



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2021

Percurso formativo em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: descobrir e aprender em família

Ana Raquel de Pinho Soares

**Percurso formativo em Educação Pré-Escolar
e 1.º Ciclo do Ensino Básico: descobrir e
aprender em família**

Ana Raquel de Pinho Soares

Viseu, novembro 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Percurso formativo em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: descobrir e aprender em família

Ana Raquel de Pinho Soares

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Maria Figueiredo

Viseu, novembro 2021

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Raquel de Pinho Soares, n.º 12195 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 21/11/2021

A aluna, Ana Raquel Pinho Soares

Agradecimentos

Com a finalização do Relatório Final de Estágio, considero que devo ter uma palavra de agradecimento para com aqueles que se cruzaram no meu percurso académico e que contribuíram de forma gratificante para que eu conseguisse alcançar este tão desejado sonho, ser educadora de infância.

Primeiramente, queria dirigir algumas palavras à minha orientadora Doutora Maria Figueiredo, para quem não há agradecimentos e palavras suficientes para demonstrar o meu carinho e gratidão. Obrigada por toda a dedicação, empenho e conhecimentos desenvolvidos. Obrigada por me ter proporcionado momentos únicos de partilha e reflexão, tornado esta experiência muito enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Obrigada pela amizade e confiança transmitida.

Agradeço aos professores da Escola Superior de Educação de Viseu, pelos saberes transmitidos e pelo crescimento pedagógico e científico, bem como a presença, o apoio e as relações estabelecidas de respeito e amizade. Há que fazer também um agradecimento especial a todas as professoras, educadoras e crianças com quem tive o privilégio de contactar no decorrer do meu percurso de aprendizagem.

Aos meus pais, José David e Ana Paula, pela educação, esforço, paciência, carinho e sacrifício. Sem dúvida que são o meu pilar, sem a vossa dedicação nada disto era possível. Obrigada por acreditarem em mim, por sentirem orgulho do meu percurso.

Avós, sem esquecer a estrela mais brilhante, avô. Como é difícil encontrar palavras que reflitam o quanto estou agradecida pelo apoio e incentivo que me deram ao longo deste processo. Obrigada por acreditarem nas minhas capacidades.

Ao meu namorado, Bernardo, por ter caminhado ao meu lado, pelo amor, tranquilidade, disponibilidade e pela ajuda na superação dos vários obstáculos que se colocaram. Obrigada por seres o meu porto de abrigo.

À Daniela, que me acompanhou nesta etapa e que mesmo distante esteve presente. Rita, a minha irmã de coração, um obrigada pela disponibilidade, confiança e amizade. És a prova de que existem amizades insubstituíveis.

E a ti, Mariana, minha alma gémea, pelos bons momentos de gargalhada e de trabalho, pela partilha de experiências, pela força, pelo apoio constante e, essencialmente, pela amizade incondicional. A ti, a quem tenho muito a agradecer.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, explicita o percurso desenvolvido no decorrer das diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas e evidencia o trabalho de investigação de conceção e avaliação de propostas didáticas ligadas à área de Arqueologia e destinadas a crianças em idade pré-escolar. O foco na Arqueologia surgiu da importância que esta pode assumir na Educação Pré-Escolar (Haddad, 2014), na medida em que se prevê que as crianças identifiquem e reconheçam acontecimentos em diferentes períodos de tempo, com vista à compreensão da humanidade (Ministério da Educação, 2016). O acesso à cultura é, ainda, um dos direitos reconhecidos às crianças na Convenção dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 2019).

O estudo realizado foi de índole qualitativa, com o recurso à metodologia Design-Based Research. Seguindo o processo previsto pela metodologia utilizada, foi desenvolvido um conjunto de atividades e de informação complementar. Estas propostas foram avaliadas por parte de profissionais da área de Arqueologia e da Educação. Finalmente, as propostas revistas foram implementadas em contexto familiar pelos pais/encarregados de educação de seis crianças.

O conjunto de dados recolhidos foi analisado em termos de critérios de avaliação das propostas: relevância, consistência, praticidade e efetividade (Nieveen & Folmer, 2018). Para cada critério considerou-se a perspetiva da especialista em Arqueologia, da especialista em Educação de Infância e dos pais, a partir da sua experiência de implementação das propostas. Os resultados revelam o potencial educativo das propostas, com apreciação positiva nos vários critérios por parte dos vários participantes. Pelo desenho da investigação, as apreciações das duas especialistas focam mais os critérios relevância e consistência, enquanto a experiência de pais e crianças foi mais relevante para os critérios praticidade e efetividade. A combinação das diferentes perspetivas foi significativa para a avaliação das propostas.

Palavra-chave: Arqueologia, Património Cultural, Educação Pré-Escolar, Envolvimento e participação da família, Museu.

Abstract:

The Final Internship Report, within the scope of the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, explains the path developed during the different Supervise Teaching Practices and highlights the research work of designing and evaluating didactic proposals relate to the area of Archaeology and aimed at preschool-age children. The focus on Archeology emerged from the importance it can assume in Pre-School Education (Haddad, 2014), as children are expected to identify and recognize events in different periods of time, with a view to understanding humanity (Ministry of Education, 2016). Access to culture is also one of the rights recognized for children in the Convention on the Rights of the Child (United Nations, 2019).

The study carried out was of a qualitative nature, using the Design-Based Research methodology. Following the process provided for by the methodology used, a group of activities and complementary information was developed. These proposals were evaluated by professionals in Archaeology and Education. Finally, the revised proposals were implemented in a family context by the parents/guardians of six children.

The set of data collected was analyzed in terms of proposal evaluation criteria: relevance, consistency, practicality, and effectiveness (Nieveen & Folmer, 2018). For each criterion, the perspective of the specialist in Archaeology, the specialist in Childhood Education and the parents was considered, based on their experience in implementing the proposals. Results reveal the educational potential of the proposals, with a positive appreciation of the various criteria by the various participants. Due to the design of the investigation, the assessments of the two specialists focus more on the relevance and consistency criteria, while the experience of parents and children was more on the relevance for the practicality and effectiveness criteria. The combination of different perspectives was significant for the evaluation of the proposals.

Keywords: Archaeology, Cultural Heritage, Preschool Education, Family involvement and participation, Museum.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução Geral | 12 |
| Parte 1 - Apreciação crítica sobre as práticas em contexto | 14 |
| Nota introdutória..... | 15 |
| 1. Contextualização dos estágios desenvolvidos..... | 17 |
| 1.1. Caracterização da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 17 |
| 1.2. Caracterização da prática na Educação Pré-Escolar | 18 |
| 2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas | 20 |
| 2.1. Análise no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 20 |
| 2.2. Análise na Educação Pré-Escolar | 24 |
| 3. Síntese global das reflexões | 30 |
| Parte 2 – Trabalho de investigação | 32 |
| Introdução | 33 |
| 1. Potencial da Arqueologia na Educação Pré-Escolar..... | 35 |
| 1.1. Património cultural, Arqueologia e Educação | 35 |
| 1.2. Relação escola-família..... | 40 |
| 1.2.1. Reconfiguração da relação escola-família..... | 42 |
| 1.3. Relação entre museus, escolas e famílias | 44 |
| 2. Metodologia | 47 |
| 2.1. Orientação do estudo..... | 47 |
| 2.2. Tipo de investigação | 49 |
| 2.3. Plano de investigação e atividades desenvolvidas | 50 |
| 2.3.1. Apresentação das propostas didáticas..... | 55 |
| 2.3.2. Participantes do estudo..... | 58 |
| 2.4. Recolha e análise de dados | 59 |
| 3. Resultados | 61 |
| 3.1. Apreciação das propostas..... | 61 |
| 3.1.1. Coordenadora do museu..... | 61 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.2. Educadora de Infância | 63 |
| 3.1.3. Pais/encarregados de educação | 64 |
| 3.2. Síntese por critério | 68 |
| 3.2.1. Relevância | 69 |
| 3.2.2. Consistência | 72 |
| 3.2.3. Praticidade | 74 |
| 3.2.4. Efetividade | 78 |
| 3.3. Importância da Arqueologia na EPE..... | 83 |
| 3.4. Apresentação da alteração das propostas didáticas | 85 |
| Conclusão do estudo..... | 87 |
| Conclusão | 91 |
| Referências Bibliográficas | 93 |
| Anexos..... | 101 |
| Anexo 1 – Atividades em torno da Arqueologia | 102 |
| Anexo 2 - Museus da Direção-Geral do património cultural e outros museus nacionais | 107 |
| Anexo 3 – Propostas didáticas | 116 |
| Anexo 4 – Síntese de conhecimentos | 123 |
| Anexo 5 - Correspondência entre os critérios de qualidade e os dados obtidos | 124 |
| Anexo 6 - Tabela dos critérios de qualidade..... | 128 |
| Anexo 7 – Atividade extra da segunda proposta didática | 145 |
| Anexo 8 – Ficha da caça ao tesouro (atividade extra da segunda proposta)..... | 146 |
| Anexo 9 – Puzzle | 147 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Aspeto visual da proposta "Escavação: encontrar e reconstruir" | 56 |
| Figura 2 - Aspeto visual da proposta "Museu: explorar e experimentar" | 57 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Sintetização dos objetivos, atividades de investigação e métodos de recolha e forma de análise..... | 48 |
|--|----|

Índice de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DBR – Design-Based Research

EPE – Educação Pré-Escolar

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RFE – Relatório Final de Estágio

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

PAV – Polo Arqueológico de Viseu António Almeida Henriques

Introdução Geral

O presente documento, intitulado Relatório Final de Estágio (RFE), enquadra-se nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inseridas no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Nesta índole, o RFE dá a conhecer parte do processo de aprendizagem ao longo deste ciclo de estudos, permitindo a obtenção do grau de mestre e, por conseguinte, qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). De realçar que o documento é composto por duas partes distintas que se complementam e dão origem ao RFE.

A primeira parte, subdividida em dois pontos, comporta uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio, mais concretamente no 1.º CEB e na EPE. Inicialmente, no primeiro ponto, procedeu-se à caracterização dos respetivos locais de estágio, bem como a uma caracterização da turma/grupo de crianças que frequentavam esses espaços, com o intuito de dar a conhecer as aprendizagens construídas e desenvolvidas pelas crianças e alunos. Por fim, o segundo ponto, concebido à luz dos Padrões de Desempenho Docente, enumerados no Despacho n.º 16034/2010, compreende uma apreciação crítica das competências desenvolvidas no decorrer dos estágios, com o recurso a evidências que auxiliaram o processo de análise crítica e reflexiva da minha prática pedagógica. Similarmente, é dada a oportunidade ao docente para refletir, de forma prudente, acerca de si, do trabalho que desenvolve, bem como das implicações que a sua prática exerce na aprendizagem das crianças.

Na segunda parte do RFE, é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido com crianças a frequentar a EPE, que incidiu na idealização e consequente avaliação de duas propostas didáticas relacionadas com a Arqueologia, como forma de averiguar o seu potencial formativo. De evidenciar que o interesse, desde o início, era estudar o envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo educativo das crianças, no entanto a investigação seguiu outros contornos, pelo que a Arqueologia veio por acréscimo.

Em função das restrições que se verificaram no momento da pandemia, causada pela Covid-19, tornou-se fundamental efetuar alterações na investigação que estava a decorrer, na medida em que, numa primeira instância, tencionava-se desenvolver o estudo em contexto de museu, presencialmente. Porém, em resultado da pandemia, as visitas aos museus foram suspensas a 20 de março de 2020 tendo retomado de forma

gradual até se verificar, novamente, um número elevado de casos de Covid-19 o que levou a restrições no início do mês de janeiro de 2021 e, em sequência, ao encerramento dos museus até ao mês de março de 2021, existindo uma recuperação gradual que terminou em junho. Além do mais, as próprias crianças estavam em confinamento com as suas famílias e, por isso, optou-se por um estudo de desenvolvimento de atividades em contexto familiar.

O estudo apresentado está organizado em três pontos. No primeiro ponto é apresentada a revisão da literatura que serviu de base para aprofundar conhecimentos inerentes à temática em estudo, sendo que também auxiliou a conceção das propostas de atividades. Desta forma, é feita referência ao papel do património cultural e da Arqueologia na Educação, à relação escola-família que perante a pandemia foi reconfigurada e à relação existente entre os museus, as escolas e as famílias. O segundo ponto diz respeito à metodologia utilizada no decurso do trabalho empírico, realçando a orientação do estudo, o tipo de investigação, o plano de investigação e as atividades desenvolvidas, os participantes do estudo, mas também a recolha e a análise dos dados. O último ponto diz respeito aos resultados da investigação, tendo por base os dados recolhidos e a revisão da literatura elaborada.

O RFE termina com uma conclusão geral que visa refletir em torno das aprendizagens construídas ao longo do processo de formação.

Parte 1 - Apreciação crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

A primeira parte do RFE, denominada apreciação crítica sobre as práticas em contexto, evidencia uma reflexão crítica em torno do trabalho que tinha sido desenvolvido em contexto de estágio. Em conformidade com as aprendizagens construídas no decurso dos estágios, considero que estes assumem um papel preponderante no processo de formação de futuros profissionais de educação, na medida em que consistem no primeiro contacto com os contextos educativos, bem como os aspetos que lhe são intrínsecos, permitindo desenvolver um combinado de competências essenciais à prática docente.

Consequentemente, é necessário refletir em torno do percurso efetuado, com o propósito de rever e avaliar a minha prática, sendo fundamental para compreender o que acontece se operacionalizar determinada estratégia e “encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação” (Júnior, 2010, p. 582). De salientar que a avaliação é um método complexo, sobretudo no que concerne à autoavaliação, dado que consiste numa “necessidade institucional, profissional e pessoal” (Pacheco, 2009, p. 47).

Deste modo, uma das formas de compreender e avaliar a minha prática, enquanto profissional de educação, é por intermédio dos padrões de desempenho delineados pelo Ministério da Educação (Despacho n.º 16034/2010). Em sequência, segundo Nunes (2013), os padrões de desempenho dizem respeito a “um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, capacidades, tarefas e atitudes que o professor deve mobilizar no exercício” (p. 70) da sua prática pedagógica.

Assim, torna-se pertinente realçar a organização da prática docente em torno de quatro dimensões, de entre estas i) a profissional, social e ética; ii) o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por último, iv) o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética retrata a perspetiva deontológica da função docente, isto é, os seus deveres, responsabilidades e funções para com a missão da escola. Assim, esta dimensão tem por base melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças, tendo como suporte a construção contínua do conhecimento e a sua utilização, com vista a assegurar o sucesso das crianças, dado que se pretende obter qualidade, tanto do ensino como da escola (Despacho n.º 16034/2010).

Por seu turno, a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem atribui

grande ênfase à planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens em consonância com as atividades planificadas, bem como a sua avaliação, uma vez que esta dimensão é vista como “o eixo central da profissão docente” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300). Estes aspetos são imprescindíveis na prática pedagógica, dado que auxiliam e orientam as diferentes atividades delineadas, sendo promovida uma diversificação do ensino.

A dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa traduz-se no trabalho cooperativo entre os docentes e a missão da escola, com vista a agir em concordância com os objetivos e metas a que a mesma se compromete alcançar. Desta forma, é essencial o docente ter em consideração as estratégias e metodologias a que recorre na sua prática, a relação com os pares, com a escola, com a comunidade educativa e com a globalidade da sociedade.

Por último, a dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida advém do investimento na própria formação, com o intuito de desenvolver estratégias adequadas que promovam o desenvolvimento profissional e da escola. Ao investir na formação contínua, o docente apreende um combinado de competências e saberes científicos, bem como conhecimentos ao nível dos métodos de ensino e dos conteúdos o que lhe permite agir de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Esta secção do RFE encontra-se organizada em três tópicos. O primeiro diz respeito à contextualização dos contextos de estágio no 1.º CEB e na EPE, onde é feita referência ao ambiente educativo e ao grupo de crianças. Por seu turno, o segundo tópico apresenta uma apreciação crítica das competências desenvolvidas no decurso dos estágios. E, por fim, o terceiro tópico é relativo a uma síntese global das reflexões.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. Caracterização da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Numa primeira instância, torna-se pertinente salientar que as práticas desenvolvidas ocorreram com o mesmo grupo de alunos, face ao momento vivenciado à época do período de contingência em Portugal. Assim, a PES no 1.º CEB II foi alvo de algumas adaptações no modo de funcionamento, pelo que foi fundamental empregar metodologias diferentes do habitual.

Neste contexto, devo realçar que a minha prática, em ambas as PES, decorreu numa turma do 1.º CEB, em particular do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos. No entanto, enquanto na PES do 1.º CEB I tive a oportunidade de realizar diversas idas ao contexto de estágio, na PES do 1.º CEB II isso já não foi possível, pelo que trabalhei em torno do microensino entre pares. Assim, nesta última PES apenas tive em consideração o grupo de alunos com quem iria, eventualmente, efetuar a minha prática em contexto presencial.

Neste âmbito, importa fazer alusão ao facto de a turma apresentar dois alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), nomeadamente um aluno com trissomia 22. Neste aluno em particular era visível a presença de um apoio mais individualizado e específico de acordo com o seu Programa Educativo Individual, com adaptações curriculares significativas. Assim, este aluno encontrava-se abrangido pelas medidas adicionais, respeitando o Decreto-Lei n.º 54/2018. No que concerne ao outro aluno, apesar de também apresentar dificuldades, estas não eram tão severas e complexas, pelo que se encontrava abrangido pelas medidas seletivas, em conformidade com as suas capacidades e competências, bem como o decreto mencionado anteriormente.

Assim, no decorrer da minha prática tive em consideração a inclusão dos alunos, “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 1, p. 2919). Um fator justificativo é referente à importância de os alunos não terem apenas acesso ao contexto educativo, mas também, e não menos importante, à participação no mesmo. Sublinhando que a escola ao encontrar-se preparada e adaptada face à heterogeneidade de alunos que a frequentam, promove o seu envolvimento, por intermédio de atividades que enriquecem o desenvolvimento de cada aluno.

A referida turma era respeitadora, empenhada, interessada, questionadora, curiosa e muito sociável, com um grande sentido de entejuda, como aludi anteriormente, manifestando interesse em aprender conteúdos novos. Não obstante, a turma em questão era, no seu conjunto, muito faladora, existindo vários temas de conversa entre os alunos, o que requeria uma intervenção por parte da professora para que a aula prosseguisse normalmente.

Neste seguimento de ideias, importa referir que a turma manifestava ritmos de aprendizagem diferentes, sendo que eram respeitados e tidos em consideração ao longo das planificações das diferentes aulas. Por fim, salvaguardo o lado afetoso e emocional dos alunos, uma vez que estes estabeleciam uma boa relação com os docentes, criando rapidamente laços de amizade com quem os rodeava o que, na minha perspectiva, consiste num aspeto essencial no que toca ao ambiente experienciado dentro do contexto educativo.

Como ideia final, devo salientar o relacionamento harmonioso e aprazível que estabeleci com a orientadora cooperante e as professoras de Educação Especial ao longo da minha prática na PES no 1.º CEB I, na medida em que prezo muito as relações estabelecidas em contexto educativo, pois, considero que são uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos adjacente ao facto de facilitar a colaboração e cooperação entre os docentes.

1.2. Caracterização da prática na Educação Pré-Escolar

No âmbito do estágio concretizado na EPE, apraz-me referir que este foi realizado em dois formatos distintos, nomeadamente em ensino presencial e em ensino remoto de emergência, dada a situação complexa que vivenciamos em Portugal resultante da pandemia Covid-19. Realço que o ensino remoto ocorreu, apenas, na PES em EPE I, dado que na PES em EPE II já tive a oportunidade de estagiar somente em contexto de sala de atividades.

Nesta índole, importa salientar que no decurso da minha prática tive a oportunidade de efetuar um processo de reflexão e retrospeção do trabalho desenvolvido, onde adquiri e desenvolvi aprendizagens fundamentais para o meu futuro. Um aspeto que corrobora a minha afirmação diz respeito ao facto de ter experienciado o ensino remoto de emergência, que me permitiu fazer um paralelismo com o ensino presencial e compreender as vantagens e desvantagens respeitantes a estas metodologias de ensino.

Assim, torna-se pertinente evidenciar que a prática foi desenvolvida numa escola pública do distrito de Viseu, composta por dois andares que delimitam duas etapas de educação: o 1.º andar é constituído por quatro salas de atividades, duas salas de prolongamento e uma sala de espelhos destinadas à EPE e o 2.º andar é destinado ao 1.º CEB. Porém, devo realçar a existência de diversos espaços partilhados por ambas as etapas de educação, mais concretamente a biblioteca, o ginásio, o espaço exterior e a cantina, que é utilizada em horários desfasados. Abordando de forma particular o espaço exterior, é-me possível referir que ele é amplo, encontra-se vedado e apresenta grande potencial educativo, face às diversas áreas que possui, como uma horta, um campo de futebol e outros espaços térreos.

Em consonância com o espaço da escola, importa aludir ao espaço da sala de atividades, na medida em que é o local onde as crianças passam mais tempo o que lhes dá “a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras” (Ministério da Educação, 2016, p. 26). Deste modo, é-me possível constatar que a sala de atividades apresenta uma boa organização, dispondo de diversas áreas de interesse e de diferentes instrumentos de regulação.

Nesta índole, devo destacar que o contexto de estágio era composto por um grupo de vinte crianças, concretamente nove do sexo feminino e onze do sexo masculino, sendo bastante heterogéneo no que respeita às suas idades. O grupo, na sua generalidade, revelou ser bastante participativo, empenhado e implicado nos diferentes momentos do dia, revelando facilidade em comunicar e estabelecer relações aprazíveis.

Um aspeto pertinente de referenciar diz respeito ao facto de o grupo ser composto por duas crianças com NSE. Mais especificamente, uma criança com síndrome de renpenning, onde se constataram diversas dificuldades ao nível do desenvolvimento global, pelo que apresenta um programa educativo individual em consonância com o seu relatório técnico-pedagógico. Deste modo, a criança encontra-se abrangida pelas medidas adicionais com adaptações curriculares significativas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

No que respeita à outra criança, foi possível verificar que, apesar de ainda não se encontrar abrangida por nenhuma medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, ela foi diagnosticada com autismo, apresentando também perturbação da coordenação motora. A par do que foi referido, torna-se significativo salientar o facto de existir outra criança que se encontram em processo de avaliação e, porventura, sinalização de NSE, dado que são notórias algumas necessidades educativas.

Por fim, devo fazer alusão às relações prazerosas e respeitadas que estabeleci no decorrer do estágio, quer ao nível das crianças como dos adultos, em especial com a orientadora cooperante, a assistente operacional e a educadora de educação especial, não desvalorizando a restante comunidade educativa.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. Análise no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como futura profissional de educação, considero que os diferentes momentos em que tive oportunidade de realizar reflexões foram essenciais para o meu desenvolvimento, quer a nível pessoal como profissional. Pois, tal como refere Zeichner (2008), foi por intermédio da reflexão sobre a minha própria experiência que compreendi e melhorei a minha ação pedagógica, com o propósito de promover uma multiplicidade de aprendizagens nos alunos (Despacho n.º 16034/2010).

No que respeita à dimensão profissional, social e ética, considero que desenvolvi satisfatoriamente a minha prática, tendo promovido diversas aprendizagens, com vista ao desenvolvimento integral de cada aluno. Isto, porque a turma era composta por dois alunos com NSE e considero que “a inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem.” (Brocardo, 2009, p.7).

Do meu ponto de vista, a grande missão da escola é formar e educar cidadãos providos de qualidades e competências que lhes permitam agir de forma positiva na sociedade. Assim, importa referir que a turma, no seu conjunto, era bastante conflituosa entre si, pelo que procurei proporcionar bem-estar na sala de aula e no recreio, respeitando as diferenças e os saberes de cada um, como forma de os alunos estabelecerem relações harmoniosas entre eles.

Um outro aspeto pertinente de salientar está relacionado com a necessidade de atualização em termos de conhecimento, com vista a preparar planificações ricas em aprendizagens e a uma melhor preparação em termos de conteúdo. Deste modo, procurei trabalhar as diferentes áreas curriculares, com o intuito de investir na qualidade da aprendizagem de cada aluno, na medida em que a sua dificuldade advém não só das suas capacidades, mas também dos momentos que o docente promove, daí ter optado por desenvolver tarefas estimulantes, desafiantes e motivadoras.

Realço que para ser possível ensinar conteúdos e conceitos presentes no Programa e Metas Curriculares é necessário ter em atenção as necessidades e

características dos alunos, como forma de promover aprendizagens múltiplas. Com isto, para além de ter realizado as tarefas que me foram propostas, adequiei as estratégias de ensino e aprendizagem à turma onde efetuei a minha prática, como forma de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, inclusive os alunos com NSE.

Neste sentido, perante um aluno com dificuldades, independentemente do seu desenvolvimento, procurei analisar a situação como forma de compreender as suas necessidades e, assim, poder agir em conformidade com as suas dificuldades. Ou seja, em concordância com as situações, tentei averiguar se o problema era intrínseco ao aluno ou se, quiçá, se encontrava no modo como estava a abordar determinado tema o que implicaria uma alteração na minha abordagem.

Em sequência, pretendi manter-me atualizada e procurar mais informação acerca da temática que iria trabalhar com os alunos, como forma de me sentir mais segura e capaz de responder às questões colocadas. Na PES II no 1.º CEB, apesar de não ter estabelecido contacto com os alunos, optei por adquirir e desenvolver determinados conhecimentos que me iriam ser úteis na lecionação das aulas de ensino remoto de emergência, na medida em que iria ter de refletir sobre o assunto num momento posterior.

No que tange à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, acredito que tentei promover atividades significativas em conformidade com os objetivos delineados nos documentos oficiais de cada área curricular, através de um discurso claro, articulado e adequado ao nível de ensino. Deste modo, na elaboração das planificações tive como intenção a preparação e organização de atividades letivas com rigor pedagógico, científico e didático, dado que considero importante proporcionar tarefas e atividades de ensino-aprendizagem que motivam e envolvem os alunos na construção do próprio conhecimento.

Para que as aprendizagens dos alunos fossem mais intensas e sequenciadas, promovi a articulação entre as diferentes áreas curriculares, sendo que este foi um dos aspetos em que senti mais dificuldades no início, na medida em que é algo que se pressupõe que suceda naturalmente. Não obstante, considero que fui evoluindo no decorrer da prática, tendo vindo a aperfeiçoar esta articulação de forma positiva o que, conseqüentemente, segundo Vieira, Tenreiro-Vieira, Sá-Chaves e Machado (2014, p. 96), permitia proporcionar “uma aprendizagem com sentido e articulação das diferentes áreas do saber.”, sem existir uma fragmentação de conhecimentos.

Ademais, tal como referem Pereira, Cardoso e Rocha (2015, p. 226) a integração

curricular consiste num método bastante profícuo “na aprendizagem dos alunos, na medida em que estes partilham as suas próprias experiências de vida, havendo assim uma relação entre a teoria e a prática, sem segmentação, o que permite que haja um conhecimento integrado e interdisciplinar”.

Devo ainda referir que proporcionei momentos de trabalho colaborativo e cooperativo, quer em grande grupo quer a pares. De salientar que o trabalho a pares promovia “vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (Damiani, 2008, p. 215), sendo uma organização solicitada pelos alunos quando resolviam uma tarefa ou atividade proposta. Não obstante, considerei ser pertinente fornecer alguns momentos de trabalho individual, pois é um tipo de organização que, na minha perspetiva, desenvolve diversas competências nos alunos que de outra forma não é possível.

Relativamente à dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, é-me possível referir que cooperei com os vários intervenientes da comunidade educativa, na medida em que estive à disposição para eventuais projetos da escola, em particular na PES I no 1.º CEB.

Enquanto futura professora do 1.º CEB, tenho a consciência de que os pais/encarregados de educação assumem um papel preponderante na aprendizagem dos seus educandos, pelo que considerei pertinente facultar um momento aos alunos com a presença de alguns pais na escola, proporcionando um “dia da família”. Uma evidência que sustenta a minha recetividade para com os projetos da escola é relativa à participação e à colaboração em três projetos, como por exemplo, na semana da cultura científica – “Aqui há Ciência”, na festa de Natal e no Dia de Reis.

Evidencio, ainda, que no decurso do estágio na PES II do 1.º CEB não foi possível estabelecer relações com os pais, tendo sentido uma certa ausência, neste estágio simulado, de abranger a família no processo educativo. De igual forma, senti falta de pensar na criança de forma holística.

Na PES II no 1.º CEB estava prevista a elaboração de um Plano de Turma, porém devido ao período de contingência experienciado em Portugal, não me foi possível produzi-lo. No entanto, considero que era fundamental essa preparação a nível profissional. Não obstante, apesar de não ter participado na execução de documentos educativos, analisei e explorei alguns, como forma de melhorar a minha ação pedagógica.

Um outro aspeto pertinente de salientar diz respeito às reflexões elaboradas no final das semanas de prática acerca das aulas lecionadas, com o propósito de averiguar as maiores falhas e sucessos alcançados, por meio da partilha de opiniões, saberes e experiências com a colega de estágio, a orientadora cooperante e os supervisores. Assim, considero que as reflexões consistiram num momento essencial e benéfico na minha própria formação, onde adquiri aprendizagens acerca do ensino, dos alunos, da escola e da prática docente.

No decorrer da PES II, em contexto de ensino remoto de emergência, tive a oportunidade de participar em dois webinários disponibilizados pela Escola Virtual, com o intuito de auxiliar os docentes de educação no ajustamento desta nova realidade. Estes eram denominados “Recursos Educativos Digitais: como promover e regular a aprendizagem autónoma” e “O primeiro passo para uma educação inclusiva @ distância”. Para além dos webinários participei num curso online acerca da gestão flexível do currículo, também este proporcionado pela Escola Virtual.

