

## Prática de Ensino Supervisionada - Recursos didáticos na aprendizagem do Conhecimento do Mundo

**Catarina Pereira da Silva**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de  
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientada por

**Ilda Freire Ribeiro**

**Carlos Manuel Costa Teixeira**

Bragança  
dezembro, 2021





## **Agradecimentos**

Chegada ao fim desta etapa, não posso deixar de agradecer a todos os que me ajudaram e fizeram parte da realização deste sonho. Nem sempre foi fácil, mas não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas, às quais agradeço do fundo do coração.

À professora Ilda Freire Ribeiro e ao Professor Carlos Teixeira, meus orientadores, por toda a ajuda, pelos ensinamentos que me transmitiram, pelas sugestões e dedicação que sempre demonstraram no decorrer de toda a ação educativa e por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Angelina Sanches, supervisora no contexto de Educação Pré-Escolar, agradeço, por todo o apoio, ajuda, preocupação no decorrer de toda esta fase, assim, como pela partilha de saberes essenciais que contribuíram para o meu crescimento, pessoal e profissional.

À professora e educadora cooperantes, por me terem dado a oportunidade de aprender com elas, foram excecionais e agradeço a oportunidade que tive em conhecê-las e por toda a ajuda, apoio, disponibilidade e pelos conselhos importantes que me foram transmitindo. Levarei e recordá-los-ei sempre.

Às crianças com quem tive a sorte e oportunidade de aprender e de crescer. Um agradecimento especial.

Pai e Mãe, obrigada por tudo, pelos sacrifícios que fizeram para eu conseguir chegar até aqui, sem dúvida que são os meus grandes pilares. Obrigada pela confiança, ajuda e força que me deram e dão em todas as etapas da minha vida, pelos valores que me transmitem e me fazem crescer, e acima de tudo por acreditarem sempre em mim.

Ao meu Lino, o meu orgulho, que me apoia incondicionalmente em tudo e por ter sempre acreditado em mim.

À Rita, pela amizade, apoio e ajuda que sempre me deu. Obrigada por tudo!

Ao meu anjo, por todo o apoio incondicional, pela ajuda, preocupação, pela força, pelas palavras e abraços no momento certo, pela disponibilidade em ouvir-me e por estar sempre lá quando preciso. Obrigada por tudo, estaremos aqui uma para a outra, sempre.

À Tânia, à Ana, à Vera, à Daniela, à Betty, à Fátima e à Jéssica. Obrigada, meninas, pela amizade, apoio, ajuda e por todos os momentos que vivenciamos juntas na terra dos Amigos para Sempre.

A toda a minha família.

A todos, muito OBRIGADA!



## **Resumo**

O presente relatório apresenta todo processo de ação pedagógica realizada na Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Optou-se por seguir uma linha investigativa incluindo a temática do uso de recursos didáticos na abordagem aos conteúdos inerentes à área do conhecimento do mundo. Partiu-se da ideia de que os recursos didáticos, utilizados nos mais diversos contextos educativos, são fundamentais para a construção de conhecimento sobre o mundo. A utilização de imagens, vídeos, cartazes, mapas e atividades práticas, por exemplo, facilita o entendimento, a análise e a interpretação por parte das crianças. A manipulação e exploração de vários recursos didáticos oferecem maiores oportunidades da criança se desenvolver enquanto experimenta, pois descobre, inventa e aprende. Por conseguinte, é importante que ela tenha à sua disposição um leque variado e rico de diferentes recursos e, tenha a oportunidade de os manusear livremente, sozinha ou em grupo. Ao longo da PES, procurou-se proporcionar experiências de ensino e aprendizagem que promovessem a exploração e manipulação de diversos recursos didáticos, desafiando as crianças à ação. Desta forma, tentou perceber-se de que forma os vários recursos didáticos podem sustentar e contribuir positivamente para a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, para o conhecimento do mundo que as rodeia. Desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, no 1.º CEB com um grupo de dezoito crianças que frequentavam o 2.º ano de escolaridade e, por último, na EPE num grupo de vinte e uma crianças com idades de três e seis anos. Recorreu-se à observação participante, notas de campo, registos fotográficos, inquéritos por questionário e tabelas de verificação. A análise dos dados indica que a manipulação e utilização de vários recursos didáticos leva a que haja uma maior motivação e empenho na realização das atividades, contribuindo para aprendizagens significativas nas diferentes áreas de conhecimento.

**Palavras-Chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Recursos didáticos; Conhecimento do Mundo.



## **Abstract**

The present report shows all the process of pedagogical action carried out in the Supervised Teaching Practice (PES), inserted in the study plan of the master's course in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. We chose to follow an investigative line including the theme of the use of didactic resources in the approach to the contents inherent to the area of knowledge of the world. It started from the idea that didactic resources, used in various educational contexts, are fundamental for the construction of knowledge about the world. The use of images, videos, posters, maps, and practical activities, for example, facilitates the understanding, analysis, and interpretation of children. The manipulation and exploitation of various teaching resources offer greater opportunities for the child to develop while experimenting, as he discovers, invents, and learns. It is therefore important that it has at its disposal a wide range and rich of different resources and can handle them freely, alone or in groups. Throughout pes, we sought to provide teaching and learning experiences that promoted the exploration and manipulation of various teaching resources, challenging children to action. Thus, it tried to understand how the various teaching resources can sustain and contribute positively to the children's learning and, consequently, to the knowledge of the world around them. Qualitative research was carried, of the 1st Cycle of Basic Education with a group of eighteen children, that attended the second year of school, at last, in Preschool with a group of twenty-one preschool children aged three and six years Participant observation, field notes, photographs, inquiries, and check tables were used. Data analysis indicates that the manipulation and use of various teaching resources lead to greater motivation and commitment to the performance of activities, contributing to significant learning in different knowledge areas.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice, Preschool, 1st Cycle of Basic Education, Teaching Resources, Knowledge of the World.



## **Siglas e acrónimos**

1.º CEB – Ciclo do Ensino Básico

CAF – Componente de Apoio à Família

EE – Educadora Estagiária

EEA – Experiências de Ensino Aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada



## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract .....	v
Siglas e acrónimos .....	vii
Índice geral .....	ix
Índice de tabelas e figuras .....	xi
Introdução .....	1
1. Enquadramento teórico .....	5
1.1. Os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem .....	6
1.2. A componente curricular de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a área do Conhecimento do Mundo: que recursos utilizar? .....	12
1.3. O papel do educador/professor como promotor da utilização e criação de recursos didáticos .....	14
2. Enquadramento metodológico .....	19
2.1. Foco da investigação e objetivos .....	19
2.2. Natureza da investigação e técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	21
3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada .....	27
3.1. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	27
3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar .....	30
4. Descrição das experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas .....	35
4.1. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	35
4.1.1. “Árvore dos Desafios” .....	37
4.1.2. “Viajar dentro da sala” .....	43
4.1.3. “Arco-íris” - atividade desenvolvida online .....	45
4.2. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar .....	51
4.2.1. “Os Segredos da Natureza” .....	54
4.2.2. “Os conjuntos da Natureza” .....	60
4.2.3. “Os desafios de uma casa feliz” .....	63
5. Apresentação, análise e interpretação de dados .....	73
5.1. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	73

5.2.Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao contexto da Educação	
Pré-Escolar .....	80
Considerações finais .....	87
Referências bibliográficas .....	91

## Índice de tabelas e figuras

### Tabelas

Tabela 1. Funções dos recursos didáticos segundo Karling (1991) e Graells (2000) .....	8
Tabela 2. Horário da turma do 1.º CEB .....	30
Tabela 3. Rotina diária das crianças .....	34
Tabela 4. Recursos didáticos utilizados no 1.º CEB .....	36
Tabela 5. Recursos didáticos utilizados na Educação Pré-Escolar .....	52
Tabela 6. Categorização das respostas dadas pelas crianças quando lhes foi solicitada a justificação à questão – “Escreve uma palavra que caracterize estas aulas” .....	75
Tabela 7. Os recursos e a aprendizagem .....	78

### Figuras

Figura 1. Planta da sala de aula do 1.º CEB (fonte própria) .....	29
Figura 2. Planta da sala de atividades (fonte própria) .....	33
Figura 3. “Árvore dos Desafios” .....	38
Figura 4. “Desenho Maluco” (produções das crianças) .....	39
Figura 5. Atividade: imagens de Natal e texturas (produções das crianças) .....	40
Figura 6. Atividade: construção “Sinos de Natal” (produções das crianças) .....	41
Figura 7 e 8. Produções das crianças sobre a atividade: “O arco-íris e o seu poder” .....	47
Figura 9 e 10. Produções das crianças sobre a atividade: “O arco-íris e o seu poder” .....	48
Figura 11. Tabela ilustrativa sobre o título sugerido pelas crianças para a criação do livro .....	50
Figura 12. Gráficos ilustrativos sobre o título sugerido pelas crianças para a criação do livro .....	50
Figura 13. Balança de madeira .....	56
Figura 14. Cartaz: “Segredos da Natureza” .....	58
Figura 15. Registos fotográficos da atividade: produção e utilização da pasta de papel ...	59
Figura 16. Peças do jogo “Adivinhas da Natureza” .....	61
Figura 17. Cartaz produzido pelas crianças sobre os conjuntos de elementos da natureza	62
Figura 18. “Casa” dos desafios .....	64
Figura 19. Cartaz: “A família do Henrique” .....	67
Figura 20. Registos fotográficos das produções das crianças sobre a atividade: “A família do Henrique” .....	67
Figura 21. Televisão .....	69

Figura 22. Gráfico de barras construído pelas crianças sobre o número de elementos da sua família .....	70
Figura 23. Gráfico das idades das crianças da turma do 2.º ano de escolaridade .....	73
Figura 24. Gráfico do sexo das crianças da turma do 2.º ano de escolaridade .....	73
Figura 25. Nuvem de palavras à questão – “Escreve uma palavra que caracterize as aulas da estagiária Catarina” .....	74
Figura 26. Gráfico da 1.ª Preferência das crianças sobre os diferentes recursos didático-pedagógicos utilizados .....	76
Figura 27. Gráfico das respostas das crianças à pergunta: “Gostas mais que nas aulas se utilizem recursos didáticos diversificados, ou preferes trabalhar com o manual escolar?” .....	77
Figura 28. Gráfico das respostas das crianças à pergunta: “De todas as aulas que a professora estagiária Catarina lecionou, qual foi aquela de que mais gostaste?” .....	79
Figura 29. Gráfico das respostas das crianças à pergunta: “As atividades que realizaste ao longo das aulas permitiram-te desenvolver várias capacidades. Na tua opinião quais foram as mais importantes?” .....	79
Figura 30. Tabela de recolha de dados implementada na Educação Pré-Escolar .....	80
Figura 31. Gráfico das idades das crianças da EPE .....	81
Figura 32. Gráfico do sexo das crianças da EPE .....	81
Figura 33. Gráfico dos recursos didáticos que as crianças mais gostaram de utilizar .....	82

## Introdução

No âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), elaborou-se o presente relatório com o objetivo de apresentar, com o pormenor que é possível num documento desta natureza, a prática pedagógica concretizada no âmbito da PES. Esta apresentação parte de uma explanação da intencionalidade educativa, devidamente fundamentada e leva-nos a um trabalho reflexivo sobre a ação desenvolvida, por se entender como fundamental o processo de ação-reflexão no âmbito da profissionalidade docente. Além deste aspeto, há também lugar a uma exposição e reflexão acerca do trabalho de natureza investigativa que foi realizado com base em dados relacionados com as práticas desenvolvidas nos diversos contextos em que se realizou o estágio.

Ao longo do relatório pretendemos debruçar-nos sobre a utilização dos recursos didáticos na aprendizagem com particular destaque ao que se refere à área do Conhecimento do Mundo, integrando aqui a área do Estudo do Meio. Trata-se de uma opção em que se procurou perceber como é que a utilização de diferentes recursos contribui para que a criança continue a construir e a desenvolver o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo que a rodeia. A opção pelo foco na área do Conhecimento do Mundo é entendida à luz dos referenciais, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que consideram esta área uma porta de entrada para outras áreas e domínios do saber.

Numa altura em que a criança tem ao seu dispor um variadíssimo leque de recursos que podem ir do manual escolar às tecnologias, é importante saber perceber como é que os variados recursos podem influenciar e, ao mesmo tempo, ajudar os educadores/professores a levarem até às suas crianças os temas de uma forma mais lúdica e criativa, e com efetivos resultados no âmbito de múltiplas aprendizagens. Visa-se, portanto, questionar, planificar, desenvolver e avaliar o papel dos recursos nos processos pedagógicos de modo a, não só, cativar as crianças para o conhecimento de si e do mundo que as rodeia, mas também para um efetivo desenvolvimento sustentado no conhecimento, no âmbito das múltiplas competências a desenvolver ao longo da vida. Antes de mais, importa salientar a necessidade de ser promovida a utilização de recursos variados e adequados às crianças. Atualmente os educadores/professores têm à sua disposição uma panóplia de recursos pelo que importa conhecê-los, selecioná-los e usá-los tendo em conta o grupo/a turma, o conteúdo a abordar, a duração da atividade/da aula, os objetivos, entre outros.

Neste sentido, Santos e Belmino (2013) postulam que o uso de recursos variados “desenvolve a capacidade de observação, aproxima o educando da realidade e permite com maior facilidade a fixação do conteúdo e conseqüentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva, onde o educando poderá empregar esse conhecimento em qualquer situação do seu dia-a-dia” (p.3). Sabemos que, efetivamente, a aprendizagem acontece quando o aluno é capaz de ativar os saberes em novas situações, implicando a sua capacidade criativa e reflexiva. É com este foco no desenvolvimento de atividades, sustentadas em recursos pedagógicos inovadores, adequados e estimulantes, que nos posicionamos e que trabalhamos ao longo da prática pedagógica, contando com a orientação e supervisão das profissionais que nos acompanharam.

Este ano letivo (2020-2021), e por motivos da pandemia causada pela Covid-19, não nos foi possível realizar a PES no contexto de creche, e uma grande parte foi realizada recorrendo a plataformas *online*, tal como explicaremos mais à frente. Sendo assim, a PES decorreu em dois contextos educativos diferentes: no 1.º CEB e na EPE. Ambas as instituições pertencem à rede pública do sistema educativo português e estão integradas nos agrupamentos de escolas situados na cidade de Bragança. A nossa prática de ensino supervisionada iniciou-se no 1.º CEB numa turma do 2.º ano de escolaridade com um grupo de dezoito crianças, tendo a sua duração sido de dezasseis semanas. Importa referir que, destas dezasseis semanas, cinco foram realizadas *online* por motivos da pandemia causada pela Covid-19. Relativamente ao segundo contexto, o da ação desenvolvida em EPE, teve uma duração de onze semanas e foi realizada com um grupo de vinte e uma crianças com três, quatro, cinco e seis anos de idade.

Ao longo da PES, tivemos oportunidade de observar, cooperar e planificar experiências de ensino aprendizagem (EEA) que nos possibilitaram a produção de materiais diversificados para tornar o ambiente de aprendizagem mais rico e inovador, assim como recolher dados que contribuiriam para dar resposta à questão-problema: *De que forma os vários recursos didáticos podem sustentar a aprendizagem do Conhecimento do Mundo?* Para orientarmos devidamente esta investigação, delineamos os seguintes objetivos: i) criar condições para a utilização de recursos didáticos promotores de aprendizagens múltiplas no contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) promover o enriquecimento dos contextos e das práticas com recursos inovadores; (iii) identificar os recursos didáticos existentes nos contextos de intervenção na Prática de Ensino Supervisionada; (iv) promover a utilização de recursos didáticos nas aprendizagens do Conhecimento do Mundo e na componente curricular de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do

Ensino Básico; e (v) conhecer a opinião das crianças sobre a utilização de vários recursos didáticos nos contextos educativos.

O presente relatório está organizado em cinco pontos. Num primeiro ponto apresentamos o enquadramento teórico em que procuramos selecionar as informações mais pertinentes para fundamentar e clarificar todos os conceitos relevantes para a compreensão da problemática em estudo, assim como, sustentar toda a ação educativa desenvolvida nos dois contextos de PES. Este ponto reflete os seguintes subtópicos: os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem; a componente curricular de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a área Conhecimento do Mundo: que recursos utilizar? e o papel do educador/professor como promotor da utilização e criação de recursos didáticos.

No segundo ponto, enquadramento metodológico, apresentamos a metodologia utilizada para a recolha e análise dos dados, mencionando a natureza da investigação, bem como, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados. No que se refere às técnicas e instrumentos e recolha de dados destacamos a observação participante, as notas de campos, os registos fotográficos, as produções das crianças, a implementação de um inquérito por questionário no 1.º CEB e de uma tabela de verificação na EPE. Neste ponto, iniciaremos pela apresentação da questão-problema e os objetivos delineados para a nossa investigação.

Num terceiro ponto, expomos a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES (1.º CEB e EPE), tendo em consideração o espaço, o tempo, a organização e a caracterização do grupo de crianças, refletindo sobre a importância que os espaços e todos os momentos da rotina das crianças têm para o crescimento e desenvolvimentos destas.

No quarto ponto, apresentamos de forma detalhada seis EEA realizadas nos dois contextos em que tivemos a oportunidade de observar, cooperar e intervir. As EEA serão suportadas pela análise dos instrumentos de recolha de dados a investigar, nomeadamente dos inquéritos por questionários realizados no grupo de crianças do 1.º CEB e da tabela de verificação na EPE, presentes no quinto ponto.

Por último, apresentamos as considerações finais em que expomos as conclusões e considerações que retiramos ao longo da investigação realizada, bem como os aspetos mais relevantes no decorrer da PES. As referências bibliográficas surgem no fim e estarão disponíveis todas as referências utilizadas para a elaboração do presente relatório.



## 1. Enquadramento Teórico

No presente ponto apresentamos alguns conceitos e referências que consideramos mais importante para consolidar e sustentar a nossa parte investigativa. Neste sentido, apresentamos três subtópicos: os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem; a área do Conhecimento do Mundo e a componente curricular de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que recursos utilizar? e, por último, o papel do educador/professor como promotor da utilização e criação de recursos didáticos.

Ao longo dos últimos anos temos assistido a grandes avanços a nível tecnológico. Sabemos que é comum considerar que o classicismo foi o tempo das Humanidades e que o iluminismo o das Ciências, assim como estas últimas décadas são da Técnica. As evoluções técnicas/tecnológicas são tantas e sucedem-se a um ritmo tão célere que se torna difícil ao todo social acompanhar as novidades. A escola não é exceção. Aliás ela tem de ser um polo que funciona como charneira de toda esta “revolução” dos nossos tempos. Podemos tomar como simples exemplo o tradicional quadro de giz que deu lugar ao quadro interativo. Este último, por sua vez, constitui-se como uma “ferramenta” mais inovadora e com múltiplas hipóteses de realizar diferentes atividades e que poderá complementar-se com o auxílio de outros variadíssimos recursos que o docente poderá utilizar no decorrer de uma EEA.

Mas não é só a nível tecnológico que a escola se tem vindo a ajustar. Também o seu público é cada vez mais diversificado existindo crianças com diferentes necessidades, culturas, pensamentos, opiniões e pontos de vista. A massificação escolar, acrescida de uma mobilidade de pessoas que nunca teve as dimensões que tem hoje, é um processo que se tem realizado e que, sendo crucial para a democratização do acesso à educação, lança novos desafios. A escola deve chegar a todos, não necessariamente do mesmo modo, mas – seguramente – permitindo que existam as mesmas oportunidades e condições para aprenderem. É no contexto escolar, em complementaridade com outros, como a família, que a criança tem a oportunidade de poder aprender a explorar, a criar, a enfrentar desafios e a desenvolver os seus potenciais. A diversidade é grande e importa entendê-la como uma riqueza, valorizando as vivências quotidianas de cada criança, como ponto de partida para as aprendizagens. A ideia veiculada no *Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004) vai neste sentido ao sublinhar que a escola deve “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriormente mais complexas” (p.101).

Para isso é importante que o contexto escolar se reinvente e procure proporcionar um ambiente que possa oferecer os meios necessários a uma aprendizagem holística, estimulando a criatividade, a imaginação, a reflexão. De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, elaborado por Martins, et al., (2017),

a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (p.7)

Assim, a escola tem um papel fundamental no crescimento pessoal e profissional das crianças, pois num mundo onde as mudanças são constantes e cada vez mais rápidas, estas precisam de estar preparadas para enfrentar obstáculos, sabendo analisar, interrogar, seleccionar hipóteses, tomar as decisões fundamentais para o seu dia-a-dia. Orientando-nos por esse referencial de uma escola de base humanista, procuramos desenvolver uma prática que permitisse às crianças o desenvolvimento de múltiplas literacias (Martins et al., 2017).

### **1.1. Os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem**

As crianças são muito dedicadas em descobrir sempre mais e em querer saber mais, por isso é necessário criar cada vez mais situações que promovam desafios para que possam explorar e aprender. Em determinadas situações há necessidade de recorrer a determinados suportes que podem ir desde a “voz”, o quadro interativo e os manuais escolares, por exemplo, até aos mais diversos materiais e até mesmo à utilização de tecnologias. Os recursos didáticos assumem aqui um papel relevante tornando-se bastante importantes e grandes aliados para a construção do conhecimento e aprendizagens mais significativas.

Estes “suportes” englobam um conjunto de instrumentos – denominados, na literatura da especialidade, como 'recursos', 'materiais', ou 'meios' e concomitantemente designados de 'didáticos' ou 'educativos' – utilizados no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar ou melhorar as atividades e as aprendizagens (Graells, 2000).

Segundo Spiegel (2000, citado por Ricoy & Couto, 2012), um “recurso didático pode ser tudo o que o docente reconheça de utilidade, como material, estratégia ou ferramenta de trabalho na aula” (p. 243). Também Souza (2007) define recursos didático como o “material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor aos seus alunos” (citado em Santos & Belmino, 2013, p.3).

A introdução de diversos recursos didáticos no ato educativo pode despertar na criança a curiosidade e o desejo de querer aprender sempre mais, de uma forma mais motivadora e interessante. Desde a EPE, é importante estimular a curiosidade da criança para o mundo que a rodeia e, ao apresentar-lhe diferentes recursos nas atividades desenvolvidas, torna-se fundamental para que as crianças os possam utilizar e explorar para que consigam cada vez mais terem conhecimento e saberes sobre tudo o que esta à sua volta.

O uso de recursos didáticos, na opinião de Ricoy e Couto (2012), poderá tornar “os processos formativos mais apelativos, possivelmente mais rigorosos e de melhor compreensão, estimulando os alunos, potenciando a extensão das suas capacidades e, conseqüentemente, contribuindo para o sucesso das suas aprendizagens” (p. 246).

Numa tentativa de classificar os diferentes recursos didáticos, Karling (1991, citado em Ferreira, 2007) classifica-os em: (i) recursos visuais; (ii) recursos auditivos; (iii) recursos audiovisuais e (iv) recursos múltiplos. Por outro lado, Graells (2000) organiza os recursos didáticos em três tipos: materiais convencionais, materiais audiovisuais e novas tecnologias.

(1) Materiais convencionais:

- Material impresso: livros, fotocópias, jornais, documentos;
- Quadro de ardósia;
- Materiais manipuláveis;
- Jogos didáticos e puzzles;
- Materiais de laboratório;

(2) Materiais audiovisuais:

- Fotografias, slides, ...;
- Materiais de áudio (cassetes, discos, ...);
- Materiais audiovisuais (vídeo): filmes, vídeos, programas de televisão;

(3) Novas tecnologias:

- Programas educacionais de computador (jogos, apresentações multimédia, animações e simulações interativas, ...);
- Internet;
- Televisão e vídeos interativos.

Karling (1991, citado em Ferreira, 2007) e Graells (2000), como ilustra a tabela apresentada abaixo (*vide* tabela 1), têm a mesma linha de pensamento sobre as funções dos vários recursos referindo a sua importância no incentivo e no alcance de vários objetivos a

atingir por parte das crianças, contribuindo para as suas aprendizagens, tornando-se num dos grandes suportes e aliados para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens sobre si e sobre o mundo que as rodeia. Os recursos didáticos ajudam na compreensão do conteúdo, despertam interesse, fornecem informação, motivam e orientam para as aprendizagens (as já adquiridas e as novas) e possibilitam a observação e exploração de conceitos, muitos deles mais distantes da realidade da criança, mas que fazem parte do mundo em que estão inseridas.

