



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Educação financeira e publicidade: um estudo com alunos do 3º
ano de escolaridade

Ana Maria Rodrigues Rosa



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Maria Rodrigues Rosa

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Educação financeira e publicidade: um estudo com alunos do 3º
ano de escolaridade

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Lina Fonseca e Doutora Fátima Fernandes

Agosto de 2024

“O querer e o trabalho transformam o sonho em realidade”

Colégio Didálvi

AGRADECIMENTOS

O presente relatório é o culminar de uma fase com altos e baixos, mas muito bonita. É a fase final para cumprir um dos meus sonhos. Agora é tempo de refletir e agradecer quem comigo caminhou para que este momento fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais todo o apoio me deram ao longo destes anos. Sem eles, nada seria possível.

Em segundo, agradeço aos meus avós. Em especial aos avós maternos que, sempre atentos, têm acompanhado de perto todas as minhas vitórias e derrotas.

Em terceiro, o meu agradecimento às minhas amigas de Barcelos: Andreia, Raquel, Sandrina e Fátima. Especialmente, à Fátima que há mais de 10 anos me vê sonhar o que está prestes a concretizar-se. A que esteve sempre ao meu lado, que sabe de todos os meus momentos felizes e menos felizes. A que sempre me apoia e me dá ralhetes sempre que é necessário. Obrigada!

Aos meus irmãos que me sempre me viram como um exemplo e que viram a irmã mais velha perseguir o seu sonho, apesar dos precalços, agradeço a disponibilidade que sempre mostraram.

Agradeço também a Viana do Castelo, cidade que me acolheu e me viu crescer em todos os sentidos, e que pôs no meu caminho pessoas que levo comigo para a vida: Anita, Catarina, Carolina, Salete, Ana, Gabi, Isabel e Glória. Um agradecimento especial à Anita, Catarina, Carolina, Gabi e Isabel por todo o apoio que me têm dado, por todas as gargalhadas partilhadas e por todos os momentos em que incentivam a não desistir. São, sem sombra de dúvida, as amizades mais especiais que poderia levar de Viana. Obrigada!

Agradeço ainda a todos os professores da ESE das quais fui aluna. Todos deixaram a sua marca e o seu ensinamento que levo para o meu futuro.

Agradeço também às professoras Joana Oliveira, Lina Fonseca e Fátima Fernandes. À professora Joana por todas as palavras de incentivo ao longo do curso, por todas as mensagens e saber transmitidos. À professora Fátima, por iniciar comigo este relatório, por fazer parte deste culminar do sonho. Agradeço toda a disponibilidade e preocupação demonstrada. Infelizmente, nem sempre correspondi da forma esperada.

À professora Lina, agradeço todo o ensinamento transmitido. Sem dúvida levarei toda a aprendizagem adquirida para a minha vida profissional pessoal. Agradeço todo o apoio, incentivo e todos os “puxões de orelha” nesta fase final. Muito obrigada, a todas!

Um agradecimento a todas as pessoas que se cruzaram comigo nestes últimos anos e que, de diversas formas, me davam alento para concluir este relatório. Fátima, Luís, Tiago, Sandrine e Carla, está feito!

Ao senhor Pinto e à Dona Rosa, duas pessoas com as quais privo há 8 anos, que há muito esperam por este dia. A eles agradeço a sua presença amiga, toda a disponibilidade para me ajudar em qualquer situação, todos os festejos que fizeram comigo nas minhas vitórias e aniversários e todas as vezes que me vieram mais triste e me incentivavam a “arrebatar”. Obrigada!

À educadora J., agradeço tudo o que me ensinou. Sem dúvida, que parte da profissional que me estou a tornar a ela o devo. Todos os dias passados no Jardim de Infância foram o palco de muita aprendizagem. Ajudaram a moldar-me enquanto futura educadora e professora e a saber que profissional pretendo ser. Muito obrigada!

À professora titular da turma na qual realizei a recolha de dados, agradeço todo apoio e incentivo demonstrado durante os meses em que trabalhamos em conjunto em prol da turma.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O projeto de investigação, centrado na área da Matemática, realizou-se numa escola do distrito de Viana do Castelo, com uma turma de 17 alunos do 3º ano de escolaridade, que contou com a participação de 16 alunos, no máximo. Como o estudo foi realizado durante as Atividades Integradoras (AI), nem sempre foi possível ter os 16 alunos presentes para participar na recolha de dados.

Os temas principais do estudo são a Educação Financeira (EF) e a publicidade. Neste sentido, foram definidas algumas questões para orientar o estudo: Como é que estes alunos tomam conhecimento de um produto novo? O que faz despoletar o seu interesse por um determinado produto?; Que evidências de educação financeira revelam estes alunos quando têm de escolher um produto, fixando um determinado valor limite?; Que indicadores de pensamento crítico manifestam estes alunos na escolha do produto?.

Dado o problema e as questões de investigação definidas, optou-se por realizar um estudo caso e uma metodologia qualitativa. Para a recolha de dados foram utilizados vários métodos, como a observação, registos dos alunos e inquérito por questionário. Foram criadas sete tarefas relacionadas com a EF e a publicidade, que envolviam conteúdos matemáticos.

O estudo revelou que a *Internet* é a principal fonte de fornecimento de publicidade aos alunos em questão. Revelou ainda que a maioria dos alunos evidenciam algum conhecimento de educação financeira. Sobre a escolha de um produto que pretendem adquirir, o estudo mostrou que o aspeto é um dos pontos que mais têm em conta.

Todo o período vivido durante a intervenção para a recolha de dados, revelou-se muito benéfica. Formas adquiridas ferramentas e competências para o meu futuro enquanto pessoa e profissional, tais como, dinâmica, tolerância, inovação e flexibilidade.

Palavras-chave: Educação Financeira; Literacia Financeira; Matemática; Publicidade; 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was carried out as part of the Supervised Teaching Practice (PES) of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education (1st cycle).

The research project, focused on Mathematics, took place in a school in the district of Viana do Castelo, with a class of 17 third grade students, with a maximum of 16 students taking part. As the study was carried out during the Integrating Activities (AIA), it was not always possible to have all 16 students present to take part in the data collection.

The main themes of the study are Financial Education (FE) and publicity. Some questions were defined to guide the study: How do these students find out about a new product? What generate their interest in a particular product?; What evidence of financial education do these students show when they have to choose a product, by setting a certain limit value?; What indicators of critical thinking do these students show when choosing a product?

Given the problem and the research questions defined, a case study and a qualitative methodology were chosen. Various methods were used to collect data, such as observation, students' answers and resolutions and a questionnaire survey. Seven tasks related to FE and publicity were created, involving mathematical content.

The study revealed that the Internet is the main source of publicity for the students in question. It also revealed that most students have some knowledge about financial education. The study also revealed that when they choose a product to buy, they take the product's appearance into account.

The whole period during the intervention for data collection proved to be very beneficial. I acquired tools and skills for my future as a person and professional, such as dynamism, tolerance, innovation and flexibility.

Keywords: Financial Education; Financial Literacy; Mathematics; Publicity; Primary School.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	2
CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	3
Caraterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	3
Caraterização do meio	3
Caraterização do agrupamento e do jardim de infância	3
Caraterização do Grupo	6
Caraterização da sala	8
Percurso da Intervenção Educativa	8
Áreas de conteúdo abordadas	8
Projeto de Empreendedorismo	14
Participação em atividades da escola e reuniões	21
Caraterização Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico	22
Caraterização do meio local	22
Caraterização do agrupamento e escola	22
Caraterização da turma	24
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	26

Pertinência do Estudo	27
Problema de investigação	28
REVISÃO DA LITERATURA	30
Literacia financeira e Educação financeira	30
Literacia financeira	30
Educação financeira	32
Educação para os <i>media</i>	34
Pensamento Crítico	38
Aprendizagem da Matemática	43
Proficiência Matemática	43
Tarefas Matemáticas	44
Alguns Estudos empíricos	50
METODOLOGIA	56
Opções metodológicas	56
Participantes	56
Recolha de dados	57
Observação	58
Análise documental	58
Inquérito por questionário	59
Procedimento e análise de dados	59
Categorias de análise	59
Intervenção educativa	60
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
Análise da tarefa 1 – Consumo e Publicidade	61
Análise da tarefa 2 - Marcas	69
Análise da tarefa 3 - Consumo e consumidor	72
Análise da tarefa 4 - Questionário poupança	75
Análise da tarefa 5 – Os irmãos	81
Análise da tarefa 6 – Origem produto favorito	86
Análise da tarefa 7 – Planear e orçar	92
CONCLUSÕES	100
Respostas às questões do estudo	100

Limitações do estudo	104
Considerações finais	105
CAPÍTULO III - REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	106
Reflexão final da PES	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	117
Consentimento informado	118
Tarefa 1	119
Tarefa 2	121
Tarefa 3	125
Tarefa 4	126
Tarefa 5	127
Tarefa 6	134
Tarefa 7	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Votos para o projeto Casa dos Sonhos
Figura 2: Confeção dos Bolos Rei
Figura 3: Paletes existentes na escola
Figura 4: Lixar a madeira
Figura 5: Pintura das bocas do fogão
Figura 6: Costura do tecido para a banca
Figura 7: Aparafusar os móveis
Figura 8: Aplicar esponja nos bancos
Figura 9: Cozinha
Figura 10: Contributo dos alunos 1º CEB e Sala dos Amigos
Figura 11: Casa na árvore
Figura 12: Relação entre diversos tipos de tarefas - grau de desafio e de abertura (Ponte, 2005)

Figura 13: Diversos tipos de tarefas, quanto à duração.

Figura 14: Questão 1

Figura 15: Questão 2

Figura 16: Questão 3

Figura 17: Questão 3

Figura 18: Questão 5

Figura 19: Resposta dos alunos à questão 6.1

Figura 20: Questão 10

Figura 21 Ideias sobre consumo manifestadas pelos alunos

Figura 22: Identificação como consumidores

Figura 23: Questão 1

Figura 24: questão 1.1

Figura 25: Questão 1.2

Figura 26: Questão 2

Figura 27: Questão 2.1

Figura 28: Questão 2.2

Figura 29: Questão 2.3

Figura 30: Questão 3

Figura 31: Questão 3

Figura 32: Resposta das alunas S.M, L e V

Figura 33: Resposta das alunas S.M, L e V

Figura 34: Resposta dos alunos M.R.C, M.G.S e M.L

Figura 35: Informações da etiqueta

Figura 36: Exemplo de resposta correta (aluno M.F.S)

Figura 36: Exemplo de resposta correta (aluno M.F.S.)

Figura 37: Proposta dos alunos R e E

Figura 38: Proposta dos alunos M.G.S e M.F.S

Figura 39: Proposta dos alunos G e M.C

Figura 40: Proposta das alunas A e M.N.C

Figura 41: Proposta das alunas M. M e M.L

Figura 42: Proposta das alunas C e S.A

Figura 43: Proposta das alunas S.M e V

Figura 44: Proposta da aluna L

Tabela 1: Pensamento Crítico – Domínio-geral, abrangente

Tabela 2: Pensamento Crítico – Domínio-geral, de fácil compreensão e uso em sala de aula

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Horário da turma do 1º CEB

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Pensamento Crítico – Domínio-geral, abrangente

Tabela 2: Pensamento Crítico – Domínio-geral, de fácil compreensão e uso em sala de aula

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O relatório está dividido em três capítulos.

No primeiro são apresentadas as descrições dos dois contextos onde decorreu a PES. É descrito o meio local, o agrupamento ao qual pertence cada contexto escolar, a sala de atividades/sala de aula, as rotinas de cada grupo/turma. É ainda descrito o percurso educativo de cada contexto, com a enunciação dos conteúdos implementados. No primeiro semestre, a PES desenvolveu-se em contexto da Educação Pré-escolar e no 2º semestre a PES tinha iniciado em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 2º ano de escolaridade. Como surgiu a COVID-19, e dado o número de casos positivos no nosso país, a PES teve de ser interrompida.

No segundo capítulo é apresentado o estudo de investigação. Este estudo foi realizado no ano letivo de 2023/2024, e é apresentado em várias secções. A primeira secção é relativa à pertinência do estudo; a segunda secção é a Revisão de Literatura, elaborada através da recolha e análise bibliográfica, incluindo alguns estudos empíricos. A terceira secção refere-se à metodologia adotada, os participantes, técnicas de recolhas de dados e a intervenção educativa. Para finalizar este capítulo, apresentam-se a quarta secção sobre os dados obtidos, e a quinta secção reporta às conclusões do estudo.

No último capítulo é apresentada a reflexão final da PES nos dois contextos e a reflexão do contexto no qual foi realizada a recolha de dados.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Caraterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar

Neste capítulo encontra-se uma breve caraterização do meio, do agrupamento e da escola, onde foi realizada a Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES). Apresenta-se ainda uma caraterização global do grupo, do Projeto de Empreendedorismo desenvolvido com as crianças para a escola, do Percurso Educativo traçado ao longo da PES, nomeadamente as diferentes áreas de conteúdo desenvolvidas, e uma breve referência à participação em atividades e reuniões da escola.

Caraterização do meio

O Jardim de Infância (JI) localiza-se numa das 27 de freguesias do Concelho de Viana do Castelo, estando inserido num agrupamento de escolas da rede pública. Esta freguesia, segundo os dados do I.N.E de 2011, tem 1755 habitantes e 9,01km² de área. Conhecida pela terra da flor, fica na margem esquerda do Rio Lima, tendo várias tradições festivas, destacando-se uma realizada no mês de maio, que envolve toda a população. A comunidade escolar também tem um papel bastante ativo nesta festa, concretizando elementos alusivos à festa e consequentemente à freguesia. Agricultura, pecuária, indústria e comércio são os principais setores laborais.

Destacam-se valores patrimoniais e aspetos turísticos, como a Igreja Paroquial, a Citânia, o Solar e lagoas. No que concerne ao artesanato evidenciam-se os arranjos florais, velas votivas e palmitos. Por fim, no que respeita às coletividades, existe a Associação Cultural e Recreativa, Futebol Clube, Conferência Vicentina, Associação de Caça e Pesca e o Moto Clube.

Caraterização do agrupamento e do jardim de infância

O agrupamento encontra-se no concelho de Viana do Castelo, com escolas em dez freguesias do concelho. É composto por 13 unidades orgânicas, com alunos provenientes de diferentes meios socioeconómicos. Conta com várias ofertas educativas, desde Educação Pré-escolar, Ensino Básico do 1º aos 9º anos de escolaridade, PIEF e Ensino Secundário Científico-Humanístico. Inclui ainda um Currículo Específico Individual (CEI) para o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, CEI para alunos com

mais de 15 anos, Cidadania (oferta complementar) do 1º ao 9º ano e AEC (projeto Música, Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica) no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere à Educação Especial (EE), o agrupamento referenciou 173 alunos, tendo 15 professores especializados nesta valência, professores de outras áreas curriculares, colaboradores especialistas (psicologia, fisioterapia, terapia da fala e terapia ocupacional). Dá resposta educativa em vários contextos, dando relevância a 46 crianças e alunos com CEI.

Está inserido no Programa TEIP que visa combater o insucesso escolar dos alunos, combate ao abandono precoce dos estudos, absentismo e indisciplina, e ainda a preparação para a vida ativa, numa EB1/JI e numa EB2,3.

Conta ainda com quatro unidades destinadas a alunos com limitações acentuadas. Duas unidades de atendimento especializado/multideficiência (UAE/M) e duas unidades de ensino estruturado-autismo, instaladas nas mesmas unidades orgânicas que a valência anterior.

Quanto ao contexto onde estivemos inseridas, no mesmo edifício do JI encontra-se a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Todos os espaços exteriores são comuns às duas valências, tais como a Casa na Árvore, que atualmente está interdita a todas as crianças, a fim de ser garantida a sua segurança, uma casinha de cimento, parque infantil, campo de jogos e um amplo espaço verde.

O espaço interior divide-se em dois blocos (piso superior e piso inferior). Num dos lados do piso superior encontram-se duas salas do 1º CEB: uma do 1º e 2º anos e outra do 3º e 4º anos. No *hall* encontra-se uma ludoteca, que os alunos poderão frequentar se assim o entenderem ou se as condições meteorológicas não permitirem que brinquem no exterior, e duas casas de banho. No mesmo bloco, no piso inferior, há um átrio bem como duas casas de banhos disponíveis para todas as crianças, sala de prolongamento de horário destinada às crianças do JI, das 8h até às 9h e das 15h30 às 18h30, com diversos recursos materiais que permitem às crianças selecionar o que pretendem fazer. Existe também uma sala onde as crianças poderão dormir a sesta se assim o desejarem. Nesta sala há ainda o quadro interativo que poderá ser utilizado por todos, desde que não coincida com o horário da sesta das crianças mais novas.

No outro bloco, no piso superior, encontram-se duas salas, uma para apoio individualizado às crianças do 1º CEB, bem como a sala polivalente que é aproveitada

para as sessões de Educação Física e Música. Entre estas salas está a Biblioteca, que é utilizada pelas crianças do Pré-escolar e pelos alunos 1º CEB. Encontram-se ainda duas casas de banho e um *hall* com alguns recursos para o 1º CEB.

No piso inferior deste bloco, encontram-se as duas salas da Educação Pré-escolar, um *hall* com a Área da Paz comum às duas salas, uma banca e lavatório de apoio às duas salas, cabides e cestos para as crianças colocarem os seus pertences e um armário com vários materiais. Há ainda duas casas de banho, adaptadas à faixa etária das crianças, sala de arrumos e armários com materiais de apoio às salas e elementos decorativos consoante a época em que se encontram.

A dividir estes dois blocos inferiores, encontram-se a cantina, cozinha, sala de educadores e professores, uma casa de banho para adultos, uma pequena lavandaria e um muda fraldas para as crianças que ainda a usam.

Há ainda o espaço coberto, de dimensão reduzida, onde as crianças do 1º CEB poderão brincar nos intervalos ou após o almoço, caso não seja possível a deslocação para o exterior. É também neste local que os pais, encarregados de educação ou familiares aguardam a saída das crianças.

A escola possui diversos materiais pedagógicos adequados a cada área disciplinar, assim como o JI, que está apetrechado com recursos relativos às ciências, matemática, linguagem e abordagem à escrita, jogos didáticos, livros infantis, CD, instrumentos musicais, materiais de psicomotricidade, entre outros.

A equipa educativa do JI é composta por duas educadoras de infância, uma titular do grupo de recrutamento e uma em regime de contratação, estando a substituir a educadora titular. Existe ainda uma professora da Educação Especial que dá apoio, semanalmente, a duas crianças da sala em questão e a crianças do 1º CEB.

O pessoal não-docente é constituído por duas assistentes operacionais do JI, uma animadora responsável pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), três assistentes operacionais que apoiam o 1º CEB e as AAAF, e duas cozinheiras.

Este estabelecimento de ensino integra-se numa rede pública, respeitando e seguindo as regras de funcionamento estipuladas. Rege-se pelo Regulamento Interno do Agrupamento tendo um Projeto Educativo e um Plano Anual de Atividades da Escola. Cada educador e professor estabelece o seu Projeto Curricular de Grupo ou Turma.

O horário de abertura e fecho estabelecido é das 8h00 às 18h30. As crianças frequentam o JI das 9h às 15h30, tendo uma paragem de manhã, por voltas das 10h. Lancham na sala, não se deslocando ao exterior. Das 12h às 14h fazem a paragem para almoço.

Caraterização do Grupo

A PES decorreu numa sala com 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, das quais 9 eram meninas e 16 meninos. Crianças de 3 anos, em número de 8, frequentavam o JI pela primeira vez; 5 crianças, de 4 anos, pelo segundo ano consecutivo; e 12 crianças, de 5 anos, pelo terceiro ano consecutivo, sendo que uma destas crianças era o primeiro ano neste estabelecimento. Neste grupo, duas crianças de 5 anos estavam sinalizadas, sendo todas as segundas-feiras de manhã acompanhadas por uma professora de Educação Especial. Uma criança revelava dificuldades cognitivas, revelando-se na aquisição de conteúdos, sendo condicional à entrada para o 1º CEB. Outra criança apresentava dificuldades de memorização, fazia tudo por imitação dos colegas da mesma idade, não demonstrando dificuldades a nível cognitivo. No entanto, ainda não há um diagnóstico que indique alguma patologia.

Todos os pais das crianças estão empregados, não havendo nenhuma situação de desemprego. Desenvolvem as suas atividades no setor de serviços, na sua maioria, seguindo-se comércio, indústria, serviços financeiros e agricultura/produção. As habilitações académicas são na maioria ensino superior, no caso das mães, seguindo-se o ensino secundário e 3º CEB. No caso dos pais, a maioria concluiu o ensino secundário e ensino superior, havendo ainda casos de pais com o 2º e 3º CEB.

De modo geral, o grupo era interessado e recetivo a novas experiências, com vontade de se exprimir, partilhar e levar a cabo as suas ideias (criação de projetos em grupo, e individualmente, por iniciativa própria), participativo e autónomo na sua maioria (as crianças de 3 anos revelaram mais dificuldades). Por vezes, um pouco impulsivas quando se lançava um desafio ou abordávamos um tema do seu interesse. Era notória que a maioria das crianças tinham o seu amigo preferido, sendo perceptível na companhia que escolhiam para as suas brincadeiras ou quando eram questionadas se queriam ir para determinada área (pintura, modelagem, casinha, jogos de mesa, etc.).

Os meninos mostravam mais interesse por jogos de mesa, nomeadamente construção de puzzles, mesa com legos da *Lego City* e jogos do chão, onde encontravam pistas de carros e legos.

As meninas mostravam mais interesse por jogos de faz de conta na casinha das bonecas, modelagem, pintura, jogos de mesa e colagem.

Uma criança de 5 anos mostrava maior interesse pelo computador, passando muito tempo nessa área, sendo muitas vezes alertado pelos colegas, ou pelas adultas, de que estava há algum tempo no computador, e que devia dar a vez a outro colega e selecionar outra área.

O gosto pela Educação Física era partilhado por todas as crianças, mostrando-se sempre entusiasmadas para o momento da sessão.

As crianças mais velhas (4 e 5 anos) estavam despertas para a separação dos lixos produzidos na sala e para a compostagem (das cascas da fruta do lanche manhã).

A maioria das crianças de 5 anos mostravam aptidão para a Matemática, destacando-se algumas pelo seu raciocínio. As de 4 e 5 anos eram capazes de contar até 25 (número de crianças da sala) ou até mais. As de 3 anos faziam, na sua maioria, contagens até 10 ou mais.

Ao longo das semanas percebemos que as crianças adoram vir todos os dias para o jardim, pois referiam que não queriam ficar adoentados para não terem de se ausentar por uns dias. Nem mesmo aquando do nascimento de irmãos mais novos, quando os pais lhes perguntavam se gostavam de ficar alguns dias em casa, uma vez que, durante o 1º período três crianças tornaram-se irmãos mais velhos. Uma das suas motivações prende-se com o facto de sentirem que as suas opiniões são ouvidas e consideradas para o desenvolvimento de atividades. As crianças têm liberdade para criar os seus projetos, quer individuais ou em grupo. Primeiramente, anunciam à educadora o que pretendem fazer, seguindo-se a constituição do grupo, onde há voluntários para fazer parte do projeto, cabendo ao líder decidir quem fará parte da sua equipa. [O educador] “aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças.” (OCEPE, 2016, p. 12)

Caraterização da sala

A sala estava organizada por áreas: computador, pintura, mesa de projetos, mesa das ciências, biblioteca, jogos de mesa, mesa de legos, jogos de chão, casinha, mesa da modelagem, desenho e colagem, área do quadro preto, e área da paz que se encontrava fora da sala, pois era comum às duas salas. Na sala, havia um quadro com a foto de cada área onde cada criança colava a sua foto quando pretendia ir para essa área. Em grupo, foi decidida a lotação considerada adequada para cada área, levando a que as crianças dispersem mais pelas diferentes áreas. No início do ano a EC estipulou com o grupo que ao final da semana deviam apresentar, no mínimo três trabalhos: uma pintura, uma colagem e um desenho.

Todos os dados supramencionados são fruto de observações à sala, às crianças e de partilhas da EC.

Percurso da Intervenção Educativa

A PES no Pré-escolar decorreu durante 15 semanas, sendo que as três primeiras semanas, três dias por semana, tinham por objetivo a observação da dinâmica de trabalho da EC com o grupo, bem como da metodologia adotada. Pudemos ainda tirar algumas inferências sobre as crianças, nomeadamente o seu desenvolvimento, comportamento, áreas pelas quais mostravam preferência, onde revelavam mais dificuldade. E acima de tudo, interagir com elas, criando laços para que fosse mais fácil quando chegasse a nossa vez de implementar atividades com o grupo. Após estas três semanas, seguiram-se 12 semanas de intervenção (três dias), das quais, duas foram intensivas (cinco dias).

Áreas de conteúdo abordadas

Na preparação das atividades houve sempre o cuidado de ter em conta a perspetiva holística.

A perspetiva holística, que carateriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem

dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos, tais como, a língua, a matemática, as ciências. (OCEPE, 2016, p. 31).

No *Domínio da Formação Pessoal e Social*, em todas as sessões, tivemos em atenção a importância de estimular as crianças para a construção de identidade e autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendente e a convivência democrática e cidadania. Estes tópicos surgiam nas mais diversas situações, quer no diálogo com as crianças da partilha das novidades do fim de semana, por exemplo. Nas decisões que as crianças deviam de tomar acerca de determinado projeto, como decidir que materiais, cor e que forma teria.

Na área da Matemática, procurámos desenvolver várias competências, nomeadamente, no que concerne à organização e tratamentos de dados. Por exemplo, a partir de umas produções ligadas ao *Domínio da Educação Artística- Artes Visuais*, interpelámos as crianças, questionando-as como poderíamos agrupar as produções. Esta produções diziam respeito a uma atividade relacionada com os medos de cada um. Foi possível verificar que alguns medos estavam representados mais do que uma vez. Uma criança de 5 anos referiu que podíamos colocar “em montinhos”, mas a dado momento, percebemos que havia crianças que tinham referido ter “dois medos”. Como poderíamos fazer? A mesma criança referiu que a folha podia ficar entre os outros trabalhos que continham esses medos. A partir desta situação, proporcionou-se a construção de um Diagrama de Venn. Uma outra atividade na área da Matemática, consistiu em medir o interior da casa da árvore, de forma a perceber que medidas poderiam ter os móveis, tendo como objetivo “Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano.” (OCEPE, 2016, p. 82).

Ainda neste domínio, no início de cada mês, as crianças faziam o tratamento de dados das presenças, faltas, as luzinhas do coração, que diziam respeito ao comportamento de cada criança, através de um gráfico de barras. Primeiramente, faziam a contagem de todos os dados, de seguida, transportavam-nos para o papel. Ou seja, previamente estava preparada uma folha A4, alusiva ao tema que se estava a trabalhar, dividida em quatro partes. Cada criança escolhia a melhor forma de registar os dados.

Quanto ao *Domínio do Conhecimento do Mundo*, no âmbito de um projeto criado por três crianças (construção de um vulcão) considerámos pertinente abordar o tema

com o grupo através de uma experiência sobre a diferença entre a lava fina e lava grossa. Previamente, estava preparada uma ficha PORE (Prevê, Observa, Reflete, Explica).

No que diz respeito ao Mundo Tecnológico e utilização das Tecnologias, o grupo usava o computador para realizar jogos e pesquisas sobre algum tema que surgisse, sendo ajudados por algum adulto. “as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos *media* e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo, e, de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando.” (OCEPE, 2016, p. 85) Privilegiou-se “o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com área de Formação Pessoal e Social.” (OCEPE, 2016, p. 85)

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, no que diz respeito à Abordagem à Escrita-Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto-propusemos um desenho ditado. Este nome causou alguma estranheza nas crianças, mas depois de explicitado e compreendido iniciámos a atividade. As crianças, principalmente as mais velhas, conseguiram desenhar os elementos presentes no ditado, sendo capazes de o identificar. Em casos em que indiquei elementos no plural sem indicar um número, estas representaram vários elementos, sinal de que compreenderam que se tratava de mais do que um. Sem dúvida, que esta atividade surpreendeu pela positiva, cumprindo os objetivos propostos. Nesta atividade, estava inerente o Domínio da Educação Artística- Artes Visuais.

Em relação à Expressão Musical, no Domínio da Educação Artística, esta foi a menos aprofunda, tendo sido apenas preparadas duas sessões, uma vez que, todas as quintas-feiras o JI recebia uma professora contratada pelo Agrupamento para dinamizar atividades neste subdomínio. Nas atividades implementadas, procurámos interligar com o subdomínio da dança, dado que, a música apresentada sugeria movimentos, considerando que

A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando. Acresce que “ouvir” em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua “corporalidade” espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez que o desenvolvimento de sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência

do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança. (OCEPE, 2016, p. 55).

Semana após semana, à quarta-feira, havia um momento dedicada à Educação Física, talvez dos momentos prediletos das crianças. O grupo era dividido em dois: um grupo com as crianças de 3 e 4 anos e outro com as de 5 anos, pois assim introduzíamos atividades adequadas à faixa etária e facilitava a observação e evolução das crianças. Algumas atividades eram propostas pelas crianças, o que promovia o seu maior envolvimento, motivando-as, considerando que “O/A educador/a faz também proposta, aceita e negocia as iniciativas das crianças para a realização de atividades organizadas de movimento e jogos.” (OCEPE, 2016, p. 44). Foi possível observar a evolução das crianças ao longo das semanas, principalmente nas de 3 anos. Aos poucos tornaram-se mais autónomas, solicitando cada vez menos a nossa ajuda para executar determinados exercícios. “Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças.” (OCEPE, 2016, p. 44). Nesta área de conteúdo procuramos introduzir atividades de diferente cariz, como Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações e Jogos. Porém, com as crianças de 5 anos, sentimos dificuldades no controlo do grupo, talvez por se sentirem mais livres. Para tentar colmatar esta situação, planificámos atividades em circuito e no início da sessão indicávamos às crianças o número de atividades que iríamos fazer e caso não cooperassem, daria por terminada a sessão a qualquer momento. Felizmente, tal situação nunca ocorreu.

As artes Visuais, no Domínio da Educação Artística, estiveram sempre presentes nas propostas de atividades. Algumas delas despertaram muito o interesse das crianças. O interesse era visível quando nos questionavam, repetidamente, quando era a sua vez para fazer determinada atividade.

