentemente ocorrem dificuldades de análise. “O meio faz parte das experiências afetivas a que a criança adere espontaneamente, sendo visto como rotina e não como objeto de estudo” (Mateus, 2001, p. 72).

Os alunos, quando iniciam o seu percurso escolar, apresentam um conjunto de concepções construídas a partir dos seus conhecimentos adquiridos, dos valores interiorizados e das suas experiências ao longo da sua vida (Clément cit. por Carvalho & Freitas, 2010). Estas concepções são normalmente subjetivas e incoerentes, logo necessitam de ser reconstruídas no processo de ensino-aprendizagem, de forma a que os alunos vão adquirindo conhecimentos cada vez mais científicos, consciencializando os valores e desenvolvendo práticas sociais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e social (cit. por Carvalho & Freitas, 2010). Como refere Moniz dos Santos (1991), é essencial ter em conta essas concepções alternativas e organizar estratégias de mudança conceptual para reconstruir novos conhecimentos. Algumas experiências não são consequência da vivencia e aprendizagem do meio. Há vivencias afetivas, subjetivas, cognitivas e emocionais. Posto isto, cabe ao professor gerir as representações afetivas das realidades presentes ou imaginadas, os constrangimentos e gostos próprios, os conflitos e os interesses de cada um, sem negligenciar as cargas diversas socioculturais pois têm uma grande importância quando confrontadas com a escola formal (Mateus, 2001). “Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversos significados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos” e “não é necessário que todos os

alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos”, o que permite pensar nos ritmos e nas diferenças culturais e étnicas dos alunos (Mateus, 2001, p. 73).

Como refere Mateus (2001) a escola, cada vez mais, tem-se tornado multicultural, os espaços são cada vez mais abrangentes. A mobilidade de populações de etnia e culturas próprias, como o povo cigano, torna necessária a diversificação ao nível das estratégias para a integração da diversidade étnica e cultural na defesa do direito à educação e ao sucesso educativo (Mateus, 2001). Deste modo, devem ser impostos “o respeito por essas experiências e saberes e o reconhecimento dos costumes, das tradições históricas e da matriz cultural de origem” (Mateus, 2001, 73). E “partir do saber onde o aluno se encontra para o conhecimento de novas realidades, combater o fosso aluno-escola, adequar as aprendizagens às necessidades de cada um de forma a combater as assimetrias sociais discriminatórias” (Mateus, 2001, p. 73).

Deve-se ajustar as práticas docentes à forma de pensamento das crianças, tirando partido do potencial imaginativo e criativo; interligando afetividade e conhecimento, explorando a realidade próxima em termos de descoberta. “Devem ser aprendizagens significativas, onde a tarefa a realizar e o tipo de interesses pessoais joguem de forma objetiva, formativa e informativa” (Mateus, 2001, p. 73).

Neste seguimento, Fernández, (1994, p. 218) refere que os professores têm a possibilidade de adaptar o currículo às necessidades de aprendizagem dos alunos: “Uma das estratégias que os professores têm à sua disposição para lidar com os problemas de aprendizagem colocados pelas crianças são as adaptações curriculares.”

Para Roldão (1995) o Estudo do Meio é uma área de acesso para o futuro e desta pode resultar o sucesso dos alunos. Por essa razão refere que cada docente deve tomar a liberdade de realizar uma reflexão crítica, de forma a compreender as potencialidades desta área curricular e as inúmeras práticas didáticas que lhes estão associadas para que, deste modo, seja possível permitir aos alunos uma exploração e aprendizagem que contribua para o seu gosto, empenho e sucesso no seu percurso de aprendizagem escolar (Martins & Aires, 2009).

A obtenção de um conhecimento cada vez maior do aluno deverá ser uma preocupação para todos os professores, sendo essencial que este proporcione ao aluno oportunidades de se envolver em aprendizagens que surjam das experiências vividas e do conhecimento pessoalmente estruturado, possibilitando-lhes desenvolver capacidades instrumentais

cada vez mais eficazes e úteis para compreender, explicar e atuar sobre o Meio de forma consciente e criativa, pois o desenvolvimento da criança (Faria, 2007) “é uma interação com o meio onde está inserida” (Sá cit. por Granja, 1995).

Freitas (cit. por Granja, 1995, 80) refere que “da interação com as pessoas, objetos e tudo aquilo que existe à sua volta, as crianças adquirem conhecimento consequência dessa interação”. Acrescenta ainda que, individualmente, cada criança, realiza uma construção de um conhecimento único, pois cada uma relaciona, de forma única, com o meio que a rodeia (Freitas cit. por Granja, 1995).

Deste modo, o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que possibilitam aos alunos uma melhor compreensão direcionando à sua intervenção crítica, o que significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afetados pelas experiências decorrentes no meio e intervir no sentido de o modificar, o que pressupõe processos de participação, defesa e respeito (Carvalho & Freitas, 2010).

Deste modo, a área de Estudo do Meio é ampliada a partir do surgimento de que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, 2004, p. 101). Portanto, a Escola e, mais especificamente, a área de estudo do meio tem como objetivo possibilitar nos alunos uma melhor compreensão do que os circunda. Na sua grande maioria os alunos partilham curiosidades sobre diversos elementos e situações que para eles se tornam em algo longínquo daquilo que lhes é familiar, mas que querem conhecer. Assim, esta área curricular é de extrema relevância para o desenvolvimento das aprendizagens e apreensão de novos conhecimentos por parte dos alunos.

Segundo Roldão (1995, p. 31), a área do Estudo do Meio proporciona um conjunto de conteúdos temáticos, que permitem articular de forma integrada aprendizagens das restantes áreas:

O conjunto de propostas curriculares corporizadas na Área do Estudo do Meio articula-se com princípios importantes definidos nos objectivos da Reforma curricular em vigor. Constituem algumas das grandes finalidades da reforma (1) contribuir para uma aprendizagem activa em que o aluno é encorajado a assumir-

se como construtor do seu próprio conhecimento, (2) promover o desenvolvimento integral da pessoa nas suas múltiplas dimensões e ainda, (3) fomentar competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania. Em qualquer destas vertentes, a área do Estudo do Meio assenta em pressupostos metodológicos de exploração activa da realidade e de descoberta (os próprios blocos temáticos organizadores intitulam-se sempre «À descoberta de...»), o que aponta para um trabalho com os alunos em que estes se envolvam com processos de aprendizagem activos, assentes em metodologias de descoberta, e apoiados em actividades intelectuais de construção de saber.

“O Estudo do Meio 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” (ME, p. 101). Assim sendo, esta área é crucial para a aprendizagem dos alunos de uma forma global, no que diz respeito às relações sociais e aos fenómenos da Natureza.

Em relação à abordagem e exploração de actividades práticas, o programa do 1º ciclo considera que cabe aos professores possibilitar aos alunos o contacto com instrumentos e técnicas necessárias, de forma a que estes consigam construir o seu próprio saber de forma sistematizada (Fonseca, 2014) visto que, "será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão aprendendo e integrando, progressivamente, o significados dos conceitos" (ME, 2004, p. 102), sendo este um objetivo essencial, que pretende explicitar a importância que as actividades práticas têm na construção, de competências de comunicação nos alunos.

Os aspetos supramencionados demonstram a importância de serem fornecidas actividades de aprendizagem que valorizem a componente prática ao longo da abordagem dos diversos conteúdos. Deste modo, a implementação e exploração de actividades práticas permitem o desenvolvimento de um conjunto de competências diversas nos alunos, sendo da sua responsabilidade a incorporação destas nas estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, é imprescindível realizar actividades práticas com os alunos, relacionando-as com o tema em estudo (visitas de estudo, trabalho de campo e exploração e análise de imagens)

visto que estas possibilitam a realização de aprendizagens significativas e promovem competências comunicativas, transversais às diferentes áreas disciplinares. Este tipo de atividades é significativo "quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afetivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior" (Roldão, 2004, p. 53).

CAPÍTULO SEGUNDO

A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo são apresentadas as metodologias utilizadas neste estudo, referentes à componente da investigação e à componente da intervenção pedagógica.

Em primeiro lugar apresenta-se uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação e incide-se particularmente na investigação sobre a prática, que foi o *design* de investigação considerado mais adequado para a investigação, seguidamente são referidos os processos metodológicos que orientaram esta investigação através de “uma visão prospetiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação selecionada pode ser eficazmente posta em prática nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposta” (Afonso, 2005, p. 58).

São ainda abordadas as técnicas de recolha e análise da informação utilizadas neste estudo: a observação participante; a análise documental e o inquérito por entrevista e por questionário. Apresenta-se também a caracterização e justificação dos instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Seguidamente é realizada uma breve descrição do contexto onde decorreu o projeto, e dos seus intervenientes, ao nível da sua posição e da sua implicação no mesmo.

Por último, são explicitados os dispositivos e procedimentos da intervenção pedagógica no contexto de estágio.

1. - A metodologia da investigação

Os métodos de investigação disponibilizados pela literatura são numerosos e constituem diferentes processos de análise. Assim sendo, envolvem várias estratégias que permitem planear, realizar e tirar conclusões acerca da investigação proposta. Como referem Almeida e Pinto (1990, p. 62), “o termo estratégia diz respeito à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico. O *design* consiste na operacionalização da estratégia de

investigação, envolvendo a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos”.

O primeiro passo referente à investigação é a definição de um paradigma de investigação enquadrador. Estes paradigmas formam o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no processo que o conduzirá às “respostas” ao “problema/questão” a investigar. São os paradigmas que indicam o tipo de metodologia a ser utilizada (Crotty cit. por Coutinho, 2016). Por sua vez, os métodos de investigação constituem o caminho que o investigador tem que percorrer de forma a chegar ao conhecimento científico, sendo, deste modo, o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação (Coutinho, 2016).

Existem três grandes paradigmas na investigação em Ciências Sociais e Humanas: o paradigma positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o paradigma socio-crítico ou hermenêutico (Coutinho, 2016).

O paradigma positivista ou quantitativo pretende adotar o modelo das Ciências Naturais, focando-se principalmente numa metodologia de cariz quantitativo. As abordagens quantitativas são apropriadas para conhecer as opiniões e atitudes de um universo alargado de indivíduos, a partir da observação de um grupo mais restrito de indivíduos que representam a totalidade da população em que se inserem, de forma a que os dados observados possam ser generalizados como, por exemplo, os estudos de mercado, ou os estudos estatísticos (Coutinho, 2016).

No que concerne ao paradigma qualitativo ou interpretativo o investigador procura interpretar e compreender os significados das ações humanas, num dado contexto social. Deste modo e em concordância com os objetivos deste projeto investigativo, é necessário ter em consideração o que ocorre quando se interage com a turma e quando esta interage com o investigador, sendo estes momentos bastante ricos em informações pertinentes para posteriormente serem analisados.

O último paradigma, apesar de apresentar a nível metodológico algumas semelhanças com o anterior, tem como diferença principal a sua ideologia, uma vez que defende uma mudança social, o que não é o ponto fulcral deste projeto (Coutinho, 2016).

Dado que o estudo se realizou numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico, foi primordial determinar um método de trabalho que permitisse a compreensão da minha prática pedagógica desenvolvida ao longo do projeto. Deste modo, a opção metodológica considerada mais apropriada, de forma a poder compreender e descrever o significado dos vários aspetos da minha prática educacional, sendo este um dos objetivos deste estudo, foi o paradigma qualitativo.

1.1 A perspetiva qualitativa

A investigação qualitativa centra-se principalmente:

“na importância que se atribui a uma compreensão em profundidade de uma situação e dos significados que a envolvem ou lhe estão subjacentes. O interesse incide no processo mais do que nos resultados, no contexto, mais do que numa variável específica, na descoberta, mais do que na confirmação” (Merriam, cit. por Silva, 2003, p. 57).

Esta metodologia é caracterizada por ser “um processo moroso, rigoroso e sistemático que descreve ou interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação” (Durão, 2010, p.57-58).

A expressão investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Neste tipo de investigação, os dados denominam-se qualitativos, o que significa serem ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. São normalmente recolhidos em função de um contacto aprofundado com os indivíduos nos seus contextos naturais (Bogdan & Blikien, 1994).

Por outro lado, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de conceitos, sendo por outro lado, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Alguns autores limitam-se a considerar uma investigação qualitativa aquela que não é quantitativa ou a que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas (Coutinho, 2016). Assim, o objetivo de estudo da investigação qualitativa são as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo.

A investigação qualitativa apresenta cinco características: neste tipo de investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural, e o investigador constitui o seu instrumento principal. Os investigadores deslocam-se aos locais, visto que necessitam de ter contacto direto com o meio, de forma a compreender o mesmo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”

A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores recolhem dados a partir de imagens ou palavras e esses dados abrangem, por exemplo, transcrições de notas de campo, fotografias e entrevistas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48-49) “os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos (...).

A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape.” Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os investigadores pretendem compreender todo o processo, mais do que chegar aos resultados, conclusões, consequentemente formulam inúmeras questões.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. E têm como objetivo recolher e agrupar dados de forma a construir hipóteses. “Pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Coutinho, 2016, p. 50) apoderando-se de uma postura de quem tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado (Coutinho, 2016). Portanto, a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, permite que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos surgem (Bogdan & Bliklen, 1994). Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “(...) as hipóteses são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...). O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.”

As técnicas de investigação que melhor representam a investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista. O investigador introduz-se no mundo das pessoas

que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material recolhido a partir desta estratégia é complementado com outro tipo de dados, como, por exemplo, registos escolares, artigos de jornal, fotografias, entre outros (Bogdan & Blikem, 1994).

Portanto, a abordagem que melhor se adequou esta investigação foi a abordagem qualitativa visto que se pretendia perceber em que medida é que o espaço exterior beneficia o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos. Neste seguimento, o que aluno aprende não pode nem deve ser medido em quantidade, mas sim a qualidade do que se aprendeu, qual o seu sentido prático e a sua relevância para o aluno.

Após a formulação da questão problema, realizaram-se estratégias tendo como base o exterior que permitissem dar resposta à questão problema, permitindo que ao longo do processo se recolhesse dados para à *posteriori* serem analisados e categorizados. Consequentemente recorreu-se ao exterior; o investigador era participante e juntamente com os alunos deslocaram-se ao ambiente natural em que os fenómenos se desenvolvem; os dados foram recolhidos essencialmente em forma de palavras (ditas ou escritas), fotografias e desenhos; a análise dos dados foi feita de forma indutiva; por último a intenção era perceber se a intervenção teria influencia em cada um dos alunos relativamente aos conhecimentos adquiridos e aos seus comportamentos. Pretendeu-se, ao longo das atividades, ir analisando as potenciais aprendizagens e competências que os alunos iam adquirindo e, simultaneamente, a prática profissional do investigador ia sendo analisada, relativamente aos diversos papéis a executar.

1.2. Investigação sobre a prática

Enquanto profissionais de educação, é imprescindível uma constante reflexão por parte do professor sobre a sua prática, ou seja, sobre o que acontece na sala de aula, de forma a garantir um ensino adequado. Consequentemente, o professor deve agir sob os problemas que surgem diariamente (Ponte, 2002). Nesse sentido, um bom professor tem de ponderar a investigação enquanto processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a prática é, consequentemente, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre a prática de cada um (Ponte, 2002).

Portanto, segundo Alarcão (2001), um bom professor tem de ser também um investigador, e desenvolver uma investigação intimamente relacionada com a sua função, pois um professor tem de se questionar sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas; tem de se questionar perante o insucesso de alguns alunos; não pode fazer dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula; deve ler criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas e deve-se questionar sobre as funções da escola.

Quando se desenvolve um trabalho investigativo é necessária versatilidade, pois é essencial que sejamos coordenadores das atividades, tutores, conselheiros, somos um recurso para as dúvidas existentes e os alunos necessitam de sentir que estamos presentes e que os ajudamos sempre que necessário.

Assim, o método utilizado foi a investigação sobre a prática que é caracterizada pelo sincronismo da investigação com a prática da atividade profissional, estando integrada nos métodos de investigação qualitativa.

A investigação sobre a prática profissional, de acordo com Ponte (2002, p. 2), “(...) constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores”, ou seja, este tipo de investigação possibilita ao professor analisar e refletir sobre as suas práticas, sobre a forma como atua em sala de aula, com os alunos, num determinado contexto de aprendizagem e com um determinado tema em estudo. “É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados. Para isso, é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades próprias dos alunos” (Ponte, 2002, p. 2). Portanto “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (Ponte, 2002, p. 3).

O processo de reflexão é um dos principais domínios que a investigação sobre a prática deve incluir. Oliveira e Serrazina (2002, p. 29) notam que “o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino”. A “(...) expressão “prática reflexiva” surge muitas vezes associada à investigação sobre as práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 29), deste modo, é um elemento decisivo na modificação da prática profissional. O professor apenas consegue alterar a sua prática profissional de uma forma positiva se pensar sobre ela e compreender o que pode ser

alterado e como deve ser otimizado. Estas autoras referem ainda que “o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados” (p. 31).

Durante a realização de um projeto investigativo como o que foi realizado, o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem, avalia os alunos e contribui para a construção do projecto educativo. Ao considerar a investigação qualitativa e a investigação sobre a prática, enquanto metodologia mais adequada, intento realizar uma reflexão constante sobre a minha prática mediante as reações e interações dos alunos ao longo das atividades, de modo a aperfeiçoar, sempre que necessário, as minhas intervenções de forma a melhorar a aquisição de aprendizagens e competências por parte dos alunos.

Deste modo, concluo, através das características mencionadas, que a perspetiva qualitativa é a que melhor se adequa à realização do meu projeto, pois tenho como objetivo expor os alunos a diferentes situações, tendo como mediador o exterior, e, deste modo, pretendo compreender, sem impor expectativas, quais as suas consequências nos alunos, ou seja, como estes reagem às diferentes experiências que são expostos. Pretendo analisar o propósito da minha ação, estudando-a e refletindo sempre sobre ela. A minha interrelação com a realidade que pretendo estudar permite que a construção da teoria se processe a partir do terreno (locais que utilizo na realização das atividades) à medida que os dados empíricos emergem.

2. Identificação e Descrição das Técnicas de Investigação

Para esta fase do projeto, após a identificação da questão problema e dos objetivos a atingir, executa-se a escolha das técnicas mais adequadas para a recolha de dados. Deste modo, e segundo Bell (1997), tendo como referência a seleção dos métodos de recolha de dados:

“Uma vez decidido e bem definido o tema e especificados os objetivos, estará em condições de considerar a forma de recolha da informação de que necessita. A pergunta inicial não será que metodologia? mas o que preciso de saber e porquê. Só então se questionará «qual é a melhor maneira de recolher dados? e quando dispuser desta informação, o que farei com ela?» (p.85).

De acordo com Almeida e Pinto (1990) “as técnicas de investigação são um conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (p. 78). Deste

modo, a observação-participante, o inquérito por questionário e por entrevista, foram as técnicas de recolha de dados utilizadas ao longo da investigação. Estas consistem num: “conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70). Portanto, são fundamentais para o trabalho investigativo, pois permitem operacionalizar a investigação.

Quaisquer que sejam os dados, quantitativos ou qualitativos, o foco principal não é recolher muitos dados, mas recolher dados pertinentes para dar resposta à questão problema. É também importante que os dados sejam recolhidos, com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua interpretação posterior (Ponte, 2002). No que respeita a este projeto, os dados foram qualitativos e a técnicas do seu tratamento foi a análise documental.

Existem inúmeras técnicas de recolha de dados e, conseqüentemente, é necessário que o investigador selecione as que mais se adequam ao seu objetivo final. Deste modo, no decorrer do projeto, optou-se por utilizar as seguintes técnicas de recolha de dados: a observação participante, o inquérito por entrevista e por questionário e a análise documental (Quadro 1).

Técnicas	Instrumentos	Fonte	Dados a recolher
Observação Participante	Elementos de registo: notas de campo; registos áudio e fotográficos	Interação entre alunos e com os professores	- Registo de todas as atividades realizadas ao longo do projeto.
Inquérito por Entrevista (Conversas informais com os alunos e professora cooperante)	- Guião da entrevista. - Gravação das respostas.	Professora cooperante	- Informações sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos. - Opiniões acerca das atividades realizadas.
Inquérito por Questionário	- Guião do questionário.	Alunos	- Informação sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos. - Opiniões acerca das atividades realizadas.
Análise documental	- Grelhas de avaliação das produções dos alunos	Produções dos alunos. Projeto Curricular de Turma / Projeto Educativo do Agrupamento;	- Informações sobre as aprendizagens dos alunos. - Informações sobre o Agrupamento, a Escola e a turma

Quadro 1- Técnicas e instrumentos de recolha de dados e dados a recolher

2.1. Observação Participante

Afonso (2005) refere que a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não é influenciada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.

Esta técnica foi utilizada ao longo do período de estágio, possibilitando o conhecimento da turma, as características dos alunos, os seus gostos e preferências, entre outras características que foram essenciais para o processo de análise dos dados, possibilitando deste modo, conhecer os participantes em estudo e as suas características pessoais, que terão influência nos dados obtidos.

Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 125) o investigador é um “observador que tem um envolvimento completo com a instituição (...). [Assim sendo], é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.”

Estes autores referem ainda que “nos primeiros dias de observação participante (...) o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem”. Prosseguindo, os autores acrescentam que “à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (Bogdan & Blikem, 1994, p. 125).

Neste seguimento, “é habitual distinguir entre a observação estruturada (também designada por observação sistemática) ou observação não estruturada (frequentemente referida como observação de campo)” (Afonso, 2005, p. 92). São classificadas quanto ao seu modo e ao nível de participação do investigador na situação observada.

No que diz respeito ao modo de participação, destaco a observação não-estruturada, devido à sua adequação, perante as características do projeto de investigação. A observação não estruturada, observação de campo é considerada uma observação livre. “Os produtos de um dispositivo de observação não estruturada consistem em diversos tipos de textos que constituem o conjunto dos registos de observação. Em primeiro lugar são produzidas as notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir. Em segundo lugar são redigidos os relatórios de campo constituídos por textos mais elaborados e reflexivos a partir das notas de campo” (Afonso, 2005, p. 93).

Desta forma, Cozby (1989) refere que este tipo de observação:

“é conduzida quando o investigador quer descrever compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [possibilitando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (p. 48, cit. por Afonso, 2005, p. 92).

Deste modo, como foi implementado um projeto no contexto de estágio, investigando em simultâneo sobre a minha prática, também é caracterizada como sendo participante, uma vez que a observação participante consiste na inserção do observador no grupo que irá observar, o que permite uma análise global e intensiva do objeto em estudo (Almeida & Pinto, 1990). Esta engloba uma componente participativa do investigador e não apenas a presença do mesmo enquanto observador. Segundo Almeida (1990), “a característica diferencial da observação participante, em relação às outras técnicas, consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objeto

de estudo” (p. 105). Para Bogdan e Biklen (1994, p.150) “a observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.”

A observação “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local” e para o concretizar pode “usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88). Segundo Sousa e Baptista (2011) é possível classificar a observação como sendo: descritiva - descrição das observações realizadas e registadas incluindo também uma análise/reflexão por parte do investigador, esta análise é submetida à experiência e ao conhecimento deste; categorial - método realizado com base em padrões pré-estabelecidos e o investigador utiliza tabelas e/ou grelhas de observação; narrativa - o investigador descreve o que observa com uma linguagem corrente. Esta observação é realizada no local, como se narrasse uma história (Sousa & Baptista, 2011).

Na realização do meu projeto investigativo foi realizada a observação descritiva e observação narrativa na medida em que foram analisadas e refletidas todas as observações realizadas relativamente às ações dos alunos, aos seus comportamentos durante as atividades, as suas reações e respostas e tentou-se descrever ao mais ínfimo pormenor o que foi observado de modo a que a análise posterior seja a mais rica possível em informações. Para que isso fosse possível, optou-se por utilizar as notas de campo como forma de registo.

Desta forma, as notas de campo foram realizadas após e durante a observação, sempre que possível, também foram realizadas gravações de áudio, de forma a que posteriormente fosse recordado o que foi registado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.” (p. 49), característica importante no processo de investigação. A observação permitiu perceber as diferenças dos alunos, comparando o início da investigação com o fim da mesma.

2.1.1 - Notas de campo

As notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Bliklen, 1994, p. 150).

No âmbito das notas de campo realizaram-se as anotações condensadas na medida em que se fez o registo de notas de campo rápidas, ou seja, comentários/ situações, opiniões, intervenções dos alunos para, posteriormente, as poder analisar e comentar. Estas são consequência do decorrer de ações em que o investigador pretende registar rapidamente o que observou de forma a que posteriormente consiga interpretar e comentar, denominando-se assim como “anotações condensadas” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Por outro lado, o registo mais reflexivo e pormenorizado, feito após o acontecimento, intitula-se de “anotações extensas” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

As notas de campo podem beneficiar o investigador na medida em que estas desempenham um papel de diário pessoal (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, possibilitam que o investigador acompanhe o desenvolvimento do projeto, que visualize como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos e a tornar-se consciente de como ele ou elas foram influenciadas pelos dados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150-151). Assim sendo, estas notas não coagem a exigências na escrita como outros textos escritos, visto que as notas fluem, “saem diretamente da cabeça do investigador e representam o seu estilo particular”, devem também ser completas e claras (Bogdan & Biklen, 1994, p.151-152).

As notas de campo são descritivas e reflexivas. Segundo autores como Bogdan e Biklen (1994, p. 152), no que se refere à parte descritiva, esta representa o melhor esforço do investigador para registar de forma objetiva os detalhes que ocorreram no campo, ou seja, aquilo que foi observado deve ser apresentado em detalhe em vez de forma resumida, pois é importante citar as pessoas em vez de resumir o que elas dizem e evitar o uso de palavras abstratas. Por outro lado, sobre a parte reflexiva “as notas de campo contêm frases e parágrafos que refletem um relato mais pessoal do curso do inquérito. [Assim sendo] o objetivo de toda a reflexão é melhorar as notas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165).

Como refere Spradley (cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 88), as notas de campo compreendem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto.”

O investigador também tem a possibilidade de utilizar um suporte digital que o ajudará a “preservar o momento”. Assim sendo, a utilização de registos fotográficos e vídeos

permitiu recordar, de forma mais pormenorizada, os diferentes momentos, de forma a realizar uma análise posterior cuidada, nomeadamente, rever atitudes, conversas, entre outros elementos. Portanto, a partir destas ferramentas foi possível executar uma análise das informações necessárias para os diferentes propósitos, possibilitando-me também constatar a motivação/predisposição dos alunos para a concretização das atividades apresentadas, as interações e entreajuda entre os alunos nas várias atividades, assim como as dificuldades e os pontos fortes que manifestavam.

2.1.2 - Fotografia

Este método possibilita a obtenção de dados descritivos úteis para “compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

É possível dividir as fotografias em duas categorias, nomeadamente, as que foram feitas por outras pessoas denominadas de “fotografias encontradas” e as que o investigador produziu “fotografias produzidas pelo investigador” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 184).

As fotografias que o investigador produz facilitam a recolha de informações factuais, possibilitando retirar pistas sobre relações e atividades realizadas. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.189) “a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. (...) a maior parte das vezes é utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível.”

Porém é essencial que no decurso do trabalho de campo, o investigador tenha em atenção quando é o momento mais adequado e como deve tirar as fotografias. Deste modo, “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas. Esta deve ser entendida como um produto cultural e como uma produtora de cultura” (Bogdan e Biklen, 1994, p.191).

2.1.3 - Avaliação das observações

Para a observação realizada em todas as atividades e para a sua análise, decidiu-se realizar uma tabela que integrava os níveis dos domínios das atitudes, do raciocínio, dos conteúdos, da curiosidade, do envolvimento nas tarefas e do questionamento. Portanto, construiu-se uma tabela para todas as atividades de modo a tornar mais rápido o registo da avaliação no decorrer das mesmas.

Esta avaliação foi feita individualmente, ou seja, estes parâmetros foram analisados no desempenho individual dos alunos em todas as atividades realizadas. Para cada critério foram escolhidos três medidores:

A - Revela

B - Não revela

C - Revela ocasionalmente

2.2 - Inquérito por entrevista

A entrevista segundo Ketele (cit. por Sousa & Baptista, 2011, p. 79) é “uma recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas”.

Afonso refere que, “a realização de entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face” (2005, p.97).

Segundo Máximo-Esteves, “é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado” (2008, p.94). Como afirma Afonso (2005, p.99), durante a entrevista é essencial “saber ouvir (...) aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática”. Além disso, a estratégia de gestão da entrevista baseia-se em perguntas abertas.

As entrevistas podem dividir-se em dois géneros: entrevista informal e entrevista formal. Estas distinguem-se pela sua estrutura, pois a entrevista informal aproxima-se de uma conversa, com o intuito de se obter informações mais específicas, por outro lado a entrevista formal requer uma estrutura com questões a seguir, sendo estas, por vezes, a única fonte de aquisição de informação (Afonso, 2005, p.99).

Relativamente à classificação das entrevistas estas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Segundo Afonso (2005), nas entrevistas estruturadas o entrevistado responde a perguntas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de resposta e o entrevistador controla o ritmo da entrevista utilizando o guião como um *script* que deve ser seguido de forma padronizada e sem desvios. Estas

entrevistas são utilizadas com o objetivo de realizar um tratamento estatístico posterior (Afonso, 2005). “Cada entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas” (Afonso, 2005, p.99). Este tipo de entrevista utiliza-se quando se pretende obter uma informação menos aprofundada e mais determinada pelos objetivos da investigação e a quantificação das respostas é possível (Afonso, 2005).

Relativamente às entrevistas **não estruturadas**, estas não contêm perguntas específicas e respostas codificadas (Afonso, 2005). O objetivo é compreender o comportamento complexo dos sujeitos sem impor uma categorização que limite o campo de investigação (Afonso, 2005). Deste modo, a informação a recolher pode ter um “caráter extensivo e abrangendo um grande leque de temas, num registo exploratório, ou, explorar exaustivamente uma questão ou problema específico” (Afonso, 2005, 100). “É a interação verbal entre entrevistador e entrevistado e desenvolve-se à volta de grandes temas (...) sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2005, p.100). Já as entrevistas **semiestruturadas** têm um formato intermédio entre os tipos referidos anteriormente, ou seja, o modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas são mais específicos (Bogdan & Blikien, 1994). Geralmente são realizadas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada (Bogdan & Blikien, 1994).

Neste projeto utilizou-se a entrevista semiestruturada, pois pretendeu-se recolher informações sobre o desenvolvimento das atividades e, deste modo, o entrevistado respondeu a perguntas pré-estabelecidas, conduzidas a partir de um guião, que consequentemente continha perguntas específicas. Os temas escolhidos para serem abordados estavam relacionados com o decorrer do projeto, nomeadamente as características do mesmo e não continham respostas codificadas.

Por outro lado, houve momentos de conversas informais com os alunos, que surgiram das suas dificuldades na realização das atividades. As questões colocadas foram ao encontro dessas dúvidas, por isso não existiu um guião prévio. Estas conversas, realizadas durante a execução das várias atividades, tinham como objetivo perceber o que aprenderam, quais as suas dificuldades, se tinham gostado ou não, entre outros aspetos. O objetivo destas entrevistas consistiu “em compreender o comportamento complexo e os significados

construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” (Afonso, 2005, p.98). Pretendeu-se, deste modo, utilizar a entrevista pois, o propósito da entrevista é possibilitar que as crianças falem sobre o que sabem (Graue & Walsh, 2003). Assim sendo, através da entrevista foi evidenciado a perspectiva dos participantes em relação às suas atitudes e reações durante o desenvolvimento do projeto, bem como as suas dificuldades e opiniões.

Relativamente ao guião de entrevista, este “é um instrumento para recolha de informação na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista.” (Afonso, 2005, p. 83). Foi realizado a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A cada objetivo corresponderá uma ou mais questões e a cada questão irão corresponder vários itens/ tópicos que serão utilizados na organização do discurso relativamente a cada pergunta (Afonso, 2005). Deste modo, realizei um guião para recolher informações, quer dos alunos, quer da professora cooperante, acerca das atividades realizadas e de todo o processo a elas associados, visando obter *feedback* sobre as atividades desenvolvidas, ou seja, se eram adequadas, se auxiliaram na compreensão de conteúdos, se foram realizadas da melhor forma, o que poderia ser feito de modo diferente, o que gostariam de fazer mais, entre outras questões.

2.3 - Inquérito por questionário

Anteriormente à realização da exploração da temática do Estudo do Meio pretendeu-se realizar um questionário – que é uma técnica que se sustenta numa série de questões escritas dirigidas a um conjunto de indivíduos que também por escrito respondem às mesmas (Almeida & Pinto, 1990) - com o objetivo de aferir as opiniões dos alunos acerca da disciplina de Estudo do Meio e dos seus conteúdos, nomeadamente se é a disciplina em que têm mais dificuldades; se gostam da disciplina; quais os conteúdos que mais gostam; quais as estratégias que gostavam que fossem utilizadas na exploração dos conteúdos do Estudo do Meio; entre outras questões.

Os inquéritos são “processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 123). Tendo como finalidade responder a um determinado problema.

Segundo Afonso (2005) esta técnica de recolha de dados é uma técnica de observação não participante constituída por uma sequência de perguntas ou interrogações escritas,

dirigidas a um conjunto de pessoas - os inquiridos, de forma a obterem-se respostas às questões que irão ser analisadas. Afonso (2005) refere que esta técnica de recolha de dados permite o acesso ao que o inquirido pretende, sabe e pensa acerca de um determinado acontecimento, assunto e situação. Assim sendo, o principal objetivo do inquérito por questionário “consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados” (Afonso, 2005, p. 100) apoiando, deste modo, a análise geral dos dados.

No processo de realização do questionário é necessário ter em atenção a formulação das perguntas, pois estas devem ser claras e explícitas. As questões colocadas devem ser pertinentes de forma a obter informações úteis para a compreensão do objeto de estudo, pois como refere Bell (1997, p. 25): “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

Como refere Afonso (2005), “na construção de questionários, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p. 101).

Esta técnica de recolha de dados permite envolver três áreas de recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências) e pode selecionar o que o respondente pensa ou acredita (atitudes e convicções) (Afonso, 2005, p. 103).

Como refere Tuckman (cit. por Afonso, 2005), existem sete formatos de respostas, que variam em função da informação que deve ser recolhida: resposta não estruturada, resposta curta, resposta categórica, em quadro ou tabela, em escala, por ordenação e por listagem. Por outro lado, Almeida (1990), apresenta apenas duas categorias de questões e, conseqüentemente, de respostas, que poderão estar diretamente relacionados com os sete formatos supramencionados, podendo estes formatos ser colocados nas duas categorias: questões abertas e questões fechadas.

Se o inquirido responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, diz-se que estas assumem a forma de questões abertas; se, pelo contrário, o inquirido tiver de optar entre uma lista tipificada de respostas, as questões correspondentes dizem-se fechadas (Almeida, 1990, p. 112).

Os questionários foram utilizados no início, durante e no final do processo de investigação. Estes foram realizados com o intuito de compreender a relação dos alunos com a área do Estudo do Meio, a evolução dos alunos no que concerne a temática abordada e o balanço final que cada aluno elaborava sobre as atividades realizadas durante a investigação.

O processo de tratamento de dados nesta componente de recolha está relacionado com processos de estatística, focado nas frequências e médias. As questões de resposta aberta serão categorizadas e analisadas também de forma estatística.

É importante ter em consideração que “a viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes” (Afonso, 2005, p. 103), como a atitude cooperativa dos mesmos, a sinceridade das respostas dadas, dizendo o que sabem e pensam. Deste modo, a convivência com os participantes e o conhecimento das suas características pessoais, permite diminuir as tendências que poderiam existir nas respostas fornecidas.

No início da minha prática, entreguei um inquérito por questionário (em anexo A) aos quatorze alunos presentes de forma a perceber qual a relação dos alunos com a área do Estudo do Meio, nomeadamente se apresentavam muitas dificuldades; como habitualmente trabalhavam os conteúdos na sala de aula; como é que aprendiam mais facilmente os conteúdos das diferentes áreas; como gostavam mais de os trabalhar, entre outros aspetos que considerei pertinentes, para, assim, também os conhecer melhor.

Já ao longo do projeto, utilizou-se esta técnica de recolha de dados, de forma a ter-se a perceção dos conteúdos já dominados pelos alunos, em quais tinham mais dificuldades, quais os que necessitavam de serem aprofundados e também como forma de preparação para o teste de final de período.

No final do projeto também se realizou um inquérito por questionário de forma a compreender qual atividade em que cada aluno mais/menos gostou de realizar e a respetiva justificação; em qual tiveram mais dificuldades, entre outros aspetos. Neste inquérito algumas perguntas resultavam em resposta aberta, sendo que os inquiridos tinham de justificar devidamente a sua resposta, proporcionando a sua reflexão sobre a mesma (em anexo M).

Em relação ao seu conteúdo, Ghiglione & Matalon (1978) separam os questionários em duas categorias: questões que se debruçam sobre fatos e questões que se debruçam sobre opiniões, atitudes e preferência. Complementarmente, segundo Sousa e Baptista (2011), também podemos dividir os questionários em três tipos, os mistos, os abertos e os fechados. Os questionários abertos permitem à pessoa que é inquirida mais liberdade de resposta. Os questionários fechados são mais restritos, mas facilitam a resposta do inquirido porque apenas permitem responder de determinada forma. Tal como menciona Sousa e Baptista (2011), este tipo de questionário “(...) tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento da informação (...)”. Por último, temos os questionários mistos, que englobam as questões abertas e fechadas.