Tabela 1 – Funções dos recursos didáticos segundo Karling (1991) e Graells (2000)

<b>Funções dos recursos didáticos</b>	
<b>Karling (1991)</b>	<b>Graells (2000)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fazem o aluno gostar de estudar, uma disciplina ou de um assunto;</li> <li>• Quando o professor utiliza um cartaz para explicar algum conteúdo a compreensão é maior;</li> <li>• Desperta interesse por parte do aluno e assim há mais incentivo e a aula torna mais dinâmica”; (p.26)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer informações;</li> <li>• Orientar as aprendizagens dos alunos (auxiliando na organização da informação, a relacionar conhecimentos, a criar novos conhecimentos e a aplicá-los);</li> <li>• Praticar e treinar habilidades;</li> <li>• Motivar, despertar e manter o interesse para a aprendizagem;</li> <li>• Avaliar o conhecimento e as aprendizagens;</li> <li>• Oferecem momentos de observação, exploração e experimentação;</li> <li>• Proporciona momentos de expressão e criação.</li> </ul>

Assim, e independentemente do tipo de recurso didático utilizado, é extremamente importante adequá-los ao momento em que são introduzidos de modo a incentivar a ação, a motivação e o interesse das crianças para a aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Karling (1991, citado em Ferreira, 2007), salienta que “com material didático adequado fica mais fácil de compreender determinado assunto em estudo”. Mas é o mesmo autor que, logo de seguida, nos recorda que “é preciso saber qual seria o melhor material, onde e como seleccioná-lo e ainda como usá-lo com máximo de proveito” (p.26). Assim, e neste sentido, Graells (2000) alerta para que o uso de um determinado recurso seja eficaz é preciso ter em

conta: (i) os objetivos educativos que se pretende alcançar; (ii) os conteúdos que vão ser tratados; (iii) as características do grupo de trabalho que vão utilizar o (s) recurso (s); (iv) as características do contexto; e (v) as estratégias didáticas que se pode traçar considerando a utilização do material.

Deste modo, os recursos didáticos são grandes parceiros no processo de aprendizagem das crianças e, desde que sejam utilizados de forma adequada, podem contribuir positivamente para a formação académica e conseqüentemente para a sua formação pessoal. Os recursos podem, também, funcionar como uma motivação para início de uma atividade ou da abordagem de um conteúdo, tornando-se no fator surpresa essencial para motivar e cativar as crianças para uma primeira abordagem, uma vez que a motivação permite que as crianças estejam mais atentas, participativas e empenhadas na execução da tarefa proposta, facilitando a sua compreensão sobre o tema abordado.

Assim, os recursos didáticos facilitam e auxiliam a construção do conhecimento e compreensão por parte da criança, sendo um suporte para o educador/professor. Este pode utilizar variadíssimos recursos tendo sempre em vista as necessidades do seu grupo e das suas crianças, enquanto seres humanos com histórias de vida irrepetíveis. Estas, como agentes participativos da prática pedagógica, têm um papel fundamental na escolha do recurso didático a utilizar por parte dos educadores/professores, pois é consoante as suas necessidades e dificuldades que os docentes devem escolher o melhor recurso a utilizar, de modo a corresponder e, de forma eficaz, responder às dúvidas dos seus educandos. Quando os recursos são mais apelativos e as crianças os exploram torna-se mais fácil a compreensão dos conceitos por parte destas, uma vez que, e corroborando com Caldeira (2009), a “aprendizagem é um processo de crescimento, com diferentes estádios de desenvolvimento, que requer participação, envolvimento e experiências por parte do aluno que com motivação vai desenvolvendo num processo moroso a formação de conceitos concretos e mais tarde abstractos” (p.230).

Um recurso didático deve, portanto, ser escolhido de acordo com os conteúdos e respetivos objetivos de aprendizagem e intenções educativas de aprendizagem, tendo em consideração o grupo/turma onde irá ser desenvolvido e ser atraente do ponto de vista da criança. É ainda importante ter em consideração as necessidades das crianças, bem como, o desenvolvimento e os conhecimentos prévios que adquiriram em contextos educativos formais ou informais. Os recursos devem desafiar a criança e corresponder aos seus interesses e a sua escolha deverá ainda “atender a critérios de qualidade e variedade,

baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, et al., 2016, p.26).

Um dos recursos mais utilizados no 1.º CEB é o manual escolar. Efetivamente, muitos professores optam por utilizar este recurso para preparar as suas aulas, propondo aos alunos a resolução dos exercícios que o manual apresenta durante as aulas ou como trabalho de casa, com a finalidade da aplicação dos conhecimentos. Segundo o Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o manual escolar é um

recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (p. 6213).

Para Pires (2005), “O manual escolar é um material curricular influenciador das práticas de alunos e de professores” (p.73). Já no ponto de vista de Diogo, na apresentação do livro de *Metodologia do Estudo do Meio* (2010), “um manual é isso mesmo: um recurso. Não se impõe, está ao serviço do modelo de desenvolvimento curricular que uma escola ou um professor entenderam mais adequado às suas circunstâncias e aos seus alunos” (p.3). O mesmo autor afirma também, nessa apresentação inicial do livro acima referido, que ao disponibilizar aos professores e crianças

um conjunto de manuais, não se pretende contribuir nem para reforçar o carácter académico da formação nem para diminuir a importância do papel do professor. Pretende-se, unicamente, colocar nas mãos de alunos e professores um recurso de que um e outros podem beneficiar no seu labor diário. (...) permitem que o tempo consumido por alunos e professores em pesquisas de informação-base possa ser, agora, utilizado com vantagem em pesquisas de aprofundamento adicional e em actividades reflexivas de relacionamento teoria-prática (p.3).

Assim, o manual escolar é um recurso que está ao dispor de toda a comunidade educativa e que, embora não tenha um carácter de uso obrigatório, poderá contribuir para auxiliar nas aprendizagens e reforçar conteúdos já adquiridos. Muitos manuais têm, também,

ao dispor dos alunos, professores e pais, diversos recursos online. Exemplo disso é a escola virtual que disponibiliza aulas interativas, testes, exercícios, apresentações, vídeos, músicas, jogos educativos, adaptando-os sempre aos conteúdos, ao tipo de recurso e ao ano de escolaridade a que se destina. Este é um exemplo de um método diferente de utilizar o manual escolar, contrariando o seu uso tradicional, optando por um uso mais inovador e motivador para as aprendizagens das crianças, utilizando variadíssimos recursos aproximando-se, assim, da realidade das crianças dos dias de hoje.

Na EPE, os recursos didáticos são também fundamentais e ligam-se com uma das mais importantes dimensões da pedagogia: o espaço. Quer seja no interior ou no exterior da instituição, o espaço educativo na EPE pode ser um ótimo recurso, uma vez que a exploração dos materiais e objetos que integram estes espaços, por parte das crianças, promove múltiplas experiências. Por exemplo, o espaço exterior oferece variadíssimas oportunidades educativas e quando explorado pode traduzir-se em aprendizagens significativas para a criança, sobre o mundo que a rodeia, uma vez que, e segundo Silva et al., (2016) nas OCEPE, o exterior é considerado

um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações (p.27).

As crianças, ao explorarem e manipularem vários objetos naturais ou artificiais, adquirem consciência do que existe e do que está à sua disposição. A partir de um elemento da natureza, pode-se, por exemplo, iniciar um projeto que englobe a utilização de vários recursos e de meios disponíveis. Assim sendo, não são só os recursos digitais ou outros já produzidos que facilitam e auxiliam na construção do conhecimento, também os elementos da natureza. Efetivamente, o que encontramos fora do espaço interior pode constituir-se como um ótimo recurso, desde que utilizado de forma adequada e tendo sempre em vista a criança no seu todo e potenciando a multiplicidade das interações que ela cria com o meio. Um recurso, tal como já se evidenciou, é tudo o que facilita a construção das aprendizagens das crianças e que pode estar no “recreio” constituindo-se como um ótimo recurso didático. A partir desses objetos encontrados no contacto com o mundo natural ou com o mundo construído/modificado pelo homem, muitas questões e temas podem surgir tornando-se

numa oportunidade para que as crianças possam descobrir e aprender mais sobre si e sobre o mundo que às rodeia.

## **1.2. A componente curricular de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a área Conhecimento do Mundo: que recursos utilizar?**

As crianças quando chegam à escola trazem consigo vários conhecimentos já adquiridos e experienciados ao longo do seu trajeto. Neste sentido, o Programa do 1.º CEB (2004) e, no que diz respeito especificamente à componente curricular de Estudo do Meio, sublinha que “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” (p.101). No mesmo documento se salienta a importância de valorizar e aproveitar essas experiências para iniciar novas aprendizagens. No entanto, e recordando alerta feito por Carvalho e Freitas (2010), as “concepções das crianças são geralmente de natureza subjetiva e incoerente, necessitando de ser reconstruídas no processo de ensino-aprendizagem, adquirindo conhecimentos cada vez mais científicos, consciencializando os valores e desenvolvendo práticas sociais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e social” (p.13).

É neste sentido que a área do Conhecimento do Mundo tem de ser entendida como “uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6).

A partir do estudo do Conhecimento do Mundo, as crianças desenvolvem “atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (Silva et al., 2016, p. 85). Numa simples ida ao espaço exterior da escola é possível abordar temas que aparentemente podem ser simples, mas que tem uma grande importância para o conhecimento e desenvolvimento da criança sobre o que está à sua volta. São estes pequenos gestos que podem fazer a diferença entre uma criança ativa na sua aprendizagem e uma criança com uma postura meramente passiva, que não tem tempo, ou não se interessa, para parar e observar o que está em seu redor. A partir de uma folha apanhada no recreio da escola, por exemplo, podemos trabalhar texturas, cores, as estações do ano, os conteúdos de Português e de Matemática. Segundo Silva et al. (2016), a exploração do meio onde a criança está envolvida facilita a compreensão de situações que estão mais distantes da realidade da criança (p.85). Assim, uma das grandes finalidades da

área do Conhecimento do Mundo, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016) é que a criança tenha

as bases da estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado, importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer a nível dos processos de desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento (p.86).

As crianças, atualmente, contactam cada vez mais cedo com vários recursos e têm acesso através deles a conhecimentos mais distantes da sua realidade, mas que fazem parte do mundo em que está inserida, e que por vezes poderão aproveitar positivamente para alargarem as suas ideias e conhecimentos sobre o mundo que a rodeia e sobre si. Segundo esta linha de pensamento, Silva et al. (2016) afirmam que esta área “parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (p.85) acrescentando a relevância da exploração do meio próximo da criança, atribuindo-lhe um sentido afetivo e relacional, que, na opinião das autoras, “facilita a sua compreensão e apreensão e também proporcionar a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes” (p.85).

O Programa do 1.º CEB (2004), no que se refere concretamente à componente do currículo de Estudo do Meio, começa por dizer que nem todos os alunos precisam de percorrer o mesmo caminho para atingirem as aprendizagens, uma vez que nem todas as crianças têm acesso aos mesmos recursos, nem os espaços em que estão envolvidos são os mesmos. O que importa realmente valorizar é o seguinte:

pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender (...) 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 apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos (Ministério da Educação, 2004, p.102).

Assim, o programa de Estudo do Meio caracteriza-se por ser flexível, permitindo que os professores “recriem o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem das crianças, aos seus interesses e necessidades e às características

do meio local” (p. 102). Este divide-se em seis blocos: (i) À descoberta de si mesmo; (ii) À descoberta dos outros e das instituições; (iii) À descoberta do ambiente natural; (iv) À descoberta das inter-relações entre espaços; (v) À descoberta dos materiais e objetos; e, por último, (vi) À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

Através da componente curricular de Estudo do Meio pretende-se que os alunos tenham “contacto directo com o meio envolvente”, que realizem experiências e que adquiram “a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca” (Ministério da Educação, 2004, p. 102).

Temos noção que ao articular diferentes recursos didáticos, aquando da abordagem do Conhecimento do Mundo, ou da componente curricular de Estudo do Meio no 1.º CEB, é uma forma de contribuir para que as crianças construam o “seu” Conhecimento do Mundo e terem uma melhor perceção e compreensão de todo o que as rodeia. Segundo Santos e Belmino (2013), “Tudo o que se encontra no ambiente onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem pode se transformar em um ótimo recurso didático, desde que utilizado de forma adequada” (p.3). Neste sentido, as OCEPE dizem que a organização do ambiente educativo, para estimular a curiosidade da criança deve disponibilizar “diferentes fontes e meios para apoiar o processo de descoberta, tais como: materiais de consulta (livros, jornais, vídeos, fotografias, mapas, internet, etc.), ...” (Silva et al., 2016, p.87). O mesmo documento orientador recomenda que deve ter-se em atenção que a “progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” pelas crianças (Silva et al., 2016, p.26). Este é um aspeto importante e que convém salientar, pela implicação que necessariamente tem na dinamização dos espaços que se devem renovar, ao longo do ano, numa atitude resposta aos interesses das crianças.

### **1.3. O papel do educador/professor como promotor da utilização e criação de recursos didáticos**

É necessário dar a conhecer às crianças recursos para que possam construir o seu conhecimento sobre bons e sólidos alicerces. Neste ponto o educador/professor têm um papel crucial, na medida em que deve apresentar vários recursos que ajudem a criança a questionar, a organizar o seu saber, a desenvolver a capacidade de observação, aproximando-a da sua realidade e permitindo que esta tenha uma maior facilidade na aprendizagem. Sabendo que

a aprendizagem é um processo ativo, importa que as crianças construam o “seu” Conhecimento do Mundo com uma melhor percepção e compreensão de tudo o que as rodeia. O programa de Estudo do Meio (2004) é claro na referência ao fundamental papel que o professor é chamado a desempenhar:

Ao professor cabe a orientação de todo este processo, constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e toda uma série de materiais e documentação indispensáveis na sala (p.102).

São muitos os recursos didáticos que os educadores/professores têm ao seu dispor para enriquecer as suas práticas letivas. Os recursos, como já vimos anteriormente, podem ser contruídos, adaptados ou simplesmente utilizados (os já produzidos). São exemplos de recursos didáticos: manuais, jogos didáticos, livros de histórias, vídeos e filmes, revistas, objetos do interior e exterior do espaço escolar, materiais estruturados, computador, telemóvel e tablet, quadro interativo, entre muitos outros. Segundo Santos e Belmino (2013), “os professores podem utilizar esses instrumentos didático-pedagógicos para desenvolver um tipo de aula diferente, de forma mais dinâmica e proveitosa” (p.4). De facto, quando o professor recorre a diferentes recursos educativos, a aprendizagem dos educandos torna-se mais significativa, acessível e evita que as aulas se tornem “monótonas, rotineiras ou que caiam na mesmice do dia-a-dia” (p.4).

Ao utilizar diversos recursos didáticos, os docentes devem ter em conta as características das suas crianças e a adequação dos recursos ao grupo, pois é necessário que os recursos utilizados motivem e que vão ao encontro das suas necessidades trazendo vantagens para que estas aprendam com interesse e fomentem o gosto por querer saber mais e até, quem sabe, dar assas a que investiguem mais sobre o tema, procurando respostas através de outros recursos disponíveis no seu dia-a-dia e no mundo que as rodeia.

Assim, cabe ao professor orientar todo este processo disponibilizando uma grande diversidade de recursos didáticos, em que estes tenham um efeito benéfico para as crianças não só no momento das aprendizagens de novos conhecimentos como também após as aprendizagens, lembrando-se “dias mais tarde” do que já foi trabalhado. Desta forma, cabe aos professores proporcionar aos seus alunos “instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (Ministério da Educação, 2004, p.102).

Os educadores/professores, ao introduzirem diferentes recursos didáticos nas suas atividades, para além de motivar o interesse dos seus educandos para as aprendizagens, abrem espaço para que estes desempenhem um papel ativo na construção significativa das suas aprendizagens. Ao disponibilizar múltiplos recursos, os educadores/professores criam as condições para que as crianças os possam explorar e manipular, consolidando alguns conhecimentos ou adquirirem novos conhecimentos. Corroborando com Moreira (2000),

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (p. 50).

Deste modo, e numa perspetiva de valorização de aprendizagens significativas, cabe ao educador/professor orientar positivamente e reforçar as suas EEA para que as crianças tenham cada vez mais um papel determinante nas suas aprendizagens e, conseqüentemente, na construção do seu conhecimento. O Programa do 1.º CEB (2004), a propósito das aprendizagens significativas, refere que estas se relacionam com as vivências realizadas fora ou dentro da escola e que decorrem da história pessoal de cada criança. Sublinhando que os saberes adquiridos, na escola e fora dela, são igualmente significativos, ou seja, “a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações” (p.23). Desta forma, as aprendizagens “constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (p.23).

Cabe, portanto, ao educador/professor o papel de facilitar e encorajar o desenvolvimento de uma ação ativa por parte das crianças nas suas aprendizagens. Os educadores/professores, para promover estas aprendizagens, devem estar atentos e “valorizar as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usa-os como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos” (Silva et al., 2016, p.87).

Como temos vindo a referir, os recursos didáticos têm um grande potencial do ponto de vista da exploração, manipulação, motivação, pois podem ser manuseados de uma forma mais lúdica, sendo bastante importante que os educadores/professores tenham uma atenção

minuciosa na altura da escolha do recurso didático a utilizar, planeando e refletindo na sua intencionalidade e eficácia no processo de ensino-aprendizagem das suas crianças tornando-se numa mais-valia para o sucesso das suas aprendizagens essenciais.

Neste sentido, o educador/professor tem um papel bastante importante na apresentação dos recursos didáticos aos seus educandos, uma vez que a sua utilização deverá ser sempre refletida e planeada, antes de ser apresentada às crianças. Além disso, é crucial ter sempre em consideração os interesses das crianças/dos alunos, os seus conhecimentos prévios e as suas características específicas. A criança sente uma enorme curiosidade em descobrir e explorar o mundo que a rodeia, importa, pois, apoiá-la nas suas descobertas colocando-a em contacto com diferentes recursos que sejam facilitadores de novas aprendizagens.



## **2. Enquadramento metodológico**

Neste ponto apresentamos o enquadramento metodológico, iniciando pela apresentação do tema, questão-problema e objetivos da nossa investigação. Expomos, também, os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados para fazer face à problemática investigativa, de modo, a sustentar toda a nossa pesquisa.

### **2.1. Foco da investigação e objetivos**

O nosso interesse por este tema surgiu quando iniciou a PES no âmbito do contexto do 1.º CEB. Num certo dia, numa conversa com a professora de apoio da turma onde realizávamos a PES, esta referiu que se hoje em dia há muitos materiais já construídos e com várias ferramentas disponíveis, nomeadamente digitais, e que não existe a necessidade de estarmos a criar recursos de raiz, tal como acontecia antigamente, pois a oferta era menor. Naturalmente, ficamos curiosos e encaramos o tema da conversa como um desafio para nós. Interrogamo-nos sobre o manual escolar e sobre o seu lugar de destaque na sala de aula e pensamos que, num mundo em que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano e no qual temos ao nosso dispor um vasto leque de recursos, o manual escolar não poderá, ou deverá ser, o único recurso utilizado.

Partimos do incontestável princípio de que as crianças, ao chegarem à escola, já têm conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, já questionam, observam, perguntam, opinam e querem sempre saber mais, sendo capazes de construir o seu conhecimento, em colaboração. A escola e, mais propriamente, o educador/professor ajudam e auxiliam as crianças na continuidade da construção do seu próprio saber, ajudando a clarificar e a perceber vários acontecimentos que ocorrem à sua volta, não esquecendo que “A criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano” (Silva et al., 2016, p.85). Todos os recursos didáticos utilizados no apoio às práticas dos educadores/professores ajudam as crianças na construção das ideias, facilitam o entendimento, a análise e a interpretação.

Um dos pontos que pretendemos perceber é a opinião das crianças sobre a utilização dos recursos disponíveis nas instituições e como é que os docentes poderão usar todos os recursos, aproveitando sempre o melhor que eles oferecem, de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências no que se refere ao Conhecimento do Mundo dos seus

educandos. Convém ter presente que este, recordando as palavras de Silva et al. (2016), se enraíza

na curiosidade natural e no seu desejo de saber e compreender porquê. (...) oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimentos acerca do mundo que a rodeia (p.85).

É, assim, bastante importante que as crianças, desde cedo, tenham ao seu dispor contextos e recursos que impulsionem o processo de construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo que as rodeia. A ação dos educadores/professores não pode deixar de ser considerada fundamental na construção deste tipo de conhecimentos, na medida em que estes profissionais possibilitam e abrem espaços à opinião, à observação, à partilha de ideias e à manipulação de objetos e recursos. Ao fazê-lo, eles contribuem, assim, para uma aprendizagem mais significativa e ativa, passando a ter uma atitude mais ativa na construção das suas aprendizagens.

Partimos, para esta investigação, do pressuposto que o uso de diferentes recursos didáticos se constitui como um convite à manipulação, à experimentação, à descoberta, à aprendizagem. E também que, tal como refere Zabalza (1998), referindo-se à sala, ela deve ser

um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com a atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas, tamanhos, etc. (p.53).

Nesta linha de pensamento, o trabalho de investigação que apresentamos centra-se, essencialmente, na utilização dos recursos didáticos como apoio ao Conhecimento do Mundo. Assim sendo, o trabalho orienta-se a partir da seguinte questão-problema: ***De que forma os vários recursos didáticos podem sustentar a aprendizagem do Conhecimento do Mundo?***

Ao longo da elaboração do presente relatório e durante a realização da PES, nos contextos em que tivemos a oportunidade de observar, cooperar e intervir, tentamos dar resposta aos seguintes objetivos:

- i) Criar condições para a utilização de recursos didáticos promotores de aprendizagens múltiplas no contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ii) Promover o enriquecimento dos contextos e das práticas com recursos inovadores;
- iii) Identificar os recursos didáticos existentes nos contextos de intervenção na Prática de Ensino Supervisionada (PES);
- iv) Promover a utilização de recursos didáticos nas aprendizagens do Conhecimento do Mundo e na componente curricular de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- v) Conhecer a opinião das crianças sobre a utilização de vários recursos didáticos nos contextos educativos.

Esta sequência de objetivos expressa uma visão articulada entre a ação pedagógica e a investigação sobre essa ação, reconhecendo às crianças um papel fundamental na reflexão sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem em contexto.

## **2.2. Natureza da investigação e técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A investigação é parte integrante do nosso trabalho sendo um suporte e uma aliada fundamental para a concretização do mesmo, possibilitando-nos um maior conhecimento sobre o tema que nos propusemos a investigar. Acresce que contribuiu e nos ajudou a guiar toda a nossa ação educativa de modo a conseguirmos atingir os objetivos delineados inicialmente. Corroborando com Ponte (2002), a “investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.6). Assim, e ao longo da realização do presente relatório, sempre encaramos com uma atitude crítica e reflexiva a nossa prática. Neste sentido Pires (2010) afirma que a “utilização da investigação-ação em educação providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a ação educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se reflectem na aprendizagem dos alunos” (p.72).

A opção metodológica desenvolvida incide numa investigação de natureza qualitativa. Segundo Alvarenga (2012),

*As investigações qualitativas* examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida, etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na

investigação. O objetivo é aproximar as pessoas, com o intuito de compreender a situação problemática e ajudar os envolvidos na solução da mesma. Busca-se uma compreensão profunda da situação e do ambiente (p.51).

Desta forma, e no decorrer da PES, foi sempre nossa preocupação desenvolver atividades que fossem ao encontro das necessidades das crianças, uma vez que neste tipo de investigação “é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51).

Observar, cooperar e interagir com as crianças é extremamente importante para saber quais as suas necessidades, dificuldades e opiniões. Por isso as metodologias utilizadas são fundamentais e podem influenciar a recolha de dados. Nesta linha de pensamento, é fundamental que as metodologias de recolha de dados sejam adequadas quer aos participantes e ao seu contexto, quer aos objetivos da investigação. É neste sentido que Quivy e Campenhoudt (1998) nos recordam que

A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho (p. 185).