Quando iniciámos as intervenções, o Dia das bruxas estava à porta, sendo tema entre as crianças. Assim, decidimos que introduziríamos atividades relacionadas com esta temática. O grupo sugeriu o que poderia ser elaborado e nós disponibilizámos os materiais. Com a nossa ajuda, cada criança, em grupo ou individual, criou o que pretendia. Nesses dias, foram surgindo novas ideias, como a construção de uma

vassoura. A criança, de quem partiu a ideia, criou um grupo de trabalho, decidiram os materiais e construíram o pretendido.

A elaboração de massa de moldar e a construção de figuras foi outra atividade que cativou bastante as crianças. Esta ocorreu de uma partilha de uma criança, que referiu ter feito *slime* no fim de semana e explicou o processo. Percebemos que os restantes tinham ficado maravilhados com a atividade do amigo. Então considerámos que seria uma boa proposta para o grupo. Os ingredientes surgiram na caixinha das surpresas e logo todos perceberam para que serviria. Na mesa dos projetos, cada criança teve a oportunidade de juntar os ingredientes, mexer, amassar, fazer formas e por fim levar ao forno, para que, ficasse consistente e posteriormente, em casa, poderiam pintar, caso o pretendessem.

Na semana em que se assinalou o Dia Nacional do Pijama, nos últimos dias as crianças vinham a ouvir excertos da história “Todos de Pijama” de Mundos de Vida, na qual se destacava um pássaro azul. Nesse sentido, propusemos a construção do seu pássaro de uma ou mais formas: origami, pintura da mão e pintura do pé. No que concerne à pintura, depois de seco as crianças ornamentavam para que ganhasse a forma de um pássaro.

Quando abordámos o medo, solicitámos às crianças que através do desenho representassem o seu medo. Naturalmente, as crianças mais novas tiveram mais dificuldade em expressar-se através do desenho, dizendo oralmente o que estava representado. Com as crianças mais velhas, tal não se verificou, pois, alguns registos eram evidentes. “As crianças têm o 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.” (OCEPE, p. 49)

Mensalmente, a escola recebia a visita da Biblioteca Itinerante, onde cada criança poderia requisitar um livro para ler em família.

Todos os dias, da parte da tarde no final das atividades, com recurso ao quadro das luzinhas do coração, que era utilizado como instrumento de autorregulação do comportamento, as crianças apreciavam o seu comportamento e o do grupo. Por vezes, era notório a melhoria no comportamento das crianças ao longo da semana. Outras vezes a melhoria não se verificava, tendo uma criança, por exemplo, ter apenas duas

luzinhas acesas numa semana. No final da semana o destacável de cada criança seguia para casa, para que os pais e encarregados de educação tivessem conhecimento. Às crianças, não era aplicada nenhuma consequência, caso tivesse alguma luzinha do coração apagada.

Após estes três meses de intervenção educativa é possível fazer um balanço deveras positivo deste percurso. Um percurso repleto de aprendizagens, quer para nós, enquanto futuras educadoras, quer para as crianças. Foi possível intervir em todas as áreas, umas mais do que outras, tendo por base intencionalidade educativa, seguindo os interesses das crianças.

Todos os dias havia rotinas específicas do dia em que nos encontrávamos. À segunda-feira era dia de partilhar as novidades do fim de semana e de contar uma história. Na terça-feira era Dia das Surpresas. Cada criança trazia algo para partilhar com os colegas. Era também aberta a caixinha das surpresas da sala que trazia algo para a sala ou alguma experiência, previamente preparada pela EC ou EE. Quarta-feira era dia de Educação Física. Na quinta-feira de manhã recebiam a professora Marisa para a sessão de Música. E por último, à sexta-feira, eram distribuídas as produções semanais pelas respetivas crianças sendo guardadas de seguida na sua capa ou no portefólio. Cada criança decidia se uma ou mais produções ficavam no portefólio, as restantes eram colocadas numa capa individual. O portefólio tem como objetivo mostrar a evolução das produções de cada criança ao longo do ano letivo. A distribuição das produções semanais de cada criança, era tarefa de duas crianças responsabilizadas para o efeito. Cada criança decidia quais as produções que queria colocar no portefólio. As outras produções eram guardadas numa capa.

À chegada à sala, as crianças marcavam a sua presença numa tabela de dupla entrada.

Todos os dias algumas crianças tinham de desempenhar algumas tarefas. Para tal, era apresentado cartão a cartão com a foto das crianças. Quando saía o cartão da criança x, esta deveria, se assim o pretender, selecionar a sua tarefa: contar os meninos; fazer as rotinas do dia, como registar o tempo, dia da semana e retirar os cartões do quadro no final da manhã e da tarde; distribuir as mochilas na hora do lanche (2 crianças); entregar os diários à educadora e colocar novamente no respetivo lugar; tocar a campainha na hora de arrumar; chamar para a cantina; levar as cascas da fruta ao

compostor; tratar das plantas; distribuir as produções semanais (à sexta-feira); e distribuir os *vai-vem* (2 crianças e se houver informações para os pais).

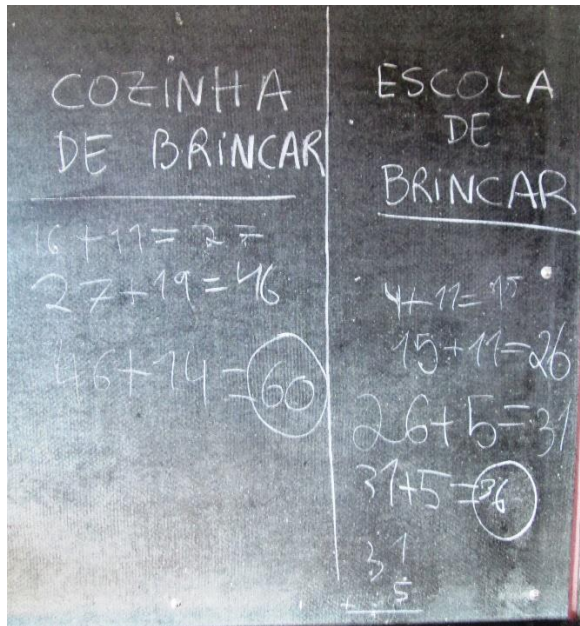
No que se refere aos diários, todos os dias, depois de arrumarem os brinquedos e/ou materiais, por volta das 11:30h, as crianças apontam vários aspectos positivos ou negativos dessa manhã. Há quatro diários, pela seguinte ordem, “O que fizemos”, “Gostámos”, “Não gostámos”, e “Queremos fazer”.

Projeto de Empreendedorismo

No âmbito da Unidade Curricular Seminário de Integração Curricular (SIC) foi-nos proposto que lançássemos um desafio às crianças. Este consistia na sondagem e concretização dos seus sonhos para a escola. No contexto há uma Casa da Árvore, apelidada de Casa dos Sonhos, fruto de projeto de empreendedorismo anterior, que se encontra interdita e à espera de uma intervenção para que as crianças a possam usar com segurança. Para além de estar interdita, a casa não tem recheio, ou seja, encontra-se vazia. Assim, e após uma conversa com a educadora cooperante concordámos que poderíamos dar continuidade ao projeto anterior, também como forma de “pressionar” as autoridades competentes a dar sinal verde para a disponibilização de uma verba e consequentemente realização das alterações necessárias para a segurança das crianças. Neste sentido, lançámos o desafio: O que gostavam de ter na Casa da Árvore? Surgiram de imediato quatro sugestões: um hospital, uma cozinha, um quartel de bombeiros e uma escola de brincar. Como não poderiam concretizar-se as quatro opções, o grupo votou na sua preferida. Com mais votos ficou a cozinha/restaurante e a escola de brincar. Tendo em conta que a casa é da escola, todas teriam oportunidade de votar. As crianças onde realizámos a PES, anunciaram às restantes o que estávamos a desenvolver e salientaram a importância da sua colaboração, anunciando-lhes que poderiam votar para escolher o que gostavam de ter na casa dos sonhos. Posteriormente, reunimo-nos em Assembleia de Escola para a votação final. Verificou-se que ter uma cozinha/restaurante de brincar na Casa da Árvore transformou-se no desejo da maioria das crianças da escola. Decidido o projeto, começámos a trabalhar!

Figura 1

Votos para o projeto Casa dos Sonhos



Desde o início percebemos que era necessário angariar verbas para a compra dos materiais. Decidimos aproveitar a época dos reis para confeccionar bolos-reis que foram vendidos no dia da reunião de pais e encarregados de educação. Mas, e com que dinheiro vamos comprar os ingredientes? Foi uma das questões levantadas. Então, a EC disponibilizou-se para nos emprestar o dinheiro necessário e comprar os ingredientes para os bolos. A EC tem uma amiga que é dona de uma pastelaria, *Espaço Tradição em Barcelos*, e ofereceu-nos 60 caixas de cartão pequenas, onde colocámos os bolos-reis para vender. Estava encontrada a primeira colaboradora. Cada criança, incluindo os amigos da sala do lado (Sala dos Amigos), decorou a sua caixa a gosto. A Sala dos Amigos também teve um papel fundamental, pois confeccionou Bolachas de Gengibre para a nossa feirinha.

Figura 2

Confeção dos Bolos Rei



De seguida, percebemos que as paletes que tínhamos na escola, para podermos usar para criar a banca do fogão, não estariam em condições para serem utilizadas.

Figura 3

Paletes existentes na escola



Uma amiga da EC, cujo marido é proprietário da Casa Peixoto, ofereceu-nos seis paletes de madeira novas, luvas, capacetes, máscaras de proteção, papel de lixa e placas que indicavam que havia um espaço interdito e que era obrigatório o uso de máscaras.

Figura 4

Lixar a madeira



Começávamos a ter bons colaboradores. A Junta de Freguesia tornou-se, também, num excelente colaborador. Fez o transporte das paletes para a escola, ofereceu tintas e disponibilizou um funcionário que, durante um dia, aplicou um produto especial na madeira, para que esta ficasse mais resistente.

As crianças colaboraram em todos os trabalhos que eram adequados à sua idade, como a pintura de elementos dos móveis, aplicação de esponja e tecido nos bancos, costura da cortina para a banca da cozinha e aparafusar os móveis.

Figura 5

Pintura das bocas do fogão



Figura 6

Costura do tecido para a banca

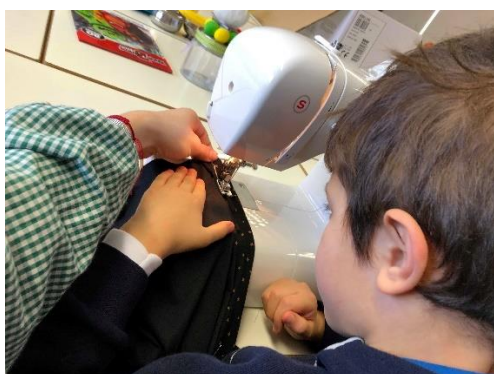


Figura 7

Aparafusar os móveis



Figura 8

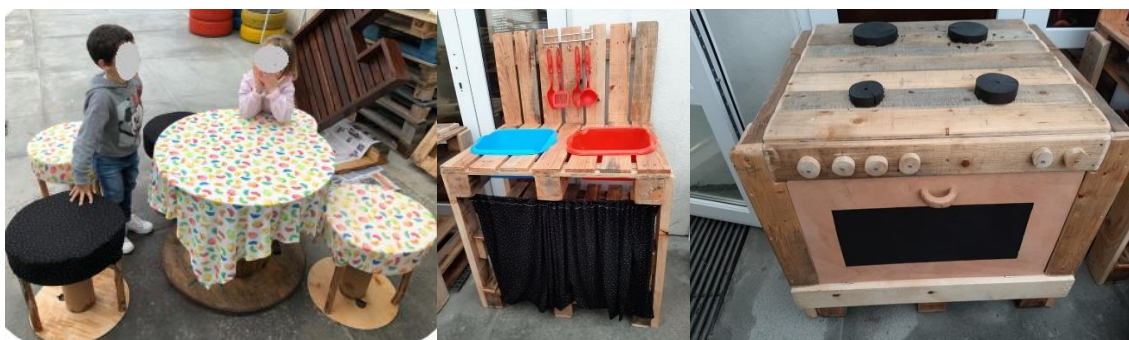
Aplicar esponja nos bancos



Em suma, este projeto consistiu na criação de uma cozinha de madeira para a Casa da Árvore.

Figura 9

Cozinha



Concluído o projeto, conhecemos um artesão, o sr. António, da mesma freguesia que faz trabalhos artesanais em madeira. Já após a conclusão do nosso estágio, fizemos-lhe uma visita para conhecer a sua exposição. Posteriormente, o sr. António visitou a escola para ensinar as crianças a lançar o pião e uma criança da Sala Fixe, pediu-lhe que fizesse uma torneira de madeira para a banca. Aquando da apresentação do projeto, esta ainda não estava terminada, daí não constar na imagem da banca. Para a construção dos móveis, contámos com mais um colaborador, o namorado de umas das educadoras estagiárias. Como tem dotes para a carpintaria, disponibilizou-se para nos ajudar. E que bela ajuda!

Importa salientar que as crianças tiveram um papel sempre ativo durante todo o processo, sendo ouvidas sempre que era necessário tomar alguma decisão relativa ao

projeto. Mesmo durante a construção dos móveis que envolveu corte de madeira, aparafusar, lixar, fazer as bainhas da toalha de mesa e cortina da banca cortina da banca, com uma das EE, as crianças foram chamadas a intervir, sempre com a supervisão dos adultos.

Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a crianças estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (OCEPE, 2016, p. 10 e 11).

As crianças da Sala dos Amigos e os alunos do 1º CEB foram convidados a participar também na construção. Ajudaram a colocar a cortina na banca, a pregar o tecido nos bancos e a lixar a madeira utilizada para construir a cozinha. Após a conclusão do projeto, os pais de todas as crianças, bons colaboradores, forneceram utensílios que já não utilizam, como tachos, talheres, pratos, aventais, copos, guardanapos, entre outros.

Figura 10

Contributo dos alunos 1º CEB e Sala dos Amigos



Na sala, foi criado um calendário do advento em forma de comboio, em que cada criança trazia um contributo e todos os dias era aberto um presente ou mensagem. Alguns pais e encarregados de educação, através do calendário, enviaram presentes para a futura cozinha/restaurante dos sonhos.

Enquanto a casa não sofre as intervenções, os móveis contruídos serão utilizados como cozinha de lama por todas as crianças e alunos da escola.

Naturalmente, durante todo o processo de construção do projeto, estavam intrínsecas várias áreas importantes para a formação das crianças. Nomeadamente, a Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação.

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (OCEPE, 2016, pp. 10 e 11).

Figura 11
Casa na árvore



Participação em atividades da escola e reuniões

Durante a PES pudemos participar em algumas atividades contempladas no Plano Anual de Atividades (PAA).

Ainda durante as observações participámos na atividade do Dia Mundial da Alimentação, assinalada no dia 16 de outubro de 2019. Participámos ainda na preparação das comemorações do Dia das Bruxas, que infelizmente não coincidiu em nenhum dia da nossa observação.

No mês seguinte, assinalámos com as crianças e toda a comunidade escolar o “Dia Nacional do Pijama” do Projeto Mundos de Vida.

No final do mês de novembro, a convite da EC, participámos numa Visita de Estudo com toda a escola, onde assistimos ao Espetáculo *Peter Pan* no Gelo da parte da manhã, e ao *Monkey Park*, em Esposende, durante a tarde.

Em dezembro, como habitualmente, realizou-se a Festa de Natal no Centro Social e Paroquial da Freguesia, que contou com a colaboração da Associação de Pais e Junta de Freguesia. Mais uma vez fomos convidadas e acedemos ao convite, para marcar presença nesta atividade do PAA.

Para finalizar, em janeiro, participámos na reunião de pais e encarregados de educação, relativa ao 1º período. Esta iniciou-se com participação do diretor de escola do 2º e 3º Ciclos do agrupamento. Este deu a conhecer os vários projetos em que escola está envolvida e os projetos a curto e longo prazo. A coordenadora fez o ponto de situação relativamente às atividades realizadas e as que se irão concretizar. De seguida, assistimos à reunião da EC com os pais e encarregados de educação. Esta revelou-se muito vantajosa para nós, enquanto futuras educadoras, porque nos permitiu ver como estas reuniões se tornam num bom momento de partilha entre pais e educadora. “O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (OCEPE, 2016, p. 5).

Caraterização Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico

Caraterização do meio local

A vila onde se localiza o agrupamento e o centro escolar onde foi realizada a PES-1ºCEB, tem 3927 habitantes (dados de 2011). Tendo várias coletividades, tais como Associação Desportiva, Centro Paroquial e Social, Grupo Cénico, Banda de Escuteiros, Banda Velha. Agrupamento de Escuteiros, ADR Casa do Povo, Conferência de S. Vicente de Paulo, Grupo S. Paulo, Grupo de Jovens Transformação, Associação Pais de Ensino Básico, Núcleo de Apoio às Artes Musicais, Associação Colecionismo do Vale do Neiva, Associação de Pais Escola EB 23S, Comissão dos Antigos Combatentes do Ultramar e Associação Columbófila. Como património é composto pela ponte romana de Alvas e pelo Seminário dos Passionistas.

Nesta vila, podemos encontrar vários pontos comerciais: lojas de roupa, uma loja de venda e reparações de telemóveis, banco, cafés, supermercado, talho, restaurantes, loja de decoração/florista, posto da GNR, estação de comboio, Centro de Saúde, e um Jardim de Infância privado, entre outros serviços.

Predominem setores laborais como serralharia, metalomecânica, transformação de madeira, indústria têxtil, construção civil, comércio e agricultura.

Caraterização do agrupamento e escola

A PES realizada no 1º CEB decorreu num centro escolar, de rede pública, situado numa vila do concelho de Viana do Castelo. A sede do agrupamento localiza-se na mesma vila, onde também se encontra a escola do 2º e 3º CEB e Secundário. Ao agrupamento, pertencem ainda mais três centros escolares em três freguesias na periferia da vila. Todos os centros escolares têm o Ensino em Educação Pré-escolar e 1º CEB no mesmo edifício, há exceção de um.

O centro escolar, é relativamente recente, construído de raiz em 2005 com valências desde o Pré-escolar ao 1º CEB. O edifício é composto por dois andares: piso 0 e piso 1. No piso 0, encontra-se a cozinha, refeitório, polivalente com balneário/vestuário, duas salas de professores e educadora e gabinete de coordenação, sala de música, sala de expressões, duas salas destinadas à Educação Pré-escolar, sala de informática e Biblioteca. Há ainda casas de banho para os alunos, professores e funcionários. No piso 1, há sete salas, sendo uma sala para apoio educativo e as restantes

com duas turmas do 1º ano, uma com alunos do 2º ano, outra com alunos do 2º e 3º anos, sala com uma turma do 3º ano e uma sala com alunos do 4º ano. Há uma sala com todo o tipo de recursos necessários para apoio às aulas, como manuais, recursos didáticos, material de laboratório, etc. Dispõe ainda de casas de banho para professores, funcionários e alunos.

No exterior, há um grande espaço do qual as crianças podem usufruir, como campo de jogos, parque infantil, horta, muito espaço verde, árvores e um coberto onde as crianças podem estar caso chova. Nestes dias de chuva, também podem brincar no interior do edifício, cabendo às crianças decidir onde querem estar. Numa das salas de professores e educadoras, há vários jogos, desenhos, folhas brancas e lápis que as crianças podem solicitar e levá-los para a sala de expressões no horário do intervalo.

No que concerne ao horário de funcionamento, as aulas iniciavam-se às 9h00 até às 15h30. A minha parte da manhã decorria até às 10h30, altura do intervalo até às 11h00. Seguia-se mais 1h30 de aula, tendo pausa para almoço das 12h30 às 14h00. de regresso à sala, decorria a última aula do dia. No final, alguns alunos dirigiam-se para o autocarro onde iriam para o ATL- Atividades de Tempos Livres, outros para centro de estudos.

Quadro 1

Horário da turma do 1º CEB

HORÁRIO					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00/9:30	Matemática	Português	Português	Português	Apoio ao Estudo
9:30/10:00					Educação Artística (Música)
10:00/10:30	Português			Matemática	Educação Artística (Artes Visuais)
11:00/11:30	Educação Física	Apoio ao Estudo			
11:30/12:00					
12:00/12:30					
14:00/14:30	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Matemática	Estudo do Meio	Português
14:30/15:00		Oferta Complementar			
15:00/15:30					

Caraterização da turma

A turma era constituída por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Uma criança, apesar de estar inscrita no 2º ano, apenas trabalhava conteúdos do 1º ano, pois revelou algumas dificuldades de aprendizagem na aquisição dos conteúdos no ano anterior. Com a turma, apenas participava nas aulas de Educação Artística (Artes Visuais e Música e Educação Físico-Motora). Um aluno estava diagnosticado com transtorno do espectro do autismo e uma criança com paralisia cerebral. Nesta criança, a incapacidade mais visível era a motora, pois tinha uma perna mais curta que a outra e um braço com mobilidade muito reduzida. Estas perturbações eram ligeiras, quase impercetíveis. Na turma, outras duas crianças apresentavam necessidades educativas especiais de carácter permanente. Os alunos acima referenciados, eram acompanhados por professoras de Educação Especial. Em alguns horários, a aluna com paralisia cerebral e o aluno com autismo, tinham apoio na sala de aula e noutros horários eram acompanhadas na sala de apoio com diferentes professoras. Os restantes três alunos, apenas tinham apoio na sala destinada para o efeito com uma professora da área. Nenhum deles tinha acompanhamento no horário completo.

Os alunos mostravam bastante interesse em aprender e em participar em todas as atividades propostas. Algumas crianças revelavam algumas dificuldades de concentração, estando sentados à frente para que fosse mais fácil para a professora e professoras estagiárias observar os alunos e chamar a atenção se necessário. Era notório que os alunos se sentiam à vontade para participar ou tirar dúvidas, manifestando-o colocando o dedo no ar.

A nossa presença foi bem aceite e natural para a turma, pois já tinham recebido duas estagiárias no ano anterior. Mantiveram-se sempre recetivos à nossa presença, questionando-nos sobre as nossas intervenções, mostrando interesse nas atividades que iríamos propor, e dando-nos um *feedback* sempre positivo do que lhes era proposto.

Entretanto, a COVID-19 chegou ao nosso país. Ao terceiro dia, da primeira semana de implementação, por ordem da Presidência do IPVC, o nosso estágio curricular foi suspenso. No final desse dia, viemos embora com a esperança de voltar uma ou duas semanas mais tarde. Tal situação não se deu, pois, as escolas também foram fechadas. Dada esta circunstância nunca mais tivemos qualquer contacto com os alunos da turma.

Como foi necessário preparar aulas assíncronas das matérias que iríamos apresentar aos alunos, foi-nos proposto que, se a titular da turma concordasse, poderíamos enviar aos alunos as nossas propostas até mesmo dar uma aula síncrona. Apresentámos a proposta à titular da turma, que agradeceu a nossa disponibilidade, mas que referiu não ser necessário apresentarmos as nossas atividades aos alunos, dado que, já tinha as aulas síncronas e assíncronas preparadas. Todas as planificações preparadas foram usadas para avaliação das Unidades Curriculares nas quais havia intervenção pedagógica, no segundo semestre.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Pertinência do Estudo

A Educação Financeira (EF) é um tema cada vez mais atual, devido à importância e necessidade de educar a sociedade para esta dimensão. Esta deve começar desde cedo, nomeadamente na Educação Pré-escolar. Estes, ainda novos e sem conhecimentos sobre dinheiro, gastos e poupança, já são consumidores.

Para auxiliar os educadores e professores a trabalhar esta temática nos contextos, foi criado um Referencial de EF para a Educação Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e para a Educação e Formação de Adultos. Este considera a EF como um dos domínios da educação para a cidadania, componente transversal do currículo.

Segundo o Referencial da Educação para o Consumidor (REC) (Dias et al., 2019), no que diz respeito aos alunos do 1º CEB, adverte que é essencial educá-los para a identificação de prioridades de consumo tendo em conta o dinheiro que dispõem; que um orçamento limita o que se pode consumir; reconhecer que as escolhas individuais sobre o consumo têm consequências individuais e familiares.

Através da criação de projetos, as crianças e jovens devem contactar com situações que aprofundem o conhecimento na área financeira, dados os variadíssimos produtos e serviços financeiros disponibilizados no mercado. Daí, segundo o REC (Dias et al., 2019), ser essencial que os alunos reconheçam que há produtos e serviços financeiros e que existem vários meios de pagamento.

Pontes (2016) reforça a importância do trabalho em parceria com os encarregados de educação, uma vez que “os alunos são constantemente confrontados com situações relacionadas com dinheiro no meio onde vivem e nas famílias a que pertencem.” (p. 124). Esta articulação favorece o crescimento de atitudes corretas perante EF, levando à consciencialização da importância do esclarecimento de como ganhar, cuidar e saber gastar o seu rendimento.

A proposta de incluir a EF nas escolas partiu da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) em 2005, que tem por objetivo incutir nos estudantes a aquisição de bons hábitos e atitudes financeiras, com vista à promoção de uma vida tranquila e desafiada, através da negociação, poupança e investimento.

Segundo Mundy (2008) a EF tem por objetivo apoiar as pessoas na gestão do seu dinheiro ao longo da vida, que engloba atitudes e comportamentos, e habilidades e conhecimentos.

De acordo com Bernheim, Garret e Maki (2001), as pessoas mais alfabetizadas financeiramente demonstram índices de poupança e planos de reforma mais elevados. Assim, a EF revela-se fundamental para quem deseja gerir o seu dinheiro da melhor forma possível, conforme o seu rendimento. Esta gestão é importante, sobretudo porque vivemos numa sociedade fortemente consumista e influenciada pelos *media*.

Nos dias de hoje, sabe-se que cada vez mais cedo as crianças têm contacto com as tecnologias e, conseqüentemente, mais cedo têm acesso a todo o tipo de publicidade veiculada nos mais variados meios de comunicação, com grande enfoque na televisão.

Atualmente, os *media* representam uma grande influência na população, principalmente nas crianças. Segundo Faria e Souza (2000), a televisão é a mais significativa de todas as *media* veiculadora de publicidade contemporânea. Neste sentido o REC (Dias et al., 2019) reforça a importância de alunos do 1º CEB terem conhecimento da utilidade da publicidade, que esta tem influência no consumo, tornando-se necessário que identifiquem a existência de anúncios em diferentes suportes, como televisão, rádio, revista/jornal, internet, *outdoor*, *Youtube*, entre outros.

Faria e Souza (2000) acrescentam que uma pesquisa realizada pela agência norte-americana D'Arcy, Masius, Benton & Bowles, concluiu que a televisão é a que obtém maior receptividade por parte dos jovens. Nesta pesquisa participaram jovens de 26 países das classes A e B (famílias ricas e da classe médias mais alta), com 6547 adolescentes.

Problema de investigação

Perante os aspetos acima citados, tornou-se pertinente trabalhar a EF com alunos do 3º ano do 1ºCEB.

Para orientar o estudo foram definidas as seguintes questões:

- 1- Como é que estes alunos tomam conhecimento de um produto novo? O que faz despoletar o seu interesse por um determinado produto?
- 2- Que evidências de educação financeira revelam estes alunos quando têm de escolher um produto, fixando um determinado valor limite?

- 3- Que indicadores de pensamento crítico manifestam estes alunos na escolha do produto?

Revisão de Literatura

Nesta secção é apresentada a revisão de literatura, a base que fundamenta todo o trabalho de investigação. Apresenta-se organizada em três partes. Na primeira é abordada a Literacia Financeira e Educação Financeira, as suas definições, a importância e promoção. Na segunda, é introduzida a Educação para os Media, na qual se destaca a sua influência nos mais jovens, no que diz respeito à publicidade que lhes é dirigida. Na terceira, foca-se no Pensamento Crítico como uma competência essencial na abordagem à Educação Financeira e Educação para o Media. Na quarta parte, apresenta-se a aprendizagem da Matemática através da Proficiência Matemática, as conexões da Matemática com outras áreas e promoção de tarefas na sala de aula. Na quinta parte encontram-se alguns estudos empíricos desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Educação Financeira, Literacia Financeira e Publicidade.

1. Literacia financeira e Educação financeira

1.1 Literacia financeira

Nos últimos anos a Literacia Financeira (LF) tem sido valorizada e necessária no mundo em que vivemos, em constante mudança.

Segundo a Direção-Geral do Consumidor (DGC) “Há cada vez mais “idades” no consumo”, ou seja, os indivíduos tornam-se consumidores desde tenra idade.

Segundo Orton (2007), citado pelo Referencial de Educação Financeira (REF) do Ministério da Educação e Ciência (MEC, 2013), a LF refere-se aos conhecimentos que o indivíduo tem sobre temas monetários, económicos ou financeiros, e à aplicação desses conhecimentos quando é necessário tomar decisões em situações que envolvem esses temas.

De acordo com o referido referencial, baseado na ideia de Orton (2007),

A literacia financeira está, assim, ligada à capacidade de ler, analisar, gerir e comunicar sobre a condição financeira pessoal e à forma como esta afeta o seu bem-estar material. Inclui também a capacidade de decidir entre escolhas financeiras, discutir assuntos financeiros e monetários sem desconforto, planear o futuro e responder de forma competente às situações do dia-a-dia que envolvem decisões financeiras, incluindo acontecimentos na economia global. (MEC, 2013, p.5).

A literacia financeira tem sido estudada por vários governos e organizações internacionais, sendo evidente que é necessário sensibilizar a população para a importância de tornar os cidadãos esclarecidos nesta área, principalmente devido ao fluxo de produtos financeiros, tal como defendem Ferreira, Cadima e Santos (2015). A aquisição de ferramentas que desenvolvam a literacia financeira, revela-se importante, de tal forma que o cidadão terá maior conhecimento, será mais ponderado, criterioso e integrado na sociedade.

Fernandes (2011), citou vários autores (National Foundation for Education Research (1992), citado por Tippet e Kuvers (2007), Schagen e Lines (1996), Hogarth (2002), Moore (2003), Mandell (2007), Orton (2007), Lusardi (2008), Houston (2008), Banco de Portugal (2011) que apresentam conceitos de LF diferenciados, por vezes de forma abstrata. Para uns esta centra-se em conhecimentos básicos sobre bens financeiros e gestão do rendimento, para outros acrescenta a forma como são feitas as escolhas. Outros conceitos revelam que se engloba na escolha de produtos financeiros de acordo com o que está disponível no mercado.