De evidenciar que os conhecimentos que possuo na vertente tecnológica permitiram-me utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto de sala de aula. Não obstante, é imprescindível continuar a investir na minha formação a nível tecnológico, na medida em que no decorrer da PES II foi indispensável a sua utilização em consonância com o ensino remoto de emergência. Para além das TIC é essencial investir na minha formação em termos de conhecimentos, estratégias e metodologias que me possibilitem melhorar a minha ação pedagógica e, por conseguinte, favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, de acordo com os padrões de desempenho o professor, enquanto mediador de aprendizagem, tem a possibilidade de averiguar se a sua prática é a mais adequada, por intermédio das diferentes dimensões essenciais para regular as práticas docentes. Sendo que estes aspetos são indispensáveis na prática do docente, na medida em que auxilia, orienta e regula as diferentes estratégias e atividades planificadas permitindo, deste modo, aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Como ideia final, devo evidenciar que adquiri e desenvolvi diversas competências no decorrer das práticas supervisionadas, não descurando o facto de haver muito mais a aprender, pois, tal como refere Pinto (1998, p. 3), “Aprender porém não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas tem ainda por objetivo corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a nossa base de conhecimentos existentes”.

Devendo ainda fazer alusão à avaliação respeitante ao investimento de uma

formação contínua por parte dos professores, com o propósito de aprimorarem continuamente os seus saberes e de se encontrarem informados e atualizados acerca da evolução que o mundo da educação vai sofrendo o que, na minha perspetiva, permitirá ao docente melhorar a sua prática.

2.2. Análise na Educação Pré-Escolar

A EPE assume-se como “a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, p. 670), pelo que o/a educador/a assume um papel extremamente relevante na aquisição e desenvolvimento de aprendizagens que serão essenciais nos restantes níveis de ensino, bem como na vida das crianças.

Nesta índole, debruçando a minha atenção para a dimensão profissional, social e ética, é-me possível constatar que procurei manter-me atualizada em termos de conhecimento científico, didático e pedagógico em consonância com o preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Isto, deveu-se ao facto de ser notória a curiosidade das crianças em relação àquilo que as rodeia, mas também como forma de me sentir mais segura e assertiva na exploração de determinada temática, tendo-me com o decorrer do tempo sentido mais confiante para interagir com as crianças aquando das suas inquietações.

A par disto, torna-se pertinente salientar que me socorri bastante das OCEPE na elaboração das planificações, com vista à idealização de atividades diversificadas que contemplassem as diferentes áreas de conteúdo, bem com as aprendizagens que se pretendiam atingir com determinada atividade. Para além das OCEPE, julgo que as diferentes unidades curriculares, integrantes do meu ciclo de estudos, foram uma mais-valia para o desenvolvimento e atualização do meu conhecimento o que beneficiou e auxiliou a delineação de planificações adequadas e significativas para as crianças.

Assim, como forma de idealizar uma planificação flexível, significativa e ajustada às características e interesses das crianças, tornou-se imprescindível observá-las diariamente, na medida em que ficava com uma melhor perceção acerca das interações que estabeleciam com os pares, com os materiais/recursos e com o espaço envolvente.

Um aspeto complementar das planificações diz respeito às reflexões elaboradas, na medida em que constituíram um elemento essencial na minha prática, dado o enriquecimento do meu conhecimento e o desenvolvimento de um trabalho mais proficiente para com as crianças. Neste contexto, importa sublinhar que os relatórios crítico-reflexivos realizados no término de cada semana de intervenção, contribuíram

para a minha formação, enquanto educadora estagiária.

No decurso do estágio, apresentei-me disponível para abraçar qualquer desafio que foi proposto pela orientadora cooperante, pelos docentes das unidades curriculares e, em especial, pelas crianças. Abordo de forma particular as crianças, devido ao facto de ser essencial ter por base as suas preferências, motivações e experiências, com o intuito de as implicar nos diferentes momentos do dia. Nesta índole, destaco a metodologia do trabalho de projeto, onde a temática explorada e as próprias atividades partiram dos interesses e gostos da generalidade do grupo de crianças.

De realçar que, por vezes, houve a necessidade de adequar atividades às necessidades e características das crianças, tendo procurado ajudar as mais novas e as crianças com NSE a sentirem-se parte integrante do grupo. Não obstante, considero que as próprias crianças se incentivavam umas às outras, revelando grande espírito de equipa e entreajuda.

No que respeita a esta dimensão, importa, ainda, mencionar que o ensino remoto de emergência decorrente na PES em EPE I se tornou um pouco complexo no que respeita ao desenvolvimento integral de cada criança, dado que era difícil interagir e apresentar atividades que o permitissem o que, conseqüentemente, restringiu a qualidade das aprendizagens. Tal não aconteceu no ensino presencial, onde tive a oportunidade de contactar de perto com as crianças averiguando as suas singularidades e adequar os meus métodos de trabalho às especificidades do grupo de crianças.

A dimensão do ensino e da aprendizagem assume-se como o lugar central e primordial na profissão docente, uma vez que a função deste profissional diz respeito ao ato de ensinar e de fomentar a aprendizagem nas crianças (Despacho n.º 16034/2010). Assim, é imprescindível o/a educador/a possuir conhecimento de conteúdo, dado que revela a capacidade de o mesmo ensinar, tendo em consideração aquilo que sabe sobre determinado conceito/temática. Neste âmbito, tendo por base Figueiredo (2013, pp. 195-196), importa aludir à “importância do conteúdo para as aprendizagens das crianças.”, pois, a finalidade do/a educador/a possuir conhecimento de conteúdo é permitir-lhes construir e desenvolverem diversas aprendizagens.

Um fator que me permitiu averiguar a relevância de possuir conhecimento de conteúdo foi a elaboração de um *Lesson Study*, em torno do conceito de medida, pois, antes de pensar e delinear atividades foi necessário aprofundar e adquirir conhecimentos acerca desta temática, como forma de apoiar o processo de construção de aprendizagens por parte das crianças. A metodologia de trabalho de projeto revelou,

mais uma vez, a importância de possuir conhecimento de conteúdo de modo a compreender os pressupostos deste tipo de metodologia e, assim, construir aprendizagens e conhecimentos em torno dela.

Nesta índole, importa referir que as planificações foram elaboradas, na generalidade, com rigor, apresentando atividades adequadas ao contexto educativo e às necessidades, interesses e particularidades das crianças. De salientar que as atividades foram dinamizadas através de um discurso claro, articulado e acessível à faixa etária do grupo de crianças, não obstante, por vezes, foi necessário recorrer a outros meios de expressão para que as crianças menos desenvolvidas conseguissem acompanhar as diferentes atividades.

Mais ainda, devo constatar que tive o cuidado por proporcionar atividades diversificadas, por meio da utilização de diferentes materiais e recursos passíveis de serem utilizados. Além de que procurei recorrer a meios credíveis, que apresentassem uma linguagem coerente, informação pertinente e correta, sem complexidades e, em particular, materiais e recursos em português europeu.

No decurso do estágio, procurei promover atividades de aprendizagem que estimulassem e envolvessem as crianças na própria aprendizagem, inclusive as crianças com NSE, reconhecendo a individualidade e necessidade de cada uma. A par disto, é de destacar a elaboração de uma planificação focada numa criança, com vista a trabalhar individualmente com crianças que apresentavam algumas dificuldades e limitações, tentando auxiliá-las e, assim, contornar alguns obstáculos e adversidades.

Por intermédio do estágio, averigui a importância que a avaliação assume no processo de aprendizagem das crianças, dado que permite recolher e interpretar aquilo que aprendem. Consequentemente, apraz-me referir que “A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2016, p. 16). Assim, a avaliação consiste num processo contínuo que visa adequar estratégias e metodologias para que, deste modo, seja possível dar resposta às necessidades e preferências das crianças.

Neste seguimento de ideias, importa mencionar que os momentos de avaliação foram realizados por meio da observação das crianças, da análise das atividades realizadas e dos diálogos estabelecidos em torno do trabalho elaborado ao longo do dia. Uma vez que a avaliação não era sistemática e não se baseava em instrumentos, no término de cada semana discutia com a orientadora cooperante e com a minha colega de estágio o desempenho das crianças, onde recolhia e analisava informação que me

permitia avaliar. Para além disto, realizava uma avaliação individual com o recurso ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), tendo por base dois indicadores processuais de qualidade, nomeadamente o bem-estar e a implicação das crianças, que permitiam averiguar o desenvolvimento e a evolução das crianças no decorrer das semanas de intervenção .

Por fim, devo debruçar a minha atenção para aquilo que foi o ensino presencial e o ensino remoto de emergência relativamente a esta dimensão, pois, independentemente de apresentarem formatos distintos e experiências muito diferenciadas, os objetivos que se pretendiam alcançar eram similares, isto é, promover aprendizagens nas crianças. Neste âmbito, a discrepância mais notória diz respeito às comunicações e interações estabelecidas, na medida em que no ensino presencial tornava-se mais fácil estabelecer contacto com as crianças devido à proximidade existente. Por seu turno, no ensino remoto de emergência tornou-se mais complexo comunicar, dado que as crianças interagiam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender aquilo que cada uma pretendia transmitir. Com isto, apraz-me referir que o ensino remoto consistiu num grande desafio, no entanto foi bastante proveitoso dado que consistiu num ambiente de aprendizagem diferente daquilo a que me encontro acostuada. Não obstante, o ensino presencial, do meu ponto de vista, é mais compensador devido ao facto de ser possível estabelecer relações de afeto, aspeto este que é fundamental para o grupo de crianças em questão.

De um modo geral, considero que tanto o ensino presencial como o ensino remoto de emergência, além das suas disparidades, revelam ser ambientes que fomentam o desenvolvimento holístico das crianças. Enaltecendo o facto de que estes formatos de ensino convergem num sentido, a aprendizagem, e falo em aprendizagem sem apelar à competição, visto que é algo que não se constatou no decorrer da minha prática. Pelo contrário, presenciou-se um ambiente onde prevaleceu o respeito, a comunicação, o afeto, a disponibilidade e a solidariedade.

No que concerne à dimensão participação no jardim de infância e relação com a comunidade educativa é de destacar que, devido à situação epidemiológica que vivenciamos atualmente, não foi possível participar em muitas ações que envolvessem a comunidade educativa. No entanto, importa mencionar que tomei conhecimento dos documentos institucionais e orientadores do jardim de infância, bem como dos projetos que se pretendiam desenvolver. Realçando que colaborei com os diversos intervenientes educativos, com vista a proporcionar momentos diversificados de

aprendizagem às crianças.

Neste contexto, devo evidenciar que uma das ações em que me encontrei envolvida e que visaram a participação dos pais/encarregados de educação, diz respeito à dinamização do projeto de envolvimento da família e do trabalho de projeto em torno do corpo humano, onde foram promovidos diferentes momentos de partilha.

Importa, ainda, referir que trabalhei de forma colaborativa com alguns órgãos do agrupamento, na medida em que a orientadora cooperante no decurso da PES em EPE I solicitou, ao meu grupo de estágio, a elaboração de uma planificação semanal e de uma planificação de departamento. Deste modo, é notória a minha recetividade para com os projetos e as atividades do agrupamento que envolvem a comunidade educativa, dada a sua relevância no processo de aprendizagem das crianças.

Por último, relativamente à dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida considero que devo salientar, prontamente, que esta se encontra estritamente relacionada com a forma como realizo e fundamento a minha prática. Deste modo, em virtude das evoluções que vão ocorrendo no mundo, em especial, ao nível da educação, acredito que o docente deverá manter-se atualizado.

Neste contexto, fazendo uma retrospectiva do percurso efetuado, penso que procurei estar atualizada em termos de conhecimento, tendo participado em vários espaços de formação, com a finalidade de aprimorar a minha prática pedagógica. A par disto, considero que as reflexões crítico-reflexivas elaboradas em cada semana de intervenção também exerceram influência no investimento de conhecimento, permitindo-me desenvolver estratégias que visassem melhorar o meu trabalho.

A passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência, na PES em EPE I, implicou alterações nas planificações a diversos níveis, no entanto a adaptação mais sentida foi referente à utilização das TIC. Isto, porque no ensino remoto houve uma maior necessidade de utilização, na medida em que este tipo de ensino pressupunha a utilização de plataformas, como forma de estabelecer contacto e interações com as crianças e pais/encarregados de educação.

Neste sentido, considero que os conhecimentos que possuo no âmbito tecnológico foram uma mais-valia nas sessões síncronas, pois, permitiu-me realizá-las nas melhores condições, de modo simples e significativo. Porém, não descuro a importância de continuar a investir na construção de conhecimento na área tecnológica, na medida em que foi notória a sua utilidade em contexto de sala de atividades.

De entre os demais espaços de formação, devo fazer referência, a título de exemplo, ao 2.º ciclo de webinars da Escola Virtual: ligar@educação, ao XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, ao webinar relativo a propostas de brincar no exterior, ao 8.º Congresso dos Olhares sobre a Educação, aos webinars acerca das dificuldades na leitura, às Jornadas Pedagógicas a respeito das transições da EPE ao 1.º CEB, aos webinars em torno do português como língua não materna, ao webinar sobre a educação nos primeiros anos, ao Encontro Internacional referente à documentação pedagógica e pedagogias participativas em tempos de pandemia, ao webinar sobre o direito a brincar, ao ciclo de webinars promovidos pela areal editores em torno das mudanças que ocorrem no ensino, ao webinar intitulado “Ensinar e Aprender Português” e, por fim, à webconferência acerca da educação de infância em tempo de pandemia.

Por fim, importa constatar que no decurso do estágio também adquiri competências e conhecimentos essenciais à minha formação docente, por meio das interações estabelecidas com as crianças, a orientadora cooperante e restante comunidade educativa.

3. Síntese global das reflexões

Em virtude da apreciação crítica efetuada em torno das competências desenvolvidas no 1.º CEB e na EPE, é importante referir que o trabalho desenvolvido no decurso dos estágios foi, indubitavelmente, bastante enriquecedor. A oportunidade de ter contactado com o ensino remoto de emergência também foi gratificante, pois, apesar de ter preferência pelo ensino presencial, deparei-me com uma adequação e apropriação de estratégias e métodos significativos.

Após a fase de estranheza e acomodação, considero que alcancei os objetivos delineados o que me permitiu efetuar uma prática com sucesso. De salientar que a análise e, posterior, reflexão em torno da minha prática consistiu numa oportunidade para compreender aquilo que efetivamente realizei, bem como averiguar os procedimentos que resultam melhor e os que não são tão apropriados. Da mesma forma, tive a oportunidade de clarificar e delinear metodologias de ensino que, de facto, exercem impacto na aprendizagem das crianças, na medida em que o docente deverá ser alguém “que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar.” (Roldão, 2007, p. 101).