Deste modo, pretendo realizar alguns questionários ao longo do projeto de forma ir aferindo as opiniões e conhecimentos dos alunos acerca das temáticas abordadas. Portanto irei utilizar os questionários mistos, pois esta técnica permite que os alunos tenham liberdade de resposta; que tenham possibilidades de darem a sua opinião acerca das atividades realizadas, que demonstrem os seus conhecimentos sobre os conteúdos, que de outra forma não o fariam, e possibilita-me obter dados que à posteriori poderei comparar e avaliar.

2.4 - Análise documental

Segundo Baptista e Sousa (2011, p. 89), a “(...) análise documental constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa (...)”. Neste âmbito analisaram-se os cadernos de campo e os questionários com as quais se pretendia verificar se os alunos efetuaram algumas aprendizagens com a realização das atividades, ou seja, se aprenderam mais sobre o tema.

Segundo Máximo-Esteves a análise dos documentos produzidos pelas crianças é indispensável “quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. A partir da análise dos trabalhos de cada aluno os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos (2008, p.92).

Segundo Bardin (1977), a análise documental possibilita a transformação da informação disponibilizada nos diversos documentos, tornando-a mais fácil de consultar e referenciar,

tendo em consideração a dificuldade de acesso e análise do documento original. De acordo com o mesmo autor,

“O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Bardin, 1977, p. 45).

O foco desta investigação centrou-se na aprendizagem dos alunos através do exterior como um meio de aprendizagem, deste modo, a análise dos documentos produzidos pelas crianças é indispensável a este projeto.

A análise foi realizada através dos diferentes produtos elaborados por cada aluno (questionários, cadernos de campo, etc.), cujo objetivo era compreender como é que através das diferentes estratégias utilizadas, tendo como base o meio exterior, as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas (Máximo-Esteves, 2008). Portanto, os questionários, os cadernos de campo, os testes de final de ano e os trabalhos elaborados pelos alunos foram analisados ao pormenor durante a realização do projeto.

Apesar dos diversos instrumentos de registo, saliento as notas de campo escritas, os relatórios de campo (mais elaborados e reflexivos a partir das notas de campo) e os registos áudio ou vídeo (Afonso, 2005). Deste modo, a partir da relação estabelecida previamente com a turma e com a professora cooperante foram elaborados vários registos escritos de tudo aquilo que foi ouvido e observado (Bogdan & Biklen, 1991).

O caderno de campo foi igualmente alvo de uma análise, pois os alunos utilizaram-no no decorrer de algumas atividades de forma a se guiarem durante as atividades visto que os cadernos continham tópicos que os alunos deviam seguir e quais as informações que deveriam recolher. Era um instrumento que os alunos utilizavam para anotar as suas observações, ideias, reflexões e comentários sobre o trabalho em desenvolvimento, bem como desenhos, esquemas e mapas de conceitos. Porém este instrumento deixou de ser utilizado pois os alunos não tinham nenhum sentido de responsabilidade para com o mesmo, não realizavam apontamentos, recusavam-se a escrever o que era proposto, destruíam os materiais, entre outras situações ocorridas. Deste modo, decidiu-se obter por

instrumentos pontuais que foram também um elemento de análise acerca do que os alunos elaboram durante as atividades.

De forma a completar esta análise foi necessário consultar ainda documentos oficiais que auxiliaram na recolha de dados relevantes esta investigação e para a compreensão da realidade onde os alunos estavam inseridos.

Bodgan e Biklen (1997, p.180), referem que o interesse dos investigadores é a “compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial (...) nestes documentos têm acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”. Deste modo, de forma a conhecer melhor a comunidade, foram consultados documentos relativos ao 1º Ciclo do Ensino Básico concebidos pelo Ministério da Educação e o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo do Agrupamento.

2.5 - Análise de dados

A partir da análise documental obtiveram-se dados que posteriormente foram analisados de uma forma mais crítica, pormenorizada e organizada de forma a conseguir dar resposta à questão problema.

A análise de dados é um processo onde se expõe a informação para posteriormente ser possível responder às questões propostas. Sousa e Baptista (2011, p. 59) consideram que este “(...) é o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte.”.

De acordo com Afonso (2005), “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados” (p.111). Deste modo, a organização e o tratamento de dados é uma das tarefas mais exigentes e complexas para o investigador, visto que esta só é possível se for realizada uma análise e interpretação, para posteriormente ser possível obter respostas a partir da recolha de dados.





No âmbito da análise de dados, foram realizadas grelhas mediante as diferentes etapas do processo. A primeira grelha expõe os conhecimentos prévios dos alunos referentes à temática de Estudo do Meio abordada. Numa fase mais avançada do projeto, foram

realizadas outras atividades cujos dados levaram à realização de outra grelha que permitiu perceber quais eram as fragilidades dos alunos. Por fim, a realização da última grelha foi referente à atividade final que auxiliou na compreensão do que é que efetivamente os alunos aprenderam a partir das diferentes estratégias realizadas tendo como base o meio exterior.

Deste modo, a análise dos dados possibilitou compreender as opiniões dos alunos, os seus conhecimentos prévios acerca da temática e, numa fase final, perceber os conhecimentos adquiridos ou não pelos alunos após a realização de todas as atividades. Isto permitiu que se compreendesse se o projeto teve um impacto positivo nestas crianças e se a investigação teve consequências positivas nesta turma.

Neste âmbito, procedeu-se à leitura, selecionou-se e sintetizou-se os inquéritos por questionário e as notas de campo recolhidas ao longo do estágio. Na fase inicial foi muito importante separar a informação recolhida: o que era realmente relevante para o projeto e o que não era necessário ser referenciado, criando assim tabelas e quadros (Máximo-Esteves, 2008, p.104) que facilitassem a organização da informação recolhida para, assim, obter possíveis respostas às questões formuladas inicialmente.

Os critérios de avaliação utilizados para analisar e interpretar a informação recolhida nas várias fases do projeto, relacionadas com o facto de os alunos caracterizarem ou não as atividades produtivas e os seus aspetos, são:

-  Não caracteriza/ Não identifica – Os alunos não caracterizam as atividades produtivas nacionais de forma correta.
-  Caracteriza corretamente/Não identifica – Os alunos caracterizam as atividades produtivas nacionais referindo as suas características.
-  Caracteriza de forma incompleta/ Não identifica – Os alunos caracterizam as atividades produtivas nacionais de forma incompleta, ou seja, preenchem apenas uma característica.
-  Não avaliado – Os alunos não estiveram presentes ou não quiseram realizar a atividade.

A avaliação que foi feita durante as atividades realizadas em sala de aula, no exterior e através da visita de estudo é referente ao nível dos domínios das atitudes, do raciocínio, dos conteúdos, a nível da curiosidade, do envolvimento nas tarefas, do questionamento.

Portanto, construiu-se uma tabela (Anexo) de modo a tomar mais rápido o registo da avaliação no decorrer das atividades e da visita de estudo. Os parâmetros de avaliação foram:

- Curiosidade;
- Respeito pelas opiniões dos colegas;
- Atenção às explicações e indicações dos professores;
- Atenção às explicações e indicações do guia da visita (no caso da visita);
- Envolvimento nas tarefas;
- Responsabilização pelos papéis atribuídos;
- Respeito pelas regras definidas;
- Formulação de questões pertinentes por parte dos alunos;
- Apoio e entreaajuda;
- Preenchimento das respostas do peddy paper;
- Compreensão do que é pedido;
- Utilizou informações aprendidas em momentos anteriores.

Esta avaliação foi feita individualmente, ou seja, estes parâmetros foram analisados no desempenho individual dos alunos em todas as atividades realizadas. Para cada critério foram escolhidos três medidores:

A - Revela

B - Não revela

C - Revela ocasionalmente

3 - Contexto de desenvolvimento do Projeto

Quando ocorre a integração num determinado contexto educativo é essencial que o professor procure informação acerca do mesmo, visto que é uma componente fundamental para que a intervenção pedagógica decorra de uma forma bem-sucedida já que é decisivo adequá-la às características do contexto onde vai ocorrer.

Consequentemente, foi importante conhecer o contexto de estágio no qual se desenvolveu o projeto visto que tal constituiu uma componente extremamente importante para a minha formação e para a realização da investigação.

De facto, é fundamental ter-se sempre em consideração todos os aspetos que envolvem o contexto, ou seja, a instituição, os docentes os alunos e o meio, pois serão influenciadores na forma de estar, pensar e agir do professor.

Assim, desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada durante o 2º semestre do ano letivo de 2018/2019 (no decorrer do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

3.1. Caracterização do Meio

É imprescindível a caracterização do espaço onde decorreu o projeto sob o ponto de vista geográfico, histórico, cultural e económico, pois estes aspetos foram decisivos para a escolha da temática, dos métodos utilizados e das estratégias escolhidas para a sua concretização.

A escola onde decorreu a realização do projeto situa-se num bairro de habitação social habitado por uma população carenciada.

Na envolvente desta escola vivem populações, geral carenciada economicamente, oriundas de países africanos de expressão portuguesa, imigrantes brasileiros e de países do Leste europeu e ainda uma comunidade cigana bastante numerosa. Esta diversidade cultural e étnica nem sempre tem uma convivência pacífica (Martinez, 2018/2019).

Perto desta Escola Básica existem outras instituições estatais, comércio, posto da PSP, museus, parques, fábricas, hortas urbanas e locais onde se desenvolve atividades de pecuária, entre outros.

Maioritariamente, as famílias que vivem no Bairro da Bela Vista, são desestruturadas ou mono parentais, beneficiam de Rendimento Social de Inserção, têm acompanhamento de

assistentes sociais, devido a inúmeras carências sentidas a vários níveis. A situação destas famílias, reflete-se na escola, existindo muitos casos de insucesso repetido, de abandono escolar, de assiduidade irregular, de falta de pontualidade, de material escolar, de disciplina. Os comportamentos de risco e/ou desviantes e a incursão precoce na marginalidade são frequentes (Martinez, 2018/2019). Consequentemente a escola procura soluções isoladas, quer através de projetos conjuntos (Martinez, 2018/2019).

3.2 - Caracterização do Agrupamento

Este agrupamento integra várias escolas dos vários níveis de ensino e foi considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária dispondo da Componente de Apoio à Família em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal e inclui o serviço de almoço e prolongamento de horário (Martinez, 2018/2019).

No 1.º Ciclo deste Agrupamento existem Atividades de Enriquecimento Curricular igualmente em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal. As atividades oferecidas são: Inglês, Expressão Física e Motora, Música e Artes. Todos os alunos podem frequentar o Apoio ao Estudo. Em todos os Estabelecimentos foi implementado o Plano Nacional de Leitura em articulação com as Bibliotecas Escolares. O Agrupamento apresentou também candidatura ao Programa Nacional do Ensino do Português no 1.º Ciclo.

3.3. - Caracterização da Escola

A escola onde decorreu o estágio integra nas suas instalações o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício da escola, encontra-se num meio urbano, sendo a zona envolvente constituída maioritariamente por edifícios de habitação coletiva e instituições de índole social.

É caracterizada por um recente edifício arquitetónico tradicional, com dois pisos e um pátio. O acesso ao piso superior executa-se através de dois blocos de escadas, sendo constituído por seis salas de aula, tendo cada uma os respetivos espaços de apoio (arrecadação, instalações sanitárias e zona para atividades plásticas). No piso superior encontra-se a biblioteca e a sala de computadores com sanitários próprios. Relativamente ao piso térreo é constituído por seis salas de aula com os respetivos espaços de apoio referidos anteriormente, uma receção que se situa no átrio da entrada, portaria, gabinetes de apoio (psicologia, várias terapias), arquivo, sala de professores, gabinete de

coordenação, arrecadações, refeitório, cozinha e espaços de apoio, salas para atividades com meios audiovisuais, unidade de multideficiência, sanitários para adultos.

O Jardim de Infância tem uma entrada principal através da zona de recreio e é constituído por três salas de atividades, uma arrecadação de materiais, três vestiários de crianças e uma sala polivalente.

Relativamente ao recreio, esta escola inclui um espaço exterior que é apenas utilizado pelas crianças do pré-escolar. Os restantes alunos utilizam um amplo espaço que envolve os edifícios, por onde os alunos podem circular, dispendo também de um campo de futebol equipado com balizas, um pátio com cestos de basquete e escorrega. Este espaço foi recentemente arranjado e está em excelentes condições.

3.4. - Caracterização da Turma

No que diz respeito à turma, esta inicialmente era constituída por vinte e quatro alunos, porém o estágio decorreu com vinte alunos presentes, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, devido ao facto de duas alunas se encontrarem em situação de abandono escolar e de duas alunas terem sido transferidas para outras escola em novembro de 2018 e em abril de 2019 e quatro alunos terem sido transferidos e integrados nesta turma, dois em janeiro de 2019, um em março de 2019 e outro em abril de 2019.

A equipa pedagógica é constituída pela professora cooperante e pela professora que leciona as aulas de inglês. Por outro lado, no que se refere a outros intervenientes nesta turma há que referir uma professora que inicialmente assegurava o apoio educativo a sete alunos, porém, ao longo do ano letivo, cinco alunos deixaram de ter este apoio, devido ao seu comportamento e falta de empenho pelo que foram substituídos por outros dois alunos. Há também uma Assistente Social que acompanhava os vários alunos devido aos diferentes assuntos relacionados com o seu percurso escolar (faltas injustificadas, condições de higiene, entre outros).

Relativamente à nacionalidade, dezoito alunos têm nacionalidade portuguesa e dois têm nacionalidade brasileira.

Em relação às retenções dez alunos desta turma nunca ficaram retidos, três alunos ficaram retido uma vez; três alunos ficaram retidos duas vezes e cinco alunos têm mais de duas retenções.

Segundo consta do Plano de Turma (2018/2019), as famílias dos alunos desta turma são maioritariamente desestruturadas ou monoparentais, o que, conjuntamente com as inúmeras carências a vários níveis, se reflete no insucesso escolar repetido, no abandono escolar, na assiduidade irregular, na falta de material escolar, na indisciplina frequente, assim como nos comportamentos de risco e/ou desviantes e no envolvimento precoce na marginalidade.

No plano de turma é referido que mais de 50% dos pais dos alunos não apresenta nenhuma informação no relativamente às suas profissões, nem ao grau de escolaridade dos pais (sexo masculino). Quase 100% dos encarregados de educação são as mães dos alunos, porém, num dos casos é a sogra da própria aluna (esta aluna vive com a sogra, o marido e uma filha) e noutra caso é o pai.

Relativamente ao grau académico, 55% dos encarregados de educação têm o 4.º ano de escolaridade, 15% declaram ter o 2.º ciclo e 20% o 3.º ciclo. Apenas dois encarregados de educação afirmam ter como grau máximo o secundário.

Alguns alunos têm os pais em situações bastante complicadas como estarem presos, serem doentes terminais. Alguns alunos vivem com outros familiares por terem sido abandonados pelos pais.

No que respeita ao número de elementos do agregado familiar dos alunos 5% vive com 8 e 7 elementos, 15% vive com 6 elementos; 15% vive com 3 elementos; 25% vive com 4 elementos; 35% vive com 5 elementos.

A valorização da escola pelas famílias é muito pouca ou nenhuma, o que é possível verificar pela percentagem mínima de alunos que realizam os trabalhos de casa, que têm poucas faltas ou que estas estejam todas justificadas o que, por sua vez, é uma atitude espelhada nos interesses e comportamentos dos alunos em sala de aula. Os alunos são instruídos a portarem-se mal e a não terem um rendimento escolar positivo para não passarem de ano, pois é uma decisão que muitos dos pais dos alunos referem aquando as reuniões com a professora cooperante, visto que, segundo eles não querem que os filhos vão para a escola “lá de baixo” (Escola Básica e Secundária da Bela Vista). Consequentemente, o grupo constituído por cerca de seis alunos de etnia cigana cujas idades são superiores a treze anos, durante as aulas e as várias atividades realizadas, têm atitudes incorretas, comportamentos e linguagem desadequada e desta forma boicotaram as aulas e muitas atividades realizadas ao longo do projeto.

As fragilidades desta turma estão relacionadas com a falta de condições físicas, emocionais e familiares; baixa autoestima; falta generalizada de hábitos de estudo e trabalho diários; baixo índice de empenho e, conseqüentemente, desempenho e baixas expectativas futuras são uma grande percentagem (Cabrita, 2018/2019).

Maioritariamente os alunos apresentam um comportamento desordenado com enorme falta de sentido de responsabilidade, conduta, e regras de sala de aula. Alguns apresentam uma grande instabilidade emocional, tendo uma linguagem incorreta na escola e sendo muitas vezes agressivos; não respeitam a figura da autoridade; têm uma incapacidade de controlo dos seus movimentos; são extremamente conversadores, instáveis, agressivos e desestabilizadores em sala de aula, apresentando uma intenção de perturbar e destabilizar o funcionamento das mesmas.

A grande maioria dos alunos mostra pouco interesse, pouca vontade para trabalhar, não se preocupando se o seu comportamento afeta ou não as suas aprendizagens ou as dos colegas. Sempre que era necessário escrever algo no caderno ou realizar um exercício, vários alunos referiam que não faziam e que não lhes apetecia, gritavam, espalhavam o seu material, reclamavam com os colegas, fugiam da sala, entre outras situações. Apenas quando eram atividades mais práticas ou orais é que os alunos se mostravam mais interessados e empenhados.

Esta turma não tem hábitos de trabalho nem qualquer reforço por parte da família no âmbito das atividades escolares.

São alunos que possuem muitas dificuldades, ao nível da compreensão oral e revelam uma fraca capacidade de retenção da informação transmitida. A escrita é muito pobre em vocabulário e sem encadeamento de ideias, apresentando muitos erros ortográficos. As dificuldades do português, principalmente na leitura e interpretação estendem-se às outras áreas, dificultando a compreensão e interpretação de textos simples e conseqüentemente ao nível da matemática. Sendo possível perceber estas dificuldades nos algoritmos, na leitura e escrita de números, na interpretação e resolução de situações problemáticas.

Como foi referido anteriormente alguns alunos beneficiam de apoio por parte de uma professora que se desloca à sala três vezes por semana. Os alunos beneficiaram desta valência educativa durante quatro horas e meia semanais, em pequeno grupo, e as sessões foram realizadas essencialmente em sala. Segundo as professoras, grande parte dos alunos

não usufrui da melhor forma esta valência, não demonstram atitudes de interesse nem empenho pela melhoria de aproveitamento, e conseqüentemente não mostram progressos.

3.5. - Implicação dos intervenientes

Alguns dos vinte alunos da turma não participaram neste projeto, pois nunca estiveram presentes aquando da realização das atividades.

No decorrer do desenvolvimento do projeto pedagógico e de investigação, a minha função foi a de investigadora/professora-estagiária. Investigadora, porque tinha como objetivos conhecer e compreender os alunos, construir conhecimento, nomeadamente a partir de documentos teóricos e de refletir acerca do vivenciado com outros profissionais mais experientes, no sentido de obter um maior número de dados e de conseguir retirar de todas as ações o maior aproveitamento possível. Professora-estagiária, na medida em que o meu papel neste projeto foi o de criar, preparar, realizar as atividades e apoiar, interagir com os alunos e com a equipa pedagógica, sendo um elemento do grupo durante o período de estágio. Contudo, ao ser investigadora/professora-estagiária e, ao ter noção de que previamente iria modificar, com a minha presença, o comportamento dos alunos que queria estudar, tentei interagir com elas “de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan e Biklen, 1994, p.68). O papel do meu par Pedagógico e da professora cooperante foi o de apoiar sempre que necessário e solicitado no decorrer das atividades como elementos de apoio para os alunos e para comigo.

O estágio decorreu entre onze de março e cinco de junho de dois mil e dezanove.

O processo de adaptação decorreu de um modo colaborativo, foi iniciado com a planificação articulada das atividades que iriam ser executadas no decorrer do estágio, atendendo às especificidades dos dois projetos de intervenção, às necessidades de aprendizagem dos alunos, à planificação da professora cooperante e respeitando os projetos já implementados com aquela turma por parte de outras estagiárias da área da Terapia da Fala e em concordância com as atividades já pré-estabelecidas pela escola.

No início do processo, o papel da professora cooperante foi bastante importante, na medida em que se tratava de uma turma com um comportamento extremamente difícil de controlar e sem a sua ajuda para auxiliar no controlo dos comportamentos, tornava-se bastante complicado falar com os alunos e iniciar as atividades.

Ao longo do estágio, em consequência da relação estabelecida com os alunos e pelo facto de já os conhecer, às suas personalidades e comportamentos, tornou-se mais fácil de

interagir com a turma e, deste modo, a professora cooperante não intervinha muito o que possibilitava um maior à-vontade na gestão da turma. Por conseguinte, o contributo que obtive da professora cooperante em todo o projeto foi essencial, nomeadamente, para a validação das atividades que se desenvolveram, bem como para a sua execução e avaliação.

4. Sobre a Intervenção pedagógica

O tema que foi privilegiado neste estudo insere-se no bloco 6 do programa – “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” A partir deste bloco pretende-se promover atitudes relativas à conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, bem como, uma atitude esclarecida e participativa no que diz respeito à resolução de problemas ambientais (Educação, 2004). Este bloco foi executado apenas para o terceiro e quarto ano de escolaridade. Portanto, relativamente ao 4.º ano, objetivou-se, para este bloco, que os alunos reconhecessem as principais atividades produtivas nacionais como atividades económicas importantes a nível nacional, assim como, a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços. E que fosse abordada a qualidade do ambiente e a consciencialização da importância da qualidade da água e do ar e como preservar estes recursos naturais (ME, 2004).

Planeou-se e propôs-se atividades todas as semanas para reunir o máximo de informação possível para uma posterior análise. Todas as atividades foram produzidas por mim e aprovadas pelo professor orientador de tese, professora cooperante e professora orientadora de estágio.

As atividades realizadas decorreram no interior da sala de aula, no exterior da sala de aula (recreio/pátios), mas dentro do recinto escolar e uma atividade realizou-se no exterior (Museu do Trabalho). Para a concretização das atividades sempre que necessário os locais referidos foram sujeitos a modificações relativamente à disposição do mobiliário, de elementos que dificultassem a realização das mesmas e colocação de materiais essenciais para a realização das atividades.

Ao longo do período referente ao processo de investigação, foi crucial realizar um percurso que me possibilitasse alcançar os objetivos pretendidos. Numa fase inicial, foram sentidas algumas dificuldades no que concerne o estabelecimento de um percurso

que permitisse obter consequências positivas que fossem ao encontro da problemática do projeto sendo igualmente positivo para os alunos participantes, sem que apresentasse características totalmente diferentes do processo de ensino-aprendizagem com o qual os mesmos estão familiarizados. Por outro lado, também as barreiras colocadas pela instituição devido às autorizações necessárias com bastante antecedência, os locais terem que ser reservados muito antecipadamente, o facto da escola ter estado em obras, não existir uma data prevista para o seu término e todos as semanas serem vedados novos locais ao longo da escola sem aviso, a falta de materiais, o facto de ter sido pedido que as minhas atividades não fossem realizadas pois a minha parceira de estágio iria fazer algo semelhante e principalmente o facto de os momentos disponíveis para a realização das atividades para o projeto terem que ser divididas e realizadas nos momentos “que sobram” antes e após o estágio de Terapia da Fala que se realizava ao mesmo tempo e decorriam a meio das manhãs.

Através deste estudo, pretendia-se estudar como é que os espaços exteriores à sala de aula poderiam ser um contributo para as aprendizagens na área do Estudo do Meio, particularmente nos conteúdos relacionados com as atividades produtivas nacionais, pois era uma das temáticas que teriam que ser abordadas.

Deste modo, primeiramente, foi crucial compreender a comunidade em que a escola estava inserida e realizar o levantamento dos recursos possíveis, de modo a que a realização do projeto atingisse os objetivos previamente estipulados.

A realização deste projeto desenvolveu-se ao longo de várias semanas, tendo sido iniciado no dia 6 de maio e terminado no dia 5 de junho. De acordo com o horário da turma, este projeto foi realizado nas horas disponíveis, ou seja, às segundas-feiras das 14 horas às 15:30 horas e das 16 horas às 17 horas; às terças-feiras das 9:30 horas às 11 horas e das 16 horas às 17 horas; às quartas-feiras das 9:30 horas às 11 horas; 11:30 horas às 13 horas; das 14 horas às 15 :30 horas.

Só era possível realizar as intervenções dos projetos com os alunos nestes intervalos específicos pois existiam outras estagiárias do curso de Terapia da Fala, com intervenções junto dos alunos. As aulas de Inglês também dificultavam a continuidade da intervenção.

Apesar deste horário estar estipulado, por vezes, não era possível segui-lo, devido às atividades não planeadas que se tinham que realizar a pedido de professores do Mestrado.

Contudo, a partir do dia sete de maio foi possível reajustar os horários das estagiárias da Terapia da Fala para o horário do final do dia, o que permitiu a continuidade do projeto de uma forma mais organizada e sem interrupções, ou seja, as horas estipuladas dos três dias de estágio eram divididos, um dia para cada estagiária e o terceiro dia era dividido pela parte da manhã e pela parte da tarde, na semana seguinte eram trocados os dias se assim se achasse necessário.

Desta forma, resolveu-se estruturar o projeto em doze atividades, sendo cada um abordado nas semanas destinadas à intervenção (Ver o quadro 2 mais à frente).

Para além deste conjunto de atividades realizou-se uma atividade no âmbito das revisões pedidas pela professora cooperante no domínio da Matemática. Esta atividade estava relacionada com as frequências absolutas, relativas e percentagens, pelo que foi utilizada a temática das atividades produtivas nacionais como ponto de partida, pois a área do Estudo do Meio é uma área interdisciplinar que permite trabalhar todas as áreas a partir dos seus conteúdos.

O 1.º momento do projeto refere-se ao preenchimento do questionário, onde pretendi compreender algumas das características dos alunos e suas preferências; o 2.º momento refere-se à apresentação da temática – atividades produtivas nacionais – a partir da agricultura visto que esta é o tema abordado na história que foi utilizada e é uma das atividades que, na sua generalidade, os alunos mais conhecem; o 3.º momento é referente às conceções que os alunos têm acerca de todas as atividades produtivas nacionais e a comprovação efetiva de qual/quais a/as atividade/s produtiva/s de que os alunos apresentam ter um maior conhecimento; do 4.º momento até ao 12.º são realizadas atividades/jogos de forma a que seja possível perceber quais vão sendo as dificuldades dos alunos e deste modo ir colmatando as mesmas de modo a que quando os alunos realizarem o teste pudessem ser o mais bem sucedidos possível.

As atividades eram realizadas, maioritariamente, de forma individual, porém o *Peddy Paper*, a Caça ao Tesouro e a atividade do Robô foram realizadas em grupos, promovendo-se o trabalho em equipa e em cooperação.

Durante o projeto, realizaram-se várias atividades com informações retiradas a partir dos espaços exteriores e três realizadas, efetivamente, no exterior: *Peddy Paper*, Caça ao Tesouro e uma Visita de Estudo.

Deste modo, para implementação do projeto realizou-se um conjunto de atividades adequadas aos objetivos pretendidos e os espaços possíveis de serem utilizados, tendo como ponto de partida a temática das atividades produtivas nacionais.

As atividades que foram efetuadas no decorrer do projeto foram estruturadas e planificadas tendo em conta o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De forma a organizar os diferentes momentos constituintes deste projeto decidiu-se elaborar uma ferramenta facilitadora (quadro 2) que me permitiu ao longo da execução do projeto observar as atividades que se iriam realizar. Na secção final deste relatório encontram-se as planificações detalhadas¹ das tarefas realizadas durante a intervenção do projeto de investigação. Nestas são apresentadas a distribuição das tarefas ao longo das semanas de intervenção e uma síntese descritiva das mesmas.

Fases	Atividade	Áreas	Descrição
1. ^a Elemento de avaliação (7 de maio)	Os alunos e o Estudo do Meio: Preenchimento de um questionário	Português	Preenchimento do questionário acerca das experiências dos alunos com o Estudo do Meio
2. ^a Atividade (7 de maio)	Uma história: “O nabo gigante”.	Português Matemática Estudo do Meio	Introdução à temática das atividades produtivas nacionais
3. ^a Atividade (7 de maio)	Um desafio aos alunos: conceções sobre as atividades produtivas	Português Estudo do Meio	Epítome das conceções dos alunos
4. ^a Atividade (13 de maio)	Atividades Produtivas conhecidas	Português Estudo do Meio	Associação das imagens dos locais em Setúbal às atividades produtivas
5. ^a Atividade (13 de maio)	Atividades Produtivas Nacionais: conceitos	Português	Ficha atividades produtivas nacionais
6. ^a Atividade (21 de maio)	Um jogo	Português Estudo do Meio	Verificação e aplicação de conhecimentos adquiridos através de um pequeno jogo
7. ^a Atividade (21 de maio)	O Peddy Paper	Português Matemática Estudo do Meio	Aplicação e verificação de conhecimentos de diferentes áreas curriculares
8. ^a Atividade (29 de maio)	A caça ao tesouro	Português Matemática Estudo do Meio	Verificação e aplicação de conhecimentos adquiridos através de um jogo
9. ^a Atividade (29 de maio)	“Vamos pôr-te a pensar...”	Português Estudo do Meio	Verificação e aplicação de conhecimentos adquiridos através de um pequeno questionário
10. ^a Atividade (4 de junho)	A Visita ao Museu do Trabalho	Português Matemática Estudo do Meio Expressões	Experenciar e ouvir informações sobre a indústria conserveira em Setúbal
11. ^a Atividade (4 de junho)	“Robô quantos passos dou?”	Português Estudo do Meio Pensamento computacional	Desenvolvimento do pensamento computacional relacionando com a temática das atividades produtivas nacionais
12. ^o Elemento de avaliação (6 de junho)	Preenchimento de um questionário	Português	Preenchimento do questionário final relativo à opinião dos alunos no que concerne as diversas atividades realizadas
13. ^a Atividade (13 de junho)	Avaliação Final	Português Estudo do Meio	Aplicação e verificação de conhecimentos acerca da temática abordada ao longo do projeto

Quadro 2- Distribuição e síntese descritiva das tarefas durante a intervenção

CAPÍTULO TERCEIRO

AS ATIVIDADES PRODUTIVAS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO MEIO EXTERIOR DA ESCOLA

Este capítulo diz respeito à análise da intervenção pedagógica referente a este projeto. Está organizado em três fases distintas: a fase de introdução ao tema, referente à 1.^a, 2.^a e 3.^a atividade do projeto, onde se descrevem as atividades da fase inicial, ou seja, o preenchimento do questionário, a introdução à temática das atividades produtivas nacionais e a atividade das concepções dos alunos acerca do tema. Todas as atividades referidas foram realizadas no dia 7 de maio. A segunda fase refere-se às atividades de desenvolvimento das aprendizagens relativas à temática do projeto, realizadas de 13 a 21 de maio, a 4.^a, 5.^a, 6.^a, 7.^a atividades do projeto. A última fase é a fase da conclusão dos conteúdos referentes às atividades produtivas nacionais e dos aspetos relacionados com as mesmas, as atividades executadas numa fase final, são a atividade da Caça ao Tesouro, da visita ao Museu, o jogo do Robô, a atividade “Vamos pôr-te a pensar...”, o questionário final e por último o teste de avaliação. Estas atividades foram realizadas entre 29 de maio a 6 de junho e o teste realizou-se no dia 13 de junho. Sendo estas referentes à 8.^a, 9.^a, 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a atividades do projeto. Por último, este capítulo inclui uma avaliação global do projeto.

De forma a facilitar a leitura e apreciação desta descrição, as atividades serão apresentadas conforme a sequência cronológica em que foram realizadas no estágio com os alunos.

1 – A apresentação aos alunos

Em março do ano letivo 2018/ 2019, deu-se início à intervenção que decorreu até ao final de junho.

Iniciou-se o projeto comunicando-se aos alunos que iriam realizar um pequeno questionário, e o que isso significava, de forma a que as suas respostas indicassem qual a

relação de cada aluno com a área do Estudo do Meio. Foi ainda referido que este questionário e todas as outras atividades desenvolvidas por mim, seriam, para além de atividades de enriquecimento, um trabalho de pesquisa sobre a minha ação pedagógica e, deste modo, seria necessário contar com a participação e colaboração de todos.

Referiu-se também que, de forma a que eles aprendessem os conteúdos de um modo diferente daquele a que estavam habituados, eles iriam realizar atividades mais práticas e, com a concretização destas, iriam aprender os conteúdos relacionadas com a temática das atividades produtivas nacionais.

Optou-se por não se referir que as suas interações e aprendizagens iriam ser observadas e escritas, visto que, não se queria influenciar os seus comportamentos durante as atividades.

Os alunos aceitaram realizar as atividades previstas e demonstraram entusiasmo relativamente à possibilidade de terem novas experiências.

Após a realização do questionário, foi explicado aos alunos o que eram os cadernos de campo e qual a sua funcionalidade. Ou seja, que esta ferramenta, elaborada por mim, deveria ser utilizada sempre que fosse referido que as atividades deveriam ser realizadas nos mesmos ou que os alunos achassem que deveriam escrever algo no seu interior relacionado com a atividade a decorrer.

De forma a dar início à familiarização com o caderno de campo, foi pedido aos alunos que decorassem a capa do mesmo e que preenchessem as informações fornecidas, como, por exemplo, o nome da atividade, a data em que se realizou, entre outros elementos. Em seguida, os alunos foram convidados a levarem o seu caderno de campo e um lápis e a dirigirem-se às escadas do pátio para deste modo ouvirem uma história, “O nabo Gigante”, o que deu início à temática das atividades produtivas nacionais.

Foi explicado aos alunos que estes iriam aprender a nova temática a partir dos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, de atividades praticas e a partir de locais do seu conhecimento. De forma a fazerem as descobertas “sozinhos”.

Deste modo, após a leitura e interpretação da história “O nabo Gigante” foi perguntado se sabiam o nome dado à atividade de cultivo da terra para dela se obter alimentos e como se denominava a atividade de criação de animais. O objetivo era fazer uma recolha sobre o que eles já sabiam ou conheciam acerca destas temáticas de forma a que a partir desses

conhecimentos anteriores, em conjunto, se pudesse reunir várias informações de forma a consolidar conhecimentos. Porém, depressa se percebeu que existiam muito poucos conhecimentos e em alguns casos nenhuns, pois os alunos referiram que nunca tinham ouvido tais termos e não faziam a mínima ideia do que se tratava.

2. - Atividades introdutórias

2. 1. – Os alunos e o Estudo do Meio - Preenchimento de um questionário

O projeto iniciou-se com o preenchimento de um pequeno questionário com cerca de seis perguntas relativamente à relação que os alunos têm com a disciplina de Estudo do meio (em anexo A).

Com a realização desta atividade pretendia-se perceber as opiniões dos alunos perante a área de estudo do meio; se é uma disciplina que gostam e porquê; conhecer a opinião dos alunos acerca das tarefas que preferem no âmbito do Estudo do Meio; identificar quais os gostos dos alunos em relação às matérias lecionadas na área do Estudo do Meio; perceber qual a disciplina que menos gostam; compreender se sentem dificuldades de aprendizagem referentes às matérias de Estudo do Meio e qual é que acham que é a razão para isso ocorrer.

Neste primeiro momento, dos 20 alunos, apenas 14 realizaram o questionário, pois existiam alunos cuja assiduidade é mínima e deste modo não estavam presentes nas primeiras intervenções e conseqüentemente não o realizaram.

Explicou-se aos alunos que iriam receber um questionário com algumas perguntas sobre eles e sobre a área do Estudo do Meio. Todas as questões presentes no questionário foram lidas em voz alta de forma a que os alunos pudessem questionar algo que não tivessem entendido.

Inicialmente, os alunos foram questionados se sabiam o que era um questionário e se alguma vez tinham realizado um. Ao que responderam que não e não sabiam o que tinham que fazer. Assim, explicou-se aos alunos, de forma simples, que um questionário era um conjunto de perguntas às quais eles tinham que responder escrevendo a resposta ou então escolhendo uma das opções que fossem ao encontro das suas ideias. Seguidamente, os questionários foram entregues e os alunos tinham cerca de 15 minutos para responderem

às 6 questões. Porém, para alguns alunos com mais dificuldades de interpretação foi necessário ajudar na realização do questionário.

Aluno D: - Professora, não sei.

PE: (Dirigi-me até ao aluno) - O que não sabes D?

Aluno D: - Não sei o que gosto em Estudo do Meio.

PE: - Então quais são os temas de que te lembras?

Aluno D: - Os ossos, a história dos reis, as plantas...

PE: - Boa!!! Já sabes muitos.

Aluno D: - Há mais não há?

PE: - Sim por exemplo, tens os animais, os solos, o magnetismo, os países e oceanos, entre outros temas.

Aluno D: - E agora?

PE: - Então amor agora destes temas todos que falámos e que te lembrares depois escolhes o que mais gostas, o que achas que é mais interessante.

Aluno D: - Vou escolher os mapas, gostei muito!!

PE: - Muito bem!!! Concordo contigo, é um tema muito interessante.

(...)

Aluno R: - Professora, tenho um problema. Pode chegar aqui?

PE: - Claro, dá-me só um segundo.

PE: - Diz meu amor, o que precisas?

Aluno R: - Não posso responder á pergunta 2 (O que mais gostas de estudar em Estudo do Meio)!

PE: - Não podes?! Porquê?

Aluno R: - Porque eu gostei de tudo!!

PE: - Uau a sério?! Boa, então, mas isso não é um problema!

Aluno R: - Não?! Então como vou responder?

PE: - Se não há um tema que tenhas gostado menos de aprender ou porque era mais chato, mais difícil, ou por outra razão. Escreves que gostas de todos os temas.

Aluno R: - A sério?!

PE: - Claro amor.

Aluno R: - Boa!!! Vou escrever isso.

(...)