Assim, e de forma a recolher dados para dar resposta à problemática em estudo e para sustentar toda a nossa pesquisa, recorreremos a técnicas e instrumentos de recolha, com base na implementação de um inquérito por questionário às crianças do 1.º CEB, de uma tabela de verificação no contexto de EPE, contextos onde realizamos a PES, nas produções das crianças, nos registos fotográficos e nas notas de campo. Toda esta ação de recolha de dados foi enquadrada no âmbito de uma observação participante.

### **Observação**

Todos os elementos humanos e físicos que constituem e que fazem parte dos contextos educativos, como a sala de atividades/aulas, espaços interiores e exteriores das instituições, os recursos disponíveis, as crianças e o corpo docente, foram alvos da nossa atenção, sustentados na ideia de que a “observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, pp.24-25). A observação, sobretudo a observação participante, foi a técnica que utilizamos para a recolha de dados. Este tipo de observação caracteriza-se por ser “uma metodologia muito

adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p. 727) e “tem como objetivo a busca de mudanças para melhorar” (Alvarenga, 2012, p.58). Neste caso particular, visava melhorar o nosso desempenho e as práticas educativas que se realizam nos contextos em que pudemos intervir. Também Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam que este tipo de observação

Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva. O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-lo o menos possível. A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente, na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas (p. 197).

Na mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (2013) referem que na investigação participante “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretendem 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” (p.16). E foi isso que quisemos fazer. Assim sendo, fizemos observações das reações das crianças às EEA que implementamos, com a intenção de compreender se, por exemplo, os recursos didáticos foram adequados para o momento que foram inseridos e trabalhados, se as crianças gostaram e se foram úteis para a compreensão dos temas abordados e das atividades realizadas. A observação foi, sem dúvida, a técnica mais utilizada no decorrer da nossa prática, uma vez que também contribuiu para conhecermos o grupo, compreender a sua dinâmica, os comportamentos, surpreendendo-os no exato “momento em que eles se produzem (...) sem a medição de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.196), e as suas rotinas. Evidentemente, também permitiu que refletíssemos sobre a nossa ação educativa.

### **Notas de campo**

No decorrer da nossa PES, foi importante registar todas as observações que efetuamos para nos ajudar a suportar, dar resposta e tirar conclusões sobre a problemática investigada. As notas de campo foram construídas ao longo da PES e da investigação, constituindo-se como um registo diário dos aspetos que consideramos mais pertinentes durante o nosso estágio. Segundo Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “o relato

escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p. 150). É neste sentido relevante que o investigador descreva de forma detalhada as atividades, os acontecimentos, os comportamentos e as reações das crianças. Desta forma, as notas de campo poderão, caso o investigador queira, “originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda (...) a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos” (p. 151).

Segundo Traqueia, Pacheco e Taveira (2021), as notas de campo são uma “técnica muito utilizada na metodologia qualitativa, aplicada nos casos em que o investigador pretende estudar de forma sistemática aspetos relacionados com o próprio contexto de que fazem parte os participantes” (p.45). Desta forma, nas notas de campos registamos as observações, que no nosso ponto de vista, foram mais relevantes no decorrer da prática educativa, como as rotinas diárias, as interações entre criança-criança ou criança-adulto, as conversas, as perguntas, as observações e comportamentos das crianças. Acrescentamos a ideia que, nas notas de campo apresentadas no presente relatório, os nomes das crianças são fictícios, por uma questão de ética, salvaguardando, assim, o anonimato das crianças com quem trabalhamos.

### **Produções das crianças**

As produções das crianças “constituem um registo habitual, nomeadamente produções individuais, ou em grupo (desenhos, pinturas, construções, etc.)” (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p. 93). Ao longo da nossa intervenção, foram muito úteis e essenciais para a nossa investigação, uma vez que as produções das crianças “traduzem” as aprendizagens das crianças sobre as temáticas abordadas, para além de permitir compreender algumas dificuldades e evoluções das crianças. Foi desta forma que as produções das crianças contribuíram para a nossa investigação.

### **Registos fotográficos**

Ao longo da nossa PES e, conseqüentemente da nossa investigação, foi-nos possível registar as observações e as produções das crianças através de registos fotográficos. Este tipo de registos contém informação digital das produções das crianças ou das observações mais pertinentes, como a organização dos espaços educativos. Estes foram úteis para relembrar

com mais detalhe alguma situação, foram usadas para a análise de alguns pontos essenciais da recolha de dados, uma vez que, e corroborando com Traqueira et al. (2021) “podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (p.45).

A utilização dos registos fotográficos foi realizada com a devida autorização dos encarregados de educação e das cooperantes, tendo sempre em atenção proteger a identidade e o anonimato das crianças dos contextos onde realizamos a PES.

### **Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário foi implementado na turma onde decorreu a PES no contexto do 1.º CEB e permitiu “recolher e analisar informação mais facilmente, dado que se refere a um conjunto de perguntas básicas” (Traqueira et al., 2021, p.44). Através do inquérito por questionário, foi possível ficar a conhecer as preferências e as opiniões das crianças sobre os recursos didático-pedagógicos utilizados ao longo das intervenções. A aplicação do inquérito por questionário tinha como objetivo principal saber a opinião das crianças sobre o uso de diferentes recursos na sala de aula. O questionário incluía questões de escolha múltipla e outras de resposta curta de opinião. Com a análise do inquérito por questionário, foi possível apercebermo-nos de quais foram os recursos didáticos que as crianças mais gostaram de utilizar, se elas consideram que esses recursos melhoram as suas aprendizagens, quais os recursos que as crianças preferem utilizar colocando como hipóteses os recursos didáticos diversificados e o manual escolar. Também, a partir deste inquérito as crianças registaram quais foram as capacidades mais importantes que desenvolveram ao longo das EEA que propusemos. Ao longo do inquérito, as crianças tiveram a oportunidade de justificarem as suas opiniões, havendo espaço para a justificação das respostas dadas.

### **Tabela de verificação**

Para o contexto da EPE foi desenvolvida uma tabela de dupla entrada, com todos os recursos didáticos utilizados nas nossas EEA, com o objetivo principal de perceber qual, ou quais os recursos que as crianças mais gostaram de utilizar. As crianças inicialmente foram questionadas sobre qual o recurso que mais gostaram de ter utilizado, depois tinham de colocar uma cruz na sua preferência e, num segundo momento, as crianças que o quiseram fazer justificaram a sua escolha e nós fizemos esse registo.

Desta forma, a análise dos questionários implementados no 1.º CEB e da tabela na EPE contribuíram para obtermos as opiniões das crianças sobre a utilização dos recursos didáticos, tema fulcral do nosso estudo, mas também para optarmos pelas melhores respostas que traduzem o nosso principal objetivo e que, conseqüentemente, nos ajudaram a dar uma resposta aos objetivos formulados e à questão-problema em que assenta toda a nossa investigação.

### **3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

Neste ponto apresentamos a descrição dos contextos educativos em que se realizou a PES, no âmbito do 1.º CEB e da EPE. Este ano letivo (2020-2021), e devido à pandemia causada pela Covid-19, só realizamos estágio nos dois contextos mencionados anteriormente. Em ambos os contextos, tivemos a oportunidade de observar a caracterização dos grupos de crianças, a organização dos espaços educativos e da rotina diária. Assim, dividimos este tópico em dois subtópicos. No primeiro subtópico apresentamos a caracterização do contexto no âmbito do 1.º CEB e num segundo subtópico expomos a caracterização do contexto em que decorreu a PES no âmbito da EPE.

É de salvaguardar que todos os dados apresentados de seguida foram recolhidos ao longo da PES, através da observação, da informação disponibilizada pelas instituições e pela professora e educadora cooperantes.

#### **3.1. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição educativa onde realizámos a PES no contexto do 1.º CEB integra um dos agrupamentos, situado na cidade de Bragança, que pertence à rede pública do sistema educativo português. Este agrupamento é constituído por quatro jardins-de-infância, por cinco escolas básicas do 1.º CEB e por duas escolas básicas do 2.º e 3.º CEB. A escola onde estagiámos abarca os dois primeiros ciclos do ensino básico.

Em relação ao espaço, a instituição onde estivemos inseridos apresentava um espaço agradável e acolhedor, ideal para o bem-estar das crianças. As crianças tinham ao seu dispor serviços e ferramentas para que se possam sentir bem e usufruir delas durante o período que estão na instituição, desde cantina, posto médico, biblioteca, sala de apoio às crianças com necessidades educativas especiais e uma papelaria comum a todos os alunos da instituição. Todas as salas tinham computadores, projetores, quadros interativos e diversos materiais. O espaço exterior tinha uma grande área, um parque que, infelizmente, estava vedado devido ao momento de pandemia que estávamos a atravessar.

Uma das observações verificadas durante as primeiras semanas de estágio foi que as crianças utilizavam os pacotes de iogurtes para jogarem à bola. Foi bastante interessante ver como as crianças se “desenrascam” perante as circunstâncias em que foi proibido levarem brinquedos de casa para a escola.

Nos dias em que as condições meteorológicas não permitem a exploração do espaço exterior, os intervalos eram passados na área interior, perto do bar. É de salvaguardar que os intervalos do 1.º CEB não ocorriam todos no mesmo horário para evitar ajuntamentos. Contudo, apesar de não fazerem o intervalo ao mesmo tempo, o espaço, na nossa opinião, era pequeno para que as crianças pudessem brincar, descontraír e libertar toda a energia acumulada, num tempo que é essencialmente gerido por elas.

A turma era de 2.º ano de escolaridade, constituída por dezoito crianças, sendo seis do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades de sete e oito anos. As crianças eram curiosas, interativas e bastantes participativas, procurando sempre saber mais. Além disso, eram muito criativas e imaginativas nas atividades, notando-se um grande espírito de interajuda. Por exemplo, quando uns acabavam mais cedo as propostas de trabalho, queriam ajudar os outros a terminar a tarefa. Em relação ao ritmo na elaboração das tarefas propostas, era notório uma grande diferença. Verificava-se que, com grande sistematicidade, cinco das dezoito crianças demonstravam rapidez na execução das tarefas e um bom nível de desempenho. As restantes, apesar de acompanharem bem as atividades e as aprendizagens, necessitavam de ter sempre alguém ao pé delas para as ajudar na execução das mesmas, dizendo muitas vezes *“podes ajudar-me?”*, *“anda para a minha beira ajudar-me”*, *“o que é para fazer neste exercício?”*, *“não consigo fazer sozinho(a)”*. Podemos, desta forma, apurar, que apesar de a turma no geral ser bastante participativa, existiam crianças que demonstravam ter mais autonomia na execução das atividades propostas do que outras, pois como já referimos anteriormente, algumas crianças após terminarem os trabalhos sugeridos, propunham, de imediato, outra tarefa para executar, evidenciando, assim, autonomia, responsabilidade e independência.

Ao longo das semanas em que estivemos neste contexto, foi possível observar que uma criança demonstrava algumas dificuldades nas aprendizagens, por isso e apesar de estar matriculada no 2.º ano estava a consolidar os conteúdos do 1.º ano de escolaridade, trabalhando com a turma apenas na componente curricular de Estudo do Meio e Expressões. Para além disso, esta criança demonstrava dificuldades de concentração, não conseguindo estar muito tempo centrada numa tarefa. Também outra criança, com trissomia vinte e um, tinha um acompanhamento de uma professora de apoio e só estava com a turma em alguns dias da semana.

A sala de aula deve ser um espaço adequado às necessidades das aprendizagens das crianças, devendo ser um espaço acolhedor, amplo, motivador, com boas condições e com os materiais necessários para que estas tenham todas as condições para continuar o seu

processo na construção do conhecimento. À luz dos diversos modelos pedagógicos contemporâneos, todos sabemos que é na sala de aula que as crianças passam a maior parte do seu tempo quando estão no espaço educativo e que este espaço é uma dimensão fundamental para as aprendizagens e para o bem-estar das crianças. E, neste espaço, as mesas e as cadeiras estavam organizadas em paralelo, ou seja, existiam quatro filas com quatro secretárias expostas umas atrás das outras. Ao lado das sequências das filas havia uma secretária para que a professora titular e a de apoio trabalhassem com a criança que estava a rever os conteúdos do ano anterior. A sala de aula dispunha de dois armários com uma variedade de recursos, desde folhas coloridas, cartolinas, jogos e outros materiais. Tinha um quadro interativo com *Data Show*, um quadro branco, um computador, impressora. Em suma, podemos considerar que o presente contexto apresentava um variado leque de materiais.

Os trabalhos realizados pelas crianças ao longo das aulas foram expostos nas paredes da sala.

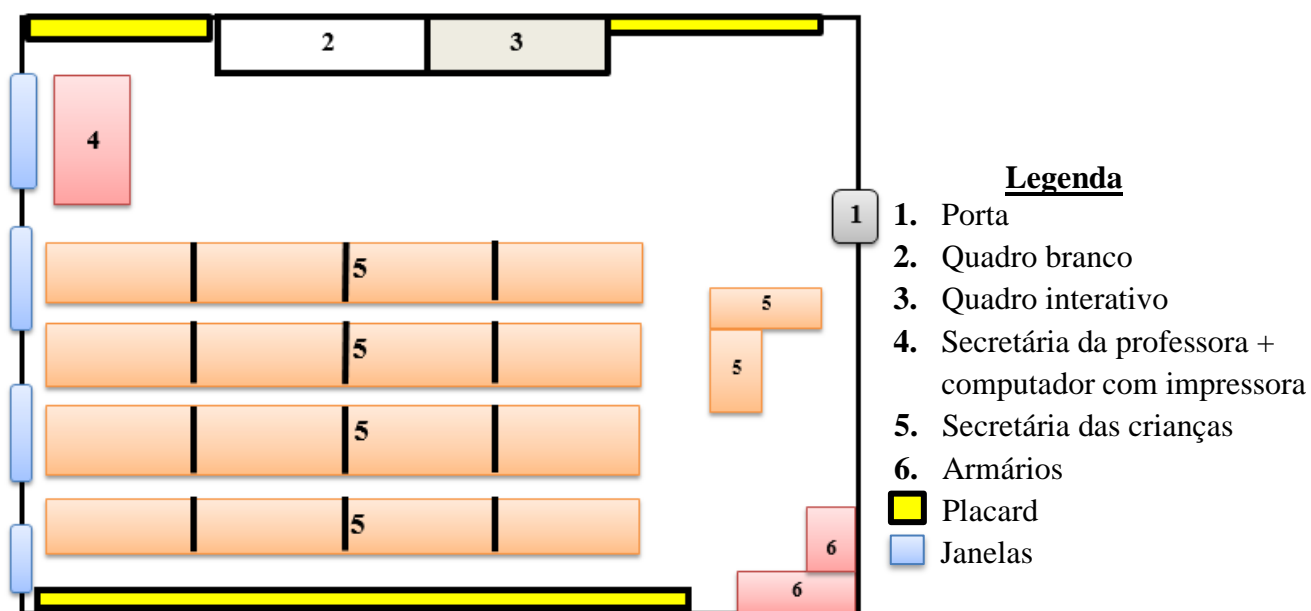


Figura 1 - Planta da sala de aula do 1.º CEB (fonte própria)

É possível observar (*vide* tabela 2) que a turma está na escola desde às 9h até às 17h todos os dias da semana e que tem várias componentes curriculares, desde o Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões (plástica, música e dramática), Apoio ao Estudo, Brincar Aprender, Atividade Física e Educação Moral e Religiosa, esta última opcional.

Tabela 2 - Horário da turma do 1.º CEB

	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<b>9:00 - 10:30</b>	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
<b>10:30 - 11:00</b>	Intervalo				
<b>11:00 - 11:30</b>	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
<b>11:30 - 12:30</b>			Português	Estudo do Meio	A. F
<b>12:30 - 13:30</b>	Almoço				
<b>13:30 - 14:00</b>	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio	TIC
<b>14:00 - 14:30</b>	BA		BA	Exp. Fí	
<b>14:30 - 14:45</b>	Intervalo				
<b>14:45 - 15:15</b>	A. F	Ap. Est.	EMR	Exp. Fí	saRA
<b>15:15 - 15:45</b>				BA	
<b>15:45 - 16:00</b>	Intervalo				
<b>16:00 - 17:00</b>	E. I	EXP Mu	EXP DR	Artes V	Educação Musical

O horário permitiu estabelecer uma rotina diária e orientar as atividades letivas de acordo com o mesmo, ajudando, também, as crianças a terem uma noção de quais eram as componentes curriculares que iriam ter nesse dia, para que em casa também elas pudessem preparar o material necessário e indispensável de cada componente curricular. Apesar de este ser flexível, os conteúdos eram trabalhados sempre de acordo com o tempo estabelecido no horário.

De uma forma geral, o presente contexto educativo era dotado de todas as condições necessárias para que as crianças pudessem aprender e passar tempo de qualidade na escola, tendo ao seu dispor ferramentas de qualidade e indispensáveis, quer humanas e materiais, para as ajudar na construção do seu conhecimento. Também nós, enquanto professores, aproveitamos alguns dos recursos disponíveis na escola para utilizarmos e complementarmos as nossas EEA, adotando várias estratégias para ir ao encontro das necessidades evidenciadas pelas crianças.

### **3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar**

A instituição educativa onde realizamos a PES no contexto da EPE pertence à rede pública e faz parte de um agrupamento de escolas da cidade de Bragança.

A instituição era um espaço agradável e acolhedor, ideal para o bem-estar das crianças e tinham à sua disposição todos os elementos necessários para as aprendizagens bem como todos os serviços e ferramentas necessárias para que se sentissem bem. Funcionava das 07:45 às 19:00 e a componente letiva decorria das 09:30 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, sendo que a componente não letiva, designada de Componente de Apoio à Família (CAF), era assegurado por auxiliares de ação educativa e decorria das 7:45 às 9:00 e das 16:00 às 19:00. Uma das atividades oferecidas pela instituição era Educação Musical, com a duração de quarenta e cinco minutos, uma vez por semana e era assegurada por um professor de música do agrupamento.

Em termos de espaços físicos, a instituição era composta por três salas sendo que, no presente ano letivo, apenas estavam em funcionamento duas. Tinha um refeitório, uma biblioteca (que no corrente ano era o espaço de acolhimento das crianças à chegada e saída da instituição), um salão polivalente, utilizado para atividades em conjunto das duas salas, para as aulas de música ou nos momentos da CAF. O espaço exterior era amplo e percorria toda a instituição que se situava no centro, tendo todo o espaço de recreio à sua volta. O espaço exterior tinha duas áreas cobertas, duas relvadas (em que numa delas se encontravam as balizas) e uma área equipada com parque infantil, que, por motivos de segurança (devido à pandemia Covid-19), estava “fechado”.

A intervenção no contexto de EPE ocorreu num grupo heterogéneo, vertical, com crianças que tinham idades dos três aos seis anos. Este grupo era constituído por vinte e uma crianças, em que catorze eram do sexo masculino e sete sexo feminino. O grupo era acompanhado pela mesma educadora desde o início. As crianças demonstravam ser muito curiosas, eram interativas e bastantes participativas, querendo sempre saber mais, além disso, elas eram muito criativas e imaginativas nas atividades, notando-se um grande espírito de interajuda. Por vezes, existiam conflitos pois algumas crianças não aceitavam muito bem a opinião das outras crianças, querendo que tudo acontecesse como elas tinham idealizado. No momento de acolhimento, as crianças gostavam sempre de partilhar as suas experiências ou novidades sobre o fim-de-semana ou sobre algumas vivências significativas. No momento de escolher as áreas, as mais procuradas eram a área das construções, da garagem e da cozinha. As crianças demonstravam interesse nas atividades em que o elemento surpresa existia, dando sempre sugestões do que poderia ser esse fator surpresa.

A sala, como já referimos na caracterização do contexto anterior, deve ser um espaço adequado às necessidades das aprendizagens das crianças. Deve ser um espaço acolhedor, amplo, motivador, com boas condições e com os materiais necessários para que estas tenham

todas as condições para continuar o seu processo na construção do conhecimento. Como acima referido, é na sala que as crianças passam uma grande parte do seu tempo quando estão no espaço educativo. O conhecimento do espaço é bastante importante para o desenvolvimento das crianças pois, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016),

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo (...) apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (p.26)

Assim, cabe ao educador organizar o espaço de forma a desafiar as crianças a explorá-lo e a tirar o melhor partido dele, explorando materiais, áreas e experimentando vários papéis, como brincar ao faz de conta.

A sala de atividades onde decorreu a PES era um espaço amplo, com boa exposição solar. Tinha vários armários e estantes (o armário era utilizado para arrumação de alguns materiais e as estantes tinham vários materiais de acesso fácil ao seu uso e exploração por parte das crianças). A sala estava dividida em várias áreas: a área da garagem, área da casa (composta com uma cozinha e o quarto), área do mercado, área das construções, área da leitura (com um tapete, com várias almofadas, uma mesa de centro e um expositor onde eram colocados os livros) e a zona central da sala onde se desenvolvem as atividades de grande grupo (as mesas estavam dispostas em “U” e era onde acontecia o acolhimento) (*vide* figura 2). É de salientar que todas as áreas estavam identificadas e com o número de elementos que poderiam estar ao mesmo tempo na área. O número de elementos estava identificado com caras a sorrir e foi possível observar várias vezes as crianças a contarem essas caras para verificarem se estavam os elementos corretos na respetiva área.

Devido à pandemia que todo o país atravessa causada pela Covid-19, existiam muitos materiais que não estavam ao dispor das crianças, por serem difíceis de higienizar e desinfetar, contrariando o que elas estavam habituadas, uma vez que, nos anos anteriores, a instituição disponibilizava mais brinquedos às crianças.

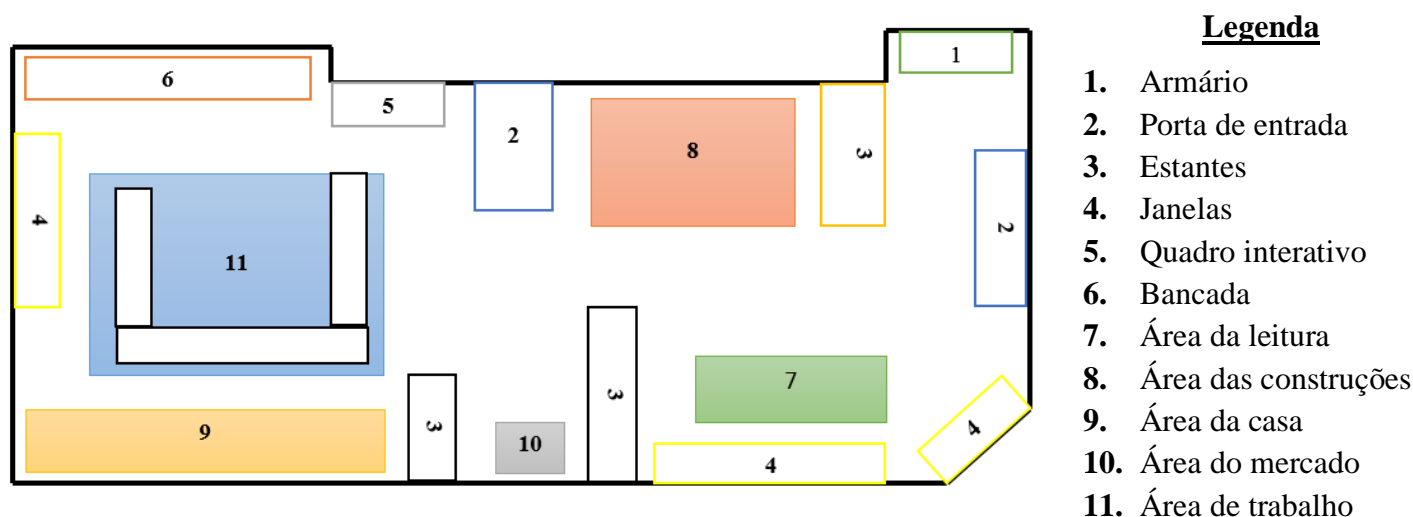


Figura 2 - Planta da sala de atividades (fonte própria)

A rotina diária é bastante importante para a criança e permite que esta “se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva et al., 2016, p.27). Também para Hohmann e Weikart (2011), a rotina diária “mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças” (p.225). E, neste sentido, uma rotina diária adequada e previsível, com limites claros e apropriados, transmite segurança à criança.