Assim, acredito que os momentos em que tive a oportunidade de realizar reflexões foram imprescindíveis e auxiliaram a construção de uma atitude crítica face à minha prática e ao meu desempenho. Foi por meio da reflexão, acerca da minha própria experiência em contexto educativo, que compreendi e melhorei a minha ação pedagógica (Zeichner, 2008).

Neste sentido, considero que apesar dos estágios terem ocorrido em contextos de educação distintos, permitiram-me compreender que cada criança apresenta os seus próprios interesses, experiências, motivações e características. Assim, é crucial a minha prática pedagógica variar consoante o grupo de crianças que estiver ao meu encargo, sendo imprescindível deter um conjunto de conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos que me possibilitem agir de forma tranquila e assertiva.

Cabe ainda referir que tanto o/a professor/a como o/a educador/a de infância detêm um papel preponderante no processo de formação das crianças. Com isto, é fundamental o docente assumir a responsabilidade de proporcionar um ambiente educativo rico em aprendizagens, que permita às crianças serem autónomas e adotarem um papel ativo no próprio processo educativo. Ademais, para que isto seja plausível, é necessário o docente ser um companheiro e orientar as crianças, disponibilizando materiais diversificados, colocando desafios, encorajando-as a

testarem os seus limites e motivando-as para a aprendizagem.

Concluído o estágio no 1.º CEB e na EPE, tenho a percepção de ter desenvolvido e adquirido diversas competências e conhecimentos, realçando que há muito mais a conhecer e aprender, uma vez que o docente de educação deverá estar em permanente formação e reflexão, acompanhando os avanços da sociedade. Assim, realço que é na prática que o docente “adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.” (Silva & Araújo, 2005, p.2).

Parte 2 – Trabalho de investigação

Introdução

Ao longo do estágio, foi notória a importância da participação dos pais/encarregados de educação na aprendizagem das crianças em contexto formal, por intermédio do contacto estabelecido nos diferentes contextos de ensino, bem como dos projetos de envolvimento da família. Assim, ao invés de se analisar a participação dos pais em contexto escolar, ponderou-se desenvolver um estudo que tivesse como foco a sua participação em contextos não-formais, nomeadamente em museus, uma vez que é visível uma “multiplicação de serviços e propostas de educação e aprendizagem em contextos não escolares” (Gomes, 2014, p. 106). Esta ideia reforça a educação das crianças na sociedade contemporânea, dado que o museu, enquanto contexto não-formal, assume uma responsabilidade social através dos serviços que proporciona ao seu público.

A grande missão das instituições de ensino é “proporcionar o desenvolvimento e o acesso de todas as crianças aos recursos educativos disponíveis na sociedade atual e, dessa forma, promover as aprendizagens, o bem-estar da criança e a sua boa integração social.” (Mata & Pedro, 2021, p. 10). A educação encontra-se na base do desenvolvimento holístico de qualquer cidadão, sendo imprescindível para a sociedade, uma vez que se relaciona com a vida cotidiana dos educadores, dos educandos e dos seus familiares (Saul, 2014). Deste modo, a educação não ocorre somente em contexto escolar, na medida em que pode e deve ser articulada com outras instituições de ensino que contribuem para a educação e formação das crianças.

Este reconhecimento implica que se concebam várias articulações entre a instituição escolar e outras instituições com fins educativos e culturais. Neste caso em particular, é importante promover uma parceria entre a escola e o museu, com vista a diversificar as formas de aprendizagem e a proporcionar diferentes experiências ao seu público, ambicionando criar “oportunidades escolares que, para além das aprendizagens básicas, permitam a aquisição de aprendizagens complexas através do acesso a espaços museológicos.” (Gomes, 2018, p. 82).

A par da parceria entre a escola e o museu, permanece a importância da relação entre a escola e a família, pois, apesar de cada uma apresentar as suas funções específicas, ambas têm em vista a educação, complementando-se (André & Barboza, 2018). Assim, independentemente de se esperar que a educação tenha início no seio familiar, dado o papel crucial que assume no processo de desenvolvimento e formação das crianças, a instituição escolar assume uma missão específica, assente no

compromisso social de conceber condições que promovam o desenvolvimento de competências nas crianças que irão corresponder ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Em função destes dois interesses – a participação dos pais/encarregados de educação na aprendizagem das crianças e a importância de contextos não formais de educação na sociedade contemporânea – foi concebido um estudo situado num museu da cidade de Viseu, Coleção Arqueológica de José Coelho, que procurava analisar a relevância e as dinâmicas de propostas educativas perspectivadas para as famílias de crianças em idade pré-escolar. Foi selecionado o museu de Arqueologia da cidade, dada a sua atividade significativa em termos de projeto educativo, património na escola. Em contexto de pandemia causada pela Covid-19, tornou-se necessário reformular o estudo, dada a impossibilidade de realizar visitas ao espaço do Museu. Manteve-se o interesse pela Arqueologia, devido ao destaque que concede aos objetos no seu estudo sobre culturas e História das civilizações, mas optou-se por conceber e avaliar um conjunto de propostas relacionadas com essa ciência, mas que fossem desenvolvidas em contexto familiar, à semelhança das propostas de ensino remoto de emergência vividas em contexto de estágio na PES em EPE.

O destaque na área da Arqueologia surgiu como forma de tentar promover diferentes momentos de aprendizagem, que vão além do contexto da sala de aprendizagem. Mas, também, com o intuito de despertar nas crianças o gosto por esta área, na medida em que relata o nosso passado e o nosso presente por intermédio de objetos, levando-as a apoderarem-se desta ideia desde cedo e permitindo-lhes compreender mais facilmente o mundo que as rodeia. Ademais, pretendeu-se estimular os pais/encarregados de educação a usufruir do nosso património cultural com os seus educandos e, assim, levá-los a compreender a importância de participarem na sua educação das crianças.

A Arqueologia, contribuindo para o estudo do património cultural, pode ser vista como uma área de saber relevante para concretizar o direito à educação e à cultura por parte das crianças. Por conseguinte, o acesso a esta ciência, por via dos museus, reforça a ideia de ser importante promover estes direitos, uma vez que são “espaços ligados diretamente à cultura” que contribuem para a educação e aprendizagem das crianças (Carvalho, Lopes & Resinentti, 2017, p. 318).

1. Potencial da Arqueologia na Educação Pré-Escolar

1.1. Património cultural, Arqueologia e Educação

As crianças apresentam desde cedo grande curiosidade pelo meio que as rodeia, querendo saber mais sobre o mundo, pelo que a educação assume um papel de grande relevo na formação e desenvolvimento das crianças. Neste sentido, torna-se necessário a escola, como instituição educativa, fomentar e alargar essa curiosidade, proporcionando momentos que propiciem a construção de aprendizagens por parte das crianças sobre o que as rodeia. Este mundo comporta diferentes aspetos, incluindo o património cultural.

O património “é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio” (Nunes, 1993, p. 5) são encarados como “de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo”. Pelo que o património cultural pode e deve ser trabalhado com as crianças, na medida em que permite “indagar e conhecer o passado, mas este não deve ser compreendido como uma mera recordação do mesmo, faz parte do nosso presente e da nossa identidade” (Solé, 2017, p. 147). Esta relevância do património cultural é reafirmada na sua compreensão enquanto “herança que será transmitida pelas gerações, pelo desejo de perpetuar a história, de garantir que os ensinamentos e as tradições do passado se eternizem.” (Amaral, Haddad & Folque, 2021, p. 2).

Independentemente da relevância que se atribui ao património cultural na educação das crianças, é pertinente referir que a sua educação é, também, muito importante para a preservação do património cultural. O contacto significativo das crianças com o património cultural é uma mais-valia para a construção de conhecimentos e atitudes, sendo que contribui para a sua proteção e valorização, pelo fortalecimento da consciência dessa necessidade nas crianças (Islamoglu, 2018). De certo modo, existe um papel significativo para ambos os lados, ou seja, tanto é importante o património cultural na educação das crianças, como é fundamental a educação destas para o património cultural, influenciando-se mutuamente.

Não obstante, o património cultural não tem sido valorizado nos contextos educativos como seria expectável, na medida em que tem sido limitado “apenas às iniciativas de museus” (Maltêz, Sobrinho, Bittencourt, Miranda & Martins, 2010, p. 45). Esta desconsideração da sua importância na educação verifica-se dado que “the didactic application of heritage in classrooms remains a problem to this day, as there are doubts around whether its educational potential is being put to full use.” (Moreno-Vera,

Atalaya, López-Fernández & Blanes-Mora, 2020, p. 2). Neste sentido, a excepcionalidade do património cultural não é reconhecida na formação das crianças, em particular no que concerne “à variedade de possibilidades didáticas” (Maltêz et al., 2010, p. 46).

De certa forma, pensar em educação patrimonial como parte integrante do currículo implica ponderar, “para além da visita a diversos espaços extraescolares, um trabalho constante de articulação com a realidade.” (Maltêz et al., 2010, p. 46). Consequentemente, à luz dos mesmos autores, o papel do património cultural deveria ser reconhecido nos currículos escolares, em articulação com a área da cidadania, pois oferece contributos para a formação de sujeitos ativos e conscientes. Neste seguimento de ideias, o património cultural facilita o estudo e a análise de acontecimentos significativos para a nossa sociedade e, evidentemente, para a educação, sendo imprescindível ir para além dos elementos monumentais (Moreno-Vera, et al., 2020).

O património cultural compreende “bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, dev(em) ser objeto de especial proteção e valorização.” (Lei n.º 107/2001, p. 5808), e nesse sentido relaciona-se com a Arqueologia que integra “vestígios, bens e outros indícios da evolução do planeta, da vida e dos seres humanos” (p. 5821). A Arqueologia, enquanto ciência, dedica-se ao estudo da relação entre as sociedades, o passado e o presente, por meio da observação e análise de objetos (Díaz et al., 2016). Contribui, assim, para o estudo do património cultural, visando conceber determinados conhecimentos com o recurso a métodos próprios que possibilitam investigar o passado e o presente.

A par do património cultural, esta ciência é também considerada uma área muito pouco explorada nas instituições escolares por parte dos professores/educadores, pois, tendo por base Vasconcellos (2011, p. 35), “A arqueologia, de maneira geral, ao mesmo tempo em que desperta grande interesse junto ao público escolar, ainda é pouco conhecida pelo público não especializado”.

Procurando contextualizar curricularmente os conhecimentos inerentes a esta ciência, é possível constatar que no caso específico das OCEPE se prevê que o trabalho pedagógico com as crianças contribua para que lhes seja possível “mobilizar estratégias que permitam à criança distinguir o presente do passado” e “compreender as semelhanças e as diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes.” (Ministério da Educação, 2016, p. 89). Além do mais, em harmonia com o autor referido, é importante promover nas crianças “valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de

uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico.” (p. 85). Assim, são proporcionados às crianças momentos que facilitam a compreensão de conceitos que as auxiliam na perceção do mundo, por intermédio da interação e exploração dos “espaços, objetos e materiais.” (p. 85). Por seu turno, é visível no currículo de Estudo do Meio do 1.º CEB o interesse em proporcionar momentos às crianças que lhes permitam identificar vestígios do passado, recolher informações acerca do mesmo e reconstituí-lo (Ministério da Educação, 2004). Existem, portanto, pontos de contacto entre a Arqueologia e as expectativas de aprendizagem na EPE.

Um aspeto relacionável com a pouca valorização da Arqueologia na EPE, prende-se com as competências das crianças em relação à conceção de tempo. Isto devido à criança conseguir “muitas vezes relembrar o passado recente e pensar no futuro imediato, mas apresenta(r) uma compreensão básica dos acontecimentos que vive, como predecessores ou sequenciais ao momento presente.” (Ferreira & Estrela, 2015, pp. 455-456). As referências temporais são uma parte importante das aprendizagens em causa nesta fase de vida das crianças.

Neste âmbito, tendo por as OCEPE, é pertinente salientar que

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio (Ministério da Educação, 2016, p. 88).

Deste modo, é importante proporcionar às crianças referência temporal, isto é, apresentar e abordar acontecimentos ocorridos há pouco tempo, bem como aspetos que sucederam há muito tempo. Isto, com o propósito de desenvolver na criança a noção de tempo, permitindo promover diferentes momentos de aprendizagem em torno da área de Arqueologia e da História.

Tal como refere Haddad (2014), a valorização da cultura e do património deve começar desde muito cedo, como forma de moldar atitudes e valores que, em idades posteriores, tendem a ser mais orientados para a ação. Similarmente, as explorações ocorridas em torno da Arqueologia apresentam bastante potencial para estimular habilidades investigativas nas crianças e para fomentar a sua curiosidade e apreço pelo

património cultural, daí a relevância de se explorar esta ciência com os mais novos.

Em sequência, é possível inferir que a Arqueologia, sendo uma área referente às nossas civilizações passadas, vai despertar nas crianças a curiosidade em saber mais acerca daquilo que existia no mundo em tempos anteriores. O facto de as crianças terem a possibilidade de contactar com objetos antigos, pode ser um fator que as estimule ainda mais para a compreensão da importância da preservação do nosso património cultural, do conceito de Arqueologia, bem como das suas funcionalidades, e para a compreensão da evolução da sociedade e dos seres humanos.

De certo modo, segundo Martins et al. (2009, p. 14), “a educação pré-escolar, tem um papel social na distribuição do conhecimento, devendo-se integrar o conhecimento científico nos conteúdos dos currículos oferecidos, dado que ele é parte constitutiva da cultura socialmente construída”. Deste modo, é passível afirmar que a Arqueologia é uma área que pode e deve ser trabalhada em contexto de EPE, fornecendo às crianças uma panóplia de momentos significativos e muito ricos em termos de aprendizagem.

Neste contexto, apesar da Arqueologia não surgir referida de forma explícita nas OCEPE, averigua-se a existência de aprendizagens a promover nas crianças que, de certa forma, se encontram relacionadas com os propósitos da área em questão. Por conseguinte, a abordagem e exploração da Arqueologia na EPE é viável de ser concretizada, assumindo-se ainda como um direito das crianças.

Neste seguimento, tornou-se relevante estudar de forma mais pormenorizada os direitos das crianças, em especial o acesso à cultura, na medida em que todas as crianças têm o direito “de participar livremente na vida cultural e artística” (Nações Unidas, 2019, p. 25). Este aspeto vem refletido na Lei n.º 107/2001 que apresenta como missão proteger e valorizar o património cultural, referindo que os cidadãos “têm direito à fruição de valores e bens que integram o património cultural, como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural.” (p. 5809). Assim, o acesso à cultura consiste num aspeto essencial e favorável ao desenvolvimento das crianças, enquanto cidadãos completos, consistindo num direito fundamental.

Associado ao facto de a cultura ser um direito da criança, torna-se pertinente salientar que este implica a extensão do direito à educação, que envolve o processo de construção da identidade cultural (Nações Unidas, 2019; Nuzzaci, 2020). Neste prisma de ideias, a educação patrimonial consiste, claramente, num ato educativo que requer uma ação por parte do/a educador/a enquanto mediador entre o património cultural e a educação das crianças (Nuzzaci, 2020). Não obstante, tal como refere Tinoco (2012, p.