PE: - Não respondeste à pergunta 5. Tens alguma dúvida?

Aluna C: - Sim, não percebi.

PE: - Quando não percebes algo, ou tens dúvidas, podes me chamar amor, eu venho-te ajudar. Então vá, vamos ler a pergunta.

Aluna C: - “Costumas ter dificuldades em aprender os temas de Estudo do Meio?”

PE: - Tu respondeste que sim. Ou seja, às vezes tens algumas dificuldades em compreender alguns temas da área de estudo do Meio. Certo?

Aluna C: - Sim.

PE: - Na tua opinião porque é que achas que tens dificuldades em compreender esses temas?

Aluna C: - Porque não percebo.

PE: - E o que não percebes? O que a professora diz? A professora fala muito depressa?

Aluna C: - Não percebo a matéria.

PE: - E estás sempre atenta ao que a professora está a explicar?

Aluna C: - Não, às vezes estou a conversar com a N.

PE: - Então e achas que por isso é que não compreendes o que a professora explica?

Aluna C: - Pois, sim, se calhar.

PE: - E em casa estudas?

Aluna C: - Não.

PE: - Porquê?

Aluna C: - Porque não tenho ninguém para me ajudar e tenho que tomar conta do meu irmão.

PE: - Então aqui temos algumas das razões para que não consigas compreender os conteúdos.

PE: - Aqui na sala já sabes o que tens que fazer certo?

Aluna C: - Sim, não vou conversar com a N.

PE: - E mais?

Aluna C: - Mais? Não sei.

PE: - Chamas uma professora quando não compreenderes alguma coisa.

Aluna C: - Ah sim, está bem.

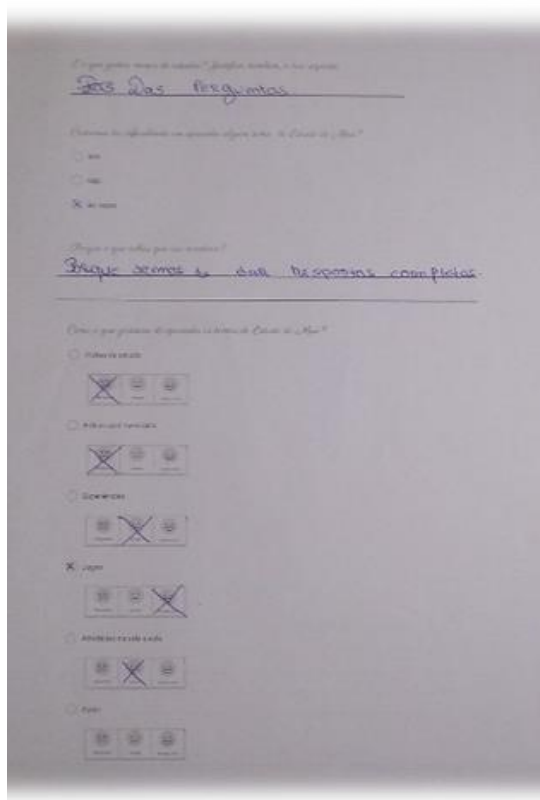


Figura 1 - Questionário inicial preenchido

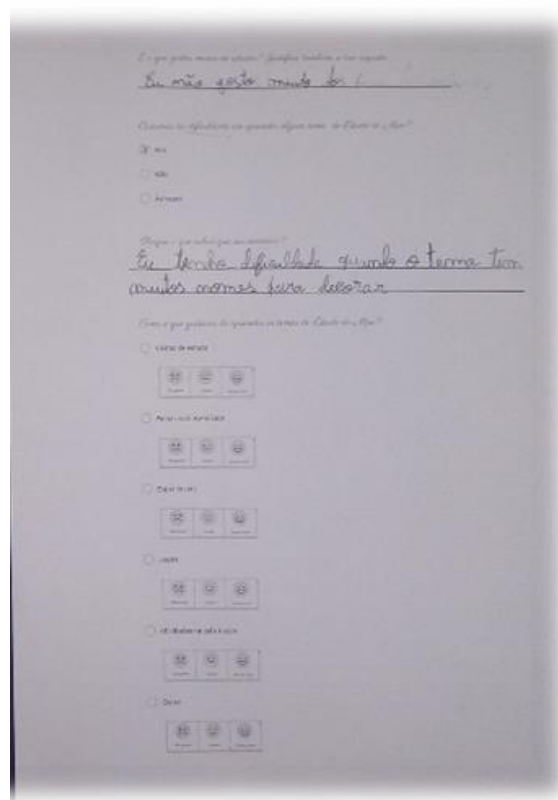


Figura 2 - Questionário inicial preenchido

Através deste questionário foi possível perceber que cinco alunos gostam de estudo do Meio, seis gostam muito e três não gostam desta da área do Estudo do Meio.—Relativamente às temáticas que gostam mais identificaram a do corpo humano, sendo esta uma resposta dada por sete alunos, em seguida temos a “História de Portugal” como temática mais escolhida por seis alunos e por último as plantas, escolhido apenas por um aluno.

Em relação à temática que menos gostam de estudar, foi possibilitado aos alunos que dessem mais do que uma resposta. Deste modo, como

Pergunta 1	%	Pergunta 2	Pergunta 3 ¹
Gosto	5	36	Corpo humano 3
Não gosto	3	21	Plantas 1
Gosto muito	6	43	História 1
			História 2
			Rios 1
			Montanhas 1
			Gosta de tudo 2
			Sem resposta 3

Quadro 3 - Organização de dados

temáticas escolhidas identificaram o corpo humano com 3 votos, em seguida a História de Portugal com 2 votos, seguidamente as plantas, mapas, rios e montanhas com 1 voto. Um dos alunos respondeu que gostava de todas as temáticas relacionadas com o Estudo do Meio e três alunos não responderam a esta questão.

No que se refere à questão relacionada com as dificuldades dos alunos em aprender algum tema de Estudo do Meio, obtiveram-se os seguintes dados: nove alunos referiram que às vezes têm dificuldades em compreender as temáticas lecionadas, quatro alunos referiram afirmativamente que têm dificuldades de aprendizagem no que se refere às temáticas de Estudo do Meio e um aluno respondeu que não tem dificuldades em aprender as temáticas desta disciplina.

Quanto às respostas dadas pelos alunos acerca das causas destas dificuldades as justificações foram as seguintes: 14% dos alunos responderam que não sabem nada; 29% responderam que se deve ao facto de não pensarem bem/não pensarem duas vezes; 8 alunos justificaram a sua resposta anterior dizendo que se devem ao facto de gostarem de estudar; de existirem muitos nomes para decorar; de não estarem atentos; de terem que dar respostas completas; ser muito difícil; terem dificuldades; de não estudarem muito. Uma das respostas dadas no questionário foi impercetível.

Pergunta 4			Pergunta 5		
		%			%
Sim	4	29	Gosto de estudar	1	7
Não	1	7	Há muitos nomes para decorar	1	7
Às vezes	9	64	Não sei nada	2	14
			Não estou atento	1	7
			Temos que dar respostas completas	1	7
			Porque não penso bem/duas vezes	4	29
			É muito difícil	1	7
			Tenho dificuldades	1	7
			Não estudo muito	1	7
			Resposta impercetível	1	7
	14	100		14	100

Quadro 4 - Organização de dados

A respeito de como é que os alunos gostariam de aprender os temas de Estudo do Meio e relativamente às visitas de estudo, 5 “Gosto muito”, 2 “Gosto” e 2 “Não gosto”; no que concerne às fichas com exercícios dois alunos responderam que gostam muito destas atividades, três responderam que gostam e 3 responderam que não gostam; relativamente às experiências foram dados 5 votos para a resposta “Gosto muito” e outros 5 votos para a resposta “Gosto”; em relação aos jogos 4 alunos responderam que gostam muito deste

método e 4 responderam que gostam dos jogos enquanto método de ensino; as atividades em sala de aula obtiveram 2 “Gosto muito”, 3 “Gosto” e 1 “Não gosto”.

Por último, foi dada a oportunidade de os alunos escolherem “Outro” método e referirem qual gostariam que fosse utilizado para lecionar as temáticas de estudo do Meio, deste modo, apenas um aluno escolheu esta alínea e referiu que o seu método era o desenho (em anexo A). É de referir que os alunos poderiam escolher mais do que uma resposta.

Pergunta 6 ²						
Visitas de estudo	Gosto muito	5	Gosto	2	Não gosto	2
Fichas com exercícios	Gosto muito	2	Gosto	3	Não gosto	3
Experiências	Gosto muito	5	Gosto	5	Não gosto	-
Jogos	Gosto muito	4	Gosto	4	Não gosto	-
Atividades na sala de aula	Gosto muito	2	Gosto	3	Não gosto	1
Outro: Desenhos	Gosto muito	1	Gosto	-	Não gosto	-

Quadro 5 - Organização de dados

A realização deste questionário decorreu de forma pacífica, na medida em que os alunos aderiram facilmente à sua realização, nenhum se negou a preenchê-lo e não existiram comportamentos inadequados no decorrer da realização do mesmo. Ao longo da atividade, a maioria dos alunos demonstrou-se empenhados na sua realização, não apresentaram grandes dificuldades e não foi necessário oferecer ajuda constante. No entanto, nas questões referentes aos temas que os alunos mais gostavam da área do Estudo do Meio foi necessário auxiliar vários alunos dando exemplos de temas que são abordados nesta área curricular de forma a que estes os recordassem e pudessem selecionar os que quisessem.

Alguns alunos, como era uma atividade em que teriam que escrever, referiram desde início que não gostavam de escrever, que escrever era uma grande “seca”, no entanto, com algum incentivo na medida em que referi que eram respostas curtas que não necessitavam de escrever longos textos, os alunos demonstraram-se mais recetivos.

Esta questão da escrita, demonstrou ser um entrave em algumas atividades, visto que era sempre necessário de incentivar os alunos a escrever pois, caso isso não acontecesse, os trabalhos ficavam sempre em branco. Creio que, e isso foi perceptível pelos trabalhos realizados pelos alunos, que esta situação se deve ao facto de os alunos terem muitas dificuldades na escrita, dando vários erros de gramática, na sua generalidade, os alunos não utilizavam sinais de pontuação, o vocabulário era bastante reduzido e por outro lado,

os alunos tinham muitas dificuldades em dizer a sua opinião e o que pensam acerca de determinado assunto. Estes últimos dois aspetos foram algo que ao longo do projeto se tentou colmatar demonstrando aos alunos que a opinião delas é importante e que eu os iria escutar.

Creio que a realização do questionário, no que concerne às perguntas, foram adequadas e permitiram-me perceber um bocadinho quais os gostos dos alunos pelos diferentes tipos de atividades, pelas temáticas mais apreciadas, se era uma disciplina do seu agrado ou não e se existiam muitas dificuldades a ela associadas. Assim sendo, creio que as características de formulação das perguntas, referidas por Carmo e Ferreira (1998, p.138), foram alcançadas pois foram claras, explícitas e pertinentes de forma a obter informações úteis para a compreensão do objeto de estudo. E no final estas informações foram analisadas e apresentavam um conteúdo no qual foi possível criar modelos de análise e realizar comparações, como refere Bell (1997).

Este foi um questionário que se debruça sobre opiniões, atitudes e preferências (Ghiglione & Matalon, 1978) e, segundo as características referidas por Sousa e Baptista (2011), foi um questionário misto, ou seja, eram apresentadas aos alunos questões que lhes possibilitavam liberdade de resposta, mas por outro, existiam questões que só permitiam responder de determinada forma.

2.2. – Uma história: “O nabo Gigante”

A história retratada no livro “O nabo Gigante” refere a vida de um casal de idosos que têm um jardim cheio de plantas e uma criação de muitos animais. Num dia de Primavera decidiram semear várias sementes, entre elas nabos. Quando o Verão chegou era altura de colher todos os vegetais, mas quando o tentaram fazer, houve um que não conseguiram colher. Era um nabo que parecia gigante, por essa razão esperaram até outubro para o tentarem colher novamente. O velho tentou retirar o nabo da terra, mas não o conseguiu concretizar. Deste modo, pediu ajuda à sua esposa para o auxiliar naquela tarefa, mas ambos também não o conseguiram. Consequentemente, foram pedindo a ajuda dos seus animais para o fazer, mas não conseguiram colher o nabo. Por fim, como último recurso decidiu apanhar um rato para os ajudar na colheita do nabo. E finalmente conseguiram retirar o nabo da terra. Para agradecer a todos pela ajuda o casal decidiu fazer uma sopa para alimentar todos os animais.

Esta história permite que os alunos possam perceber que as sementes têm uma altura do ano específica para serem semeadas e colhidas, que necessitam de água para se reproduzirem e tornarem-se plantas e que estas posteriormente necessitam também de sol para se manterem-se saudáveis e delas obtermos as frutas e os vegetais, que só devem ser colhidos quando estão maduros. Por outro lado, a partir desta história, para além de ser possível introduzir a temática da agricultura, também é possível introduzir a temática da pecuária visto que é outra atividade demonstradas no livro.

Sendo o livro um instrumento de fácil acesso para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, e um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral e afetiva da criança (Pinto, 2017), decidiu-se explorar com os alunos um livro de forma a abordar a temática definida para a realização do projeto.

De forma interligada com as áreas da Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, foi introduzida a temática das atividades produtivas, a partir da apresentação e leitura do livro “O nabo Gigante” de Alexis Tostoi, já que o conto “permanece como uma das formas mais marcantes de cativar a criança e de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias para um processo de significação e a produção de significados” (Pinto, 2017).

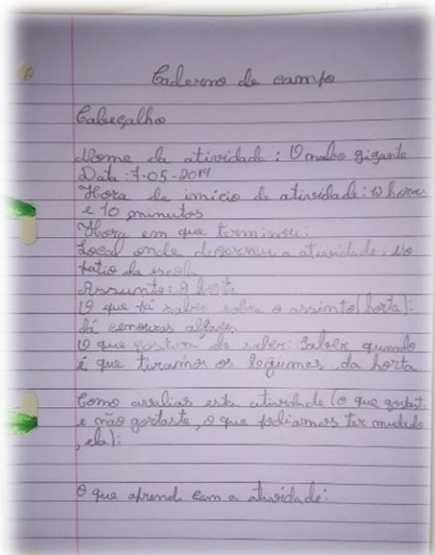


Figura 3 - Cabeçalho da atividade



Figura 4 - Leitura da história

A leitura da história foi realizada nas escadas do pátio da escola. De forma a ilustrar o conteúdo da mesma e a tornar mais interessante e cativante para os alunos, foi utilizado

um regador, sementes e uma caixa forrada, que representava o local onde iriam ser colocadas as sementes, visto que existem múltiplas maneiras de tornar a leitura de um livro muito animada e de promover a leitura” (Pinto, 2017).

Os objetivos estipulados para esta atividade foram os seguintes: respeitar regras da interação discursiva; escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; falar de forma audível quando pedida a sua colaboração; usar vocabulário adequado ao tema e à situação; ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar os conteúdos da história com base nas ilustrações e no título presentes na capa; mobilizar conhecimentos prévios; associar corretamente os alimentos à sua origem de produção; identificação das componentes que uma semente necessita para germinar e associar a cada uma das atividades produtivas algumas características.

Anteriormente à leitura da história, a partir de uma conversa com os alunos, tentou-se perceber quais os seus conhecimentos acerca da germinação das sementes, de onde provêm os legumes, as frutas, em que locais são criados os animais para utilizarmos os seus recursos, entre outros aspetos.

No decorrer da leitura da história foi necessário pedir a colaboração de uma aluna, que estava a desestabilizar o grupo devido à sua atitude menos correta, para ir demonstrando o que era descrito na história relativamente à forma como se semeiam as sementes e o que estas necessitam para crescer. Na sua generalidade, os alunos demonstravam-se interessados e participativos durante a leitura da história.

Ao longo da história foi também possível introduzir conteúdos matemáticos, nomeadamente as somas, conteúdos da língua portuguesa, mais específicos como as diferentes denominações dos sons reproduzidos pelos animais (gato – mia; porco -grunhe; etc.), adjetivos, onomatopeias. Por outro lado, a alimentação saudável, a diferença entre vegetais, frutos, leguminosas também foi uma temática abordada:

PE: - Então os velhinhos tinham seis canários, cinco gansos, três gatos, quatro galinhas e uma vaca. Quantos animais tinham ao todo?

Aluno D: - Têm dezanove animais.

Aluno S: - São quinze.

Aluno N: - Vinte.

PE: - Vamos contar todos juntos. Seis mais cinco são?

Alunos: - Onze.

PE: - Se aos onze animais adicionarmos mais três temos...

Alunos: - Quatorze.

PE: - Então quatorze mais quatro?

Alunos: - Dezoito.

PE: - E se aos dezoito animais juntamos mais a vaca?

Alunos: - Dezanove.

PE: Então quantos animais têm os velhinhos?

Alunos: - Dezanove!!!!!!

...

PE: - Agora relativamente aos sons que aos animais produzem... Que som faz o cão?

Aluno B: - "ão. ão. ão".

PE: E como se denomina a ação? Ou seja, o cão faz "ão. ão", então o cão está a ...

Aluno L: Ladrar.

PE: Boa!! Muito isso é isso mesmo. Então e o gato?

Aluno D: - Mia.

PE: - Isso boa!!

Aluna C: - A vaca muge.

Aluno J: - O porco grunhe.

PE: - Então e o burro?

Aluno F: - Não sei.

PE: - O burro zurra.

Aluno F: - Sei que a galinha cacareja.

PE: - Boa!!!!

(...)

Ao longo da história, de forma a manter os alunos interessados, apresentei-lhes algumas questões:

- Quantos vegetais foram plantados?
- Quantos animais foram referidos?
- O que precisamos para plantar sementes?
- O que necessitam as plantas para crescerem?
- As cenouras são legumes ou frutos?

- O tomate é um fruto ou um legume?
- Todos os animais ajudaram?
- Como é que conseguiram arrancar o nabo?

Os alunos iam anotando no seu caderno de campo as informações que eu referia como sendo importantes, como, por exemplo, o número de animais e algumas características, os meses em que se semeiam as sementes e também, poderiam registar as informações que na sua opinião fossem importantes. Alguns alunos realizaram as anotações, outros conseguiram referi-las oralmente, outros apenas decidiram não realizar nenhuma anotação.

De forma a consolidar alguns aspetos referidos na história, e dando oportunidade de os alunos utilizarem as informações anotadas, no seu caderno de campo, posteriormente, fizeram-se algumas questões de pós-leitura. Estas questões foram:

- Quantos gansos tinham os velhinhos?
- Qual a cor dos canários?
- Como eram as galinhas?
- Os porquinhos eram magrinhos?
- A vaca era grande ou pequena?
- Quantos animais os velhinhos criavam no seu terreno?
- As personagens cultivavam a terra para dela obterem o quê?
- Em que mês é que as sementes foram semeadas?
- A chuva ajudou ou não os legumes a crescer?
- Em que estação do ano os velhinhos colheram os legumes?
- Quantos animais ajudaram os velhinhos a puxar o nabo?
- Conseguiram retirar o nabo?
- Quem é que comeu mais sopa?

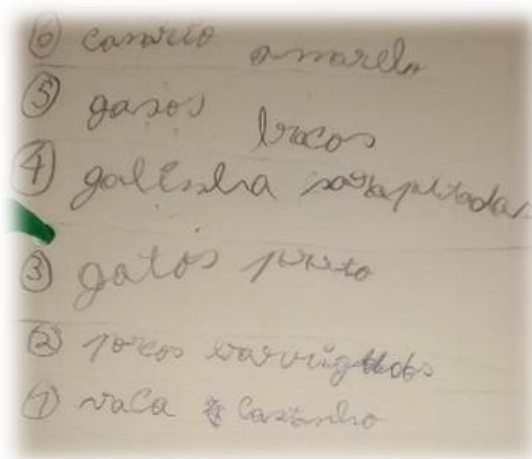


Figura 5 - Anotações dos alunos

Como momento final pretendia-se realizar o questionamento aos alunos se sabiam o que era a agricultura e a pecuária, mas achou-se que não era altura certa de abordar esta temática pois a denominação da pecuária não iria ser reconhecida pelos alunos e deste

modo achou-se que não era o momento para o abordar, pois já não se tinha tempo e porque pretendia-se, numa próxima atividade, perceber-se quais as atividades produtivas conhecidas pelos alunos.

Inicialmente, esta atividade suscitou nos alunos uma grande excitação pois indicou-se que íamos para as escadas do pátio. Posteriormente foi necessário pedir aos alunos que ordenadamente se dirigissem para a porta, com o seu caderno de campo e um lápis. O que não se realizou, os alunos começaram a falar alto, a empurrar os colegas e a não realizarem uma fila simples de forma a que conseguíssemos sair da sala ordenadamente e chegar ao pátio. Consequentemente, foi necessário alertar os alunos que caso não se comportassem, não iríamos realizar a atividade no exterior. O que de forma surpreendente, foi suficiente para os alunos repensarem os seus comportamentos.

Aquando da chegada ao pátio os alunos encontravam-se calmos. Porém, a única aluna, do grupo dos alunos mais velhos presente, não respeitou as indicações fornecidas para se sentar nas escadas e decidiu deitar-se no muro. Foi necessário chamar a sua atenção pois não era um comportamento adequado visto que podia cair e magoar-se e que tinha sido indicado que todos se deviam sentar nas escadas sem exceções. Caso tivesse sido aceite que aquela aluna permanecesse no muro, não era justo não o permitir a qualquer aluno que o fizesse, o que se tornaria numa situação difícil visto que era mais complicado controlar o comportamento de todos os alunos, de forma que ninguém se magoasse, ao mesmo tempo que desenvolvia a apresentação da história. Deste modo, a aluna acatou o pedido e de forma a permitir que esta se sentisse incluída na atividade foi pedido que auxiliasse na apresentação da história. Posto isto, este imprevisto foi contornado, a meu ver, da melhor forma possível mediante as opções disponíveis.

Esta atividade foi realizada para suscitar o interesse pelas atividades produtivas. Pretendeu-se estimular o interesse partindo de algo que eles gostam - as histórias. Deste modo, a turma mostrou-se interessada em querer saber mais sobre os diferentes assuntos abordados, em especial a forma como os alimentos chegam até aos supermercados (em anexo B). Ao longo da história procurou-se orientar os alunos para o que se pretendia que refletissem acerca da temática, envolvendo-os no processo, formulando-se questões e promovendo-se a discussão de ideias.

Creio que esta atividade, na sua generalidade, decorreu de uma forma produtiva como foi possível verificar nos aspetos supramencionados, ou seja, o facto de os alunos se mostrarem interessados e participativos, de conseguirem responder às questões colocadas, de estarem em silêncio de forma a que todos conseguissem ouvir a história, de respeitarem os colegas quando estes queriam questionar algo e de terem referido que gostaram muito que eu tivesse contado a história na rua. Este aspeto foi decidido no momento, pois inicialmente estava previsto que a leitura da história fosse realizada na sala de aula. Porém, nesse dia o grupo estava bastante agitado e pouco paciente. Deste modo, achei que alterar o ambiente de aprendizagem e levá-los para um local diferente e calmo seria uma boa estratégia para lhes transmitir tranquilidade e para que desta forma se acalmassem. Por outro lado, conseguidos estes aspetos também a leitura da história se tornaria em algo mais enriquecedor e em aprendizagens mais significativas.

Refletindo sobre a minha prática, no que concerne à minha postura e desempenho nesta atividade, acredito que, naquele momento a realizei da melhor forma possível no que se refere aos aspetos relacionados com a pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma a tornar a apresentação do livro o mais enriquecedora possível para os alunos, e relativamente ao modo como desenvolvi a atividade e superei os imprevistos ocorridos na realização da mesma.

Neste sentido, como refere Williams (cit. por Pinto, s/d), realizei a pré-leitura de forma a introduzir e suscitar o interesse dos alunos pela temática, para motivar os alunos, e ia fornecer-lhes um propósito para ouvirem a leitura deste livro. A leitura foi executada de forma elucidativa e de modo a cativar a atenção dos alunos de modo a que estes compreendessem as intenções do autor e o conteúdo da história. Relativamente à pós-leitura realizei com os alunos uma pequena reflexão sobre a história, ou seja, sobre o conteúdo do texto de forma a verificar se os alunos adquiriam algum conhecimento a partir do mesmo.

Relativamente a momentos menos bem concebido refiro o momento de preparação em fila para a ida para o exterior. Este poderia ter sido melhorado, na medida em que poderia ter evitado tanta desordem na sala de aula realizando, por exemplo, a divisão da turma em três grupos e assim cada grupo se dirigia para as escadas com uma professora diferente e em *timings* diferentes. Apesar de não saber que os alunos teriam atitudes tao

desadequadas num simples ato de realizar uma fila, deveria ter previsto que isso pudesse acontecer e assim realizar a separação dos mesmos.

Em relação à minha postura e forma de agir perante a situação de uma das alunas mais velha que não se tinha sentado nas escadas, mas sim no muro, creio que lidei da melhor forma possível, de modo a não desencorajá-la a participar na atividade e a que os colegas não se sentissem indignados pelo facto de esta não estar sentada no lugar devido como eles. Relativamente ao facto de ter chamado a aluna para me auxiliar na representação da história, os outros alunos também se poderiam ter sentido excluídos pois não chamei mais nenhum aluno, porém, a meu ver, eles compreenderam a situação e ninguém demonstrou estar revoltado com esse facto.

Por outro lado, outra situação que poderia ter sido realizado de forma diferente e não o fiz, pois no momento não existiam locais para tal, devido às obras, mas também poderia ter improvisado o local desse modo, era ter levado os alunos para um local com terra e deste modo à medida que contava a história semear as sementes na terra, em vez de o fazer com o auxílio de uma caixa de cartão que simbolizava a mesma. No final da atividade também poderia ter-lhes dado a oportunidade de semearem as suas próprias sementes na terra, manuseando a mesma e regando-a. Como não o fiz, posteriormente, tentei que os alunos experienciassem estes aspetos e por isso realizei a “mini-horta” em sala de aula.

Inicialmente tinha-se estipulado realizar com a turma uma horta pedagógica num local específico, mas perto da sala, porém não foi possível pois a coordenadora não deu autorização para o fazer. Deste modo, decidiu-se realizar uma mini horta dentro da sala de aula. Esta mini horta realizou-se da seguinte forma.

Com os alunos foi lembrado como se semeiam as sementes e que o necessitamos para o concretizar. Em seguida, foi distribuído pelos alunos um copo plástico de 1 litro e as suas fotografias que tinham sido tiradas em momentos anteriores, para que eles a pudessem colar no copo. Seguidamente, enquanto os alunos realizavam um trabalho autónomo, um a um traziam o seu copo para o encherem com terra e colocarem as sementes de rabanetes. Estas foram as sementes escolhidas pois são de uma planta cujas folhas crescem rápido e deste modo seriam visíveis pouco tempo depois do seu início. Portanto, um a um os alunos colocavam a terra, as sementes, enterravam-nas, colocavam

um pouco de água e posteriormente colocavam o copo perto da janela.

No final, a planta cresceu e as folhas preenchiam a fotografia como se fossem o cabelo dos alunos.

Os objetivos desta atividade eram despertar o interesse dos alunos para o cultivo de uma horta; desenvolver/relembrar conhecimentos acerca do processo de germinação/plantação e crescimento das plantas; fornecer aos alunos a oportunidade de cultivarem plantas; consciencializar os alunos para a importância de comer alimentos saudáveis e biológicos; criar, na sala, uma área produtiva pela qual todos se sintam responsáveis; estimular os alunos a construírem o seu próprio conhecimento em contexto real.

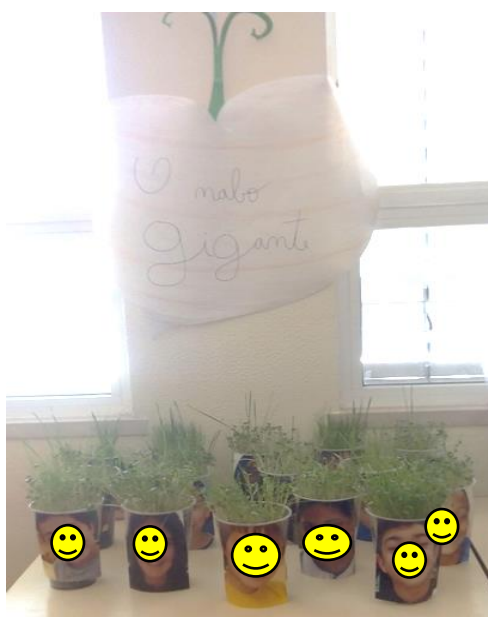


Figura 6 - "Mini-horta"

Na atividade seguinte esta história foi abordada novamente, na medida em que foram referidas as duas atividades produtivas presentes - agricultura e a pecuária. Referiu-se aos alunos que este casal praticava ambas as atividades e que para além destas existem mais cinco atividades produtivas que possibilitam a satisfação das nossas necessidades (comida, bebidas, objetos, roupas, papel.). Como precisamos de alimentos para nos alimentarmos, necessitamos que esses alimentos sejam tratados, transportados e vendidos. Deste modo, o que permite que isto aconteça denomina-se de “atividades produtivas”, ou seja, são atividades onde ocorre a recolha/extração de matérias-primas, provenientes da natureza e que posteriormente fazem o seu tratamento, transporte e venda.

2.3. - Um desafio aos alunos: concepções sobre as atividades produtivas

Esta atividade tinha como objetivo principal a compreensão das concepções dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais. Deste modo, realizou-se o levantamento das concepções prévias dos alunos acerca das seguintes atividades: agricultura, pesca, indústria, pecuária, silvicultura, serviços, comércio. Para isso, pedi aos alunos que, individualmente, escrevessem no seu caderno de campo o que sabem sobre cada uma das atividades (em anexo C).

A apresentação desta atividade foi feita do seguinte modo:

PE: Vou escrever aqui alguns palavras que vocês podem ou não conhecer e saber o que é. E isso não tem problema nenhum porque é para isso que esta atividade serve. Para eu perceber o que é que vocês conhecem ou não e o que sabem sobre estas palavras. É só lerem a palavra e pensarem: “o que sei sobre isto?”, “sei isto e isto”, ou então “não sei nada” e é isso que escrevem. Está bem? Perceberam?

Alunos: - Sim!!!

Ao longo da atividade, os alunos escreviam o que sabiam relativamente a cada atividade produtiva e posteriormente, foram entregues tesouras, colas e os panfletos de modo a que os alunos pudessem dar continuidade à atividade e recortarem as imagens que achassem que poderiam caracterizar essa atividade produtiva.

No decorrer da atividade fui questionando alguns alunos individualmente de forma a acompanhá-los ao longo da mesma e de perceber os seus conhecimentos:

PE: - O que é a pesca?

Aluno D: - É dos peixes. Usar a cana para apanhar.

PE: - Conseguem explicar de outra forma?

Aluno D: - É ir ao mar apanhar peixes. Com as redes grandes para depois comermos.

(...)

PE: - Já ouviste falar da silvicultura?

Aluna S: - Nunca ouvi essa palavra. Não sei o que é.

PE: - Então é só isso que tens de escrever aí.

Aluna S: - A sério?!

PE: - Sim amor, quando não sabemos algo devemos admitir que não o sabemos em vez de inventarmos.

(...)

PE: - Conseguem dizer o que é a pecuária e/ou alguma característica?

Aluno L: - Sim, era o que os velhinhos da história faziam.

PE: - Então e o que é que eles faziam?

Aluno L: - Criavam animais na quinta deles.

(...)

PE: - O livro sobre o nabo gigante referia outra atividade para além da pecuária. Qual era?

Aluno D: - É a dos legumes?

PE: - Sim, como se chama?

Aluno D: - Agricultura.

PE: - Muito bem, então o que é a agricultura?

Aluno D: - É aquilo de pôr as sementes na terra para depois apanharmos os legumes.

PE: - E são só os legumes que conseguimos retirar do cultivo da terra?

Aluno D: - As frutas também.

PE: - Muito bem.

(...)

PE: - O que é o comércio?

Aluno Dn: - É onde compramos o que comemos.

PE: - Consegues dar-me exemplos de sítios onde compramos alimentos?

Alunos Dn: O Lidl, o mercado, o minipreço, a mercearia, ...



Figura 7 - Explicação da atividade



Figura 8 - Caderno de campo

Após o levantamento das ideias dos alunos face aos seus conhecimentos acerca das atividades produtivas, pediu-se que, a partir dos panfletos do Lidl¹ fornecidos, recortassem imagens que representassem as diferentes atividades produtivas abordadas e se não existissem, deveriam fazer um desenho alusivo à atividade.

Durante a atividade ocorreram os seguintes diálogos com os alunos:

Aluna B: - Não encontro nada!!

PE: - Não encontras nada para que atividade?

Aluna B: - Para aquela do nome esquisito.

PE: - A do nome esquisito?

Aluna B: - Sim, a da "sil coisa".

PE: - Silvicultura.

Aluna B: - Sim isso.

PE: - Então a silvicultura está relacionada com o quê?

Aluna B: - Com as árvores da floresta.

PE: - Então como eu disse, se não encontrassem nenhuma imagem nos panfletos poderiam desenhar. O que achas que podes desenhar para representar esta atividade?

Aluna B: - Uma floresta.

PE: - Boa isso mesmo.

(...)

¹ É o supermercado que todos frequentam, pois é o mais perto das suas habitações.

Quando todos os alunos terminaram as suas colagens. Iniciou-se a discussão das concepções dos alunos.

Foi escrito no quadro a denominação de cada atividade produtiva (agricultura, pesca, pecuária, silvicultura, indústria, serviços e comércio) em formato de tabela. Seguidamente cada aluno tinha oportunidade de dizer a sua

	agricultura	pesca	pecuária	comércio	serviços	indústria
Paula				X		
Amorim	X					
Paula		X				
Amorim	X					
Paula				X		
Amorim					X	
Paula						X

Figura 9 - Tabela preenchida

definição e posteriormente o exemplo fornecido para a mesma era escrito no quadro juntamente com a cruz no local onde ilustrava a que atividade pertencia esse alimento/objeto como mostra a figura.

À medida que os alunos iam dando as suas opiniões, ia escrevendo no quadro as características corretas de cada atividade produtiva.

Quando nenhum aluno sabia referir características ou a que se referia a atividade eu indicava pistas de forma a que os alunos autonomamente percebessem algumas características associadas a essa atividade e utilizassem o seu termo (pecuária, silvicultura, etc.).

PE: - Vocês estiveram a escrever o que é que achavam que significavam estas palavras que escrevi no quadro (agricultura, pesca, silvicultura, pecuária, indústria, comércio, serviços) e as suas características. Agora quero vos pedir que partilhem com a turma. Vamos fazer assim, quem quiser falar põe o dedo no ar, todos vão ter oportunidade de participar. Quem não respeitar os colegas não tem direito em ser ouvido e não irá participar na atividade seguinte.

Perceberam?

Alunos: - Sim.

PE: - Põe o dedo no ar quem quer dizer o que escreveu sobre a agricultura.

Aluno Dd: - É uma horta que as pessoas tratam.

PE: - Então e o que tem essa horta?

Aluno Dd: - Legumes e frutas.

PE: - Muito bem. Então a primeira característica da agricultura é que esta está relacionada com os legumes e frutas. E mais?

Aluno F: - É plantar.

PE: - Plantar o quê?

Aluno Dn: São pessoas que plantam árvores e frutas.

Aluno L: - São pessoas que plantam legumes e frutas.

PE: - Boa, então a agricultura está relacionada com as pessoas que plantam os legumes e as frutas. E onde são plantadas?

Aluno J: - Na terra.

PE: - Muito bem então temos aqui uma definição a partir das vossas respostas. A agricultura é a atividade de cultivo de plantas na terra para dela obtermos, por exemplo, alimentos, como legumes e frutas.

PE: - Que imagens ou desenhos escolheram para ilustrar esta atividade produtiva?

Aluno Dd: - Maças, alfaces.

Aluno Dn: Azeite.

Aluno Dl: - Abacate.

Aluno J: - Tomates.

(...)

PE: - O que disseram sobre a pesca?

Aluno Dn: - São pessoas que apanham peixe.

Aluno Dl: - É apanhar peixe.

Aluna B: - Apanhar peixe.

PE: - Onde é que apanham o peixe?

Aluno R: Apanham peixes do mar.

Aluno Dd: - É uma profissão para apanhar peixe.

PE: - Pescar é uma profissão sim e como se chamam as pessoas que pescam?

Aluno R: - Pescadores.

PE: - Então o que fazem os pescadores?

Aluno L: - São um conjunto de homens que vão para o mar apanhar peixe, baleias e tubarões.

PE: - E depois o que fazem com o peixe?

Aluno J: - Vão pescar para dar peixe para vender às pessoas.

PE: - Muito bem. Então podemos concluir que a pesca é a atividade utilizada para pescar, ou seja, apanhar peixes e outros animais da água, como mariscos.

PE: - Que imagens ou desenhos escolheram para ilustrar esta atividade produtiva?

Aluno Dd: - Bacalhau.

Aluno Dl: - Peixe.

Aluno J: - Dourada.

Aluno Dn: Bacalhau.

(...)

PE: - Então agora, o que é o comércio?

Aluno Dn: - É onde se vendem coisas.

PE: - Sim, está certo.

Aluno J: - É um sítio comercial com pessoas.

PE: - Queres dizer centro comercial?

Aluno J: - Sim isso.

PE: - Está bem, sim um centro comercial é um exemplo de um local onde ocorre a atividade comércio. Mais alguém quer acrescentar algo? Assim, podemos concluir que o comércio é a atividade produtiva caracterizada pela compra e venda de produtos em vários locais como mercados, centros comerciais, cafês, entre outros.

PE: - Que imagens ou desenhos escolheram para ilustrar esta atividade produtiva?