Na rotina diária das crianças existiam vários momentos frequentes, como o momento do acolhimento (momento da canção dos “bons dias” e partilha de experiências ou novidades que as crianças pretendiam contar), do trabalho em grupo e individual, momento de cuidados de higiene e os momentos de refeição (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) (*vide* tabela 3).

Tabela 3 – Rotina diária das crianças

<b>Período da manhã</b>
<b>9:00</b> – Atividades das crianças nas áreas da sala (brincadeira livre nas áreas)
<b>9:30</b> – Acolhimento
<b>10:00</b> – Atividades orientadas pela educadora
<b>10:30</b> – Lanche da manhã
<b>11:00</b> – Atividades orientadas pela educadora (continuação)
<b>11:50</b> - Higiene
<b>12:00</b> - Almoço
<b>Período da tarde</b>
<b>14:00</b> – Atividades livres no espaço interior/externo (brincadeira livre)
<b>14:30</b> – Higiene
<b>14:40</b> – Atividades orientadas pela educadora
<b>15:30</b> – Lanche da tarde

A organização do tempo ajuda as crianças a conhecer e a antecipar certos acontecimentos, principalmente os mais frequentes. Foi possível observar que, por exemplo, no momento do acolhimento, as crianças já sabiam a sequência normal dos acontecimentos e muitas “reservavam vez” para contarem as novidades ao grupo afirmando: *“Hoje tenho uma novidade para contar e é importante”*.

#### **4. Descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas**

Neste ponto apresentamos e descrevemos seis EEA realizadas ao longo da PES, no contexto de 1.º CEB e na EPE, em que tivemos a oportunidade de observar, cooperar e planificar, juntamente com a professora cooperante, a educadora cooperante e as professoras supervisoras, doze semanas de aulas (sete no 1.º CEB e cinco na EPE).

Em todas as experiências de ensino aprendizagem procuramos apresentar atividades em que as áreas e domínios de conteúdo fossem desenvolvidas e trabalhadas de forma articulada, tendo sempre em consideração as características e os interesses de cada criança, de modo a cativá-las e motivá-las para as atividades propostas, assim como valorizar o papel ativo das crianças no seu processo de ensino aprendizagem.

Nos contextos mencionados e para a planificação das EEA foram consultados os documentos oficiais disponíveis, como: as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), os *Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB* e as *Aprendizagens Essenciais*.

Ao longo do presente ponto apresentamos apenas algumas das EEA. Assim sendo, selecionamos apenas aquelas que consideramos serem mais relevantes tendo em conta a parte investigativa do nosso trabalho, uma vez que o nosso foco foi também apresentar atividades em que os recursos didático-pedagógicos fossem utilizados.

##### **4.1. Experiência de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No presente ponto vamos descrever e analisar três EEA desenvolvidas no contexto de 1.º CEB. Foi bastante importante passarmos por um período de observação e cooperação antes de iniciarmos as intervenções, pois apercebemo-nos da dinâmica da turma e dos métodos e estratégias utilizadas pela professora titular, contribuindo e auxiliando-nos para a preparação e planeamento das EEA que teríamos que realizar.

Durante as EEA em contexto de 1.º CEB, planificamos atividades para as componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Musical, sempre tendo por base os conteúdos programáticos e os objetivos estabelecidos para cada tema e para o ano de escolaridade que estávamos a lecionar. A única área de expressão que aparecia no horário durante os três dias de estágio era a Expressão Musical, mas todas as outras expressões, apesar de não serem planificadas detalhadamente, foram trabalhadas e

integradas nas atividades propostas para os conteúdos das componentes curriculares mencionadas anteriormente.

Em todas as EEA procuramos apresentar atividades variadas que suscitassem o interesse e a participação das crianças, de modo que estas tivessem um papel ativo na sua aprendizagem. Foi sempre nossa preocupação recorrer e utilizar diferentes recursos didático-pedagógicos nas intervenções não só para a recolha de dados, mas também, porque consideramos ser uma mais-valia a utilização de vários recursos durante o processo de aprendizagem. Muitos foram os recursos utilizados no decorrer das nossas intervenções, ao longo das sete semanas de planificações, por exemplo: o manual escolar, fichas de trabalho, apresentações em PowerPoint, livros de histórias, músicas, cartazes, materiais manipuláveis, vídeos, atividades da Escola Virtual, quadro branco, Wordwall, jogos didáticos, filmes e Google Earth. Na tabela seguinte (*vide* tabela 4), esquematizamos os recursos que utilizamos nas várias aulas que lecionamos.

Tabela 4 – Recursos didáticos utilizados no 1.º CEB

	Componente curricular	Temas/Aula	Recursos utilizados	
Intervenção n.º 1	Matemática	Números ordinais	Jogo didático (“Cidade Ordinal”).	-Escola virtual; -Manual escolar; -Quadro branco.
	Português	Sinónimos e Antónimos	Ficha de trabalho e jogo sopa de letras.	
Intervenção n.º 2	Português	Banda Desenhada	Cartaz (Banda desenhada), Apresentação PowerPoint e Conto (“A Sr. Roda dos Alimentos”).	-Escola virtual; -Manual escolar; -Quadro branco.
	Matemática	Sequência e regularidade	Jogo didático (Khan Academy”).	
	Est. Meio	Roda dos Alimentos	Apresentação PowerPoint, cartaz (“Roda dos Alimentos”), vídeos.	
Intervenção n.º 3	Português	“Árvores dos Desafios”	Jogos didáticos, apresentações PowerPoint, músicas, fichas de trabalho, conto de Natal, materiais manipuláveis, vídeos, Wordwall, quadro branco.	
	Matemática			
	Est. Meio			
	Expressões			
Intervenção n.º 4	Português	Produção de textos	Apresentação PowerPoint, livro “Baralhando Histórias” e “O Pequeno Polegar”.	-Escola virtual; -Manual escolar; -Ficha de trabalho; -Quadro branco.
	Matemática	Direções e Itinerários		
	Est. Meio	Regras de convivência social	Cartaz (“Regras de sala de aula”), Apresentação PowerPoint.	
Intervenção n.º 5	Português	Acentos gráficos	Cartaz (“Acentos gráficos e o Til”), revistas, música, livro “O Capuchinho Vermelho”.	-Escola virtual; -Manual escolar; -Ficha de trabalho; -Quadro branco
	Matemática	Tabuada do 4	Jogo (puzzle da tabuada do 2 e do 4), apresentação PowerPoint, jogo didático (Khan Academy), música.	
	Est. Meio	Itinerários diários	Google Earth.	
	Expressão Musical	Sons dos instrumentos	Jogo didático “Loto Musical”.	
Intervenção n.º 6 (aula online)	Português	Interpretação textual/ determinantes artigos		-Apresentação PowerPoint; -Manual escolar; -Escola virtual.
	Matemática	Tabuada do 5	Jogo didático (Wordwall), música	
	Est. Meio	Prevenção rodoviária	Vídeos	
Intervenção n.º 7 (aula online)	Português	Interpretação textual/ Rimas	Google Earth	-Apresentação PowerPoint; -Manual escolar; -Escola virtual.
	Matemática	Tabelas e Gráficos		
	Est. Meio	Cuidados na utilização dos transportes públicos e na passagem de nível	Vídeos	

De seguida, apresentamos três EEA realizadas neste contexto, intituladas de “Árvore dos Desafios”, “Viajar dentro da sala” e “Arco-íris”. Regista-se que esta última foi realizada em regime online. É de salientar que os nomes das crianças, por questões de ética, foram alterados, não correspondendo, portanto, à realidade.

#### **4.1.1. “Árvore dos Desafios”**

A EEA que passamos a descrever aconteceu na última semana de aulas do primeiro período, em que nos foi solicitado que abordássemos os conteúdos lecionados nesse período, de modo a revê-los e a consolidá-los. Neste sentido procuramos abordar todas as componentes curriculares recorrendo a uma árvore de Natal, a qual intitulámos de “Árvores dos Desafios” (*vide* figura 3). Esta árvore continha dezoito janelas com um desafio cada uma. Os desafios estavam intrinsecamente ligados às componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas. Como era a última semana de aulas antes das férias do Natal, questionamos as crianças do que gostariam de fazer nestes últimos dias do primeiro período.

*Professora Estagiária (PE) – O que é que vocês gostavam de fazer nesta última semana de aulas?*

*João - Jogos, desenhos de Natal, ouvir histórias, fazer experiências ...*

*PE – E se eu vos disser que não sei o que vamos fazer?*

*Rita – Ah? Como é que não sabes o que vamos fazer?*

*Tomás – Então podemos fazer o que quisermos?*

*PE – Quem vai decidir o que vamos fazer é a Árvore dos Desafios. (neste momento a PE mostrou a árvore à turma).*

Nota de campo n.º 1, dezembro de 2020

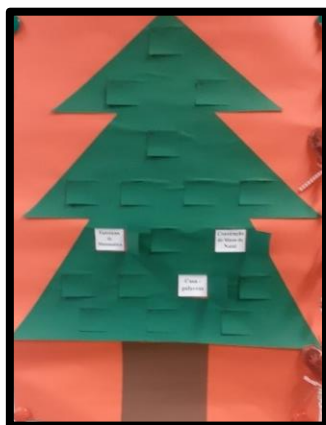


Figura 3 - "Árvore dos Desafios"

Quando apresentamos a atividade à turma foi possível constatar que todos gostaram da ideia, apesar de não saberem os desafios que as janelas lhes reservavam. A primeira preocupação das crianças era saber quem era a primeira a abrir a janela. Sugeriram várias hipóteses. Alguns afirmaram que podíamos começar por ordem alfabética; outros sugeriram que se fizesse a atividade pela ordem que estavam sentados na sala de aula, pois até então, em todas as nossas intervenções, tínhamos utilizado sempre este método para que todos participassem na aula, conseguindo assim, que todos tivessem as mesmas oportunidades de intervenção. Esta estratégia surgiu após a primeira intervenção, mais especificamente na componente curricular de Matemática, em que o conteúdo programático que estávamos a abordar era “os numerais ordinais”. A partir dessa aula, passamos a utilizar os termos “primeiro”, “segundo”, “terceiro”, ..., para indicarmos a ordem da realização das tarefas. Mas, para contrariar o que fazíamos nas últimas aulas, desta vez começamos por ordem alfabética decrescente da lista, o que para uns foi uma felicidade, porque eram os primeiros, para outros nem tanto porque perceberam que só no último dia (na quarta-feira) é que chegaria a sua vez de abrir a janela. Rapidamente todos começaram a fazer as contas para verem quando é que era a sua vez de “escolherem” o desafio.

*Tomás – Eu sou o segundo sou a seguir ao Vasco.*

*Vasco – Primeiro sou eu, depois é o Tomás, depois é a Teresa, não é assim professora?*

Nota de campo n.º 2, dezembro de 2020

Foi possível observar que as crianças perceberam de imediato que existiam mais janelas (dezoito) do que crianças (dezasseis). Apercebendo-se disso, começaram a interrogar-se sobre quem é que ia abrir as duas janelas que faltavam. Uma criança, no último

dia, chegou à beira da PE e disse: “*não é justo, é melhor ser a professora a abrir as janelas que faltam*” (nota de campo n.º 3, dezembro de 2020). Também foi possível constatar que as crianças se mostravam empenhadas em todas as tarefas e queriam acabá-las o mais rápido possível para poderem abrir outra janela.

Muitos foram os desafios que as crianças realizaram ao longo dos três dias. A nível da componente curricular de Português, os conteúdos gramaticais revistos foram: antónimos/sinónimos, plural/singular e masculino/feminino, que foram consolidados através de jogos. Para os antónimos adaptamos o tradicional jogo da memória e para a consolidação dos sinónimos construímos uma sopa de letras recorrendo à plataforma Wordwall. Através de um desenho, ao qual atribuímos o nome de “desenho maluco”, trabalhámos o plural e o singular. Este desafio começava com uma simples atividade de escrita: cada criança escrevia em dois papéis uma palavra no plural e outra no singular. Depois colocaram, dentro de um saco, os papéis, para que, mais tarde e à sorte, cada criança tirasse duas palavras. Com as palavras distribuídas, cada uma fez um desenho, tendo em conta as palavras retiradas do saco que tinham que aparecer obrigatoriamente no seu desenho. No final, cada uma apresentou o seu desenho e as restantes crianças tentaram adivinhar as palavras que tinham calhado em sorte ao colega. Foi muito interessante esta atividade, porque as palavras que calharam a cada uma nem sempre coincidiam o que tornou os desenhos diferentes e muitas crianças diziam: “*não sei como colocar estas duas palavras no desenho*” ou “*como é que eu desenho isto?*” (notas de campo n.º 4, dezembro de 2020). Apesar das dúvidas que foram surgindo acerca de como fazer o desenho, todas as crianças conseguiram ultrapassar essas dificuldades e fizeram desenhos bastante diversificados (*vide* figura 4), mostrando interesse em voltar a realizar esta atividade noutros momentos.



Figura 4 - "Desenho Maluco" (produções das crianças)

Segundo o Programa do 1.º CEB (2004), o desenho “Sendo uma das atividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo do quarto ano, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva” (p.92). E foi o que procuramos fazer ao longo do estágio, introduzindo, sempre que possível, diferentes suportes e materiais.

Para a abordagem e consolidação da flexão em género (o uso do feminino e do masculino) e como estávamos na época natalícia, aproveitamos os doces típicos, alimentos e ingredientes utilizados nesta quadra e colocamos várias imagens no quadro para que depois as crianças se agrupassem em dois grupos (masculino e feminino). À medida que as crianças faziam a divisão em dois conjuntos, foram partilhando outros doces que costumam estar nas suas mesas de Natal e quais as suas tradições. Foi um bom momento de partilha em grupo pois permitiu que cada uma das crianças acrescentasse uma nova sobremesa.

Na área de Matemática, a consolidação dos conteúdos passou, concretamente, pelos temas de sequências e regularidades, números ordinais, adição e subtração e resolução de exercícios. E para eles optamos por utilizar desafios com vários problemas, uma ficha de trabalho e realização de sequências de árvores de Natal.

Já a nível do Estudo do Meio realizamos uma experiência sobre texturas, promovendo também o sentido do tacto e, simultaneamente, o desenvolvimento da oralidade. A tarefa consistia em que as crianças palpassem, dentro de um saco, objetos alusivos à quadra natalícia (algodão, papel de embrulho, fitas da árvore de Natal, lã) e que comunicassem aos colegas a forma e textura, sem retirar do saco, para que estes tentassem adivinhar qual o objeto em causa. No final, cada criança escolheu uma imagem de Natal (estrela, pai natal, pinheiro de Natal, renas) e decorou-a com os objetos que estavam dentro do saco. (*vide* figura 5).



Figura 5 – Atividade: imagens de Natal e texturas (produções das crianças)

Em Expressão Musical, construímos um sino de Natal (*vide* figura 6), em que cada criança desenhou a forma do seu sino à sua escolha. Outra atividade que realizamos foi a audição de uma música de Natal, que acabou por não acontecer igual ao que estava planeado. Inicialmente e seguindo o plano da atividade, as crianças iriam ouvir a música e anotavam no quadro a frase que mais as tinha marcado ou que lhes chamou mais atenção, para que depois todos em conjunto ordenássemos as frases consoante a letra da música. Em vez disso e depois de ouvirmos a música, cada criança atribuiu um gesto a uma frase da letra da música. Apesar de não ser o que estava planeado, acabou por correr muito bem e as crianças gostaram muito da atividade pois, nas semanas seguintes continuavam a cantar a música e a fazer os gestos que atribuíram à canção.



Figura 6 – Atividade: construção “Sinos de Natal” (produções das crianças)

Como referido anteriormente, as atividades que a árvore “guardava” tinham com objetivo rever os conteúdos abordados ao longo do período. Para tal, em todas as atividades, procuramos realizar desafios que promoviam a interligação entre as diferentes áreas curriculares. Estes desafios passaram por jogos (sopa de letras - Wordwall, jogo da memória, caça-palavras, palavras cruzadas), adivinhas, audição de músicas, construções (sinos de Natal, móveis de Natal), ditados coloridos, contos, desenhos malucos, decoração de imagens com material variado e desafios matemáticos.

É de salientar que durante esta planificação não existiu uma ordem nem um horário para trabalhar as várias componentes curriculares, tudo aconteceu conforme “as janelas que

se abriam e os desafios que elas ditavam”. Assim, os desafios não tinham um tempo estipulado, existindo uns que demoraram mais tempo e outros que se realizaram num tempo mais reduzido.

Ao fim desta semana de estágio e da conseqüente realização desta atividade, sentimo-nos muito contentes com os resultados obtidos junto das crianças, pois apercebemo-nos que esta atividade as cativou, não só pela forma como participaram no decorrer dos três dias, mas também pelo feedback que nos transmitiram sobre a atividade. Efetivamente, no final da nossa passagem por este contexto, aquando da aplicação de um inquérito por questionário para saber a opinião das crianças sobre o uso de diferentes recursos na sala de aula e quando questionadas sobre a aula que mais gostaram de entre todas as que lecionamos, muitas crianças mencionaram a aula em que recorremos à “Árvore dos Desafios” como aquela de que mais gostaram. Foi, reiteramos esta na nossa opinião, uma atividade que cativou as crianças, pois ao fim de várias semanas de a termos realizado ainda se recordavam dela. O professor deve ter consciência que os recursos didáticos usados determinam um estilo de aprendizagem o que conduz a diferentes reações por parte das crianças e desta forma quisemos saber o que as crianças pensavam sobre as nossas aulas. Vejamos algumas respostas à pergunta: De todas as aulas que a professora estagiária Catarina lecionou, qual foi aquela de que mais gostaste? Porquê?

- *“A que mais gostei foi a da árvore.”*

- *“Foi a da árvore porque foi muito divertido.”*

- *“Foi a da árvore de cartão porque cada dia fazíamos uma atividade.”*

- *“Foi a da árvore porque a árvore tinha vários desafios e nós abríamos aos poucos.”*

Podemos dizer que foi uma semana diferente com aulas que, apesar de versarem uma revisão de conteúdos, se completou com algumas atividades de carácter mais lúdico, o que, pensamos, poderá ter levado a uma maior motivação dos nossos alunos. De uma forma natural, a motivação está intrinsecamente relacionada com a componente lúdica, que potencia mais entusiasmo, curiosidade e outras particularidades que deixam as crianças entusiasmadas com a aprendizagem que vão realizando. Assim, conseguir que através do recurso a diferentes materiais, as crianças estejam mais despertas, mais interessantes e motivadas foi algo que pensamos ter alcançado nesta semana, com a “Árvore dos Desafios”.

#### 4.1.2. “Viajar dentro da sala”

Esta atividade foi desenvolvida numa aula de Estudo do Meio e tinha como objetivo que as crianças identificassem o ponto de partida e de chegada dos itinerários que fazem diariamente. Começamos a aula questionando as crianças como realizam o percurso de casa até à escola. De imediato tivemos várias partilhas de como se deslocam para a escola, com quem, se fica perto ou não da escola. Notámos que as crianças não sabiam ou não tinham ideia dos pontos de referência pelos quais passavam no trajeto casa-escola ou escola-casa.

*Tomás - Eu venho de STUB para a escola, mas não me lembro de nenhum ponto de referência por onde passo.*

*Teresa – Eu moro perto da escola, eu venho a pé para a escola com a minha mãe.*

*Rita – Eu venho para a escola a pé, não passo por nenhum ponto de referência porque moro perto da escola.*

*Vasco – A Rita é que podia vir a pé, é a que mora mais perto da escola.*

Nota de campo n.º 5, janeiro de 2021

Depois de um diálogo inicial com as crianças, dissemos que na aula íamos “passear” pela cidade, mas com uma particularidade: na verdade, não iríamos sair da sala de aula. As crianças ficaram integradas, questionando-nos:

*Luís - Ah? Como é que é possível professora?*

*Tomás – Podíamos ir de STUB.*

*PE – É possível Luís, já vais ver. Tomás não vamos de STUB, nem a pé nem nouro meio de transporte. Sabem uma coisa, meninos, nós agora vamos passear pela cidade, mas não vamos sair daqui (da sala).*

*Anita – Como fazemos isso professora? Como é que possível passearmos sem sair daqui?*

*PE – Sabem que através da plataforma chamada Google Earth, podemos “viajar” para qualquer sítio à nossa escolha, sem sair de casa. Através deste recurso podemos visitar cidades, ver monumentos, ver vários itinerários e só precisamos de um computador. Querem experimentar?*

*Teresa – Sim professora, mostra.*

*Vasco – Mostra professora, quero ir passear.*

*Duarte – Professora podemos ir até à minha casa?*

Nota de campo n.º 6, janeiro de 2021

Quando apresentámos a geoferramenta Google Earth, como um recurso educativo, as reações imediatas foram de espanto e admiração: “*Que fixe!*”, “*Oh!*”, “*Uau!*” (notas de campo n.º 7, janeiro de 2020). Num contexto de ensino e aprendizagem, o uso de ferramentas como esta permite, dentro do espaço de sala de aula, abordar conceitos de geografia, entre outros que podem ser muito relevantes (como, por exemplo, os que se reportam ao património construído e a sua representatividade de determinadas épocas e períodos culturais), de uma forma motivadora.

Depois de termos explicado como funciona este *software*, em conjunto decidimos que o primeiro local que íamos “visitar” seria o *shopping* de Bragança, sendo o nosso ponto de partida a escola e o ponto de chegada o *shopping*. Ativando os conceitos estudados na nossa última intervenção de Matemática (Percursos e Itinerários), as crianças utilizaram os termos meia-volta, um quarto de volta à esquerda ou à direita e volta inteira para descreverem o percurso escola-*shopping*, mencionando algumas regras que devemos ter quando somos passageiros e circulámos na via pública. Recordando que devemos passar a estrada na passadeira e andar em cima do passeio e de frente para os carros.

Assim, todos em conjunto, exploramos este recurso que utiliza imagens de satélite em 3D, sendo possível visualizar os pontos por onde passamos ou que queremos conhecer. Para além do percurso inicialmente escolhido, ainda tivemos a oportunidade de “visitar” e “passear” por outros locais da cidade. Desta forma, visualizámos diferentes itinerários, identificando, sempre, o ponto de partida e de chegada de cada itinerário, conforme as indicações dadas pelas crianças.

A atividade apresentada foi bastante interessante e diferente do que as crianças estavam habituadas a realizar. Foi um recurso utilizado que cativou e motivou as crianças para abordarmos os conceitos estipulados para este conteúdo, de uma forma simples e mais lúdica. Esta atividade possibilitou-nos explorar a cidade de Bragança e ao mesmo tempo, “viajarmos” para fora da sala de aula, vendo vários pontos do país realçando sempre o ponto de chegada e o ponto de partida. No final e para contextualizar todos os conceitos trabalhados, visualizámos um vídeo disponível na escola virtual, intitulado “Itinerários diários”. O *feedback* das crianças no final da atividade foi bastante positivo mostrando o agrado por termos realizado esta atividade.

*Catarina – Professora, gostei muito desta atividade podemos voltar a fazê-la?*

*Duarte – Para a próxima vez, vamos a minha casa professora.*

*Vasco – Gostei muito da atividade.*

*Anita – Quando chegar vou pedir ao meu pai para ir visitar e ver outros locais do nosso país.*

Nota de campo n.º 8, janeiro de 2021

Com esta atividade foi possível dar a conhecer às crianças um recurso diferente e que nos permitiu abordar vários conceitos de uma forma diferente, tornando a aula mais “leve” e, conseqüentemente, do agrado das crianças. As crianças tiveram oportunidade de experimentar e explorar a aplicação virtual e durante a aula a sua participação foi muito ativa. Foram elas que descreveram o caminho pelo qual podíamos ir, existindo algumas a dar a opinião para irmos antes por outro caminho por ser mais perto ou por ser o único caminho que conheciam. A partilha e troca de opiniões foi também uma constante nesta atividade pois cada uma tinha a sua opinião de qual seria o melhor caminho, acabando pela professora de apoio auxiliar na decisão do caminho mais perto, facilitando assim o nosso “passeio”. No final e depois da apresentação deste recurso, apercebemo-nos que foi uma mais-valia, pois foi uma ferramenta e uma estratégia útil para trabalhar em sala de aula numa altura em que as visitas de estudo estavam impedidas de se fazer devido à pandemia. Com esta atividade viajamos, assim, pela cidade e por alguns pontos dela sem sairmos da sala de aula ao mesmo tempo que recordávamos conceitos abordados anteriormente e aprendíamos outros novos. Além disso, como referiu uma das crianças, esta atividade permitiu que conhecessem uma ferramenta digital que muitas delas podem usar em diferentes contextos, nomeadamente em casa com os seus familiares. Esta ligação com os outros contextos de aprendizagem também é muito importante e foi desencadeada de uma forma aprazível.