103), é necessário ter “docentes motivados e preparados para essa exigência” que é o património cultural.

Entendemos, aliás, que o papel do património na educação é matéria relacionada com os direitos das crianças, que são um dos fundamentos das OCEPE, logo da EPE em Portugal. Em conformidade com Nuzzaci (2020, p. 577), é-nos possível reconhecer que a educação patrimonial “is a right to the root, it is a right to the future, but it is also a universal right, a right to cultural difference and personal originality”.

De evidenciar que a proteção e valorização do património cultural deverá advir de uma corresponsabilização de vários atores, tanto culturais, como educativos e familiares, proporcionando às crianças diversas experiências que fomentem a sua curiosidade em torno do nosso património. Porém, a educação patrimonial não tem vindo a assumir um papel preponderante, “tanto no âmbito escolar quanto na sociedade em geral, talvez por acreditar-se que ela esteja somente ligada à disciplina de História” (Maltêz et al., 2010, p. 47).

Neste âmbito, para além de ser fundamental promover o contacto com conteúdos inerentes ao património cultural, torna-se importante pensar no processo educativo na sua extensão e envolver a comunidade na qual as crianças se inserem, pois, a interação das crianças com o património ajuda-as a compreender o ambiente em que vivem (Ivon & Kušćević, 2013), “contribuindo para a incorporação do senso de respeito e responsabilidade na valorização e preservação do património histórico e cultural” (Maltêz et al., 2010, p. 47).

Assim, em harmonia com Amaral, Haddad e Folque (2021, p. 2), importa referir que

o reconhecimento do património cultural é um recurso imprescindível para a educação de infância, para a formação de profissionais e para a elaboração de um currículo que espelhe as características regionais e locais da cultura de uma sociedade na sua diversidade.

Sublinhamos que este capítulo foi necessário para fundamentar as opções didáticas, na medida em que nos permitiu compreender em que consiste o património cultural e a Arqueologia, bem como o papel que podem assumir na educação das crianças. Por conseguinte, este ponto auxiliou o desenvolvimento de atividades significativas e da infografia que, por sua vez, serviu de base aos pais/encarregados de educação na implementação das atividades.

1.2. Relação escola-família

No centro da relação escola – família encontra-se a criança, sendo em torno dela que se desenrolam as ações, intervenções e conexões entre a instituição escolar e o seio familiar. Porém, é de destacar que, de quando em vez, se desconsidera o papel da criança (Silva, 2009), uma vez que “as crianças ficam muitas vezes subsumidas quando se fala na relação escolas-famílias, ignorando-se o seu papel de ator social ativo neste processo” (Sarmiento, 2005, p.17).

A escola e a família são aliadas no que respeita ao processo de educação e formação das crianças, sendo para isso fulcral que se apoiem reciprocamente e trabalhem em prol do mesmo objetivo. Consequentemente, “a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.148). Assim, é indispensável envolver a família, “considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo” (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

A participação dos pais/encarregados de educação requer um papel ativo por parte do/a educador/a, na medida em que este tem por função incentivá-los a participar na educação e formação dos seus educandos, promovendo as “condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas” (Ministério da Educação, 2016, p. 17).

A necessidade do envolvimento familiar para a concretização dos objetivos a que as instituições de ensino se propõem é reconhecida, sendo que “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148) e estimulam o processo de aprendizagem das crianças.

Neste sentido, as ações da família devem ter como propósito complementar as ações das instituições educativas. Evidenciando, assim, a importância da família no processo de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças, incidindo na perspetiva de que os pais e a família são “os primeiros, permanentes e mais importantes professores das crianças” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148).

Não obstante, os espaços educativos são reiteradamente desafiados face à diversidade de crianças e famílias que os frequentam, sendo importante deterem conhecimentos de como agir e adaptar-se ao seu público. Um aspeto que corrobora a nossa afirmação diz respeito à responsabilidade dos estabelecimentos de ensino no que

concerne à integração e envolvimento da família, plasmado no Decreto-Lei n.º 75/2008. Em concordância com o decreto mencionado, cabe às instituições escolares “promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas” (p.18), para além de que o decreto vem reforçar o direito de a família participar ativamente na vida escolar do seu educando.

A participação ativa e o envolvimento pleno por parte dos pais/encarregados de educação nas atividades em contexto educativo, providenciam oportunidades para participarem no processo de desenvolvimento e educação dos seus educandos (Sarmiento & Freire, 2011). Mais ainda, as famílias fornecem informações e recursos culturais significativos que podem e devem ser identificados e utilizados nos momentos de brincadeira e aprendizagem, com vista a apoiar os momentos de construção de conhecimentos por parte das crianças (Cohen, 2009). A importância do conhecimento sobre as crianças detidos pelas famílias é reconhecido nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016).

Nesta índole, seria uma mais-valia para as crianças, os pais/encarregados de educação desenvolverem e praticarem algo em contexto familiar que esteja articulado com aquilo que é realizado no jardim de infância, devido às relações de proximidade que se vão estabelecendo no seio familiar, às aprendizagens construídas por parte das crianças e da família e às interações que se propiciam entre o/a educador/a e os pais (Mata & Pedro, 2021).

Contudo, Mata e Pedro (2021) salientam que, por vezes, os pais demonstram desinteresse e despreocupação em fazer parte da aprendizagem dos seus educandos, acabando por dificultar a colaboração entre o jardim de infância e o contexto familiar. Filho (2000, p. 46) também refere que a família, essencialmente, os pais, “não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados”. É aqui que o educador/professor e a instituição escolar têm de intervir, desenvolvendo estratégias diversificadas para a família estar presente de forma dinâmica nos projetos e iniciativas da instituição.

Para tal, é crucial abrir o espaço escolar à família, da mesma forma que é importante ocorrer o inverso, ou seja, a família abrir as portas de casa à instituição escolar e envolver-se em dinâmicas e projetos de interação com o meio educativo.

Não obstante, vivemos tempos atípicos e aquilo que mais se ansiava, no que se refere à relação entre a escola e a família, vê-se ainda mais afetado: os jardins de infância e as escolas tiveram de se fechar à presença física das famílias devido à

pandemia Covid-19, aos dois confinamentos nacionais experienciados e às limitações de acesso às instituições educativas previstas nas normas da Direção Geral da Saúde e do Ministério da Educação.

1.2.1. Reconfiguração da relação escola-família

No decorrer dos meses de confinamento, por efeito da pandemia Covid-19, ou seja, de janeiro a março de 2021, ocorreram “alterações significativas nos estilos de vida da população portuguesa, com especial enfoque nas famílias com crianças em idade escolar, cujas rotinas alteraram forçosamente após o encerramento dos estabelecimentos de ensino” (Rito, Baleia, Pirata, Santos & Chiote, 2020, p. 48). Em termos de EPE, recorreu-se à modalidade de ensino remoto de emergência, com base em recursos tecnológicos diversificados para interagir com as crianças, uma vez que estavam impossibilitadas de ir ao jardim de infância. A tecnologia tornou-se um recurso essencial para garantir a sua aprendizagem (Mesquita, Lopes, Loureiro & Ribeiro, 2020). As TIC apoiaram e promoveram a partilha de interações, relações e aprendizagens, tendo também favorecido a comunicação com as famílias o que permitiu apoiá-las no seu papel de educadores (OECD, 2021). Não obstante, é de realçar alguns desafios enfrentados, como a capacidade de as famílias apoiarem as atividades de ensino remoto de emergência, assim como problemas de equipamento, conectividade, escassez de ferramentas digitais e desconhecimentos a nível tecnológico reportados em vários países (OECD, 2021).

No ensino remoto de emergência, o papel dos pais na educação dos seus educandos recebeu maior ênfase, na medida em que tiveram uma responsabilidade acrescida o que causou uma mudança nos papéis parentais convencionais (Kurum, 2021), desde logo devido à necessidade de gerirem o processo de ensino-aprendizagem com os educadores de infância. Tal como referem Sanz, González e Capilla (2020, p. 9), a participação das famílias é “fundamental e pode haver importantes diferenças entre uns alunos e outros em função do apoio que recebem em casa neste período”.

Assim, ao longo da pandemia os pais/encarregados de educação assumiram um papel mais ativo na aprendizagem dos seus educandos, na medida em que lhes foi exigido serem profissionais da sua atividade, professores de crianças e pais a tempo inteiro (Mesquita *et al.*, 2020). Porém, o ensino remoto de emergência não foi tarefa fácil, especialmente na EPE, uma vez que as crianças tinham de ter o acompanhamento de um adulto para utilizar os recursos digitais, devido à faixa etária em questão.

Mais ainda, em conformidade com Mesquita et al. (2020), este processo tornou-se complicado devido a algumas famílias terem mais de uma criança o que dificultava a presença e a participação nas sessões síncronas, mas também devido aos pais se encontrarem em casa em teletrabalho, pelo que era complexo gerir o tempo e fornecer a devida atenção educacional aos seus filhos. A par das dificuldades dos pais, acresceram os problemas dos docentes de educação, em particular na idealização e preparação de atividades que fossem passíveis de serem implementadas à distância, sendo que a amplitude de competências digitais também interferiu na qualidade das sessões.

Para além desta modalidade de ensino ter sido fatigante e difícil para as famílias e para os docentes de educação, também teve as suas repercussões nas crianças. Apesar de terem passado mais tempo com as famílias e, na sua generalidade, terem demonstrado agrado com esta experiência (Campbell *et al.*, 2021; Salvaterra & Chora, 2021), em idade pré-escolar foi notória mais ansiedade e irritabilidade, uma vez que as crianças sentiam “falta de ir a parques, do ensino presencial, e demonstraram mais saudades dos familiares.” (Peixoto et al., 2021, p. 317).

Face às ideias desenvolvidas, os direitos das crianças são merecedores de atenção, na medida em que, mesmo que de forma inconsciente, não foram devidamente considerados (Campbell et al., 2021). Aspeto corroborado por Mesquita et al. (2020), quando referem que os direitos ao afeto, a brincar, à proteção e à participação foram desrespeitados.

Deste modo, é crucial dar especial atenção às relações familiares, dado que é

o sistema que melhor responde às necessidades de desenvolvimento biológico, psicológico e social da criança. É a família que lhe proporciona a segurança e proteção essenciais para o seu bom desenvolvimento e é na família que a criança desenvolve um sentimento de pertença que será a base para o desenvolvimento da sua identidade (Salvaterra & Chora, 2021, p. 55).

Assim, julgamos que mais do que propor atividades para as crianças desenvolverem em contexto familiar, é importante os educadores não descurarem a indissociabilidade existente entre a educação e a família, dado que estas se auxiliam mutuamente no desenvolvimento holístico das crianças. No período de ensino remoto de emergência, esta indissociabilidade assumiu um papel preponderante, sendo “ainda mais premente e necessário.” (Ministério da Educação, 2021, p. 2), dado que as crianças não contactam diretamente com outras crianças, o/a educador/a e,

essencialmente, com o jardim de infância.

De realçar que este capítulo surge do contexto onde as atividades propostas foram implementadas, mais concretamente em contexto familiar, onde procurámos esclarecer o papel da família na educação e formação das crianças, considerando os papéis acrescidos que foram assumidos durante os períodos de confinamento causados pela pandemia Covid-19.

1.3. Relação entre museus, escolas e famílias

A educação é um processo apoiado pela escola e pela família das crianças, com vista a alcançar um mesmo objetivo, isto é, formar cidadãos competentes e capazes de agir perante as diversas situações que se colocam na sua vida. Neste prisma de ideias, é pertinente evidenciar que a educação, enquanto processo amplo e inclusivo, constitui um meio que proporciona a obtenção de aprendizagens múltiplas, sendo a escola um espaço de “educação formal, ordenação curricular, sequencial, cumulativa e sistemática.” (Cury, 2013, p. 23).

Não obstante, alguns investigadores consideram que a educação diz respeito a um “espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos.” (Dourado & Oliveira, 2009, p. 203). De certo modo, a educação acaba por ter o dom da ubiquidade por meio da sua presença em qualquer local, pelo que se caracteriza como um processo que visa o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo em todas as suas dimensões, faculdades e aptidões, sendo que a escola não cumpre com estes pressupostos, pelo que necessitamos de outros contextos na educação das crianças.

Segundo Bronfenbrenner (2005), é possível referir que os níveis estruturais abordados na sua teoria ecológica exercem influência no desenvolvimento das crianças, independentemente da interação estabelecida entre estas e o ambiente, fator que vem comprovar que as crianças não aprendem somente na escola. Como por exemplo, no caso específico de Viseu, a existência de uma rede municipal de museus e as iniciativas culturais na sociedade são relevantes para o desenvolvimento das crianças de Viseu, mesmo que estas não usufruam delas diretamente.

O surgimento das modalidades educativas de educação formal, não-formal e informal surgiu devido à educação ser vista “como um processo amplo e abrangente”, mas também em virtude da “importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais, como forma de contornar a hegemonia da

forma escolar” (Bruno, 2014, p. 12).

Assim, a educação formal caracteriza-se, essencialmente, por ser estruturada, ocorrendo somente em contexto escolar, “onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição.” (Chagas, 1993, p. 2). Por seu turno, a educação não formal “realiza-se por aprendizagens organizadas, estruturadas e intencionais que ocorrem fora do sistema de ensino geral.” (Patrício, 2019, p. 105). A educação informal, já se processa de forma natural, por meio de experiências vividas em contextos de socialização (Patrício, 2019, p. 105).

O contexto não-formal constitui um meio de educação e aprendizagem exterior ao contexto de escola, contudo apresenta da mesma forma processos com intencionalidade educativa e de forma estruturada (Dardanou, 2011; Bruno, 2014). Neste tipo de contexto, tal como refere Eshach (2007), a aprendizagem ocorre de forma planeada, porém de maneira adaptável ao espaço em questão, de modo a motivar e envolver as crianças na aprendizagem de determinadas temáticas. Neste tipo de contexto, as atividades são pensadas para serem realizadas dentro ou fora do museu, indo ao encontro das características do seu público, pelo que “museum education has the privilege to be considered as a part of non-formal education.” (Dardanou, 2011, p. 44).

Deste modo, é perceptível a importância atribuída ao museu, na qualidade de educação não-formal, dado que envolve interações e proporciona outros meios de aprendizagem significativos, que contribuem para a formação e desenvolvimento das crianças ao estabelecer uma relação de proximidade com a escola. Dardanou (2011) ainda refere que os museus são considerados ambientes de aprendizagem únicos, devido às experiências atípicas e eficientes que apresenta, consistindo numa fonte de informação cultural, histórica e científica.

Neste sentido, Barriga e Silva (2007, p. 79) referem que “os museus são ‘altos lugares da memória’ que recolhem, conservam e apresentam as imagens e os objetos” do passado de determinada comunidade. Deste modo, os museus são espaços que fomentam a educação patrimonial, onde o seu público tem experiências significativas que lhes permite refletir em torno dos objetos que compõem os museus (Cury, 2013). Além do mais, à luz do autor supracitado, “no museu ensina-se e aprende-se de maneiras diferentes da escola.” (p. 23).