Fernandes (2011) revela ainda que Tippet e Kluvers (2007), sustentados em National Foundation for Education Research (1992), defendem que a LF se refere à forma como são tomadas as decisões inteiramente ligadas ao uso e gestão do dinheiro. Schagen e Lines (1996) manifestaram de uma forma mais aprofundada o seu entendimento sobre LF, considerando que

Combina as capacidades de entender conceitos chaves relacionados com a gestão do dinheiro, conhecimento do funcionamento das instituições, serviços e sistemas financeiros, capacidade de análise e ainda gestão responsável das finanças. Esta operacionalização de literacia financeira inclui duas componentes: Componente cognitiva e componente psicológica (vontade e confiança) (p.6).

Ainda de acordo com Fernandes (2011), Hogarth (2002), apresenta uma visão da LF mais técnica, do domínio específico da gestão. Para o autor, LF inclui-se na informação e conhecimentos em assuntos referentes à gestão financeira, ativos, investimentos, crédito, seguros e impostos. Moore (2003), considera que os indivíduos são financeiramente letrados se conseguirem fazer uso do conhecimento adquirido, não podendo a LF ser diretamente medida, mas ser utilizada. No entendimento de Mandell (2007), um indivíduo demonstra LF quando é perspicaz na apreciação e construção de

uma opinião devidamente fundamentada dos instrumentos financeiros atuais, ainda que complexos, fazendo escolhas em função dos benefícios que pode ter. Mencionando Houston (2010), Fernandes (2011), revelava que a LF integra quatro categorias primordiais: conhecimentos básicos de finanças pessoais; investimento/poupança; crédito; e proteção/seguros.

1.2. Educação financeira

Atualmente, a educação do consumidor é vista pelas políticas públicas como uma matéria que deve ser implementada, tanto pelas exigências dos formadores como pelas preocupações demonstradas pelos encarregados de educação.

É de conhecimento geral que cada vez mais as crianças e jovens se tornam consumidores precocemente. Neste sentido, constituem-se consumidores de produtos e serviços financeiros existentes no mercado que são cada vez mais complexos, tal como refere o REF, de Dias et al. (2013). Para compreender e tomar decisões financeiras acertadas é importante ter um crescente domínio aprofundado de informação e conhecimento no setor.

Identificada essa necessidade, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) associou-se ao Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF), uma iniciativa de 2011 do Conselho Nacional de Supervisores Financeiros (CNSF) (composto pelo Banco de Portugal (BdP), pela Comissão do Mercado de Valores Mobiliários (CMVM) e pelo Instituto de Seguros de Portugal (ISP)),

que pretende contribuir para elevar o nível de conhecimentos financeiros da população e promover a adoção de comportamentos financeiros adequados, prevendo-se o início da Educação Financeira nas escolas desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, com conteúdos adaptados aos vários públicos e níveis de escolaridade (p. 6).

No seguimento desta associação, surgiu o Referencial para a Educação Financeira (REF) (Dias et al, 2013), um documento orientador para que a EF seja implementada em contexto educativo e formativo. Neste documento pode ler-se que a proposta de atividades deste cariz, permite que os alunos adquiram conhecimentos e capacidades fundamentais para as suas decisões futuras no que concerne às finanças pessoais. Nesta proposta são privilegiadas atividades relacionadas com o dinheiro e finanças pessoais,

que proporcionem aos alunos o desenvolvimento - de capacidades técnicas e comportamentais que lhes tragam segurança e autonomia, no futuro, na resolução de problemas de características financeiras. A implementação destas atividades deve surgir a partir de uma metodologia diversificada, tendo em conta que “a EF é uma temática transversal e transdisciplinar da educação para a cidadania (Dias et al., 2013, p. 6).”. No tópico “Boas práticas” ressalva que a EF deve iniciar-se na escola, tendo em conta que, as pessoas devem ser educadas, o mais cedo possível, para questões financeiras.

No que concerne ao 1.º CEB foi publicado o Caderno de Educação Financeira (Vicente, Ribeiro, Santos & Pinheiro, 2015), decorrente de um protocolo celebrado no âmbito do Plano Nacional de Formação Financeira entre várias entidades, nomeadamente o Ministério da Educação e Ciência, os supervisores financeiros (Banco de Portugal, Comissão do Mercado de Valores Mobiliários e Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões) e quatro associações do setor financeiro (Associação Portuguesa de Bancos, Associação Portuguesa de Seguradores, Associação Portuguesa de Fundos de Investimento, Pensões e Patrimónios e Associação de Instituições de Crédito Especializado). Esta publicação tem como objetivo apoiar os alunos e professores na abordagem de temas do REF. Este caderno apresenta um conjunto de propostas de atividade que podem ser exploradas numa perspetiva interdisciplinar. Estas propostas são um apoio e um incentivo à criação de oportunidades para que os mais novos se envolvam nestas temáticas de modo a tomarem consciência de que podem exercer uma cidadania financeira responsável.

Ferreira (2013), autor do livro *Educação Financeira das Crianças e Adolescentes*, citado em Dantas (2017), salienta também a importância do exemplo da família, na medida em que a forma como esta se relaciona com os aspetos financeiros irá afetar a formação dos futuros adultos.

O Centro OCDE/CVM de Educação e Alfabetização Financeira para América Latina e o Caribe (2015) traduziu o artigo da OCDE “Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeiras”. Nesse documento, mais concretamente no tópico “Princípios”, é referido que a EF não se limita apenas ao fornecimento de informações e aconselhamento financeiro, aspetos que devem ser regulamentados para proteção dos clientes, devendo ser entendida como

o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem-estar financeiro (p. 5).

O mesmo Centro OCDE/CVM acrescenta que, deve-se promover a construção da capacidade financeira, apoiada em informação e instrução financeira adequada. A EF deve ser fornecida “de forma justa e imparcial” (p. 5). Pretende-se que os programas sejam estruturados e desenvolvidos com eficácia. É imperativo que “A promoção da educação financeira não deve ser substituída por regulação financeira, que é essencial para proteger o consumidor (por exemplo, contra fraude) e que se espera que a educação financeira possa complementar” (OCDE/CVM 2015, p. 5).

No que diz respeito aos programas de EF, o Centro OCDE/CVM revela que

Para os programas que demandam o uso de salas de aula, deve-se promover treinamento e capacitação dos educadores. A esse respeito, deve-se estimular o desenvolvimento de programas para "educar os educadores" e o fornecimento de materiais e ferramentas de informações específicas para esses educadores (OCDE/CVM 2015, p. 8).

2. Educação para os *media*

Antes de me centrar na educação para os *media*, importa referir que embora não haja uma única definição de *media*, parece ser consensual a que está relacionada com a comunicação (Silveira, 2011). De acordo com Buckingham (2003), citado em Silveira (2011), este conceito abarca uma ampla gama de comunicações modernas e tradicionais, como por exemplo: a televisão, o cinema, o vídeo, a rádio, a fotografia, a publicidade, os jornais, as revistas, a música, os jogos de computador, a internet, o livro e outras formas de circulação e difusão de mensagens. Diariamente, todos nós, independentemente da idade, somos confrontados com informação em grande quantidade e muito diversificada. É importante compreender essa informação e o seu objetivo. É, por isso, importante educar para os *media* desde cedo.

A publicidade é uma forma de divulgar ou tornar público um facto ou ideia. Esta nasceu na Antiguidade Clássica, em Pompeia, com mensagens gravadas na pedra, sendo feita oralmente por pregoeiros, a partir de 1625 para divulgar o jornal inglês intitulado *Mercurius Britannicus*. Cem anos depois, Benjamin Franklin, considerado o pai da publicidade moderna, deu a conhecer as novidades ao mundo, surgindo assim, os jornais com o objetivo de dar a conhecer livros e outros produtos. Anos mais tarde surgem as tecnologias, nomeadamente o rádio, o maior veículo de anúncios publicitários. Mais tarde, surge a televisão, atualmente a maior difusora de publicidade. O objetivo desta não mudou, continuando a ser usada, também para efeitos de divulgação de bens e produtos para venda (site IMR, Publicidade e Consumo, 2018).

O *website* da Direção-Geral do Consumidor (DGC) enuncia que há várias críticas apontadas à televisão, nomeadamente à publicidade, que as crianças e jovens, inconscientemente, absorvem. Acredita-se que esta induz comportamentos reprovados pelos familiares, que levam a várias discussões. Esta comunicação que lhes é oferecida é decisiva nos “conteúdos (des)educativos da programação televisiva”.

O mercado infanto-juvenil é fundamental nos sectores educativo, financeiro e comercial, mas pouquíssimo se sabe acerca de como os jovens adquirem o seu dinheiro, onde o gastam ou como o poupam. As crianças enquanto consumidoras são alvo de muitos estudos, desde a publicidade à sociologia e à psicologia, à saúde e à pedagogia, entre outros (DGC).

Perante a pertinência da promoção e da implementação da Educação para os *Media*, o Ministério da Educação e Ciência associou-se ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (UM), que tem um vasto trabalho nesta área, e elaboraram um documento orientador para as escolas relativamente à Educação para os *Media* - o Referencial de Educação para os *Media* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014). Este documento pretende ser uma ferramenta de apoio aos educadores e professores da Educação Pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, para que possam responder da melhor forma às carências das crianças e alunos nesta vertente, ajudando-os a construir conhecimento nesta área e a tornar consumidores mais informados.

A Educação para os *Media* nas escolas é fundamental pelo facto de as crianças e jovens serem, cada vez mais, consumidores e produtores de *media* (Pereira et al., 2014). Como é referido neste referencial, é importante que eles conheçam e saibam explorar de forma consciente as potencialidades dos *media*, mas também devem estar preparados para os perigos que eles podem constituir. É preciso compreender os *media*, ou seja, ler criticamente, indo além dos meios de difusão e dos conteúdos difundidos e perceber o que e quem está do outro lado dos ecrãs, quem são os utilizadores dos *media* e o impacto que tem nos consumidores.

Ler criticamente os *media* supõe ser capaz de reconhecer e valorizar aquilo que neles contribui para o alargamento de horizontes, para o conhecimento do que se passa no mundo, para o acolhimento da diversidade de valores e mundividências e para a construção das identidades. Envolve também a aquisição de processos de autodefesa face aos riscos e ameaças, incluindo os que advêm dos novos media e das redes sociais (Pereira et al., 2014, p.6).

Há mais de 50 anos que são lançadas duras críticas ao efeito televisivo, nomeadamente, na publicidade destinada às crianças. Por vezes, provoca comportamentos opostos aos que são incutidos pela família, muitas vezes levando a conflitos desnecessários. Ao longo destes anos têm surgido inúmeras discussões sobre o entendimento das crianças e jovens no que concerne à publicidade televisiva. Os investigadores, apenas estão de acordo em alguns pontos: “os mais novos veem mais televisão, acreditando nela; e que com a idade, a distinção entre mensagens e programas é mais fácil fazer” (DGC). As dúvidas residem nos “efeitos comportamentais da publicidade”, sendo ponto assente que a publicidade televisiva não é o único “fator influenciador do comportamento das crianças nem está provado que seja determinante” (DGC).

A literacia neste campo é fundamental, até para se articular com a literacia noutras áreas (Pereira et al., 2014). No currículo escolar, a Educação para os *Media* deve ser vista como uma temática transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania, pelo que a abordagem deve ser feita recorrendo a metodologias diversificadas.

O referencial que tem vindo a ser destacado foi estruturado tendo por base literatura científica e experiências recentes nesta área, em Portugal, e experiências mediáticas e de comunicação das crianças e jovens no contexto da sociedade atual. Este documento orientador da Educação para os media nas aulas propõe uma exploração

progressiva, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário, de 12 temáticas, pela seguinte ordem: Comunicar e informar; Compreender o mundo atual; Tipos de Media; As TIC e os ecrãs; As redes digitais; Entretenimento e espetáculo; Publicidade e marcas; Produção e indústria/profissionais e empresas; Os *Media* como construção social; Audiências, públicos e consumos; Liberdade e ética, direitos e deveres; Nós e os *Media*. Para cada um destes temas, são apresentados subtemas e objetivos gerais e específicos.

Todas as temáticas são relevantes, porque de alguma forma contribuem para a formação do aluno para que ele possa exercer, atualmente e no futuro, um papel ativo de cidadania em várias vertentes. É importante que o conhecimento sobre os media seja mobilizado de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável, para fazer escolhas importantes a nível financeiro, para priorizar a poupança, e para ser um cidadão consciente e moderado no consumo. Esse conhecimento deve permitir ao cidadão fazer uma análise crítica de todo o tipo de publicidade e compreender o papel que esta desempenha na sociedade e o que está por detrás dela, para que não se deixe influenciar de qualquer modo. É fundamental que compreenda por que razão há um recurso frequente a heróis, por parte da indústria, para promover um determinado produto.

Faria e Souza (2000) revela que a categoria adolescente-juvenil é mais propensa a absorver toda a publicidade que é exposta nos diversos meios de comunicação, independentemente da classe social a que pertencem. Tendo conhecimento desta influência, as indústrias direcionam as suas campanhas promocionais para estas faixas etárias. Considera que as imagens são o maior fator de atração do público juvenil, que mostram uma perfeição que não corresponde à realidade. Segundo o autor, a televisão é o meio mais mediático, mais apreciado pelos jovens. No artigo Faria e Souza, apresenta uma analogia entre a televisão e a escola, de acordo com a perspetiva de Franco (1999). A primeira, sendo audiovisual, estimula a perceção intuitiva; por outro lado a escola é um contexto que ajuda a desenvolver o conhecimento e a pensar de forma crítica. Daí ser extremamente importante para compreender os produtos culturais difundidos pelos meios de comunicação de massa.

Santos (2007) refere que a publicidade é cada vez mais direcionada para as crianças e jovens, pois pertencem ao grupo mais vulnerável e suscetível para absorver

toda a informação publicitária. Tal verifica-se nos intervalos de programas televisivos, nos quais os anúncios têm vindo a aumentar, sendo urgente que os mais novos estejam preparados para saber como funciona a publicidade e tenham ferramentas para saber decifrar as mensagens que lhes são direcionadas. Neste sentido, tal como refere o website, surgiu o programa “Media Smart”, criado pela Associação Portuguesa de Anunciantes (APAN). Nesse mesmo site, Manuela Botelho, secretária-geral da APAN, revela que para além da importância de afastar as crianças do mundo comercial onde estão inseridas, é indispensável o fornecimento de ferramentas que ajudem a perceber e a decifrar esse mundo. Este programa está focado no 1º e 2º ciclos, tem potencialidades de ser trabalhado nas disciplinas ou projetos extracurriculares. De acordo com Manuela Botelho, “O programa é muito flexível”, englobando “três grandes áreas - Introdução à Publicidade, Publicidade dirigida às crianças e Publicidade não comercial - cujo desenvolvimento e aprofundamento estarão dependentes da capacidade de cada escola”.

Assim, a Educação para os *Media* implica também analisar, refletir. Implica fazer dos *media*, tradicionais ou mais recentes “Objeto de estudo, reflexão e prática” (Referencial Educação para os Media, p. 7, 2010). Santos (2007) revela que alguns dos temas a abordar centravam-se na comunicação comercial e no exagero colocado na publicidade ou na exibição de personagens ou figuras conhecidas. “importância do som na comunicação comercial, a utilização do exagero na publicidade ou a exibição de personalidades ou personagens nas campanhas”. Contudo, reforça que as produções culturais, como a publicidade, são considerados instrumentos educativos. Na altura Manuela Botelho anunciava que “todos os aspetos mais difíceis da publicidade” seriam expostos, “com o objetivo de despertar o sentido crítico dos jovens e de suscitar o debate.”.

3. Pensamento Crítico: uma competência essencial na Educação Financeira e na Educação para os *media*

Considerando as duas temáticas anteriormente apresentadas que desempenham um papel fundamental, importa por isso começar por apresentar uma visão geral do Pensamento Crítico.

Em 2020, sob a responsabilidade do secretário-geral da OCDE foi divulgado um documento intitulado “*Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos*

Estudantes”, traduzido pelo Instituto Ayrton Senna, salientando-se que as opiniões e os argumentos nele presentes não refletem necessariamente as visões oficiais dos países da OCDE. Nele são destacadas competências de criatividade e de pensamento crítico que são fundamentais e que constam, de uma forma ou outra, nos currículos escolares da maioria dos países da OCDE, dada a sua importância para os alunos, ao longo de todo percurso acadêmico. Considera que a escola deve estimular os alunos a pensar de forma independente substituindo a transmissão de conhecimento por um tipo de ensino mais centrado no aluno, desafiando-o a pensar de forma crítica e criativa, sendo esta premissa cada vez mais consensual em muitos países. Daí se encontrar com frequência a ideia de que esta é uma competência fundamental na Educação Financeira e na Educação para os *Media*.

É visível que nem todos os professores implementam atividades que levem ao desenvolvimento destas competências. Não só pela oposição a modificações ou cansaço da novidade, mas pela falta de clareza nos conhecimentos sobre grandes conceitos e de como podem ser introduzidos nas suas práticas diárias, “aprendizagem e avaliação formativa.”, tal como é referido no documento apresentado pela OCDE.

Hitchcock (2018), apresenta uma breve ideia sobre pensamento crítico, embora associada a Sócrates, que é um “pensamento cuidadoso orientado por um objetivo”. Por sua vez, Ennis (2018) define pensamento crítico como “pensamento reflexivo razoável focado em decidir em que acreditar ou o que fazer.”. Acrescenta, ainda, que o pensamento crítico é um

pensamento lógico ou racional, ou seja, capacidade de raciocinar, avaliar argumentos e evidências e argumentar de modo sólido para chegar uma solução relevante e apropriada para um problema. Entretanto, pensamento crítico também inclui outras dimensões: crítica e adoção de uma perspectiva; reconhecimento de múltiplas perspectivas (ou possibilidade de contestar uma delas); e reconhecimento das premissas (e limitações) de qualquer perspectiva, mesmo que ela pareça superior às outras disponíveis. (p. 60).

A criatividade e o pensamento crítico são capacidades cognitivas, mas que se relacionam, exigindo esforço mental e energia, pois são cognitivamente desafiadoras. A sua relação consiste na semelhança do envolvimento em alguns processos mentais, diferenciando-se nos objetivos. “O pensamento crítico visa avaliar e julgar cuidadosamente afirmações, ideias e teorias relativas a possíveis explicações ou soluções apresentadas para uma

situação, com a finalidade de alcançar um posicionamento competente e independente – em geral, orientado para a ação” (p.23), segundo o mesmo documento.

Sternberg e Lubart (1999), citados em OCDE (2020), definiram criatividade como “a capacidade de produzir um trabalho ao mesmo tempo inovador (ou seja, original, inesperado) e apropriado (ou seja, útil, adaptativo em relação às limitações da tarefa)” (p. 24). No entanto, no entendimento de Dennett (2013), segundo o mesmo documento da OCDE (2020), a criatividade vai mais além de inventar algo novo e, uma vez que isso está ao alcance de todos, pois toda a mistura aleatória de coisas pode originar algo novo. Segundo este autor, é necessário fazer com que a referida novidade sobressaia por um bom motivo num sistema que já está instituído.

O pensamento crítico pode ser ou não uma etapa do processo criativo: o pensamento convergente não precisa necessariamente adotar uma postura “crítica”. Este procura estimar a força e apropriação de uma afirmação, teoria ou ideia através do questionamento e aquisição de uma perspectiva que pode ou não resultar numa nova afirmação ou teoria. Como refere o documento divulgado pela OCDE (2020), “O pensamento crítico não tem de levar a um posicionamento original em relação ao problema: o mais convencional pode ser o mais apropriado” (p.24). Porém, geralmente, “envolve o exame e a avaliação de diferentes posições possíveis” (p. 24).

Segundo o mesmo documento, grande parte dos processos cognitivos subjacentes à criatividade e ao pensamento crítico têm pontos em que se cruzam. Ambas exigem conhecimento prévio do domínio onde será aplicada, incluindo questionamento, imaginação, ação e reflexão. O pensamento crítico é na sua maioria inquisitivo, uma forma de pensar como detetive; no entanto a criatividade é imaginativa, um modo de pensar como artista. O primeiro integra imaginação de teorias alternativas, contrapontos, explicações, e resulta numa ação, através do julgamento, requerendo uma honestidade rigorosa. Ambas querem um certo nível de abertura ao novo e curiosidade, levando a uma contradição da autoridade, importâncias acolhidas, tornando-as preciosas e por vezes desafiantes.

O documento da OCDE (2020) reforça ainda que estudos sobre criatividade e pensamento crítico não se sobrepõem com frequência, embora tenham um papel fundamental um no outro. Contudo, há a tendência para os agrupar e abordá-los como pensamento criativo e crítico, por parte dos currículos escolares e rubricas educacionais.

Esta junção, por vezes, leva a que se percam *nuances* e diferenças. No entanto, pode ser positivo, pois na proposta de atividades pedagógicas são desenvolvidos e expandidos alguns aspetos importantes para estas duas dimensões.

É importante que os alunos aprendam a pensar criativa e criticamente quando e em que situações o podem fazer. Ambas, em contexto escolar, têm a preocupação de uma compreensão mais aprofundada de conhecimentos e soluções, ou seja, “uma aprendizagem mais ampla e significativa.” (OCDE, 2020, p. 63). O desenvolvimento destas aperfeiçoa a aprendizagem e permite colocá-los perante situações que os leva a obter maior *expertise* num determinado domínio, mesmo que não os conduza “à proposição de novos conhecimentos e soluções.” (OCDE, 2020, p. 63), tal como refere o documento anteriormente citado.

No mesmo documento, são apresentadas duas rubricas da OCDE sobre pensamento crítico (domínio-geral, abrangente); e pensamento crítico (domínio-geral, de fácil compreensão e uso em sala de aula), abaixo descritas, respetivamente:

Tabela 1

Pensamento Crítico – Domínio-geral, abrangente

PENSAMENTO CRÍTICO Domínio-geral, abrangente Questionar e avaliar ideias e soluções
QUESTIONAMENTO “Compreender o contexto/panorama e os limites do problema Identificar e questionar premissas, verificar a precisão de fatos e interpretações, analisar lacunas no conhecimento”
IMAGINAÇÃO “Identificar e revisar teorias e opiniões alternativas e comparar ou imaginar diferentes perspetivas sobre o problema Identificar pontos fortes e fracos de evidências, argumentos, alegações e crenças”
AÇÃO “Justificar uma solução ou um raciocínio por meio de critérios/raciocínios lógicos, éticos ou estáticos”
REFLEXÃO “Avaliar e reconhecer a incerteza ou os limites da solução ou posição endossada Refletir sobre o possível viés da perspetiva pessoal em comparação com outras perspetivas”

Tabela 2

Pensamento Crítico – Domínio-geral, de fácil compreensão e uso em sala de aula

PENSAMENTO CRÍTICO Domínio-geral, de fácil compreensão e uso em sala de aula Questionar e avaliar ideias e soluções
QUESTIONAMENTO “Identificar e questionar premissas e ideias ou práticas amplamente aceitas”
IMAGINAÇÃO “Considerar várias perspectivas sobre um problema com base em diferentes suposições”
AÇÃO “Explicar os pontos fortes e as limitações de um produto, solução ou teoria justificada por critérios lógicos, éticos ou estéticos”
REFLEXÃO “Refletir sobre a solução/posição escolhida em comparação com possíveis alternativas”

Bernardi (2015) adverte que é necessário olhar novamente para a matemática e recuperar a importância de professores reflexivos, capazes de agir, dando oportunidade de desenvolver uma educação Financeira Crítica.

Na mesma linha de pensamento surge Teixeira e Xavier (2017), que citando Negri (2010), defendem que a publicidade fornecida pelos *media* é repleta de argumentação que dita a forma como os cidadãos devem viver, consumir e trabalhar. E, assim, torna os mais jovens alvos fáceis através do incentivo do consumo exagerado. Daí ser necessário que as escolas forneçam ferramentas aos alunos que os ajudem a pensar criticamente, e estes sejam capacitados para analisar, ponderar, consultar, dialogar e argumentar sobre essas armadilhas. A partir daí já terá o suporte necessário para tomar decisões favoráveis que não o prejudiquem financeiramente. Posto isto, consideram que é necessário criar um currículo escolar interdisciplinar, com conteúdos que se complementam e com a inserção de assuntos atuais e oferecer cursos extracurriculares de EF, para que o aluno construa um pensamento crítico. Estes trariam benefícios para os cidadãos pois teriam uma formação que lhes permitisse compreender questões sociais, habilita-os para o mercado de trabalho através da autonomia e capacidade de iniciativa e reflexão que receberam.

4. Aprendizagem da Matemática

Nos últimos anos tem havido mudanças positivas no ensino aprendizagem da Matemática, sobretudo após a entrada em vigor do Programa de Matemática de 2007. (Fernandes, 2019).

Durante muito tempo foi privilegiado o ensino por transmissão - aula tradicional - caracterizado pelo papel principal do professor que transmite informação, propõe tarefas que exigem procedimentos e repetições, pelo uso dos manuais escolares; o aluno tem o papel passivo; ouve, memoriza e realiza as tarefas individualmente. Atualmente ainda é aplicado, no entanto o ensino exploratório tem vindo a destacar-se. Apresenta uma estrutura oposta à indicada anteriormente.

Na aula exploratória o professor envolve e ajuda o aluno a desenvolver as suas aprendizagens, estimula a partilha de ideias pelos alunos, recorre a diversos materiais e estratégias para explorar os conteúdos; o aluno participa na construção do seu conhecimento, no fim de uma atividade pode iniciar outra por opção, faz trabalho colaborativo, debate, interroga e estabelece conexões (Fernandes, 2019).

As conexões podem ser estabelecidas com esta disciplina, mas também com temáticas transversais, como a Educação para a Cidadania, ambiente, sustentabilidade e Educação Financeira. É em torno destas temáticas principais que se vão desenhar as tarefas a propor.

4.1 Proficiência Matemática

Kilpatrick, Swafford e Findell (2001), no documento *Helping Children Learn Mathematics*, referem a Proficiência Matemática onde abrangem a experiência, a competência, o conhecimento e a facilidade em matemática. A esta estão subjacentes cinco vertentes: (1) compreensão concetual; (2) fluência procedimental; (3) competência estratégica; (4) raciocínio adaptativo; e (5) disposição produtiva, vertentes estas que se encontram “entrelaçadas e interdependentes” (p. 27). Os autores consideram que o objetivo de desenvolver a proficiência matemática, nos alunos das escolas é extremamente ambicioso (p. 36). Kilpatrick e Swafford (2002), no livro *Adding + It Up*, consideram que a Proficiência Matemática capta todos os aspetos para aprender matemática com sucesso, englobando a competência, o conhecimento e a facilidade em

matemática. Acrescentam que, segundo outras visões, todos tendem a enfatizar apenas um aspecto da proficiência, com vista ao desenvolvimento de outros aspectos como consequência. Há quem considere a necessidade de os alunos dominarem os cálculos; outros focam-se na compreensão de conceitos, habilidade que se desenvolve naturalmente.

Os autores sustentam que adquirir proficiência na aritmética dos dígitos envolve mais do que memorizar. Nos primeiros anos os alunos usam termos básicos para combinar números que estão envolvidos no contexto, de acordo com o seu conhecimento. As tarefas que envolvam multiplicação e divisão são um desafio para os alunos. Quando recebem instruções que ajudam no desenvolvimento de estratégias de cálculo, tornam-se capazes de desenvolver as vertentes da proficiência de forma unificada. A aprendizagem do uso dos algoritmos para computação com vários dígitos é um ponto importante da proficiência matemática. Esta exige integração, coordenação e desenvolvimento dinâmico de todas as vertentes, logo é necessário muito empenho para que cada aluno tenha oportunidade de se tornar proficiente.

Segundo Fernandes (2019),

Para que os alunos se tornem proficientes em matemática, são necessários esforços coordenados, abrangentes e apoiados por evidências científicas, exigindo mudanças fundamentais em muitas áreas da matemática escolar, nomeadamente no ensino, nos recursos didáticos, nas avaliações, na formação e profissionalismo dos professores e no próprio sistema de educação (NRC, 2001;2002; NCTM, 2000;2014) (p. 21).

4.2 Tarefas Matemáticas

Ponte (2005), citando Bishop e Goffree (1986) e Christiansen e Walther (1986), é de opinião que a aprendizagem dos alunos resulta de dois fatores principais: a atividade que realizam e a reflexão que fazem sobre ela. Quando o aluno está envolvido numa atividade realiza uma tarefa que é o objetivo da atividade. A tarefa pode figurar de várias formas: ser formulada pelo professor e proposta ao aluno; ou ser da vontade do próprio aluno e resultar (ou não) de uma negociação entre professor e aluno. Além disso, a tarefa tanto pode ser enunciada explicitamente logo no início do trabalho, como pode ir sendo constituída de modo subentendido à medida que este decorre. Ponte acrescenta “É

formulando tarefas adequadas que o professor pode suscitar a atividade do aluno. Não basta, no entanto, selecionar boas tarefas – é preciso ter atenção ao modo de as propor e de conduzir a sua realização na sala de aula.” (pp. 1-2).

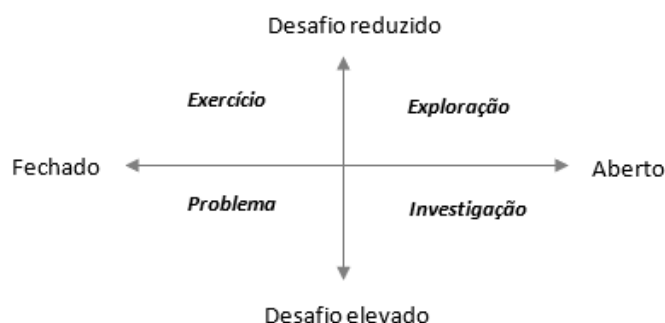
Existem variados tipos de tarefas matemáticas. No entanto, há exemplos bem conhecidos como problemas, exercícios, investigações, projetos e tarefas de modelação. O que poderá ser um problema para um aluno, poderá ser um simples exercício. Um problema caracteriza-se pelo seu grau de dificuldade apreciável. Pólya (1975, 1981), referido por Ponte (2005), adverte que o professor deve apresentar problemas aos alunos para que estes se sintam desafiados e experimentar o gosto pela descoberta da matemática. Contudo, se o problema for demasiado difícil pode levar o aluno a desistir ou nem sequer a tentar resolvê-lo. Nos exercícios, tal como nos problemas, é indicado perfeitamente o que é pedido. Os exercícios têm “um lugar próprio no ensino da Matemática, mas, como sublinha José Sebastião e Silva (1964), mais importante do que fazer muitos exercícios será fazer exercícios cuidadosamente escolhidos, que testem a compreensão dos conceitos fundamentais por parte dos alunos.” (Ponte, 2005, pp. 4-5). As investigações surgem no contexto da vida real, caracterizando-se pelo envolvimento que promovem nos alunos. Exigem a sua participação ativa desde a primeira fase do processo (formulação das questões a resolver). Ponte (2005), considera duas dimensões fulcrais das tarefas: grau de desafio matemático e grau de estrutura, tal como demonstra a figura 2:

Ponte (2014), é da opinião que há duas dimensões fundamentais das tarefas, como o grau de desafio matemático, que depende da perceção da complexidade da questão que varia entre o “reduzido” e o “elevado”; e o seu grau de estrutura, oscila entre os polos “aberto” e “fechado”. Na tarefa fechada é evidentemente dito o que é dado e o que é pretendido e na tarefa aberta há alguma indecisão em pelo menos um desses aspetos. As duas dimensões quando cruzadas revelam quatro tipos de tarefa:

- 1- Um *exercício* é uma tarefa fechada e de desafio reduzido;
- 2- Um *problema* é uma tarefa também fechada, mas com desafio elevado;
- 3- Uma *investigação* é uma tarefa aberta com desafio elevado;
- 4- Uma *exploração* é uma tarefa aberta e acessível à maioria dos alunos. (pp. 20-21).