#### **4.1.3. “Arco-íris” – atividade desenvolvida *online***

A terceira e última atividade que apresentamos foi a nossa primeira intervenção *online*, uma vez que, neste contexto, para além das aulas presenciais, tivemos cinco semanas *online* e tivemos a oportunidade de planificar duas dessas semanas para a realização do ensino à distância. Quando estávamos nestas aulas, para além das planificações normais onde descrevíamos pormenorizadamente todo o processo de aprendizagem, realizamos três planificações, uma para cada componente curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio). A estas planificações a professora cooperante atribuiu o nome de “Guião do Aluno”. Este guião era menos detalhado e auxiliava e orientava as crianças e os encarregados de

educação para os tópicos que iriam ser abordados, online, durante aquela semana, assim como as páginas das tarefas do manual escolar e do livro de fichas de trabalho que iriam ser trabalhadas. Nas intervenções *online* tínhamos que planejar dois momentos diferentes de aulas: aulas síncronas e assíncronas. Neste novo cenário educativo, virtual, convém fazer a distinção entre aula síncrona, aquela que acontece com crianças e professor numa mesma sala virtual, interagindo por meio de som e imagem e aulas assíncronas, aquelas em que se trabalham os conteúdos não só à distância, mas também em momentos diferentes, sem que haja interação professor-aluno num momento conjunto. Ou seja, o professor produz e disponibiliza “materiais” que, depois e de forma autónoma, o aluno usa.

As aulas síncronas aconteciam no período da manhã, com dois blocos de quarenta minutos, ficando as crianças com o resto da tarde (aula assíncrona) para realizarem tarefas e atividades propostos quer por nós, quer pela professora. A gestão do tempo e as atividades propostas tinham que ser diferentes do que estávamos habituados.

Esta atividade iniciou com a leitura e interpretação do texto “O arco-íris” de Pinto & Chinto, presente no manual escolar de Português. Este texto referia como o arco-íris aparecia, quais são as suas cores e o seu significado, sendo o ponto de partida para surgir a construção do arco-íris e o seu respetivo poder. Foi uma alternativa que achámos interessante, pois, de uma maneira diferente e dando continuidade ao texto, trabalhámos outras componentes curriculares nomeadamente Estudo do Meio, porque dêmos a oportunidade a que as crianças pesquisassem mais sobre o fenómeno, arco-íris, e os significados das cores, sendo uma atividade que optámos por ser realizada na aula assíncrona. Também se trabalhou na área de Português, na medida em que, juntamente com a elaboração de um arco-íris, os alunos tinham de incluir um pequeno texto com o poder que atribuía ao seu arco-íris. O objetivo final era que, depois de todos apresentarem o seu trabalho, juntássemos e elaborássemos uma história utilizando a plataforma *StoryJumper*.

Também a área de Expressões, nomeadamente a expressão plástica, foi trabalhada pois as crianças optaram por utilizar várias materiais para a construção do seu arco-íris. Algumas crianças utilizaram lápis de cores, algodão, plasticina, guaches, recortes de papel e uma outra criança fez o seu arco-íris em barro. Todas as crianças deram largas à sua imaginação e, recorrendo ao material que tinham em casa, realizaram as suas “obras de arte”, de forma bastante original (*vide* figuras 7, 8, 9 e 10).

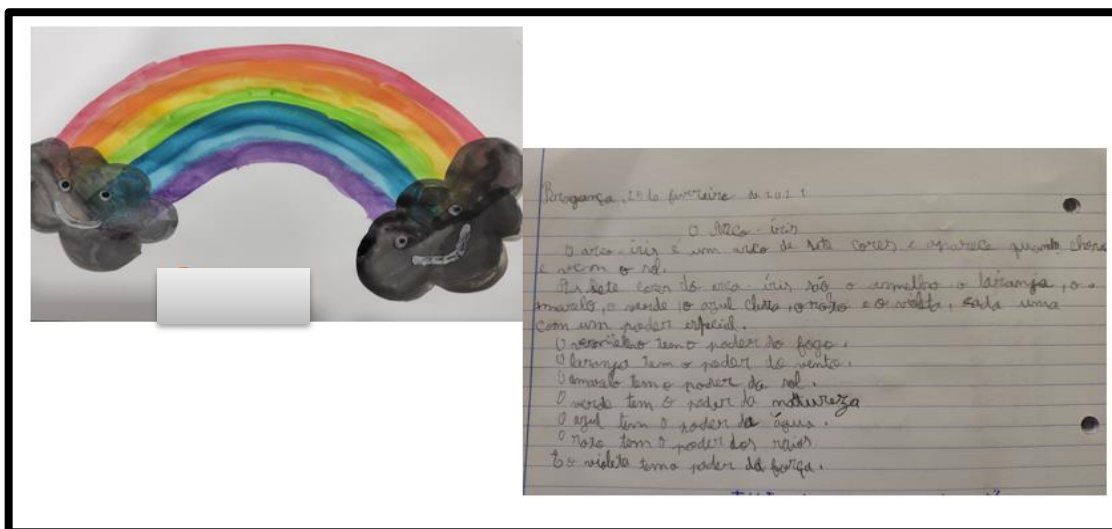


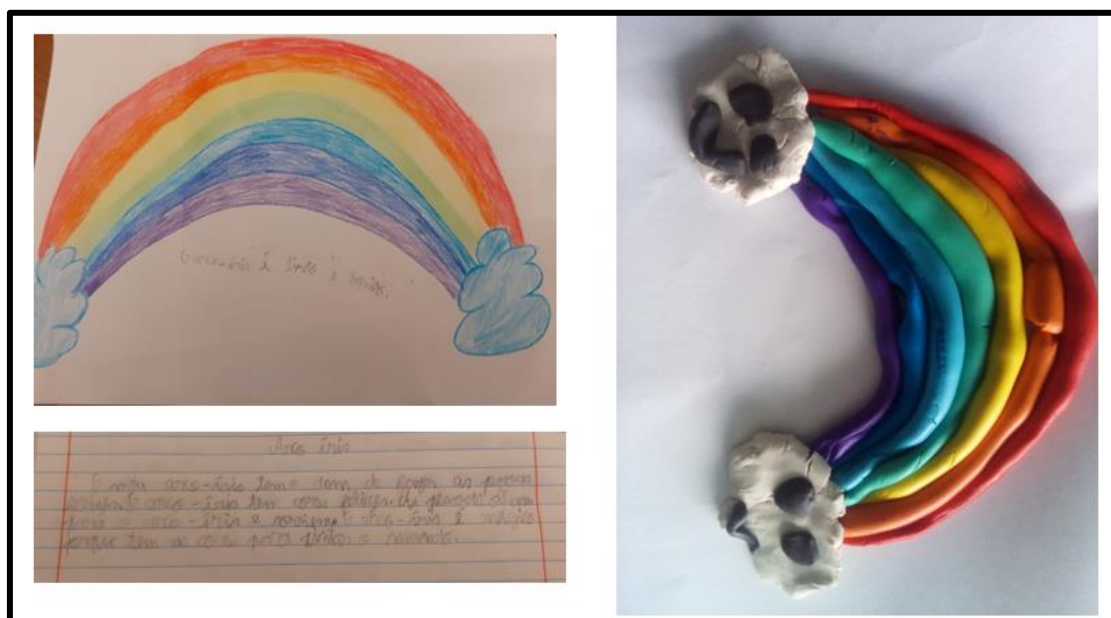
Figura 7 – Produções das crianças sobre a atividade: “O arco-íris e o seu poder”



Figura 8 – Produções das crianças sobre a atividade: “O arco-íris e o seu poder”



Figuras 9 e 10 – Produções das crianças sobre a atividade: “O arco-íris e o seu poder”



Cada criança, depois de realizar o seu arco-íris e em tempo de aula *online* (síncrona), apresentou à turma o seu trabalho com o respetivo poder que atribuiu. A apresentação dos trabalhos durou aula de Português toda e, no final da aula, uma criança questionou se já tínhamos terminado, pois não havíamos aberto o manual de português.

*Tomás – A aula já acabou?*

*PE – Sim Tomás, já está na hora e todos já apresentaram o seu arco-íris.*

*Tomás – Mas, ainda não abrimos o livro de Português.*

*Professora Titular – Tomás, Português não é só ler os textos do manual e fazer os exercícios. É também saber ouvir os colegas e partilhar experiências e opiniões com a turma.*

Nota de campo n.º 9, fevereiro de 2021

Através da questão da criança, a professora titular interveio dizendo que Português era também saber ouvir os outros, saber falar e partilhar com os restantes colegas as nossas opiniões e perspetivas, não necessitando, obrigatoriamente, de utilizar o manual escolar. Nesta mesma linha de pensamento, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, salientam que o “trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (p. 7). Foi possível constatar que as crianças, estão habituadas a que o manual seja sempre utilizado durante a aula, achando estranho quando este não é empregado, pois, até então e em especial nas aulas *online* recorria-se, bastante à utilização dos manuais para que as crianças praticassem e consolidassem os conteúdos abordados. Na verdade, esta criança levantou uma questão bastante importante e que nos deixa a refletir sobre o uso do manual nas atividades letivas: será este bastante utilizado ou será apenas um recurso facilitador das aprendizagens essenciais a serem adquiridas pelas crianças.

Antes de a aula terminar, lançámos um desafio às crianças, questionando-as sobre que nome poderíamos dar a um livro se este contivesse o arco-íris e os textos de todas as crianças da turma. Muitas foram as opiniões sugeridas pela turma, mas, depois de uma votação, o título escolhido foi “Os arco-íris duplos”. Através das sugestões das crianças e depois da votação, aproveitámos os dados recolhidos para iniciar o conteúdo de Matemática – Tabelas e Gráficos. Este era o tema da nossa intervenção na componente curricular de Matemática. Foi possível, deste modo, estabelecer uma continuidade e interligação das componentes curriculares.

Iniciamos o tema com apresentação de um PowerPoint com a tabela resultante da recolha de dados (*vide* figura 11). No final, apresentamos várias possibilidades de ilustrar os resultados da votação feita pela turma acerca da atribuição do título ao livro através da representação gráfica (pictograma, gráfico de barras e gráfico de pontos) (*vide* figura 12).

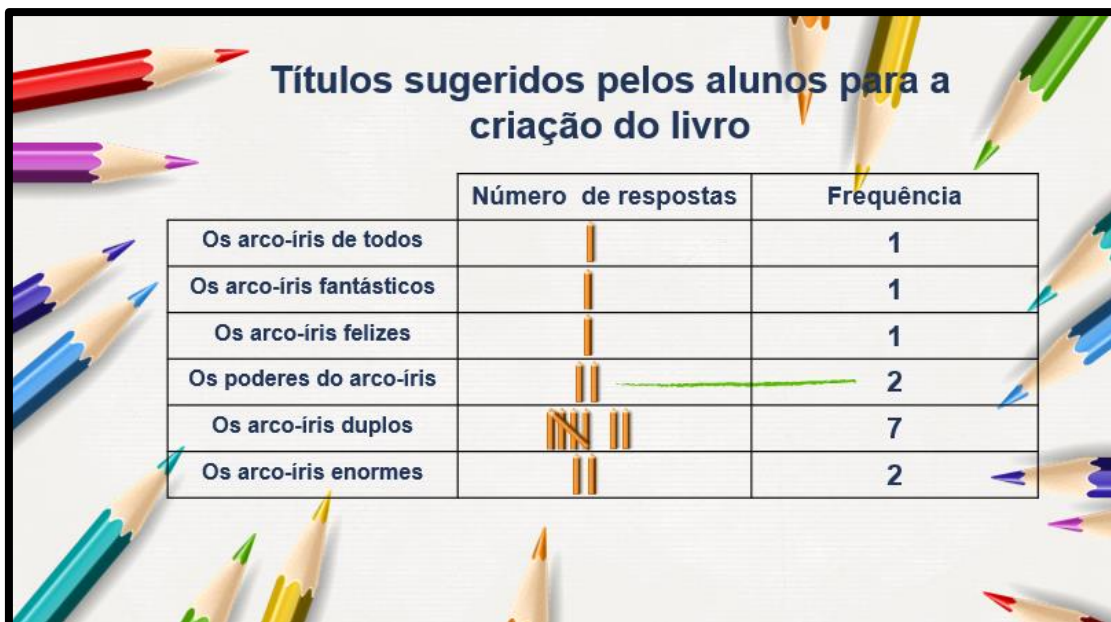


Figura 11 – Tabela ilustrativa sobre o título sugerido pelas crianças para a criação do livro



Figura 12 – Gráficos ilustrativos sobre o título sugerido pelas crianças para a criação do livro

Fazendo uma reflexão sobre a presente EEA, podemos referir que não aconteceu tal como tínhamos planeado, pois o objetivo da elaboração do livro na plataforma StoryJumper, com os arco-íris e o seu respetivo poder, não se concretizou, porque e como estávamos em aulas *online* muitas crianças não chegaram a enviar o seu trabalho impossibilitando a

elaboração do livro. Mas, e de uma maneira geral, apesar de nem todos enviarem o seu trabalho, todas as crianças o apresentaram na aula síncrona partilhando com os restantes colegas o material que utilizaram. Elas puderam expressar-se acerca do processo de elaboração do seu arco-íris e sobre a forma que atribuiu ao seu arco-íris e qual o seu poder. Algumas crianças partilharam um pouco da pesquisa que realizaram sobre o fenómeno do arco-íris. Explicitando esta partilha, apresentamos o seguinte registo de uma nota de campo:

*Anita – O arco-íris aparece quando está sol e chuva, ao mesmo tempo.*

*Bárbara – As sete cores do arco-íris são o vermelho, o laranja, o amarelo, o verde, o azul-claro, o anil e o violeta.*

Nota de campo n.º 10, fevereiro de 2021

Através da realização desta atividade foi possível interligar e trabalhar as várias componentes curriculares, utilizando vários recursos e dando liberdade a que as crianças produzissem trabalhos da maneira como queriam e com os materiais que tinham ao seu dispor, uma vez que esta atividade ocorreu durante o confinamento devido à Covid-19.

Refletindo um pouco sobre as EEA realizadas no contexto de 1.º CEB, podemos destacar que a utilização de recursos didático, de ensino e aprendizagem diferenciados, auxiliam na construção do conhecimento, captando uma maior atenção das crianças para as atividades propostas, tendo estas uma atitude mais ativa na construção das suas aprendizagens. Desta forma, entendemos que a exploração e utilização de recursos didáticos como suporte à lecionação de conteúdos, para além de desafiar as crianças e proporcionar-lhes experiências novas, permite que elas estejam mais motivadas, curiosas e interessadas nas propostas de trabalho, facilitando e auxiliando na compreensão dos conteúdos.

#### **4.2. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar**

Ao longo do presente ponto apresentamos três EEA realizadas no âmbito da EPE. Em todas estas EEA, um dos grandes objetivos sempre foi apresentar atividades em que todas as áreas e domínios de conteúdo fossem desenvolvidas e trabalhadas. Como nos recordam Silva et al. (2016), importa reconhecer e entender

as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a

criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender (p.31).

Os recursos didáticos foram uns dos grandes responsáveis para que todas as áreas estivessem interligadas. Tentámos, sempre, que em todas as atividades fossem apresentados e utilizados recursos didático-pedagógicos diferentes. Assim sendo, os recursos utilizados no contexto da EPE foram: livros de histórias, músicas, cartazes, materiais manipuláveis, vídeos, jogos didáticos (*vide* tabela 5).

Tabela 5 – Recursos didáticos utilizados na Educação Pré-Escolar

	<b>Recursos didáticos utilizados</b>
<b>Intervenção n.º 1</b>	Balança, livro – “Segredos da Natureza” de Carron Brown, cartaz - “Segredos da Natureza”, folhas de cores e tamanhos diferentes, e jornais usados.
<b>Intervenção n.º 2</b>	Jogo didático - puzzle sobre adivinhas (“ <i>Adivinhas da Natureza</i> ”), cartaz – “Conjunto da Natureza”, materiais diversos, como: algodão, paus das árvores, palha, folhas das árvores, fios de lã.
<b>Intervenção n.º 3</b>	Carta, casa e televisão em cartão, cartazes – retrato de família e “Gráfico das famílias” e música.
<b>Intervenção n.º 4</b>	Carta, vídeo, cartaz “Ser criança é ...”, materiais diversos (algodão, botões, fios de lã, paus de gelado).
<b>Intervenção n.º 5</b>	Livro – “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr.

No decorrer da nossa passagem pela EPE e, conseqüentemente, na realização das nossas intervenções, produzimos alguns desses materiais pedagógicos para tornar as atividades mais atrativas, mais estimulantes e mais ricas para o desenvolvimento de múltiplas competências. A preocupação foi sempre a ação das crianças, de forma a motivá-las para as propostas de trabalho apresentadas. Alguns destes materiais eram o ponto central

das intervenções, pois os recursos apresentados serviam de mote para as restantes atividades realizadas ao longo da semana. Produzimos, assim, variadíssimos recursos como uma “casa” e uma “televisão”, ambas em cartão, e ambas criadas para a terceira semana de intervenção (planificação 3). Construimos ainda uma balança em madeira (planificação 1) para fazermos pesagens com elementos que fazem parte do mundo natural, trabalhando conceitos relativos à biodiversidade. Criamos jogos didáticos adaptando-os, sempre, aos temas das atividades. Podemos apresentar como exemplo, o puzzle das adivinhas ao qual as crianças, em grande grupo, atribuíram o nome de “*Adivinhas da Natureza*”. Elaboramos vários cartazes, que inicialmente levamos incompletos para a sala e que foram as crianças a completá-los, no decorrer das atividades, com as suas produções.

Para além dos materiais produzidos e mencionados anteriormente, também incluimos nas atividades outros recurso didáticos, não produzidos por nós, como as histórias (“Segredos da Natureza” de Carron Brown e “ Não faz mal ser diferente” de Todd Parr), vídeos (“O que são os Direitos da Criança com a Rita e o João” da UNICEF) e músicas. Também colocamos à disposição das crianças vários materiais como algodão, folhas das árvores, fios de croché, botões, em que inicialmente exploraram a sua textura e que depois os utilizaram para fazerem as suas próprias composições e produções. Em conjunto, fizemos pasta de papel, despolotando uma atividade em que as crianças, para além de a explorarem, criaram também objetos que posteriormente pintaram com tintas e levaram para casa, proposta sugerida pelas proprias crianças. Tentamos ir ao encontro das OCEPE (Silva et al., 2016), mostrando que

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (p.49)

O grupo de crianças com que trabalhamos no contexto da EPE facilitou bastante o nosso trabalho, uma vez que estas eram bastante participativas, curiosas e empenhadas em fazer mais e melhor. Gostavam de partilhar as suas vivências, opiniões e saberes. Tendo presente estas características, aproveitávamos para promover o diálogo em grande grupo.

As EEA que desenvolvemos iniciavam-se sempre pela “surpresa”. Isto é, em todas as intervenções e quando levávamos para a sala algum material que tínhamos produzido, transportávamos sempre escondido dentro de um saco. Era notória a curiosidade das crianças

ao tentar descobrir o que estava dentro dele. Sem nos apercebermos, o saco que escondia o material produzido, acabava por funcionar como motivação para as crianças, pois, a partir do simples saco, questionávamos as crianças sobre o que poderia estar lá dentro: “*o que acham que esconde o saco?*”, “*É grande ou é pequeno*”, “*acham que é pesado ou será leve*”. Todas elas davam a sua opinião e ficavam muito despertas para saber o que poderia ser. Efetivamente, ficavam entusiasmadas só para perceber quem tinha acertado ou ficado mais perto. No início das intervenções, recorriamos sempre a este fator surpresa e, sem ter noção, todas elas tinham um toque especial que contribuía para motivar e prender a criança à atividade proposta.

De seguida apresentamos três EEA que, na nossa opinião, melhor evidenciam o trabalho realizado na EPE. Denominamos estas três atividades de “Os Segredos da Natureza”, “Os conjuntos da Natureza” e “Os desafios de uma casa feliz”.

#### **4.2.1. “Os Segredos da Natureza”**

A EEA que passamos a descrever foi a nossa primeira intervenção em contexto da EPE. Semanas antes da nossa intervenção, tivemos a oportunidade de observar e cooperar em EEA realizadas pela educadora cooperante e, desde o primeiro momento, percebemos que as crianças eram bastante participativas, curiosas e queriam sempre saber mais. Era um grupo de crianças que questionava muito e partilhava as suas opiniões e experiências. Muitas vezes, a educadora cooperante utilizava o computador e o *Data Show* para que as crianças visualizassem melhor alguns aspetos mais pertinentes e que iam ao encontro das perguntas feitas por elas. Era um recurso que estava sempre muito presente na sala de atividades e eram as próprias crianças a pedir para o usarem e para as ajudarmos a fazer uma pesquisa, por exemplo. A “importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.93).

A presente EEA tinha como tema central a Biodiversidade, pois era uma das temáticas que a educadora cooperante já vinha a trabalhar com o grupo. Desta forma, e analisando o plano orientador da ação educativa da instituição, nas nossas propostas de atividade foram trabalhados os seguintes objetivos: respeitar a Terra e a vida em toda a sua diversidade e compreender a importância da proteção do planeta. Também, as áreas de

conteúdo e domínios trabalhados foram: Área da Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação (domínios: Educação Artística, Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e Área do Conhecimento do Mundo.

O domínio da Matemática foi escolhido intencionalmente para se iniciar o trabalho desta semana. Segundo as OCEPE, “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p.74). Também por este motivo resolvemos abordar aspetos relacionados com os atributos mensuráveis dos objetos, mais precisamente com o peso.

Começamos esta semana de intervenção com a apresentação de vários sacos com elementos da natureza, como folhas das árvores, caules das árvores, flores, terra (solo). Depois de termos identificado todos os elementos que estavam dentro dos sacos, questionamos as crianças sobre o peso que cada um poderia ter. As crianças tiveram oportunidade de pegar nos sacos com as suas mãos, de comparar e perceber qual seria o mais ou menos pesado. Desde o início as crianças mostraram-se muito participativas e prontamente partilharam as suas opiniões:

*Maria – O saco com as folhas das árvores é o mais leve.*

*Tomás – O saco da terra é o mais pesado.*

*Lucas – Eu acho, que o saco dos paus é mais pesado do que o saco que têm as flores.*

*Educadora Estagiária (EE) – Será que existe uma forma de ficarmos a saber qual é o saco mais pesado?*

*Maria – Catarina, podemos usar uma balança!*

*EE – Boa ideia Maria. Mas onde é que podemos encontrar uma balança agora?*

*Maria – Podíamos trazer de casa amanhã.*

*EE – E se eu vos disser que temos uma balança aqui na sala?*

*Tomás – Onde é que está?*

*Lucas – Deve estar escondida.*

*Andreia - Deve estar no saco que trouxeste hoje de manhã.*

*EE – Será?*

Nota de campo n.º 11, abril de 2021

Foi então que apresentamos uma balança em madeira, feita por nós (*vide* figura 13).