Consequentemente, o museu constitui um meio favorável ao envolvimento das

crianças em diversas atividades e tarefas, na medida em que “não estando presos por questões de avaliações ou constrangimentos da escola formal, têm liberdade para explorar metodologias e abordagens alternativas ou experimentais.” (Pinto, 2019, p. 53). As aprendizagens construídas no museu são, deste modo, entendidas como um processo onde as crianças participam de forma ativa e entusiasmada, interagindo com outros e desenvolvendo novos interesses e competências (Dardanou, 2011).

Os museus apresentam práticas com o propósito de integrar as crianças e a comunidade, tornando-se essencial adotar estratégias para atuar perante a sociedade e manter contacto com o público infantil. Neste sentido, é necessário refletir em torno da relação escola-museu de forma bilateral, na medida em que são “espaços que se interpenetram e se complementam mutuamente e ambos são imprescindíveis para a formação do cidadão cientificamente alfabetizado.” (Marandino, 2001, p. 98). As ações desenvolvidas por parte dos museus assumem um papel de grande relevo quando são “organizadas de forma a que as crianças tenham tempo e espaço para se encantar e imaginar” (Carvalho & Lopes, 2016, p. 915).

Neste sentido, os museus, através dos seus serviços educativos, “colaboram com as escolas sem a pretensão de as substituir” e, por sua vez, as instituições escolares “colaboram com os serviços educativos museológicos sem a pretensão de substituir” a sala de aula/atividades (Gomes, 2018, p. 82). Deste modo, o museu consiste num espaço educativo que possibilita “à escola pensá-lo como parceiro na criação de propostas” (Pinto, 2015, p. 409), sendo imprescindível trabalharem de forma colaborativa e cooperativa, na medida em que as ações educativas ocorrem, regularmente, em paralelo nas duas instituições (Feliu-Torruella, Fernández-Santín & Atenas, 2021). O museu, ao estabelecer uma parceria com a escola, compromete-se a alcançar os objetivos traçados nos currículos escolares, daí a necessidade de os educadores/professores recorrerem a uma metodologia específica, onde têm de selecionar o museu, a temática do programa, o método de ensino e aprendizagem e avaliar o processo (Dardanou, 2011). Porém, à luz do mesmo autor, para que isto seja possível, é necessário haver uma breve preparação na instituição escolar antes da visita ao museu, ocorrerem atividades diversificadas durante e após a visita e decorrer uma avaliação do processo de aprendizagem por parte dos educadores/professores. A utilização de uma linguagem comum entre a escola e o museu favorece a sua parceria, no entanto, é essencial existir uma combinação de métodos e estratégias de ensino que se relacionem com o modo como as crianças aprendem, consoante o seu nível de

escolaridade (Dardanou, 2011).

Importa, ainda, referir que os museus pretendem servir vários públicos e “devido ao papel educativo e à influência positiva que os familiares têm na formação dos hábitos culturais da criança”, é importante estas instituições promoverem atividades e programas que incluam não só o público infantil, mas também as suas famílias (Studart, 2005, p. 56). Isto, devido às experiências em museus exercerem um grande impacto na aprendizagem formativa das crianças e, uma vez que estas não visitam os museus sozinhas, acaba por ser um ponto de entrada para as famílias interagirem e aprenderem com as crianças, fazendo paralelismos entre a experiência do museu e da vida real (Denver Art Museum, 2013).

O presente capítulo exerceu um papel fundamental na investigação, dado que o museu é o contexto em que estava previsto surgirem as propostas de atividades, tendo sido mobilizado para uma das atividades em formato de visita virtual. Consequentemente, este ponto permitiu fazer uma articulação entre os três vértices abordados no estudo, mais concretamente o museu, a escola e a família.

2. Metodologia

Esta secção apresenta a metodologia do trabalho empírico, dando a conhecer o processo de desenvolvimento da investigação, na medida em que a metodologia remete para a ideia de “caminho para”. A operacionalização do estudo ocorreu por meio da delimitação de duas propostas de atividades, inerentes à área de Arqueologia, e consequente desenvolvimento em contexto familiar. No processo de conceção e avaliação, foi imprescindível a apreciação da coordenadora do museu, de uma educadora de infância e dos pais/encarregados de educação, num processo de Design-Based Research descrito neste capítulo.

2.1. Orientação do estudo

O interesse inicial que orientou a investigação centrou-se no papel que a Arqueologia assume (ou pode assumir) na educação de crianças em idade pré-escolar e a participação dos pais/encarregados de educação nesse processo de aprendizagem. Neste âmbito, o estudo foi focado no potencial de atividades relacionadas com a Arqueologia, pelo que foi possível delinear uma questão que orientou a investigação: Que características assumem propostas a realizar em contexto familiar com potencial educativo na área da Arqueologia destinadas a crianças em idade pré-escolar?

Consequentemente foram traçados os seguintes objetivos: i) identificar conteúdos

e objetivos de aprendizagem relacionados com a Arqueologia em documentos orientadores de práticas na Educação Pré-Escolar, ii) conceber e avaliar propostas de exploração didática de conteúdos de Arqueologia relevantes para crianças em idade pré-escolar, realizadas em contexto familiar e iii) analisar perspetivas sobre o potencial formativo na EPE de tarefas relacionadas com a Arqueologia em contexto familiar.

De uma forma sintética a resposta a estes objetivos é feita conforma consta na tabela 1, sendo de seguida detalhados os procedimentos para cada um destes momentos da investigação.

Tabela 1 - Síntese dos objetivos, atividades de investigação e métodos de recolha e forma de análise

| Objetivos | Atividades de investigação | Métodos de recolha e forma de análise |
|--|--|---|
| Identificar conteúdos e objetivos de aprendizagem relacionados com a Arqueologia em documentos orientadores de práticas na Educação Pré-Escolar | <ul style="list-style-type: none"> - Analisar propostas de Arqueologia para Educação Pré-Escolar (currículos, projetos, iniciativas) para identificar conteúdos e objetivos - Construir grelha de análise a partir da análise de propostas - Analisar as OCEPE – conteúdos e aprendizagens a promover, para identificar correspondências com os indicadores constantes da grelha de análise | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em bases de dados - Seleção de documentos - Análise em função de critérios - Análise e delineação de objetivos de aprendizagem |
| Conceber e avaliar propostas de exploração didática de conteúdos de Arqueologia relevantes para crianças em idade pré-escolar, realizadas em contexto familiar | <ul style="list-style-type: none"> - Conceber propostas para pais/ encarregados de educação dinamizarem em contexto familiar - Solicitar a avaliação das propostas a uma educadora de infância com experiência em ensino remoto de emergência - Solicitar a avaliação das propostas a uma especialista em Arqueologia | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em base de dados - Construção de tabela com diversas atividades propostas por museus - Conceção das propostas - Discussão das propostas com especialistas - Experimentação e |

| | | |
|--|--|--|
| | com experiência em serviço educativo | implementação das propostas |
| | - Implementar propostas com um grupo selecionado de pais/encarregados de educação | - Análise em função de critérios |
| | - Avaliar as propostas concebidas e implementadas | |
| Analisar perspetivas sobre o potencial formativo na EPE de tarefas relacionadas com a Arqueologia em contexto familiar | - Questionar pais/encarregados de educação sobre o potencial educativo das propostas e da Arqueologia em EPE - Questionar a educadora de infância sobre o potencial educativo das propostas e da Arqueologia em EPE - Questionar a especialista em Arqueologia sobre o potencial educativo das propostas e da Arqueologia em EPE | - Criação e testagem de guiões de questionário - Reuniões via zoom ou email - Análise das respostas dos vários participantes |

2.2. Tipo de investigação

Em virtude dos objetivos delineados, optou-se por realizar um estudo qualitativo de carácter descritivo, dado que apresenta “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno” (Gil, 2008, p. 28). Ademais, os dados que irão ser recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48) o que vem reforçar a natureza qualitativa da investigação.

Para além do estudo assumir uma natureza qualitativa, adota uma metodologia de investigação e pesquisa específica, intitulada Design-Based Research (DBR), que pode ser utilizada em investigações qualitativas como quantitativas (Nobre, Mallmann, Mazzardo & Martin-Fernandes, 2017). A sua aplicação deriva do facto de partilhar com estes tipos de investigação a sua forma de intervir e o interesse em estudar inovações educacionais (Ponte, Carvalho, Mata-Pereira & Quaresma, 2016). Não obstante, atendendo aos mesmos autores, esta metodologia diferencia-se da investigação

qualitativa e quantitativa num aspeto, uma vez que apresenta uma particularidade, a iteratividade, “com diversos ciclos de planeamento, realização e análise retrospectiva, enquanto a investigação dos tipos indicados decorre habitualmente num só ciclo.” (p. 82).

O facto da DBR permitir a utilização de métodos qualitativos e quantitativos torna-se numa vantagem para a investigação, reconhecendo que esta é apenas de pendor qualitativo. Assim, torna-se pertinente referir que a investigação qualitativa apresenta diferentes características essenciais, nomeadamente i) o ambiente natural como fonte direta da investigação, assumindo-se o investigador como o instrumento principal que estabelece relações com os investigados, ii) a índole descritiva em função dos dados obtidos, iii) a ênfase no processo investigativo ao invés dos resultados, iv) a propensão para analisar os dados de forma indutiva e v) a relevância atribuída ao significado por parte do investigador para compreender a perspetiva dos investigados (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, segundo Bell (1993), é de evidenciar que enquanto “Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles.” (pp. 19-20), “Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (p. 20), o que comprova a abordagem qualitativa desta investigação.

2.3. Plano de investigação e atividades desenvolvidas

A DBR procura “desenvolver soluções baseadas em projetos para problemas complexos na prática educacional ou desenvolver ou validar teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem.” (Plomp, 2018, p. 32). Por conseguinte, a DBR consiste numa “abordagem diferenciada para as pesquisas educacionais” (Nobre et al., 2017, p. 130), onde o método de pesquisa agrega “processos de desenho sistemático de educação” (Plomp, 2018, p. 32), dado que é necessário analisar, avaliar e rever as propostas até se atingir estabilidade entre aquilo que foi idealizado e concretizado.

Ademais, este tipo de metodologia de investigação apresenta vantagens inerentes à metodologia qualitativa e quantitativa, na medida em que destaca o “desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e de fato integradas às práticas sociais comunitárias” (Matta, Silva & Boaventura, 2014, p. 24). Sendo imprescindível dar especial atenção à multiplicidade e às particularidades da DBR, mas também àquilo que pode ser universalizado para que, desta forma, seja simplificada a resolução de problemas (Matta et al., 2014).

Posto isto, a DBR distingue-se de outras metodologias dado o seu carácter sistemático e flexível, com vista ao melhoramento de práticas educativas por meio da análise iterativa, do design, do desenvolvimento e da sua implementação (Wang & Hannafin, 2005). Realçando que esta metodologia se processa com base em “collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories.” (Wang & Hannafin, 2005, pp. 6-7).

Em concordância, importa destacar características inerentes a esta metodologia de investigação, sendo que alguns autores destacam apenas cinco, enquanto outros enfatizam um maior número de características, como é o caso de Nobre et al. (2017). Assim, segundo os autores supracitados, realçamos i) a flexibilidade, ii) a colaboração entre os investigadores e os participantes, iii) a fundamentação teórica e prática e a sua realização em contexto real, iv) a utilização de métodos qualitativos e quantitativos, v) a iteratividade, vi) a pragmatização, vii) a contextualização, viii) a fundamentação e ix) a aplicação dos resultados. Para além destas características existem autores que referem a sua natureza intervencionista, adaptativa, integrativa, orientada para a teoria e responsiva (Wang & Hannafin, 2005; McKenney & Reeves, 2013; Matta et al., 2014; Plomp, 2018).

A colaboração entre os investigadores e os participantes é visível por meio do trabalho conjunto no processo de design das propostas e na sua implementação, como forma de as melhorar (Wang & Hannafin, 2005). A colaboração existente neste estudo possibilitou a partilha de conhecimentos e experiências essenciais, que permitiram identificar abordagens e desenvolver princípios para resolver problemas que se colocavam, como destacado por Nobre et al. (2017). Apesar de a investigação ter sido conduzida por meio de diferentes graus de colaboração, apraz-nos referir que o grande foco da DBR é considerar os participantes do estudo como parte da equipa de pesquisa.

A iteratividade “talvez seja a característica mais marcante da DBR, dando-lhe o carácter formativo com que ela é identificada.” (Matta et al., 2014, p. 27), na medida em que esta metodologia é orientada para a idealização de soluções práticas. Não sendo a investigação realizada para terminar, é necessária a existência de ciclos iterativos “para refinar a teoria, métodos ou ferramentas que estão sendo investigadas” (Nobre et al., 2017, p. 132). Esta característica está presente, visto que o estudo evoluiu por intermédio de “cycles of design, development, testing and revision” (McKenney & Reeves, 2013, p. 11), descritos nos capítulos dos resultados.

A característica referente à pragmatização enfatiza a ideia de que a teoria está estritamente ligada à prática, preocupando-se em construir conhecimentos e soluções passíveis de serem utilizadas para problemas na prática (McKenney & Reeves, 2013). Ademais, o valor da teoria é avaliado pela extensão em que os princípios informam e melhoram a prática, pelo que a pragmatização visa melhorar a teoria e a prática (Wang & Hannafin, 2005).

No que tange à contextualização, a investigação ocorreu num contexto específico e em colaboração com os participantes, aspeto este enumerado por Nobre et al. (2017). Para além do mencionado, o processo de pesquisa, os resultados da investigação e as mudanças ocorridas em torno do plano inicial foram documentadas e encontram-se conectadas com o processo de design e do contexto, seguindo a orientação de Wang e Hannafin (2005).

Por seu turno, a fundamentação advém do facto de ser necessário fundamentar as pesquisas, teorias e práticas relevantes para desenvolver novos designs (Wang & Hannafin, 2005). Além de que o design é conduzido por configurações do mundo real, onde os participantes interagem dentro de ambientes de design, ao invés de comunicarem em ambientes isolados da prática quotidiana (Wang & Hannafin, 2005). Nesta índole, o estudo é fundamentado devido a recorrer a teorias e descobertas empíricas que orientam o processo de investigação.

A DBR é intervencionista dado que principia com o reconhecimento de uma circunstância que carece “de intervenção e de um resultado de desenvolvimento prático somente possível de obter a partir de uma investigação científica de natureza aplicada.” (Matta et al., 2014, p. 26). Posto isto, é-nos possível constatar que o estudo é intervencionista, dado que é realizado com o intuito de fazer uma mudança num determinado contexto educativo, critério apresentado por McKenney e Reeves (2013).