Aluno Dn: Leite (venda de leite).

Aluno F: - Desenhei uma bancada de frutas.

PE: - Muito bem, estão ambos certos.

(...)

PE: - O que referiram sobre a indústria?

Aluno Dl: - É fazer roupa e outras coisas.

PE: - Muito bem, mais alguém escreveu alguma coisa? Não?! Então a indústria é uma atividade que, com o auxílio de máquinas, transforma matérias primas em produtos para nós consumirmos. Podendo fazer tudo em grandes quantidades de forma a que haja para todas as pessoas no mundo. Porque exemplo, a Navigator, a fábrica do papel, transforma a madeira das árvores que é uma matéria prima, em pasta de papel para depois com a ajuda das máquinas fazer resmas de papel, por exemplo.

PE: - E exemplos que encontraram ou desenharam?

Aluno Dn: - Papel (fábrica do papel).

Aluno F: - Desenhei roupas.

PE: - Muito bem fizeste escolheste a indústria têxtil, das roupas.

(...)

PE: - Para terminarmos, como caracterizaram os serviços?

Aluno DI: - É uma bomba de gasolina e mais coisas.

Aluno J: - São empresas, são trabalhos.

PE: - Exatamente, os serviços são as diferentes atividades que existem para satisfazer as nossas necessidades, que nos fornecem um serviço, ou seja, uma escola fornece-nos educação, um hospital fornece-nos cuidados, uma bomba de gasolina fornece-nos gasolina e gásóleo e as empresas dão-nos inúmeros serviços como seguros, empréstimos, água e luz para nós usarmos.

(...)

PE: - Que imagens ou desenhos escolheram para ilustrar esta atividade produtiva?

Aluno Dd: - O logotipo do Lidl.

Aluno Dn: - Staples

Aluno DI: - O Lidl.

Aluno J: - Mini preço.

PE: - Muito bem, esses exemplos que vocês deram, agora com o que já aprenderam acham que fazem parte desta atividade ou de outra já falada?

Aluna D: - Do comércio.

PE: - Exatamente muito bem e porque achas que o Lidl, a Staples e o Minipreço pertencem ao comércio?

Aluna D: - São sítios onde vamos comprar coisas.

PE: - Exato, os supermercados fazem parte do comércio porque são locais que nos vendem produtos e onde nós os podemos comprar. Sendo assim conseguem me dar algum exemplo de um serviço?

Aluno DV: - Escola.

PE: - Muito bem. Mais alguém?

Aluno J: - Polícia.

PE: - Boa isso mesmo.

Após terem sido escritas no quadro as características corretas que os alunos referiram e ter sido explicado porque é que as outras referidas não estavam corretas realizou-se uma explicação muito sucinta acerca de cada atividade, ou seja, foi explicado que a agricultura consiste no cultivo da terra para dela obter produtos vegetais; que a pecuária é uma atividade muito ligada à agricultura e caracteriza-se pela criação de animais, existem vários tipos de gado: bovino, caprino, ovino, suíno e de aves de capoeira; que o comércio

é a compra e venda de alimentos e produtos industriais, as pessoas que se dedicam ao comércio são os comerciantes e as pessoas que compram são os consumidores, e foram dados alguns exemplos de locais de comércio como os mercados, as feiras, os supermercados, as mercearias, os hipermercados, os talhos, entre outros; em seguida foi explicado que os serviços englobam os profissionais de saúde, de educação, dos transportes, do turismo, administrativos e financeiros que realizam a prestação de serviços aos outros cidadãos; relativamente à indústria foi referido que esta é a transformação de matérias primas em outros produtos, por exemplo, a transformação de algodão em peças de roupa, e que as maiores indústrias portuguesas são a têxtil, a do calçado, do papel, da cortiça e das conservas. Seguidamente foi explicado que a pesca é a extração de seres vivos aquáticos, dos mares, oceanos e rios para diversos fins.

Deste modo, através desta atividade foi possível perceber que: 55% dos alunos consegue caracterizar de forma correta e dar exemplos acerca da agricultura e que 45% sabe caracterizá-la, mas de forma incompleta - apenas referem exemplos sem nenhuma explicação sobre a mesma; relativamente à pesca 73% sabe caracterizar corretamente esta atividade mas 27% caracteriza-a de forma incompleta; no que concerne à pecuária 100% não sabe caracterizar esta atividade produtiva; quanto à silvicultura 100% dos alunos não sabe caracterizá-la; a respeito da indústria 82 % dos alunos não a caracteriza e 18 % caracteriza-a de forma incompleta; acerca dos serviços 64% dos alunos não sabe caracterizar esta atividade produtiva e 36% sabe caracterizar corretamente; por último, 100% dos alunos não sabe caracterizar o comércio enquanto atividade produtiva.

	Agricultura	Pesca	Pecuária	Silvicultura	Indústria	Serviços	Comércio
Percentagem relativa às respostas	55% sabe caracterizar corretamente 45% sabe caracterizar, mas de forma incompleta	73 % sabe caracterizar corretamente 27% caracteriza de forma incompleta	100% não sabe caracterizar	100 % não sabe caracteriza	82 % não sabe caracteriza 18 % sabe caracterizar, mas de forma incompleta	64 % não sabe caracteriza 36 % sabe caracterizar corretamente	100% não sabe caracteriza

Quadro 6 - Organização de dados

Na sua generalidade os alunos demonstraram estar interessados em realizar esta atividade devido ao facto de que iriam utilizar os panfletos para recortar as imagens e posteriormente fazerem uma colagem. Este complemento para a perceção das conceções

dos alunos foi realizado, como referido anteriormente, devido ao facto de os alunos não gostarem de escrever e deste modo, teriam que escrever efetivamente o que sabiam/o que achavam que era cada atividade, mas posteriormente tinham um momento mais descontraído para completar o seu trabalho.

Para a sua concretização foi referido às restantes professoras que não deveriam fornecer qualquer informação de forma a que os alunos identificassem as atividades, ou seja, se os alunos questionassem o que era, as professoras deviam indicar que os alunos têm que colocar a sua opinião relativamente ao mesmo e não se devem preocupar se está certo ou menos certo, pois nesta atividade o que conta é a opinião de cada aluno.

No seu decorrer vários alunos foram referindo que não sabiam o que era a pecuária, a silvicultura, a indústria nem os serviços. E deste modo, alguns ficavam preocupados por não o saberem e não queriam continuar. Consequentemente foi necessário referir que esta atividade servia apenas para saber isso mesmo, se eles sabiam ou não e o que sabiam. E que não era preocupante eles não saberem pois é normal não sabermos muitas coisas e por isso é que aprendemos. Posteriormente os alunos demonstraram estar mais animados e perceberam que o facto de não saberem não era um problema, mas sim o início de uma aprendizagem.

Esta atividade foi realizada pois é importante que se tenha em atenção os conhecimentos prévios dos alunos, visto que, como refere De Vecchi e Giordan (cit. por Carvalho & Freitas, 2010) é através e a partir destas que cada aluno deve construir o seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente. Deste modo, a partir das conceções dos alunos foi possível utilizá-las de forma a encontrar uma definição correta para os alunos associarem às diferentes atividades produtivas nacionais.

Inicialmente a atividade relativa às conceções dos alunos e a posterior definição de cada atividade produtiva nacional e as suas características era para ter sido realizada na biblioteca da escola Básica e Secundária da Bela Vista, pois nesta existiam vários computadores para todos os alunos poderem trabalhar e realizar a sua pesquisa. Porém, não foi possível concretizá-la desta forma, pois, quando se pediu antecipadamente a reserva da biblioteca esta estava ocupada e não existia possibilidade de a turma a utilizar.

Assim sendo, foi necessário repensar como iria decorrer a atividade das conceções e definição das atividades produtivas. E assim surgiu a atividade descrita.

3. Desenvolvimento do Projeto:

3.1 Atividades produtivas conhecidas

No segundo momento do projeto foi realizada a quarta atividade, atividades produtivas conhecidas, esta atividade foi executada a partir de um *Prezi* cujo conteúdo eram fotografias de locais representativos de atividades produtivas em Setúbal, grande parte, presentes no quotidiano dos alunos e na periferia da escola, juntamente com uma breve caracterização de cada atividade.

As fotografias eram referentes ao Mercado 2 de Abril; supermercado Lidl; Posto da PSP presente no bairro; Escola Primária da Bela Vista; Lota; Mercado da Xepa; Mercado do Livramento; Secil; Navigator; Rio Sado; Hortas urbanas.

Deste modo, os alunos observavam a imagem e tinham de identificar a atividade produtiva a ela associada, em seguida era apresentada a sua caracterização, que era lida por um aluno, de forma voluntária.

Os objetivos desta atividade eram que os alunos associassem imagens representativas de locais do seu conhecimento, sempre que possível presentes no seu dia a dia, às atividades produtivas nacionais e que contactassem com definições mais complexas do que as aprendidas anteriormente.

Ao longo da atividade, na sua generalidade, os alunos demonstraram-se familiarizados com os locais, entusiasmados pela utilização dos mesmos, interessados e participativos na atividade.

Um dos exemplos desse interesse e participação é que colocavam sempre o dedo no ar para lerem as definições e responderem às questões colocadas e quererem sempre acrescentar algo ao que já fora dito pelos colegas.

Assim e a partir das imagens relativas às diversas atividades registaram-se os diálogos que se apresentam a seguir:

PE: - Conhecem estes locais?

Alunos: - Sim.

Aluno Dn: - É onde eu vou às compras (Lidl).

Aluna C: - Eu moro ali perto.

Aluno Dl: - O meu pai vai ali (Mercado 2 de Abril).

PE: - Lembram-se das atividades produtivas que já falámos?

Alunos: - Sim!!

PE: - Então qual é que está relacionada com estes locais?

Aluno C: Não me lembro dos nomes.

PE: - Então vamos rever os nomes das atividades. Quais são?

Aluna N: - Comércio.

Aluno Dl: - Pesca.

Aluna S: - Agricultura.

Aluno R: - Indústria.

PE: - Faltam três! Quem é que se lembra, da atividade relacionada com as florestas?

Aluno L: - Siii...

PE: - Sil...

Aluno L: - Silvicultura.

PE: - Boa!

PE: - Então e a atividade que os velhinhos faziam?

Aluna S: - Eu sei eu sei!!

PE: - Qual é S.?

Aluna S: - Pecuária.

PE: - Muito bem!

PE: Falta-nos uma.

Aluna M: É os serviços, não é?

PE: - Muito bem M é sim.

PE: - Então do que já conversámos, a qual é que acham que estes locais pertencem?

Alunos: - Comércio.

PE: - Exatamente, muito bem. Quem quer ler?

(...)

PE: - Agora vamos fazer o mesmo para as restantes imagens. Estas imagens pertencem a que atividade?

Alunos: - Serviços.

Aluna C: - É a nossa escola.

PE: - É sim. As escolas são serviços prestados aos cidadãos, assim com a esquadra da polícia, por exemplo.

Aluno D: (Realizando o gesto da pistola com a mão) - A polícia só fazem “pá, pá, pá” (com da pistola).

PE: - Achas que é só isso que a polícia faz?

Aluno D: - Sim.

PE: - Quem concorda?

Alunos: - Alguns alunos (de etnia cigana) concordaram.

PE: - Então quem não concordou o que acham que os polícias fazem?

Alunos: - Ajudam-nos se pedirmos ajuda.

PE: - Muito bem. É verdade, quando precisarmos de ajuda, ou porque estamos perdidos, ou achamos que nos vão fazer mal ou a pessoas que conhecemos podemos pedir ajuda aos polícias. Mas eles só usam as pistolas se for necessário, se acharem que estão em perigo.

(...)

PE: - Então e estas duas fábricas?

Aluno L: Pertencem à indústria.

PE: - Muito bem, e conhecem?

Aluno Dn: - Sim, dá para ver essa ao longe. (Secil)

Aluno L: - O meu pai trabalha aí.

PE: - Sabem me dizer o que fabricam nessa fábrica?

Aluno L: - Papel.

PE: - Então e na Secil?

Aluno Dn: - Cimento.

PE: - Muito bem. Quem quer ler a nossa definição?

(...)

PE: - Agora temos aqui o Porto de Setúbal e o Rio Sado. Que atividade produtiva pode ser realizada no Rio Sado que nos fornece alimento?

Aluno A: A pesca.

PE: - Isso mesmo. No Porto de Setúbal encontram-se os barcos dos pescadores que posteriormente com as suas redes de pesca vão para alto mar, pescarem e posteriormente esse peixe ser vendido na Lota de Setúbal, no Mercado do Livramento, em restaurantes, entre outros locais.

(...)

PE: - Agora esta imagem representa o quê?

Aluno F: - Animais.

PE: - Sim, e o que é um rebanho?

Aluno C: - É um conjunto de ovelhas e cabras.

PE: - Muito bem. E o que podemos ver lá o fundo?

Aluno D: - Um senhor com um pau.

PE: - O que acham que o senhor faz?

Aluno F: - Cuida dos animais.

PE: - Então que atividade produtiva acham que está relacionada com o pastor e o seu rebanho?

Aluno A: - É a pecuária.

PE: - É essa mesmo. Muito bem. Quem é que já viu rebanho aqui perto da escola?

Aluna C: - Eu vejo muitas vezes quando saio de casa e venho para a escola ali na descida.

PE: - Pois, e há várias pessoas que criam os seus próprios animais nos seus pequenos terrenos para depois utilizarem ou venderem as matérias primas que esses animais fornecem, como, por exemplo, o leite (das vacas, cabras, ovelhas), os ovos, a lã, entre outros. Depois temos estes animais e outros que são criadas numa escala muito maior de forma a que seja possível fornecer todos os alimentos a todas as pessoas do Mundo.

Alunos: - Uauuu!!!

Aluno A: - Isso é muito giro.

PE: - Por último temos as hortas urbanas.

Aluno S: - Esse é fácil. É a agricultura.

PE: - Muito bem S. É isso mesmo. As hortas urbanas resultam da plantação de vegetais para consumo próprio. Ou seja, a Câmara Municipal disponibiliza aos cidadãos, em zonas urbanas, locais onde estes podem cultivar num terreno que é apenas utilizado pelos donos de cada horta existente no espaço.

Aluno D: - Já vi algumas ao pé da casa de uma amiga da minha mãe.

PE: - São perto da escola?

Aluno D: - Desta escola não, são perto de um colégio privado.

PE: Sim, perto do Colégio Centeio.

Aluno D: - É isso.

(...)

Os alunos expuseram ainda respostas a determinadas perguntas destas atividades, bem como algumas observações sobre o que tinha aprendido, após a sua realização, em conversa com as professoras, como, por exemplo: “Não sabia que estas coisas tinham outros nomes como pecuária e silvicultura (...) é interessante aprender estas coisas, quando chegar a casa vou dizer à minha mãe.” (aluna C. 10 anos).

Confirmou-se, a partir deste e de outros comentários, que esta atividade facilitou a aprendizagem deste conteúdo e, conseqüentemente, que os objetivos propostos foram alcançados.

Creio que esta atividade foi significativa para os alunos na medida em que veem o meio como algo que corresponde à sua rotina diária, não o observam como sendo algo interessante e como um elemento para as aprendizagens. Portanto foi essencial para que os alunos pudessem redescobrir o seu quotidiano, nomeadamente, o que pode existir de fascinante, de desconhecido e estimulante nessa realidade rotineira a que estão habituados (Roldão, 1995).

Como refere Roldão (1995), uma questão também essencial abrange a realidade familiar e pessoal da criança, refere-se ao envolvimento efetivo que a criança tem com esse meio. Deste modo, a escolha desta atividade ocorreu devido ao facto de que era minha intenção mostrar aos alunos imagens do exterior, do seu bairro e da cidade de Setúbal, interligando-as com as temáticas abordadas na disciplina do Estudo do Meio. E que assim percecionassem que tudo o que aprendem na escola está relacionado de alguma forma com o dia-a-dia. Também justifico a utilização educativa do espaço exterior pois, este é

um recurso de fácil acesso e bastante enriquecedor, do qual provêm inúmeras vantagens aquando a sua utilização.

Ao longo da realização da atividade, tornou-se complicado gerir alguns comportamentos dos alunos mais velhos presentes. Deste modo, foi necessário pedir várias vezes a colaboração dos mesmos ao longo da atividade.

Como estes alunos gostavam de ler, foi-lhes pedido que realizassem a leitura de algumas das definições das atividades de forma a que se mantivessem interessados e não perturbassem os colegas nem a concretização da atividade. Assim sendo, creio que esta estratégia utilizada demonstrou ser bastante útil na gestão do grupo, visto que os alunos ao início se mostraram entusiasmados quando observaram os diferentes locais localizados no bairro, que eram do seu conhecimento, porém, como referido, os alunos mais velhos ao longo da atividade começaram a dispersar, a conversar e deste modo a perturbar o decurso da atividade. Após a utilização da estratégia de pedir a sua colaboração, os alunos permaneceram mais calmos até o término da atividade.

Na sua generalidade a turma demonstrou interesse e surpresa aquando da realização desta atividade na medida em que a partir desta atividade perceberam que os locais que eram do seu conhecimento estavam relacionados com a temática que estávamos a abordar. Este aspeto foi perceptível pois um pequeno grupo de alunos o referiu após a atividade ter terminado.

Relativamente à ferramenta digital utilizada, tanto os alunos como a professora cooperante elogiaram a utilização do *Prezi*, pois não conheciam esta ferramenta. A professora cooperante referiu que era bastante interessante, útil e cativante e que se iria informar para poder utilizá-la futuramente.

3.2. - Atividades Produtivas Nacionais: conceitos

Previamente à ficha, realizou-se um mapa de conceitos de forma a auxiliar os alunos na compreensão dos três setores e a sua relação com as atividades produtivas.

Deste modo, executou-se a estrutura de um mapa de conceitos em branco que posteriormente foi mostrado aos alunos com o auxílio do projetor e em seguida preenchido em conjunto no quadro de giz.

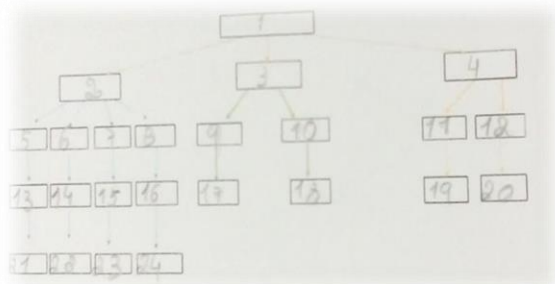


Figura 10 - Mapa de conceitos executado de forma incorreta

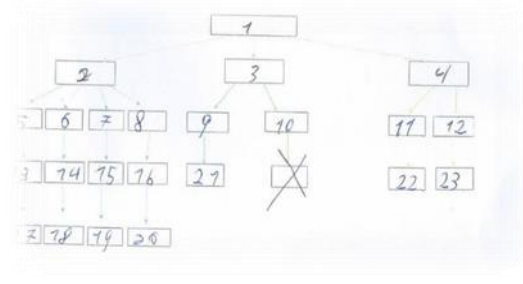


Figura 11 - Mapa de conceitos executado de forma correta

A cada número correspondia uma palavra. Estas encontravam-se no *Power Point* apresentado aos alunos.

1-Atividades Produtivas Nacionais; 2- Setor Primário; 3- Setor Secundário; 4- Setor Terciário, 5- Agricultura; 6- Silvicultura; 7 - Pesca; 8 - Pecuária; 9 - Indústria; 10 – Construção Civil; 11 - Comércio; 12 - Serviços; 13 - Cultivo da terra para obter produtos vegetais; 14 - Plantação, tratamento e exploração das florestas; 15 – Recolha de alimentos nos oceanos e nos rios; 16 - Criação de gado; 17 - Frutas e legumes; 18- Madeiras, cortiça e resina; 19 - Peixes e marisco; 20 - Gado caprino, gado ovino, gado bovino, gado suíno, aves de capoeira; 21 - Indústrias alimentares; Fabricação de têxteis; Indústria do vestuário; Indústria da madeira, da cortiça; 22 - Compra e venda de alimentos e produtos industriais.; 23 - Hospitais; escolas; restaurantes.

Foi perceptível que alguns alunos se limitaram a preencher seguindo a numeração sem verificar se cada elemento do mapa correspondia à ligação seguinte. Aquando da correção/preenchimento no quadro é que alguns alunos perceberam que tinham realizado o mapa de forma incorreta e posteriormente, alguns, retificaram o seu mapa.

De seguida, decidiu-se realizar uma ficha simples de forma a compreender, de forma individual, o que é que os alunos já compreendiam relativamente às atividades produtivas nacionais e o que ainda não tinha sido compreendido. É de referir que os alunos tiveram auxílio na realização da mesma, devido ao facto de a professora cooperante, apesar de lhe ter sido indicado o contrário, decidiu auxiliar os alunos fornecendo algumas respostas às questões colocadas na ficha. Deste modo, os dados obtidos não demonstram a 100% os conhecimentos dos alunos nesta fase do projeto.

As questões colocadas na ficha eram:

- A agricultura, a pesca, a pecuária e a silvicultura fazem parte de que setor?

- Qual o setor a que pertence a indústria?
- Os serviços e o comércio fazem parte de que setor?
- Qual a atividade produtiva que consiste em cultivar a terra para dela obter produtos vegetais?
- Qual a atividade produtiva que se caracteriza pela criação de gado?
- Qual a atividade produtiva caracterizada pela plantação, tratamento e exploração das florestas e as pessoas que o fazem são os silvicultores?
- Qual a atividade que utilizamos para dominar a procura de alimentos nas águas do oceano e dos rios?
- Qual a atividade produtiva caracterizada pela compra e venda de alimentos e outros produtos?
- A atividade produtiva que inclui os profissionais de saúde, de educação, dos transportes, do turismo, administrativos e financeiros fazem do setor dos serviços?

Neste seguimento, previamente às fichas serem distribuídas as questões foram lidas e esclarecidas de forma a que os alunos compreendessem o que era pedido. Seguidamente os alunos iniciaram o preenchimento da ficha. Alguns tiveram algumas dúvidas em se lembrarem do que deveriam colocar enquanto resposta à questão. Deste modo, foram fornecidas pistas que encaminhassem os alunos à resposta pretendida, mas nunca dando a resposta à questão.

As questões colocadas foram simples e concisas de forma a facilitar o preenchimento das mesmas por parte dos alunos. Assim sendo, como refere Máximo-Esteves (2008), a análise dos documentos produzidos pelos alunos é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. Deste modo, a partir da análise dos trabalhos de cada aluno foi possível compreender como poderia orientar as necessidades dos seus alunos futuramente.

A partir desta atividade foi possível realizar uma tabela (em anexo F) para perceber os seguintes dados:

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8	Pergunta 9
Percentagem	80%	86,7%	100%	93,3%	86,7%	86,7%	86,7%	66,7%	66,7%
relativa às	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu
respostas	corretamente	de forma correta	de forma correta	de forma correta	de forma correta	de forma correta	de forma correta	de forma correta	de forma correta
	20%	13,3%		6,7%	13,3%	13,3%	6,7%	26,7%	26,7%
	respondeu	respondeu		respondeu	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu	respondeu
	de forma incorreta	de forma incorreta		de forma incorreta	de forma incorreta	de forma incorreta	de forma incorreta	de forma incorreta	de forma incorreta
							6,7% não respondeu	6,7% não respondeu	6,7% não respondeu

Quadro 7- Organização de dados

No que concerne à primeira parte desta atividade, o mapa de conceitos, creio que esta atividade facilitou que os alunos observassem as atividades como um todo, cujas características estavam relacionadas entre si. Por outro lado, esta atividade poderia ter sido mais fácil de concretizar pelos alunos, se em vez dos números a colocar nos espaços, os alunos colocassem efetivamente as palavras. Inicialmente, não realizei deste modo, porque esta era uma temática que a minha colega de estágio iria abordar e assim decidiu-se adaptar o mapa de conceitos que queria utilizar com os alunos. Porém, agora, acredito que teria sido melhor realizá-lo de forma normal, ou seja, completado com palavras. Refiro isto porque ao longo da realização do mesmo, alguns alunos tiveram dificuldades na sua realização pois tinham de estar atentos aos números e colocá-los no local certo, e posteriormente, quando queriam verificar qual o aspeto anterior, tinham que procurar novamente o número, tendo-se tornado o processo mais complicado e prolongado.

Relativamente à ficha, acredito que esta foi acessível para os alunos, na medida em que os aspetos tratados na mesma foram referidos e trabalhados anteriormente. Deste modo, alteraria apenas o facto de não ter, anteriormente à entrega da ficha, apresentado estas questões oralmente e discutido as respostas de forma a relembrar alguns conceitos, e o facto de a professora cooperante não ter respeitado o pedido e ter auxiliado alguns alunos na realização da ficha.

3.3. – Um jogo

De forma a ultrapassar as dificuldades dos alunos no âmbito da temática, decidiu-se realizar um jogo cujas respostas eram de escolha múltipla e, deste modo, cada aluno

escrevia a sua resposta num papel, sem ninguém ver. Posteriormente as respostas foram recolhidas para serem depois apresentadas.

Inicialmente, escolheu-se esta estratégia pois os alunos aquando da realização de jogos, ficavam desmotivados e deixavam de jogar porque referiam que os colegas copiavam as respostas. Assim, de forma a que isso não acontecesse decidiu-se, como foi referido, que a sua resposta fosse dada num papel e depois recolhida, mas após três respostas dadas em papel, foi necessário entregar aos alunos giz e as “ardósias” para que estes passassem a dar as respostas nas mesmas. Esta situação ocorreu, porque alguns alunos queriam desistir do jogo porque o colega lhes tinha retirado o papel, outros não entregavam o papel pois tinham-no utilizado para atirar aos colegas ou para desenhar/escrever algo que não estava relacionado com a atividade, outros estavam a dispersar e a comportar-se de forma menos adequada no intervalo de tempo entre a escrita da resposta e a sua recolha. Deste modo, posteriormente, a questão era colocada, os alunos observavam o cronómetro projetado no quadro e tinham que escrever a alínea que na sua opinião era a referente à resposta correta na ardósia, posteriormente as suas respostas eram anotadas.

Na realização desta atividade, apenas um dos alunos mais velhos não quis participar. Respeitei a sua decisão pelo que ficou apenas a observar, pois como refere Caillois (1990, p. 29), “o jogo é uma atividade livre, pois se o jogador fosse obrigado a jogar, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre.”

No final da atividade realizou-se um resumo do que foi abordado ao longo do jogo.

PE: - Vamos recapitular o que estivemos a falar. Em quantos setores podemos dividir as atividades produtivas?

Alunos: - Três.

PE: - Boa. Então e como se denominam os setores?

Alunos L: - Primário...

Aluno D: - Secundário.

Aluna B: - Terciário.

PE: - Muito bem é isso mesmo. Então que atividades fazem parte do setor primário?

Aluna S: - Pesca.

Aluna M: - Agricultura.

Aluno Dn: - Pecuária.

Aluno L: - Silvicultura.

PE: - Boa. Agora para o setor secundário.

Aluno A: - A indústria.

PE: - Mais alguma atividade para este setor?

Alunos: - Não.

PE: - Muito bem. Têm razão. Então e quais as atividades produtivas que faltam referir?

Aluno DI: - Comércio.

Aluna M: - Serviços.

PE: - Isso mesmo, e qual é o setor destas atividades?

Aluno C: - Terceiro.

PE: - Terceiro ou Terciário C?

Aluno C: - É isso.

PE: - Isso o quê?

Aluno C: - Ai professora. Terciário.

PE: - Muito bem! Vês como sabes dizer.

A partir desta atividade foi possível verificar que 91,7% dos alunos já conseguiam identificar corretamente a agricultura e as suas características e que apenas 8,3% não a identificava; no que concerne à pesca a mesma percentagem de alunos, 91,7%, identificava corretamente esta atividade e, novamente, a mesma percentagem, 8,3%, não a identificava; em relação à pecuária 100% dos alunos identificava corretamente esta atividade; em relação à silvicultura 91,7% dos alunos identificava corretamente, apenas 8,3% não a identificava; quanto à indústria 100% dos alunos identificava corretamente esta atividade produtiva; relativamente às características relativas aos serviços e comércio 83% dos alunos identificava corretamente e 17% não identificava; em relação às características e identificação dos setores primário e secundário 66,7% dos alunos não os identificava e 33,3% identificava-os corretamente; por último no que concerne ao setor

terciário 83 % dos alunos identificava corretamente este setor e as características a este associado, mas 17% não identificava (em anexo G).

	Agricultura	Pesca	Pecuária	Silvicultura	Indústria	Serviços	Comércio	Setor Primário	Setor Secundário	Setor Terciário
Percentagem relativa às respostas	91,7% identifica corretamente	91,7% identifica corretamente	100% identifica corretamente	91,7% identifica corretamente	100% identifica corretamente	83 % identifica corretamente	83% identifica corretamente	66,7% não identifica	66,7% não identifica	83 % identifica corretamente
	8,3% não identifica	8,3% não identifica		8,3% não identifica		17 % não identifica	17 % não identifica	33,3% identifica corretamente	33,3% identifica corretamente	17 % não identifica

Quadro 8 - Organização de dados

Durante a realização desta atividade foi necessário interrompê-la devido ao comportamento de um dos alunos mais velhos que, quando a professora cooperante saiu da sala para ir ao encontro de duas alunas que tinham fugido da sala, decidiu empurrar a mesa e subir para a mesma e correr em direção às professoras estagiárias. Neste momento decidiu-se interromper a atividade devido ao facto de o ambiente da sala não ser o mais propício para a continuidade da mesma. Posteriormente a professora cooperante entrou novamente na sala e levou o aluno para conversar com ele. Após os alunos estarem mais calmos e quererem continuar o jogo, decidiu-se dar continuidade ao mesmo e terminá-lo.

Este incidente foi bastante imprevisível e desconfortável, pois não era perceptível a intenção do aluno de assumir esse comportamento, também o facto de a professora cooperante não estar presente tornou este momento muito mais assustador e tornou mais difícil a sua gestão. Naquele instante, o que se achou mais adequado, de forma a colmatar esta situação, foi pedir ao aluno que recolocasse a mesa e a cadeira no local devido, porém, a resposta do aluno foi virar costas e dirigir-se à casa de banho. Foi neste momento que a professora cooperante regressou e lhe foi exposta a situação. Quando o aluno já não estava presente na sala decidiu-se que esta situação não deveria ser esquecida e deste modo foi realizada uma conversa com a restante turma sobre o sucedido. Assim sendo, pediu-se aos alunos que dessem a sua opinião acerca do incidente. Se acharam que era uma atitude correta a ter numa sala de aula, se trouxe algo de benéfico, se acharam correto o facto de o jogo ter sido interrompido.

Vários alunos concordaram que não fora uma atitude correta, que o aluno não o devia ter feito, que foi injusto para os colegas terem sido interrompidos, que as professoras não mereciam, que o aluno devia ser castigado e que devia pedir desculpa.

O jogo foi escolhido como estratégia pois este é um meio de aquisição e desenvolvimento de competências e conduz a uma aprendizagem significativa (Drew, Olds e Jr., s/d). Como referem Brito, Matos, Barreira, Pessoa e Tavares (2009) o momento para introduzir qualquer jogo poderá ser após o término de uma unidade, com o objetivo de consolidação dos conhecimentos, mas também pode ser utilizado como método para introduzir novos conteúdos. Assim sendo, a partir deste jogo, era minha intenção que os alunos testassem os seus conhecimentos relativamente à temática trabalhada no âmbito do Estudo do Meio e de forma a que eu percecionasse as dificuldades que os alunos ainda apresentam no que concerne as atividades produtivas nacionais.



Figura 12 - Desenvolvimento da atividade



Figura 13- Desenvolvimento da atividade

Após a concretização desta atividade foi perceptível que o primeiro método de recolha de dados não fora o melhor, pois com os papéis enquanto meio de resposta, os alunos utilizavam-nos para tudo menos para responder às questões. Deste modo, deveria ter utilizado as ardósias desde o início da atividade para que assim estes comportamentos fossem evitados e não existisse nenhuma interrupção da realização da atividade. Porém, acredito que o facto de ter percecionado que a atividade não estava a decorrer da melhor forma e, conseqüentemente, que o rendimento da mesma não estava a ser o melhor, considero que a minha ação foi a melhor decisão no momento, o que posteriormente se veio a verificar, na medida em que os alunos, após a troca dos papéis pelas ardósias, se revelaram mais calmos, concentrados e participativos. Apenas uma aluna do grupo dos mais velhos quis jogar, sendo que os restantes ficaram a realizar alguns exercícios que lhes tinha fornecido pois indicaram-me que era o que queriam fazer na altura. Por outro lado, acredito que a escolha do cronómetro foi essencial para a concretização da atividade,

já que em várias atividades anteriores os alunos demonstraram demorar muito tempo para realizar a mais simples tarefa. Assim, como o cronómetro lhes era apresentado foi mais fácil que, após o tempo estipulado, os alunos estivessem prontos para mostrar a sua resposta.

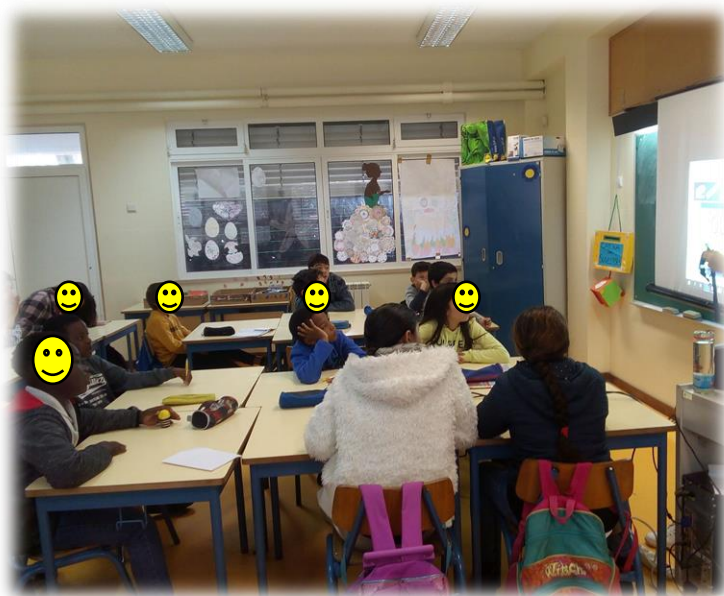


Figura 14 - Desenvolvimento da atividade

3.4. *Peddy Paper*

No dia 21 de maio foi realizada a atividade do *Peddy Paper* após o primeiro intervalo da manhã. Anteriormente à realização desta atividade foi necessário organizar e colocar nos locais previamente estipulados os materiais que os alunos necessitavam para a concretização da atividade. Deste modo, enquanto se realizava a preparação do espaço exterior para o *Peddy Paper* os alunos estavam na sala de aula a realizar uma atividade com a professora cooperante.

Após tudo estar preparado, foi explicado aos alunos que iriam realizar um jogo no recreio. Mas, para isso tinham de estar atentos ao que se iria explicar em seguida, de modo a que conseguissem, realizar o jogo de forma bem-sucedida.

Assim foi lida a introdução ao *Peddy Paper*, que no seu conteúdo explicava o que era um *peddy paper* e o que teriam que fazer ao longo do mesmo.

Em seguida, foi explicado aos alunos como iria decorrer o jogo, ou seja, cada grupo iria sair da sala com um intervalo de cerca de 2/3 minutos. Em seguida, teriam que ler as indicações fornecidas no papel de forma a dirigirem-se a um certo local para obterem a

resposta correta à questão, ou seja, por exemplo, a indicação era “Dirijam-se à porta do local onde almoçam.”, os alunos iam até à porta do refeitório onde estariam disponíveis imagens que os auxiliassem a responder à questão “Alguns exemplos desta atividade são: a polícia, os hospitais, os restaurantes e as escolas. Logo, esta atividade denomina-se por_____.”, os alunos escreviam no papel a palavra em falta e em seguida colavam a respetiva imagem na cartolina por baixo do nome dessa atividade produtiva. Estas questões estavam relacionadas com as características das atividades produtivas nacionais: “Como se chama a atividade cuja característica é cultivar a terra para dela obter produtos vegetais.”; “A_____ é a plantação, tratamento e exploração das florestas.”; “A atividade produtiva_____ é a criação de gado.”; “Alguns exemplos desta atividade são: a polícia, os hospitais, os restaurantes e as escolas. Logo esta atividade denomina-se por_____.”; “Alguns exemplos desta atividade são: feiras, supermercado, lojas. Esta atividade denomina-se por_____.”; “A agricultura, pesca, pecuária, silvicultura pertencem ao setor_____.”; O setor_____ é constituído pelas atividades que transformam as matérias primas noutros produtos. Um exemplo deste setor são as indústrias transformadoras.”; “O setor terciário é o setor dos_____. Deles fazem parte o comércio, o turismo, os transportes, a saúde e a educação.”

Ao longo do *Peddy Paper* os alunos também tinham que resolver algumas contas matemáticas de multiplicar, dividir, os verbos nos diferentes tempos verbais e alguns provérbios.