Figura 13 – Balança de madeira

A primeira reação das crianças ao ver o recurso que lhes tínhamos apresentado foi de entusiasmo e quiseram de imediato mexer e experimentar. Em conjunto, as crianças foram explorando a balança, testando-a com os vários sacos que tínhamos disponibilizado anteriormente. Foi bastante interessante observar as crianças a pesarem os sacos dos elementos da natureza e a tirarem as suas conclusões. No final, ficamos a saber qual era o saco mais pesado e o mais leve e as crianças fizeram o seu registo. Uma das crianças observou um tubo de cola branca, perto do local onde decorria a atividade e sugeriu que a utilizássemos, também, nas pesagens comparando o seu peso com os sacos dos elementos da natureza. Foi interessante observar as várias tentativas que as crianças fizeram para ver o que era mais pesado que o tubo de cola, chegando a colocar a cola de um lado da balança e todos os sacos no outro lado desta. No final desta atividade, disponibilizamos vários sacos para que as crianças, se quisessem, colocassem outros elementos para posteriormente os pesarem. É de salientar que colocamos a balança à disposição das crianças na área do mercado (área escolhida pelas próprias crianças) para que pudessem brincar e explorá-la sempre que assim o entendessem.

A utilização deste recurso proporcionou um contacto mais direto com conceitos matemáticos e que fazem parte do quotidiano das crianças. Reconhecendo que as “experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano” (Silva et al., 2016, p.82). As crianças desenvolveram o seu pensamento matemático, estando envolvidas em brincadeiras e coube-nos a nós proporcionar oportunidades para que pudessem explorar as suas ideias e também fomentar a discussão de ideias.

A atividade continuou e registamos o seguinte diálogo:

*EE – Nos sacos que utilizamos para fazer as pesagens tínhamos folhas, terra, flores e paus das árvores. Onde é que nós podemos encontrar estes elementos?*

*Maria – Podemos encontrar quando brincamos lá fora.*

*Tomás – Encontramos nas árvores.*

*EE – E o que é que nós podemos encontrar mais nas árvores?*

*Andreia – Podemos encontrar animais.*

*Luís – Catarina, sabias que noutra dia, quando estávamos a brincar lá fora, encontramos um morcego na árvore. Ele estava a dormir.*

*EE – Será que só são os morcegos que utilizam as árvores?*

*Maria – Não, também tem outros animais que se escondem nas árvores.*

*EE – Eu trouxe um livro que se chama “Segredos da Natureza”. Será que vamos descobrir algum segredo? Vocês querem descobrir os segredos deste livro?*

Nota de campo n.º 12, abril de 2021

Como é genericamente reconhecido, a leitura de histórias é fundamental nos primeiros anos de infância, para as aprendizagens das crianças, visto que contribui para o desenvolvimento da linguagem, para o enriquecimento do vocabulário e para a criação de hábitos de leitura. Em grande grupo, procedemos à exploração e à leitura do álbum narrativo “Segredos da Natureza”, de Carron Brown. Este livro tinha uma particularidade que se reporta ao facto de, durante a leitura, utilizarmos uma luz projetada por trás das páginas, de modo a permitir que os vários elementos que fazem parte da biodiversidade e que podem estar “escondidos” nas árvores fossem aparecendo. Este foi um recurso que despertou a curiosidade das crianças e as motivou para conhecerem os segredos da natureza. Com este livro pretendíamos que as crianças percebessem que não somos os únicos seres a utilizar a Natureza, existindo outros animais, plantas e fungos, por exemplo, e que todos devemos cuidar dela.

Após a leitura do livro, apresentamos às crianças uma árvore pintada em cartão, idêntica à do livro, e imagens das “personagens” que foram aparecendo ao longo da história, como: folhas, animais e frutos. O objetivo era que as crianças retirassem do saco, sem ver, um desses elementos e que os colassem, onde desejassem, na figura da árvore que lhes apresentamos. Esta foi uma forma de relembrarmos o que tinha acontecido na história. Esta simples atividade transformou-se num jogo, pois muitas vezes eram as próprias crianças a tentar adivinhar que imagem retiraria o colega de dentro do saco. No final, afixamos o cartaz

na parede da sala, ao qual as crianças atribuíram o nome do livro “Segredos da Natureza” (vide figura 14).



Figura 14 – Cartaz: “Segredos da Natureza”

A partir do cartaz “Segredos da Natureza”, aproveitamos para perguntar às crianças:

*EE - O que é que as árvores nos podem oferecer?*

*Maria – As árvores dão-nos flores, frutos, ...*

*EE – Vocês sabem que é através das árvores que nós temos as folhas para escrever, para fazer desenhos, para os livros. Por isso é que nós devemos cuidar muito bem das árvores e da Natureza.*

*Tomás – Então não devemos deitar ao lixo as folhas, podemos fazer mais desenhos na parte de trás das folhas.*

*EE – E se eu vos disser que podemos aproveitar as folhas velhas, sem as deitarmos fora, para fazermos algo diferente.*

*Andreia – E o que é que podemos fazer?*

Nota de campo n.º 13, abril de 2021

Propusemos às crianças fazer pasta de papel, com papéis e jornais usados. Assim, começamos por desafiar as crianças a recortarem em pedaços as folhas e os jornais. Depois de termos bastante papel em pedaços, juntamos água e deixamos em repouso, para continuarmos a tarefa no dia seguinte. A curiosidade e a expectativa das crianças eram grandes para saberem como iria ficar a pasta de papel. No dia seguinte retiramos o excesso da água e acrescentamos cola branca, para podermos, assim, obter a pasta de papel.

Criamos oportunidade para as crianças irem manipulando e observando a formação da pasta. “É esquisito”, “É mole”, “É fixe”, “Parece plasticina” (Nota de campo n.º 14, abril de 2021) foram alguns dos comentários que as crianças fizeram aquando da produção da pasta de papel. Depois de concluída a produção da pasta de papel, desafiamos as crianças a criarem/construírem um objeto/figura com esta. O empenho das crianças nesta atividade foi notório. As crianças tiveram a oportunidade de manipular, explorar, brincar e concretizar a proposta de trabalho apresentada. Algumas crianças manifestaram alguma dificuldade em fazer este trabalho, mas com a nossa ajuda e a da educadora, foi facilmente ultrapassada. Resultaram desta atividade objetos muito originais, como por exemplo: frutos, unicórnios, arco-íris, árvores, dinossauros, caracóis, pedras, nuvens, entre outros.

Quando os objetos/figuras secaram, as crianças pintaram-nas e também nesta fase o empenho das crianças foi evidente, assim como o orgulho e satisfação pela peça produzida. No final, as crianças sugeriram levar as suas obras de arte para casa, para mostrarem e partilharem com os pais e assim foi.

Os recursos utilizados nesta EEA foram o mote para as atividades planeadas e apresentadas às crianças, sendo um fator motivador para execução das propostas de trabalho. A opinião das crianças foi bastante positiva e superou as nossas expectativas.

Na figura seguinte (*vide* figura 15) apresentamos, através de registos fotográficos todos os passos, desde o corte das folhas e jornais velhos até ao resultado final das produções dos objetos/figuras criados pelas crianças.



### Legenda

1. Recorte em pedaços dos jornais e velhas usadas;
2. Exploração da pasta de papel;
3. Criação dos objetos/figuras em pasta de papel;
4. Pintura das produções das crianças;
5. Pintura das produções das crianças;
6. Produções das crianças em pasta de papel.

Figura 15 – Registos fotográficos da atividade: produção e utilização da pasta de papel

#### 4.2.2. “Os conjuntos da Natureza”

A segunda EEA que passamos a descrever aconteceu na nossa segunda semana de intervenção, e demos continuidade ao tema trabalhado anteriormente, abordando, desta vez, “Os conjuntos da Natureza”. Nesta EEA as áreas e os domínios desenvolvidos foram: Área da Expressão e Comunicação (domínios da Educação Artística, Matemática - formação de conjuntos e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - leitura de adivinhas), Área do Conhecimento do Mundo (Biodiversidade) e a Área da Formação Pessoal e Social (respeito pelos outros e pelo mundo natural). As aprendizagens a promover estabelecidas e planeadas para esta semana de intervenção foram: (i) identificar elementos das adivinhas; (ii) compor e decompor figuras; e (iii) compreender e identificar características distintas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre animais e plantas.

A nossa intencionalidade educativa para esta intervenção passou por favorecer o conhecimento das características de alguns elementos da natureza e organizá-los em vários conjuntos. Para tal, começamos por apresentar às crianças um puzzle de adivinhas.

Iniciamos por apresentar uma parte das peças do jogo, as soluções das adivinhas, que tinham imagens de flores, frutos e animais. As crianças foram identificando esses elementos, a forma e a cor que as peças apresentavam, uma vez que uma das pontas das peças tinha uma forma e cor diferente das outras.

*EE – Será que não falta nada nestas peças?*

*Tomás – Sim, falta a outra parte.*

*EE – Boa! Vamos então procurá-la?*

Nota de campo n.º 15, maio de 2021

Dentro de uma caixa branca, estavam guardadas as restantes peças do jogo que tinham as adivinhas, em que as soluções seriam as peças que tínhamos inicialmente apresentado às crianças. Explicamos então que as peças que estavam na caixa eram adivinhas e que a respostas a elas se encontravam nas imagens que estavam em cima da mesa de trabalho. À medida que apresentávamos as adivinhas, íamos pedindo a opinião das crianças sobre a sua solução. Quando estas adivinhavam a resposta, a criança que encontrasse a imagem correta encaixava-a na respetiva adivinha, integrando estas a forma de puzzle.

No final, pedimos às crianças para atribuírem um nome ao jogo. Elas intitularam-no de “Adivinhas da Natureza” e desafiámo-las a decorarem a caixa do jogo. O jogo foi

integrado na área dos jogos para que as crianças o pudessem utilizar como jogo, aproveitando, para relembrar as adivinhas.

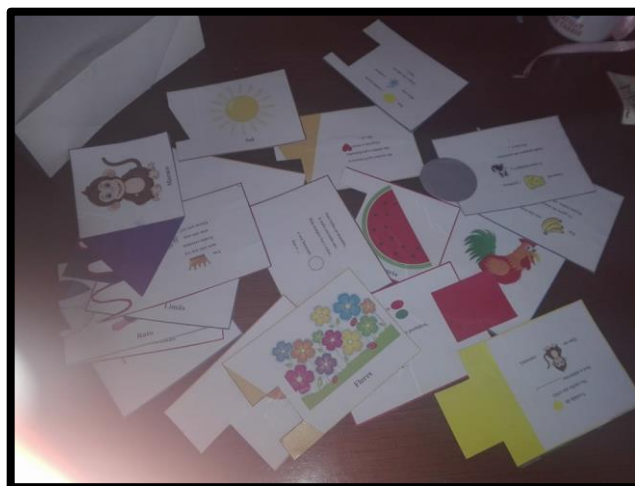


Figura 16 – Peças do jogo: “Adivinhas da Natureza”

O puzzle das adivinhas foi a ligação para a atividade seguinte: a elaboração de um cartaz com os vários conjuntos da natureza. Num saco, tínhamos várias imagens de árvores, frutos, animais e flores. Uma criança, de cada vez, retirava de dentro do saco uma dessas imagens, identificando-a. Quando todas as crianças retiraram a sua imagem fizemos a divisão por conjuntos, formando assim, quatro grupos de trabalhos. As crianças organizaram-se em grupo pelas mesas de trabalho da sala e apresentamos pedaços de cartolina recortados em quatro formas iguais, que encaixavam umas nas outras sob a forma de um puzzle, formando uma imagem em forma de círculo (de modo a ser passível de ser entendida como uma representação da Terra). Numa primeira fase, não revelamos às crianças que os pedaços de cartolina juntos formavam a imagem com a forma acima referida. Distribuímos os pedaços de cartolina por cada grupo e demos liberdade para que, em grupo, decidissem como concretizar a proposta de trabalho, podendo desenhar os elementos do seu conjunto ou recorrendo às imagens que tínhamos colocado à disposição dos grupos.

Ao longo da execução do trabalho, observamos a interajuda e a organização que existia nos grupos, os mais velhos ajudavam os mais novos na execução da tarefa.

No final, cada grupo apresentou o trabalho que fez.

*EE - E agora, o que vocês acham que vamos fazer com os vossos trabalhos?*

*Maria - Vamos colar na parede.*

*EE – Sim, Maria, mas será que não temos que fazer antes alguma coisa?*

Tomás - O quê Catarina?

EE - Cada grupo tinha um pedaço de cartolina onde fez o trabalho. Esses pedaços eram todos iguais?

Júlio – Sim, Catarina, parecem fatias de pizza grandes.

EE - Será que conseguimos juntar os pedaços todos de cartolina, como se fosse um puzzle.

Luís - Eu acho que sim, Catarina.

(Em conjunto, juntamos os pedaços de cartolina)

Maria - Tem a forma de um círculo.

Joana - Parece o Planeta Terra.

EE – Parece, Joana, e todos os elementos que fazem parte do vosso trabalho como as flores, os frutos, as árvores e os animais, fazem parte do nosso planeta e temos que tratar bem dele.

Nota de campo n.º 16, maio de 2021



Figura 17 – Cartaz produzido pelas crianças sobre os conjuntos de elementos da natureza

A EEA correu como planeada e as crianças envolveram-se nas propostas de trabalho que apresentamos. Foi a primeira vez que propusemos que trabalhassem em pequenos grupos e de uma maneira geral correu bastante bem. Observamos momentos de partilha, de troca de ideias e de ajuda entre todos os elementos do grupo. Estes são aspetos importantes que

contribuem positivamente para a aprendizagem de todas as crianças. Trabalhar em grupo “permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (Silva et al., 2016, p.25). Para nós foi importante verificar em contexto prático como é rico (e enriquecedor) o trabalho realizado em pequenos grupos.

#### **4.2.3. “Os desafios de uma casa feliz”**

A última EEA que passamos a descrever, e que intitulamos “Os desafios de uma casa feliz”, aconteceu na terceira semana de intervenção e tinha como tema central a família. Esta EEA tinha como objetivos: (i) partilhar ideias e opiniões; (ii) identificar elementos da família; (iii) concretizar e envolver-se em tarefas individuais e em grupo; (iv) exercitar capacidades expressivas e criativas através das produções plásticas e (v) utilizar gráficos e tabelas simples, para organizar a informação recolhida, e interpretá-los para dar resposta às questões colocadas. No plano anual de atividades, disponibilizado pela educadora cooperante, os objetivos específicos a que recorremos foram: “Promover as relações de afetos e as emoções” e “Aprofundar a relação e colaboração com os diferentes elementos da família”. As áreas de conteúdo e domínios trabalhados na presente EEA foram: Área da Expressão e Comunicação (domínios: Educação Artística, Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), Área de Conhecimento do Mundo e a Área da Formação Pessoal e Social.

Para iniciar a semana de intervenção, começamos por apresentar uma carta em que o destinatário eram as crianças da sala. Esta carta apresentava um menino chamado Jaime, que pedia ajuda às crianças para descobrirem o porquê de os seus vizinhos serem muito felizes e ao mesmo tempo todos diferentes. Quando questionamos as crianças se aceitavam ajudar o Jaime, as crianças imediatamente responderam que sim.

*EE – Vocês querem ajudar o Jaime a descobrir o porquê de os seus vizinhos serem todos muito felizes?*

*Daniela – Sim.*

*Maria – Catarina, o que é que temos que fazer?*

*EE – Quando o Jaime me entregou a carta, deu-me também um saco. Será que esse saco nos ajuda a descobrir o que temos que fazer?*

*A EE apresenta um saco às crianças.*

*EE – O que é que será que estará dentro do saco?*

*Pedro - O saco é grande!*

Nota de campo n.º 17, maio de 2021

A carta foi o mote para apresentarmos a “casa” (*vide* figura 18) às crianças. Aos poucos, desvendamos o que estava dentro do saco. As crianças começaram por identificar a cor preta, branca, amarela, até que descobriram que o que estava dentro do saco era uma casa, feita em cartão. Rapidamente perceberam que era o “protótipo” da casa dos vizinhos do Jaime. Esta casa tinha quatro janelas, numeradas de um a quatro e com cores diferentes, e todas elas tinham um desafio/tarefa para as crianças. As janelas representavam vários tipos de famílias (famílias numerosas, famílias com poucos elementos ou famílias em que um dos pais trabalhava fora do país) e era um dos membros da família que lançava o desafio às crianças através de uma outra carta que estava escondida na porta da casa. É de ressaltar que cada carta tinha a mesma cor da janela, identificando assim a que janela pertencia. Primeiro começavam por apresentar a sua família e só depois o desafio que pretendiam que as crianças realizassem, que podia ser o jogo da mímica, a construção de um gráfico de barras, a elaboração do retrato de família ou a transmissão de mensagens através de uma televisão, também esta feita em cartão, para alguém que eles gostassem.



Figura 18 – “Casa” dos desafios

Esta atividade durou os três dias de estágio dessa semana e conhecemos vários tipos de família que, mesmo por serem diferentes umas das outras tinham algo em comum: o amor, a partilha e a união.

Antes de descobrirmos o que estava por dentro de cada janela, questionamos as crianças sobre que janela achavam melhor abrir em primeiro lugar. E uma criança respondeu de imediato que deveríamos começar pela janela da cor verde, porque é que tem o número um. Logo de seguida, outra criança concordando com a resposta dada afirmou:

*Maria - Primeiro é a janela verde, depois a azul, vermelha e a última é a amarela.*

*Tomás – Catarina, será que a porta abre?*

*EE – Será que o Jaime escondeu alguma coisa na porta? Vamos descobrir?*

*Luís – Sim*

*Uma criança veio abrir a porta e retirou uma carta com a cor amarela.*

*Maria- É amarela, deve ser a pista da janela número 4. Tem que ser verde porque é a primeira janela que temos de abrir.*

*EE – E será que tem uma carta verde?*

*Tomás – Sim, têm mais cartas aqui. Tem uma para cada janela.*

Nota de campo n.º 18, maio de 2021

Começamos então por abrir a janela verde, numerada com o número um, e lemos a carta verde que uma das crianças retirou da porta. Descobrimos, através da personagem “Joana” que ela vive com os pais, o irmão, os tios e os avós, no total eram oito elementos. A personagem criada para o efeito, “partilhou” alguns dos momentos que passam em família e o que gostam mais de fazer em conjunto. Através da história da Joana, as crianças tiveram espaço e tempo para partilharem, com o restante grupo, atividades que mais gostam de fazer em família. O desafio lançado pela “Joana” foi o jogo da mímica. As crianças mostraram de imediato o seu contentamento, pois este é um dos jogos que elas mais gostam de fazer. Para a realização desta atividade colocamos à disposição várias imagens de atividades que podem ser feitas em família. Em duplas, trios ou sozinhos, as crianças foram retirando de dentro de um saco as imagens e através de mímica tentaram que as restantes crianças adivinhassem o que estavam a imitar. Também, as crianças tiveram espaço para elas, individual ou em grupo, escolherem uma atividade para fazerem a mímica dessa mesma atividade.

Com a segunda janela da casa que abrimos ficamos a conhecer o Henrique que apresentou a sua família (o pai, a mãe, e os dois irmãos). Com a leitura da carta da segunda janela, desafiámos as crianças a identificar cada um dos elementos que formam a família do

Henrique e as suas relações de parentesco, também aproveitámos para questionar: Quem é o mais novo? Quem é o mais velho?. O desafio que o Henrique propôs foi a elaboração do retrato da sua família, com vários materiais. Para tal, colocamos à disposição das crianças materiais como paus de gelados (com vários tamanhos), tecidos, lápis de cor, marcadores, folhas coloridas e cola. Esta atividade foi uma atividade realizada em grupos de cinco elementos, em que cada grupo teve a liberdade de escolher e decidir como concretizar a proposta. Foi possível observar que as crianças decidiram dividir as personagens por cada membro do grupo, ficando cada uma com uma personagem.

Mas nem em todos os grupos a realização da atividade foi pacífica, existindo um conflito num dos grupos, porque um dos elementos do grupo não concordou com a forma que uma das crianças estava a fazer uma das personagens. Uma queria fazer de uma maneira e a outra queria fazer de outra maneira. Com ajuda da educadora cooperante, ouvimos a versão das duas crianças e no final juntamente com os restantes membros do grupo, optou-se por realizar o desafio de outra forma, tirando à sorte a personagem que cada um iria produzir. No final, cada grupo apresentou aos colegas o trabalho que realizaram. Depois de todos os grupos terminarem a apresentação, questionamos:

*EE – Gostaram de trabalhar em grupo?*

*Todos – Sim!*

*EE – Acham que trabalhar em grupo é mais fácil?*

*Luís – Sim, porque ajudamo-nos uns aos outros.*

*Tiago – Eu gosto mais de trabalhar em grupo.*

*Maria – Eu gosto de trabalhar em grupo, porque é mais fácil e é mais divertido.*

*Daniela – Assim podemos ajudar os mais novos e é mais giro quando estamos todos juntos.*

*EE – Mas, o trabalho em grupo correu bem em todos os grupos?*

*Tomás – Não*

*EE – O que é que aconteceu no teu grupo, Tomás?*

*Tomás – Eu queria fazer de uma maneira, mas a Luísa queria fazer diferente.*

*EE – E como é que vocês resolveram depois fazer.*

*Tomás – Tiramos à sorte as personagens e fomos ajudando-nos uns aos outros.*

Nota de campo n.º 19, maio de 2021

Apesar de não estarem de acordo, as crianças chegaram a um consenso para que o seu grupo conseguisse superar o desafio. No geral, e mesmo as duas crianças que entraram

em conflito afirmaram que trabalhar em grupo apresenta vantagens pois, para além de ser mais divertido, existe, também, momentos de partilha e interajuda.

Juntamos os retratos dos quatro grupos numa cartolina, construindo assim um cartaz ao qual as crianças titularam de “A família do Henrique” (*vide* figuras 19 e 20). Para terminar, as crianças decidiram onde afixávamos o cartaz.



Figura 19 – Cartaz: “A família do Henrique”

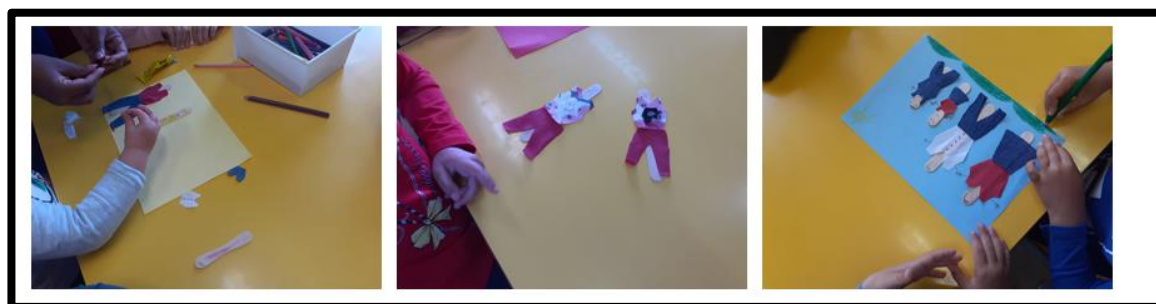


Figura 20 – Registos fotográficos das produções das crianças sobre a atividade: “A família do Henrique”

A terceira janela que abrimos deu-nos a conhecer a família do Tiago que vive com a mãe, uma vez que o seu pai está fora do país em trabalho. O Tiago contou que fala com o pai todos os dias pelo telefone e desafiou as crianças a enviarem uma mensagem para alguém que gostassem.

*EE – E vocês, também falam com alguém da vossa família ou amigos que estão mais longe?*

*Duarte – Sim, os meus tios não moram cá e às vezes a minha mãe liga por telemóvel e falamos pela câmara.*

*Maria – Eu falo com os meus avós por telefone.*

*Daniela – Eu, o pai e mãe falamos com o meu tio através do computador.*

*EE – Quando estamos longe das pessoas de que gostamos podemos continuar a manter contacto e temos várias formas de conseguir falar com elas através do telemóvel, mensagens, videochamadas ou pela internet.*

*Tomás – Sim, também quando estivemos em casa por causa da COVID 19, também utilizamos o computador para falamos e vermo-nos uns aos outros.*

*Joana – E como é que vamos mandar a mensagem, Catarina?*

*EE – Não sei ... será que a resposta está dentro deste saco? (neste momento mostramos às crianças um saco preto)*

*Tomás – É mais um desfio do Jaime, será outra casa?*

*Maria – Não, este saco é mais pequeno que o outro.*

Nota de campo n.º 20, maio de 2021

Desde o início, que as crianças compreenderam bem o que era para fazer neste desafio e desde a sua apresentação inicial se mostraram muito participativas e apresentaram várias hipóteses de como podemos manter o contacto quando temos familiares ou amigos mais afastados. Aqui apercebemo-nos bem que, desde tenra idade, os “recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto nos momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, tabletes, smartphones, televisão, etc.), como no seu quotidiano” (Silva et al., 2016, p.93) e as crianças tem noção de como utilizá-los.