Tal como referem Matta, et al. (2014, p. 26) “As teorias são ponto de partida, de chegada e de investigação na DBR.”, evidenciando-se “como princípios de design e modelagem para as soluções práticas demandadas”, pelo que esta metodologia de investigação é caracterizada como sendo orientada para a teoria. Neste sentido, “it is theory-oriented not only because it uses theory to ground design, but also because the design and development work is undertaken to contribute to a broader scientific understanding” (McKenney & Reeves, 2013, p. 11).

Este tipo de metodologia inclui quatro fases que visam auxiliar o processo de investigação, de entre elas i) a identificação e análise do problema e delimitação da

temática do estudo, ii) o desenvolvimento da proposta que irá dar resposta aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração dos intervenientes, iii) os ciclos iterativos para testar e rever a solução e iv) a reflexão para aperfeiçoar a implementação da solução (Matta et al., 2014; Mazzardo et al., 2016; Plomp, 2018).

A primeira fase, identificação e análise do problema e delimitação da temática do estudo, requer a participação dos investigadores e dos investigados na identificação do problema, com o intuito de interagirem e, assim, definirem-no (Matta et al., 2014; Nunes, Silva, Miranda & Carminatti, 2018). O problema deste estudo surgiu da confluência de duas situações: a experiência de ensino remoto de emergência, que revelou o valor da participação dos pais como dinamizadores de atividades em contexto familiar, mas também limitações na comunicação das propostas às famílias; e a perceção da ausência de propostas do serviço educativo do Polo Arqueológico de Viseu António Almeida Henriques (PAV) para crianças em idade pré-escolar. Assim, o envolvimento dos participantes ocorreu por meio de conversas informais, com a coordenadora do museu e com duas educadoras de infância, concretizando apenas parcialmente o parecer de Mazzardo et al. (2016) quando referem que o problema é definido com os participantes, pois os pais não foram diretamente envolvidos nesta fase.

A partir da exploração bibliográfica inicial, estabeleceu-se que o problema estava relacionado com práticas educativas escassas ou, até mesmo, inexistentes, pois, a área de Arqueologia é pouco explorada com as crianças em idade pré-escolar, sendo o seu contacto com o património cultural bastante reduzido, aspetos estes constatados no decurso do relatório. Neste sentido, o problema foi identificado “em termos de uma solução aplicada a uma dada necessidade de práxis de processo de construção de conhecimento” (Matta et al., 2014, p. 29).

Para além da definição do problema, a primeira fase abrange a contextualização que “é muito mais que a tradicional elaboração da Revisão da Literatura, estando, segundo se interpreta, muito próxima da prática colaborativa de compreensão e construção de conhecimento” (Matta et al., 2014, p. 30). De certa forma, esta contextualização concedeu uma forte fundamentação que complementou o design das propostas (Van Den Akker, 2018).

A segunda fase, desenvolvimento da proposta que irá dar resposta aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração dos intervenientes, resultou no desenvolvimento das propostas de atividades que nortearam a investigação, “com base em princípios de design ou nas teorias referentes ao problema identificado” (Nunes et

al., 2018, pp. 352-353). Nesta fase não foram envolvidos pais nem especialistas.

As propostas de atividades foram concebidas por meio da análise de propostas de Arqueologia para a EPE, com vista à identificação de conteúdos e objetivos específicos que auxiliassem o desenvolvimento de propostas viáveis. Construíram-se duas grelhas de análise para explorar as propostas encontradas com conteúdos de Arqueologia e as propostas de serviços educativos de museus (Anexo 1 e 2). Foram, ainda, consultadas as OCEPE, nesta fase da DBR, de maneira a identificar conexões entre os conteúdos e as aprendizagens a promover e os indicadores presentes na grelha de análise. Em paralelo com o desenvolvimento das propostas de atividades, organizaram-se guiões de questionário para a coordenadora do museu, a educadora de infância e os pais/encarregados de educação.

Na terceira fase, relativamente aos ciclos iterativos para testar e rever a solução, a colaboração daqueles participantes tornou-se central, concretizando a ideia de que a DBR não é uma “atividade que um pesquisador pode realizar isoladamente.” (Matta et al., 2014, p. 31), daí ser necessário colaborar com outros participantes na procura de uma solução credível.

Tendo em consideração que esta fase é caracterizada pela iteratividade, dado que “a DBR assume que uma única implementação de solução raramente será suficiente para ter evidências sobre o sucesso de uma intervenção.” (Matta et al., 2014, p. 31), é importante enfatizar que realizámos somente um ciclo iterativo, mas colmatámos essa situação com a perspetiva de diferentes participantes. Assim, as análises da coordenadora do museu e da educadora de infância conduziram a alterações na versão 1. Seguiu-se a concretização de um ciclo de implementação com os pais, usando a versão 2 (Anexo 3), tendo-se voltado a solicitar parecer à coordenadora do museu e à educadora de infância. Os resultados desse ciclo foram apreciados e alguns aspetos foram refinados. Essa versão 3 (Anexo 7) não foi colocada em prática, por falta de tempo, não se realizando outros ciclos que incitassem novas alterações ou refinações na intervenção proposta.

Independentemente de termos realizado apenas um ciclo iterativo, a implementação das propostas ocorreu como era expectável, pelo que foi possível coletar informações junto de vários participantes. Não obstante, importa referir que não houve acesso direto à implementação das atividades, uma vez que foram os pais/encarregados de educação que as operacionalizaram em contexto familiar.

Neste sentido, torna-se importante referir que a técnica de recolha de dados

pensada, inicialmente, foi a entrevista semiestruturada, porém, por opção dos participantes, foi necessário transformar as entrevistas em questionários, sendo as questões adaptadas nessa alteração.

Face aos participantes - coordenadora do museu, pais/encarregados de educação, educadora de infância – elaboraram-se três questionários que especificavam algumas particularidades inerentes às propostas de atividades, de acordo com as características e especialidade dos participantes. Os três guiões foram construídos com a finalidade de compreender o ponto de vista dos participantes em torno de alguns critérios definidos previamente.

Por último, a quarta fase, reflexão para aperfeiçoar a implementação da solução, diz respeito ao término do ciclo iterativo e ao início dos resultados da pesquisa, que representam “um conjunto de princípios ou diretrizes derivadas empiricamente e ricamente descritos. Os resultados permitirão a implementação da solução e a resolução do problema inicialmente descrito” (Nunes et al., 2018, p. 353). Esta fase centrou-se na análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados.

2.3.1. Apresentação das propostas didáticas

Tratando-se de um estudo com crianças em idade pré-escolar, foi necessário desenvolver propostas com caráter lúdico, como forma de as implicar nas atividades e, assim, propiciar a construção de aprendizagens em torno da Arqueologia.

Neste contexto, foram concebidas duas propostas didáticas com objetivos distintos (Anexo 3). Na primeira proposta - Escavação: encontrar e reconstruir - pretende-se que as crianças explorem o trabalho dos arqueólogos, tomem conhecimento de alguns dos instrumentos utilizados e compreendam que os objetos podem contar uma história. Na segunda proposta - Museu: explorar e experimentar - procura-se que as crianças adquiram interesse pelos museus, pela descoberta de património arqueológico local e compreendam em que consiste uma exposição., aprofundando a ideia do trabalho do arqueólogo. Deste modo, destacamos que enquanto a primeira proposta se baseia no processo arqueológico de descoberta e escavação, a segunda proposta tem como foco o processo de investigação e divulgação.

As propostas didáticas evidenciam os objetivos que se propõem alcançar, apresentam as etapas de desenvolvimento, os materiais recomendados e as ideias que os pais/encarregados de educação poderão apresentar às crianças, como forma de facilitar o processo de aprendizagem. Ainda é sugerido aos pais que, no decurso das

propostas, vão estabelecendo diversos diálogos com as crianças, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas que estas possam ter, promover aprendizagens e, assim, torná-las mais significativas.

A proposta relativa à escavação (Figura 1) inicia com a preparação de um sítio arqueológico por parte dos pais, onde se prevê que escondam objetos e o puzzle, que enviado na proposta, num recipiente com solo para que, num momento posterior, as crianças procedam à escavação desse mesmo sítio à procura dos objetos escondidos. Em seguida, é recomendado que as crianças procedam à construção do puzzle para verificar o artefacto que esconde. Por fim, é proposto às crianças elaborarem uma história acerca de quem usava os objetos que encontraram no sítio arqueológico e para que os usavam. A primeira proposta apresenta, ainda, duas atividades extra, uma delas sugeria que visitassem o *site* do Polo Arqueológico de Viseu António Almeida Henriques (PAV) e a outra fornecia instruções para as crianças jogarem ao jogo da memória com imagens dos instrumentos utilizados pelos arqueólogos, de forma a estabelecerem uma relação entre estes e aqueles que usaram na escavação.

Escavação: encontrar e reconstruir

Nesta atividade vamos:

- Explorar o trabalho dos arqueólogos
- Conhecer alguns instrumentos utilizados pelos arqueólogos
- Compreender que os objetos podem contar uma história

O que fazer:

A atividade tem três fases:

- Preparação: criação de um sítio arqueológico pelo adulto
- Atividade parte 1: escavação do sítio pela criança para encontrar objetos escondidos
- Atividade parte 2: interpretação de objetos pela criança

Preparação:

O sítio arqueológico vai ser construído com o recurso a um recipiente (alguidar/bacia, tupperware grande, caixa de cartão média), solo (areia ou terra), objetos à escolha (moedas, botões, caricas, rolhas, brinquedos pequenos, tampas de caneta, molas da roupa, sementes, etc.) e peças de um puzzle (em anexo - imprimir em folha espessa ou cartolina fina).

Etapas para construir o sítio arqueológico:

- 1.ª etapa: Imprimir e recortar o puzzle (Anexo Puzzle)
- 2.ª etapa: Encher o recipiente com o solo
- 3.ª etapa: Esconder os objetos no solo
- 4.ª etapa: Esconder as peças do puzzle no solo



Podem começar por conversar sobre Arqueologia a partir dos exemplos fornecidos no anexo (Sobre Arqueologia). Depois de criado interesse sobre escavações e descobrir a partir de objetos, sugerir que se faça uma escavação em casa! Outra possibilidade é apresentar o "sítio" e sugerir que se veja se existem objetos ali escondidos. E conversar sobre Arqueologia, depois da experiência de escavação.

Material sugerido



-  Colher e garfo para escavar
-  Escova de dentes e pincel para retirar restos de solo dos objetos
-  Lupa para ver melhor os objetos
-  Recipiente (tabuleiro, tijela) para colocar os objetos encontrados
-  Lanterna para ter mais luz
-  Bloco de notas e caneta para registar os objetos que encontra
-  Régua para ajudar a medir os objetos
-  Pinça para apanhar os objetos pequenos (caso existam)
-  Telemóvel ou máquina fotográfica para registos
-  Recipiente com água para proceder à limpeza mais profunda de alguns objetos e recipiente para os colocar a secar

Figura 1 - Aspeto visual da proposta "Escavação: encontrar e reconstruir"

A proposta inerente aos museus (Figura 2) também inicia com uma fase de preparação, onde os pais, através de uma visita virtual, exploraram e analisam a Coleção Arqueológica de José Coelho, com vista a familiarizarem-se com a exposição e, deste modo, identificarem artefactos que, porventura, suscitem interesse e curiosidade por parte das crianças. Num momento sequente, é sugerido aos pais acompanharem as crianças na visita virtual ao museu, conversando sobre aquilo que vão vendo e explorando os diversos objetos que constam da galeria 3D. No fim da visita virtual, é proposto que as crianças selecionem o objeto ou a sala que mais gostaram de visitar. Finalmente, é sugerido que as crianças criem a sua própria exposição em casa com objetos da sua família e que sejam importantes para elas ou com os objetos encontrados no sítio arqueológico (primeira proposta). Após elaborarem a exposição, propõe-se que as crianças, em associação com a informação que constava na visita virtual, expliquem a história de cada objeto exposto.

Museu: explorar e experimentar

Atividade parte 2:

Sugira à criança fazer uma exposição em casa, com objetos vossos, que sejam importantes para a criança. Podem ser objetos de que a criança goste ou objetos que estejam associados à família, a um dia que tenha sido especial ou objetos que contem a história de vida da criança.



Outra possibilidade é realizar a exposição com os objetos descobertos na escavação efetuada anteriormente.



Decidam onde realizar a exposição e como dispor os objetos para serem vistos por outros. Convidem familiares para visitar a exposição – presencial ou virtualmente. Peça à criança para explicar a história de cada objeto selecionado, à semelhança da informação disponibilizada para os objetos na exposição.

Ideias a apresentar às crianças:

- lembrar o museu como espaço em que existem exposições;
- exposição como organização de objetos para serem vistos por outras pessoas;
- objetos podem contar histórias sobre pessoas.

Na hipótese de não pretender comprar massa de modelar, pode confeccionar a mesma, pelo que vai ser necessário:

- 1 recipiente
- 4 copos de farinha
- 1 e ½ copo de água
- 2 colheres de sopa de óleo
- 1 copo de sal
- 1 colher de sopa de vinagre
- Corantes alimentares (optativo)

Processo de confeção:

- 1.ª etapa – Colocar no recipiente os diferentes ingredientes (farinha, óleo, sal e vinagre)
- 2.ª etapa – Diluir o corante no ½ copo de água
- 3.ª etapa – Juntar a água aos restantes ingredientes
- 4.ª etapa – Misturar bem com as mãos
- 5.ª etapa – Colocar o copo de água restante na preparação
- 6.ª etapa – Continuar a misturar com as mãos até ficar com uma boa consistência

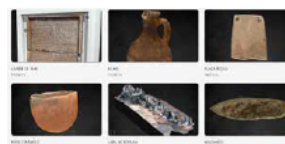
Dicas:

- Caso a massa fique muito seca deverá acrescentar um pouco de água ao preparado, contudo se ficar muito mole e pegajosa deverá adicionar mais farinha.
- Se pretender utilizar novamente a massa de modelar será necessário guardar a mesma num recipiente fechado

Atividade extra:

Na visita preparatória, procure identificar objetos da exposição que possam sugerir a construção pela criança com massa de modelar. Por exemplo, o vaso em sigillata presente na sala 3, expositor "de 1000 a.c. a 400 d.c."

Outros destaques da coleção que poderão ser escolhidos para a construção, encontram-se como modelos 3D da exposição disponíveis em: <https://www.poloarqueoviseu.pt/galeria3d/>



Exemplos de artefactos da coleção

Durante a visita, observe se a criança revela interesse por algum objeto em particular. Caso isso não aconteça, chame a atenção para um dos objetos que selecionou na visita de preparação.

Sugira que tentem construir objetos semelhantes aos observados, com massa de modelar. Pode manter a imagem dos objetos no computador como modelo ou deixar a criança criar livremente.

Figura 2 - Aspeto visual da proposta "Museu: explorar e experimentar"

À semelhança da primeira proposta, esta também apresenta uma atividade extra que consiste na construção de objetos, idênticos aos observados no decurso da visita virtual, com massa de modelar que poderão comprar ou confeccionar segundo a receita facultada na proposta.