Figura 15- Desenvolvimento da atividade



Figura 16- Colocação das imagens



Figura 17- Preenchimento do peddy paper



Figura 18 - Preenchimento do peddy paper

Após terminarem esta etapa os alunos dirigiram-se ao ponto de partida, como era indicado no *Peddy Paper*, para receberem um mapa. Os locais indicados no mapa, a partir de imagens reais, assinalavam locais para onde os alunos tinham que se dirigir, correspondendo a árvores específicas do recreio, os postes dos cestos de basquete; a porta do Jardim de Infância, vasos de plantas; porta de entrada da escola; portão de uma arrecadação; entre outros locais. Inicialmente, como já referi, estavam estipulados outros locais, mas devido às obras e mudanças repentinas na escola foi necessário considerar outros pontos estratégicos para realizarem os pontos da atividade. A cada local estava associada uma letra e a cada letra uma frase para ser completada acerca de curiosidades relacionadas com a temática anterior. Como, por exemplo, “Somos os principais produtos agrícolas portugueses”; “Os principais produtos retirados da floresta portuguesa são:”; “Os principais produtos da indústria portuguesa são:”; “Os principais produtos ligados à pecuária são:”; “Principais tipos de gado:”; “A indústria têxtil tem como objetivo:”; “A indústria do calçado tem como objetivo:”; “As principais espécies florestais em Portugal são o pinheiro, o sobreiro, o eucalipto, o castanheiro, a azinheira e o carvalho. Quais as matérias primas que retiramos do pinheiro?”; “Quais as matérias primas que retiramos do sobreiro?”; “E do eucalipto?”; “Quais as matérias primas que retiramos do carvalho? E do castanheiro?”; “A conservas são...”.

Os alunos, de forma a conseguirem completar as frases, tinham de se dirigir ao local correspondente aquela letra e verificar a mensagem que aí se encontrava com a resposta.



Figura 19 - Preenchimento das questões do mapa



Figura 20 - Procura de informações

Inicialmente tinha-se estipulado um percurso que percorria a escola toda, mas no dia anterior à realização do *peddy paper*, vários locais foram vedados devido às obras, o que me obrigou a escolher novos locais, tirar fotografias desses locais e alterar os *peddy paper*. Deste modo, os alunos apenas podiam percorrer a entrada da escola e o pátio.

Durante a realização do mesmo foi possível perceber que seria muito mais difícil acompanhar os alunos durante o jogo se este tivesse decorrido em múltiplos locais como estava inicialmente estipulado, mas este grupo demonstrou necessitar de ajuda em quase todas as partes do *peddy paper* que não seria possível fornecer se tivesse de percorrer a escola na sua totalidade. Deste modo, o imprevisto relativamente aos locais que necessitaram de ser ajustado tiveram um efeito positivo.

A partir desta atividade pude compreender que maioritariamente todos os alunos conseguiram, a partir desta atividade, associar as diferentes características às atividades produtivas, destacando-se o grupo dos alunos mais velhos que apresentou mais dificuldades e desmotivação na realização da atividade.

O uso do jogo, *peddy paper*, foi feito como estratégia de ensino para aquisição de novos conteúdos desencadeando nos alunos um maior interesse, empenho e dedicação para a aprendizagem das Ciências. A escolha da sua realização foi feita de forma a promover um ambiente de ensino diferente do habitual. O espaço exterior, o recreio, foi a sala de aula para a aquisição dos conteúdos, o que por si só motiva os alunos. Porém, a utilização do espaço exterior foi complementada por um jogo, pelo que estas duas características desta atividade proporcionaram um ambiente perfeito.

Este jogo possibilitou por si só um espírito competitivo entre os vários grupos, com o objetivo de finalizar a prova o mais rápido possível e com o maior número de tarefas concluídas corretamente.

O jogo proposto foi elaborado com as regras necessárias para a sua concretização de forma eficaz, tendo sido estas expostas aos alunos previamente.

Durante a atividade surgiram alguns imprevistos e dificuldades como, por exemplo, no decorrer da atividade, alguns dos alunos mais velhos colocaram, após o início da atividade, as imagens do *Peddy Paper* em locais mais altos de forma a que os colegas não chegassem. O que obrigou ao reposicionamento das imagens durante a atividade. Por outro lado, tentavam retirar as imagens que os colegas já tinham na sua folha; estragavam o material fornecido para a realização da atividade; perturbavam os colegas. Uma situação mais grave foi um dos alunos mais velhos empurrar de propósito um colega, quando este se encontrava perto das escadas do pátio. Foi incentivado a pedir desculpa ao colega e avisado que se desrespeitasse outra regra do jogo seria penalizado. Outras situações menos graves ocorreram e obrigaram a intervenção imediata de forma a que os restantes alunos conseguissem realizar calmamente e sem interrupções a atividade. Outro aspeto que não decorreu da melhor forma foi o facto de os alunos não colarem bem a pasta fixadora e deste modo, por vezes, as imagens caíram no chão.

Deste modo, foi possível perceber a partir de uma tabela (em anexo H), os seguintes dados:

	Agricultura	Pesca	Pecuária	Silvicultura	Indústria	Serviços	Comércio	Setor Primário	Setor Secundário	Setor Terciário	
Percentage m relativa às respostas	100% identificam	53,8% identificam corretamente	76,9% identificam corretamente	53,8% identificam corretamente	53,8% identificam corretamente	46,1% não identificam	15,4% não identificam	53,8% identificam de forma correta	84,6% identificam corretamente	84,6% identificam corretamente	84,6% identificam corretamente
		46,2% não identificam	23,1% não identificam	23,07% identificam de forma incompleta	23,07% identificam de forma incompleta	15,4% identificam de forma incompleta	84,6% identificam corretamente	23,1% identificam de forma incompleta	15,4% não identificam	15,4% não identificam	15,4% não identificam
				23,1% não identificam	23,07% não identificam	38,5% identificam corretamente		15,4% não identificam			

Quadro 9 - Organização de dados

Refletindo sobre a minha prática nesta atividade, considero que, e em concordância com a professora cooperante, o facto de a turma não estar familiarizada com este tipo de atividade, teve consequências no início da mesma, pois os alunos necessitaram de um

maior apoio para a realização da mesma. O que foi facilitado pelo facto de ter decidido fornecer um intervalo entre o início da atividade por cada um dos grupos, o que, por breves instantes permitiu-me auxiliar os grupos de uma forma mais eficaz.

Também considero que pela heterogeneidade de idades nesta turma ser tão grande, até seis anos de diferença, tornou mais complicado o facto de nem todos quererem jogar ou de iniciarem o jogo e posteriormente desistirem. Porém, de forma a colmatar estes aspetos, pedi o auxílio dos alunos mais velhos para me auxiliarem a colocar as imagens nos locais corretos, o que me pareceu ter resultado muito bem pois estes sentiram-se incluídos na atividade e prestáveis. Apesar de na atividade em si não terem querido participar do início ao fim, deram o seu contributo para a mesma. No âmbito desta situação, poderia ter “obrigado” os alunos a realizarem a atividade, mas não achei apropriado fazê-lo pois acredito que os alunos têm direito a não quererem participar desde que não prejudiquem os colegas nem o decorrer da atividade. Assim sendo, forneci-lhe na mesma o *peddy paper* e os alunos preencheram os espaços com as respostas que na sua opinião estavam corretas e realizaram os exercícios extra de português e matemática presentes no *peddy paper*.

Portanto, acho que a atividade, na sua generalidade, correu bastante bem, não existiram grandes conflitos entre os alunos, estes demonstraram estar bastante empenhados em procurar as imagens que os auxiliavam a responder às questões e em realizar as etapas do *peddy paper*. Por outro lado, também a atividade com o auxílio do mapa demonstrou ter sido bem recebida pelos alunos e a partir das observações realizadas durante a atividade, revelou-se ser mais fácil de executar pelo facto de existirem imagens reais no mapa e os alunos assim as seguirem para chegarem aos locais pretendidos.

A partir desta atividade foi perceptível que os alunos mais velhos apresentaram um maior interesse e disponibilidade para a realização de atividades mais práticas e no exterior. Não apresentaram comportamentos tão desadequados como nas atividades realizadas em sala de aula.

Quanto à minha forma de lidar com todos os aspetos relacionados com esta atividade, tentei ao máximo possibilitar que todos os alunos se divertissem ao mesmo tempo que realizavam várias aprendizagens, tentei estar sempre presente e auxiliar os alunos nas suas dificuldades e a partir dos dados obtidos foi perceptível que os alunos conseguiram interligar os seus conhecimentos já adquiridos com a realização da atividade.

Na sua globalidade, esta atividade decorreu bastante bem na medida em que alguns dos alunos mais velhos mostraram-se participativos e ativos durante a atividade, não apresentando atitudes incorretas, nem linguagem desapropriada e solicitaram ajuda sempre que necessário.

4. – Conclusão do Projeto

4.1. – A caça ao tesouro

A atividade da Caça ao tesouro realizou-se no dia 26 de maio, no bloco da manhã.

Primeiramente foi explicado aos alunos como deveriam realizar a atividade, ou seja, que se deviriam dividir em pequenos grupos (pares) e que cada grupo teria uma frase inicial que o levaria à próxima pista. Em cada pista deveriam escolher a resposta correta que os levaria ao local seguinte, caso não encontrassem nenhum objeto representativo da resposta que escolheram, isso dever-se-ia ao facto de não ser a resposta correta. Ou seja, por exemplo, a pista era “Onde é que as abelhas produzem o alimento que os humanos comem?”, sendo “colmeia” a resposta correta, os alunos tinham que se dirigir à colmeia que foi construída e se encontrava perto da porta de entrada do “pré-escolar” e retirar a próxima pista que lhes permitia concluir a Caça ao tesouro.

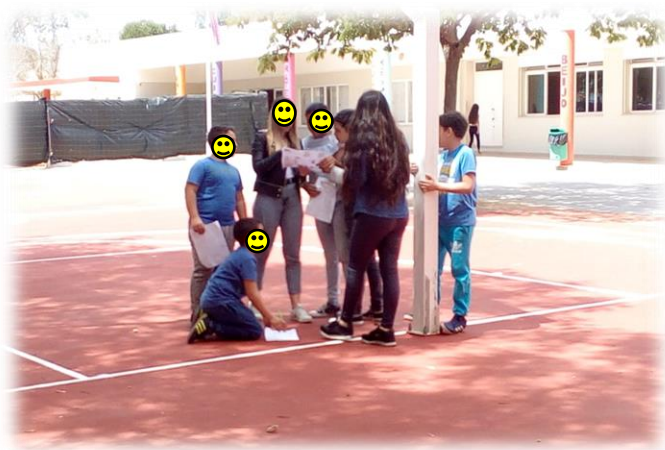


Figura 21 - Procura de pistas

Após todas as etapas estarem completas os alunos tinham um último desafio, realizar um puzzle, ou seja, ordenar uma imagem para posteriormente descodificarem a mensagem escondida que os permitiria chegar ao tesouro (“Volta para a sala”).

Nesta atividade as questões estavam relacionadas com os diferentes setores, as características das atividades produtivas e curiosidades. Sendo estas:

- Como chamamos aos alimentos frescos que sofrem o processo de esterilização, que podem ou não ser cozinhados, e são colocados em latas esterilizadas e fechadas de modo duradouro?
- Qual o nome da peça de vestuário que colocamos por cima das meias?
- Qual o nome da bebida alcoólica que resulta do tratamento das uvas?
- Dos produtos derivados da cortiça, qual é aquele que utilizamos para tapar as garrafas?
- Como se chamam os materiais para fabricar os tecidos?
- Qual o nome dado à substância que origina o papel?
- Que alimentos existem em grande quantidade num pomar?
- Material que resulta do tratamento da casca que é retirada das árvores.; O trigo, o milho, a cevada são...
- É um líquido que podemos obter a partir das azeitonas.
- Onde é que as abelhas produzem o alimento que os humanos comem?
- Que alimento em forma oval, provem das galinhas?

Todas as questões/frases para completar tinham três opções de resposta e apenas poderiam escolher uma. Esta resposta levá-los-ia ao local onde se encontrava a pista seguinte para outro local.

Durante a realização da atividade deparei-me com alguns contratemplos, na medida em que alguns alunos não respeitaram as indicações e retiravam todos os papéis que encontravam sem realizar o seguimento das pistas o que, para os colegas, se tornou numa situação bastante insatisfatória pois acreditaram que estavam a ser prejudicados. Outra situação que se tornou complicada para os alunos foi a realização do enigma, ou seja, a construção do puzzle. Creio que como a imagem tinha algumas partes em branco isso tornou-se numa dificuldade para os alunos, apesar de eu ter colocado a disposição do código de forma a que percebessem a disposição das tiras para formarem a imagem final. Também o facto de estar vento e alguns papéis se terem soltado dos locais obrigou a que se tivesse que os colocar novamente nos locais enquanto os alunos realizavam a atividade; alguns alunos estavam tão empenhados na realização da atividade que, ao conversarem com o seu par, começaram a falar muito alto, sendo necessário pedir que falassem mais

baixo pois estavam outras aulas a decorrer; alguns alunos, nomeadamente os mais velhos, inicialmente, não queriam jogar, posteriormente decidiram jogar, mas a meio queriam desistir; outros “fugiram”, como é comum neste contexto, entre outras situações semelhantes. Estas situações obrigaram-me a fazer escolhas em que ou deixava o grupo “sozinho” e não acompanhava a atividade para ir atrás dos alunos que tinham “fugido” ou permanecia com o grupo e deixava estes 2/3 elementos realizarem a sua normal rotina de “fugir” e esperar que quando a atividade terminasse regressassem para a sala. Deste modo, decidi permanecer com o grupo, continuando a atividade e deixei que os 2/3 elementos não participassem na atividade.

No que diz respeito à compreensão das questões, das respostas fornecidas foi possível perceber que na sua generalidade os alunos não apresentaram grandes dificuldades em responder às questões, nem a completar as afirmações.

Aluno D: - Preciso de ajuda!!!!

PE: - Diz D., o que não percebes?

Aluno D: - “Que alimentos existem em grande quantidade num pomar”. Não sabemos o que é um pomar.

PE: - Um pomar é um terreno com muitas árvores de fruto.

Aluno D: - Ah já sei. Vamos procurar no cesto da fruta.

PE: - Isso mesmo muito bem.

(...)

Aluna Dg: - Professora o que é uma colmeia?

PE: - Vou te fazer uma pergunta para te responder. O que é que produzem as abelhas?

Aluno Dg: - Mel.

PE: - E sabes onde é que as abelhas vivem, ou seja, qual o nome que damos à casa das abelhas?

Aluno Dg: - Abelhão?!

PE: - Abelhão é o macho da abelha, ou seja, o marido. A colmeia é a casa das abelhas. É onde elas fazem o mel e onde está a abelha mestra.

(...)

Aluna S: - Não vou fazer mais!!!!

PE: - Porquê S? O que se passa?

Aluna S: - Não sei fazer isto.

PE: - Não sabes responder à pergunta, é isso?

Aluno S: - (Deu-me o papel)

PE: - Então vamos ler. É uma bebida alcoólica e resulta do tratamento das uvas.

Aluna S: - Não sei o que é isso do alcoólica.

PE: - Quer dizer que tem álcool. É feito com álcool.

Aluna S: - Hum.

PE: - Então e as uvas, o que podemos fazer com as uvas?

Aluna S: - Azeite!

PE: - Hum normalmente o azeite é feito com azeitonas e não uvas.

Aluna S: - Então não sei.

PE: - Já alguma vez viste na televisão ou em algum sítio as pessoas a pisar as uvas?

Aluna S: - Já vi na televisão.

PE: - Então e lembras-te o que é que as pessoas iam fazer depois com essas uvas?

Aluna S: - Ah já sei é vinho.

PE: - Boa S. muito bem, é isso mesmo.

(...)

Portanto após analisar as respostas dadas pelos alunos, averigui que nesta fase, dos sete pares de alunos, os seguintes dados:

Pergunta 1			Pergunta 2			Pergunta 3			Pergunta 4			Pergunta 5			Pergunta 6			Pergunta 7			Pergunta 8			Pergunta 9			Pergunta 10			Pergunta 11			Pergunta 12			Pergunta 13			Pergunta 14		
C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR	C	I	SR			
6	0	1	7	0	0	7	0	0	3	0	4	4	3	0	6	0	1	4	0	3	6	1	0	7	0	0	6	0	1	4	1	2	6	0	1	7	0	0	6	1	0

Legenda: C – Correta I – Incorreta SR – Sem resposta

Quadro 10 - Organização de dados

Deste modo é possível concluir que, para os alunos, a questão que obteve mais respostas erradas foi a que estava relacionada com o nome dos materiais para fabricar os tecidos; para as seguintes questões apenas existiu uma resposta errada: qual o material que resulta do tratamento da casca que é retirada das árvores; onde é que as abelhas produzem o alimento que os humanos comem e a questão sobre os alimentos que se podem obter dos animais provenientes da pecuária e que compramos num talho.

No âmbito das respostas fornecidas não posso deste modo concluir se os alunos não responderam pois não sabiam ou porque simplesmente não assinalaram a resposta. Isso verificou-se na questão relacionada com o nome dos alimentos frescos que sofrem o processo de esterilização, que podem ou não ser cozinhados, e são colocados em latas esterilizadas e fechadas de modo duradouro; com os produtos derivados da cortiça, nomeadamente qual é o objeto que utilizamos para tapar as garrafas; na questão acerca dos alimentos que existem em grande quantidade num pomar; sobre o líquido que podemos obter a partir das azeitonas e na questão relacionada com o alimento em forma oval que provem das galinhas (em anexo I).

Ao longo da atividade, os pares que não responderam a algumas questões ou responderam de forma incorreta, foram auxiliados por mim, pela professora cooperante ou pela colega estagiária de forma a conseguirem prosseguir na caça ao tesouro, mas, os registos das

respostas dadas foram recolhidos de imediato de forma a que os alunos não alterassem as suas respostas.

A preparação da atividade também se demonstrou complicada na medida em que existiam muitas coisas para colar nos diferentes espaços e pouco tempo para o fazer, pois os alunos estavam na sala a realizar alguns exercícios enquanto eu preparava os materiais. Também o facto de estar muito vento dificultou a colocação dos materiais pois estes voavam constantemente. O facto de nesse dia estar uma praga de aranhas pequenas e teias de aranha pela escola inteira dificultou o desempenho dos alunos durante a atividade pois vários alunos tinham medo das aranhas, outros estavam desconfortáveis com as aranhas e as teias de aranhas que se encontravam em todo o lado e se colavam à roupa e ao cabelo. Deste modo, foi necessário pedir que se acalmassem, pois, berravam cada vez que viam um inseto e estavam a decorrer outras aulas no pátio e os professores mostraram-se incomodados.

Ao longo da atividade, tentei estar sempre presente de forma a conseguir auxiliar todos os alunos na sua concretização, mas devido a todos estes aspetos, deparei-me com um grande dilema. Na medida em que me questioneei se deveria dar continuidade ao jogo devido a todos aqueles aspetos. Assim sendo, e visto que apesar de tudo os alunos se estavam a divertir e conseguiam responder às questões, decidi dar continuidade ao jogo e pedir ajuda à professora cooperante e à minha colega de estágio de forma a que elas me auxiliassem a recolocar os materiais que tinham voado enquanto eu me mantinha ativa no jogo auxiliando os alunos nas suas questões.

Na minha opinião esta atividade demonstrou ser mais complicada para os alunos, apesar de as respostas às questões terem, a meu ver, uma opção óbvia. Inicialmente, os alunos pareciam perdidos e não tinham compreendido como deveriam realizar o jogo. Deste modo, acredito que tenha sido pouco explícita nas indicações dadas, no que concerne as regras do jogo. Por outro lado, também os diferentes postos que os alunos teriam que encontrar para retirarem a pista seguinte, também se demonstrou serem pequenos e pouco visíveis de uma ponta do recreio à outra, ou seja, por exemplo, a colmeia, realizada por mim a partir de um balão forrado com cola e papel, não era grande o suficiente para os alunos que se encontravam na ponta oposta do pátio a visionassem, ou mesmo as denominações como “talho” não estavam grandes o suficientes, o que tornou mais difícil para os alunos perceberem onde se encontrava o posto seguinte que procuravam.

4.2. – “Vamos pôr-te a pensar...”

Previamente à realização desta atividade foi realizado um póster com os alunos, onde foram colocadas imagens referentes às principais produções agrícolas, florestais, industriais e da atividade pecuária do nosso país.

“Vamos pôr-te a pensar...” refere-se à realização de uma minificha com quatro alíneas para escrever por extenso e três questões para selecionar das três opções a opção correta. A atividade teve como objetivo identificar quais são ainda as dificuldades dos alunos no que concerne a algumas características sobre as produções dos vários sectores da atividade económica.

Como é rotina, foram lidas as questões presentes nas fichas e em seguida estas foram distribuídas. No decorrer do preenchimento alguns alunos demonstraram algumas dificuldades.

Aluno R: - Professora não sei o que responder à dois.

PE: - Vamos ler. Os principais produtos retirados da floresta portuguesa são...Então o que é que existe em muita quantidade nas florestas?

Aluno R: - Árvores?!

PE: - Sim isso mesmo. Então e o que é que podemos retirar das árvores?

Aluno R: - Fruta.

PE: - Sim é verdade, e mais? Que outras matérias primas conseguimos a partir das árvores?

Aluno R: - Ah a madeira.

PE: - Exatamente e mais?

Aluno R: - Não sei.

PE: - Lembras-te da caça ao tesouro?

Aluno R: - Sim.

PE: - Então de que material eram feitas as rolhas que usamos para tapar as garrafas de vinho por exemplo?

Aluno R: - Aquele esquisito... Hum cortiça!!

PE: - Isso mesmo R, muito bem. Agora só nos falta uma matéria prima.

Aluno R: - Qual?

PE: - A que retiramos de dentro das árvores?

Aluno R: - O ranho da árvore?

PE: - Esse "ranho" tem um nome lembras-te?

Aluno R: - Hum....

PE: - Re...

Aluno R: - Resina!!!

PE: - Muito bem. Então quais são as principais matérias primas que retiramos das árvores?

Aluno R: - Resina, madeira e cortiça.

PE: - Muito bem. Continua, estás a fazer um bom trabalho.

(...)

Aluno F: - Professora preciso de ajuda!

PE: - Diz F.

Aluno F: - Não lembro dos principais produtos ligados à pecuária.

PE: - Então o que é a pecuária?

Aluno F: - É aquilo dos animais.

PE: - Aquilo o quê? Podes explicar de outra forma?

Aluno F: - É criar animais.

PE: - Muito bem, isso mesmo. Então se a pecuária é a criação de animais que matérias primas podemos obter dessa atividade. O que é que os animais nos dão que podemos comer e usar para outras coisas?

Aluno F: - Leite, ovos, carne...

PE: - Boa, e o que retiramos às ovelhas que usamos para o vestuário?

Aluno F: - Ah a lã.

PE: - E da vaca?

Aluno F: - O pelo?

PE: - A pele, sim. É utilizada para botas, casacos, tapetes...

(...)

A partir desta atividade foi possível perceber os seguintes dados (em anexo J).

	Principais produtos agrícolas portugueses	Principais produtos retirados da floresta	Principais produtos da indústria portuguesa	Principais produtos ligados à pecuária	Objetivo da indústria têxtil	Objetivo da indústria do calçado	Conservas
--	---	---	---	--	------------------------------	----------------------------------	-----------

Percentagem relativa às respostas	71,4%	57,1%	64,3%	85,7%	85,7%	92,9%	62,3%
	identificam corretamente	identificam corretamente	identificam corretamente	identificam de forma correta	identificam de forma correta	identificam corretamente	identificam corretamente
	28,6% não identifica	21,4 % não identificam	21,4 % não identificam	14,3% não identificam	7,1% não identificam	7,1 % não identificam	21,4 % não identificam
		21,4 % identificam de forma incompleta	14,3% identificam de forma incompleta		7,1 % identificam de forma incompleta		14,3% identificam de forma incompleta

Quadro 11 - Organização de dados

Deste modo, é possível concluir que nesta fase do projeto dos quatorze alunos que realizaram esta atividade, apenas quatro alunos ainda não identificam os principais produtos agrícolas portugueses; por outro lado, três alunos identificam de forma incompleta e outros três não identificam os principais produtos retirados da floresta; no que respeita os principais produtos da indústria portuguesa, três alunos não identificam e dois identificam de forma incompleta; no âmbito dos principais produtos ligados à pecuária apenas dois alunos não os identificam; relativamente ao objetivo da indústria têxtil apenas um aluno não a identifica e outro aluno identifica de forma incompleta; no que concerne ao objetivo da indústria do calçado apenas um aluno não o identifica; no que concerne as conservas três alunos não identificam as suas características e dois alunos identificam de forma incompleta.

No decorrer desta atividade foi perceptível que os alunos iam utilizando o póster elaborado previamente para os auxiliar nas respostas fornecidas. Como já foi referido anteriormente, alguns alunos demonstraram-se desagradados pois era uma atividade que teriam que escrever as suas respostas. Deste modo, ao longo da realização da atividade alguns alunos mais velhos perturbaram o trabalho dos restantes colegas na medida em que se levantavam do seu lugar, falavam alto, alguns alunos rasgaram a folha que lhes forneci, entre outras situações desadequadas. Assim sendo, foi necessário chamar os alunos à parte de forma a conversar de uma forma mais calma e referir que não eram atitudes corretas a ter em sala de aula, e mesmo que não quisessem preencher a ficha não tinham o direito de estragar o material fornecido nem de impossibilitar os colegas de o fazer. Após este momento de conversa, alguns alunos moderaram o seu comportamento, porém outros não, e conseqüentemente a professora cooperante teve que intervir e levou os alunos para fora da sala.

Na minha opinião, consegui lidar com estes previstos da melhor forma, e para mim o simples facto de conseguir que um ou dois alunos tivessem retificado as suas atitudes tornou-se numa vitória, pois senti que esses alunos valorizavam o meu trabalho e após falar com eles calmamente estes perceberam que eu valorizava o deles. Este tipo de atitudes ao longo do projeto foi o que auxiliou a manter sempre a calma e nunca desistir dos alunos mesmo quando estes se tornam violentos e têm atitudes desagradáveis.

4.3. – A visita ao Museu do Trabalho

Foi necessário realizar um processo de preparação para a visita de estudo ao Museu do Trabalho (documentação, aprovação do pedagógico) de forma a que a visita fosse aprovada e que os pais dos alunos tivessem conhecimento sobre a mesma.

Como chegámos uma hora atrasados à visita, devido a imprevistos na escola, a visita foi reduzida, ou seja, tudo o que estava combinado para os alunos realizarem e ouvirem a sua explicação teve que ser encurtado e explicado de uma forma mais apressada. Consequentemente, sabia-se que os alunos não iriam ter a experiência da visita na sua totalidade pois não tínhamos tempo. Felizmente a visita em si correu da melhor forma, os alunos estavam interessados e participativos e cooperavam na realização das atividades.

Esta visita teve início com a explicação do que era efetivamente o museu do trabalho, uma antiga fábrica conserveira que foi escolhida para ser um museu representativo de uma fábrica referente à indústria conserveira e onde foram colocados outros elementos que estavam em outras fábricas de forma a mostrar a todos os seus visitantes todas as etapas devidamente equipadas de como decorria o tratamento das sardinhas até serem colocados em conservas.

O guia foi questionando os alunos acerca do significado de Setúbal ser o maior centro conserveiro do país e o que é que isso significava; questionou os alunos acerca dos vários tipos de conserva de peixe que poderiam resultar em conservas; se existiam tantas fábricas o que também era necessário para essas fábricas poderem desempenhar as suas funções; quantas fábricas existiam; quantas fábricas de conservas existem atualmente; quais as matérias primas essenciais para produzir a lata de conservas entre outras questões que posteriormente foram respondidas.

Foi referido aos alunos que Setúbal sempre foi uma cidade muito ligada à pesca e que nela sempre existiram muito pescadores que desempenhavam a sua função no rio Sado. Outrora, na época dos avós e bisavós, Setúbal foi o maior centro conserveiro do país com

o maior número de fábricas (140 fábricas). Explicou-se que existem vários tipos de conservas de peixe (sardinha, cavala, etc.) e que de forma a que as fábricas pudessem funcionar eram necessários muitos pescadores e barcos para irem a alto mar capturar os peixes para os poderem fornecer às fábricas, de forma a que fossem feitas as conservas. Atualmente, não existem fábricas de conservas em Setúbal.

Os alunos questionaram de imediato as causas de todas as 140 fábricas terem fechado. Após uma breve explicação sobre essas causas, o guia referiu que outrora, o local onde eles se encontravam tinha sido uma dessas 140 fábricas funcionais e que nesta fábrica se faziam conservas de sardinha. Mostrou uma lata antiga da marca que era realizada nessa fábrica. Referiu que a fábrica se chamava Matias Perienes devido ao nome do patrão.

A fábrica encerrou em 1971 e em 1981 o edifício abandonado foi comprado pela Câmara Municipal, que transformou esta antiga fábrica de conservas no museu Michel Giacometti que abriu em 1995.

Foi explicado quais as matérias primas necessárias para obter uma lata de conservas e que cada trabalhador era responsável por fazer uma etapa cuja finalidade era a lata de conservas de sardinha.

O guia foi questionando acerca de como é que os pescadores conseguiam pescar enormes quantidades de peixe ao que os alunos referiram que era devido à utilização das redes de pesca. Seguidamente o guia mostrou-lhes redes de pesca e explicou as suas características, que podiam ter até centenas de metros e que eram os próprios pescadores a fazerem as suas redes com uma ferramenta semelhante a uma agulha, fazendo a malha e quando a rede se rasgava eles remendavam-na com linha e agulha.

Para proceder à explicação do que ocorria após o peixe ser pescado, ou seja, quem fazia o transporte do mesmo, o guia escolheu um aluno e à medida que ia explicando o que era o descarregador de peixe, a pessoa que transportava o peixe até às fábricas, ia vestindo o aluno como se este fosse um. O chapéu com abas muito largas constituía a grande característica do traje do descarregador, que era colocado na cabeça por cima de um lenço. A canastra era colocada por cima do chapéu. Referiu que no



Figura 22 - Ilustração do descarregador do peixe

mercado do livramento se encontrava uma estátua de um descarregador de peixe. Os peixes eram transportados na canastra e o chapéu servia para que o descarregador não se molhasse enquanto transportava o peixe acabado de sair do mar. Explicou ainda que as pessoas que desempenhavam esta função eram pessoas muito pobres, trabalhavam muito, recebiam pouco, por vezes não tinham dinheiro para colocar comida na mesa, passavam fome, andavam descalços e não iam à escola. Deste modo, os patrões por vezes deixavam que os descarregadores ficassem com alguns peixes que tivessem caído, acidentalmente, da canastra para o chapéu.

Os alunos questionaram porque é que já não existe a profissão de descarregar de peixe, ao que outros responderam que se deve ao facto de já não haver fábricas de conserva em Setúbal. Os alunos ficaram bastante interessados quando o guia lhes mostrou uma imagem real de um descarregador de peixe.

Em seguida, explicou que as latas de conserva têm uma data de validade muito maior que qualquer outro alimento pois o seu interior permanece conservado por muito tempo. Os alimentos no interior das latas de conservas estão prontos a comer pois foram previamente cozinhados. E que não é só o peixe que existe em conservas, também as há com vegetais, leguminosas, carne, etc.

Posteriormente, abordou o tema dos operários fabris, mostrando também uma fotografia das operárias conserveiras com a sua farda de trabalho, um lenço na cabeça e uma bata. E quando questionou os alunos se queriam vestir-se como operários, demonstraram-se bastante interessados e entusiasmados. E explicou que os homens não se vestiam daquela forma pelo que os alunos ir-se-iam vestir as fardas apropriadas para desempenharem o trabalho. Após todos terem vestido as respetivas fardas de trabalhadores fabris, o guia explicou novamente que a época destes trabalhadores fabris era muito difícil e complicada, e que não tinham um horário de trabalho fixo, nunca sabiam quando entravam e nunca sabiam quando iam sair, devido ao facto de que nunca se sabia quando é que os barcos dos pescadores trariam o peixe, pelo que nem os descarregadores de peixe nem os operários sabiam quando é que as suas funções seriam necessárias. A este propósito os alunos foram questionados sobre o método utilizado para convocar os operários, mas como naquela altura não existiam telemóveis nem computadores, tiveram algumas dificuldades em arranjar alternativas, apenas um aluno disse que o patrão tinha

que ir de porta em porta chamar os operários. De forma a auxiliar os alunos a darem uma resposta correta foi dado o exemplo de como é que os alunos sabem quando é altura do intervalo. Foi então explicado que estes trabalhadores eram informados que tinham de se dirigir às fábricas através de uma sirene que havia no telhado da fábrica.

Foi ainda explicado que em cada uma das 140 fábricas havia uma sirene, para indicar quando é que os trabalhadores se deveriam dirigir às fábricas, de noite ou de dia, pois não se sabia quando iria chegar o peixe para ser transportado e conservado. Esta sirene era acionada pelo encarregado da fábrica, que supervisionava o trabalho dos operários. O trabalho diário nas fábricas não era garantido, ou seja, se os trabalhadores não desempenhassem a sua função da melhor forma possível poderiam ser despedidos de imediato. Após as explicações o guia questionou os alunos se queriam ouvir a sirene presente naquela fábrica, ao que os alunos responderam de imediato que sim. Em seguida, pediu que os alunos comparassem aquele som com algo que lhes fosse familiar, tendo os alunos enunciado alguns exemplos como uma mota, um carro, o mugir de uma vaca, um barco, entre outros exemplos.

Seguidamente, o guia pediu que os alunos fizessem uma fila atrás dele pois iam começar a “trabalhar” visto que a sirene já tinha tocado. Cada aluno retirava a sua chapinha identificadora com o seu número de trabalhador do gancho e colocava na caixa, que ao fim do dia era esvaziada pelo encarregado, que posteriormente verificava quem é que tinha estado presente naquele dia de trabalho.



Figura 23 - Secagem das sardinhas



Figura 24- Colocação das sardinhas na lata

A partir deste momento, os alunos experimentaram os postos de trabalhos dos operários conserveiros: desde a limpeza e seca das sardinhas, da cozedura no forno, na sua recolha

e transporte dentro da fábrica, até ao momento em que é colocada em lata e a lata é fechada. Foi também referido as desigualdades relativamente aos salários entre as mulheres e os homens e onde e como os bebés das trabalhadoras permaneciam na fábrica.

Os alunos tiveram oportunidade de experienciar tudo, inclusive a organização das sardinhas dentro da lata para posterior soldadura da mesma. No final foi realizada uma súmula do que foi falado, dando-se especial enfoque às características desta indústria, mais especificamente que os pescadores iam ao mar pescar, esse peixe era trazido e transportado para as fábricas, onde decorriam todos os processos necessários para que o produto fosse posteriormente vendido aos consumidores.

A partir desta visita foi possível perceber que os alunos ficaram a conhecer mais algumas características da história da nossa cidade e do que era a indústria conserveira. Alguns alunos conseguiram responder corretamente às várias questões colocadas pelo guia referentes à indústria, à pesca e às suas características o que demonstrou que ao longo das atividades realizadas com os alunos, eles têm estado atentos e conseguem aplicar os seus conhecimentos quando necessários (em anexo L).

Após a chegada à escola realizou-se uma pequena conversa informal com os alunos, de forma a tentar perceber se os alunos compreenderam alguns dos conteúdos abordados durante a visita.

PE: - Gostaram da visita? Foi interessante?

Alunos: - Sim!!!

PE: - Ainda bem!

PE: - E será que estiveram atentos?

(risos)

Alunos: - Clarooo!!

PE: - Então quem é que ia ao mar pescar peixe para as fábricas?

Alunos: - Os pescadores.

PE: - L como é que se chamam as pessoas que trabalham nas fábricas?

Aluno L: - Operário fabril.

PE: - Muito bem! S como é que os operários sabiam que se tinham de dirigir para a fábrica?

Aluna S: - Tocavam a campainha.

PE: - Quem se lembra de quantas fábricas existiam em Setúbal?

Aluno Dn: - Eram 140.

PE: - Ainda há alguma fábrica conserveira em Setúbal?

Aluno Dn: - Não, fecharam todas.

PE: - N o que continham as conservas no seu interior?

Aluna N: - Peixe.

PE: - E mais? O líquido era o quê?

Aluna N: - Ah azeite.

PE: - Quem sabe o processo desde que o peixe chegava à fábrica até que era colocado na lata?

Aluno L: - O peixe era limpo, seco, cozido no forno, depois era colocado em lata e a lata era fechada com uma máquina.

PE: - Só há conservas de peixe?

Alunos: - Não.

Aluna B: - Há de salsichas, cogumelos, milho...

PE: - Exatamente há muitos alimentos em conservas. Então o que são as conservas?

Aluno F: - São alimentos que são postos dentro das latas depois de cozidos.

PE: - E para que servem as conservas?

Aluna C: - Para a comida durar.

PE: - Exatamente. Os alimentos frescos são por vezes cozinhados e colocados nas latas de conserve o que possibilita que durem muito mais tempo.

PE: - Muito bem, já vi que são especialistas nesta matéria.

Em concordância com Almeida e Vasconcelos (2013) no que concerne às visitas de estudo, esta atividade tinha como finalidade enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares a partir da experiência direta. Por outro lado, como refere Almeida (1998) existem diferentes intuitos que se podem associar a uma visita de estudo, neste caso, pretendia-se: motivar para a abordagem de uma temática; permitir a recolha de informação múltipla e possibilitar a verificação de saberes. Outro aspeto que me levou a escolher esta atividade para este grupo de alunos foi o facto de esta visita ter um guia que acompanha o grupo, pois, como refere Baillet, Clavel e Maglione (cit. por Almeida, 1998) o facto de estas pessoas conhecerem de modo profundo o local que os alunos visitam comunicando-lhes a sua paixão pelo seu trabalho e as alegrias dele decorrentes, os alunos sentem a autenticidade das suas palavras apoiadas na experiência quotidiana e sentem-se mais motivados.

De forma a proporcionar experiências significativas aos alunos é essencial que haja uma preparação prévia da visita de estudo (Almeida, 1998). Assim, foi explicado aos alunos a razão de ter sido escolhida esta visita de estudo. Ou seja, foi explicado aos alunos que como tínhamos estado a trabalhar as atividades produtivas nacionais, os alunos iriam a um museu, que outrora fora uma fábrica de conservas, para aprenderem mais sobre a indústria conserveira na cidade de Setúbal, que era uma das atividades locais mais significativa.