Figura 12

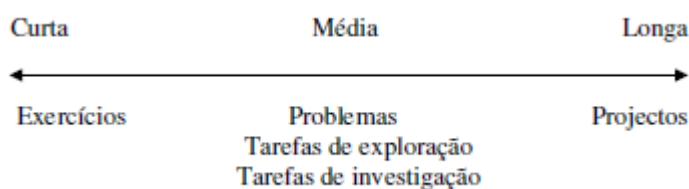
Relação entre diversos tipos de tarefas - grau de desafio e de abertura (Ponte, 2005)



Há ainda duas dimensões das tarefas que são de grande relevância, e dizem respeito à duração e contexto, tal como ilustra a figura 3. Quanto à duração, a tarefa matemática pode demorar poucos minutos ou horas ou dias ou semanas ou meses a ser resolvida. O contexto integra uma dimensão importante a ter em conta. “Os polos aqui são as tarefas enquadradas num contexto da realidade e as tarefas formuladas em termos puramente matemáticos.” (Ponte, 2005, p. 10)

Figura 13

Diversos tipos de tarefas, quanto à duração.



No que diz respeito às explorações, Ponte (2005) considera que a estratégia de ensino aprendizagem onde se aplica o ensino exploratório, há possibilidade para atividades de exploração, incluindo possivelmente algumas investigações, projetos, problemas e exercícios. Esta estratégia dará maior atenção à resolução de exercícios, havendo espaço para incluir um ou outro problema, projeto ou investigação. No ensino exploratório há ainda momentos de reflexão e discussão com a turma toda, começando por abordar o trabalho já desenvolvido. No ensino direto dá destaque à introdução de

“matéria nova” como primeira abordagem ao assunto novo, feita, principalmente, pelo professor ou por este em diálogo com os alunos.

Ponte (2014), no documento *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*, faz uma descrição do que é a tarefa. Salaria que há tarefas cujo objetivo principal é apoiar a aprendizagem; outras verificar o que o aluno aprendeu, através de tarefas para avaliação; outras são tarefas de investigação nas quais se compreende de “modo aprofundado as capacidades, formas de pensamento e dificuldades dos alunos” (p.14). Normalmente, as tarefas são “propostas pelo professor, devem ser interpretadas pelo aluno, podendo ou não originar atividades diversas” (p. 15). Ponte ainda referiu o documento intitulado *Normas profissionais para o Ensino da matemática* (NCTM, 1991/1994), do qual retirou a seguinte frase: “As tarefas são os projetos, questões, problemas, construções, aplicações, e exercícios em que os alunos se envolvem. Elas fornecem os contextos intelectuais para o desenvolvimento matemático dos alunos” (p.16). Ou seja, as tarefas são ferramentas de medição entre o conhecimento e o aluno, essenciais no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Ponte (2014) reforça a ideia de que as tarefas que o professor propõe em sala de aula assinalam de forma fundamental o ensino que este concretiza. As tarefas propostas devem:

- 1- envolver os alunos em atividade intelectuais;
- 2- desenvolver as compreensões e capacidades matemáticas dos alunos;
- 3- estimular os alunos a fazer ligações e a desenvolver um quadro coerente de ideias matemáticas;
- 4- exigir a formulação e resolução de problemas e o raciocínio matemático;
- 5- promover a comunicação acerca da Matemática;
- 6- representar a Matemática como uma atividade humana em constante desenvolvimento;
- 7- mostrar sensibilidade apoiar-se nas experiências e disposições dos alunos;
- 8- promover o desenvolvimento da disposição de todos os alunos para fazer Matemática. (p. 17).

Para Ponte, o professor além de preparar tarefas isoladas, deve apresentar sequências de tarefas para que os alunos consigam alcançar os objetivos de aprendizagem previstos. Neste sentido, Ponte (2005), acrescenta que além de tarefas

diferenciadas, é fulcral que promovam uma aprendizagem coerente, que possibilite aos alunos a aquisição dos conceitos, compreendam os procedimentos, conheçam formas de representação pertinentes e das conexões de cada conceito matemático e com outros domínios. Para tal, é necessário fazer opções e criar percursos de ensino com tarefas devidamente selecionadas. “A forma como os alunos interpretam as representações matemáticas é decisivo para a resolução da tarefa” (Ponte, 2005, p.22).

Segundo Stein e Smith (1998) no documento *Tarefas Matemáticas como quadro para a reflexão: da investigação à prática*, uma tarefa é vista como “um segmento de atividade que se centra na progressão de uma conceção matemática particular em sala de aula” (p. 1). Doyle (1998), citado por Stein e Smith (1998), referia que as tarefas propostas na sala de aula devem ser a base para a aprendizagem dos alunos. Para Stein e Smith, as tarefas que exigem aos alunos a sua resolução de forma memorizada, levam a um determinado tipo de pensamento; as tarefas que pedem aos alunos que pensem concetualmente e que os despertem a fazer conexões são um tipo diferente de oportunidade de pensar. Na sala de aula, a exploração de tarefas diferenciadas induz nos alunos ideias sobre a natureza da Matemática – “se pessoalmente podem entender o sentido e quão longa e arduamente é necessário empenho para o conseguir” (Stein & Smith, 1998, p. 2). No seguimento desta ideia, Canavarro (2011) reforça que as conexões se seguem à discussão das diferentes resoluções ou podem surgir enquanto ocorre. As discussões revelam-se essenciais para relacionar as diferentes respostas ou estratégias de modo a sintetizar as aprendizagens matemáticas dos alunos. Assim sendo, o professor leva

os alunos a analisar, comparar e confrontar as diferentes resoluções apresentadas, identificar o que têm de semelhante ou de distinto, quais são as potencialidades e mais valias de cada uma delas, esperando que meta-análise retirem heurísticas para abordar tarefas futuras (Canavarro, 2011, 16).

No mesmo documento de Stein e Smith (1998), apresentam-se quatro formas pelas quais se pode abordar a tarefa: memorização, procedimentos sem conexões, procedimentos com conexões, e fazendo matemática. “As duas primeiras apresentam exigências de nível baixo; as duas últimas tarefas revelam um nível de exigência elevado” (p. 3).

Uma tarefa passa por três fases: primeiramente, surge no currículo ou materiais de ensino, nos manuais, materiais de apoio, entre outros; segue-se a forma como são apresentadas pelo professor; e por último a forma como os alunos as resolvem na sala de aula. Todas as fases são importantes, mas, esta última em especial, é considerada influente sobre o que os alunos aprendem. A tarefa que surge nos materiais curriculares ou de ensino nem sempre se assemelha à tarefa que o professor apresenta; no entanto, os alunos não fazem exatamente esta tarefa.

Na sala de aula, a forma como as tarefas são trabalhadas têm efeito decisivo na aprendizagem dos alunos (Ponte 2005). Sullivan (2008), citado por Ponte (2014), reconheceu que alguns alunos são muito ativos na resolução de uma tarefa aberta, ou de nível cognitivo elevado, enquanto outros alunos necessitam de apoio extra do professor. Este último aspeto pode revelar-se um desafio adicional para o professor. Para o professor, dar o apoio que o aluno precisa sem comprometer as potencialidades educativas da tarefa, pode revelar-se um desafio.

Canavarro (2011) considera que o professor, além de escolher criteriosamente tarefas matemáticas valiosas que promovam aprendizagens matemáticas aprimoradas que ultrapassem a aplicação de conceitos e treino de procedimentos, deve ter em conta que a aplicação de conceitos e o treino de procedimentos têm um papel fundamental na Matemática, que os alunos precisam de aprender e a que têm direito. O professor deve gerir todos os minutos de modo que na mesma aula se termine todo o trabalho em volta de uma tarefa, para que não se estenda até à aula seguinte a discussão e/ou síntese dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Caso contrário poderá comprometer o envolvimento dos alunos, consequentemente a dificuldade de recuperação passado algum tempo, pelo menos não sem grande investimento de esforço e tempo extra. É essencial que o professor controle as questões e comentários que são dados aos alunos aquando da apresentação da tarefa ou durante o trabalho autónomo, de modo a não referir a estratégia a seguir. Tal poderia reduzir o desafio intelectual e uniformizaria as resoluções, reduzindo o potencial da discussão matemática. Para além de aprofundar a exploração matemática das tarefas durante a planificação, o professor deve incluir a antecipação das resoluções esperadas dos alunos e a previsão de prováveis vias de forma a alcançar o propósito matemático da aula, em articulação com os raciocínios que surgirem. No entanto, apresentar boas tarefas matemáticas não é necessariamente

sinónimo de aquisição de aprendizagens ricas por parte dos alunos. Evidentemente que o modo como as tarefas são planificadas e depois geridas na sala de aula tem um carácter decisivo nos resultados obtidos (Menezes, Oliveira, Canavarro, 2015; Palhares, Vieira & Gimenez, 2013).

Em suma,

As tarefas são um elemento fundamental na caracterização de qualquer currículo, pois elas determinam em grande medida as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. O modo de construção do conhecimento tem a ver com o papel que o aluno é chamado a desempenhar: procurar aprender o que lhe é apresentado de modo já sistematizado e organizado ou explorar e descobrir por si mesmo, apoiado pelo professor e em negociação com os colegas do grupo-turma. (Ponte, 2005, p. 23).

5. Alguns Estudos empíricos

Bettencourt (2019) fez um estudo de caso com o intuito de perceber se os alunos adquirem conteúdos de EF quando confrontados com situações do dia a dia, intersetando-os com conteúdos matemáticos. Este estudo foi apresentado como uma proposta didática a 16 alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade. Para orientar o estudo, estabeleceu as seguintes questões: (1) Que conhecimentos manifestam os alunos relativamente a aspetos financeiros?; (2) Como é que os alunos resolvem problemas de matemática envolvendo dinheiro?; (3) Que dificuldades manifestam?; (4) Como é que os alunos tomam decisões relativamente a situações financeiras e como as justificam?. Para a recolha de dados recorreu a questionários; tarefas dos alunos; meios audiovisuais, como registo de vídeo, áudio e fotográfico; e registos dos alunos. Foram implementadas sete tarefas ao longo de 10 semanas, sendo apresentadas pela Anita que foi a mascote do estudo. Na sua maioria, as atividades tinham por base objetivos do REF. Nas atividades relacionadas com dinheiro mostraram muito interesse, principalmente, as que incluíam material manipulável, como o dinheiro.

Tomé (2017) desenvolveu um estudo centrando-se na EF, ao longo de seis semanas, com 12 alunos do 2.º e 3.º anos, através do qual procurou saber (1) Que conhecimentos manifestam os alunos sobre a Educação Financeira? (2) Em que aspetos se focaram quando analisaram a publicidade?; (3) Em que se baseiam os alunos para tomar decisões?; (4) Que significados atribuíram os alunos aos conceitos trabalhados?

Com isto, desenhou, implementou e analisou uma sequência de tarefas para ajudar os alunos a atingir determinados objetivos, nomeadamente a: Estabelecer a diferença entre necessitar e querer; Distinguir e exemplificar despesas necessárias e despesas supérfluas; Compreender a noção de rendimento; Compreender a moeda enquanto meio de pagamento; Simular pagamentos e efetuar trocos com notas e moedas; Reconhecer a importância de notas e moedas para adquirir bens; Reconhecer criticamente a compra por impulso; Analisar publicidade; Tomar decisões fundamentadas. A investigadora recolheu dados através de questionários, registos vídeo e áudio, documentos dos alunos e entrevistas. Para iniciar a temática realizou um inquérito aos alunos, repetindo-o no final do estudo. No primeiro e último, a maioria dos alunos indicou que o dinheiro serve para comprar bens essenciais e objetos, sendo que os restantes referiam que o dinheiro é usado para comprar brinquedos e pagar serviços. Quanto ao conhecimento da moeda do seu país, apenas alguns alunos conheciam, segundo o primeiro inquérito; no último metade do grupo referiu conhecer a moeda. Os alunos tinham a conceção de que apenas a moeda de 1€ era do seu país.

Num exercício em que os alunos deveriam ligar as notas e moedas de modo a obterem equivalências corretas, apenas metade dos participantes o realizou corretamente. Para finalizar, numa atividade em que deveriam selecionar o que pretendiam comprar com 20€, tendo a maioria, no primeiro inquérito, gasto o valor na sua totalidade, no segundo, houve uma maior preocupação na escolha dos produtos, por parte das crianças, para não usufruir do valor total.

Pontes (2016) fez um estudo qualitativo sobre a importância EF e a poupança, centrando-se na questão orientadora: se as crianças têm a oportunidade de aprender a usar o dinheiro, como irão aprender livremente a optar pela poupança? Definiu os seguintes objetivos: (1) Identificar o conhecimento prévio dos alunos relativamente a aspetos financeiros básicos; (2) Desenvolver a capacidade de resolver problemas envolvendo dinheiro, tomando decisões justificadas; (3) Identificar dificuldades dos alunos face às tarefas propostas; (4) Desenhar, implementar, refletir e avaliar uma proposta didática para a exploração de conteúdos relativos à poupança. No estudo, participaram 23 crianças do 4.º ano do 1.º CEB, que decorreu ao longo de 14 semanas, com a implementação de oito tarefas preparadas pela investigadora, servindo o REF e o contexto educativo de base para essa implementação e recolha de dados. A maioria dos

alunos revelou algumas dificuldades na interpretação dos enunciados, não conseguindo identificar o que era pedido e, conseqüentemente, selecionar a resposta. No entanto, no que concerne à LF, os alunos demonstraram conhecer o dinheiro, através de conversas ou de textos escritos. Demonstraram ter a noção que o dinheiro é necessário para comprar bens, que o desemprego dos familiares pode comprometer a compra de alguns bens, e que é crucial que adultos trabalhem para receberem um ordenado. No primeiro inquérito, muitos alunos evidenciaram ter contacto com dinheiro, guardando no mealheiro, mas sem a possibilidade de o poder gastar, ou seja, não o podiam gerir e fazer compras com esse dinheiro.

Ferreira (2015) construiu, implementou e avaliou de uma cadeia de tarefas envolvendo a EF com o propósito de proporcionar o desenvolvimento de competências na área da Matemática e da LF. Procurou levar os alunos a adquirirem conceitos de EF estabelecendo conexões com competências matemáticas para melhorar a consciencialização financeira no que concerne ao consumo e poupança. Assim, para este estudo de caso, estabeleceu como objetivo geral: Analisar as conexões existentes entre a educação financeira e a matemática através da construção, implementação e avaliação de uma cadeia de tarefas enquadradas na educação financeira. No estudo participaram dois grupos de alunos de três alunos cada, do 4.º ano do 1.º CEB. Em cada grupo, havia um aluno com bom resultado nas quatro fichas diagnósticas, um aluno com resultados médios e um aluno com baixos resultados. Para a recolha de dados, recorreu à observação, gravações de áudio, fotos, notas de campo e documentos escritos pelos alunos, como fichas formativas. A cadeia de tarefas propostas aos alunos tinha como suporte o Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB 2007). A investigadora revelou que os dois grupos, nos quais se focou, facilmente identificaram o que são despesas necessárias e supérfluas; o que são pagamentos de um bem e de um serviço mostrando que conheciam os conceitos. Através da correção de uma ficha formativa oralmente em grande grupo, os alunos apresentaram, corretamente, exemplos de fontes de rendimento dos seus familiares. Concluiu também que os alunos, entenderam que quem ganha mais não significa que tenha maior saldo, devido à gestão que faz do seu dinheiro. Para isso foi necessário calcular o rendimento e despesas de cada família. Os alunos também verificaram, através de uma tarefa, que a poupança pode ser feita em pequenas coisas: como andar mais a pé evitando o carro, tomar duche em vez de banho

de imersão. Após a análise dos resultados obtidos, Ferreira concluiu que alunos adquiriam conceitos ligados à EF; desenvolveram competências matemáticas de forma lúdica; através dos diálogos realizados ao longo do estudo os alunos tiveram uma capacidade de reflexão consideravelmente rica; e, aprofundaram com satisfação os seus conhecimentos. Desenvolveram noções básicas de EF, como conceitos necessidades, desejos e supérfluo, bens e serviços, despesas e rendimentos, poupanças e promoções. Relativamente às competências matemáticas desenvolveram o cálculo mental e escrito, utilização de linguagem simbólica, estratégias de interpretação e resolução de problemas. Em suma, a investigadora considera que os alunos se tornaram cidadãos mais responsáveis, tornando-os consciencializados para a tomada de decisões no seu futuro no que se refere à educação financeira.

Martins (2016), no seu estudo com alunos do 3º ano de escolaridade, pretendeu ver respondidas duas questões que se relacionavam com as concepções e práticas que manifestavam os professores, pais e alunos, no que concerne à EF e que conhecimentos e dificuldades apresentavam os alunos perante as tarefas realizadas. Como objetivos, procurou “avaliar concepções e práticas dos alunos, pais e professores relativamente à EF”; “desenhar e implementar tarefas recorrendo à transversalidade da EF”; e “avaliar que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos assim como as suas atitudes e comportamentos perante as tarefas realizadas.” (p. 23). Conclui que o grupo tinha fracos conhecimentos no que concerne à terminologia específica de EF, como conceito de despesa. Nas suas respostas, relativamente à distinção dos conceitos “precisar” e “querer”, demonstraram dificuldades na expressão escrita, pouco claros na explicação e linguagem simples. Para a maioria o ato de comprar era considerado divertido e entusiasmante, revelando hábitos consumistas, dificuldades em identificar algo de que pudessem abdicar. Contudo, no questionário inicial selecionaram bens de utilidade ou necessidade maior. Todos os alunos conheciam a moeda do seu país, inclusive um aluno tinha conhecimento da moeda antiga, o escudo. Quanto às instituições bancárias revelaram ter poucos conhecimentos sobre as mesmas.

Gonçalves (2019) procurou perceber se os alunos do 4º ano de escolaridade, turma que lhe fora atribuída para a investigação, estavam preparados para lidar com questões financeiras e fazer escolhas acertadas, com vista à poupança. Constatou que os termos “necessários” e “supérfluo” eram desconhecidos pela maioria dos alunos.

Quanto aos termos “rendimento mensais” e “gastos mensais” a maioria também revelou que desconhecia. Após algumas tarefas no sentido de desenvolver estes termos, a investigadora realizou um questionário final, e os resultados inverteram-se, pois, a maioria dos alunos passou a estar capacitado com vocabulário ao nível financeiro. Este questionário igualmente o termo “orçamento” e todos os alunos reconheceram a importância deste termo. Outra etapa deste processo revelou que todos os alunos possuíam mealheiro ou tinha contas no banco, contudo esse dinheiro era guardado sem qualquer fim. Continuando, foi-lhes proposto, pela investigadora, pesquisar sobre custos e quantidades de alimentos que precisariam para levar na viagem de finalistas. Por último, cada aluno efetuou os cálculos para obter o orçamento para a viagem, consciencializando-os de que quanto mais escolhas e quantidades pretendem maior será o custo. Com isto, os alunos perceberam a importância de fazer escolhas de modo a definir o que é necessário e o que é supérfluo.

Leal (2017) no seu estudo, aplicado a um grupo com alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, procurou, como primeiro objetivo, promover a compreensão da poupança como forma de alcançar objetivos. Concluiu que os alunos tinham hábitos de poupança, quando revelaram que as poupanças são guardadas num mealheiro. Neste seguimento cada aluno construiu o seu mealheiro, revelando interesse em levá-lo para casa. No que diz respeito ao segundo objetivo, desenvolver a capacidade de elaborar um orçamento, constatou que os alunos já denominavam o conceito de orçamento. Através da criação, em pares, de uma lista do que consideravam necessário para o lanche da festa final de ano, percebeu que os alunos revelaram dificuldades em distinguir o que é necessário do que é supérfluo. Após análise detalhada da lista, os alunos concluíram que alguns objetos poderiam ser emprestados. De seguida, fizeram um levantamento dos preços de cada produto, o que mostrou que os alunos, apesar de frequentarem os supermercados, não têm noção dos valores. Para decidirem onde comprar os produtos realizaram uma análise de vários folhetos dos vários supermercados da cidade. O grupo concluiu que o mesmo produto pode ter diferente preço em diferentes supermercados. No final, o valor estimado, era elevado. Foi necessário diminuir as quantidades dos produtos mais caros e aumentar a quantidade dos produtos mais baratos. Com isto, os alunos desenvolveram a capacidade de elaborar um plano como distinguir o “querer” do “supérfluo”. O terceiro e quarto objetivos, intimamente ligados, procuravam educar os alunos na e para a justiça

social, ou seja, os alunos tomaram conhecimento da existência de direitos e deveres dos consumidores. Estes objetivos, na opinião de Leal, foram alcançados com sucesso. O último objetivo, planejar e implementar tarefas que promovam comportamentos corretos relacionados com o dinheiro e poupança, foi concluído com sucesso. A investigadora considera que a promoção de comportamentos relacionados com o dinheiro e a poupança foram alcançados.

METODOLOGIA

Nesta secção serão apresentadas as opções metodológicas do estudo, a caracterização dos participantes e os instrumentos usados para a recolha de dados. Seguidamente, será apresentada a descrição da intervenção educativa com a exposição e explicação das tarefas implementadas, bem como os métodos para a análise de dados

Opções metodológicas

Dado o problema base e as questões de investigação estabelecidas com vista a compreender, analisar e interpretar as aprendizagens dos participantes ao longo do estudo, optou-se por uma investigação qualitativa, com um método de estudo caso.

Vale (2004), citando Denzin e Lincoln (1994), refere que “A investigação qualitativa é um método multifacetado envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em estudo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas no seu ambiente natural numa tentativa de interpretar o fenómeno.” (p.2).

O estudo de caso, revela-se numa abordagem metodológica de investigação, principalmente, quando o objetivo é compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais há diversos fatores envolvidos, revelam Araújo et al. (2008). Os referidos autores, citando Bell (1989), defendem que estudo caso é “como um guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.”. Ponte (2006) ressalva que os estudos de caso têm sido muito populares na investigação em Educação Matemática. Meirinhos e Osório (2010, p. 52) destacam que “A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real. (Dooley, 2002).

Participantes

O estudo foi aplicado a alunos do 3.º ano de escolaridade, nas aulas destinadas a Atividades Integradoras (AI), também conhecidas como Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A turma era composta por 19 alunos, 17 dos quais frequentavam as AI, mas apenas 15 com maior assiduidade.

Para a participação neste estudo, foi solicitada autorização aos encarregados de educação (EE). Todos os alunos foram autorizados a participar, à exceção de uma aluna. O caso foi constituído por todos os alunos participantes, das quais duas eram questionários online respondidos individualmente e as restantes cinco, realizadas em papel, em pares ou individualmente.

A aluna não autorizada a participar, quando presente na aula onde era implementado o estudo, não respondia ao inquérito online, mas participava nas outras tarefas, não sendo utilizadas as suas resoluções na análise de dados.

Tendo em conta que as AI não são de frequência obrigatória, há alunos que não estão presentes em todas as aulas, pelo que, na recolha de dados, nem sempre foi possível ter todos os alunos presentes para participar no estudo. Há um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que, inicialmente, participou no estudo. Devido a complicações de saúde, que o obrigou a faltar à escola, só participou na primeira tarefa. A primeira tarefa, como se tratava de um inquérito online, o aluno foi ajudado por uma colega da turma. A colega lia as questões, explicava-lhe o que era questionado e o aluno respondia mediante a sua situação.

Recolha de dados

A recolha de dados é fulcral para um trabalho de investigação, exigida pelo estudo de caso. Tal como Miranda (2009) refere, o investigador é o principal instrumento da recolha de dados.

Os dados são, na sua maioria, descritivos, em forma de palavras ou imagens. Desta forma, dado que se trata de uma investigação qualitativa, utilizaram-se como técnicas de recolha de dados, a observação, análise de questionários online e análise documental. Meirinhos e Osório (2010), citando Fragoso (2004), reforçam que o investigador deve, ao longo da recolha de dados, certificar-se de que os métodos e técnicas utilizadas asseguram que a informação recolhida é suficiente e pertinente. “Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática” (Dooley, 2002), citado por Meirinhos e Osório (2010, p. 59).

Observação

Segundo Ludke e André (1986), citado por Miranda, indica que a observação, estruturada ou não, “consiste em observar e registar de forma mais objetiva possível e depois interpretar os dados recolhidos.” (p.40). Desta forma, há necessidade de o investigador ter contacto mais direto com a realidade, que favorece a identificação e obtenção de elementos que dizem respeito a objetivos sobre os quais não há consciência, mas que norteiam o seu comportamento (Lakatos & Marconi, 1990; Santos 1999, 2002).

Meirinhos e Osório (2010, p.61) destacam a importância da observação participante, salientada por Yin (2005), quando escreve que:

(...) para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [coletar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (p. 122).

Sobre este aspeto, Rodríguez et al. (1999) acentuam:

Não obstante o esforço investido, será suficientemente compensado com a qualidade da informação obtida através deste procedimento. O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam. Esta aproximação que situa o investigador no papel dos participantes, permite obter percepções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efetiva. (pp. 165-166).

Análise documental

Para complementar as informações recolhidas pela observação, pode-se recorrer a documentos, como registos dos alunos, que se revelam importantes em qualquer investigação. Como aponta Meirinhos e Osório (2010), o recurso a esta fonte é uma estratégia principal num estudo de caso.

“Estas fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, etc. A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.” (p.62).

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário torna-se essencial quando pretendemos inquirir um determinado número de indivíduos sobre uma realidade ou fenómeno social, com vista à caracterização dos elementos inquiridos com a intenção de retirar inferências e generalizações, referem Bruna et al. (2021, p. 17), citando Coutinho (2011). Estes autores defendem que o inquérito por questionário tem

várias potencialidades, tais como:

Padronização e apresentação uniformizada (comum a todos os inquiridos); Extensividade: permite agregar um número elevado de questões; obter informações mais amplas sobre os indivíduos e estabelecer correlações entre eles; sistematização de resultados e maior facilidade de análise; mais rápido na recolha, análise e tratamento dos dados; maior controlo, possibilitados pelas características de uma intervenção de administração indireta: possibilita uma maior impessoalidade (relação investigador-inquirido); possibilita maior objetividade, facilidade de análise: quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a análises de correlação entre variáveis (procedimentos de carácter dedutivo. (p. 28).

Procedimento e análise de dados

A interpretação e análise dos dados recolhidos é uma tarefa tão fundamental quanto “problemática”, dado que, os dados obtidos apresentam-se em diversos formatos. Para tal, é necessário codificá-los, para que seja possível saber o que ‘contêm’ os dados, uma vez que o investigador procura “padrões de pensamento ou comportamento, palavras ou frases, ou seja regularidades nos dados que justifiquem uma categorização.”. Coutinho, 2014, p. 235). A análise de dados envolve três dimensões básicas: categorização, codificação e redução de dados, segundo Bravo e Eisman (1998), citados por Coutinho (2014).

Categorias de análise

No que diz respeito à categorização, para Coutinho (2014), citando Bardin (2001) e Esteves (2006), “a categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.” (p.

240). Neste sentido, para que as categorias sejam consideradas boas devem reunir algumas qualidades, tais como a exclusão mútua e a pertinência.

A primeira, indica que “um elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias”; a segunda refere que “as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões, às características da mensagem, etc.” (Coutinho, 2014, pp. 240 e 241).

Intervenção Educativa

Durante a intervenção educativa, para responder às questões do estudo foram selecionadas tarefas apresentadas aos alunos, que se apresentam a seguir:

- Tarefa 1- Questionário consumo e publicidade;
- Tarefa 2- Questionário sobre marcas;
- Tarefa 3- Consumo e consumidor;
- Tarefa 4- Questionário sobre poupança;
- Tarefa 5- Os irmãos;
- Tarefa 6- Origem do produto favorito;
- Tarefa 7- Planear e orçar uma viagem final de ano letivo.

Os questionários das tarefas 1 e 4 foram realizadas *online*, dado que cada aluno possuía um computador portátil. As restantes tarefas foram apresentadas em papel para os participantes. No entanto, na tarefa 7, a maioria dos alunos recorreu ao computador para ajudar na elaboração da proposta.

Pretendeu-se ainda chamar a atenção dos alunos para as questões da sustentabilidade. Por essa razão, foram apresentadas as questões 6 e 7 da tarefa 1.

Depois da resolução das tarefas pelos alunos, seguia-se um período de discussão e justificação das opções, para partilha de ideias e permitir que os alunos se inteirassem de opiniões diferentes das suas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta secção são apresentados e analisados os resultados do estudo, decorrentes do questionário aplicado, bem como das tarefas propostas e resolvidas pelos alunos.

Análise da tarefa 1 – Questionário Consumo e publicidade

Questão 1- Como ficas a conhecer um produto novo e as suas funcionalidades?

Nesta questão, os alunos tinham várias opções para escolher, sendo possível seleccionar mais do que uma. E ainda a opção “outro”, caso se adequasse.