Aos poucos, fomos desvendando o que estaria dentro do saco, retirando-o lentamente. As crianças foram relatando o que estava a aparecer, identificando a cor e depois a forma do objeto escondido. *É uma televisão!* (Nota de campo n.º 21, maio de 2021). Foi nessa televisão, feita com uma caixa de cartão, que as crianças “transmitiram” a sua mensagem (*vide* figura 21).



Figura 21 – Televisão

Quando apareceu a figura da televisão, as crianças mencionaram, prontamente, que utilizavam a televisão para ver desenhos animados e filmes. Inicialmente, as crianças tinham muita vontade de “emitir” a sua mensagem e todos queriam ser os primeiros a começar, mas, quando chegou a vez de algumas crianças, estas sentiam-se envergonhadas e então diziam “*Vou pensar melhor e depois venho dizer*” (Nota de campo n.º 22, maio de 2021).

Apesar de tudo, a atividade correu muitíssimo bem e as crianças demonstraram um *feedback* bastante positivo. Aliás, no dia seguinte, quando chegamos de manhã à instituição, foi possível observar que as crianças escolheram a televisão para brincarem e fizeram um programa de notícias, tendo uns o papel de jornalistas/apresentadores e outros o público que assistia ao programa.

A última janela da casa que abrimos desfiou as crianças a construírem um gráfico de barras para saberem o número de elementos de cada família. Uma das crianças quando soube que teriam que construir um gráfico de barras perguntou o que era isso. De forma a responder à dúvida colocada pela criança, optámos por recorrer ao computador para mostrar vários gráficos de barras, explicando que através dos gráficos de barras podemos organizar informação sobre um determinado assunto para depois ser mais fácil ler e obter respostas. As crianças mostraram-se muito animadas para a realização deste desafio e curiosas para saber como iria ficar o gráfico de barras da família. Numa primeira fase, perguntamos às crianças o número de elementos que viviam consigo, na sua casa, para que, consoante a sua resposta, lhes entregar um retângulo feito em cartolina para desenharem a sua família, uma vez que a cada número total de elementos correspondia uma cor diferente. As crianças tiveram liberdade de escolher os materiais a utilizar (lápiz de cor, lápis grafite, marcadores) e a forma de representação da sua família. No final, cada criança apresentou a sua família ao

grupo e colocou o seu retângulo na coluna correspondente ao número dos elementos que desenharam e que vivem consigo. Com o gráfico construído (*vide* figura 22) foi possível, de imediato, ouvir e constatar as conclusões das crianças, contando o número de retângulos que cada coluna tinha. Também, todas as crianças afirmaram que poucas crianças tinham dois ou seis elementos a viverem consigo e as famílias que tinham quatro elementos era a que “ganhava” porque tinham oito desenhos.



Figura 22 – Gráfico de barras construído pelas crianças sobre o número de elementos da sua família

Esta foi uma atividade diferente do que as crianças estavam habituadas, uma vez que foi a primeira vez que construíram um gráfico de barras e foi uma atividade em que trabalhamos a área de Matemática, nomeadamente, a organização e tratamento de dados, trabalhando as contagens, comparações e organização de dados em gráficos. Foi também, uma atividade que permitiu que as crianças ficassem a conhecer um pouco mais uns dos outros, nomeadamente com quem cada criança vive.

No final, as crianças quando questionadas se gostaram das atividades realizadas durante a semana, elas responderam afirmativamente e disseram que queriam mais desafios.

*EE – Já abrimos todas as janelas. Agora já me podem dizer porque é que estas famílias estão muito felizes?*

*Daniela – Porque ao jantar eles falam com correu o dia deles.*

*Tomás – Porque gostam todos muito uns dos outros.*

*Maria - Catarina, eles também ajudam todos nas tarefas e depois têm mais tempo para estarem juntos.*

*EE – E vocês gostaram de fazer estes desafios?*

*Todos – Sim!*

*EE – Meninos, o que é que vocês querem que eu diga ao Jaime? (O Jaime foi a personagem que deu a conhecer a “Cidade do Amor” às crianças e que lhes pediu ajuda para descobrir o porquê de os seus vizinhos serem muito felizes)*

*Maria – Que gostamos muito e que queremos mais desafios.*

*Rui – Catarina, diz ao Jaime para nos mandar mais desafios para fazermos.*

*Andreia – Gostei muito e que queremos abrir mais janelas.*

Nota de campo n.º 23, maio de 2021

Esta foi uma EEA em que conseguimos, desde o primeiro dia, motivar e despertar a curiosidade das crianças para as atividades planeadas, uma vez que existia sempre um fator surpresa. O facto de termos de abrir as janelas para saber, que desafio tínhamos que realizar despertou, facilmente, a participação, empenho e interesse por parte das crianças para as atividades realizadas ao longo dos três dias da PES. Também o facto de existir uma personagem, o Jaime, que despertou a curiosidade das crianças e que as cativou, desde o início, foi um ponto fulcral para a atividade. O Jaime foi muito acarinhado pelas crianças e por esse motivo, esta personagem continuou presente até ao fim, nas nossas intervenções e sempre que ele “aparecia” as crianças de imediato afirmavam “qual será o desafio desta vez?” ou “temos mais um desafio para fazer, que fixe!”.

A carta, a casa e a televisão, funcionaram muito bem e foram ao encontro do que tínhamos planeado para a terceira semana de intervenção. O *feedback* das crianças foi bastante positivo, querendo no final mais desafios.



## 5. Apresentação, análise e interpretação de dados

Neste ponto apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos nos dois contextos de PES (EPE e 1.º CEB). Os dados tinham com objetivo saber a opinião das crianças, dos dois contextos, sobre o uso de diferentes recursos nas atividades. Para tal, no contexto do 1.º CEB, foi implementado um inquérito por questionário e, na EPE, foi realizada uma tabela de interesses e preferências. De seguida começamos por apresentar os dados recolhidos, bem como a sua análise.

### 5.1. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto procedemos à análise dos dados recolhidos no 1.º CEB, com o objetivo de recolher informação sobre a opinião das crianças sobre a utilização de recursos didático-pedagógico, de ensino e aprendizagem, ao longo do processo educativo. Para tal foi implementado um inquérito por questionário na turma onde ocorreu o estágio do 1.º CEB.

O inquérito por questionário era constituído por nove perguntas de diferentes tipologias. O questionário apresentava perguntas, de escolha múltipla, de resposta direta ou de resposta direta com justificação da mesma. Tendo sido implementado numa turma do 2.º ano de escolaridade, registou-se um total de dezasseis respostas, dadas por crianças (alunos da turma) com idades de sete (80%) e oito (20%) anos de idade (*vide* figura 23), sendo onze (65%) crianças do sexo feminino e as restantes cinco (35%) do sexo masculino (*vide* figura 24).

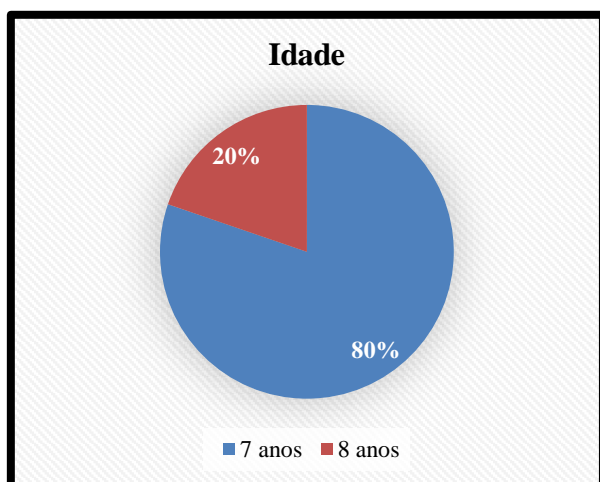


Figura 23 - Gráfico das idades das crianças da turma do 2.º ano de escolaridade

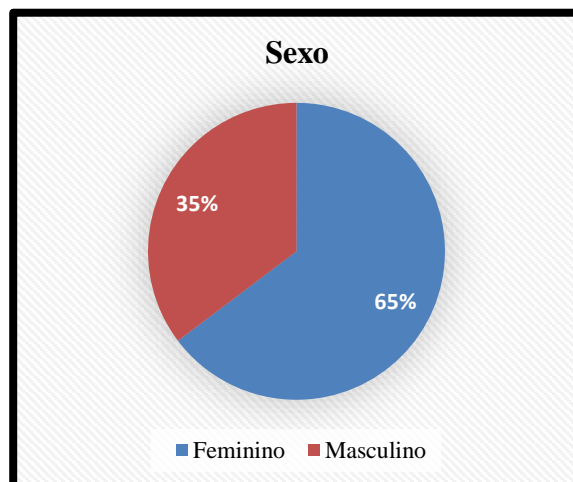


Figura 24 - Gráfico do sexo das crianças da turma do 2.º ano de escolaridade

A segunda questão era sobre as nossas aulas e solicitamos às crianças que numa palavra procurassem descrevê-las. O resultado pode observa-se na nuvem de palavras (vide figura 25) que construímos recorrendo ao programa WordArt.



Figura 25 – Nuvem de palavras à questão – “Escreve uma palavra que caracterize as aulas da estagiária Catarina”

“Gostei”, “gostei muito”, “adorei”, “fantásticas” e “fixe” foram as palavras utilizadas pelas crianças para caracterizarem as aulas que lecionamos. Quando pedida a justificação para a palavra atribuída a estas aulas, quase todas afirmaram que as aulas eram “muito fixes” e que os temas foram bem lecionados. Regista-se uma das afirmações que traduz esse sentimento generalizado: “gostei da forma como professora estagiária deu as aulas”. De modo a facilitar toda a análise das respostas dadas pelas crianças, optámos por categorizar as respostas em categorias. A respeito da criação de categorias, Moura, Ramos, Simões e Li (2021) afirmam:

as categorias constituem agrupamentos de dados, são a característica em comum ou dimensões que as fontes dos dados apresentam e a sua construção pode ser realizada de forma flexível e interativa (...) E não menos importante, as categorias estão diretamente relacionadas com as questões de investigação. Além disso, o autor apresenta a ideia metafórica de “gavetas” para definir categorias, em que os dados são “arrumados” segundo critérios suscetíveis de trazer sentidos (p.52).

A motivação é a grande categoria, com que nos deparamos aquando da análise das respostas dadas pelas crianças. Optamos assim, por dividir esta categoria em várias subcategorias que estão subjacentes à grande categoria. Estabelecemos as seguintes subcategorias: gosto pela professora estagiária (pessoal) e gosto pelas aulas (vide tabela 6), nesta última podemos incluir (estratégias e materiais utilizados). Com as respostas das

crianças, apercebemo-nos o quão importante é a motivação nos processos de aprendizagem. Não importa se a motivação provém dos recursos utilizados, pelos conteúdos, ou pela pessoa que transmite as aprendizagens (professor ou estagiário), o mais importante é que exista sempre algo que motive o envolvimento das crianças para as atividades. Neste sentido, importa corroborar com Lourenço e Paiva (2010):

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (p. 133).

Deste modo, quando a criança está motivada possui um comportamento mais ativo e participativo no seu processo de ensino aprendizagem contribuindo, assim, para uma melhor aprendizagem dos novos conhecimentos e das aprendizagens anteriormente adquiridas. Como acima referido, a respeito do tópico enunciado consideramos as seguintes subcategorias:

Tabela 6 – Categorização das respostas dadas pelas crianças quando lhes foi solicitado a justificação à questão – “Escreve uma palavra que caracterize estas aulas”

<b>Subcategorias _ Motivação</b>	
Gosto pela professora estagiária (pessoal)	6 (37,5%)
Gosto pelas aulas	7 (43,75%)
Não respondeu	3 (18,75%)
<b>Total</b>	<b>16</b>

Ao analisarmos as respostas dadas pelas crianças, podemos constatar que, das dezasseis crianças que responderam, seis (37,5%) apresentaram uma justificação que recaiu sobre a professora estagiária. Para fundamentar esta justificação relativamente à caracterização das aulas, os alunos usaram palavras como:

*“Por que gosto muito de ti”, “Porque ela é fixe”, “Porque ela estava a dar a aulas é por isso que eu gostei”, “Eu gosto porque a professora Catarina é muito fixe”.*

O gosto pelas aulas foi outra categoria em que dividimos as respostas dadas pelas crianças. Sete (43,75%) das dezasseis crianças utilizaram a expressão “*fixe*” para justificarem as suas respostas, dizendo também que gostaram das aulas lecionadas. Uma das justificações para esta resposta, por parte das crianças, pode advir do tipo de recursos utilizados, pois um dos nossos objetivos era proporcionar às crianças aulas diversificadas e, para tal, os recursos foram grandes aliados, utilizando-os sempre que possível e de uma forma variada. Eis alguns exemplos das justificações:

*“Pûs aquela resposta porque eu adorei as aulas da professora Catarina”,*

*“Eu adorei as aulas com a professora Catarina porque gostei muito”,*

*“Eu gostei muito das tuas aulas”,*

*“Porque eu gostei muito”,*

*“As aulas da professora Catarina foram muito fixes”.*

Apenas três (18,75%) crianças não justificaram a sua resposta.

É possível constatar que, acima de tudo, todas as crianças gostaram das aulas que foram lecionadas e que os recursos que levamos para as nossas intervenções funcionaram bem, uma vez que o *feedback* das crianças foi bastante positivo em relação à forma como os trabalhamos e utilizamos no decorrer das atividades propostas.

Muitos foram os recursos utilizados no decorrer das nossas intervenções, ao longo das sete semanas de planificações e consequentemente atividade neste contexto. Como já foi referido anteriormente, os recursos utilizados foram: o manual escolar, as fichas de trabalho, apresentações digitais recorrendo ao PowerPoint, livros de histórias, músicas, mapas, cartazes, materiais manipuláveis, vídeos, escola virtual, quadro branco, Wordwall, jogos didáticos, filmes e Google Earth.

Quando questionamos sobre o recurso que mais gostaram de utilizar, as respostas das crianças são variadas e podem observar-se na figura 26.

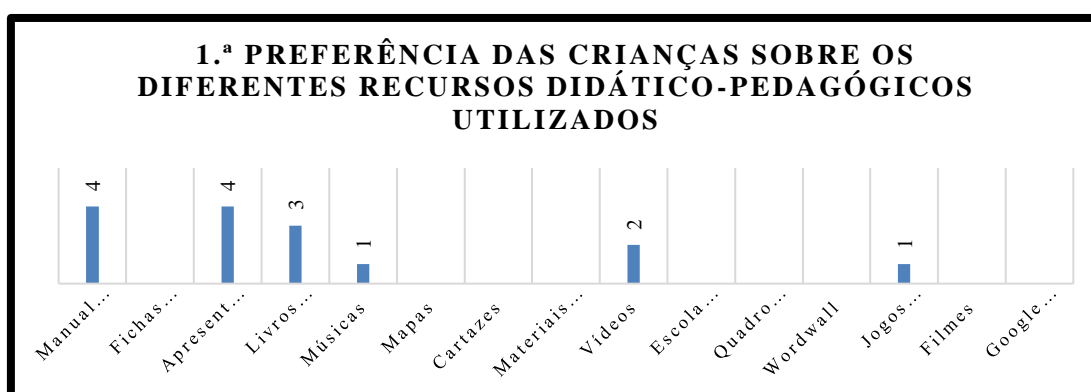


Figura 26 – Gráfico da 1.ª preferência das crianças sobre os diferentes recursos didático-pedagógicos utilizados

Considerando as respostas das crianças, cuja representação ocorre nesta figura, podemos concluir que os recursos que surgem mais vezes indicados como sendo a primeira preferência foram o manual escolar e as apresentações digitais em PowerPoint. A resposta atribuída pelas crianças não deixa de ser curiosa, uma vez que quando foram questionadas sobre se gostam mais que sejam utilizados recursos didáticos diversificados ou trabalhar com o manual escolar (*vide* figura 27), a maioria das crianças, (catorze, que corresponde a 87,5% das crianças da turma) respondeu que gosta mais que se utilize recursos didáticos diversificados nas aulas. Apenas duas crianças (o que equivale a 12,5% da turma) apontaram a sua resposta para o manual escolar.

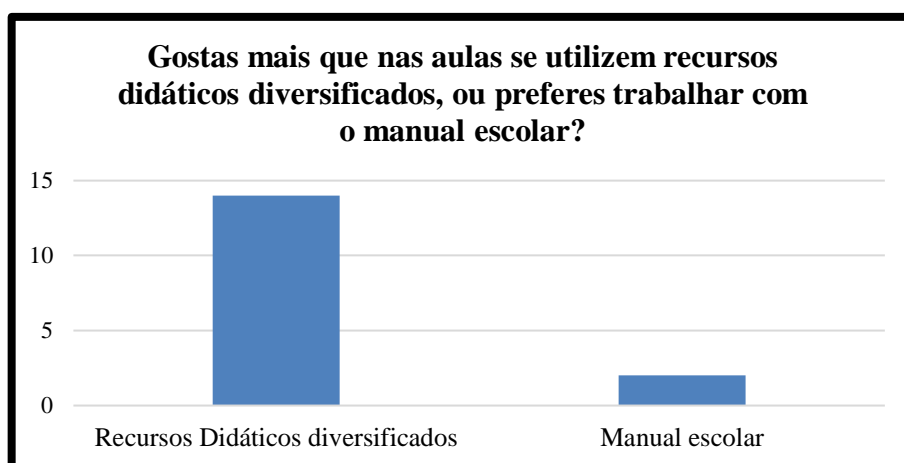


Figura 27 – Gráfico das respostas das crianças à pergunta: "Gostas mais que nas aulas se utilizem recursos didáticos diversificados, ou preferes trabalhar com o manual escolar?"

Estas respostas devem-se, talvez, ao facto de o manual ser um dos recursos mais utilizados durante as nossas intervenções, por solicitação da professora cooperante, pois este era utilizado frequentemente. Mas, a sua utilização era auxiliada e complementada pela escola virtual, tornando a sua utilização diferente do habitual, ou seja, mais lúdica e motivadora. Na verdade, não fazíamos um uso "tradicional" do manual. O que acontecia era que utilizávamos o quadro interativo, onde era possível, por exemplo, ouvir as músicas presentes no manual, assim como os vídeos e os áudios disponíveis nessa plataforma. Durante a sua utilização, era possível observar a interação e disponibilidade das crianças para a participação nas aulas. Esta forma de utilizarmos o manual escolar levava as crianças a mostrarem-se bastante participativas, querendo ser elas a vir ao quadro interativo resolver os problemas. Foi uma forma que achamos interessante e diferente de utilizar o manual escolar, trabalhando no sentido de ir ao encontro dos interesses dos alunos.

Considerando as respostas das crianças à pergunta “Consideras que os recursos didáticos utilizados podem melhorar a tua aprendizagem?”, todas as crianças (100%) consideram que os recursos utilizados durante as intervenções podem melhorar as suas aprendizagens. Quando questionadas sobre o porquê da sua resposta, optamos por categorizar as justificações das crianças em três categorias: gosto pela professora estagiária (pessoal), facilitam o processo de compreensão e tornam as aulas mais interessantes.

Assim, uma grande parte (43,75%) das crianças respondeu que gostava muito que estes recursos fossem utilizados e que eles eram “*fixes*”, tornando assim as “*aulas diferentes*”. Duas crianças justificaram a sua resposta afirmando que, com a utilização dos recursos na sua aprendizagem, aprendia melhor os conteúdos (“*Porque aprendo melhor*”). Já outras duas (12,5%) criança afirmaram que com a utilização dos recursos “*era fácil de estudar*”. Apenas duas crianças (12,5%) crianças não justificaram a sua resposta.

Tabela 7 – Os recursos e a aprendizagem

<b>Os recursos e a aprendizagem</b>	
Gosto pelas aulas da professora estagiária	5 (31,25%)
Facilita o processo de compreensão	2 (12,5%)
Torna as aulas mais interessantes	7 (43,75%)
Não respondeu	2 (12,5%)
<b>Total</b>	<b>16</b>

Quando questionadas sobre a aula de que mais gostaram, de entre todas as aulas que lecionamos, as opiniões das crianças dividiram-se entre aquelas em que foram utilizados os seguintes recursos: Árvore dos Desafios, jogos, músicas, vídeos, experiências e a aula da roda dos alimentos. A Árvore dos Desafios foi a aula de que as crianças mais gostaram (*vide* figura 28), apesar de não ser uma escolha unânime por parte de todas as crianças. Nesta atividade está subjacente todas as outras escolhas das crianças, pois esta foi constituída por um leque variado de recursos que iam desde jogos, músicas, vídeos e experiências. Também, ao analisarmos as respostas dadas pelas crianças, percebemos que todas as aulas mencionadas pelas crianças incluíam recursos didáticos diversificados.



Figura 28 – Gráfico das respostas das crianças à pergunta: "De todas as aulas que a professora estagiária Catarina lecionou, qual foi aquela de que mais gostaste?"

Quando justificavam a sua opinião sobre a aula de que mais gostaram, muitos caracterizaram a sua escolha como sendo uma aula *“muito fixe”*, *“muito divertida”*, com supressas, com *“vários desafios”* ou pelo facto de colarmos os *“alimentos na roda no sítio certo”* (justificação referente a aula da roda dos alimentos). Na opinião das crianças, as atividades realizadas ao longo das aulas permitiram desenvolver várias capacidades (*vide* figura 29). A opção *“aprendi conhecimentos novos”*, foi a mais assinalada pela turma, como sendo a capacidade mais importante que desenvolveram ao longo das nossas intervenções, também *“participei de forma correta”* e *“estive concentrado”* foram as que reuniram mais escolhas das crianças.

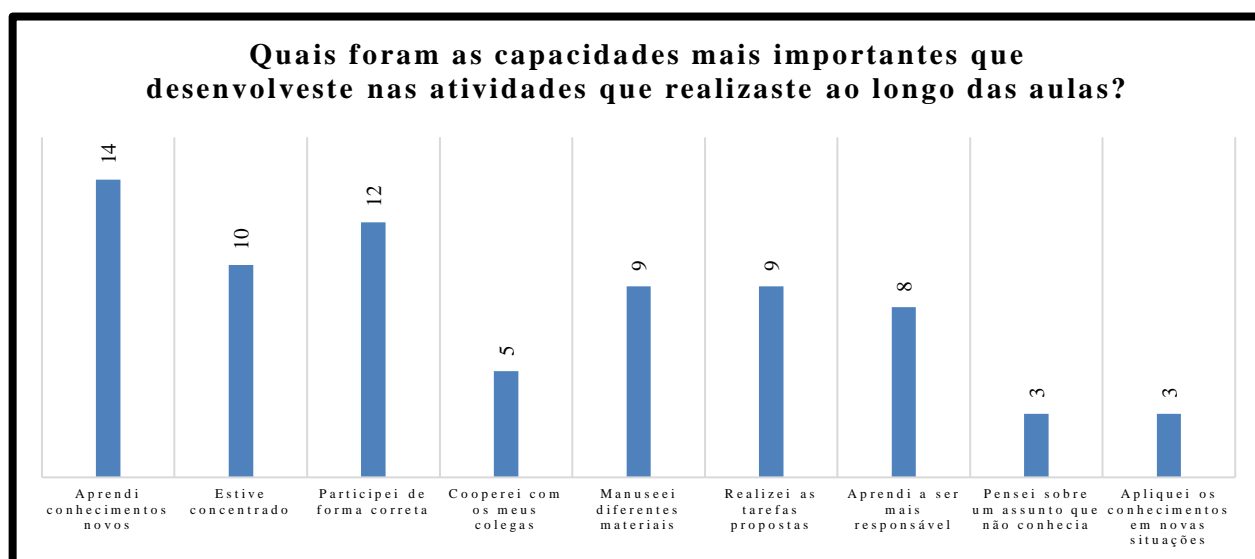


Figura 29 – Gráfico das respostas das crianças à pergunta: "As atividades que realizaste ao longo das aulas permitiram-te desenvolver várias capacidades. Na tua opinião quais foram as mais importantes?"