Como refere Silva (2019), consegui cumprir alguns aspetos que devem ser considerados previamente a uma visita de estudo, como visitar previamente o local; solicitar autorização das entidades escolares, dos pais/encarregados de educação, do museu; escolher o transporte e o itinerário; posteriormente confirmar a visita e escolher o transporte; determinar acompanhantes e preparar os alunos integrando a visita de estudo nos princípios orientadores do currículo; combinar o dia; local/hora de partida e previsível chegada e materiais que cada aluno deve levar.

Nesta atividade apenas uma aluna do grupo dos mais velhos esteve presente, o que tornou o desenvolvimento da atividade bastante mais controlável e pacífico, sem comportamentos desadequados. A professora cooperante referiu que os alunos mais velhos quase nunca aceitavam ir a atividades realizadas fora da escola pois, na sua opinião e segundo informações que os próprios lhe tinham fornecido, tinham vergonha de serem vistos com alunos mais novos em atividades escolares. Deste modo, não me surpreendeu

quando alguns não vieram à escola e outros não trouxeram a autorização dos pais assinada.

Relativamente ao meu papel, assumi ser observadora, pois o guia é que relatava aos alunos todos os aspetos essenciais para que estes compreendessem a história da indústria conserveira. Como refere Afonso (2005) a observação permite a recolha de dados particularmente úteis e fidedignos. O que efetivamente se verificou, pois, consegui recolher várias informações pertinentes para uma análise posterior.

Foi observável que grande parte dos alunos estava bastante interessados ao que o guia lhes ia referindo e estavam constantemente a fazer questões pertinentes ao guia acerca da indústria conserveira e do que era ser um operário fabril. Como refere Van-Praet (1989), mais importante do que aprender no momento da visita é o facto de as visitas poderem contribuir para a sensibilização dos alunos, cativando todos os seus sentidos e criando um desejo de saber mais.

4.4. – “Robô quantos passos dou?”

Esta atividade decorreu durante a parte da tarde após a ida ao Museu do trabalho e tinha como objetivos abordar pela última vez algumas questões relacionadas com as atividades produtivas nacionais; com os principais cereais cultivados em Portugal; com os produtos extraídos das árvores; as principais espécies florestais nacionais e as matérias primas relativas às indústrias têxteis, do calçado, da cortiça e de conservas devido ao facto de serem algumas curiosidades interessantes para conhecimento dos alunos e que vão ao encontro do que foi falado na visita e ao longo das aulas.

Primeiramente permitiu-se que os alunos explorassem o robô e em seguida demonstrou-se como é que o teriam de utilizar para conseguirem realizar o jogo.

Deste modo e como estavam presentes apenas 12 alunos, pediu-se que se dividissem em três grupos de quatro elementos. Cada elemento do grupo tinha de responder a pelo menos uma pergunta e formatar o robô de forma a que este se movimentasse para junto da imagem que correspondia à resposta correta. Cada grupo teve oportunidade de realizar o jogo do início ao fim e podiam pedir ajuda aos colegas de equipa antes de responderem à questão (Anexo). Deste modo, retiravam o cartão, liam a questão, escreviam a resposta correta e delineavam o percurso na grelha. Este processo foi repetido por todos os grupos e no final cada grupo realizou o seu percurso com o auxílio do robô. Quando se verificava que algo não estava correto, o elemento do grupo era ajudado pelos restantes elementos ou pelos outros grupos.

As questões presentes nos cartões eram:

- Quais são as atividades produtivas portuguesas?
- Quais os produtos extraídos das árvores?
- Quais os principais cereais cultivados em Portugal?
- Quais as principais espécies florestais portuguesas?
- Quais as matérias primas relativas às indústrias portuguesa do calçado, da cortiça, têxteis e conservas?



Figura 25 - Exploração do Robô

Ao longo do jogo, por vezes, foi necessário auxiliar um grupo nas respostas às questões:

Aluna S: - Não sabemos qual é a resposta.

PE: - Vamos todos ler em conjunto. Quais as principais espécies florestais portuguesas?
Lembram-se do póster que fizemos?

Aluna S: - Sim, está ali.

PE: - Sim, está ali, mas antes de olharmos vamos tentar puxar pela nossa memória.

Aluna S: - Está bem.

PE: - Lembras-te de termos falado em limoeiros, laranjeiras e cerejeiras?

Aluna S: - Não.

PE: - Então achas que estas árvores farão parte da resposta?

Aluna S: - Acho que não.

PE: - Muito bem. Então e agora conseguimos reduzir a nossa resposta não foi?

Aluna S: - Sim, só sobra a primeira.

PE: - Então quais as principais espécies florestais portuguesas?

Aluna S: - Sobreiro, pinheiro, eucalipto, carvalho e azinheira.

PE: - Muito bem.

(...)

Na sua generalidade, os alunos não tiveram dificuldades em manusear o robô e realizar o jogo. Portanto, esta atividade decorreu de uma forma bastante autónoma por parte dos alunos.

Tinha como intenção possibilitar a estes alunos utilizarem algo para além de um computador, telemóvel ou tablet, de fazerem algo que nunca tinham feito - um jogo com um robô de solo, pois “a possibilidade de se mover autonomamente faz toda a diferença entre um robô programável e um computador” (Demo, Marcianò & Siega, 2008, p.301).

Este jogo permitiu-me compreender que, apesar de muitas vezes não saberem as respostas, os alunos tentavam chegar a uma que lhes parecesse ser a mais adequada perante várias possibilidades.

Fiquei bastante surpreendida relativamente a esta atividade na medida em que tinha previsto que os alunos tivessem mais dificuldades no manuseamento e execução da atividade. Também achei curioso o facto de os alunos mais novos terem tido um melhor desempenho no que respeita a utilização do robô comparativamente aos alunos mais velhos, que demonstraram algumas dificuldades na compreensão dos movimentos do robô de forma a que este se deslocasse para o local pretendido.

Tanto os alunos como a professora cooperante referiram que gostaram muito da atividade e que o robô tinha sido uma experiência fantástica.

4.5. - Questionário final

Este elemento de avaliação foi realizado no último dia de estágio no âmbito de perceber a opinião dos alunos acerca de todas as atividades realizadas ao longo do projeto. Apenas doze dos vinte alunos realizaram este questionário.

O questionário final era constituído por sete questões (em anexo N):

1. - O que é que achaste das atividades que fizemos no âmbito do Estudo do Meio?
2. - Como é que as atividades contribuíram para aprenderes os conteúdos de Estudo do Meio?
3. - Tiveste dificuldades me realizar as atividades?
4. - Quais foram as tuas dificuldades?
5. - Qual/Quais aa/s atividade/atividades que mais gostaste de fazer?
6. - E qual/quais gostaste menos? Justifica a tua resposta.

Alguns das questões foram completadas com um pedido de justificação da resposta. Porém, como era normal nesta turma, os alunos realizaram respostas muito curtas e vagas, sem a justificação pedida ou sendo esta muito sucinta, apesar de por vezes ter referido que o deviam fazer.

Deste modo, no que concerne a questão 1 algumas das respostas dadas pelos alunos foram:

- “Muito fixe”/ “Tudo fixe”/ “Top, fixe”;
- “Bom.”
- “Eu amei as atividades que fizemos do estudo do meio.”
- “Adorei e foi ótimo.”
- “Gostei.”
- “Eu acho nada.”

Pergunta 1		%
Foi fixe	5	42,7
Eu gostei/ adorei	4	33
Foi divertido	1	8
Acho nada	1	8
Foi bom	1	8

Quadro 12 - Organização de dados

- “Eu achei divertidas atividades.”

Relativamente à segunda questão as respostas obtidas foram:

- “Ajudaram-me a aprender.”
- “Muita coisa.”
- “Aprendi muita coisa.”
- “Contribuíram muito para ajudar nas fichas de estudo do meio.”
- “Aprendi muito mais.”
- “Foi bom para mim, aprendi.”
- “Aprendi muito.”

Em relação à questão sobre o facto de os alunos terem tido dificuldades na realização das atividades quatro alunos referiram que não, um referiu “mais ou menos” (está não era uma das opções) e sete alunos referiram que sim.

No que concerne a questão “Quais foram as tuas dificuldades” as respostas foram:

- “Em responder às perguntas.”
- “Em procurar as respostas.”
- “Várias.”
- “Nas atividades produtivas.”
- “Em tirar as informações que precisava.”

Pergunta 2	%	
Aprendi muita coisa	6	50
Ajudaram-me a aprender	1	8
Ajudar no teste	1	8

Quadro 13 - Organização de dados

Pergunta 3	%	
Sim	7	58
Não	4	33
Mais ou menos	1	8

Quadro 14 - Organização de dados

Pergunta 4	%	
Em procurar as respostas	1	12,5
Em tirar as informações que preciso	2	25
Várias	1	12,5

Em responder às perguntas	2	25
Resposta impercetível	1	12,5
As atividades produtivas e frequências relativas	1	12,5

Quadro 15 - Organização de dados

Na questão 5, *Qual/Quais a/as atividade/atividades que mais gostaste de fazer?* Foram referidas as atividades que estavam associadas aos nomes. Os alunos poderiam escolher mais do que uma resposta para a questão, portanto a ordem de escolhas dos alunos foram:

Caça ao tesouro (10 votos)

Peddy Paper (9 votos)

Jogo - Robô quantos passos dou? (9 votos)

Leitura da história “O nabo Gigante” (8 votos)

Jogo cronometrado (8 votos)

A horta da turma 42 (7 votos)

Visita ao museu do trabalho (7 votos)

Desafio – O que eu sei sobre (6 votos)

Jogo “Eu pertencço à...” (5 votos)

Ficha atividades produtivas nacionais (5 votos)

Vamos pôr-te a pensar! (5 votos)

Relativamente à atividade / atividades que os alunos gostaram menos referiram que gostaram de todas, outros referiram algumas que não tinham gostado, nomeadamente: um aluno escolheu a atividade “Desafio - o que eu sei sobre.”; dois alunos referiram o *Peddy paper*; um aluno referiu a atividade “Eu pertencço à...”, outro aluno referiu a Visita ao museu e um aluno escolheu a atividade “Robô quantos passos dou?”. No que concerne a justificação das respostas, estas foram: “Foi chato.”; “Porque era difícil.”; “Porque era difícil”.

Pergunta 5 ³		Visita de estudo	7
O bairro da escola (Eu pertencço à...)	6	Jogo cronometrado	8
Robô quantos passos dou?	9	<i>Peddy Paper</i>	10
Caça ao tesouro	10	A horta da turma 42	7
		Leitura no exterior	8
		O que eu sei sobre	5

Quadro 16 - Organização de dados

Pergunta 6		%	Pergunta 7		%
O bairro da escola (Eu pertencço à...)	0	0	Porque foi difícil	2	40
Robô quantos passos dou?	0	0	Porque não sabia	1	20
Caça ao tesouro	0	0	Porque foi chato	2	40
Jogo cronometrado	0	0			
<i>Peddy Paper</i>	2	40			
A horta da turma 42	0	0			
Leitura no exterior	0	0			
O que eu sei sobre	2	40			

Quadro 17 - Organização de dados

É possível concluir que, na generalidade, os alunos gostaram de realizar as atividades desenvolvidas durante o projeto, mas apresentaram algumas dificuldades o que se tentou colmatar ao máximo ao longo do projeto e que as atividades mais votadas pelos alunos foram realizadas fora da sala de aula e envolveram as TIC (em anexo N).

Creio que a realização deste questionário foi prejudicada pelo facto de os alunos terem de preencher também o questionário realizado pela colega, queixando-se que era muita coisa para fazer e que não queriam. Deste modo, decidi deixar que os alunos respondessem primeiramente ao questionário da colega pois era mais longo e demorado e após o intervalo pedi que preenchessem o meu questionário final, visto que os alunos vinham mais descontraídos e propensos a realizá-lo.

4.6. – Avaliação final

O teste de avaliação sumativa foi realizado por mim, em conjunto com a minha parceira de estágio. Cada uma de nós realizou a parte relacionada com a temática que cada uma abordou e os restantes exercícios, relacionados com a matéria que não foi lecionada por nós, foram realizados também por mim.

Inicialmente, foi enviado à professora cooperante vários exercícios que iam ao encontro dos realizados com os alunos ao longo do estágio. Posteriormente a professora cooperante fez uma seleção, visto que o teste não poderia ter muitos exercícios. Deste modo, obteve-se o teste que se encontra em anexo, o qual foi respondido pelos alunos.

Dezoito alunos realizaram o teste de Estudo do Meio e dois alunos não o realizaram pois não estiveram presentes na data da realização do teste.

Este teste foi realizado no dia 7 de junho, num dia em que não estava presente no local de estágio, pelo que foi a professora cooperante que o apresentou, explicou à turma e acompanhou a sua realização pelos alunos.

A análise das respostas dos alunos a este teste foi limitada e menos rica, porque tinha sido pedido à professora cooperante que tirasse fotografias aos testes, de forma a que eu os pudesse analisar de uma forma mais detalhada, o que acabou por não acontecer, devido a um imprevisto ocorrido com as fotografias. Assim, a minha análise baseou-se apenas nas cotações realizadas pela professora cooperante.

Na pergunta 1, a cada resposta correta correspondia dois valores. Deste modo, onze alunos, ou seja 61%, acertaram de forma correta à correspondência e sete, 39%, acertaram em apenas uma.

1. **Legenda as imagens das atividades produtivas nacionais com as seguintes palavras: pesca, pecuária, indústria.**



Figura 26 - Teste de avaliação - pergunta 1

Seguidamente, na questão 2, cada resposta tinha como cotação dois valores. Dez alunos obtiveram toda a cotação (56%), seis alunos (33%) obtiveram metade da cotação, um aluno obteve 6 valores, acertando em três produtos e um aluno obteve 10 valores, ou seja, acertou em cinco produtos.

2. **Faz um x nos locais dos produtos que correspondem a cada categoria.**

	vinho	azeite	resina	cereais	cortiça	algodão	madeira	frutos
Principais produtos agrícolas portugueses								
Principais produtos retirados da floresta portuguesa								

Figura 27 - Teste de avaliação- pergunta 2

Relativamente à terceira pergunta, cada resposta correta tinha dois valores de cotação. Deste modo, dezasseis alunos, 89%, escolheram corretamente todas as palavras e dois alunos, 11%, apenas obtiveram metade da cotação.

3. Das seguintes palavras utiliza as que completam corretamente a frase:

- | | | |
|----------|--------------|----------|
| 1. mel | 4. tremoços | 7. vinho |
| 2. carne | 5. água | 8. ovos |
| 3. leite | 6. chocolate | 9. pão |

Os principais produtos ligados à pecuária são _____, _____,
_____ e _____.

Figura 28 - Teste de avaliação- pergunta 3

Na sua generalidade as notas obtidas pelos alunos foram positivas: 5 alunos obtiveram Bom, 6 Suficiente e 7 Insuficiente. Os insuficientes obtidos eram expectáveis na medida em que, ao longo do período de estágio, alguns alunos, mais especificamente, os alunos transferidos do Brasil e um dos alunos mais velhos, apresentavam grandes dificuldades de compreensão em todas as atividades realizadas, o que apesar da tentativa de combater estas dificuldades, como é perceptível a partir da nota final do teste, não foram colmatadas. Por outro lado, os restantes insuficientes são de alunos desinteressados, malcomportados e que tentavam sempre boicotar as atividades realizadas, o que, no final, observou-se as consequências desta postura nas suas notas finais. Noutra perspetiva, como nos foi referido pela professora cooperante, os alunos também boicotam os testes pois não querem ter notas positivas para não passarem de ano, pois é uma escolha que os pais os incentivam a realizar visto que não querem que os filhos vão para a escola Básica e Secundária.

Como foi possível perceber, apenas as questões 1, 2 e 3 estão relacionadas diretamente com a temática deste projeto. Assim, pode-se constatar que, a partir das cotações dos alunos, 61% dos alunos respondeu corretamente à primeira questão relacionada com a pesca, pecuária e indústria. Porém, este valor não vai ao encontro dos conhecimentos anteriores dos alunos pois, ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível perceber que estas atividades produtivas que foram escolhidas para serem abordadas no teste (pesca, pecuária e indústria) eram sempre identificadas corretamente pelos alunos como

é possível perceber pelo anexo G em que mais de 90% dos alunos identificam corretamente estas três atividades.

No que respeita à segunda questão, 56% dos alunos acertaram em todas as opções, 33% dos alunos acertaram em metade, 6% acertou em cinco produtos e outros 6% acertou em três produtos. Esta questão exercício tinha sido previamente treinado com os alunos, nomeadamente na ficha “Vamos pôr-te a pensar...” e no jogo do “Robô quantos passos dou?”, o que, a partir destas atividades realizadas, os alunos não demonstraram grandes dificuldades na sua realização. Deste modo, acredito que a percentagem de sucesso desta questão é bastante satisfatória pois nenhum aluno obteve zero na sua cotação, sendo a classificação mínima obtida, a partir deste exercício, de seis valores.

	1	2	3
	3x2	8x2	4x2
	6	16	8
1	6	8	4
2			
3	2	8	8
4	6	16	8
5	6	16	8
6	6	6	4
7	6	16	8
8	2	16	8
9	6	16	8
10	0	0	0
11	6	16	8
12	6	16	8
13	0	0	0
14			
15			
16	0	0	0
17	2	8	8
18	2	8	8
19	6	16	8
20	2	8	8
21	2	8	8
22	2	10	8
23	6	16	8
24	6	16	8

Quadro 18 - Cotações

Por último, relativamente à terceira questão, 89% dos alunos obtiveram a cotação toda e 11% obtiveram metade da cotação. Portanto, também este exercício obteve um resultado positivo visto que nenhum aluno obteve uma cotação baixa e que apenas dois alunos não obtiveram a cotação máxima.

Assim sendo, também consequência de não ter sido possível estar presente no dia do teste, considero que não se retirou desta experiência todos os aspetos com ela relacionados, pois não sei se os alunos questionaram a professora cooperante relativamente a alguma questão, que expressões faciais executaram mediante a apresentação do teste, como era a sua postura corporal, se os alunos tiveram tempo suficiente para terminarem tudo calmamente, entre outras questões.

Por tudo isto, acho que era essencial ter estado presente na realização do teste, de ter visto os testes e de ter tido acesso às fotografias dos mesmos para que esta análise tivesse sido realizada da melhor forma possível.

CAPÍTULO QUARTO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a concretização deste projeto e durante a realização deste relatório deparei-me com algumas dificuldades. A primeira dificuldade refere-se à escolha da temática, na medida em que foi necessário ter em consideração o grupo, a comunidade, a escola onde iria decorrer o estágio, o tempo disponível para a sua concretização, os materiais disponíveis, entre outros aspetos. Deste modo, foi necessário ter em consideração todas estas variáveis para conseguir encontrar um denominador comum, que possibilitasse a realização de um projeto que fosse também ao encontro das minhas perspetivas sobre a prática profissional.

A segunda dificuldade esteve relacionada com a construção do enquadramento teórico de referência, na medida em que inicialmente tive algumas dificuldades em encontrar bibliografia sobre o espaço exterior, porém, esta dificuldade foi sendo ultrapassada ao longo da realização desse capítulo.

É importante referir que senti ainda outras dificuldades ao longo do estudo referentes à identificação e construção dos materiais, à identificação das atividades mais apropriadas para esta faixa etária e para este grupo e a ordem da sua realização.

Observar o grupo em geral e cada criança em particular é uma prática essencial para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada um, para assim adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspetiva de adaptação pedagógica. A observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 47). Assim, foi necessário planear, pensar e repensar detalhadamente nas atividades, no seu *timing* e na sua elaboração. Algumas das questões com que me debati foram: como iria “controlar” vinte alunos de forma a conseguir realizar as atividades no exterior; que atividade deveria criar de forma a que esta fosse enriquecedora não só em termos de aprendizagens cognitivas, mas também no âmbito da partilha de ideias.

A partir deste projeto foi possível desenvolver as aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos da área disciplinar de Estudo do Meio, na medida em que obtiveram informações sobre as atividades produtivas nacionais: quais são as atividades produtivas nacionais portuguesas, o que é a agricultura, a silvicultura, a pesca, a pecuária, a indústria, os serviços e o comércio; as suas características. O facto de possibilitar aos alunos que identificassem estas atividades invocando-as em locais do seu conhecimento e que

realizassem atividades diferentes e ricas em aprendizagem a partir do exterior da escola, não só enquanto contexto das atividades, mas também enquanto fonte de elementos informativos enriquecedores para as aprendizagens.

No entanto, também foi possível, a partir deste projeto, o desenvolvimento de outras aprendizagens. Relativamente ao âmbito social, a concretização das atividades em grupo possibilitou aos alunos desenvolverem competências como: esperar pela sua vez para falar; saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros; saber defender a sua opinião; conseguir trabalhar em equipa; saber expor-se perante os outros; saber expressar-se de forma correta; respeitar as regras estipuladas; ajudar o próximo; desenvolver a autonomia. Por outro lado, outras competências também foram desenvolvidas como saber gerir o tempo; as informações recolhidas; as emoções; perceber que os atos têm consequências; como ler e utilizar um mapa; entre outras. O desenvolvimento destas aprendizagens foi verificado ao longo da realização das atividades na medida em que se verificou uma evolução por parte dos alunos no que concerne a estes aspetos.

A execução deste projeto complexo foi muito enriquecedora, já que realizei inúmeras aprendizagens, o que me auxiliou a crescer profissionalmente. Nesta última fase do meu processo académico foi essencial a concretização deste projeto pois ainda estou num período de descobrir que “tipo” de professor sou e conseqüentemente desenvolver o meu “eu” profissional. Apesar de não ter muita experiência de trabalho com um grupo de 20/30 crianças unicamente a meu cargo, tenho noção que adquiri uma maior consciência do que sei e não sei, do que pretendo e não pretendo realizar com um grupo de alunos.

Assim sendo, posso afirmar que este trabalho permitiu desenvolver a minha identidade profissional. As atividades realizadas com os alunos e o trabalho desenvolvido são elementos com os quais me identifico e que irei futuramente realizar com os meus alunos, visto que não quero ser mais um professor “tradicional”, pretendo realizar atividades com os alunos que nunca tenham feito, quero que experienciem situações que nunca tenham experimentado, mas, acima de tudo, quero que gostem de aprender, que o queiram fazer e que efetivamente o façam.

Deste modo, o presente projeto teve como principal objetivo realçar os contributos de estratégias de ensino-aprendizagem alternativas aos métodos habitualmente utilizados nas escolas.

Este relatório demonstra que existem várias atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos no âmbito da utilização do meio exterior, enquanto fonte de informação e enquanto local de desenvolvimentos das atividades. Os jogos, as visitas de estudo, as atividades mais práticas podem criar situações que incentivam a cooperação, são fatores de envolvimento, motivação e possibilitam a autonomia.

Estas atividades realizadas ao longo do projeto, estimularam e desenvolveram aspetos cognitivos, competências e capacidades de trabalho.

A partir dos resultados obtidos ao longo do projeto, considero que, de facto, as atividades referidas permitiram que os alunos se envolvessem com maior intensidade na dinâmica de sala de aula, se sentissem motivados para aprender e demonstraram ter adquirido ou consolidado conhecimentos nos conteúdos estudados.

No que se refere ao benefício obtido a partir destas atividades como forma de aprender, tendo em conta os resultados deste projeto, posso afirmar que estas são uma fonte de motivação, quer como atividade prévia de um novo conteúdo programático, quer como forma de conclusão de uma determinada matéria, ou consolidação de conhecimentos.

À medida que o projeto foi decorrendo, na generalidade, foi notória a entrega dos alunos nas várias atividades, bem como o aumento do seu nível de concentração. Observei que, comparativamente com as restantes aulas, as atividades realizadas no âmbito do meu projeto surtiram nos alunos uma melhoria no seu desempenho e envolvimento na aprendizagem. Esta situação poderá justificar-se pelo facto de as atividades estarem relacionadas com o meio, que é um elemento familiar para os alunos, de estarem, por vezes, organizados em equipas, da organização da sala estar diferente do habitual, de serem atividades mais práticas, entre outras possibilidades de justificação.

A partir da entrevista realizada à professora cooperante também foi perceptível que esta gostou e achou interessantes as escolhas realizadas, quer da temática, como das atividades escolhidas para serem desenvolvidas com o grupo, pois refere que o exterior permite um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e mais motivador.

Mencionou ainda que as atividades só não funcionaram melhor porque é um grupo com características especiais ao nível do comportamento, com uma heterogeneidade muito grande ao nível das idades e que estes aspetos interferem muito nas dinâmicas da turma.

Considero também que houve uma evolução por parte dos alunos, verificável através do que observei ao longo do projeto, dos dados recolhidos e analisados e ainda pelo facto de a professora cooperante o ter referido, ou seja, ter dito que achou que os alunos evoluíram no sentido do gosto pelo Estudo do Meio e das aprendizagens realizadas.

Após uma reflexão sobre a implementação das atividades nesta turma de 4.º ano, de uma maneira geral, todas foram bem aceites por parte dos alunos, os quais demonstraram interesse e empenho na realização das mesmas.

Finalizo referindo que esta experiência foi deveras enriquecedora e gratificante, na medida em que tentei possibilitar a estes alunos um ensino rico, dinâmico, motivador e divertido. Para esta experiência descrita e o método adotado foi importante a colaboração da professora cooperante, da colega de estágio e do empenho e dedicação dos alunos, pois sem eles, este projeto nunca poderia ser concretizado.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, I. (2001). *Professor - investigador: Que sentido? Que formação?* Obtido de [www. Inafop.pt/revista/docs/texto isabelalarcao.html](http://www.Inafop.pt/revista/docs/texto_isabelalarcao.html)
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo - Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livro Horizonte.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Universidade do Minho: Braga.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, N. (1997). *Escola e Comunidade Local* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Andrade, P. d. (1991). *Ensino da Geologia. Temas Didáticos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Mc Graw-Hill.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Baillet, A., Clavel, F., & Maglione, A. (1989). Sortir de la classe pour enrichir les savoirs sur l'environnement. Em *Aster* (pp. 153-176).
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Porto: Texto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassoli, F. (2014). Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. *Ciências da Educação*, 20, 579-593. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0579.pdf>

- Benavente, A. (1995). *As Inovações nas Escolas: um roteiro de projetos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Blikem, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar . Em L. Borràs, *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (pp. 163-192). Setúbal: Marina Editores.
- Boruchovitch, E., Guimarães, S. É., & Bzuneck, J. A. (2010). *Motivação para Aprender Aplicações no contexto educativo*. Brasil: Petrópolis.
- Brito, A. F., Matos, A., Barreira, C., Pessoa, T., & Tavares, C. (2009). *Caça ao tesouro uma aprendizagem pela descoberta*. Braga: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education* . Cambridge MA: Harvard University Press.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Edições Cotovia, Lda.
- Canavarro, A. P. (1994). *Concepções e práticas de professores de Matemática. Três estudos de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carruthers, E. (2010). As experiências das crianças ao ar livre: um sentimento de aventura? Em J. Moyles, *Fundamentos da educação infantil- enfrentando o desafio* (pp. 192-204). Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia de Estudo do Meio*. Lisboa: Plural Editores.
- Chaves, F. M. (2010). Aprendendo na prática: a importância do estágio para a formação de futuros professores. *Caderno de Investigação Aplicada*, pp. 153-160. Obtido de <http://hdl.handle.net/10437/5184>

- Cols, C. (2010). O exterior da escola: um mundo cheio de possibilidades. *Cadernos de educação de Infância*, pp. 8-9.
- Correia, F., & Cosme, A. (2011). Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa*, pp. 433-439.
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Lisboa: Santillana.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor a produtor de informação online*. . Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cruz, S., & Carvalho, A. (2010). Modelo ITIC: uma possibilidade para a integração curricular das TIC na escolaridade básica. *I Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 381-388). Minho: Universidade do Minho.
- Drew, W. F., Olds, A. R., & Jr., H. (s.d.). *Como motivar os seus alunos (2ª ed.)*. . Porto: Plátano Edições Técnicas.
- Educação, M. d. (2004a). *Organização Curricular e Programas - 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Educação, M. d. (2004b). *Programa de 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Educação, M. d. (s.d.). *Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias.
- Fernandes, G. C. (1998). *A Página, edição nº65*.
- Fernandes, O. (1982). Visitas de estudo. *Professor*(36), 22-37.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editora Estampa.

- Ferreira, M. (2004). À porta do JI da Várzea ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. Em M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M., & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. . In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade* (pp. 499-512). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: ASA Editores.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares para a educação de infância. Em J. Oliveira-Formosinho. Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanna, G. (1992). Overcoming barriers to implement outdoor and environmental education. Em G. M. Hanna, *Celebrating our tradition charting our future* (pp. 77-84). Association for Experimental Education.
- Hannoun, H. (1973). *À la conquête du milieu - Les activités d'éveil a l'école élémentaire*. Paris: Librairie Hachette.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens - O Jogo como Elemento da Cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.
- Jiménez, A., & Gaite, M. (1996). *Enseñar Geografía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Keown, D. (1984). How-to-do-it. Let's justify the field trip. *The American Biology Teacher* , pp. 43-48.

- Liempd, I., & Schepers, W. (2010). Relacionar-se com a natureza. *Cadernos de Educação de Infância, N° 19*, pp. 4-5.
- Lima, J. M. (2008). *O jogo como recurso Pedagógico o Contexto Educacional*. São Paulo: Cultura Academica.
- Lima, M. J. (1993). As Componentes Regionais e Locais do Currículo - Um Instrumento para a Consecução dos Objetivos do PEPT. Em *A Escola é para todos* (pp. 3 - 4). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lindsay, C., & Pompermaier, R. (2010). Brincar em espaços naturais ao ar livre na Escócia e em Itália. *Cadernos de Educação de infância*, pp. 29-30.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação. Vol. X n° 2*.
- Martensson, F. (2010). A centralidades do jogo na promoção da saúde. *Cadernos da Educação de Infância*, pp. 20-21.
- Martinez, S. (2018/2019). *Plano de ação - EB1/JI de Setúbal*. Setúbal: Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'iago.
- Mateus, M. d. (2001). O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: Formas de abordagem e estratégias para a prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em *Cadernos de Geografia* (pp. 71-75). Coimbra.
- Mouro, M. (1987). Como organizar uma visita de estudo. Em *Aprender* (pp. 50-56).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa.
- Pedró, F. (1998). Na sociedade da informação. O que aprender na escola? Em R. Marques, M. Skilbeck, J. Alves, H. Steedman, M. Rangel, & F. Pedró, *Reordenar o*

- currículo escolar tendo em vista a sociedade da informação.* (pp. 97-111). Porto: Edições Asa.
- Pessoa, A. M. (1991). *Como organizar uma visita de estudo*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experimental como alicerce de estudos sobre o desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 159-168.
- Pinto, M. (2 de Janeiro de 2008). E se a escola estiver a preparar para um mundo que já não existe? *A Página da Educação*, p. 174.
- Pires, M. S. (2010). *Aceitação-rejeição parental percebida e ajustamento psicológico e académico da criança*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em G. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Canavarro, A. P., Leal, L. C., & Silva, A. (1994). O projeto DIC: Investigações sobre a inovação curricular em Matemática. *Revista da Educação*, 127-133.
- Post, J. &. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Rodriguez, C. L., Zem-Lopes, A. M., Marques, L., & Isotani, S. (2015). Pensamento Computacional: transformando ideias em jogos digitais usando o Scratch. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/280302082_Pensamento_Computacional_transformando_ideias_em_jogos_digitais_usando_o_Scratch
- Roldão, M. (1995). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editores.

- Roldão, M. d. (1994). *Opensamento concreto da criança: uma prespetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosamilha, N. (1979). *Psicologia do Jogo e da Aprendizagem Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ruiz, J. M. (1996). *Teoria del curriculum: Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitats.
- Sá, C. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. APM.
- Santos, M. E. (1991). *Mudança Conceptual na Sala de Aula - um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schwartz, B. (1984). *Uma Escola Diferente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Shilson, M. (1988). The holiday guide to teaching ecology. *Biology Newsletter*, 12-15.
- Silva, D. P. (26 de julho de 2019). *Visitas de estudo*. Obtido de Scribd: <https://pt.scribd.com/document/400241688/Visitas-de-Estudo>
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação*. Lisboa: Factor.
- Takahashi, T. (2000). *Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Obtido de <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>
- Trigo, M. M. (1993). As Componentes Regionais e Locais do Currículo ou o Meio como Conteúdo Curricular. Em *A Escola é para todos* (p. 2). Lisboa: Ministério da Educação.
- Valente, J. A. (2003). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador”. Em *Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias*. Programa Salto para o Futuro.

Van-Praet, M. (1989). Diversité des centres de culture scientifique et spécificité des musées. Em *Aster* (pp. 3-15).

Vygotsky, L. S. (1934). Pensamento e Linguagem. Obtido de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>.

Anexos

Índice de anexos

<u>Anexo A – Inquérito por questionário</u>	1566
a. Questionários Preenchidos.....	1566
b. Questionário inicial - Quadro de organização e análise de dados	15959
<u>Anexo B – História “O nabo Gigante”</u>	1600
a. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade	1600
b. Cabeçalho preenchido pelos alunos.....	1622
<u>Anexo C - Desafio (concepções dos alunos)</u>	1633
a. <i>Power Point</i> - Introdução à atividade	1633
b. Apontamentos dos alunos acerca das suas concepções	1633
c. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos prévios dos alunos.....	16767
<u>Anexo D – Prezi Atividade “Eu pertença à ...”</u>	16868
a. Prezi apresentado	16868
b. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade	1700
<u>Anexo E– Atividade Power Point e Mapa de conceitos</u>	1722
a. Correspondência número/palavra para preencher o mapa.....	1722
b. Mapa a preencher.....	1722
c. Mapa preenchido.....	1733
<u>Anexo F – Ficha Atividades produtivas nacionais</u>	1744
a. Ficha realizada	1744
b. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais	1766
c. Ficha preenchida.....	17777
<u>Anexo G – Atividade Jogo Cronometrado</u>	17878
a. <i>Power Point</i>	17878
b. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade	1822

c. Quadro de organização de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais	1833
<u>Anexo H –Atividade <i>Peddy Paper</i></u>	1844
a. Cabeçalho preenchido no caderno de campo.....	1844
c. Mapa da segunda parte do <i>Peddy Paper</i>	18889
d. <i>Peddy Paper</i> fornecido aos alunos	18989
e. <i>Peddy Paper</i> preenchido.....	1900
f. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade.....	1922
g. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais	1933
<u>Anexo I –Caça ao tesouro</u>	1944
a. Cartões Atividade.....	1944
b. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade	1966
<u>Anexo J – Atividade “Vamos pôr-te a pensar.”</u>	197
a. Ficha preenchida	197
b. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais	197
<u>Anexo L – Visita de Estudo ao Museu do Trabalho</u>	199
a. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais	199
<u>Anexo M – Atividade “Robô quantos passos dou?”</u>	2000
a. Preenchimento da grelha com os paços do robô	2000
<u>Anexo N - Questionário final</u>	2011
a. Questionário preenchido.....	2011
b. Quadro de organização e análise de dados acerca da opinião dos alunos sobre as atividades realizadas	2022
<u>Anexo O – Teste de avaliação e cotações</u>	2033
a. Teste de avaliação.....	2033

b. Cotações do teste	2066
<u>Anexo P – Entrevista</u>	20707
a. Questões da entrevista	20707
b. Entrevista transcrita	207
<u>Anexo Q - Tabela de frequências e gráfico de barras</u>	2133
a. Tabela de frequências	2133
b. Gráfico de barras.....	2144

Anexo A – Inquérito por questionário

a. Questionários Preenchidos



Tu e o Estudo do Meio

Neste questionário deves responder às perguntas da forma que achares melhor.

Sexo:

Masculino

Feminino

Idade:

Sua resposta _____

Gostas da disciplina de Estudo do Meio?

 Não gosto	 Gosto	 Gosto muito
--	--	--

Sua resposta _____

O que gostas mais de estudar em Estudo do Meio? Justifica, por favor, a tua resposta.



E o que gostas menos de estudar? Justifica, também, a tua resposta.

Costumas ter dificuldade em aprender algum tema de Estudo do Meio?

- Sim
- Não
- Às vezes

Porque é que achas que isso acontece?

Como é que gostavas de aprender os temas de Estudo do Meio?

 Não gostava	 Gostava	 Gostava muito
--	--	--

Visitas de estudo

 Não gostava	 Gostava	 Gostava muito
--	--	--

Fichas com exercícios

 Não gostava	 Gostava	 Gostava muito
--	--	--

Experiências

 Não gostava	 Gostava	 Gostava muito
--	--	--

Jogos

 Não gostava	 Gostava	 Gostava muito
--	--	--

Atividades na sala e aula

 Não gostava	 Gostava	 Gostava muito
--	--	--

Atividades no exterior da sala

 Não gostava	 Gostava	 Gostava muito
--	--	--

Outro

b. Questionário inicial - Quadro de organização e análise de dados

Pergunta 1			Pergunta 2		Pergunta 3 ²		Pergunta 4			Pergunta 5			Pergunta 6 ³						
Gosto	5	36	Corpo humano	7	Corpo humano	3	Sim	4	29	Gosto de estudar	1	7	Visitas de estudo	Gosto muito	5	Gosto	2	Não gosto	2
Não gosto	3	21	Plantas	1	Plantas	1	Não	1	7	Há muitos nomes para decorar	1	7	Fichas com exercícios	Gosto muito	2	Gosto	3	Não gosto	3
Gosto muito	6	43	História	6	Mapas	1	Às vezes	9	64	Não sei nada	2	14	Experiências	Gosto muito	5	Gosto	5	Não gosto	-
					História	2				Não estou atento	1	7	Jogos	Gosto muito	4	Gosto	4	Não gosto	-
					Rios	1				Temos de dar respostas completas	1	7	Atividades na sala de aula	Gosto muito	2	Gosto	3	Não gosto	1
					Montanhas	1				Porque não penso bem/duas vezes	4	29	Outro: Desenhos	Gosto muito	1	Gosto	-	Não gosto	-
					Gosta de tudo	2				É muito difícil	1	7							
					Sem resposta	3				Tenho dificuldades	1	7							
										Não estudo muito	1	7							
										Resposta impercetível	1	7							
Total	14	100		14		14		14	100		14	100			19		17		6

Pergunta 1 – Gostas da disciplina de estudo do Meio?