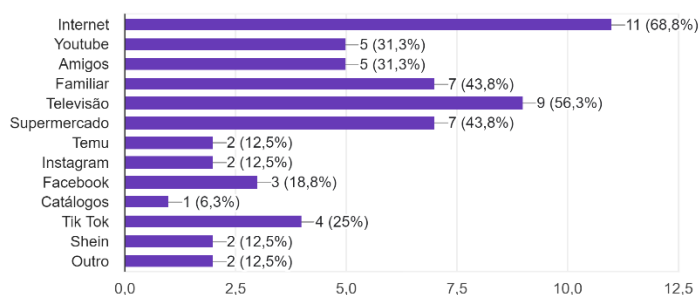
Era expectável e veio a confirmar-se que a maioria dos alunos fica a conhecer um novo produto com recurso à internet, com 68% das opções. Segue-se a televisão, a família e o supermercado como fontes de conhecimento para os alunos. As restantes opções apresentadas - catálogos, Temu, Instragram, Shein ou outros meios de comunicação - são os menos eleitos para apresentar aos alunos um produto novo e respetivas funcionalidades.

Figura 14

Questão 1

1. Como ficas a conhecer um produto novo e as suas funcionalidades? Podes assinalar mais do que uma opção.

16 respostas



Questão 2- O que te leva a escolher o produto que queres?

A esta questão, também com várias opções de escolha e com possibilidade de escolher mais do que uma, metade dos alunos escolheu a opção: ser barato. Assinalaram

algumas opções diferentes - *feedback* positivo, alguém ter o produto, a publicidade, - que levam os alunos a escolher um determinado produto. Por outro lado, o local de fabrico e o tamanho são aspetos que poucos alunos tiveram em conta.

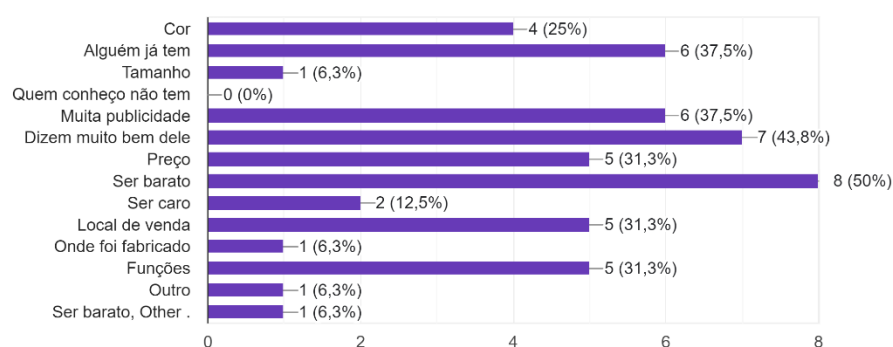
Dependendo do produto, o preço pode ser tido em conta pelo comprador. Apesar de um produtor ser considerado caro, o cliente pode decidir comprá-lo. Noutras situações, o produto apesar de ser barato, pode não interessar ao cliente. Esta situação pode explicar o facto de os alunos selecionarem as opções “preço”, “ser barato” e “ser caro”.

Figura 15

Questão 2

2. O que te leva a escolher o produto que queres? Podes assinalar mais do que uma opção.

16 respostas



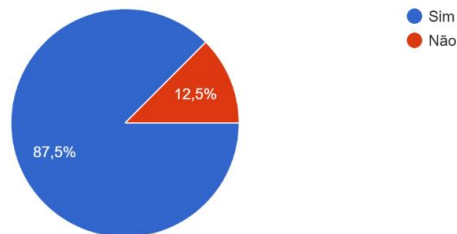
Questão 3- Alguém te ajuda a escolher os produtos que compras?

A maioria dos alunos (14 de 16 alunos), 87,5% tem ajuda para escolher um produto.

Figura 16

Questão 3

3. Alguém te ajuda a escolher os produtos que compras?
16 respostas



Prevendo que os alunos teriam ajuda nas suas opções de compra, pediu-se a indicação do(s) ajudante(s). Os pais foram apontados como as figuras principais para ajudar nessa escolha. Há ainda alunos que revelam ser ajudados pelo irmão, funcionário da loja, colegas da escola e pela avó, no caso de um aluno.

Figura 17

Questão 3



Questão 4- Que aspetos tens em conta quando escolhes um produto?

Nesta questão, a resposta era livre. Cada aluno devia escrever de acordo com a sua consciência.

Cada aluno apresentou uma resposta diferente. Algumas respostas, três respostas em 16, não respondem à questão colocada, presumindo-se que os alunos não perceberam o que estava a ser questionado. Na variedade de respostas, há quatro categorias que se destacam: preço, aspeto, resistência do material e funcionalidade. Há alunos a mencionar, na sua resposta, estes quatro aspetos.

Quanto ao preço, podemos enquadrar quatro respostas, tais como “que caro podia ser barato” e “quando eu escolho vejo quanto é que ele custa”. No que concerne ao aspeto, foi mencionado: “o aspeto é alegria”, o aspeto que eu tenho quando escolho um produto é que ele é bonito” e “porque é muito bonito”. No que diz respeito à resistência, apenas um aluno indicou “seja resistente”. Quanto à funcionalidade, um aluno referiu “ser fixe e divertido”. As restantes respostas, para as duas ou três categorias numa só resposta, destacam-se “preço, aspeto e funcionalidade” e “preço e utilidade”.

Questão 5 -Quando escolhes um produto, tens algum limite de preço?

Nesta situação, eram apresentadas três opções de resposta (“não”, “recebo sempre o que quero” e “tenho limite de preço”), sendo selecionada pelo aluno aquela com a qual se identificava.

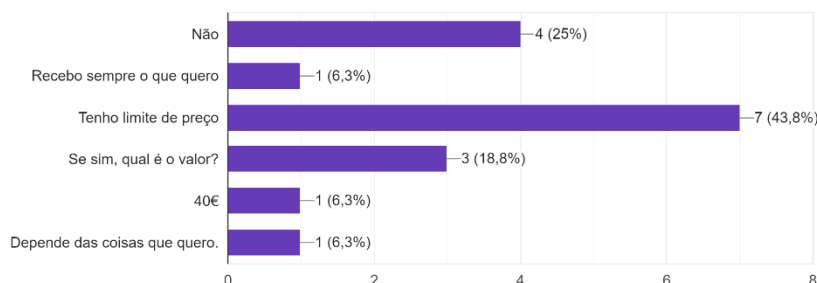
A maioria dos alunos tem limite de valor a gastar quando vai fazer uma compra (43,8%). Quatro alunos (25%) não têm limite de preço quando podem escolher um produto que pretendem adquirir, e um aluno revelou receber sempre o que quer. Sete alunos indicaram ter limite de preço. A maioria, 9 alunos, não conseguiu indicar o valor e um revelou que o limite é de 40€, um aluno ressaltou que o limite de preço pode depender do que quer adquirir.

Figura 18

Questão 5

5. Quando escolhes um produto, tens algum limite de preço?

16 respostas



Questão 6- Já compraste produtos online?

Nesta questão havia apenas duas opções escolha, “sim” e “não”.

A maioria dos alunos – nove alunos (56,3%) - respondeu que ainda não compraram produtos *online* e os restantes sete (43,8%) responderam sim.

Questão 6.1 Se sim, como vinha embalado esse produto comprado online?

A esta questão foram obtidas nove respostas, apesar de só serem esperadas sete respostas. No entanto, duas respostas não respondem ao questionado. Numa das respostas, o aluno só refere que o seu produto costuma vir muito bem embalado, apesar de não mencionar de que forma vem embalado. As seis respostas aceites são unânimes, dado que os alunos referem que vinha embalado numa caixa e/ou saco e plástico bolha. Três alunos mencionam que vinham embalado numa caixa ou pacote de cartão. Dois alunos referiram que vinham em plástico, num dos casos plástico mais plástico bolha. E um aluno indica que o produto vinha embalado num saco.

Analisadas as respostas dos alunos, apura-se os alunos que têm experiências com encomendas online, as mesmas chegam a sua casa embaladas em cartão e/ou em plástico ou num saco, possivelmente saco de pano.

Figura 19

Resposta dos alunos à questão 6.1

Se sim, como vinha embalado esse produto comprado online?

9 respostas

Numa caixa com um saco.
não
sim ele vinha embalado um saco.
O meu produto embalado costuma vir sempre muito bem embalado.
Vem embalado em plástico branco e depois num plástico bolha.
Vinha embalada numa caixa.
Vem numa caixa embrulhada num plástico.....Worten.....
Vinha numa caixa.
Pacote de cartão

Questão 7- Trazia demasiado papel e/ou plástico?

Mais uma vez, apenas havia as opções “sim” e “não”, como opção de seleção. Nesta questão, foram obtidas mais respostas do que o esperado, pois alguns alunos que responderam “não” na anterior, também responderam a esta, o que não era necessário. Os alunos, apesar de nunca terem feito compras online, já viram familiares e amigos a recorrer a esta forma de compra, estando atentos à embalagem no momento da sua receção.

Neste sentido, a maioria (73,3%) afirmaram que sim e apenas quatro alunos (26,7%) responderam não.

Questão 8- Indica aspetos positivos das compras online.

Esta questão era de resposta livre.

A maioria refere que é mais fácil, rápido e cómodo por não ser necessário sair de casa, podendo estar em descanso enquanto realiza a compra e não há gasto em combustível do veículo da família

Das 16 respostas apresentadas pelos alunos, 12 foram dadas como válidas. Todas as respostas demonstram que os alunos entendem que é mais prático e cómodo. Apresentaram justificações, como “estar a descansar e a comprar ao mesmo tempo.”, “não ir à loja comprar”, “dá jeito”, “porque não saio de casa”, “rápido e sem filas”. E ainda “não gastamos gasolina”. No entanto, o aluno em questão, não pensou que outro veículo, ou veículos foram utilizados para fazer a entrega.

Questão 9- Indica aspetos negativos das compras online.

Mais uma vez, a resposta desta questão era livre. Das 16 respostas, três não foram aceites para análise. As 13 respostas aceites, podem ser divididas em categorias.

No que diz respeito à forma como pode chegar o produto, dois alunos mencionaram que pode vir partido; um aluno referiu que nem sempre o que recebemos é o que se espera; e um aluno refere o facto do produto recebido ser mais pequeno que o esperado. Quanto à segurança, um aluno diz que podem ser compradas armas e pistolas; e outro refere que podemos ser roubados. Quanto à qualidade, um aluno ressalva que não tem muitos produtos bons. Quanto ao tempo dependido ou de espera, um aluno ressalva que é uma perda de tempo; e outro aluno refere demorar bastante a chegar. Quanto a valor monetário, um aluno diz que se gasta muito dinheiro; outro aluno diz que pode comprar sem pagar. O primeiro aluno pode estar a referir-se ao facto de não darmos dinheiro em numerário e pelo facto de apenas ver introduzir os dados do cartão, torna-se mais fácil gastar dinheiro em produtos. O outro aluno, pode estar a referir-se ao facto de não ver entregar dinheiro ao distribuidor da encomenda, situação que induz as crianças em erro. Por último, um aluno indica que um dos aspetos negativos das compras *online* é ser horrível.

Questão 10- Os anúncios publicitários são importantes?

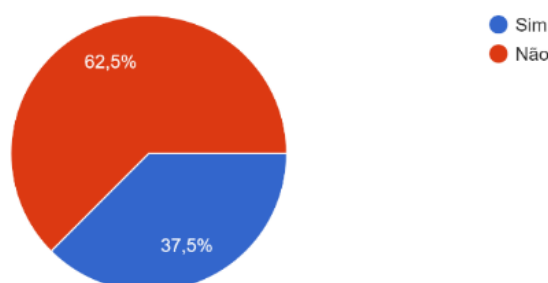
Esta questão, com seleção de resposta “sim” ou “não”, obteve, pela maioria dos alunos, resposta negativa. Seis (37,5%) alunos consideram que são importantes, os restantes 10 (62,5%) alunos, têm opinião contrária.

Figura 20

Questão 10

10. Os anúncios publicitários são importantes?

16 respostas



Em justificação, à afirmação anterior, há diferentes respostas apresentadas, que podem justificar a opção tomada por cada aluno. Estas respostas podem ser divididas em dois grupos: prós e contras da publicidade.

A favor da publicidade foram obtidas respostas, como: ajudar as pessoas a terem conhecimento da existência de um novo produto; apresentar produtos interessantes, como jogos e roupa; exibir novos jogos. A maioria dos alunos justificou a sua posição a favor pelo facto de dar a conhecer um novo produto que, até então, desconheciam a existência.

Por outro lado, evidenciam-se opiniões não favoráveis à publicidade, como: não gostar de publicidade; interrompe programas importantes ou o jornal da noite; pode ser falso; nem sempre a publicidade exibida a determinado produto é do agrado do aluno. A maioria das justificações centra-se no facto da publicidade por vezes ser enganosa, interromper programas do seu agrado e não gostarem de ver anúncios publicitários.

Em suma, a maioria, 10 alunos, não consideram os anúncios publicitários importantes. Os restantes seis alunos, indicaram que os anúncios são importantes, pois dão a conhecer novos produtos.

Análise tarefa 2 – Questionário Marcas

Este questionário foi respondido por 14 alunos.

No ponto 1, estavam apresentadas 42 marcas, portuguesas e estrangeiras, de diferentes produtos, tais como tecnologia, roupa, calçado, brinquedos, acessórios, jogos online, material escolar ou restauração. Cada aluno, assinalava apenas as marcas que já conhecia. Destas marcas, oito eram relativas a produtos tecnológicos, cinco referiam-se a calçado, três apenas a roupa de criança e 15 adulto e criança, cinco a brinquedos, duas a restauração e duas a material escolar.

No que diz respeito a marcas tecnológicas, a maioria dos alunos mostrou conhecer algumas das 8 marcas. No entanto, apenas três alunos conheciam a marca Fujifilm e quatro alunos a marca Hauwei. As restantes 6 marcas, eram do conhecimento de grande parte dos alunos: Samsung: 14 alunos; Apple: 14; Xbox: 8; Playstation: 10; Nitendo Switch: 13; Asus: 10.

Quatro das marcas apresentadas, dedicam a sua produção a venda de calçado, maioritariamente. Quanto a marcas de calçado, a Pisamonas não era do conhecimento de nenhum aluno, talvez por ser tratar de uma marca espanhola que não tem loja física em Portugal. No entanto, faz envio de calçado para o nosso país, através de vendas online. A Seaside, apenas três alunos assinalaram ser do seu conhecimento, a Skechers e a Geox foram apontadas por apenas cinco alunos.

A Primark, loja que comercializa desde roupa de criança e adulto, a acessórios e produtos para a casa, era do conhecimento da maioria, 11 alunos. A Levis, Lacoste, Nike, Adidas, Tommy Jeans, Puma, Vans, e Pepe Jeans, marcas conhecidas por venderem vestuário e sapatilhas, foram selecionadas pela maioria dos alunos, à exceção da Vans, que apenas cinco alunos selecionaram.

Quanto a marcas de venda de produtos apenas para bebés e crianças, a Ativo era do conhecimento de quatro alunos e a Zippy cinco alunos. No entanto, a Chicco, muito associada a venda de produtos para bebés, foi assinalada por 13 alunos.

Quanto a marcas de venda de brinquedos, a Centroxogo teve oito votos, a Toysrus treze e a Science4you oito.

Quanto à restauração, no qual estavam o Macdonald's e o Burguer King, foram obtidos treze votos na primeira e catorze na segunda.

No que concerne a material escolar, a Bic foi selecionada por 12 alunos, a Note por 13 alunos.

Há ainda marcas de venda de vestuário de criança e adulto que são do conhecimento de poucos alunos, como a Lefties: dois alunos; Vertbaudet: três; Unites Colors Of Benetton: dois. No entanto, destaca-se a Tiffosi que é do conhecimento de 10 alunos. A Forte é uma loja de venda de vestuário, na sua maioria, calçado e acessórios (bolsas, carteiras e mochilas) de diferentes marcas foi apontada por metade dos alunos.

Das marcas apresentadas, a Claire's dedica-se apenas a venda de acessórios para crianças, como bandeleiros, bijuteria, ganchos e laços para o cabelo, verniz, unhas falsas, entre outras, sendo a sua maioria clientes meninas, apenas reuniu três votos.

Quanto a jogos online, a Pokémon foi selecionada por 13 alunos e a Minecraft selecionada por todos os alunos.

A *Bimba Y Lola*, maioritariamente de venda de acessórios, como bolsas, carteiras e mochilas, obteve cinco votos. Por fim, a *Gucci*, marca italiana, que vende produtos com o valor mais elevado das marcas apresentadas, foi identificada por 10 alunos.

Em suma, conclui-se que os alunos têm conhecimento da maioria das marcas apresentadas. Conhecem-nas pelo facto de as usarem, ou por frequentarem centros comerciais onde há lojas com venda de produtos das referidas marcas. Ou no caso dos restaurantes por os frequentarem.

Falta aqui uma frase de conclusão. O que conclui sobre o conhecimento que os alunos revelaram sobre as marcas?

A questão 2 “Tens alguma marca de roupa preferida?” obteve 10 respostas afirmativas.

Questionou-se também “Porquê?”, para perceber a razão que leva os alunos a terem marcas preferidas

A esta questão, nem todos os alunos apresentaram uma resposta válida. Das respostas que apresentam uma justificação, destacam-se as seguintes:

“A minha marca preferida é a United Colors Of Benetton, pois as roupas são confortáveis” (aluna C);

“A Zara, porque ela tem roupa do Stiche” (aluna S);

“A Primark, porque tem muitas roupas de bom gosto.” (aluna V);

“Porque é muito confortável e tem todo o tipo de roupa e gosto muito dela.”
(aluno M.F.S.);

“A minha marca preferida é a Zara, porque tem muita coisa para meninas e muita coisa linda.” (M.R.);

“Porque algumas não valem a pena.” (aluno G);

“porque tem desenhos bons” (aluno E).

Analisadas as justificações apresentadas pelos alunos, conclui-se que os alunos no vestuário privilegiam o aspeto- quer considerem bonito, quer tenha a figura preferida do momento-, os desenhos de qualidade- na perspetiva da criança ou de quem a acompanha nas compras-, e ainda o conforto.

Questão 3 “Tens alguma marca de calçado preferida?”

Nesta questão, a maioria dos alunos, oito alunos, indicou ter uma marca preferida e seis alunos responderam não.

A resposta a esta questão, dos dois alunos pode ser motivada por duas razões: o facto de os pais comprarem a roupa para os filhos sem a sua presença ou comprarem em lojas ou locais que considerem vender a um valor acessível.

Questão 4 “Se, neste momento, te oferecessem 30,00€, o que farias com esse valor?

Guardava ☐ Comprava algo que gosto ☐ Outro ☐

Qual?

A maioria, nove alunos, selecionou a primeira opção. Guardavam o dinheiro recebido. Cinco alunos a segunda opção.

Perante as respostas apresentadas pelos alunos, poderá ser possível concluir que, a maioria dos alunos, apresentam algumas noções de educação financeira. Dadas as idades, a resposta mais fácil e rápida seria afirmar que compravam algo. Sabemos que a exposição à Internet é grande e que a influência dos colegas pode exercer alguma vontade de querer adquirir um produto. Estes dados surpreenderam, pois esperava-se que a resposta fosse a segunda opção.

Análise da tarefa 3 - Consumo e consumidor

Os alunos, organizados em pares, foram confrontados com a palavra consumo, que estava afixada no quadro da sala. A primeira reação foi questionar o que era, o que significava. Com recurso a um dicionário, os alunos encontraram o significado e, após algum diálogo e explicação da professora, entenderam o significado da palavra apresentada. Esperava-se que após a explicação as ideias sobre o conceito fossem mais próximas e semelhantes ao significado.

Os pares apresentaram 13 respostas, sobre o seu entendimento de *consumo*, afixando-se no quadro, em torno da palavra que já lá se encontrava (figura 21):

“Consumo: comer, beber e comprar” e “Para mim o consumo é ter de tirar dinheiro da minha carteira para comprar algo” (alunos M.F.S. e M.G.S.);

“Compras e dar dinheiro” e “Comprar bens, como comida, caderno peludo e um Ipod” (alunos M.V.S e V);

“Consumo: é quando nós damos dinheiro a alguém como a nossa família” e

“Consumo: é quando damos dinheiro a alguém como os nossos familiares” (alunas M.M e M.L);

“Comprar sapatos, pagar a conta da luz, comprar roupa e comprar telemóvel” (alunos E e R);

“Gastar dinheiro em festas”; “Comprar comida”; e “Gastar dinheiro em baladas” (alunos G e M.C);

“Tirar dinheiro do meu bolso” (alunas A e L);

“Para mim o consumo é o dinheiro” e “O consumo é os meus pais pagarem as contas da casa, as contas da luz ou pagar os meus óculos ou roupa.” (alunas S.A e S.M).

Figura 21

Ideias sobre consumo manifestadas pelos alunos



Analisadas as respostas dos alunos, é possível concluir que, para este grupo, o consumo resume-se ao ato de usar dinheiro para comprar alimentos, bem como pagar as despesas familiares, como a luz, empréstimo da habitação, óculos, vestuário ou telemóvel. O consumo pode ser ainda considerado o ato de dar dinheiro a algum familiar, possivelmente, um empréstimo. Ou como foi referido por um par, comprar algum produto que o aluno pretenda, no entanto usa do valor que terá no mealheiro.

De seguida, foi afixado no quadro a questão “Vocês são consumidores?”, com duas opções de resposta “sim” e “não” e “porquê?”. A esta questão, obtiveram-se 10 respostas afirmativas e 5 respostas negativas.

Quanto aos alunos que responderam afirmativamente, há respostas iguais ou semelhantes.

“Eu sou mais ou menos consumidora, pois quando vou a uma loja, como a Zara, quero muitas coisas.” e “Às vezes. Mas, sim.” (alunas S.A e S.M);

“Sim, porque gasto 60€ ou 70€ em sapatilhas.” (aluno M.C);

“Sim, porque com esse dinheiro eu compro comida.”

“Sim, porque compro algumas coisas.” (M.F.S. e M.G.S.);

“Sim, porque eu gosto de quase tudo o que há no mercado.” (alunos E e R);

“Eu sou um consumidor, porque se alguém me der uma coisa eu ou os meus pais damos dinheiro às pessoas.” (aluna A).

Apuradas as respostas dos alunos é possível verificar que a maioria se considera consumidor. Dada a sua idade e as suas vivências é possível depreender que o ato de

consumir se resume à compra de alimentos e bens, como vestuário e calçado e dar dinheiro a alguém.

Por outro lado, há alunos que não se consideram consumidores, justificando da seguinte forma:

“Não, porque não gasto dinheiro.” e “Não, porque poupo dinheiro.” (alunas M.M e M.L);

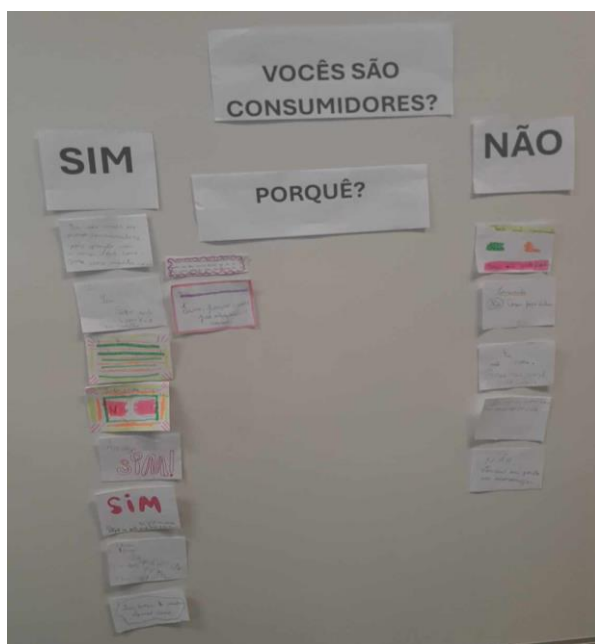
“Não, porque gosto de economizar.” (aluna L);

“Não, porque quero economizar para quando for grande.” (alunos M.V.S e V);

“Eu não sou, porque não gosto de gastar dinheiro.” (aluno G).

Figura 22

Identificação como consumidores



Estudadas as justificações apresentadas, apura-se que, para estes alunos, o consumidor é aquele que usa o próprio dinheiro para a compra de bens necessários e o não consumidor é o que economiza o dinheiro que recebe.

Análise da tarefa 4 - Questionário poupança

Este questionário foi respondido por 14 alunos.

Questão 1- Tens semanada?

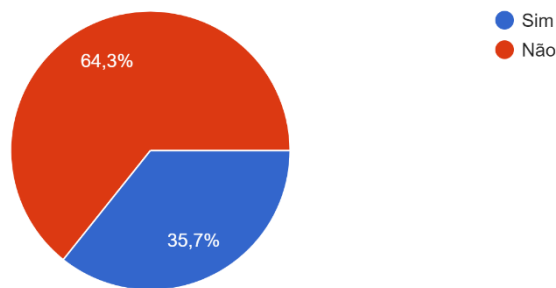
A esta questão nove alunos responderam sim e os restantes cinco alunos indicaram não receber semanada. A maioria dos participantes recebe semanada.

Figura 23

Questão 1

1. Tens semanada?

14 respostas



Questão 1.1- Se respondeste sim, quem te dá a semanada?

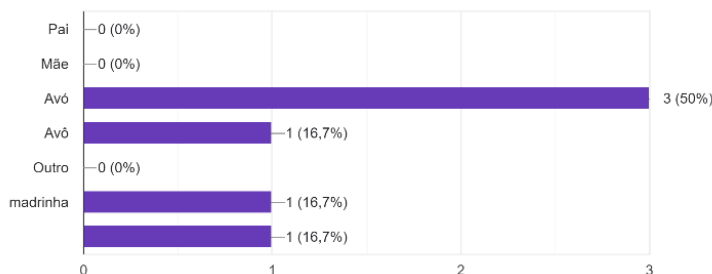
A esta questão foram apresentadas seis respostas, pois houve alunos que tendo respondido “sim” não responderam a esta questão.

Analisadas as respostas, é possível verificar que as semanadas não são oferecidas pelos pais, como poderia ser expectável, pois metade dos alunos refere que é a avó que dá a semanada. Segue-se o avô indicado por um aluno e a madrinha referida por dois alunos.

Figura 24

Questão 1.1

Se respondeste sim, quem te dá a semanada?
6 respostas



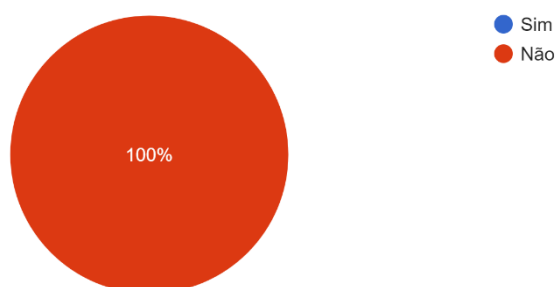
Questão 1.2- Podes gastar o dinheiro da semanada?

Nesta questão foram obtidas oito respostas, todas positivas. No entanto, eram esperadas 9 respostas. Analisado o questionário individual, foi possível apurar que três alunos que na questão 1 responderam não, deixaram em branco a questão 1.1, mas responderam a esta última. Possivelmente, estariam a referir-se a dinheiro que têm no mealheiro, mas que não é considerado semanada.

Figura 25

Questão 1.2

Podes gastar o dinheiro da semanada?
8 respostas



Para concluir o tema semanada, foi apresentada a questão:

Questão 1.3- Se respondeste sim, em que gastas a tua semanada?

Apesar de na anterior terem sido obtidas várias respostas sim, nesta apenas um aluno respondeu, não sendo específico, referindo que gasta em produtos

variados. Esta questão, cujo objetivo era o de saber se os alunos que recebiam semanada a geriam livremente, podendo comprar o que quisessem com o valor recebido, não foi conclusiva.

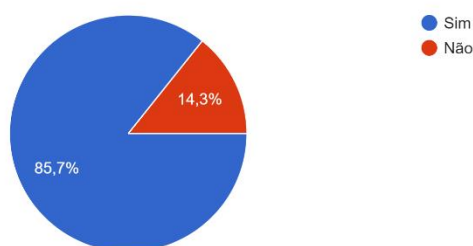
Questão 2- Tens mesada?

A esta questão 12 alunos responderam ter mesada e dois alunos responderam não, como mostra o gráfico da figura X

Figura 26

Questão 2

2. Tens mesada?
14 respostas



Questão 2.1- Se respondeste sim, quem te dá a mesada?

Como evidencia a figura imediatamente a seguir, mais uma vez, os familiares diretos são apontados como as figuras que oferecem dinheiro (semanada ou mesada) às crianças.

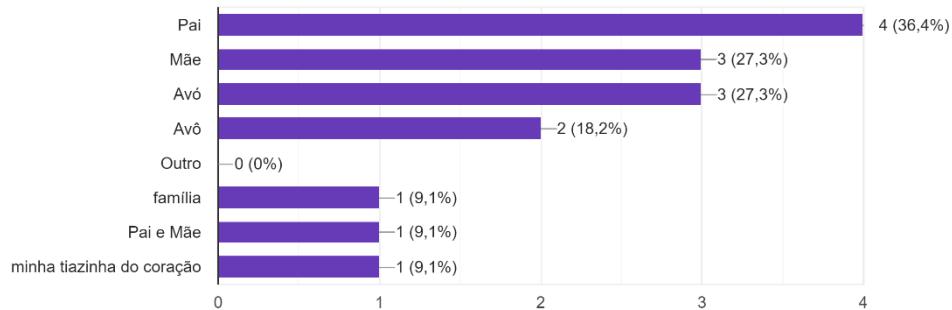
11 alunos responderam a esta questão, tendo alguns apresentado mais do que uma resposta. Há quatro respostas que referem ser o pai; três a mãe; três a avó; duas o avô; uma a família; uma o pai e a mãe; e uma resposta refere ser a tia.

Figura 27

Questão 2.1

Se respondeste sim, quem te dá a mesada?

11 respostas



Questão 2.2- Podes gastar o dinheiro da mesada?

Nesta questão também é possível apurar que há alunos que apresentaram respostas sem ser necessário. Responderam à questão 13 alunos, sendo esperadas apenas 12 respostas.

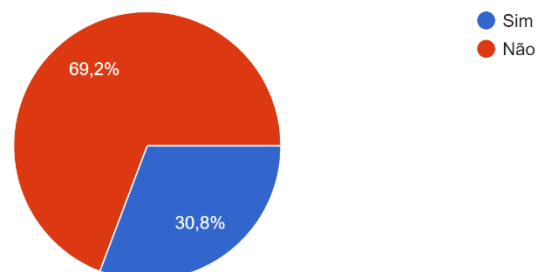
Como mostra o gráfico da figura imediatamente abaixo, a maioria (69,2%) não tem permissão para gastar o dinheiro da mesada.