Na nossa opinião, e através da análise das respostas dadas pelas crianças no inquérito por questionário, foi possível constatar que elas gostaram muito das aulas em que se recorria a diferentes recursos didáticos. Tal parece justificar-se, não só por serem diferentes, mas também pela forma como foram integrados na ação educativa. Pensamos, pelo *feedback* recebido, que proporcionamos momentos mais descontraídos, de motivação, de exploração do material, de partilha e de troca de opiniões, desenvolvendo, assim, várias capacidades importantes para a continuidade da sua formação. Acresce que, para além do trabalho autónomo, as crianças tinham diversas atividades em que o trabalho em grupo e o respeito pelo próximo estavam bem presentes.

Por fim, quando questionadas a fazer sugestões de recursos/materiais que gostavam de ver usados nas aulas/atividades, as crianças, sugeriram: “*mais experiências*”, “*mais jogos*”, “*podíamos fazer outros materiais*”. Estas respostas evidenciam a vontade das crianças de realizarem atividades de natureza prática, envolvendo-se e promovendo a sua própria atividade na construção de conhecimentos.

## 5.2. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao contexto da Educação Pré-Escolar

Neste ponto apresentamos a análise dos dados recolhidos no contexto da EPE. Com o objetivo de recolher informação sobre a opinião das crianças acerca da utilização dos recursos didático-pedagógico nas nossas EEA, foi implementado uma tabela (*vide* figura 30). É de realçar que todas as EEA desenvolvidas foram planeadas e adaptadas ao grupo de crianças, tendo em conta os *feedbacks* transmitidos, os interesses e as necessidades das crianças.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	X																	X		
		X		X				+							X					
																		+		+
					X					X			+		X					

Figura 30 – Tabela de recolha de dados implementada na Educação Pré-Escolar

Nesta recolha de dados registou-se a resposta de dezoito crianças com idades de três, quatro, cinco e seis anos de idade (*vide* figura 31), sendo seis (33%) crianças do sexo feminino e as restantes doze (67%) do sexo masculino (*vide* figura 32).

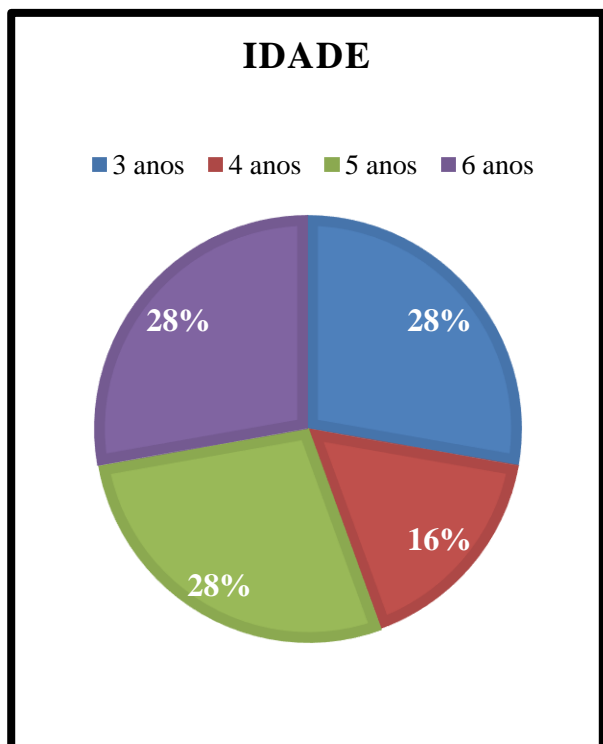


Figura 31 - Gráfico das idades das crianças da EPE

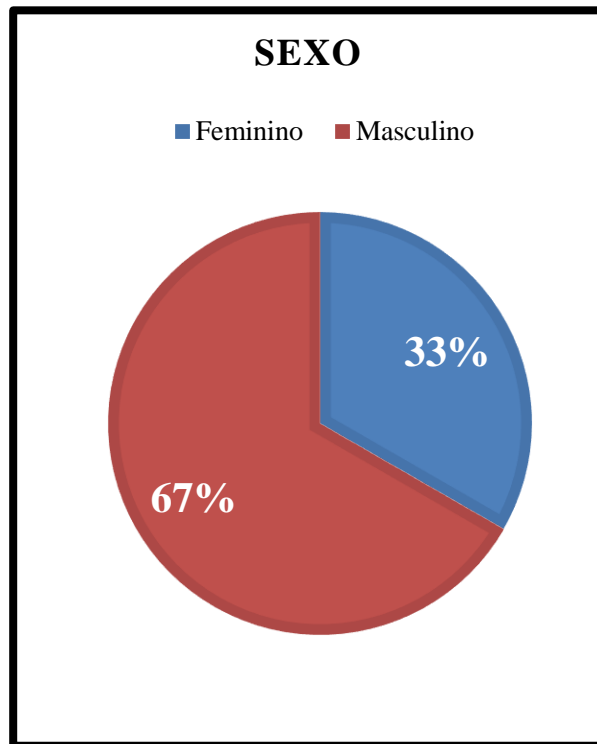


Figura 32 - Gráfico do sexo das crianças da EPE

A tabela apresentada às crianças tinha todos os recursos utilizados nas EEA realizadas ao longo das nossas intervenções. Para tal, dividimos os recursos por sete grupos: 1- livros, 2- televisão e casa (ambas feitas em cartão), 3- balança (feita em madeira), 4- vídeos, 5- jogos construídos, 6- cartas e 7- cartazes. É de salientar que juntamos a televisão e casa num só grupo, porque ambas foram utilizadas na mesma EEA e o uso da televisão era um dos desafios que as janelas da “casa” escondiam.

Ressalvamos que a tabela foi implementada no último dia de estágio, ou seja, todas as EEA já tinham sido concretizadas e, conseqüentemente, todos os recursos já tinham sido apresentados às crianças e estas já tinham tido oportunidade de os observar, explorar e manipular.

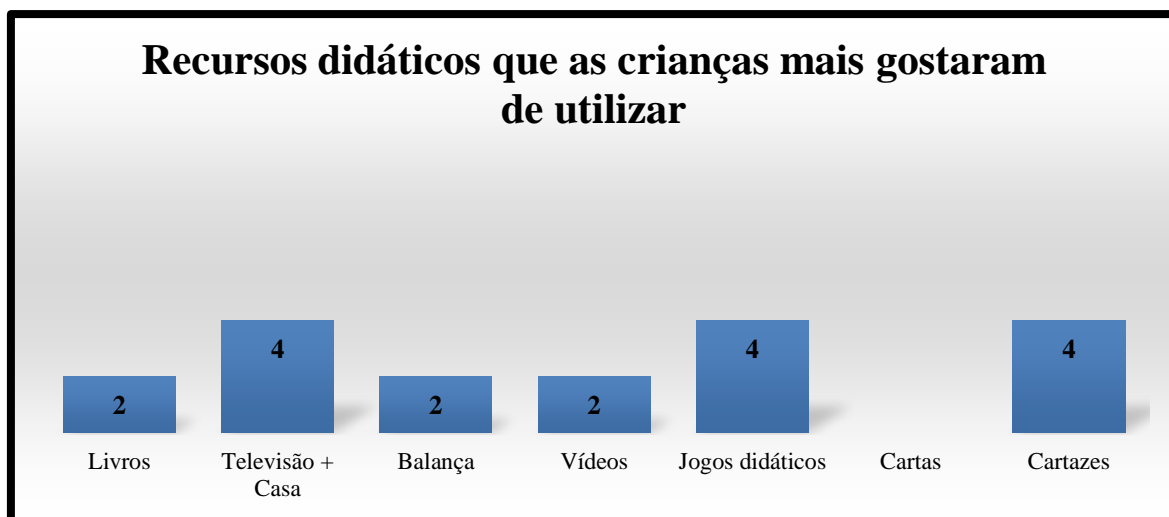


Figura 33 – Gráfico dos recursos didáticos que as crianças mais gostaram de utilizar

De seguida apresentamos, em forma de gráfico (*vide* figura 33) as preferências das crianças sobre os recursos didáticos que levamos para as nossas EEA.

Ao analisarmos a figura 33 deparamo-nos com um certo equilíbrio nas escolhas dos recursos. Apenas as cartas não foram escolha de nenhuma criança. Podemos observar que a televisão + casa (21,05%), os jogos (21,05%) e os cartazes elaborados (21,05%) foram os mais referidos pelas crianças, sendo que cada um dos recursos obteve a escolha de quatro crianças.

A televisão e a casa foram dois recursos criados para a terceira semana de intervenção, tal como foi descrita, em que a casa era o mote para todas as atividades, constituída por quatro janelas e cada uma delas tinha um desafio para as crianças. E era num desses desafios que a televisão, também ela pensada para esta intervenção, com a intencionalidade de as crianças poderem enviar mensagens a alguém de que gostavam muito. Nessa semana, foi notório o entusiasmo delas e o *feedback* demonstrado pelas crianças foi bastante positivo. Das quatro crianças que manifestaram a sua preferência por estes recursos, três justificaram como sendo uma atividade em que “*cada dia tínhamos uma missão para fazer*”, que “*tivemos muitos desafios e pintamos muito*” e “*porque cada dia abríamos as janelas e era uma novidade*”.

Os jogos foram outros dos recursos que mais crianças escolheram. Produzimos dois jogos, um puzzle das adivinhas e outro foi um puzzle construído colaborativamente com as crianças, pois levamos as peças e desafiamos as crianças a decorarem as peças com vários materiais diferentes. No final “*montamos*” o puzzle e as crianças descobriram que a sua forma (em círculo) permitia uma representação da Terra. A este puzzle final, elas atribuíram

o nome de o “*Mundo das Crianças*”. Neste último puzzle, as crianças tiveram um papel ativo na elaboração do jogo, talvez por isso a justificação das crianças recaia sobre os desenhos e as colagens que tiveram de realizar na elaboração das peças – “*Fizemos desenhos*” e “*Porque fizemos colagens*”.

Também os cartazes foram um dos recursos que mais crianças escolheram como sendo o recurso de que mais gostaram nas EEA realizadas. Todos os cartazes elaborados foram construídos e produzidos juntamente com as crianças, tendo estas um papel ativo na sua construção e elaboração e era dado espaço, e tempo, para que as crianças dessem a sua opinião sobre o trabalho. Efetivamente, elas eram questionadas sobre como poderíamos fazer e que materiais poderíamos utilizar. Todos os cartazes ficaram expostos na sala de atividades. Segundo Silva et al. (2016), o “que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas” (p.26). Corroborando com estas autores, na decisão de colocar os cartazes na sala, eram as crianças que, em conjunto, decidiam onde é que queriam que colocássemos os trabalhos elaborados. As justificações de duas das quatro crianças que optaram por este recurso foram: “*Porque colávamos materiais diferentes*” e “*Porque dava para colar e escolher o que queria*”.

No decorrer das nossas intervenções, fizemos a leitura de dois álbuns ilustrados: “Os Segredos da Natureza” de Carron Brown, e “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr. Este recurso foi utilizado como motivação para o início das atividades planeadas. Era notório o entusiasmo das crianças pela leitura das obras apresentadas, talvez pelo facto de estas darem a oportunidade de as crianças participarem ativamente durante a leitura das histórias. Corroborando com as OCEPE (Silva et al., 2016)

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (p.66).

Assim, a apresentação de livros permite que a criança explore outras formas de expressão e que aprenda novos conceitos e conhecimentos que muitas vezes estão mais distantes da sua realidade, contribuindo positivamente para a sua formação. Das duas

(10,5%) crianças que escolheram os livros com o seu recurso predileto, só uma justificou dizendo que escolheu os livros “*Porque aprendemos e descobrimos muitas coisas*”.

Um outro recurso que sortiu um efeito positivo nas crianças foi a balança. Na justificação as crianças disseram que gostavam deste recurso “*porque tínhamos que colocar várias coisas para pesar*”. Quando apresentamos a balança, levamos também vários sacos com elementos da natureza e fizemos diversas pesagens desses elementos. As crianças tiveram a oportunidade de comparar pesos. Além disso, posteriormente, fizemos várias tentativas com outros elementos sugeridos pelas crianças. A balança ficou exposta na sala para que as crianças pudessem brincar e pesar vários objetos, enquanto brincavam nas várias áreas da sala de atividades.

Os vídeos foram outros dos recursos utilizados nas nossas intervenções. O interesse e a concentração das crianças foram notórios durante a visualização dos vídeos. Sendo um recurso diferente e mais inovador, em que a “compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade” (Silva et al., 2016, p. 93). A justificação das crianças por este recurso foi “*porque gosto muito de ver vídeos*”.

É de salientar que, quando pedimos para justificar a sua escolha, nem todas as crianças quiseram fundamentar a sua opção. Apenas dez (52,6%) das dezoito crianças explicaram o porquê da sua preferência. Na nossa opinião, e através da análise das preferências e das justificações dadas pelas crianças, foi possível constatar que elas tinham uma opinião favorável sobre aos recursos que lhes apresentamos.

Sempre foi nossa intenção que as crianças participassem ativamente nas EEA e que explorassem todos os recursos didáticos, proporcionando momentos mais descontraídos, de partilha e troca de opiniões. E foi possível constatar esse facto com as justificações que nos apresentaram quando as questionamos, em grande grupo, se gostaram dos recursos que levamos para completar as intervenções. Quase todas as crianças partilharam o mesmo posicionamento, ao afirmarem que gostaram das atividades que tinham recursos diferentes e diversificados pois assim conseguiam manipulá-los e explorá-los. Nas palavras das crianças, “*aprendemos muitas coisas*”, “*tínhamos desafios*”, “*eram divertidos*”.

Com a análise de toda a informação recolhida durante a PES e no decorrer da nossa prática investigativa, podemos verificar que as crianças destacam pela positiva a utilização de recursos diversificados nas EEA e que, na opinião delas, as atividades permitiram desenvolver várias capacidades importantes para as suas aprendizagens. Ao longo das EEA

e com a análise dos dados recolhidos através das observações, das notas de campos, dos registos fotográficos, das produções das crianças, do inquérito por questionário e pelo *feedback* que estas nos iam transmitindo, podemos constatar que as crianças se sentiam entusiasmadas, motivadas e felizes no decorrer das atividades e que apreciavam os seus trabalhos. Era evidente a motivação, o empenho e o interesse delas ao longo da exploração e manipulação dos vários recursos que lhes apresentamos, desafiando-as à ação e a terem um papel ativo na sua aprendizagem.

Assim, podemos concluir que o uso de recursos didáticos diferenciados, para além de facilitar e auxiliar na construção do conhecimento do mundo, são também um grande suporte para os docentes, esperando-se que o seu uso seja proveitoso para práticas mais dinâmicas, motivadoras e que contribuam para o desenvolvimento holístico das crianças.



## Considerações finais

No presente ponto procuramos refletir sobre todo o processo investigativo realizado, as observações e intervenções efetuadas, os aspetos positivos e as limitações com que nos deparamos ao longo da PES, nomeadamente nos dois contextos de ensino em que estivemos inseridos: a Educação Pré-Escolar (EEP) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Todo o processo de intervenção e investigação foi um grande desafio, “carregado” de aprendizagens e ensinamentos muito positivos para a nossa formação profissional e pessoal. A circunstância de estarmos em contacto e, naturalmente, termos a oportunidade de intervir em dois contextos educativos permitiu que nos deparássemos com várias situações reais e próprias desses mesmos contextos. Tivemos que nos adaptar a toda a dinâmica da instituição e, em especial, às crianças com as quais estivemos a trabalhar. E foi a pensar nelas, nas observações que efetuámos e no *feedback* que nos transmitiam, que todo o processo de intervenção e investigação se desenrolou e começou a ganhar forma. Todas as crianças com quem nos cruzamos nos contextos contribuíram positivamente e colaboraram para a realização do presente relatório, assim como as docentes cooperantes que desde o primeiro dia, colaboraram e mostraram-se disponíveis para nos ajudar em tudo o que precisássemos.

O ponto fulcral ao longo de todo este processo centrou-se, de entre outros pontos, na utilização de recursos didáticos numa abordagem ao Conhecimento do Mundo. Como referido ao longo do nosso trabalho e em específico no enquadramento teórico, que sustenta todo o trabalho, o recurso didático é tudo o que facilita e auxilia a construção do conhecimento e compreensão por parte da criança. A manipulação e exploração de vários recursos didáticos oferecem maiores oportunidades da criança se desenvolver enquanto experimenter, pois descobre, inventa e aprende, passando a ter uma atitude mais ativa na construção das suas aprendizagens. É importante que a criança tenha à sua disposição um leque variado e rico de diferentes recursos, tendo a oportunidade de os manusear livremente, sozinha ou em grupo. Neste sentido, cabe ao educador/professor proporcionar às crianças oportunidades de utilizarem recursos diversificados nas várias experiências de ensino aprendizagem e nas várias áreas e domínios.

Assim, e desde o início foi nosso objetivo, ao longo de toda ação educativa, procurar desenvolver EEA que permitissem a utilização de pelo menos um recurso didático-pedagógico diferenciador, no processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo as intervenções e que proporcionassem novas experiências e aprendizagens. Optávamos por

utilizar estes recursos para início da atividade central (atividade que seria o ponto de partida para as restantes atividades que realizávamos ao longo da semana), no decorrer das atividades ou como síntese da atividade realizada. Ao enriquecer as intervenções com diversos recursos, foi possível observar que as crianças gostavam de os usar e sempre que era possível queriam que voltássemos a recorrer a eles. As atividades/aulas ficavam, assim, notoriamente diferentes e eram mais valorizadas pelas crianças que estavam mais motivadas, atentas e interessadas, apesar de concomitantemente estarem mais agitadas, o que, por vezes não era fácil de controlar, porque todas queriam participar.

Tendo em conta a temática desenvolvida no presente trabalho, delineamos os seguintes objetivos: (i) criar condições para a utilização de recursos didáticos promotores de aprendizagens múltiplas no contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) promover o enriquecimento dos contextos e das práticas com recursos inovadores; (iii) identificar os recursos didáticos existentes nos contextos de intervenção na Prática de Ensino Supervisionada (PES); (iv) promover a utilização de recursos didáticos nas aprendizagens do Conhecimento do Mundo e da componente curricular de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico; e (v) conhecer a opinião das crianças sobre a utilização de vários recursos didáticos nos contextos educativos.

No decorrer da PES e perante as observações que efetuamos e os dados recolhidos nos dois contextos, foi possível verificar que as instituições têm vários recursos, como materiais manipuláveis, jogos, materiais de áudio e vídeo, quadro branco e quadro interativo com data show, biblioteca com uma grande variedade de livros, entre outros. Todos estes recursos estão disponíveis para todas as crianças e para todos os docentes, permitindo que estes os utilizem de modo a valorizarem as atividades/aulas e auxiliarem o processo de aprendizagem das suas crianças. Comparando as nossas observações com dados recolhidos ao longo da PES através das notas de campo e dos inquéritos por questionários, apercebemo-nos da importância e do contributo que a utilização dos vários recursos didáticos tem para as aprendizagens das crianças, pois, na opinião delas e no feedback que nos transmitiam, os recursos didáticos que utilizamos ajudaram-nas a “aprender melhor”, a descobrir “muitas coisas”, sendo que “era fácil estudar”.

Em ambos os contextos, 1.º CEB e EPE, procuramos sempre desenvolver atividades que fossem ao encontro das necessidades e requisitos de cada criança e do grupo em geral. Proporcionamos atividades diversificadas, que permitissem às crianças manipularem e explorarem tudo o que está à sua volta e que é parte integrante do contexto educativo e do mundo em que estão inseridas. Os recursos que levamos para a sala manifestaram-se

fundamentais no desenvolvimento das EEA que tínhamos planeado, como por exemplo, a televisão, a casa e a Árvore dos Desafios, que foram recursos não-estruturados, construídos por nós e que motivaram e cativaram as crianças, prendendo a sua atenção. Fizemo-lo conscientes de que as propostas poderiam não ser acolhidas por parte das crianças e “não chegar” a todas como tínhamos planeado, mas felizmente as crianças sempre aceitaram com agrado os recursos apresentados. Constámos, ao longo da PES, que todas queriam participar e os dois grupos de crianças com quem trabalhamos sempre demonstraram curiosidade, empenho, interesse. Na verdade, eram opinativos e muito dinâmicos, facilitando imenso o desenvolvimento das atividades e conseqüentemente, a realização do nosso trabalho.

Considerando todos os aspetos mencionados ao longo do presente relatório, podemos afirmar que os recursos didáticos são grandes aliados na construção do conhecimento e podem contribuir positivamente para aprendizagens significativas por parte das crianças, sustentando as aprendizagens de si e sobre o mundo que as rodeia. Assim, podemos considerar que respondemos à questão-problema formulada no início da nossa prática investigativa.

Concluindo o presente trabalho, podemos afirmar que a ação educativa desenvolvida no âmbito da PES contribuiu positivamente para a nossa formação pessoal e profissional. A nível pessoal, permitiu desenvolver a nossa autonomia, responsabilidade e organização e possibilitou-nos a interação e aprendizagem com as crianças, as docentes cooperantes e com a comunidade educativa. Esta experiência foi bastante enriquecedora, pois deu-nos a possibilidades de observar, cooperar e intervir em dois contextos diferentes, 1.º CEB e EPE, ficando com uma melhor ideia de como estes funcionam.

Hoje, e ao longo da PES, sabemos que aprendemos bastante com todos. Foram meses de trabalho, de desafios e de partilha que nos enriqueceram bastante, confirmando, com toda a certeza, que esta é a profissão que queremos. Convictos que queremos dar sempre o nosso melhor, fazendo mais e melhor pelas crianças, ajudando-as a desenvolverem o melhor que têm, apoiando-as e encorajando-as sempre a lutarem pelo que mais fazem feliz pois, e corroborando com Cury (2004)

educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência ... é acreditar na vida,  
... é ter esperança no futuro, ... é semear com sabedoria e colher com paciência.  
Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração (p.9).



## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. Edição gráfica: A4Diseños.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Caldeira, M. F. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Editora Pergaminho SA.
- Decreto-Lei n.º 47/2006 da Assembleia da República. (2006). Diário da República: I série, n.º 165. <https://data.dre.pt/eli/lei/47/2006/08/28/p/dre/pt/html>
- Ferreira, S. M. M. (2007). *Os recursos didáticos no processo ensino- aprendizagem*. <https://core.ac.uk/download/pdf/38682397.pdf>
- Graells, P. M. (2000). *Los medios didácticos*. <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. A. (2010). *A motivação e o processo de aprendizagem. Ciências e Cognição*, (132-141). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Martins, G. d., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., . . . Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, Vol 2 (2), 49-65.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia da investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 724-733.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning)*. Teoria da Aprendizagem Significativa Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, pp. 47-66.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. Em A. M. Romão, A. Oliveira, A. Espain, C. Cravo, E. Moura, G. Reses, . . . Y. Li, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (Vol. 3)* (pp. 45-60). UA Editora.
- Pires, C. M. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: revista de educação*. 2:2, p. 66-83
- Pires, M. V. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de matemática: Três estudos de caso*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em J. P. Ponte, I. Oliveira, L. Serrazina, A. Boavida, I. Segurado, O. Sousa, . . . J. Carrillo, *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. 5-28: Associação de Professores de Matemática.
- Quivy, R., & Camperhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ricoy, M. C., & Couto, M.J. (2012). Os recursos educativos e a utilização das TIC no Ensino Secundário na Matemática. In *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 241-262
- Santos, O. K., & Belmino, J.F. (2013). *Recursos Didáticos: Uma melhoria na qualidade da aprendizagem*.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Traqueira, A., Pacheco, E., & Távira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados Investigação-Ação. Em A. Traqueira, C. Euzébio, D. Soares, E. Pacheco, E. Taveira, I. Bernardo, . . . T. Soares, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol. 1)* (pp. 33-50). UA Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ARTVED.