Pergunta 2 – O que mais gostas de estudar em Estudo do Meio?

Pergunta 3 – E o que menos gostas de estudar?

Pergunta 4 – Costumas ter dificuldades em aprender algum tema de Estudo do Meio?

Pergunta 5 – Porque achas que isso acontece?

Pergunta 6 – Como é que gostavas de aprender os temas de Estudo do Meio

² Os alunos forneceram mais do que uma resposta

³ Os alunos forneceram mais do que uma resposta

Anexo B – História “O nabo Gigante”

Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade


	Curiosidade	Respeito pelos colegas	Atenção às explicações e indicações dos professores	Compreensão do que é pedido	Envolvimento nas tarefas	Responsabilização pelos papéis atribuídos	Respeito pelas regras	Compreensão das informações fornecidas
Aluno A								
Aluna B	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluna CR								
Aluna C	A	A	A	B	A	A	A	C
Aluna DR								
Aluno DM	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno DV								
Aluno DS	A	A	A	B	A	A	A	C
Aluno Dn	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno FB	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno FE	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluna IL								
Aluno JN	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LS	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LC								


Aluna MB								
Aluna NF	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno RB								
Aluno RJ	A	A	A	A	A	A	A	C
Aluna S	A	A	A	A	A	A	A	A

A – Revela

B – Não revela

C – Revela ocasionalmente

 - Não esteve presente

 - Esteve presente, mas não quis participar

b. Cabeçalho preenchido pelos alunos

~~Nome~~ Nome da atividade: O mabo gigante
 Data: 7-05-19
 Hora de início da atividade: 2 horas e 10 minutos
 Hora em que terminou:
 Local onde decorreu a atividade: no jardim do assunto: de hortas
 O que já sabia sobre o assunto: já sei que é uma planta que planta como as outras batatas, cenouras e que se sobra
 O que aprendi com a atividade:
 Como avaliar a atividade: o que gostei e o que não gostei, o que falamos, o que mudou de etc

O mabo gigante!
 Data: 7-05-19
 Hora de início da atividade: 2 horas e 10 minutos
 Hora em que terminou:
 Local onde decorreu a atividade: No patio da escola.
 assunto: a horta: A horta é algo que cultivamos e nos servimos para no fim alimentarmos-nos.
 O que já sabia sobre o assunto:
 Sei que cultivamos herbanças e o mabo.
 O que gostei de saber: a importância de aprender a cultivar.
 O que aprendi com a atividade:
 Aprendi que é preciso semear para obter a recolha.

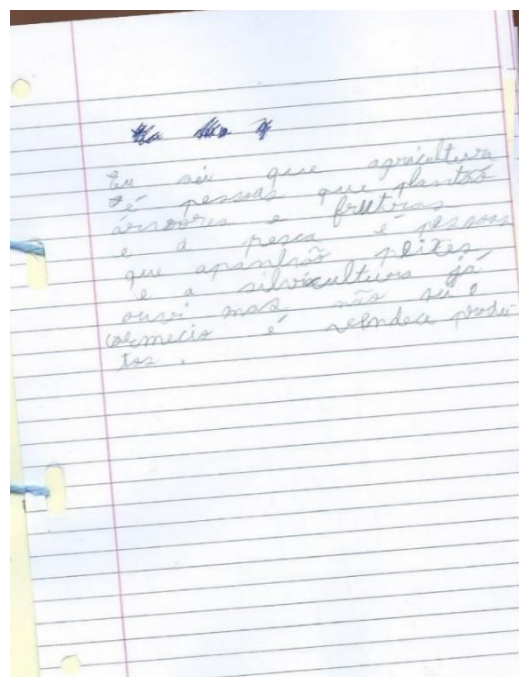
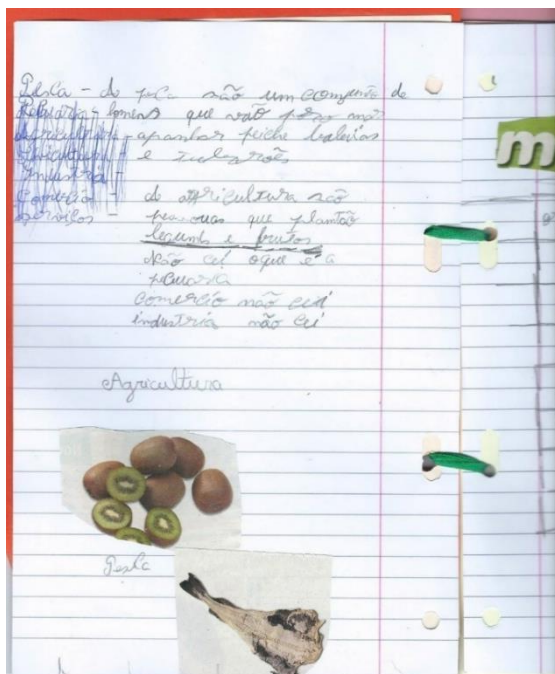
Cadernos de campo
 Cabeçalho
 Nome da atividade: O mabo gigante
 Data: 7-05-2019
 Hora de início da atividade: 2 horas e 10 minutos
 Hora em que terminou:
 Local onde decorreu a atividade: No patio da escola
 assunto: a horta
 O que já sabia sobre o assunto (horta):
 de semear alface
 O que gostei de saber: saber quando é que tiramos os legumes da horta
 Como avaliar esta atividade (o que gostei e o que não gostei, o que falamos, o que mudou de):
 O que aprendi com a atividade:

Anexo C - Desafio (concepções dos alunos)

a. Power Point - Introdução à atividade



b. Apontamentos dos alunos acerca das suas concepções



c. Tabela de organização das informações obtidas

8.4

Produtos	agrícola	pecuária	pesca	mineração	comércio	serviços	indústria
Staples					X		
peixe		X					
borrego			X				
melancia	X						
Polícia					X		
carrocer						X	
fabrica papel							X

Produtos	agrícola	pecuária	pesca	mineração	comércio	serviços	indústria
Staples					X		
peixe		X					
borrego			X				
melancia	X						
Polícia						X	
carrocer							X
fabrica papel							X

b. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade


	Curiosidade	Respeito pelos colegas	Atenção às explicações e indicações dos professores	Compreensão do que é pedido	Envolvimento nas tarefas	Respeito pelas regras	Utilizou informações aprendidas em momentos anteriores
Aluno A	A	A	A	A	A	A	A
Aluna B	A	C	C	A	C	C	C
Aluna CR							
Aluna C	A	A	A	B	A	A	C
Aluna DR							
Aluno DM	A	A	A	C	A	A	A
Aluno DV	A	C	A	C	C	A	C
Aluno DS	A	A	A	B	A		C
Aluno Dn	A	A	A	A	A	A	A
Aluno FB	A	A	C	C	A	A	A
Aluno FE							
Aluna IL							
Aluno JN	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LS	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LC							


Aluna MB							
Aluna NF							
Aluno RB	A	C	A	A	A	A	A
Aluno RJ	A	A	C	C	A	A	C
Aluna S							

A – Revela

B – Não revela

C – Revela ocasionalmente

 - Não esteve presente

 - Esteve presente, mas não quis participar

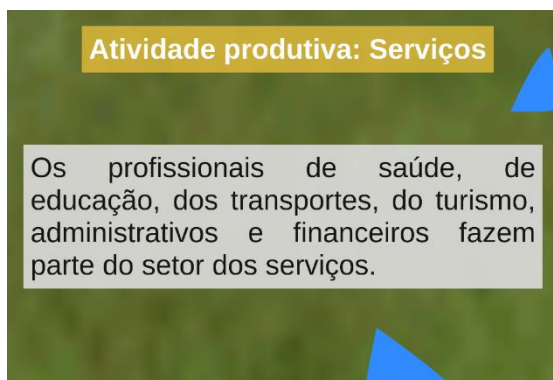
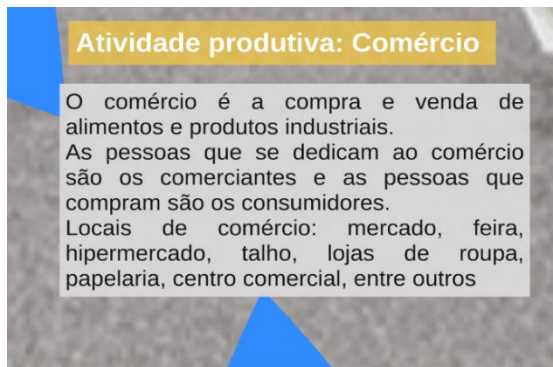
c. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos prévios dos alunos

	Agricultura	Pesca	Pecuária	Silvicultura	Indústria	Serviços	Comércio
Aluno A							
Aluna B							
Aluna CR							
Aluna C							
Aluna DR							
Aluno DM							
Aluno DV							
Aluno DS							
Aluno Du							
Aluno FB							
Aluno FE							
Aluna IL							
Aluno JN							
Aluno LS							
Aluno LC							
Aluna MB							
Aluna NF							
Aluno RB							
Aluno RJ							
Aluna S							
Percentagem relativa às respostas	55% sabe caraterizar corretamente 45% sabe caracterizar, mas de forma incompleta	73 % sabe caraterizar corretamente 27% carateriza de forma incompleta	100% não sabe caraterizar	100 % não sabe carateriza	82 % não sabe carateriza 18 % sabe caraterizar, mas de forma incompleta	64 % não sabe carateriza 36 % sabe caraterizar corretamente	100% não sabe carateriza

Legenda: ■ Não carateriza ■ Carateriza corretamente ■ Avaliação Diferenciada
■ Carateriza de forma incompleta ■ Não avaliado

Anexo D – Prezi Atividade “Eu pertença à ...”

a. Prezi apresentado



Atividade produtiva - Indústria

A indústria é a transformação das matérias-primas noutros produtos.

As principais indústrias portuguesas:

*Cortiça * Calçado * Têxtil *Papel

*Conservas



Atividade produtiva: Pesca

Graças à localização geográfica de Portugal, extensa costa marítima e muitos cursos de água, desde sempre as populações procuraram alimentos nas águas do oceano e dos rios.



Atividade produtiva - Pecuária

A pecuária é uma atividade muito ligada à agricultura e caracteriza-se pela criação de gado.

Tipo de gado: gado caprino (cabras); gado ovino (ovelhas); gado bovino (vacas); gado suíno (porcos); aves de capoeira (galinhas).



Atividade produtiva - Agricultura

A agricultura consiste em cultivar a terra para dela obter produtos vegetais.

Alguns desses produtos podem ser consumidas como são colhidos ou transformados até chegarem a nós.




b. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade


	Curiosidade	Respeito pelos colegas	Atenção às explicações e indicações dos professores	Compreensão do que é pedido	Envolvimento nas tarefas	Apoio e ajuda entre	Respeito pelas regras	Utilizou informações aprendidas em momentos anteriores
Aluno A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluna B	A	C	C	A	C	B	C	C
Aluna CR								
Aluna C	A	A	A	C	A	C	A	B
Aluna DR	A	A	C	A	A	A	A	C
Aluno DM	A	A	A	A	A		A	A
Aluno DV	A	C	A	C	C	C	A	C
Aluno DS	A	A	A	B	A	C	A	C
Aluno Dn	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno FB	A	A	C	C	A	C	A	A
Aluno FE	A	A	A	A	A	C	A	A
Aluna IL								
Aluno JN	A	A	A	A	A	C	A	A
Aluno LS	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LC								
Aluna MB	A	A	A	C	A	C	A	A
Aluna NF	B	C	C	A	C	B	C	C
Aluno RB				A		B		
Aluno RJ	A	A	C	C	A	B	A	C
Aluna S	A	C	C	C	C	B	B	C

A – Revela

B – Não revela

C – Revela ocasionalmente

 - Não esteve presente

 - Esteve presente, mas não quis participar

c. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais

	Agricultura	Pesca	Pecuária	Indústria	Serviços	Comércio
Aluno A						
Aluna B						
Aluna CR						
Aluna C						
Aluna DR						
Aluno DM						
Aluno DV						
Aluno DS						
Aluno D u						
Aluno FB						
Aluno FE						
Aluna IL						
Aluno JN						
Aluno LS						
Aluno LC						
Aluna MB						
Aluna NF						
Aluno RB						
Aluno RJ						
Aluna S						
Percentagem relativa às respostas	88% identificam corretamente 12% não identificam	88% identificam corretamente 12% não identificam	100% não identificam	76% não identificam 24% identificam corretamente	94% não identificam 6% identificam corretamente	71% não identificam 29% identificam corretamente

Legenda: ■ Não identifica ■ Identifica corretamente ■ Não avaliado

Anexo E– Atividade Power Point e Mapa de conceitos

a. Correspondência número/palavra para preencher o mapa

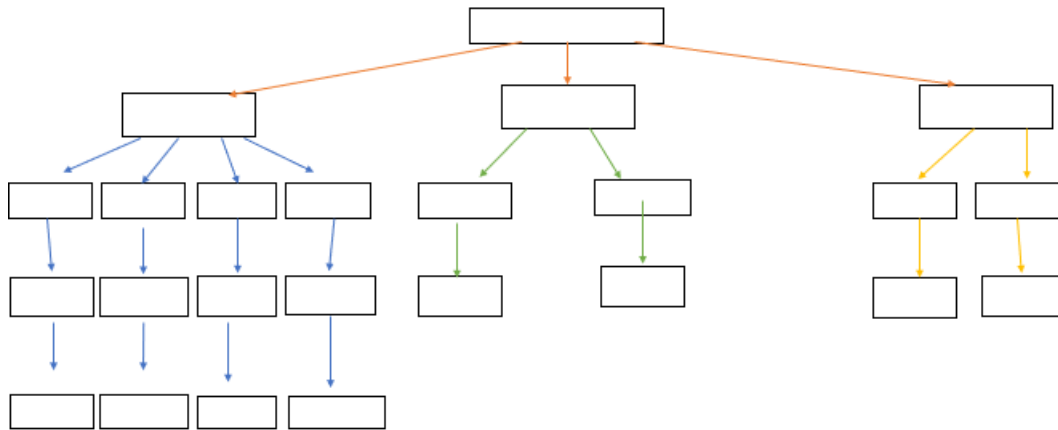
ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO: 20 minutos

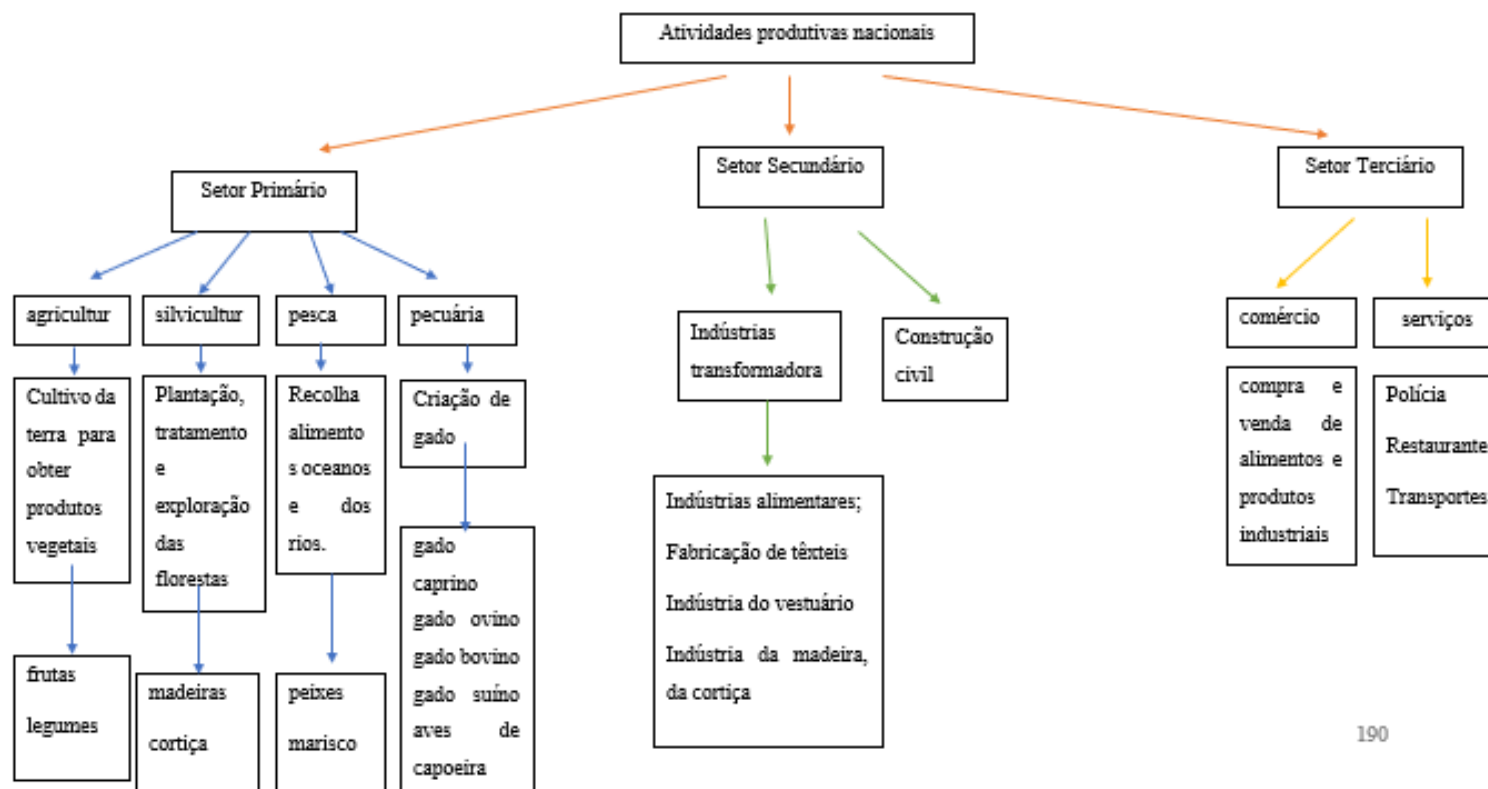


1. Atividades Produtivas	16. Criação de gado
2. Setor primário	17. Frutas e legumes
3. Setor secundário	18. Madeiras, cortiça e resina
4. Setor terciário	19. Peixes e marisco
5. Agricultura	20. Gado caprino, gado ovino, gado bovino, gado suíno, aves de capoeira
6. Silvicultura	21. Industrias alimentares; Fabricação de têxteis; Industria do vestuário; Industria da madeira, da cortiça.
7. Pesca	22. Compra e venda de alimentos e produtos industriais.
8. Pecuária	23. Hospitais; escolas; restaurantes.
9. Indústria transformadora	
10. Construção Civil	
11. Comércio	
12. Serviços	
13. Cultivo da terra para obter produtos vegetais	
14. Plantação, tratamento e exploração das florestas	
15. Recolha alimentos oceanos e dos rios.	

b. Mapa a preencher



c. Mapa preenchido



Anexo F – Ficha Atividades produtivas nacionais

a. Ficha realizada

Atividades produtivas nacionais

Pergunta 1

- A agricultura, a pesca, a pecuária e a silvicultura fazem parte de que setor?
-

Pergunta 2

- Qual o setor a que pertence a indústria?
-

Pergunta 3

- Os serviços e o comércio fazem parte de que setor?
-

Pergunta 4

- Qual a atividade produtiva que consiste em cultivar a terra para dela obter produtos vegetais?
-

Pergunta 5

- Qual a atividade produtiva que se caracteriza pela criação de gado?
-

Pergunta 6

- Qual a atividade produtiva caracterizada pela plantação, tratamento e exploração das florestas e as pessoas que o fazem são os silvicultores?
-

Pergunta 7

- Qual a atividade que utilizamos para denominar a procura de alimentos nas águas do oceano e dos rios?
-

Pergunta 8

- Qual a atividade produtiva caracterizada pela compra e venda de alimentos e outros produtos?
-

Pergunta 9

- Atividade produtiva que inclui os profissionais de saúde, de educação, dos transportes, do turismo, administrativos e financeiros fazem parte do setor dos serviços?
-

b. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8	Pergunta 9
Aluno A									
Aluna B									
Aluna CR									
Aluna C									
Aluna DR									
Aluno DM									
Aluno DV									
Aluno DS									
Aluno Du									
Aluno FB									
Aluno FE									
Aluna IL									
Aluno JN									
Aluno LS									
Aluno LC									
Aluno LC									
Aluna MB									
Aluna NF									
Aluno RB									
Aluno RJ									
Aluna S									
Percentagem relativa às respostas	80% respondeu corretamente	86,7% respondeu de forma correta	100% respondeu de forma correta	93,3% respondeu de forma correta	86,7% respondeu de forma correta	86,7% respondeu de forma correta	86,7 % respondeu de forma correta	66,7% respondeu de forma correta	66,7% respondeu de forma correta
	20% respondeu de forma incorreta	13,3% respondeu de forma incorreta		6,7% respondeu de forma incorreta	13,3 % respondeu de forma incorreta	13,3 % respondeu de forma incorreta	6,7% respondeu de forma incorreta	26,7% respondeu de forma incorreta	26,7% respondeu de forma incorreta
							6,7% não respondeu	6,7% não respondeu	6,7% não respondeu

Legenda: Responde corretamente Responde de forma incompleta Responde de forma incorreta
 Não respondeu Não realizou

c. Ficha preenchida

Atividades produtivas nacionais

Pergunta 1

- A agricultura, a pesca, a pecuária e a silvicultura fazem parte de que setor?

Fazem parte do setor primário.

Pergunta 2

- Qual o setor a que pertence a indústria?

É o setor secundário.

Pergunta 3

- Os serviços e o comércio fazem parte de que setor?

É o setor terciário.

Pergunta 4

- Qual a atividade produtiva que consiste em cultivar a terra para dela obter produtos vegetais?

É a agricultura.

Pergunta 5

- Qual a atividade produtiva que se caracteriza pela criação de gado?

A pecuária.

Pergunta 6

- Qual a atividade produtiva caracterizada pela plantação, tratamento e exploração das florestas e as pessoas que o fazem são os silvicultores?

É a silvicultura.

Pergunta 7

- Qual a atividade que utilizamos para denominar a procura de alimentos nas águas do oceano e dos rios?

É a pesca.

Pergunta 8

- Qual a atividade produtiva caracterizada pela compra e venda de alimentos e outros produtos?

É o comércio.

Pergunta 9

- Atividade produtiva que inclui os profissionais de saúde, de educação, dos transportes, do turismo, administrativos e financeiros fazem parte do setor dos serviços?

É o setor dos serviços.

Atividades produtivas nacionais

Pergunta 1

- A agricultura, a pesca, a pecuária e a silvicultura fazem parte de que setor?

A agricultura e a pesca e a pecuária e a silvicultura fazem parte do setor primário.

Pergunta 2

- Qual o setor a que pertence a indústria?

É o setor secundário.

Pergunta 3

- Os serviços e o comércio fazem parte de que setor?

É o setor terciário.

Pergunta 4

- Qual a atividade produtiva que consiste em cultivar a terra para dela obter produtos vegetais?

É a agricultura.

Pergunta 5

- Qual a atividade produtiva que se caracteriza pela criação de gado?

É a pecuária.

Pergunta 6

- Qual a atividade produtiva caracterizada pela plantação, tratamento e exploração das florestas e as pessoas que o fazem são os silvicultores?

É a silvicultura.

Pergunta 7

- Qual a atividade que utilizamos para denominar a procura de alimentos nas águas do oceano e dos rios?

É a pesca.

Pergunta 8

- Qual a atividade produtiva caracterizada pela compra e venda de alimentos e outros produtos?

É o comércio.

Pergunta 9

- Atividade produtiva que inclui os profissionais de saúde, de educação, dos transportes, do turismo, administrativos e financeiros fazem parte do setor dos serviços?

É o setor dos serviços.

Anexo G – Atividade Jogo Cronometrado

a. Power Point

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO: 30 segundos

1. As atividades produtivas nacionais podem ser divididas em quantos setores:

A) 1 B) 2 C) 3

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO: 30 segundos

2. Que nome se dá a esses setores:

A) Jardim de Infância, Primária, Secundária.
B) Primário, Secundário, Terciário
C) Primeiro, Segundo, Terceiro

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO: 30 segundos

3. Qual o setor que é constituído por atividades extrativas ligadas à natureza: agricultura, silvicultura, pecuária, pesca e exploração mineira:

A) Primário
B) Secundário
C) Terciário

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

4. Qual o setor que é constituído pelas atividades que transformam as matérias-primas noutros produtos?

- A) Primário
- B) Secundário
- C) Terciário

An illustration of a classroom scene. On the left, a large red alarm clock shows 30 seconds remaining. A teacher with glasses and a red jacket stands in the center, pointing at a chalkboard. Two students, a boy and a girl, are seated at desks on the right, looking towards the teacher. The chalkboard contains a multiple-choice question about economic sectors.

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

5. Qual é o setor dos serviços?

- A) Primário
- B) Secundário
- C) Terciário

An illustration of a classroom scene. On the left, a large red alarm clock shows 30 seconds remaining. A teacher with glasses and a red jacket stands in the center, pointing at a chalkboard. Two students, a boy and a girl, are seated at desks on the right, looking towards the teacher. The chalkboard contains a multiple-choice question about the service sector.

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

6. Qual a atividade produtiva que consiste em cultivar a terra para dela obter produtos vegetais?

- A) Agricultura
- B) Pesca
- C) Pecuária

An illustration of a classroom scene. On the left, a large red alarm clock shows 30 seconds remaining. A teacher with glasses and a red jacket stands in the center, pointing at a chalkboard. Two students, a boy and a girl, are seated at desks on the right, looking towards the teacher. The chalkboard contains a multiple-choice question about agricultural activities.

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

7. Qual a atividade produtiva que é uma atividade muito ligada à agricultura e caracteriza-se pela criação de gado?

- A) Agricultura
- B) Pesca
- C) Pecuária



ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

8. Qual a atividade produtiva caracterizada pela plantação, tratamento e exploração das florestas e as pessoas que o fazem são os silvicultores?

- A) Agricultura
- B) Silvicultura
- C) Indústria



ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

9. Atividade que as pessoas utilizam para procurar alimentos nas águas do oceano e dos rios?

- A) Pesca
- B) Silvicultura
- C) Indústria



ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

10. Qual a atividade que tem como característica a transformação das matérias-primas noutros produtos.

- A) Pesca
- B) Indústria
- C) Comércio

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

11. Atividade que se caracteriza pela compra e venda de alimentos e produtos Industriais?

- A) Serviços
- B) Indústria
- C) Comércio

ACABOU O TEMPO!

LIMITE DE TEMPO:
30 segundos

12. Atividade produtiva que inclui os profissionais de saúde, de educação, dos transportes, do turismo, administrativos e financeiros fazem parte do setor dos serviços?

- A) Serviços
- B) Indústria
- C) Comércio

b. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade


	Curiosidade	Respeito pelos colegas	Atenção às explicações e indicações dos professores	Compreensão do que é pedido	Envolvimento nas tarefas	Respeito pelas regras	Utilizou informações aprendidas em momentos anteriores
Aluno A	A	A	A	A	A	A	A
Aluna B	A	C	C	A	C	C	C
Aluna CR	A	A	A	A	A	A	A
Aluna C	A	A	A	A	A	A	B
Aluna DR	A	A	C	A	A	A	C
Aluno DM	A	A	A	A	A	A	A
Aluno DV	A	C	A	A	C	A	C
Aluno DS	A	A	A	C	A	A	C
Aluno DN	A	A	A	A	A	A	A
Aluno FB	A	A	C	A	A	A	A
Aluno FE	A	A	A	A	A	A	A
Aluna IL							
Aluno JN	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LS	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LC							


Aluna MB	A	A	A	A	A	A	C
Aluna NF	B	C	C	A	C	C	C
Aluno RB	A	A	A	A	A	A	A
Aluno RJ	A	A	C	A	A	A	C
Aluna S	A	B	C	A	C	B	C

A – Revela

B – Não revela

C – Revela ocasionalmente

 - Não esteve presente

 - Esteve presente, mas não quis participar

c. Quadro de organização de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais

	Agricultura	Pesca	Pecuária	Silvicultura	Indústria	Serviços	Comércio	Setor Primário	Setor Secundário	Setor Terciário
Aluno A										
Aluna B										
Aluna CR										
Aluna C										
Aluna DR										
Aluno DM										
Aluno DV										
Aluno DS										
Aluno Du										
Aluno FB										
Aluno FE										
Aluna IL										
Aluno JN										
Aluno LS										
Aluno LC										

Aluna MB										
Aluna NF										
Aluno RB										
Aluno RJ										
Aluna S										
Percentagem relativa às respostas	91,7% identifica corretamente	91,7% identifica corretamente	100% identifica corretamente	91,7% identifica corretamente	100% identifica corretamente	83 % identifica corretamente	83% identifica corretamente	66,7% não identifica	66,7% não identifica	83 % identifica corretamente
	8,3% não identifica	8,3% não identifica		8,3% não identifica		17 % não identifica	17 % não identifica	33,3% identifica corretamente	33,3% identifica corretamente	17 % não identifica

Legenda: ■ Não identifica ■ Identifica corretamente ■ Identifica de forma incompleta ■ Não avaliado

Anexo H –Atividade Peddy Paper

a. Cabeçalho preenchido no caderno de campo

1. Nome da atividade: Silddo papel

2. Data: 21/05/2019

3. Hora de início da atividade: 10h 20

4. Hora em que terminou a atividade:

5. Local onde decorreu a atividade: Pátios da escola

6. Assunto: Atividades produtivas

7. O que já sei sobre o assunto: quase nada

8. O que gostava de saber: tudo

9. O que aprendi com a atividade: não perceber nada

10. Como avalias esta atividade (o que gostaste e não gostaste, as dificuldades que sentiste e como resolveste, entre outras informações que achas importantes referir).
esta atividade é o gostei mas
deixei-me calhar

1. Nome da atividade: Peddy Paper

2. Data: 21/05/2019

3. Hora de início da atividade: 10h 20

4. Hora em que terminou a atividade:

5. Local onde decorreu a atividade: Pátios da escola

6. Assunto: Atividades produtivas

7. O que já sei sobre o assunto: Eu sei pouco

8. O que gostava de saber: Eu gostava de saber tudo

9. O que aprendi com a atividade: tudo

10. Como avalias esta atividade (o que gostaste e não gostaste, as dificuldades que sentiste e como resolveste, entre outras informações que achas importantes referir).
muito bom tive dificuldades aprender

1. Nome da atividade: Peddy Paper

2. Data: 21/05/2019

3. Hora de início da atividade: 10h

4. Hora em que terminou a atividade:

5. Local onde decorreu a atividade: Pátios da escola

6. Assunto: Atividades produtivas

7. O que já sei sobre o assunto: Eu não sei nada

8. O que gostava de saber: Eu gostava de saber tudo

9. O que aprendi com a atividade: na final

10. Como avalias esta atividade (o que gostaste e não gostaste, as dificuldades que sentiste e como resolveste, entre outras informações que achas importantes referir).
sim gostei

1. Nome da atividade:

2. Data: 21/5/2019

3. Hora de início da atividade: 10h

4. Hora em que terminou a atividade: ~~10h~~

5. Local onde decorreu a atividade: pátios da escola

6. Assunto: atividades produtivas

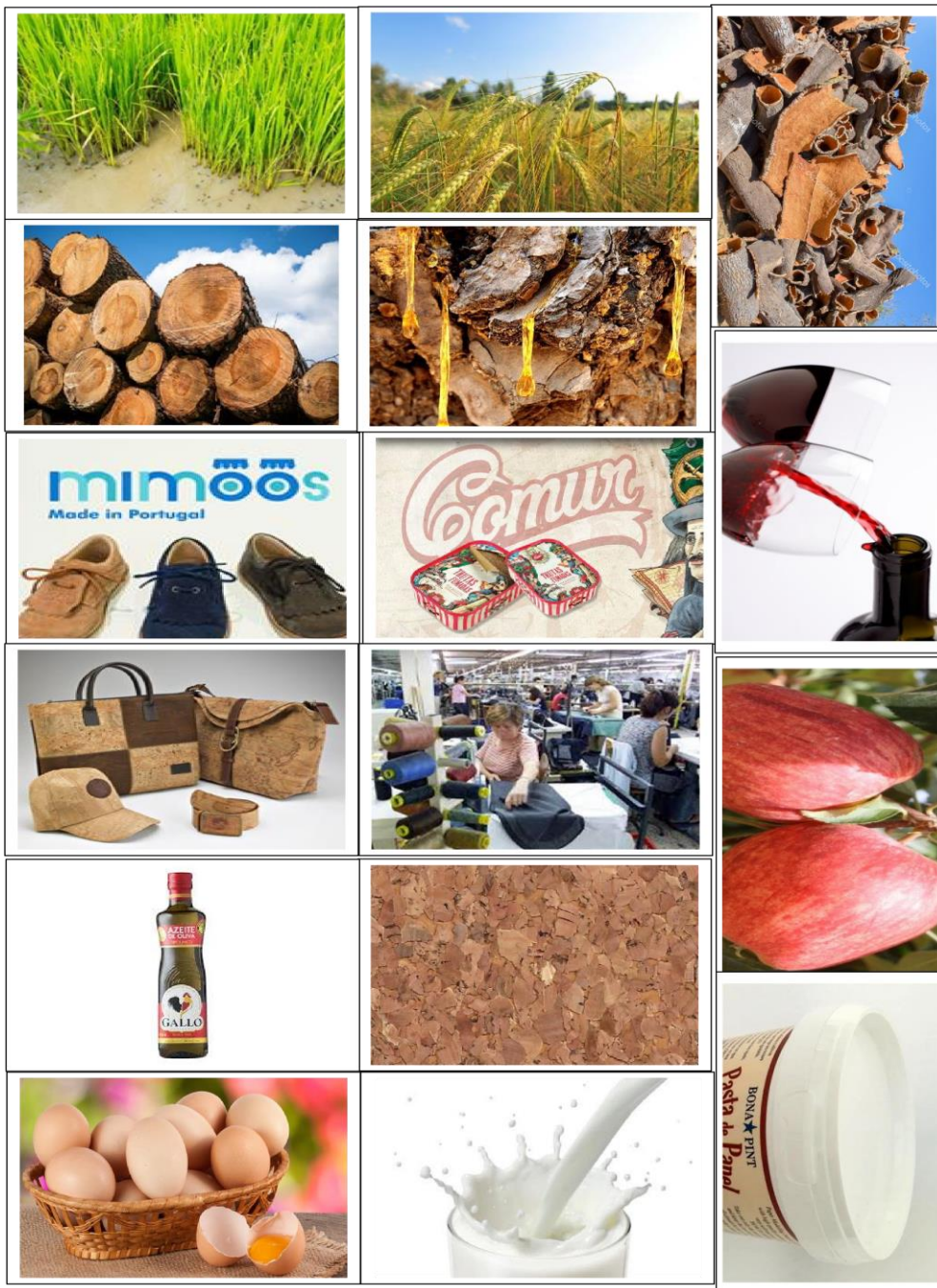
7. O que já sei sobre o assunto: nada

8. O que gostava de saber: tudo

9. O que aprendi com a atividade:

10. Como avalias esta atividade (o que gostaste e não gostaste, as dificuldades que sentiste e como resolveste, entre outras informações que achas importantes referir).
gostei muito mas não gostei da parte da
maioria

b. Imagens e texto utilizados na atividade



Produto cuja origem é Portugal.



Atividade muito ligada à agricultura e caracteriza-se pela criação de gado.



Cultivo da terra para obter produtos vegetais.