Figura 28

Questão 2.2

Podes gastar o dinheiro da mesada?

13 respostas



Questão 2.3- Se respondeste sim, em que gastas a tua mesada?

Esta questão obteve apenas quatro respostas por parte dos alunos. Como evidencia a figura 29, três das respostas referem que o dinheiro da mesada é gasto em roupa e um aluno refere que gasta em bens do seu interesse.

Um aluno indica que a sua mesada é usada em alimentos para a família, bem como na compra de roupa para os pais ou irmão. Como a resposta ao questionário era anónima, não é possível apurar se a resposta apresentada poderá ser de um aluno cuja família tem carência económica. E, em caso afirmativo, usar o seu dinheiro para ajudar a contribuir para as despesas da família.

Figura 29

Questão 2.3

Se respondeste sim, em que gastas a tua mesada?

4 respostas

Eu gosto de gastar a minha mesada em roupa.

Em coisas do meu interesse.

Eu gasto a minha mesada em alimentos quando o dinheiro dos meus não chega e também em roupa para mim, para os meus pais ou para o meu irmão.

Gasto em roupa.

Questão 3- Recebes dinheiro por algumas tarefas que fazes?

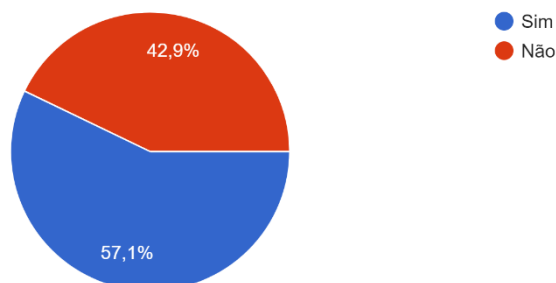
A esta questão, como mostra o gráfico da figura 30, oito alunos (87,1%) responderam sim e seis alunos responderam não. Ou seja, a maioria recebe alguma recompensa pelas tarefas que executa em casa ou em casa de algum familiar.

Figura 30

Questão 3

3. Recebes dinheiro por algumas tarefas que fazes?

14 respostas



Questão 3: Se respondeste sim, indica as tarefas.

Para responder a esta questão, eram apresentadas algumas opções que os alunos poderiam selecionar. No entanto, também tinham a opção de escrever outra tarefa que não estivesse na descrição de uma algumas tarefas que podem, perfeitamente, ser executadas por eles.

É possível verificar que arrumar o quarto foi a opção mais selecionada, cinco alunos. Quanto a colocar a mesa e passear o cão, houve três alunos a referi-lo, dois alunos indicaram colocar o lixo, aspirar o carro foi selecionada apenas por um aluno, regar as plantas, por quatro alunos, comprar o pão, por dois alunos, lavar a loiça e colocar a loiça na máquina, por um aluno, e fazer sacos, por um aluno. Esta última referência trata-se de um aluno cujo pai tem uma confeção de sacos de tecido.

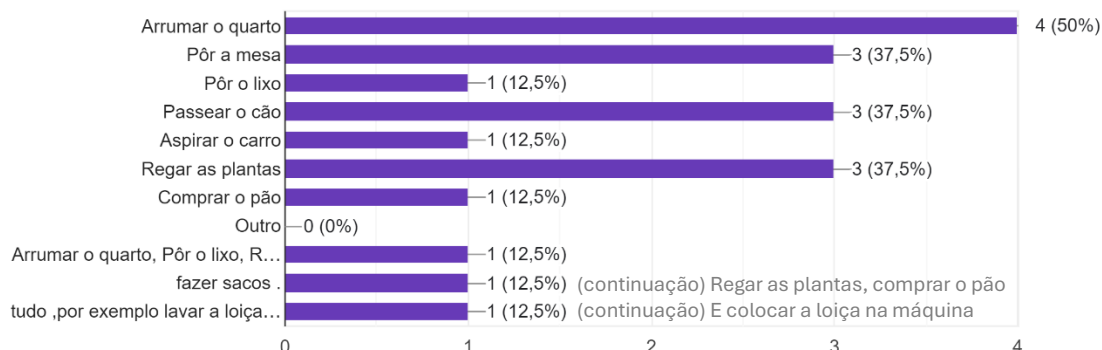
Estudadas as respostas apresentadas pelos alunos, pode apurar-se que os alunos recebem dinheiro por executarem algumas tarefas. Na sua maioria, são tarefas feitas dentro de casa, como arrumar o quarto, pôs a mesa e lavar a loiça. Para as tarefas que podem implicar deslocar-se na estrada ou ruas adjacentes à sua moradia, como passear o cão ou comprar o pão, há uma minoria de respostas, conforme a figura 31.

Figura 31

Questão 3

Se respondeste sim, indica as tarefas.

8 respostas



Análise da tarefa 5 – Os irmãos

Esta tarefa foi participada por 12 alunos. Ao longo da sua resolução ficou notório que algumas questões suscitaram dúvida, sendo necessário algum apoio individual ou esclarecimento em grande grupo.

A questão 1, desencadeou algumas dúvidas de interpretação. Foi necessário ler várias vezes o enunciado, sem apresentar as respostas, para que alunos fossem capazes de interpretá-lo. Foi essencial apresentar exemplos, com notas verdadeiras, para que, entendessem que o maior número de notas não tem necessariamente de significar maior quantidade de dinheiro.

As duas personagens apresentadas, os irmãos João e Inês, tinham consigo algum valor em dinheiro. O João tinha quatro notas (de 20€), num total de 80€, a Inês 10 notas (sete de 5€, duas de 10€ e uma de 20€) num total de 75€. Ou seja, apesar do João possuir número de notas inferior à irmã, tinha um valor superior, com mais 5€.

Questão 1.1- Quem tem mais notas?

A esta questão, era esperado que a resposta apresentada fosse a personagem Inês. Foram obtidas 10 respostas corretas e duas respostas incorretas. Estes dois alunos indicaram o nome João. confundiram a quantidade de notas com o valor em numérico.

Questão 1.2- Quem tem mais dinheiro?

Nesta questão, apenas um aluno respondeu que era a Inês, os restantes apontaram o João, como o menino que tinha mais dinheiro, sendo esta a resposta esperada. O aluno que respondeu que era a Inês, na anterior tinha apontado o João como o menino com mais notas.

Questão 2. Ao passarem junto a uma loja, a Inês viu na montra umas sapatilhas, que custavam 45€ e disse logo ao irmão:

-Olha João, este é o meu desejo. Vou comprar! A Beatriz recebeu umas iguais no aniversário.

2.1. Ao abrir a carteira, a Inês ficou a pensar como poderia pagar.

De quantas formas diferentes é que a Inês pode fazer este pagamento?

A esta questão, a resposta esperada seria seis formas diferentes para a Inês poder fazer o pagamento:

Opção 1: duas notas de 20€ e uma de 5€;

Opção 2: sete notas de 5€ e uma de 10€;

Opção 3: uma nota de 20€ e cinco de 5€;

Opção 4: uma nota de 20€, duas de 10€ e uma de 5€;

Opção 5: duas notas de 10€ e cinco de 5€;

Opção 6: uma nota de 10€, uma de 20€ e três de 5€.

No entanto, ao contrário do esperado, foram apresentadas quatro respostas incorretas. São consideradas incorretas, pois a resposta não responde à pergunta colocada. Nenhum dos quatro alunos apresentou uma opção de pagamento.

Quanto às oito respostas aceites, como corretas, um aluno referiu que há cinco opções de pagamento; um aluno referiu quatro formas de pagamento; um aluno três formas; dois alunos duas formas; e três alunos apresentaram apenas uma forma de pagamento.

De seguida, no ponto 3, eram apresentados produtos, como livros, jogos, puzzles, mochilas, acessórios e garrafas térmicas de água, de um catálogo ao qual os irmãos tiveram acesso.

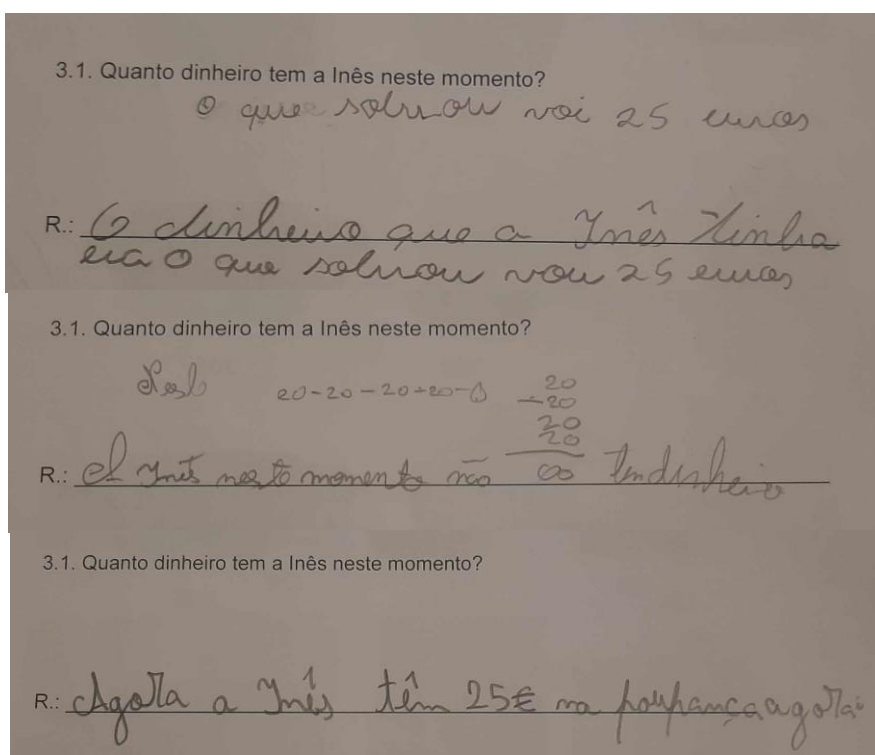
Salienta-se que nesta fase, a personagem Inês já tinha adquirido as sapatilhas que desejava.

Questão 3.1- Quanto dinheiro tem a Inês neste momento?

A maioria, nove alunos, respondeu corretamente à questão, apontando que a Inês tinha 30€, dado já ter gastado 45€. Três alunos, apresentaram respostas diferentes: a aluna L referiu que “A Inês neste momento não tem dinheiro” e dois alunos referiram que tinha 25€, “Agora a Inês tem 25€ na poupança.” (aluna V); e “O dinheiro que a Inês tinha era o que sobrou, são 25€” (aluna S.M).

Figura 32

Resposta das alunas S.M, L e V



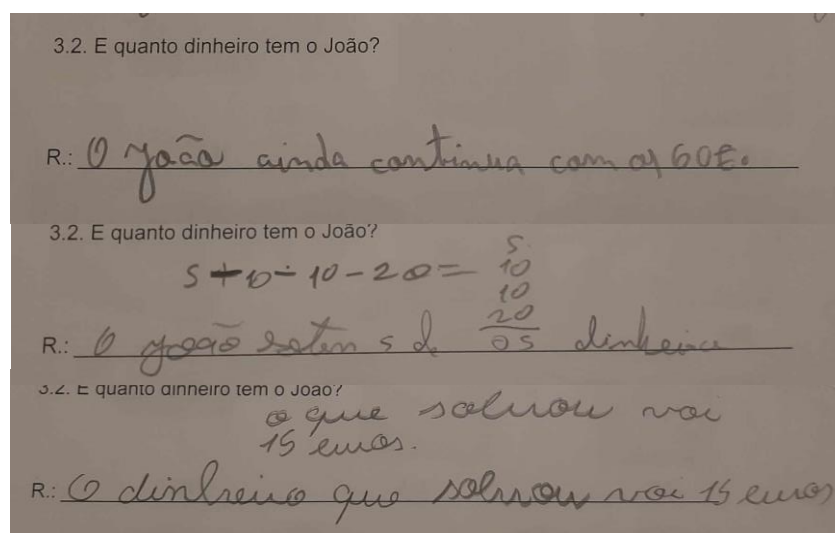
Questão 3.2- E quanto dinheiro tem o João?

Nesta questão, a resposta esperada era 80€, visto que o João não teve nenhum gasto. No entanto, obtivemos a mesmo número de respostas corretas e incorretas da questão anterior. Importa referir que os alunos que apresentaram resposta incorreta na 3.1, também apresentaram resposta incorreta na 3.2. Pelas respostas dadas, é possível

apurar que as alunas deram resposta incorreta devido a má leitura e interpretação do texto. A aluna V afirma que “O João continua com os 60€.”; a aluna S.M, aponta que sobraram 15€, “O dinheiro que sobrou foi 15 euros.”; e a aluna L afirma que “O João só tem 5€ de dinheiro.”. A aluna L, pressupondo que efetuou má leitura do texto, realizou cálculos para obter os resultados. Por exemplo, no caso do João, se fizermos uma leitura atenta, percebe-se que não tinha realizado nenhuma compra, ou seja, não teve nenhum gasto.

Figura 33

Resposta das alunas S.M, L e V



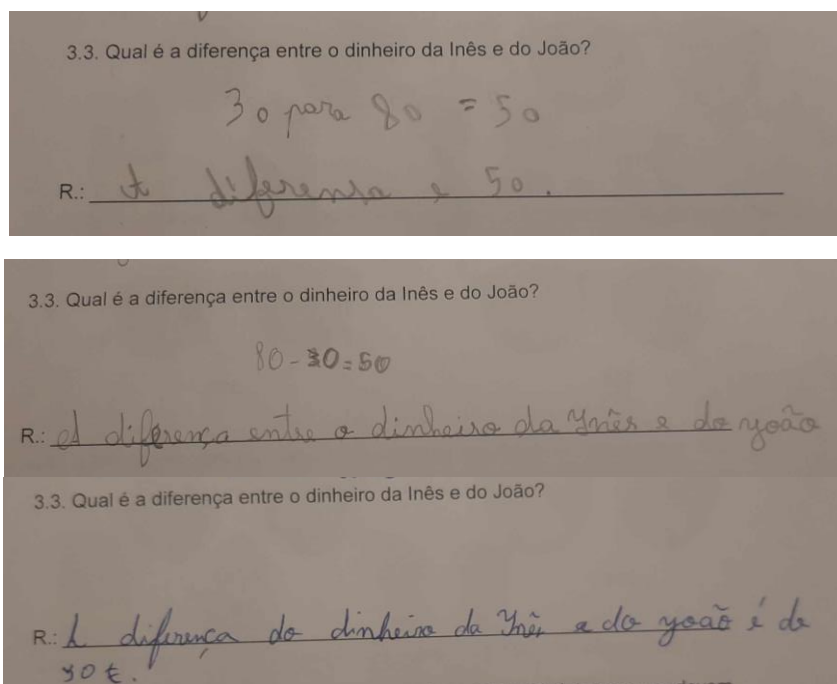
Questão 3.3- Qual é a diferença entre o dinheiro da Inês e do João?

Esta questão, levantou muitas dúvidas nos alunos, por usar o termo “diferença”, dado que alguns alunos não se lembravam do que significava. A maioria dos alunos, conforme chegava a esta questão, questionava o que significava. Inicialmente, a explicação era dada individualmente. Mas, como a dúvida era de quase todos, foi necessário solicitar que todos parassem uns minutos o que estavam a fazer, para que todos ouvissem a explicação. Para tal, recorreu-se a dinheiro verdadeiro, formando dois grupos de notas ou moedas para exemplificar o termo “diferença”.

A resposta esperada era 50€, contudo verifica-se que apenas cinco alunos acertaram na resposta. Seis alunos apresentaram resultado incorreto e um aluno não respondeu à questão colocada. Naturalmente, as repostas certas, partiram de alunos que já tinham resposta certa nas questões 3.1 e 3.2.

Figura 34

Resposta dos alunos M.R.C, M.G.S e M.L



Questão 3.4- Se pudesses dar uma sugestão aos meninos sobre produtos em que devem aplicar o dinheiro, o que sugerias? Porquê?

Todos os alunos, há exceção um, apresentaram resposta.

Das onze respostas, destacam-se as seguintes:

"A mochila e os sapatos do *Stitch*, porque eu adoro." (aluna M.M.);

"O que eu recomendaria era um jogo de matraquilhos, um livro e um carro telecomandado." (aluno M.F.S);

"Para alimentos e para livros." (aluno E);

"Eles devem gastar em comida, frutas e legumes." (aluno G);

"Em vez de usarem o dinheiro para brincadeiras, compravam alimentos e o dinheiro que sobrasse guardavam no mealheiro e se os pais deixassem compravam uma coisa que gostem." (aluna M.L);

"Livros, legos, bolsas e garrafas." (aluna S. A);

"Eu recomendaria os livros "A fera do palácio", "Tu és brilhante", "O senhor do seu nariz", porque são livros que eu já li e adorei." (aluna M.G.S);

"Mochila, o colar, helicóptero, comida e garrafa." (aluno M.C);

“Eles ainda podiam comprar mais do que uma coisa, porque eles os dois tinham 40 euros de dinheiro.” (aluna S.M.);

“Eu escolhia o *pop it*, umas pulseiras, garrafas, monopólio, mochila e óculos.” (aluna L);

“Eu sugeria comprarem material escolar, porque eles são crianças.” (aluna V.).

Analisadas as respostas, verifica-se que quatro alunos sugeriam a compra de livros, inclusive uma aluna sugere livros que já leu. Há também quatro alunos a recomendar comprar comida, talvez por reconhecerem que se trata de um bem essencial. Três alunos, referiram a compra de garrafas térmicas para colocar água. As garrafas apresentadas no catálogo são apelativas para a sua faixa etária, pois têm um autocolante de uma personagem muito conhecida do mundo digital e de super-heróis que veem nos canais infantis. As garrafas são também familiares aos alunos que participaram no estudo, pois todos trazem todos os dias uma garrafa com água para beber ao longo do dia na escola. Há ainda alunos a indicar a compra de brinquedos, pois como qualquer criança, além dos bens essenciais gosta de ter brinquedos com os quais possa brincar. Alguns brinquedos podem revelar-se importantes para o seu desenvolvimento, tais como os *puzzles* que ajudam na concentração e persistência. Verifica-se ainda que há sugestão de compras de óculos (de sol), bolsas, mochilas e pulseiras por parte de meninas, talvez por, na sua maioria, prestarem mais atenção aos acessórios que usam.

Por fim, uma aluna, dado que as personagens são crianças, refere a compra de material escolar. Algo reconhecido como essencial para todos os alunos poderem ter todo o que é necessário para o seu sucesso escolar.

Análise da tarefa 6 – Origem do produto favorito

A tarefa 6, estava dividida em quatro fases: duas foram executadas em aula, as outras duas foram enviadas, como trabalho para casa (T.P.C) e posteriormente devolvidas.

O desenvolvimento da tarefa 6.1, iniciou com o envio de um destacável como T.P.C, para que os alunos encontrassem uma etiqueta de dois produtos: uma peça de

roupa e um produto tecnológico. Nos dias seguintes, os alunos revelaram estar a ter alguma dificuldade em realizar a atividade. Apenas 12 alunos entregaram o destacável preenchido. É notório que alguns alunos fizeram a atividade sozinhos, dado que algumas respostas não correspondem ao pretendido. Dos 12 destacáveis devolvidos, são considerados para análise 10, apesar de não estarem preenchidos na totalidade ou preenchidos corretamente.

Há oito alunos que mencionaram corretamente etiquetas de vestuário. Cinco das etiquetas mostram que a peça foi fabricada em Portugal, as restantes, foram produzidas na China, Paquistão, Myanmar. Uma das peças produzidas na China, segundo a etiqueta, o *designer* é português. Há ainda uma aluna, que na etiqueta destinada à tecnologia mencionou uma peça de vestuário produzida também no nosso país.

No que diz respeito ao produto tecnológico, há cinco etiquetas consideradas para análise: uma afia portátil fabricada na Turquia; dois telemóveis da marca Xiaomi, uma coluna de música e um computador produzidos na China.

Na atividade 6.2, era apresentada uma etiqueta de uma peça de vestuário (figura 35), com seis espaços para que os alunos identificassem o significado de cada símbolo ou referências contidas na etiqueta.

Figura 35

Informações da etiqueta



Questão 1- Que informações são fornecidas nesta etiqueta?

A esta questão foram obtidas 10 repostas.

Na legenda 1, apenas sete alunos apresentaram resposta correta, escrevendo tratar-se do tamanho. Por outro lado, os restantes três alunos, indicaram ser a marca. A legenda 2, para um aluno apenas, refere-se à marca. Contudo, este aluno a legenda anterior também tinha identificado como marca. Os restantes nove alunos, escreveu tratar-se das características (do tecido), tendo um aluno referido tecido.

As legendas 3 e 4, para nove alunos, são o que se pode fazer e o que não se pode fazer, respetivamente. Apenas um aluno escreveu nas legendas “símbolos”. Ou seja, a maioria dos alunos escreveu “coisa que pode fazer” (cinco alunos) ou “pode passar a ferro” (quatro alunos) na legenda 3. Na legenda 4, foi identificada como “o que não se pode fazer” (sete alunos) ou “não pode lavar na máquina” (dois alunos). Durante a resolução da atividade, alguns alunos revelaram dificuldade em entender o que era pretendido, sendo necessário dar apoio individual.

Por último, nas legendas 5 e 6 há diversas respostas. No que concerne à 5, há uma resposta que diz ser a indústria; duas respostas a indicar ser onde criaram; cinco a referir ser a marca; e duas para cidade. No campo 6, há cinco repostas diferentes. Um aluno refere ser a marca, no entanto no campo 5 tinha dado a mesma resposta. Duas alunas, referem ser o lugar de venda; uma aluna diz ser onde foi fabricado; quatro alunos referem o país; e três alunos a origem.

Após analisar detalhadamente as respostas dos alunos, é possível concluir que os alunos não estão familiarizados com a leitura das etiquetas no ato da compra ou quando é necessário colocar para lavar, por exemplo. Demonstram ainda que, talvez, alguns desconheçam como são identificados os tamanhos do vestuário dos adultos.

Figura 36

Exemplo de resposta correta (aluno M.F.S.)

1. Que informação são fornecidas nesta etiqueta?

to grande → SIZE: XXL

características → 87% POLYESTER 12% ELASTANE
POLYESTER ELASTAN
POLYESTER ELASTHANNE
POLYESTER ELASTAN
POLYESTER ELASTANO

o que não fazer →

Origem → CHEN GUANG RONG
Via ELSA MORANTE 11 00019
TIVOLI ROMA
P.IVA. 12352711001
MADE IN CHINA

o que não pode fazer →

Marca →

2. Quais os meios de transporte que podem fazer chegar os produtos, produzidos na China, a Portugal?

Navio ☒ Comboio ☐ Camião ☐ Avião ☐

Questão 2- Quais os meios de transporte que podem fazer chegar os produtos, produzidos na China, a Portugal?

A esta questão, os alunos tinham quatro opções de resposta: navio, comboio, camião e avião.

Alguns, assinalaram mais do que uma opção. É possível apurar que o navio e o avião foram os mais votados, tendo sido assinalados sete vezes cada um; há ainda dois votos para o comboio e um para o camião.

Aquando da resposta a esta questão, os alunos mencionaram que é o navio é meio de transporte mais fácil, pois transporta uma grande carga de produtos. Sendo mencionado o Porto de Leixões em Matosinhos onde chegam navios com contentores carregados de mercadoria.

A justificação para o transporte de produtos de avião, prende-se pelo facto de ser mais rápido. Em menos de um dia o avião descola da China e pousa em Portugal, trazendo os produtos pretendidos.

A penúltima atividade, que consistiu na análise, por parte dos alunos, das etiquetas trazidas pelos próprios. Uma das etiquetas, de roupa de criança, sendo portuguesa, a aluna responsável pela mesma referiu que é produzida no local de trabalho da mãe. Trata-se de uma confeção sediada no Concelho de Barcelos, algo que espantou os alunos, como mostram os seguintes comentários:

“Uau, é feita aqui bem perto de nós, eu moro no Concelho de Barcelos.” (aluna M.G.S)

“Não sabia que em Barcelos faziam roupa de criança.” (aluna M.L)

Os alunos mostraram curiosidade sobre a marca e, com recurso à Internet, verificaram que a marca faz revenda da roupa, em quatro concelhos do nosso país. Prosseguindo, deparamo-nos com um país que era desconhecido de todos, o Myanmar, que fica na Ásia. Está a uma distância de Portugal de 21h 50min de avião e a 9611km de carro. Esta informação causou espanto nos alunos, levando-os a questionar como é possível o nosso vestuário percorrer tantos quilómetros, se também há confeções portuguesas. A questão e o comentário abaixo evidenciam o que foi acima referido.

“Por que não vendem só roupa portuguesas nas lojas?” (aluno M.F.S);

“A nossa roupa viaja mesmo muito, mais do que eu.” (aluna M.M);

Outro país que suscitou curiosidade foi o Paquistão, pois os alunos ouvem o nome através do telejornal, mas desconheciam que produziam roupa e que era importada pelo nosso país. Para chegar até nós, é percorrida uma distância de, sensivelmente, 7 000 km e o transporte demora 13h de avião. As duas questões que se seguem manifestam curiosidade dos alunos em relação a este país.

“Será que nós também levamos roupa ou calçado para o Paquistão?” (aluna A);

“Que lojas vendem roupa paquistanesa?” (aluno E);

A resposta a esta questão não foi possível obter, pois o aluno que mencionou a etiqueta não se lembrava da loja onde comprou.

A propósito do Paquistão, foram ainda feitos comentários/colocadas questões como o que se seguem:

“A roupa faz mesmo muitos quilómetros, não é professora?” (aluno G);

“Será que se eu um dia for a esses países, vou ver crianças com roupa igual à minha? É tão longe.” (aluno M.C)

A Turquia, que dista, sensivelmente, 4700km de Portugal, foi apresentado como um dos países que produz telemóveis, aspeto que os alunos desconheciam, como mostram os comentários abaixo:

“Eu achava que os telemóveis vinham todos da China. Em todo o lado diz Made in China.” (aluna V);

“Pois, eu ouço sempre as pessoas dizerem que agora é tudo chinês.”, (aluna M.G.S).

A última atividade, 6.4, consistiu no envio de um destacável no qual os alunos teriam de mencionar duas etiquetas de produtos portugueses.

Aquando da proposta desta atividade, alguns alunos mencionaram que seria difícil, pois reconhecem que há muitos produtos vindos de fora, em particular da China, como evidencia o comentário seguinte:

“Ó professora, mas vem tudo da China. Os chineses são muito inteligentes e produzem tudo para enviar para outros países”. (M.G.S).

Ao contrário do que seria expectável, apenas dois alunos entregaram o destacável, com um retângulo cada um preenchido. Apesar da insistência, os alunos diziam não encontrar nenhum produto de origem portuguesa. Cinco alunos, referiam que o produto de origem portuguesa que tinham em casa era vestuário e que o mesmo já havia sido referido no destacável anterior. Em jeito de reflexão, os alunos referiram que além da China, há muitos outros países a produzir roupa que é enviada para Portugal, não tendo, até ao momento consciência disso, pois, consideravam que muitas das lojas existentes em Portugal, como as do shopping, eram portuguesas.

Análise da tarefa 7 – Planear e orçamentar

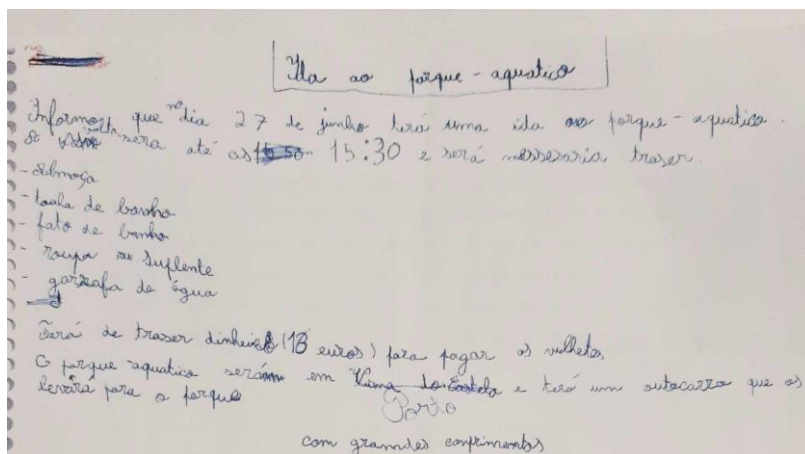
Como última tarefa, foi proposto aos alunos que, em pares, elaborassem um plano de atividade ou atividades para realizar no final do ano letivo, em turma. A tarefa contou com a participação de 15 alunos.

Foi possível organizar sete pares, tendo uma aluna elaborado a proposta sozinha, dado que não pretendeu juntar-se a um par e formar um grupo de três elementos. Cada par teria de pensar no local, deslocação, alimentação e pagamento, caso envolvesse custos. No que diz respeito à alimentação, teriam de ter em atenção que uma colega da turma é intolerante à proteína, no entanto esta situação não foi referida, para que fosse possível verificar se em cada proposta essa situação estava contemplada.

Um dos pares, composto pelo R e pelo E, propôs que a atividade se realizasse no dia 27 de junho, penúltimo dia de aulas. O destino seria um aquaparque no Porto. Para tal, cada aluno teria de contribuir com 13€ para pagar o bilhete de entrada. Teriam ainda de levar almoço, fato de banho, toalha de banho, roupa suplente e garrafa com água. O transporte seria feito de autocarro, com regresso previsto para as 15h30. Estes alunos, aquando da escrita da proposta não realizaram qualquer pesquisa, apenas registaram aquilo que o seu pensamento e conversa de par ditou. Por exemplo, não se sabe se o valor de 13€ é suficiente ou se o bilhete terá um valor mais baixo. Verificou-se que se sentiam um pouco perdidos, com dificuldade em entender o que estava a ser proposto, especialmente o aluno R, que teve de ser alertado várias vezes pelo colega para que colaborasse e apresentasse ideias.

Figura 37

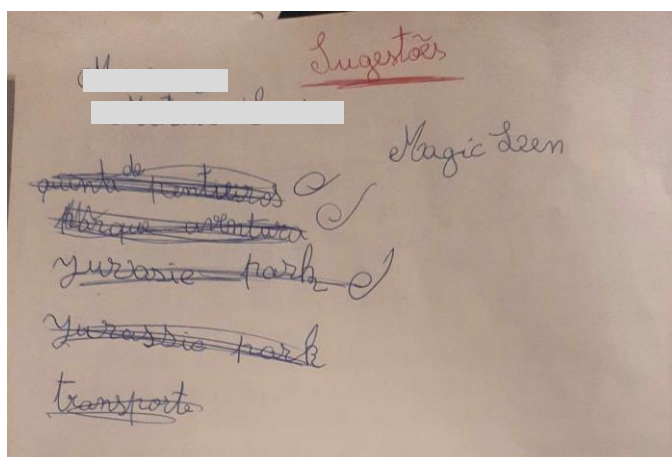
Proposta dos alunos R e E



O par M.G.S e M.F.S, teve várias ideias para a visita de estudo, como Quinta de Pentieiros, Parque Aventura – Diver Lanhoso, *Jurassic Park* e, por fim, o *Magikland*. Para todas as opções, os alunos elaboraram uma pesquisa no computador da sala, analisaram as distâncias e o que poderiam ver ou fazer. A decisão recaiu sobre o *Magikland*, em Penafiel. Os alunos consideraram que a atividade deveria ser de apenas um dia, pelo que a viagem de ida e volta não poderia ser grande, para que não fosse necessário sair de casa demasiado cedo e terem de estar fechados num autocarro durante muitas horas. Foi notória a preocupação em pensar em diferentes espaços possíveis, verificando a distância e a duração da viagem. Os dois comentavam entre si, e com a professora, que não fazia sentido selecionar um local cuja viagem durasse mais do que 1h30. Assim, teriam mais tempo para aproveitar o espaço e não passarem por uma longa e maçadora viagem de autocarro.

Figura 38

Proposta dos alunos M.G.S e M.F.S



Os alunos G e M.C, após uma grande conversa de par, para que houvesse um entendimento, dado que cada um tinha propostas diferentes, decidiram que iriam ao *Monkey Park* em Braga ou Esposende. Para conseguirem tomar uma decisão, os alunos pesquisaram sobre o espaço em questão e ainda outro, o *Jumpyard* em Braga e no Porto. A pesquisa envolveu a análise do preço e as diversões de que cada um dispõe. A atividade duraria o dia todo. Para o transporte, seria contratado um autocarro, o almoço seria pizza e panados. Da parte da tarde, comeriam um bolo. No entanto, levariam também alimentação para a colega que sofre de intolerância à proteína. Uma senhora

da mesma freguesia onde se localiza a escola ficaria responsável por confeccionar o almoço. Este par, necessitou de algum apoio para estruturar a atividade, tendo em conta que foi necessário apresentar sugestões de espaços que fossem ao encontro das suas ideias. Os alunos, idealizavam o que pudessem fazer, no entanto não conheciam nenhum espaço ou nunca tinham ouvido falar de algum.

Figura 39

Proposta dos alunos G e M.C

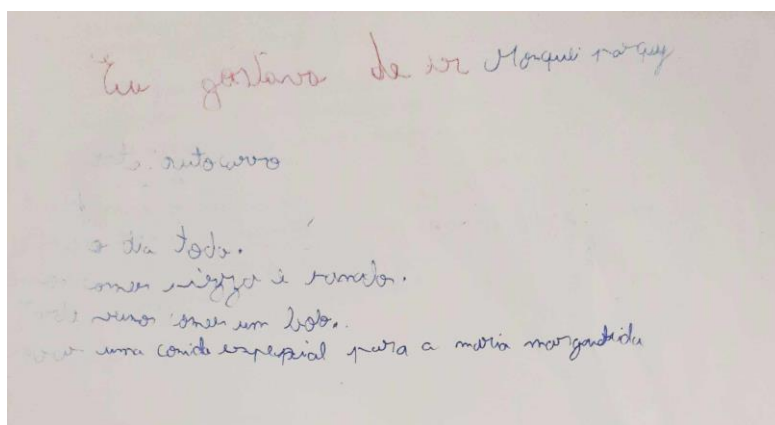
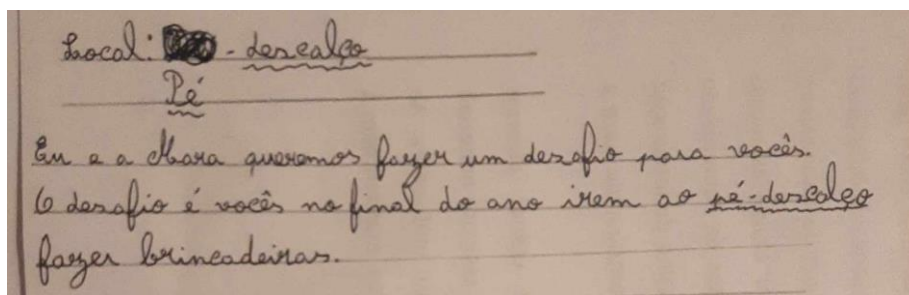


Figura 40

Proposta das alunas A e M.N.C

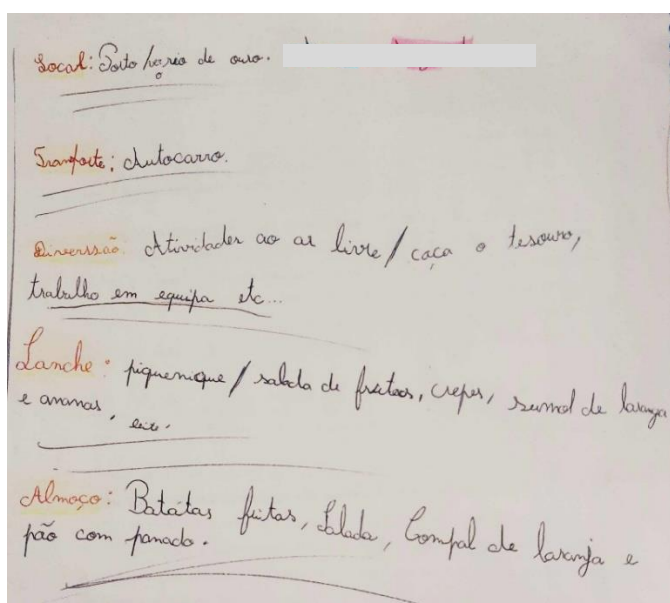


As alunas M.M e M.L, foram rápidas na escolha do local para a atividade: Porto. Primeiramente, pensaram num passeio de barco no Rio Douro. Como o transporte até ao Porto seria de autocarro, realizaram uma breve pesquisa sobre valores da viagem, desde a freguesia da escola até ao local selecionado. Pesquisaram ainda sobre empresas passeios de barco no Rio Douro e os valores praticados. A análise dos possíveis valores levou as alunas a desistirem da ideia do passeio de barco, porque consideraram que os valores eram demasiado elevados. Optaram por uma viagem de autocarro até ao Porto,

mais concretamente até junto do Rio Douro, para realizarem atividades ao livre, incluindo uma caça ao tesouro, para estimular o trabalho em equipa. Como lanche da manhã e tarde, em formato piquenique, haveria as seguintes opções: salada de frutas, crepes, sumol de laranja, ananás e leite. Para almoço o menu seria composto por batatas fritas, salada, compal de laranja e pão com panado. Cada aluno ficaria responsável por trazer um alimento ou bebida, para partilhar. As alunas M.M e a M.L, mostraram-se rápidas na escolha da cidade a explorar. No entanto, rapidamente entenderam que o valor que seria necessário poderia ser difícil de suportar por parte dos pais. Esta atitude demonstra alguma noção de educação financeira e da noção de que para apenas um dia, os pais teriam de pagar um valor muito alto.

Figura 41

Proposta das alunas M. M e M.L

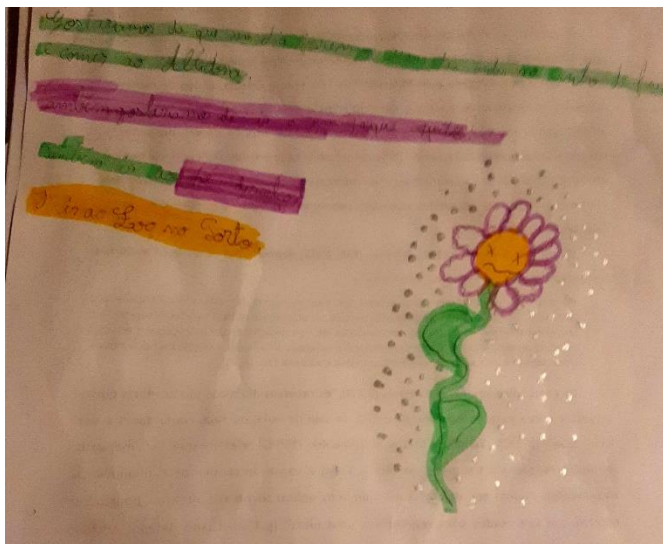


As alunas C e S.A, propõem várias atividades que pudessem ser realizadas, tais como, passar o dia no centro da freguesia de Freixo-Ponte de Lima, dado que tem um parque infantil, seguido de almoço no Restaurante Altadonna que fica na mesma freguesia a 100 metros do centro; ida a um parque aquático, sem menção de qual seria; ida ao Pé Descalço em Freixo; e por fim, visita ao Zoo do Porto, sem mencionar se seria o Zoo de Santo Inácio ou Zoo da Maia, tendo em conta que ficam os dois no distrito do Porto. As alunas sentiram alguma dificuldade em estruturar um dia de visita de estudo,

pelo que optaram por apresentar apenas sugestões de locais. Todos os pormenores em falta seriam decididos em grande grupo.

Figura 42

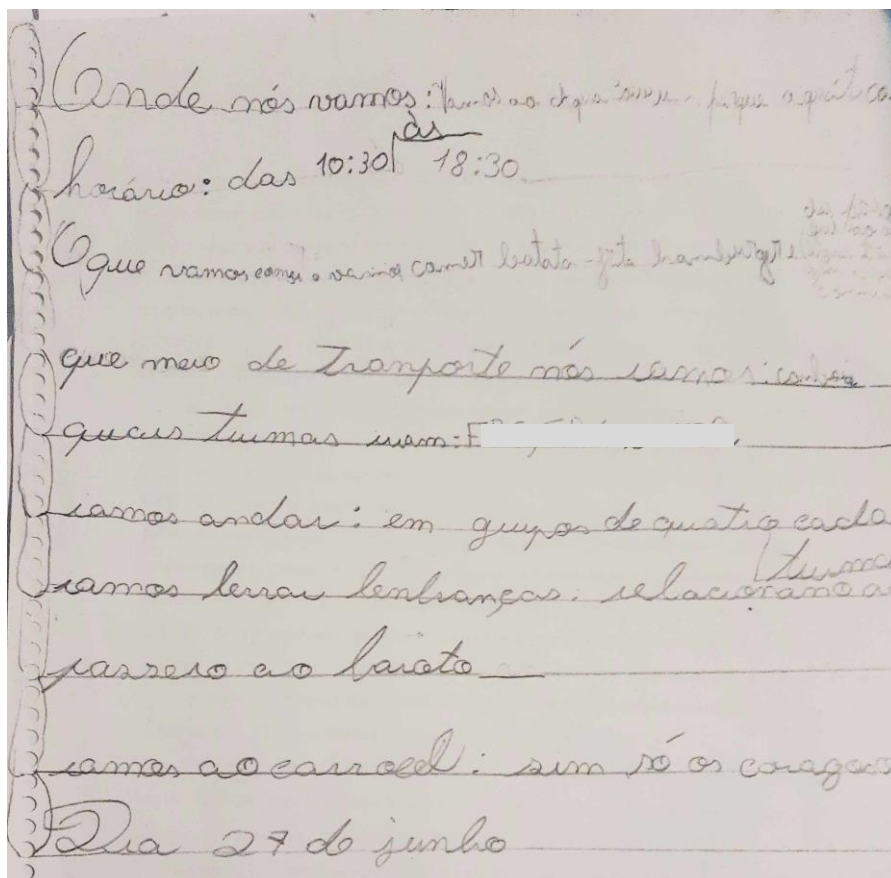
Proposta das alunas C e S.A



O par S.M e V, sugeriram o dia 27 de junho, com a participação também das duas turmas do 2º ano de escolaridade, com ida a um Parque Aquático, das 10h30 às 18h30. Considerando que a entrada no parque seria no primeiro horário mencionado. Ou seja, a saída da localidade seria com maior antecedência. O meio de transporte utilizado seria o comboio. No aquaparque, os alunos formariam grupos de quatro, para acederem às atrações. Como almoço, levariam batatas fritas e hambúrguer. Quem tiver alergias ou intolerâncias levaria a sua própria comida. Sabendo que se trata de uma turma do 3º ano de escolaridade e que havia outra turma do mesmo ano, pressupõe-se que a escolha dos alunos do 2º ano para participar também, tem a ver com o facto da aluna S, ter um primo numa das turmas e pretender incluí-lo na atividade. Nota-se ainda que as alunas não pensaram na forma de deslocação dos alunos até a estação de comboios, e da estação de comboios até ao aquaparque. Como não sabemos qual seria, não é possível perceber se há uma estação próxima do parque. Logo, depreende-se que a S e a V, apenas pensaram nas informações a transmitir, esquecendo alguns pormenores essenciais.

Figura 43

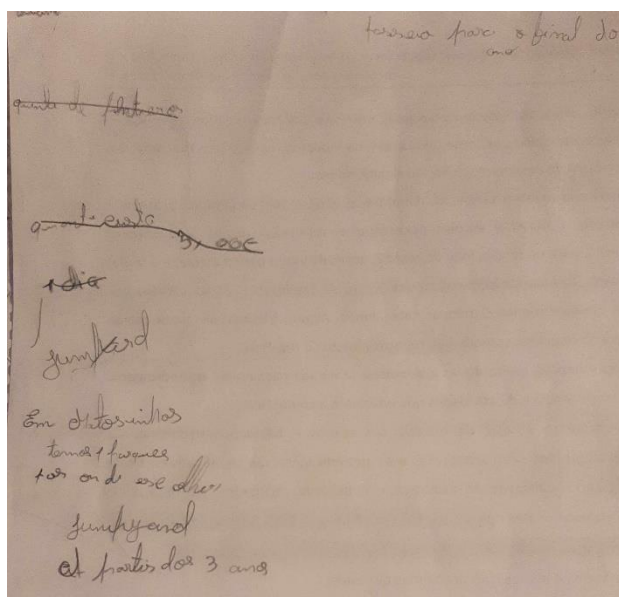
Proposta das alunas S.M e V



Por fim, a aluna L, após ponderar a visita à Quinta de Pentieiros com a contribuição de 5€ de cada aluno, decidiu-se pelo *Jumpyard* em Matosinhos. Para aluna, trata-se de um espaço com uma grande variedade de diversões, mesmo comparando com o espaço com o mesmo nome em Braga. A L, considera que seria mais divertido para todos, tendo cada um, mediante os seus medos e receios, escolher as atrações com as quais se sente mais confortável. A L teve prontamente a ideia da Quinta de Pentieiros, no entanto após ver as pesquisas que os colegas estavam a realizar, deixou-se influenciar pelos colegas e mudou de ideias. Quando confrontada com esta situação, a aluna referiu que o *Jumpyard* seria mais divertido e aventureiro para todos. A quinta já é do conhecimento de todos ou quase todos, pelo que não seria tão apelativa e entusiasmante.

Figura 44

Proposta da aluna L



Analizadas as propostas dos alunos, verifica-se que no caso da alimentação, por exemplo, há pouco cuidado na escolha de alimentação saudável e rica em nutrientes. Nem todos os pares, tiveram o cuidado de lembrar-se que há uma colega com uma intolerância, pelo que não pode ingerir a maioria dos alimentos mencionados. Verifica-se ainda que nem todos os pares mencionam o meio de transporte a utilizar, a duração da visita, que valor cobrar, quem suportaria a despesa, se os pais ou através de uma angariação de verba.

No par, onde estava a inserida a aluna com intolerância, não está referida a sua situação. A aluna quando questionada, afirmou que já está habituada a levar sempre o seu lanche ou almoço, pelo que pensou no que a maioria podia comer, sabendo que para si levaria algo diferente.

Numa aula seguinte, os alunos foram confrontados com as propostas apresentadas. A maioria opinava sobre as sugestões dos colegas, quer para concordar ou para discordar. Após algum debate, e pesquisa das atrações, os alunos concordaram que a visita poderia ser ao *Magikland* em Penafiel. Os colegas M.G. S e M.F.S, já tinham pesquisado valores e verificaram que o espaço apresenta um valor mais acessível para grupos escolares: 10€ por aluno, com

oferta de um bilhete de adulto por cada 10 alunos. Quanto aos horários de saída da escola e de regresso, os alunos dispersaram na sugestão de horários. Perante esta situação, foi necessário reforçar aos alunos que o espaço abre às 10h e fecha às 19h. Os alunos consideraram que deviam sair pelas 08:00h da escola, dado que teriam uma viagem de 90 minutos, sensivelmente, visto que se trata de uma distância de 100km. Assim, poderiam lanchar à chegada ao parque e entrar logo que abrisse. Às 12h, fariam uma pausa para almoço, retomando logo que o terminassem. Pelas 17h, seria o regresso a casa, hora em que já deveriam ter aproveitado todas as atrações. Como o espaço dispõe de atrações para várias idades, posteriormente, seriam selecionadas as que poderiam usufruir. Como há uma colega com uma intolerância, exceccionalmente, todos iriam levar comida que a colega pudesse comer, como forma de a integrar e para que a mesma tivesse alimentos iguais aos dos colegas.

CONCLUSÕES

Nesta secção são apresentadas as conclusões do estudo, na qual são dadas as respostas às questões do estudo. São ainda apresentadas as limitações do estudo, concluindo com as considerações finais.

Quanto às conclusões, estas são o resultado obtido da análise de resultados, tendo em vista as questões apresentadas (1) Como é que estes alunos tomam conhecimento de um produto novo? O que faz despoletar o seu interesse por um determinado produto?; (2) Que evidências de educação financeira revelam estes alunos quando têm de escolher um produto, fixando um determinado valor limite?; (3) Que indicadores de pensamento crítico manifestam estes alunos na escolha do produto?

Respostas às questões do estudo

Q 1- Como é que estes alunos tomam conhecimento de um produto novo? O que faz despoletar o seu interesse por um determinado produto?

Ao longo das aulas de Atividades Integradoras (AI) através de conversas dos alunos foi notório que, cada vez mais, a Internet fornece muita informação aos alunos, estando familiarizados com a compras *online* a pesquisa de produtos com recurso à rede.

A análise de respostas ao questionário 1, revelou exatamente o que era evidenciado durante as aulas. A maioria dos alunos, apontou a *Internet* como a principal fonte de informação, seguindo-se a televisão. Como é do conhecimento geral, a televisão é um dos meios de divulgação de produtos, pelas grandes marcas. Esta situação também reflete o que era perceptível nas aulas: alguns alunos têm acesso limitado às tecnologias, conseqüentemente, menos acesso à Internet. O *Youtube*, os amigos e familiares, o supermercado, *sites online* são outros meios de informação revelados pelos alunos. Quanto aos catálogos, apenas um aluno respondeu que tomava conhecimento dos produtos deste modo, o que revela que cada vez há menos recurso ao papel e maior recurso aos documentos digitais, através da *Internet*.

Faria e Souza (2000), referia que as indústrias direcionam campanhas promocionais para a categoria adolescente-juvenil da população, pois é a mais propensa a absorver a publicidade a que é exposta nos meios de comunicação. Acrescenta que a televisão é o meio mais mediático apreciado pelos jovens. No estudo elaborado, a

televisão ocupava o segundo lugar como um dos meios onde os alunos veem informações sobre novos produtos. Santos (2007) reforça a perspectiva de Faria e Souza, dado que, refere que a publicidade é direcionada às crianças e jovens, sendo a televisão um meio de propagação de informação durante os intervalos dos programas televisivos. Os motivos apresentados para a escolha de um novo produto são pelo conhecimento de alguém já ter esse produto; a publicidade que é apresentada sobre o mesmo; um parecer favorável dado por alguém e ainda o valor acessível de venda. Esta conceção de valor acessível pode ser diferente para cada aluno ou família, dependendo da sua capacidade económica. No entanto, o local de fabrico e o tamanho são aspetos também tidos em consideração. Dada esta constatação, é necessário dar ferramentas de pensamento crítico aos alunos, para que façam escolhas conscientes. O documento *“Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes”* (2020) refere exatamente esta preocupação. Sugere que a escola deve estimular os alunos a pensar de forma independente, desafiados ao pensamento crítico e criativo.

Q 2- Que evidências de educação financeira revelam estes alunos quando têm de escolher um produto, fixando um determinado valor limite?

A resposta a esta questão foi obtida na questão 4 do questionário 2. Aos alunos era questionado o que fariam se tivessem 30€, no qual eram apresentadas três opções de resposta: guardava; comprava algo; e outro. Considerando que o inquérito foi respondido por 14 alunos, nove alunos, a maioria, indicou que guardava o valor, o que revela noções de poupança. Os restantes cinco alunos indicaram que compravam algo do seu gosto.

Dadas as respostas, pode considerar-se que os alunos evidenciam algum conhecimento de educação financeira. De acordo com as suas idades, a resposta mais fácil, seria dizer que comprava algo. Pode considerar-se que os nove alunos, no momento da resposta não pretendiam adquirir nenhum produto, preferindo guardar para mais tarde comprar algo que queira ou precise.

Ainda em resposta a esta questão, na tarefa 3, verificou-se que os alunos evidenciam algumas noções de educação financeira. A maioria dos alunos considerou-se consumidor. No seu entender, ser consumidor é usar o dinheiro para compra de algum

produto. No seu dia a dia, vêm o dinheiro ser usado para comprar calçado, roupa, comida, festas, despesas da casa, óculos, tecnologia ou outros. Como referiu uma aluna, quando compramos algo, damos dinheiro em troca.

Na tarefa 5, também se encontram algumas evidências de educação financeira. Na questão 3.4, era proposto aos alunos que sugerissem produtos às personagens da história que pudessem comprar. Todos os alunos apresentaram sugestões de compras, ou seja, nenhum sugeriu guardar o dinheiro para alguma eventualidade. Nas sugestões, há variadas opções. Desde comprar alimentos – algo que os alunos reconhecem como imprescindível - livros – com sugestões dos melhores livros na perspectiva de uma aluna- acessórios, jogos, calçado e material escolar.

Dias et al (2013), no REF, reforçam a ideia de que as crianças e jovens tornam-se consumidores precocemente, dado que, consomem produtos e serviços financeiros presentes no mercado. Propõe atividades relacionadas com o dinheiro e finanças pessoais, que leve aos alunos o desenvolvimento de capacidades técnicas e comportamentos que lhes tragam segurança e autonomia no futuro. Ferreira (2013), autor do livro *Educação Financeira das Crianças e Adolescentes*, citado em Dantas (2017), reforça que a família pode ser um exemplo, na forma como se relaciona com os aspetos financeiros, comprometendo a formação dos futuros adultos. Este aspeto relaciona-se com a questão, uma vez que, os alunos podem preferir guardar o dinheiro que vão amealhando ou gastar consoante recebem, conforme a educação que recebem. Futuramente, podem reproduzir estas atitudes, que podem levar a problemas financeiros no futuro.

Q 3- Que indicadores de pensamento crítico manifestam estes alunos na escolha do produto?

Esta questão pode ser respondida com base nas resoluções da questão 4 do questionário 1. Sendo de resposta livre, os alunos apresentaram variadas respostas. No que concerne à ação, a maioria referiu o aspeto, como a beleza (aspeto estético), como um dos fatores de escolha. No aspeto têm em conta a beleza – na conceção de beleza para cada um – a resistência, a funcionalidade, o valor - se for barato - e se for brinquedo. Posto isto, verificou-se que poucos alunos revelaram pensamento crítico. A

funcionalidade deve ser um ponto a ter em conta, bem como a durabilidade ou benefícios para o seu desenvolvimento cognitivo, por exemplo.

Na tarefa 6 os alunos apresentaram algum pensamento crítico. Quando confrontados com etiquetas de vestuário fabricado em outros países, alguns que distam largos milhares de quilómetros de Portugal, os alunos mostraram-se surpresos. Rapidamente, referiram que há vestuário a fazer largos quilómetros para chegar até Portugal. No entanto, a produção de roupa infantil em Barcelos também surpreendeu os alunos, dado que, apesar de se tratar de um concelho vizinho, desconheciam que a poucas dezenas de quilómetros também se confeciona vestuário.

Por fim, na tarefa 7, também revelaram alguns aspetos de pensamento crítico. Nas sugestões de locais para a visita de estudo, há um par que se destaca por sugerir um espaço na mesma freguesia da escola de alguns alunos, outros moram nos arredores. Como justificação, referem que assim não há despesa extra no transporte ou combustível, uma vez que cada pai ou encarregado de educação pode ir levar e buscar o seu filho ou educando. Quem não tiver essa possibilidade, poderá pedir boleia a um colega. Para as alunas, a turma terá um dia divertido, com muitas brincadeiras, e pertinho de casa. A concretizar-se esta atividade, cada aluno apenas teria de pagar o bilhete de entrada, 7€, e levar o almoço do seu agrado.

A OCDE (2020) refere que é importante os alunos pensarem criativa e criticamente, em contexto escolar. Teixeira e Xavier (2017), citando Negri (2010), defendem que a forma como a publicidade é apresentada torna os jovens alvos fáceis para o consumo exagerado. Através do fornecimento de ferramentas que ajudem os alunos a pensar criticamente, capacitados para analisar, ponderar, consultar, dialogar e argumentar, torna-os capazes de decisões que não os prejudiquem economicamente. Perante os argumentos acima citados, é possível concluir que poucos alunos pensaram criticamente. Podemos considerar que os alunos que referiam escolher o produto por ser barato e pela sua funcionalidade, apresentam algum pensamento crítico.

Neste segmento, podemos ainda referir o estudo de Tomé (2017), no qual realizou dois inquéritos iguais, em diferentes fases da recolha de dados. Aos alunos era questionado o que fariam com 20€. No primeiro inquérito, os alunos responderam que gastariam o valor na totalidade no que pretendiam, na fase mais avançada do estudo, perante o mesmo inquérito, os alunos mostraram-se mais cautelosos na seleção dos

produtos, não usando o valor na totalidade. Este é um dos aspetos que mostra que estimular o pensamento crítico nas escolas apresenta resultados favoráveis, preparando os alunos para saber questionar, imaginar diferentes possibilidades e avaliar ideias e soluções, como defende a OCDE (2020). Como é referido no Referencial para os Média (Pereira et al, 2023), há uma relação entre as novas literacias e a formação de cidadãos críticos. À leitura e à escrita, acrescem novas linguagens e formas de comunicação que requerem capacidades e recursos transversais às diferentes e múltiplas literacias. Consequentemente, urge a formação de cidadãos críticos, informados e reflexivos, capazes de responder adequadamente às exigências da vida quotidiana em diferentes domínios (Pereira et al, 2023). Assim, como tem vindo a ser reforçado pelo Ministério da Educação nas orientações e recursos disponibilizados, nomeadamente o conjunto de referenciais de educação, melhorar a literacia financeira, informativa e mediática e educar para o consumo responsável e sustentável dos cidadãos devem ser propósitos educativos desde os primeiros anos e, pelo menos, ao longo do percurso escolar.

Limitações do estudo

A primeira limitação do estudo, prende-se com a disponibilidade dos espaços escolares que tinham equipamento necessário para realizar a recolha de dados. Era fundamental ter uma sala com acesso a computador ou com mesas para que os alunos pudessem utilizar os próprios computadores para os questionários *online* ou para tarefas em papel. Apesar de haver um esquema de utilização dos espaços, estipulado pela direção do AE, nem sempre estavam disponíveis, devido à realização de outras atividades em simultâneo na escola. Por vezes, tinha planeado implementar determinada tarefa, mas quando chegava à escola era informada de que não poderia usar o espaço que estava destinado à turma, obrigando a adiar a implementação.

A segunda limitação, refere-se ao facto de a turma estar envolvida em vários projetos propostos pela escola. Era muitas vezes seleccionada, de entre as sete turmas do 1º CEB, para participar em projetos. Alguns dos projetos, a pedido da titular, eram desenvolvidos ou dada continuidade nas aulas de AI. Por vezes, numa semana não era possível implementar qualquer tarefa. Este trabalho simultâneo com as tarefas do estudo e os projetos da escola não foi fácil de conciliar.

A terceira limitação surgiu na fase final do estudo quando a titular de turma colocou baixa médica. A professora titular acompanhava-os desde o 1.º ano de escolaridade. Esta situação deixou os alunos desorientados, desmotivados, tristes e mais agitados, tendo em conta que se tratava de uma turma colaborativa, motivada para novos desafios e com facilidade em trabalhar em pares ou grupos. Para tentar colmatar esta situação, era necessário conversar com os alunos, explicar-lhes que este projeto para a professora era importante, enquanto se revelava um desafio para eles.

A quarta limitação, surgiu nas últimas três semanas do ano letivo, quando fomos informados, pela coordenadora do 1.º CEB, que teríamos de preparar com os alunos uma apresentação para a festa final de ano letivo. Esta situação obrigou a despendar as últimas duas semanas de aulas para decidir o que fazer e para ensaios. Não foi possível ir mais longe na tarefa 7, não se tendo concretizado como inicialmente se pensou.

Considerações finais

As unidades curriculares de didática do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, Didática da Matemática, Didática do Português e Didática das Ciências, foram cruciais para ajudar na organização das tarefas e na sua implementação, pelas ferramentas que me foram fornecidas. Estas ajudaram, por exemplo, a ter sempre uma atividade extra, caso alguns alunos terminem uma tarefa não fiquem sem nada para fazer e se sintam perdidos sem saber o que fazer; e a gerir a turma, informando primeiro da tarefa que se iria realizar e no que consistia, apresentando de seguida a tarefa em papel ou solicitar aos alunos que através do Teams acessem ao questionário.

A escolha da área da Matemática para implementação do estudo estava escolhida há algum tempo, antes do ingresso em mestrado. Inicialmente, idealizava um estudo sobre cálculo mental. No entanto, quando me foi proposto o tema Educação Financeira e Publicidade, o tema foi bem recebido pela minha parte. Dada a vida atual que vivemos, é um tema mais que pertinente de ser abordado. De seguida, foi necessário pesquisar sobre o tema e as questões que pretendia ver respondidas.