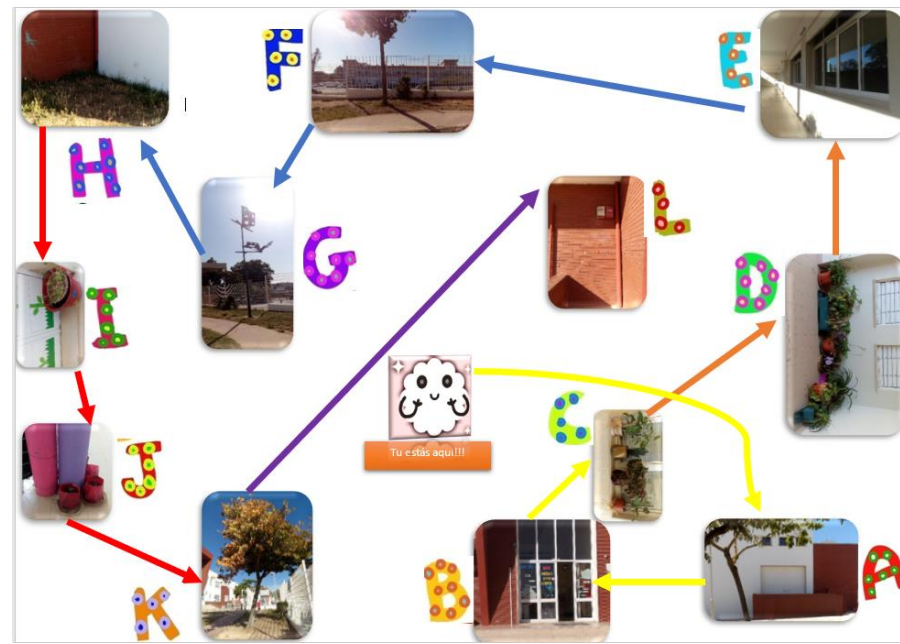
Setor Primário em Portugal



<p>A pesca é a extração de organismos aquáticos, do meio onde se desenvolveram para a alimentação. Na aquicultura as espécies capturadas são primeiro criadas em instalações apropriadas, como tanques, gaiolas ou viveiros.</p>	<p>Setor secundário</p>	<p>Pinheiro - Madeira e resina que utilizamos para fazer mobiliário, cola, verniz e tinta.</p>
<p>Setor primário</p>	<p>Tipos de gado: Gado caprino (cabras) Gado ovino (ovelhas) Gado bovino (vacas) Gado suíno (porcos) Aves de capoeira</p>	
<p>Setor terciário</p>	<p>As pessoas que o fazem são os silvicultores.</p>	<p>Polícia Hospitais Escolas Restaurantes Cafés</p>
<p>A produção pecuária corresponde ao conjunto de técnicas utilizadas e destinadas à criação e reprodução de animais domésticos com fins económicos. Esses animais são comercializados e abastecem o mercado consumidor.</p>	<p>Eucalipto- madeira para fabricar papel.</p>	
<p>Carvalho – madeira e bolotas para fabricar mobiliário, pavimentos e alimentação de animais. Castanheiro – madeira e castanhas utilizados no mobiliário, na construção civil e na alimentação.</p>	<p>A silvicultura é a plantação, tratamento e exploração das florestas.</p>	
<p>As pessoas que o fazem são os agricultores.</p>	<p>As pessoas que o fazem são os pescadores.</p>	

c. Mapa da segunda parte do Peddy Paper

- A** Somos os principais produtos agrícolas portugueses:
- B** Os principais produtos retirados da floresta portuguesa são:
- C** Os principais produtos da indústria portuguesa são:
- D** Os principais produtos ligados à pecuária são: |
- E** A indústria têxtil tem como objetivo:
- F** A indústria do calçado tem como objetivo:
- G** As conservas são ...
- H** As principais espécies florestais em Portugal são o pinheiro, o sobreiro, o eucalipto e o carvalho. Qual o principal produto que retiramos do pinheiro?
- I** Qual o principal produto que retiramos do sobreiro?
- J** Qual o principal produto que retiramos do eucalipto?
- K** Qual o principal produto que retiramos do carvalho?
- L** Principais tipos de gado:



d. Peddy Paper fornecido aos alunos

Peddy Paper

Será que conhecem bem a vossa Escola? E os temas que estudámos?

Então vamos fazer um jogo divertido para mostrarem o que sabem. Vamos fazer um peddy- paper!!!! Não sabem o que é?

Eu explico.

Um peddy-paper é um percurso feito normalmente a pé em que vão ter de seguir um mapa para conseguirem responder às perguntas e recolher os cartões.

De uma forma divertida e descontraída podem aprender sobre muitos assuntos interessantes.



Atividades Produtivas Nacionais

Cada pista diz-vos o local onde se devem dirigir. Nesse local devem retirar os cartões que acham que estão relacionados com a atividade produtiva dessa pista.

Cada cartão recolhido vale 10 pontos! Cada resposta correta vale 20! O grupo mais rápido recebe 30 pontos!

O tempo é muito importante, pode decidir a vossa vitória!
O desafio começa agora!
O relógio não para.... Corram!!!!

Lembrem-se que o mais importante é participar e que todos devem colaborar na realização das tarefas propostas!



A
B
C
D
E
F
G

Somos os principais produtos agrícolas portugueses: azeite, trigo, milho, feijão, arroz, cebola Floriano

Os principais produtos retirados da floresta portuguesa são: madeira, cortiça, resina

Os principais produtos da indústria portuguesa são: conservas, pasta de papel, têxteis, calçado, derivados da cortiça

Os principais produtos ligados à pecuária são: ovos, leite, mel, carne

Principais tipos de gado: gado caprino, suínos, bovinos, suínos, caprinos

A indústria têxtil tem como objetivo: a indústria têxtil tem como objetivo: fibras em fios e de fios em tecidos

A indústria do calçado tem como objetivo: madeira, resina, couro

H
I
J
K
L

As principais espécies florestais em Portugal são o pinheiro, o sobreiro, o eucalipto, castanheiro, azinheira e o carvalho. Quais as matérias primas que retiramos do pinheiro? indústria de calçado

Quais as matérias primas que retiramos do sobreiro? madeira, sobreiro

Quais as matérias primas que retiramos do eucalipto? eucalipto, madeira

Quais as matérias primas que retiramos do carvalho? E do castanheiro? cavalo, madeira

As conservas são ... conservas são produtos alimentares que sofrem processo de esterilização

A
B
C
D
E
F
G

Somos os principais produtos agrícolas portugueses: azeite, trigo, milho, feijão, arroz, cebola Diego

Os principais produtos retirados da floresta portuguesa são: resina, carvalho, madeira

Os principais produtos da indústria portuguesa são: conservas, pasta de papel, têxteis, calçado, derivados da cortiça

Os principais produtos ligados à pecuária são: carne, mel, leite, ovos

Principais tipos de gado: gado bovino (vacas), gado ovino (ovelhas), gado suíno (porcos)

A indústria têxtil tem como objetivo: a indústria têxtil tem como objetivo

A indústria do calçado tem como objetivo: PINHEIRO - MADEIRA E - RESINA

f. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade

	Curiosidade	Respeito pelos colegas	Atenção às explicações e indicações dos professores	Preenchimento do Peddy Paper	Envolvimento nas tarefas	Responsabilização pelos papéis atribuídos	Respeito pelas regras	Utilizou informações aprendidas em momentos anteriores	Apoio e entre ajuda	Compreensão do que é pedido
Aluno A										
Aluna B										
Aluna CR										
Aluna C	A	A	A	C	A	A	A	C	A	B
Aluna DR	A	A	C	C	A	C	A	C	C	A
Aluno DM	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A
Aluno DV										
Aluno DS	A	A	A	A	A	A		C	A	B


Aluno DN	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno FB	A	A	C	C	A	A	A	A	A	A
Aluno FE	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluna IL										
Aluno JN	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LC										
Aluna MB	A	A	A	C	A	A	A	C	A	C
Aluna NF										
Aluno RB										
Aluno RJ	A	A	C	C	A	A	A	C	A	C


Aluna S	A	B	C	C	C	C	C	B	C	B	C
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A – Revela

B – Não revela

C – Revela ocasionalmente

 - Não esteve presente

 - Esteve presente, mas não quis participar

g. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais

	Agricultura	Pecuária	Silvicultura	Serviços	Comércio	Setores	Produtos agrícolas portugueses	Produtos retirados da floresta	Principais produtos da indústria	Principais produtos ligados à pecuária	Tipos de gado
Aluno DS											
Aluno RJ											
Aluna CR											
Aluna C											
Aluna DR											
Aluno A											
Aluna B											
Aluno DV											
Aluna NF											
Aluno FB											
Aluno DM											
Aluno JN											

Aluno LS											
Aluno DN											
Aluno FE											
Aluna IL											
Aluno RB											
Aluna MB											
Aluna S											
Percentage m relativa às respostas	100% identificam	53,8% identificam corretamente 46,2% não identificam	76,9% identificam corretamente 23,1% não identificam	53,8% identificam corretamente 23,07% identificam de forma incompleta 23,1% não identificam	53,8% identificam corretamente 23,07% identificam de forma incompleta 23,07% não identificam	46,1% não identificam 15,4% identificam de forma incompleta 38,5% identificam corretamente	15,4% não identificam 84,6% identificam corretamente	53,8% identificam de forma correta 23,1% identificam de forma incompleta 15,4% não identificam	84,6% identificam corretamente 15,4% não identificam	84,6% identificam corretamente 15,4% não identificam	84,6% identificam corretamente 15,4% não identificam

Legenda: ■ Não identificada ■ Identifica corretamente
■ Identifica de forma incompleta ■ Não avaliado

Anexo I – Caça ao tesouro

a. Cartões Atividade

<p align="center">Principais produtos da indústria portuguesa</p> <p>Dos produtos derivados da cortiça qual é aquele que utilizamos para tapar as garrafas?</p> <p>Devem procurar na caixa das.... <u>ROLHAS?</u> <u>JÓIAS?</u> <u>COLHERES?</u></p>
<p align="center">Principais produtos da indústria portuguesa</p> <p>Como se chama os alimentos frescos que sofrem o processo de esterilização, que podem ou não ser cozinhados, e são colocados em latas esterilizadas e fechadas de modo duradouro?</p> <p>A vossa próxima pista esta na caixa das.... <u>CONSERVAS?</u> <u>COMPUTADOR?</u> <u>LÁPIS?</u></p>
<p align="center">Principais produtos da indústria portuguesa</p> <p>Qual o nome da peça do vestuário que colocamos por cima das meias?</p> <p>Devem procurar a próxima pista na caixa dos ... <u>SAPATOS?</u> <u>BATATAS?</u> <u>ARROZ?</u></p>
<p align="center">Principais produtos da indústria portuguesa</p> <p>Como se chamam os materiais para fabricar os tecidos? <u>TÊXTEIS?</u> <u>BANANAS?</u> <u>FRUTA?</u></p> <p>Procuram a próxima pista no estendal da roupa.</p>
<p align="center">Principais produtos da indústria portuguesa</p> <p>Qual o nome dado à substância que origina o papel? <u>PASTA DE PAPEL?</u> <u>PASTA DE DENTES?</u></p> <p>Procuram a próxima pista na caixa dos papeis diversos.</p>
<p align="center">Principais produtos ligados à pecuária</p> <p>Qual o alimento que os humanos comem e é produzido pelas abelhas?</p> <p>Vão procurar na... <u>COLMEIA?</u> <u>CAIXA DE OVOS?</u> <u>MALA?</u></p>
<p align="center">Principais produtos agrícolas portugueses</p> <p>É uma bebida alcoólica e resulta do tratamento das uvas.</p> <p>Procura na caixa do ... <u>VINHO?</u> <u>COCA COLA?</u> <u>ICE TEA?</u></p>
<p align="center">Principais produtos agrícolas portugueses</p> <p>É um líquido que podemos obter a partir das azeitonas.</p> <p>A tua próxima pista está por baixo da garrafa de <u>AZEITE?</u> <u>SUMOL?</u> <u>CERVEJA?</u></p>
<p align="center">Principais produtos ligados à pecuária</p> <p>Que alimentos se pode obter dos animais provenientes da pecuária e que compramos num talho?</p> <p><u>CARNE?</u> <u>PEIXE?</u> <u>FRUTA?</u></p> <p>Deves procurar no local onde normalmente compramos carne.</p>

Principais produtos ligados à pecuária

Qual o líquido que retiramos das tetas das cabras e das vacas para fazer queijo e outros alimentos?

A vossa próxima pista está no pacote de ... LEITE? VINHO? ÓLEO?

Principais produtos ligados à pecuária

Que alimento, em forma oval, provem das galinhas?

O passo seguinte está na caixa de ... OVOS? SAPATOS? CEBOLAS?

Principais produtos agrícolas portugueses

Resultam do tratamento da casca que é retirada das árvores. CORTIÇA? BATATAS? CENOURAS?

Procura a tua próxima pista por baixo da caixa de rolhas de cortiça.

Principais produtos agrícolas portugueses

Que alimentos existem em grande quantidade num pomar?

Então vais procurar no cesto da ... FRUTA? CHOCOLATES?

Principais produtos agrícolas portugueses

O trigo, o milho, a cevada e o centeio são ... A tua próxima pista está na caixa de ...

CEREAIS? CHOCOLATES? GELADOS?

b. Quadro demonstrativo das atitudes dos alunos ao longo da atividade

	Curiosidade	Respeito pelos colegas	Atenção às explicações e indicações dos professores	Compreensão do que é pedido	Envolvimento nas tarefas	Responsabilização pelos papéis atribuídos	Respeito pelas regras	Utilizou informações aprendidas em momentos anteriores	Apoio e entre ajuda
Aluno A									
Aluna B	B	C	C	A	C	B	C	C	B
Aluna CR									
Aluna C	A	A	A	B	A	A	A	C	A
Aluna DR	A	A	C	A	A	C	A	C	C
Aluno DM	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno DV	A	C	A	C	C	C	A	C	C
Aluno DS	A	A	A	B	A	A		C	A
Aluno DN	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno FB	A	A	C	A	A	A	A	A	A
Aluno FE	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluna IL									
Aluno JN	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LS	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Aluno LC									

Aluna MB									
Aluna NF	B	C	C	A	C	B	C	C	B
Aluno RB									
Aluno RJ	A	A	C	C	A	A	B	C	B
Aluna S	A	B	C		C	C	B	C	B

A – Revela

B – Não revela


C – Revela ocasionalmente

- Não esteve presente

- Esteve presente, mas não quis participar

Anexo J – Atividade “Vamos pôr-te a pensar.”

a. Ficha preenchida

 Vamos pôr-te a pensar... Ramonal R.R.

Quais são os principais produtos agrícolas port
arroz, trigo, batata, milho, feijão, milho, castanha

Os principais produtos retirados da floresta portuguesa são ...
resina, cortiça, madeira

Quais os principais produtos da indústria portuguesa?
produtos derivados da madeira, calçado, têxtil, etc.

Os principais produtos ligados à pecuária são...
carne, leite, mel, ovos

A indústria têxtil tem como objetivo...

a transformação de fibras em fios, de fios em tecidos e de tecidos em peças de vestuário.

a transformação de farinha em pão.

a transformação de cebolas em sopa de cebola.

A indústria do calçado tem como objetivo...

a fabricação de jogos.

a fabricação de calçado, como sapatos, sandálias, chinelos, ténis, botas, galochas e outros.


a fabricação camisolas.

As conservas são ...

garrafas de água.

fabricação de bolachas em pacotes.

produtos alimentares frescos, sendo por vezes cozinhados, e colocados em latas esterilizadas e fechadas de modo duradouro.

 Vamos pôr-te a pensar... Iara

Quais são os principais produtos agrícolas portugueses?
Arroz, milho, trigo, feijão, etc.

Os principais produtos retirados da floresta portuguesa são ...
Cortiça, madeira.

Quais os principais produtos da indústria portuguesa?
Conservas, pasta de papel, calçado, têxtil, etc.

Os principais produtos ligados à pecuária são...
Carne, leite e ovos.

A indústria têxtil tem como objetivo...

a transformação de fibras em fios, de fios em tecidos e de tecidos em peças de vestuário.

a transformação de farinha em pão.

a transformação de cebolas em sopa de cebola.

A indústria do calçado tem como objetivo...

a fabricação de jogos.

a fabricação de calçado, como sapatos, sandálias, chinelos, ténis, botas, galochas e outros.

a fabricação camisolas.

As conservas são ...

garrafas de água.

fabricação de bolachas em pacotes.

produtos alimentares frescos, sendo por vezes cozinhados, e colocados em latas esterilizadas e fechadas de modo duradouro.

b. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais

	Principais produtos agrícolas portugueses	Principais produtos retirados da floresta	Principais produtos da indústria portuguesa	Principais produtos ligados à pecuária	Objetivo da indústria têxtil	Objetivo da indústria do calçado	Conservas
Aluno A							
Aluna B							
Aluna CR							
Aluna C							
Aluna DR							
Aluno DM							
Aluno DV							
Aluno DS							
Aluno DN							
Aluno FB							
Aluno FE							
Aluna IL							

Aluno JN							
Aluno LS							
Aluno LC							
Aluna MB							
Aluna NF							
Aluno RB							
Aluno RJ							
Aluna S							
Percentagem relativa às respostas	71,4% identificam corretamente	57,1% identificam corretamente	64,3% identificam corretamente	85,7% identificam de forma correta	85,7% identificam de forma correta	92,9% identificam corretamente	62,3% identificam corretamente
	28,6% não identifica	21,4 % não identificam	21,4 % não identificam	14,3% não identificam	7,1% não identificam	7,1 % não identificam	21,4 % não identificam
		21,4 % identificam de forma incompleta	14,3% identificam de forma incompleta		7,1 % identificam de forma incompleta		14,3% identificam de forma incompleta

Legenda: Não identifica Identifica corretamente
 Identifica de forma incompleta Não avaliado

Anexo L – Visita de Estudo ao Museu do Trabalho

a. Quadro de organização e análise de dados acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as atividades produtivas nacionais

Pergunta 1			Pergunta 2			Pergunta 3			Pergunta 4			Pergunta 5			Pergunta 6			Pergunta 7			Pergunta 8			Pergunta 9			Pergunta 10			Pergunta 11			Pergunta 12			Pergunta 13			Pergunta 14					
C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	S	C	I	SR	C	I	S	C	I	S	C	I	SR
6	0	1	7	0	0	7	0	0	3	0	4	4	3	0	6	0	1	4	0	3	6	1	0	7	0	0	6	0	1	4	1	2	6	0	1	7	0	0	7	0	0	6	1	0

Legenda: C – Correta I – Incorreta SR – Sem resposta

Pergunta 1 – Como chamamos aos alimentos frescos que sofrem o processo de esterilização, que podem ou não ser cozinhados, e são colocados em latas esterilizadas e fechadas de modo duradouro?

Pergunta 2 – Qual o nome da peça de vestuário que colocamos por cima das meias?

Pergunta 3 – Qual o nome da bebida alcoólica que resulta do tratamento das uvas?

Pergunta 4 – Dos produtos derivados da cortiça, qual é aquele que utilizamos para tapas as garrafas?

Pergunta 5 – Como se chamam os materiais para fabricar os tecidos?

Pergunta 6 – Qual o nome dado à substância que origina o papel?

Pergunta 7 – Que alimentos existem em grande quantidade num pomar?

Pergunta 8 – Material que resulta do tratamento da casca que é retirada das árvores,

Pergunta 9 – O trigo, o milho, a cevada são...

Pergunta 10 – É um líquido que podemos obter a partir das azeitonas,

Pergunta 11 – Onde é que as abelhas produzem o alimento que os humanos comem?

Pergunta 12 – Que alimento em forma oval, provem das galinhas?

Anexo M – Atividade “Robô quantos passos dou?”


a. Preenchimento da grelha com os paços do robô

1 ^a		↑	↓	↻	↻	↻				
2 ^a		↻	→	→	↻	↻			→	
3 ^a	↻	↻	↻	↻	↻	↻				
4 ^a	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻		
5 ^a		↻	↻	↻	↻	↻				

1 ^a	↻	←	←	←	←	↻	←	←		
2 ^a	↻	→	→	→	→	↻	→	↻	→	
3 ^a	→	→	→							
4 ^a	↻	→	↻	→	→	→	→			
5 ^a	↻	←	↻	→	→	→	→			

Anexo N - Questionário final

a. Questionário preenchido

 *Questionário final*

1. O que é que achaste das atividades que fizemos no âmbito do Estudo do Meio?
Eu amei as atividades que fizemos do estudo do meio.

2. Como é que estas atividades contribuíram para aprenderes os conteúdos de Estudo do Meio?
Com o meu e a minha mãe aprendemos mais.

3. Tiveste dificuldades em realizar as atividades?
 Sim Não


4. Quais foram as tuas dificuldades?

5. Qual/Quais a/as atividade/s que mais gostaste de fazer?

<input checked="" type="checkbox"/> Atividade - O bairro da Bela Vista	<input checked="" type="checkbox"/> Jogo cronometrado
<input checked="" type="checkbox"/> Robô quantos passos deu?	<input checked="" type="checkbox"/> Peddy Paper
<input checked="" type="checkbox"/> Caça ao tesouro	<input checked="" type="checkbox"/> A horta da turma 42
<input checked="" type="checkbox"/> Visita ao Museu do Trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> Leitura no exterior
<input checked="" type="checkbox"/> Atividades Produtivas e a matemática	<input type="checkbox"/> O que eu sei sobre...

6. E qual/ quais gostaste menos?
 Atividade - O bairro da Bela Vista Jogo cronometrado
 Robô quantos passos deu? Peddy Paper
 Caça ao tesouro A horta da turma 42
 Visita ao Museu do Trabalho Leitura no exterior
 Atividades Produtivas e a matemática O que eu sei sobre...

7. Justifica a tua resposta.
Porque não sabia de nada

 *Questionário final*

1. O que é que achaste das atividades que fizemos no âmbito do Estudo do Meio?
foram lige

2. Como é que estas atividades contribuíram para aprenderes os conteúdos de Estudo do Meio?
aprendi muita coisa

3. Tiveste dificuldades em realizar as atividades?
 Sim Não

4. Quais foram as tuas dificuldades?
em focar-me as respostas

5. Qual/Quais a/as atividade/s que mais gostaste de fazer?

<input type="checkbox"/> Atividade - O bairro da Bela Vista	<input checked="" type="checkbox"/> Jogo cronometrado
<input checked="" type="checkbox"/> Robô quantos passos deu?	<input checked="" type="checkbox"/> Peddy Paper
<input checked="" type="checkbox"/> Caça ao tesouro	<input checked="" type="checkbox"/> A horta da turma 42
<input type="checkbox"/> Visita ao Museu do Trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> Leitura no exterior
<input type="checkbox"/> Atividades Produtivas e a matemática	<input checked="" type="checkbox"/> O que eu sei sobre...

6. E qual/ quais gostaste menos?
 Atividade - O bairro da Bela Vista Jogo cronometrado
 Robô quantos passos deu? Peddy Paper
 Caça ao tesouro A horta da turma 42
 Visita ao Museu do Trabalho Leitura no exterior
 Atividades Produtivas e a matemática O que eu sei sobre...

7. Justifica a tua resposta.
porque não foi

b. Quadro de organização e análise de dados acerca da opinião dos alunos sobre as atividades realizadas

Pergunta 1		Pergunta 2		Pergunta 3		Pergunta 4		Pergunta 5 ⁴		Pergunta 6		Pergunta 7	
Foi fixe	5	Apreendi muita coisa	6	Sim	7	Em procurar as respostas	1	O bairro da escola (Eu pertença à...)	6	O bairro da escola (Eu pertença à...)	0	Porque foi difícil	2
Eu gostei/ adorei	4	Ajudaram-me a aprender	1	Não	4	Em tirar as informações que preciso	2	Robô quantos passos dou?	9	Robô quantos passos dou?	0	Porque não sabia	1
Foi divertido	1	Ajudar no teste	1	Mais ou menos	1	Várias	1	Caça ao tesouro	10	Caça ao tesouro	2	Porque foi chato	2
Acho nada	1	Resposta inadequada	2			Em responder às perguntas	2	<i>Peddy Paper</i>	10	<i>Peddy Paper</i>	2		
Foi bom	1	Sem resposta	2			Resposta impercetível	1	A horta da turma 42	7	A horta da turma 42	0		
								Leitura no exterior	8	Leitura no exterior	0		
								O que eu sei sobre	5	O que eu sei sobre	1		
Total	12		12		12		7		55		5		5

⁴ Esta questão permitia que existissem várias respostas

Anexo O – Teste de avaliação e cotações

a. Teste de avaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ORDEM DE SANT'AGO
Escola Básica e Secundária Ordem de Sant'ago

Ficha de Avaliação Sumativa de Estudo do Meio – 4º ano – 3º período 2018/2019

E.B.1/II Setúbal

Nome: _____ Data: ___/___/___

Avaliação: _____ Prof: _____

1. Legenda as imagens das atividades produtivas nacionais com as seguintes palavras: pesca, pecuária, indústria.



2. Faz um x nos locais dos produtos que correspondem a cada categoria.

	vinho	azeite	resina	cereais	cortiça	algodão	madeira	frutos
Principais produtos agrícolas portugueses								
Principais produtos retirados da floresta portuguesa								

3. Das seguintes palavras utiliza as que completam corretamente a frase:

7. Pinta Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo.



8. Utiliza um destes países para completares corretamente a frase:

Espanha África Rússia América

Portugal faz fronteira com _____.

9. Identifica através do planisfério os países lusófonos. Legenda as bandeiras com o nome do país correspondente.



- | | | | |
|---|-------|---|-------|
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ | | |

10. Assinala no mapa a capital de Portugal.



11. Faz um x nas cidades que fazem parte do distrito de Setúbal.

- | | | | |
|--|--|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Alcácer do Sal | <input type="checkbox"/> Benfica | <input type="checkbox"/> Almada | <input type="checkbox"/> Açores |
| <input type="checkbox"/> Amora | <input type="checkbox"/> Barreiro | <input type="checkbox"/> Europa | <input type="checkbox"/> Montijo |
| <input type="checkbox"/> Costa da Caparica | <input type="checkbox"/> Santiago do Cacém | <input type="checkbox"/> Seixal | |
| <input type="checkbox"/> Setúbal | <input type="checkbox"/> Sines | <input type="checkbox"/> Vila Nova de Santo André | |

Bom trabalho!

b. Cotações do teste



T42	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	total	
Nome	3x2	8x2	4x2		5x1		3x5		9x1		10x1	0	qualitativa
	6	16	8	11	5	5	15	7,5	9	7,5	10	100	
1 Bebiana Pinto	6	8	4	11	5	5	5	0	5	0	5	53	suf
2 Bianca Rim												0	abandono
3 Carla Ramos	2	8	8	0	0	5	10	0	0	0	0	33	insuf
4 Dânia Rocha	6	16	8	11	5	5	15	0	6	7,5	5	83,5	Bom
5 David Marques	6	16	8	11	5	5	15	0	5	7,5	5	82,5	Bom
6 Délio Vale	6	6	4	0	2	5	5	0	7	0	0	35	insuf
7 Dinis Silva	6	16	8	11	5	5	15	0	9	7,5	5	86,5	bom
8 Fábio Barros	2	16	8	11	5	5	5	0	0	0	7	58	suf
9 Floriano Encarnação	6	16	8	11	5	5	5	0	7	0	7	69	suf
10 Iara Lito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	não realizou
11 João Neto	6	16	8	11	5	5	5	0	5	0	7	67	suf
12 Leonardo Santos	6	16	8	11	5	5	15	0	9	7,5	5	86,5	Bom
13 Lúcio Cardoso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	não realizou
14 Maria de Fátima Rim												0	abandono
15 Marinela da Silva Rim												0	transferida
16 Matilde Fernandes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	transferida
17 Melissa Barão	2	8	8	0	0	5	10	0	2	0	0	35	insuf
18 Nair Fernandes	2	8	8	0	0	5	10	0	4	0	0	37	insuf
19 Rafael Barão	6	16	8	11	5	5	5	0	5	0	7	67	suf
20 Samaritana Ramos	2	8	8	0	0	0	10	0	0	0	0	28	insuf
21 Ronaldo Junior	2	8	8	0	0	0	10	0	0	0	0	28	insuf
22 Diego Silva	2	10	8	0	0	0	10	0	0	0	0	30	insuf
23 Catarina Neves	6	16	8	11	5	5	5	0	5	0	7	67	suf
24 Adonai Reis	6	16	8	11	5	5	15	0	5	7,5	10	88,5	bom

Anexo P – Entrevista

a. Questões da entrevista

- Qual a sua opinião relativamente à minha abordagem de ensino dos conteúdos do estudo do meio?
- Qual a sua opinião acerca da utilização da história do nabo Gigante para introduzir o tema das atividades produtivas, nomeadamente a agricultura e pecuária?
- O que achou da utilização dos espaços já conhecidos pelos alunos?
- Qual a sua opinião relativamente ao peddy paper?
- Relativamente à visita ao museu do trabalho qual a sua opinião acerca da escolha da mesma?
- O que achou da utilização dos espaços já conhecidos pelos alunos?
- Qual a sua opinião acerca da utilização do robô de solo enquanto estratégia para consolidar conhecimentos?
- Houve alguma atividade que achou desadequada? Se sim porquê?

b. Entrevista transcrita

Professora Estagiária: - Qual a sua opinião relativamente à minha abordagem de ensino dos conteúdos do estudo do meio?

Professora Cooperante: - Inicialmente?

Professora Estagiária: - Sim, podemos começar por aí.

Professora Cooperante: - Inicialmente eu estava com expectativas como é que poderia funcionar tendo em conta, eu conhecendo o grupo, que é um grupo difícil.

- Tinha a experiência do ano anterior que trabalhava, fazia, ou, pelos menos as partes da tarde, no exterior porque achava que funcionava e ajudava a tornar o ambiente mais leve. Um ambiente de aprendizagem mais tranquilo mais leve e a minha expectativa era grande tendo em conta que este ano não tínhamos recreio e eu ainda não tinha conseguido fazer

isso também, por isso, nos sentimos mais confiantes com o trabalho dos outros quando já experienciamos, funcionou, mas agora este ano não sabia.

Professora Estagiária: -Qual a sua opinião acerca da utilização da história do nabo Gigante para introduzir o tema das atividades produtivas, nomeadamente a agricultura e pecuária?

Professora Cooperante: - Eu acho que sim e funcionou muito bem porque eles também não estavam à espera e estava um dia agradável e tornou-se numa coisa tranquila que é o que eu acho que traz o exterior - tranquilidade. Eles precisam de estar mais atentos, precisam de ter mais disposição para ouvir, acho que correu muito bem.

Professora Estagiária: - Qual a sua opinião relativamente ao peddy paper?

Professora Cooperante: - O peddy paper e a caça o tesouro julgo que exatamente por a turma ainda não estar muito familiarizada com estas atividades perderam-se um bocadinho, a parte física, só por ser um bocado físico, se calhar se houvesse uma ordem de ir um grupo de cada vez, ou se calhar, mas só experimentando é que nós sabemos, mas se calhar eu enquanto professora com uns quantos anos e vários grupos acho que é uma estratégia fenomenal e que funciona mesmo. Aqui não funciona sempre porque é um grupo com umas características especiais ao nível do comportamento, com uma heterogeneidade muito grande ao nível das idades, e isto interfere muito nas dinâmicas da turma porque se aos 9/10 anos gostas de um determinado tipo de música, um determinado tipo de texto, de assunto, aos 12/13 anos já os interesses e experiências de vida destes meninos de 12/13 anos é uma experiência de vida dura que algumas das coisas que eles sabem eu ainda não as sei.

- Não sei se ontem ouviste as conversas pelo caminho (enquanto nos dirigíamos ao museu), sexo e drogas. Assustador! Eu nunca tinha assistido assim àquelas conversas paralelas daquele nível. Todos tinham um particular conhecimento sobre os termos sexuais, sobre drogas.... Assusta-me um bocadinho esta realidade.

Professora Estagiária: - É uma turma especial.

Professora Cooperante: - É, é. E quero dizer obrigada, porque conseguiste fazer um trabalho maravilhoso, no meio de um caos...

Professora Estagiária: - Como tinha conhecimento que este era o contexto onde iria decorrer o estágio, tentei encontrar um tema que fosse do meu agrado e que desse para implementá-lo aqui, com estes alunos, de forma a conseguir cativá-los, a levá-los a participar e que fosse interessante para eles.

Professora Cooperante: - Exatamente, fizeste muito bem. E é muito interessante. Teria funcionado melhor se tivéssemos logo o pátio desde o início, lá está, o começar logo de determinada forma facilita a interação.

Professora Estagiária: - Relativamente à visita ao museu do trabalho qual a sua opinião acerca da escolha da mesma?

Professora Cooperante: - Foi ótima, muito bem escolhida, dentro da temática que tivemos a abordar sim. Eu vou repetir a visita (risos). O museu do trabalho é um bom recurso. Eles, neste momento, têm uma equipa que dinamiza de uma forma bastante agradável.

- Estamos numa fase difícil, estagiar no 4.º ano, no final do ano, não é fácil, eles estão muito cansados, estamos todos muito cansados. E claro que o cansaço nestes meninos se reflete de uma maneira pior do que no comum das crianças. Estão desmotivados. Alguns deles. Ao fim ao cabo dizem mesmo “Professora já estou farto disto”. Acredito! No final isto é estar a prender passarinhos na gaiola.

- Por isso é que eu digo, na rua funciona, porque são meninos de rua, trabalhar na rua, para eles é aquilo, as aprendizagens maiores que eles fazem é na rua, não é na escola.

Professora Estagiária: - O que achou da utilização dos espaços já conhecidos pelos alunos? Quando eu mostrei as imagens dos espaços à volta da escola (a esquadra da polícia, o mercado 2 de abril, o Lidl, entre outros) alguns alunos referiram” Eu conheço isso!”, “Eu vou ali às compras”, “Eu moro ali perto.”. Foi uma atividade que achei essencial para eles perceberem. O que eles conhecem...

Professora Cooperante Sim, essa também gostei muito. Exatamente, é importante sim, sim. Usar o que para eles é familiar e conseguir introduzir isso na temática que pretendemos que eles aprendam. Achei interessante essa utilização do exterior para que

eles percebessem que as coisas do seu dia a dia estão relacionadas com o que eles aprendem em sala de aula.

Professora Estagiária: - Qual a sua opinião acerca da utilização do robô de solo enquanto estratégia para consolidar conhecimentos?

Professora Cooperante: - Adorei, muito interessante teres usado as TIC de uma forma diferente para que eles consolidassem conteúdos.

Professora Estagiária: - Achou que eles...

Professora Cooperante: - Sim, claro. Temos sempre as condicionantes do final do dia, estão cansados, A heterogeneidade, destas questões todas, mas eu acho que funcionou muito bem, lá está temos sempre de ter em atenção que não é uma turma uniforme 10 aninhos, que há só um problema aqui e outro ali. Aqui não, aqui cada um é uma problemática de uma ponta a outra. Eu acho que aqui o grande problema é mais de metade da turma ser cigana. É a maior dificuldade.

Professora Estagiária: ?

Professora Cooperante: - A atividade das frequências?

Professora Estagiária: - Sim.

Professora Cooperante: - Gostei muito, achei que as relacionaste muito bem. Um minijogo, se tornar num exercício de revisão muito interessante pois partiu deles, ou seja, da informação que cada um deles tinha e até nos incluístes a nós. Eles lidaram muito bem com o exercício e o compreenderam que é muito importante.

Professora Estagiária: - Houve alguma atividade que achou desadequada? Se sim porquê?

Professora Cooperante: - Não, nenhuma, todas adequadas. Agora se calhar mesmo e inclusive, os exercícios que preparaste para a ficha de estudo do meio todos muito adequados, sim. Claro que depois tivemos que escolher dos vários que realizaste porque não podemos ter uma ficha para um grupo destes com muitas páginas. Logo, assim que veem a resma, assustam-se, entram em pânico. Por isso não pode. Mas muito adequado,

acho que observaste muito bem a turma e tiveste muito em conta a realidade e os conhecimentos que observaste, são miúdos com algumas limitações de vocabulário, são miúdos que tem que se dar ordens diretas senão não as compreendem.

Professora Estagiária: - Relativamente à evolução por parte dos alunos em relação aos conteúdos lecionados qual a sua opinião?

Professora Cooperante: - Eu acho que houve uma evolução no sentido do gosto pelo Estudo do Meio porque nem sempre é fácil transmitir conhecimento de uma forma apelativa. Por isso é que eu digo quando, os professores começam a entrar no esquema de já não sei o que hei-de fazer é ótimo ter estagiárias para trazerem ideias novas interessantes e que os cativem também para introduzirmos na nossa prática pedagógica, no futuro. Claro que sim. Vou-te copiar.

- Estes materiais que produziste são muito interessantes. E eu acho que houve evolução principalmente no gosto, porque no resto vamos ver depois da ficha, porque eles num dia lembram-se das coisas no outro parece que já não sabem nada.

- O que é que acontece, o facto de brincarem com as palavras vai ajudá-los a lembrar na ficha de avaliação e espero que corra tudo bem. Porque o trabalho foi produtivo.

- Aqui o que acontece sempre é a instabilidade, os comportamentos a agitação, a falta de respeito por eles, pelo trabalho deles. Quando eles não respeitam o seu próprio trabalho isto quer dizer que não está nada incutido o valor do trabalho. Qualquer um destes alunos, de etnia cigana, não entendem as vendas como um trabalho, é uma coisa que se faz. Eles não sabem o que é o emprego, o trabalho, uma profissão, não entendem. Isto que se incute numa dita família não cigana normal, no dia a dia, desde que eles nascem o pai vai trabalhar, neles isto não acontece. Porque há trabalhos pontuais, há as vendas, então eles estavam encantados com o que é o trabalho, ser um operário. Se calhar muitos deles seriam ótimos operários, operários fabris, só que eles não têm isso incutido. Nenhum deles eu consigo ver num futuro à procura de trabalho. Eles ficaram encantados com a história da indústria conserveira, já nada é assim.

Professora Estagiária: - E o DV muito interessado e a fazer muitas perguntas? Se era real, se existia mesmo.

Professora Cooperante: - Claro, foi real, já não existe, mas era assim que as coisas se processavam. Eram os empregos da altura.

- Os pais deles que agora trabalham sou muito poucos, temos o pai do R que trabalha, o da S e se calhar o do AR, mas é em mercados e feiras, o do R é em segurança de obras e coisas assim. Depois fazem as vendas em várias zonas do país, mais para sul e têm família lá também.

- Para mim a maior dificuldade é juntar uma grande concentração da etnia, quando são menos é mais fácil de se levar. O ano passado era essa a minha facilidade, tinha, mas não eram tantos e se calhar era por aí, não podem ser tantos, que é o que prejudica.

Anexo Q - Tabela de frequências e gráfico de barras

a. Tabela de frequências

Tabela frequências absolutas; frequências relativas e percentagens

Atividades produtivas	Frequências absolutas	Frequências relativas	Percentagem (%)
Agricultura			
Pesca			
Pecuária			
Silvicultura			
Comércio			
Indústria			
Serviços			
Total			

b. Gráfico de barras

Gráfico de barras