O trabalho desenvolvido foi prazeroso, pois era um tema do meu agrado e havia a curiosidade sobre as respostas que iria obter. Se os alunos corresponderiam às expectativas que eram altas, se o resultado obtido seria o suficiente para apresentar um bom trabalho de investigação. Ao longo do tempo as dúvidas dissiparam-se e correspondeu às minhas expectativas.

CAPÍTULO III - REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Reflexão final da PES

Neste ponto apresento uma breve reflexão da PES, que me leva a fazer uma retrospectiva do ano letivo de 2019/2020 que foi pautado por altos e baixos, motivado pela Covid-19. Um ano atípico que trouxe vantagens e desvantagens, muitos sentimentos e muita nostalgia agora que o fim desta etapa se aproxima. Mas foi, sem dúvida alguma, um ano marcante que me fez crescer muito, enquanto pessoa e futura profissional de educação.

Quanto à PES abordarei a experiência, que me foi proporcionada, de estagiar com crianças da Educação Pré-escolar, com idades compreendidas entre três e cinco anos, ao longo de 15 semanas e a breve experiência com alunos do 2º ano do 1º CEB. Farei ainda um breve balanço das aprendizagens feitas; a importância dos professores supervisores da escola e da ESE; a importância das U.C. de Didática do mestrado para a PES.

No contexto de Educação Pré-escolar, a educadora do grupo fundamentava o seu trabalho pedagógico numa metodologia mista mais abrangente, absorvendo em cada modelo pedagógico os aspetos que considerava mais relevantes e com os quais obteve mais resultados ao longo da sua carreira. Assim, pautava a sua prática seguindo o Modelo Pedagógico da *Escola Moderna Portuguesa*, Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia*, no entanto optava por centrar mais na metodologia de trabalho de projeto, iniciada por *John Dewey*. Ao longo das três semanas de observação pude observar de perto a sua metodologia, ver o trabalho que desenvolvia com as crianças, o que se revelou muito benéfico para mim, pois, nas minhas implementações das regências procurei sempre seguir os interesses das crianças, sem impor nada, mesmo que tivesse um objetivo subjacente, sendo um dos pontos fortes na minha intervenção. A meu ver, a relação de proximidade que estabeleci com o grupo é outro ponto forte. Desde o primeiro dia fui-me tentando aproximar, respeitando sempre a sua privacidade e não impondo a minha presença. Deixei que o tempo ajudasse a criar laços, os laços fortes que sinto que criei com aquele grupo e que me fez crescer muito a todos os níveis. Contudo, aponto um ponto fraco da minha passagem por este contexto. Penso que a minha assertividade, não tão desenvolvida como eu esperava, por vezes contribuiu para sentir que o grupo nem sempre obedecia às minhas indicações, talvez por me sentirem um pouco insegura.

Passando para o 1º CEB, deparei com um grupo de 21 alunos, sendo que uma aluna estava ao nível do 1º ano. Tanto a turma como a professora titular nos receberam de braços abertos. Para os alunos a nossa presença não era novidade, pois é habitual receberem estagiários. Desde o primeiro dia, a maior parte dos alunos aproximou-se de nós querendo conhecer-nos melhor. Ao longo das três semanas em que observámos, aos poucos os alunos iam solicitando o nosso apoio para realizar as tarefas, mostrando-me que os momentos em que podíamos conversar mais descontraidamente estavam a surtir efeito. Pois, os alunos viam-me como alguém que poderia ajudar a superar as suas dificuldades. Alguns tratavam-me por professora que, a meu ver, era sinal de que sentiam que eu tinha muito para lhes ensinar ajudando-os a construir o seu próprio caminho com rumo ao sucesso. Perante estes factos, penso que é um dos pontos positivos nesta minha curta passagem neste contexto. O nosso estágio foi interrompido devido à pandemia Covid-19 que se instalou no nosso país, a partir de meados de março de 2020. Com esta situação também não me foi possível intervir, pois na primeira semana de implementação foi o meu par pedagógico que deu aula durante esses três dias. Apesar da curta experiência, confirmei que certamente serei muito feliz a trabalhar com alunos do 1º ciclo se essa oportunidade me for dada.

Tal como referi no início com a realização da PES fiquei repleta de aprendizagens inesquecíveis e que ajudaram a formar, em grande parte, o que será a minha postura enquanto futura profissional e pessoa. No contexto de pré-escolar, em especial pois foi neste contexto onde estive mais tempo, aprendi muitíssimo, graças à estreita relação que criei com o pessoal docente e não docente. Aprendi a dar tempo à criança, a dar-lhe tempo para assimilar as suas aprendizagens, a dar tempo para livremente que é uma necessidade básica como comer ou dormir, afinal a brincar também aprende. Neste percurso fui percebendo que a planificação não tem de ser seguida objetivo a objetivo, atividade a atividade se o interesse das crianças for outro. Se algo lhes desperta curiosidade devo seguir e agarrar a sua ideia dando-lhe asas. Só assim se manterão entusiasmadas todos os dias e cheios de vontade de regressar, pois sentem que os seus desejos ou ideias são ouvidas e postas em prática. Na minha opinião, esta é uma das essências de ser educador, por à frente de tudo o maior interesse da criança, respeitando sempre as suas crenças e convicções. E também, dar um reforço positivo sempre que faz

algo de bom ou quando atinge um objetivo há muito cobiçado, e mostrar o melhor caminho ou fazê-lo ver quando não teve uma postura adequada.

Todos os aspetos referidos anteriormente só foram possíveis graças a todo o apoio que recebi da educadora e professora cooperantes. Em especial a educadora, dado que foi possível, ao longo de 15 semanas, estar no contexto de JI. Com esta aprendi muito. Ao longo de todo o tempo nos deixou absorver um pouco da sua prática pedagógica. Sem dúvida que teve um papel fundamental no meu crescimento, mostrando-se sempre disponível para ajudar, apontar os pontos fortes e fracos sempre que considerou que o devia fazer. Durante as três semanas de observação houve espaço para perceber quais as dinâmicas e rotinas da sala, uma vez que estas se deveriam manter quando fosse a minha vez de reger. Estas semanas revelaram-se fulcrais para preparar as planificações, pois conhecendo os hábitos instalados no grupo, esses mesmos eram tidos em conta, e ajudavam na preparação de algumas atividades, como é o caso da caixinha das surpresas à terça-feira. Todas as semanas esta era aberta e continha algo lá dentro que poderia ajudar a surgir atividades ou poderia ser um desejo manifestado pelo grupo, como por exemplo, à quarta-feira que era dia de atividades de Educação Físico-Motora. No que diz respeito, à professora que nos recebeu no 1º ciclo, esta também o fez de braços abertos. Desde o primeiro o dia que se mostrou disponível para nos esclarecer todas as dúvidas, apresentar-nos as características e ambientes dos alunos. Durante as três semanas de observação, mais uma vez, observámos a turma, recolhendo algumas notas sobre os alunos, como os que mostravam mais destreza nas aprendizagens, aqueles que por vezes se distraíam mais ou os que revelavam mais dificuldades na aquisição dos conteúdos, entre outros aspetos

Nesta caminhada, uma vez por semana, durante as intervenções recebia a visita de um professor supervisor da ESE. A meu ver estas visitas são uma mais-valia na nossa aprendizagem. Apesar da planificação ser lida pelo docente e na reunião sobre a mesma serem esclarecidos alguns tópicos e dados alguns conselhos por parte do docente, não há como ver como passamos para a prática o que escrevemos e estar alguém a observar-nos. Ou seja, é através da observação da nossa prática que os docentes poderão avaliar a nossa intervenção dando, posteriormente o seu parecer, quer seja positivo, quer seja negativo. Sendo positivo, dá-me mais segurança no meu trabalho no qual sinto que a postura ou atitude tomada teve um impacto positivo para a(s) criança(s). Sendo

negativo, há oportunidade de tomar consciência da ação, o que permite oportunidade de procurar meios de a corrigir futuramente, reforçando a confiança no meu trabalho, de que dia após dia serei melhor profissional, ajudando na construção do meu ser enquanto futura educadora ou professora do 1º CEB. Quando, após receber o docente no contexto era brindada com palavras de encorajamento, por vezes, renovava a confiança em mim de que o trabalho que estava a desenvolver ia sendo perfeído dia após dia, semana após semana. Finalizada esta etapa, considero que todos os docentes foram exímios em todas as abordagens que me fizeram. Ajudaram-me sempre que tive mais dúvidas, incertezas sobre o melhor caminho perante algumas adversidades.

Tudo o que foi supramencionado tornou-se possível graças às aulas no âmbito das didáticas, principalmente. Nestas U.C., várias vezes, foi solicitado a construção de planificações em todas as áreas. Todas tinham um objetivo comum: ajudar na preparação de momentos no caso da creche, sessões para o II ou aula se se destinasse ao 1º CEB. Após a sua preparação, apresentadas e avaliadas pelos docentes recebemos *feedback*, com vista a melhorar alguns aspetos ou apontando o que seria uma atividade muito rica para o alvo a que se dirigisse. Em algumas U.C. foi necessário preparar recursos e implementar atividades com a turma, o que a meu ver, é ainda mais positivo. Pude ter uma visão aproximada de como seria, caso à minha frente tivesse um grupo de crianças à espera de ver algo que as fascinasse. Ou, no caso da Educação Física, a curiosidade quanto aos jogos que iriam realizar. Se para além da apreciação dos docentes recebia, também, críticas construtivas das minhas colegas, que tinham sempre algo distinto para partilhar. Nas aulas teóricas de didática conheci várias ferramentas para abordar os conteúdos ou estratégias a adotar. As tecnologias são uma das ferramentas que pode ser usada na nossa prática, visto que, cada vez estão mais presentes na nossa vida e, consequentemente, na vida dos mais novos. E, assim, mostrar-lhes as suas várias funcionalidades dando-lhes a conhecer variados programas que lhes podem ensinar muito. Sem dúvida que estas U.C. e a vasta experiência dos docentes foram cruciais para a minha aprendizagem.

No que diz respeito aos vídeos que nos foram solicitados, durante o período de interrupção das atividades letivas nas escolas devido à pandemia de Covid-19, nos quais apresentava propostas de atividades que poderiam, ou não, ser enviados aos alunos da turma no qual tinha iniciado o estágio, geraram algum stresse e insegurança. Por opção

da cooperante, não foi necessário enviar os vídeos, mas eles serviram como elemento de avaliação. Para mim, foi a primeira vez que tive a tarefa de elaborar um vídeo sobre determinado assunto. Primeiramente, surgiam dúvidas se seria capaz de apresentar um vídeo tal como era esperado de nós. Sentia que as expectativas estavam elevadas, mas que o resultado poderia desiludir. Aos poucos fui-me familiarizando com os vídeos e sentia-me cada vez mais à vontade em frente à câmara, as expressões “ação”, “corta”, “recomeça” foram diminuindo. Senti que a minha criatividade e imaginação ia crescendo vídeo após vídeo. Infelizmente, sinto que me falta um conhecimento mais aprofundado no que concerne às tecnologias, nomeadamente no conhecimento de ferramentas essenciais para a realização de vídeos, que poderão fazer a diferença. Terminada esta fase, senti que fiz o melhor que consegui, que aprendi muito e como as tecnologias podem ser o futuro na aprendizagem dos alunos.

Por fim, e não menos importante, importa referir que todo o trabalho desenvolvido foi desenvolvido em pares. Considero que o trabalho em par foi crucial durante todas as etapas deste meu percurso. Ou seja, tanto eu como o meu par remámos no mesmo sentido, apoiámo-nos sempre que era necessário para superarmos as nossas expectativas e não desiludirmos quem nos recebia nos contextos.

No que diz respeito à intervenção educativa, para a recolha de dados para a elaboração do meu relatório, considero que foi um desafio superado com sucesso. Quando me foi apresentada a proposta da recolha de dados com a turma na qual implementava atividades nas Atividades Integradoras, considerei que seria possível. A meu ver, tanto a titular de turma como o AE iriam autorizar a recolha de dados com a turma em questão, o que se veio a confirmar após a primeira abordagem. Dadas as características da turma, percebi que aceitariam de bom grado as minhas propostas de tarefas. Esta situação confirmou-se, pois, os alunos mostraram-se sempre motivados para as realizar, e realizá-las de forma correta. Nunca senti que resolviam as tarefas com pressa de chegar rapidamente ao final. No entanto, como referi anteriormente, quando a professora titular colocou baixa médica, dada a alteração do comportamento dos alunos, senti que a continuidade da minha intervenção podia estar comprometida, pois os alunos mostravam-se desmotivados. No entanto, dado que o final do ano letivo se aproximava também percebi que estavam a acusar algum cansaço. Por vezes, tentavam recusar tarefas que obrigasse a uma maior concentração. Esta situação, para mim,

revelou-se desafiante, pois pretendia finalizar o meu trabalho, mas que o mesmo fosse participado pelos alunos de forma espontânea, sem se sentirem obrigados a cumprir a tarefa proposta. Aos poucos, para minha satisfação, consegui concluir quase na totalidade o trabalho que projetei para a recolha de dados. Digo isto, porque além da desmotivação dos alunos, por vezes, não podia usar o espaço que me estava destinado. Este espaço, era essencial para que os alunos cumprissem as tarefas, dado que tinha mesas e cadeiras para poderem trabalhar. Em alguns momentos, senti-me desmotivada e receosa de não conseguir concluir a implementação das tarefas. A acrescentar a esta situação, surgiu nas últimas semanas de aulas a festa final de ano letivo, que ficou à minha responsabilidade – a apresentação final de ano letivo ficou a cargo dos professores das Atividades Integradoras - o que obrigou a dispensar aulas para a preparação da festa. Mais uma vez, esta situação deixava-me ansiosa e receosa de não cumprir o que estava previsto. No entanto, senti que não devia recusar este pedido da coordenadora do 1º CEB, uma vez que a direção do AE me deu a oportunidade de recolher os dados para o meu relatório com a turma em questão. Por fim, e dadas estas situações, lamento não ter sido possível concluir a tarefa 7, tal como previsto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettencourt, M. (2019). *Educação Financeira e Matemática - Proposta Didática para alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Canavarro, A. P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios*. Universidade de Évora. Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Centro de Pesquisa e Inovação em Educação (2020). *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes: O que significa a escola*. OCDE. Instituto Ayrton Senna para a tradução em português. Fundação Santillana para a edição em português
- Centro OCDE/CVM de Educação e Alfabetização Financeira para América Latina e o Caribe (2005). *Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira*. OCDE
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Dantas, L. (2017). *Educação Financeira e Sustentabilidade*. Universidade do Grande Rio.
- DGC. Os media, a publicidade e a gente miúda. Acedido em 10 de março, de 2020, de <https://www.consumidor.gov.pt/informacao-ao-consumidor2/educacao-ao-consumidor/textos-de-referencia/pagina-de-entrada/textos-de-referencia-os-media-a-publicidade-e-a-gente-miuda.aspx>
- DGE, (2019). Referencial de Educação do Consumidor. Ministério da Educação
- Fernandes, M. F. (2019). A resolução de tarefas matemáticas em contextos não formais

de aprendizagem – um estudo com o 3º ano de escolaridade. Universidade do Minho. Instituto de Educação

Kilpatrick, J. & Swafford, J. (2002). *Helping Children Learn Mathematics: Mathematics Learning Study Committee*. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council

Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (2001). *Helping Children Learn Mathematics: Mathematics Learning Study Committee*. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council

Faria e Souza, L. C. (2000). *Educação e Publicidade*. Revista São Paulo em Perspetiva, 14(2)

Ferreira, A. (2015). *Educação Financeira e Matemática*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Gonçalves, M. (2019). *Educação Financeira e Matemática: um caminho para a poupança. Estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Leal, S. (2017). *Educação Financeira no 1.º CEB: Importância da poupança e do planeamento*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

MEC, (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência

MEC, (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência

- MEC, (2015). *Caderno de Educação Financeira 1*. Porto: Trinta Por Uma Linha
- Martins, I. (2016). *Um trilho pela Educação Financeira: implementação de uma proposta didática baseada no REF*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Meirinhos, M. & Osório (2010). *O estudo caso como estratégia de investigação em educação*. Eduser: revista de educação, Vol 2(2) Inovação, Investigação em Educação
- ME & DGE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Miranda, R. J. P. (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. In GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular (pp. 11-34). Lisboa: APM
- Ponte, J. P. (2014). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática. Fundação para a Ciência e a Tecnologia*. Universidade de Lisboa. Instituição de Educação
- Pontes, N. (2016). *Educação Financeira: uma abordagem da poupança com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Silveira, A. P. (2011). *A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo*. Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania.

Smith, M., & Stein, M. (1998). *Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.

Tomé, L. (2017). *Educação Financeira e a publicidade: proposta didática para o 2º e 3º ano de escolaridade*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso*. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200

ANEXOS

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.mo(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Ana Maria Rodrigues Rosa, técnica das Atividades Integradoras (AI), da turma FR5, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, estou a realizar uma investigação centrada na área curricular de Matemática, tendo como foco a Educação para o Consumo.

Para sua concretização, será necessário proceder à recolha de dados através de registos escritos e fotográficos, bem como registos áudio dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no âmbito das tarefas referentes ao estudo a realizar. Os dados recolhidos são confidenciais e utilizados exclusivamente na realização da investigação. Toda a informação obtida será devidamente codificada garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicadas.

Assim, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Estarei ao seu dispor para prestar quaisquer esclarecimentos que considerar necessários.

Agradecendo, desde já, a sua disponibilidade e colaboração, solicito que assine a autorização abaixo e a devolva.

_____, 12 de março de 2024

A técnica das AI

(Ana Rosa)

.....
Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____ nº.____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu/minha educando(a) no estudo referido e a recolha de dados necessária à sua concretização.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Tarefa 1 - Questionário Consumo e Publicidade

Nome: _____ Idade: _____

1. Como ficas a conhecer um produto novo e as suas funcionalidades?

Podes assinalar mais do que uma opção.

Internet ☐ Youtube ☐ Amigos ☐ Catálogos ☐
Familiar ☐ Televisão ☐ Supermercado ☐ Tik Tok ☐
Temu ☐ Instagram ☐ Facebook ☐ Shein ☐

Outro: _____

2. O que te leva a escolher o produto que queres? Podes assinalar mais do que uma opção.

Cor ☐ Alguém já tem ☐ Tamanho ☐ Funções ☐
Quem conheço não tem ☐ Muita publicidade ☐
Dizem muito bem dele ☐ Preço ☐ Ser barato ☐ Ser caro ☐
Local de venda ☐ Onde foi fabricado ☐

Outro: _____

3. Alguém te ajuda a escolher os produtos que compras?

Sim ☐ Se sim, quem? _____

Não ☐

4. Que aspetos tens em conta quando escolhes um produto?

5. Quando escolhes um produto, tens algum limite de preço?

☐☐

Não Recebo sempre o que quero

Tenho um limite de preço ☐ Se sim, qual é o valor? _____

6. Como vem embalado um produto comprado *online*?

7. Traz demasiado papel e/ou plástico?

Sim ☐ Não ☐

Porquê?

8. Diz aspetos positivos das compras *online*.

9. Diz aspetos negativos das compras *online*.

10. Os anúncios publicitários são importantes?

Sim ☐ Não ☐

Diz porquê?

Tarefa 2 - Questionário Marcas

Nome: _____ Idade: _____

1. Das seguintes marcas, assinala as que conheces



GUCCI



TIFFOSI 
BOY & GIRL

☐☐

 FORTE store

☐☐

SEASIDE

☐☐

ativo
FIND YOUR NATURE

☐

claire's

☐

ZIPPY®

☐

BIMBA Y LOLA

☐☐

VANS

☐

ToysRUs

☐

UNITED COLORS
OF BENETTON.

☐

lefties

☐☐

vertbaudet

☐

note!

☐



SKECHERS

☐

GEOX

☐☐☐☐☐☐☐

2. Tens alguma marca de roupa preferida?

Sim

☐

Não

☐

Porquê?

3. Tens alguma marca de calçado preferida?

Sim

☐

Não

☐

4. Se, neste momento, te oferecessem 30,00€, o que farias com esse valor?

Guardava ☐ Comprava algo que gosto ☐ Outro ☐

Qual? _____

Tarefa 3- Consumo e consumidor

Contexto: De um lado do quadro está escrito a palavra **CONSUMO**. Na outra parte do quadro, está escrito o seguinte: **VOCÊS SÃO CONSUMIDORES?** com a opções **SIM** e **NÃO**.

- 1- Os alunos, a pares, conversam sobre o que entendem por consumo. De seguida, são distribuídos 3 papelinhos no qual os alunos devem escrever, em cada um, uma palavra que represente, para eles, o termo consumo.
- 2- No momento seguinte, cada par expõe à turma o que acabara de conversar e colam no quadro os papelinhos que contém as palavras.
- 3- Para finalizar, é colocada a questão aos alunos “Vocês são consumidores? Porquê?” A resposta deve ser escrita num papel que alunos devem afixar no quadro abaixo da opção “Sim” ou “Não”, para efeitos de estatísticas das considerações dos alunos.

Exemplo:

	Vocês são consumidores? Porquê?	
	SIM	NÃO
CONSUMO		

Tarefa 4 – Questionário poupança

1- Tens semanada?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, quem te dá a semanada?

Pai ☐ Mãe ☐ Avó ☐ Avô ☐ Outro: _____

Podes gastar o dinheiro da semanada?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, onde gastas a tua semanada.

2- Tens mesada?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, quem te dá a mesada?

Pai ☐ Mãe ☐ Avó ☐ Avô ☐ Outro: _____

Podes gastar o dinheiro da mesada?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, onde gastas a tua mesada.

3- Recebes dinheiro pelas tarefas que fazes?

Sim ☐ Não ☐

Que tarefas?

☐ Arrumar o quarto

☐ Por a mesa

☐ Por o lixo

☐ Passear o cão

☐ Aspirar o carro

☐ Lavar o carro

☐ Regar as plantas

☐ Comprar o pão

☐ Outra. Qual? _____

Se respondeste sim, o que fazes ao dinheiro que recebes?

Tarefa 5 - Os irmãos João e Inês

Olá, eu sou o João. Eu adoro fazer contas, estou sempre a contar o dinheiro



E eu sou a Inês. Não gosto nada de contar dinheiro, só de gastar. Quando vou às compras é o meu irmão que me ajuda.

1. Certo dia, os irmãos foram dar um passeio pela cidade. Cada um levou o dinheiro que tinha guardado no seu mealheiro. O João levava quatro notas de 20€. E a Inês levava sete notas de 5€, duas notas de 10€ e uma nota de 20€.

1.1. Quem tem mais notas?

R.: _____

1.2. Quem tem mais dinheiro?

R.: _____

2. Ao passarem junto a uma loja, a Inês viu na montra umas sapatilhas, que custavam 45€ e disse logo ao irmão:

-Olha João, este é o meu desejo. Vou comprar! A Beatriz recebeu umas iguais no aniversário.

2.1. Ao abrir a carteira, a Inês ficou a pensar como poderia pagar.

De quantas formas diferentes é que a Inês pode fazer este pagamento?

R.: _____

3. Ao chegarem ao fim da rua repararam nos folhetos expostos à entrada de uma loja.

Observa os produtos que constam nesse folheto.



5€



8€



35€



11€



7€



10€



25€



44€



70€



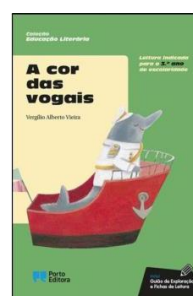
7€



9€



14€



6€



10€



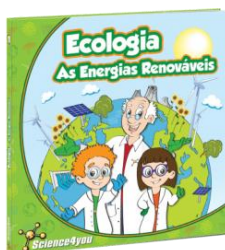
12€



11€



9€



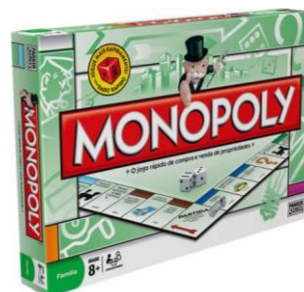
4€



5€



22€



25€



20€



20€



30€



30€



14€



20€



15€



16€



20€



24€



13€



8€



10€



15€



5€



12€



12€



22€



30€



28€



25€



18€



31€



31€

Com autorização, levaram um catálogo. Quando chegaram a casa, foram a correr mostrar aos pais os brinquedos que gostariam de ter durante as férias de verão.

A mãe respondeu:

-Podem escolher o que quiserem, mas vão usar o dinheiro da vossa poupança.

A Inês, um pouco triste, confessou:

-Mas eu já gastei uma parte do meu dinheiro hoje, quando fui passear com o João.

A mãe respondeu:

-Não interessa. Agora usas o que te sobrou.

-Está bem, mãe – respondeu a Inês ainda mais triste.

Depois de ouvir a conversa, o pai disse:

- Eu compreendo os vossos desejos, mas, como já têm tantas sapatilhas e sapatos, podiam usar o dinheiro que amealharam para comprar outros produtos.

Ao ouvir o pai, todos ficaram a refletir sobre a necessidade, ou não, de gastar o dinheiro e em que tipo produtos era mais vantajoso aplicá-lo.

3.1. Quanto dinheiro tem a Inês neste momento?

R.: _____

3.2. E quanto dinheiro tem o João?

R.: _____

3.3. Qual é a diferença entre o dinheiro da Inês e do João?

R.: _____

3.4. Se pudesses dar uma sugestão aos meninos sobre produtos em que devem aplicar o dinheiro, o que sugerias? Porquê?

Nota: os produtos podem ou não estar no folheto. Podem ser brinquedos, alimentos, roupa, viagens, livros, jogos, filmes, donativos para quem precisa de ajuda ou outros.

R: _____

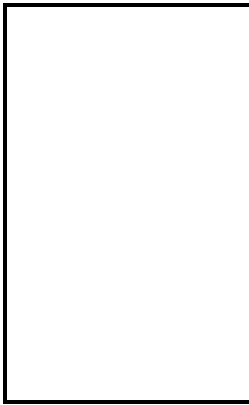
Bom trabalho 

Tarefa 6 - De onde vem o meu produto favorito?

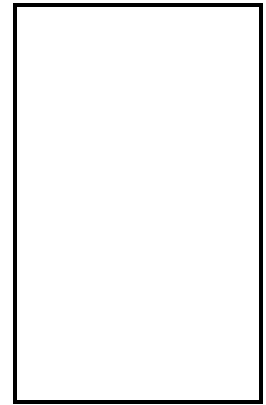
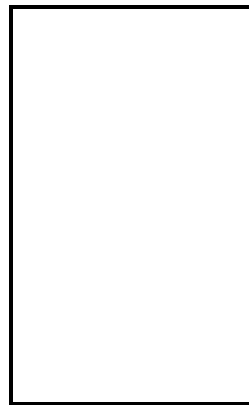
Nome: _____ Idade: ____

1. Encontra numa das tuas peças de roupa e num produto tecnológico (computador, por exemplo) uma etiqueta. Desenha o que vês.

Identifica o produto:



Identifica o produto:



Origem do meu produto favorito

Nome: _____ Idade: _____

1. Que informação são fornecidas nesta etiqueta?

SIZE: XXL

97% POLYESTER 3%ELASTANE

POLIESTERE	ELASTAN
POLYESTER	ELASTHANNE
POLIESTER	ELASTAN
POLIESTER	ELASTANO

CHEN GUANG RONG
Via ELSA MORANTE 11 00019
TIVOLI ROMA
P.IVA. 12352711001
MADE IN CHINA

2. Quais os meios de transporte que podem fazer chegar os produtos a Portugal?

Navio ☐ Comboio ☐ Camião ☐ Avião ☐

Origem do meu produto favorito

Neste momento da recolha de dados, já todos os alunos entregaram o destacável enviado para casa onde identificaram duas etiquetas de diferentes produtos.

Com os dados recolhidos é formado um cartaz para que sejam visíveis todas as etiquetas. Os alunos são convidados a analisar as etiquetas, nomeadamente, o local de produção. Neste sentido, localizam no mapa o país de origem, bem como a distância entre este e Portugal, recorrendo ao google maps.

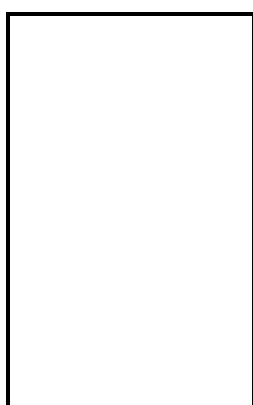
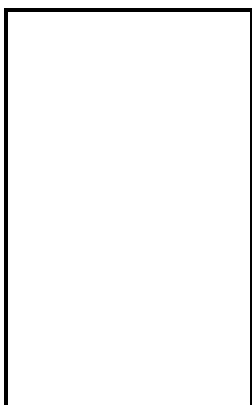
O diálogo dos alunos será gravado com recurso ao gravador de áudio do telemóvel.

Origem do meu produto favorito

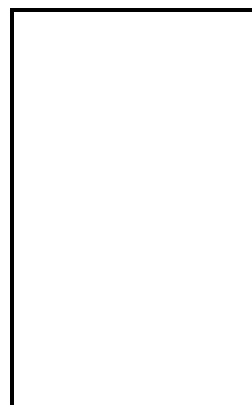
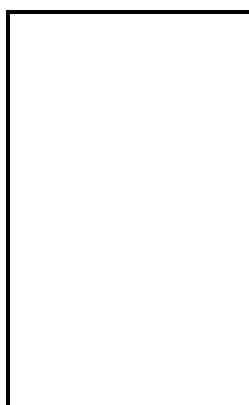
Nome: _____ Idade: _____

Procura na tua casa dois produtos confeccionados em Portugal. Mostra a etiqueta.

Identifica o produto:



Identifica o produto:



Tarefa 7 - Planear e orçamentar

Planeamento de um passeio final de ano

1º Os alunos, em pares, devem fazer todo o planeamento para um passeio final de ano de turma. Para tal, será colocada a seguinte questão:

Em que aspetos tens de pensar?

A cada par é entregue um papel onde devem apontar o que devem ter em conta. Espera-se que os alunos tenham em conta os seguintes aspetos:

Local; data; transporte; duração; autorização (pais e escola); o que visitar; alimentação; tipo de vestuário.

No final, em grande grupo, são discutidos os aspetos considerados pelos alunos e os aspetos em falta.

2º Recolher e registar informação fora da aula, sobre possíveis locais a visitar, questionando a família, amigos e vizinhos.

3º Apresentar ao grupo a informação recolhida.

4º Decidir sobre data, local, transporte, duração, autorização (enviar email ao diretor?), o que visitar.

5º Decidir o que será a alimentação, considerando que há uma colega alérgica à proteína.