Como forma de auxiliar o desenvolvimento das propostas didáticas e propiciar a construção e o desenvolvimento de aprendizagens fundamentadas e pertinentes por parte das crianças, foi facultada uma síntese de conhecimentos com ideias chave de Arqueologia (Anexo 4). Procurou-se conceber um documento com informação simples e pertinente que permitisse aos pais compreender alguns conceitos e, assim, terem um apoio para agir perante as ideias, opiniões e questões das crianças. Embora a Arqueologia não seja uma ciência desconhecida, o objetivo foi evitar que os pais sentissem necessidade de procurar informação, daí a necessidade de elaborar uma síntese de conhecimentos que servisse de suporte aos pais e às crianças e acompanhasse as propostas.

2.3.2. Participantes do estudo

O estudo realizado contou com a participação da coordenadora do museu, de cinco pais/encarregados de educação e respetivos educandos, seis crianças, em idade pré-escolar, e uma educadora de infância. De realçar que a seleção dos participantes procedeu do local de estudo da respetiva investigação, pelo que foi desenvolvido na cidade de Viseu, em termos do museu da Coleção Arqueológica José Coelho e de Agrupamentos de Escolas com Educação Pré-Escolar. Através do contacto com o PAV, estabeleceu-se a relação de colaboração com a coordenadora da coleção e do museu. Para a perspetiva da profissional de Educação de Infância, optou-se por solicitar o apoio à educadora de infância que acompanhou o estágio de PES em EPE I e II.

Em termos de pais e crianças, recorreremos a uma estratégia de amostragem intencional por critério (Patton, 1990), sendo este respeitante a ter experiência na dinamização de atividades sugeridas no âmbito do ensino remoto de emergência. Neste sentido, foi enviado um convite a educadoras de infância de nove salas de jardim de infância de Viseu, sugerindo que identificassem famílias que tinham participado nas atividades de ensino remoto de emergência. Sendo que estas nove salas são aquelas onde se realizaram estágios do mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB em 2020/21 e que, conseqüentemente, se encontravam mais disponíveis e previamente informadas sobre a realização do trabalho de investigação no âmbito do curso.

Deste modo, solicitou-se às educadoras de infância que optassem por uma forma de contactar os pais/encarregados de educação, podendo permitir um contacto direto ou mediar esse contacto. Após o pedido efetuado às educadoras, recebeu-se a confirmação de dez pais/encarregados de educação que estariam disponíveis para participar no estudo. Não obstante, com o decurso da investigação e o contacto com as

atividades propostas, apenas foi recebida resposta por parte de cinco pais/encarregados de educação, correspondendo a seis crianças.

Tanto os pais/encarregados de educação como os seus educandos assumiram um papel bastante ativo no estudo, uma vez que lhes foi solicitado e sugerido que desenvolvessem as atividades em contexto familiar e que, posteriormente, dessem resposta ao questionário.

2.4. Recolha e análise de dados

Os questionários foram aplicados simultaneamente à implementação das atividades, no caso dos pais, e antes da implementação por parte da coordenadora do museu e da educadora de infância. A estas foi explicitamente oferecida a alternativa entre questionário e entrevista. Dadas as circunstâncias vividas no momento do estudo – pandemia COVID-19 – ambas expressaram preferência pela resposta por escrito. Esta possibilidade tinha sido antecipada, pelo que se tinha procedido a uma versão das questões adequada a esse formato.

Analisando o potencial como instrumento de investigação num estudo, considerou-se que o questionário se adequava às necessidades de informação e tipo de resposta previstas na DBR e para os critérios de avaliação das propostas definidos. O questionário consiste na “técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica.”, com vista à recolha de informação relevante junto dos investigados (Pardal & Lopes, 2011, p. 73). Ademais, é uma técnica que propicia a obtenção de informações em torno de “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (Gil, 2008, p. 121). De certo modo, espelhando a ideia de Fortin (1999, p. 249), é-nos possível constatar que o questionário “é um método de colheita de dados que necessitam das respostas escritas a um conjunto de questões que parte dos sujeitos.”, auxiliando o investigador “a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa”.

Tendo por base Pardal e Lopes (2009) é-nos possível destacar três tipos de questionário, por meio das questões que o constituem, nomeadamente questões abertas, fechadas e de escolha múltipla. Os questionários aplicados continham apenas questões abertas, proporcionando liberdade aos inquiridos para responderem, correndo-se o risco de as respostas fornecidas não serem totalmente relevantes e elucidativas, face aos objetivos traçados (Gil, 2008). Considerou-se que cada participante encontraria o seu próprio fluxo de ideias em relação aos tópicos da

inquirição.

Após a recolha de dados, procedeu-se à sua organização de acordo com os critérios previamente definidos e consecutiva análise, para dar resposta à questão de investigação. Assim, para analisar os dados recolhidos, por meio dos questionários empregues, recorreu-se à análise de conteúdo que, segundo Esteves (2006, p. 107), é “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”, sendo que lida com “comunicações frequentemente numerosas e extensas”.

Na visão de Esteves (2006, p. 108), a análise de conteúdo além de consistir numa descrição com regras, procede “com a realização de inferências pelo investigador” que podem “ser questionadas por outros” e podem “ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma investigação”. A análise de conteúdo procedeu de forma indutiva, procurando-se dar corpo ao discurso dos participantes, tendo-se de seguida usado os excertos do discurso dos participantes para uma análise de conteúdo com categorias pré-definidas correspondentes aos critérios de apreciação das propostas de atividades.

Tendo por base Nieveen e Folmer (2018), consideram-se quatro critérios de qualidade das propostas de exploração concebidas: i) relevância, ii) consistência, iii) praticidade e iv) efetividade. Realçando que “a intervenção deve atender a todos esses critérios” (Nieveen & Folmer, 2018, p. 187), na medida em que se encontram associados uns aos outros.

A relevância, também denominada validade de conteúdo, pressupõe a existência de uma intervenção, sendo que o seu design é fundamentado “no conhecimento do estado da arte (científico)” (Nieveen & Folmer, 2018, p. 187). Não obstante, é necessário a intervenção dar resposta “a uma necessidade efetiva e ter como ponto de partida o estado da arte” (Bernardo, 2021, p. 74).

Por seu turno, a consistência ou validade do construto remete para a ideia de que os diferentes constituintes da intervenção devem estar correlacionados (Nieveen & Folmer, 2018; Bernardo, 2021). De certa forma, a intervenção deve ser “projetada com “logicidade”” (Plomp, 2018, p. 45).

A praticidade, tendo por base Nieveen e Folmer (2018, p. 187) é um critério de qualidade que alude à funcionalidade da intervenção, mais precisamente a suscetibilidade de ser usada “no ambiente para o qual foi desenhada”. Sendo que existe a praticidade esperada em que se anseia que a intervenção seja passível de ser

utilizada no contexto, e a praticidade real onde a intervenção é, de facto, utilizada nas configurações para as quais foi projetada e desenvolvida (Archer & Howie, 2013; Nieveen & Folmer, 2018; Plomp, 2018).

No que tange à efetividade, importa referir que este critério se encontra relacionado com os resultados obtidos por meio da intervenção. Sendo que, tal como na praticidade, existe a efetividade esperada e a real, onde se espera “que o uso da intervenção resulte nas consequências desejadas” e no qual “o uso do produto resulta nas consequências desejadas” (Nieveen & Folmer, 2018, p. 187), respetivamente.

Em concordância com os critérios de qualidade referidos anteriormente, a correspondência entre os mesmos e os dados obtidos, por meio dos questionários, encontra-se representada numa tabela (Anexo 5). Esta relação apoiou a organização da informação para a análise das propostas a partir dos contributos dos participantes.

3. Resultados

Nesta secção apresentamos os resultados da investigação que se basearam na conceção e avaliação de duas propostas didáticas em torno da área de Arqueologia. A apresentação dos dados diz respeito a um dos momentos centrais do estudo, pois, procedemos à sua exploração e interpretação em conformidade com o tipo de investigação e a revisão da literatura.

Os resultados surgem da análise dos questionários e serão apresentados em dois momentos: primeiro, percorrem-se os três grupos de informantes fazendo-se uma síntese dos principais aspetos evidenciados na apreciação das propostas; num segundo momento, organizam-se essas apreciações em torno dos critérios adotados para avaliar as propostas. A avaliação dos critérios foi baseada na análise de conteúdo das ideias transmitidas pelos participantes (Anexo 6). Deste modo, iremos começar por apresentar as apreciações realizadas pelos três grupos, coordenadora do museu, educadora de infância e pais/encarregados de educação, uma vez que manifestam visões diferentes, consoante as suas especialidades.

3.1. Apreciação das propostas

3.1.1. Coordenadora do museu

A coordenadora do museu, de uma forma geral, teceu críticas construtivas em torno das propostas didáticas e dos documentos de informação complementar. Assim, referiu que as propostas estavam bem delineadas, eram bastante lúdicas e davam espaço à imaginação, na medida em que permitiam experienciar procedimentos e fazer

descobertas, por meio do contacto com diferentes objetos.

“penso que existe muito espaço nas propostas para a imaginação dos pais e das crianças, permitindo-lhes adaptar e recorrerem às suas próprias ideias” (Coordenadora do museu)

Não obstante, apesar das propostas serem apelativas, considerou que seria interessante desenvolver um vídeo explicativo das atividades, como forma de auxiliar as famílias na operacionalização das duas propostas. Com o recurso a um vídeo, ou fotografias das atividades a serem desenvolvidas, seria mais fácil para os pais implementá-las, uma vez que lhes era permitido antecipar aquilo que tinham de fazer.

Além da sugestão do vídeo e/ou das fotografias, a coordenadora do museu referiu que, em termos de conteúdo das propostas, seria mais significativo adaptar a atividade extra de construção (proposta 2, após a visita virtual e a exposição) para uma de desmontar objetos, de modo a aproximá-la ao trabalho de uma investigação arqueológica. Se o propósito era proporcionar às crianças uma experiência em torno daquilo que os arqueólogos fazem, moldar objetos, segundo a coordenadora, deriva para outro tipo de trabalho, por exemplo, compreender como é que o objeto era feito em determinada altura ou averiguar o tipo de material.

“talvez substituísse por uma atividade em que as crianças tivessem de desmontar objetos para perceber com quantas peças são feitas e como se montam. É uma atividade mais similar ao trabalho de investigação arqueológica (estudo da tecnologia a partir da análise de objetos)” (Coordenadora do museu)

A par das propostas, a coordenadora ainda mencionou que os documentos adicionais facilitavam a divulgação da atividade arqueológica e, por sua vez, a compreensão do conceito de Arqueologia, na medida em que possibilitavam às famílias transmitir informações claras e fundamentadas às crianças. O facto de os documentos apresentarem imagens facilitava a leitura, tanto por parte dos pais como das crianças, pelo motivo de estarmos mais habituados a receber informação visual e devido à faixa etária das crianças.

“os materiais têm informação pertinente e acessível” (Coordenadora do museu)

“de um modo geral as ideias que me parecem mais importantes estão nos materiais” (Coordenadora do museu)

A coordenadora do museu considerou que era possível concretizar as propostas didáticas em contexto familiar, tendo em vista os materiais utilizados no decurso das

atividades e à informação fornecida sobre estas, assim como sobre a temática.

Em função do seu trabalho no PAV, efetuou uma comparação entre as propostas didáticas e as atividades que promove e desenvolve nas escolas com as crianças, referindo que apresentam aspetos em comum, ainda que a equipa do PAV possua conhecimentos mais aprofundados no ramo da Arqueologia.

“têm muitos pontos em comum, no PAV temos a mais-valia de um conhecimento mais aprofundado” (Coordenadora do museu)

3.1.2. Educadora de Infância

A educadora de infância também manifestou agrado perante as propostas didáticas, essencialmente pelo facto de incluírem a família, uma vez que o desenvolvimento de atividades em contexto familiar é benéfico para a aprendizagem das crianças, aspeto evidenciado no decurso do ensino remoto de emergência.

“vantagens como a partilha do nosso espaço pessoal e o facto de ter sido possibilitado um contacto mais próximo com as famílias” (Educadora de Infância)

“as atividades envolvem bastante as famílias, facilitando aprendizagens em contexto familiar” (Educadora de Infância)

Neste seguimento, referiu que as atividades apresentam bastante potencial educativo, sendo possível implementá-las em contexto familiar e com crianças em idade pré-escolar, em função dos objetos, dos procedimentos utilizados, do seu carácter lúdico, bem como da disponibilidade dos pais. Também valorizou os documentos informativos disponibilizados por facilitarem o desenrolar das propostas didáticas, e permitirem às famílias adaptarem-nas ao seu próprio contexto e interesses.

“as atividades são possíveis de serem implementadas quer pela disponibilidade dos pais, da curiosidade e envolvimento das crianças, mas também porque são utilizados materiais e meios que os pais podem disponibilizar às crianças” (Educadora de Infância)

“as informações disponibilizadas apresentam bastante informação que facilitam o desenvolvimento das atividades, pois ajudam os pais a perceber o que é a Arqueologia, o que são arqueólogos, as ferramentas que utilizam” (Educadora de Infância)

Relativamente à temática selecionada, a educadora mencionou que é importante o contacto das crianças com os museus e que é fundamental fomentar nos mais novos a importância de preservar o património cultural. Ainda referiu que, para além das propostas promoverem aprendizagens junto dos mais novos, também permitem aos

adultos construir conhecimentos. Porém, salientou que a Arqueologia não é uma temática muito explorada em contexto de EPE, segundo a sua experiência como educadora, pelo que as crianças pouco interagem com esta ciência.

“o contacto com os museus é importante para as crianças, porque permite-lhes desenvolver aprendizagens e perceberem a importância de preservarmos o nosso património para gerações futuras” (Educadora de Infância)

“as atividades propostas são potenciadoras para um despertar das mentes das crianças, pais e educadoras” (Educadora de Infância)

“o problema poderá estar relacionado com a própria temática, devido à falta de interação que as crianças em idade pré-escolar estabelecem com o nosso património” (Educadora de Infância)

Neste sentido, a educadora de infância sugeriu que fosse desenvolvida uma atividade no jardim de infância, antes da implementação das propostas em contexto familiar, de modo a fomentar mais interesse nas crianças e facilitar o processo de aprendizagem.

“seria interessante desenvolver alguma atividade com as crianças no jardim de infância antes de as enviar para os pais, como forma de motivar e suscitar mais curiosidade nas crianças” (Educadora de Infância)

3.1.3. Pais/encarregados de educação

No que respeita aos pais/encarregados de educação, verificou-se que as respostas abordaram a temática, o contexto de implementação, a apresentação e aplicabilidade das atividades, o envolvimento das crianças e as aprendizagens realizadas.

As mães consideraram a temática relevante e interessante face às aprendizagens que fomentou nas crianças, sendo que estas ficaram bastante curiosas e entusiasmadas revelando interesse em descobrir coisas novas.

“vão tomando conhecimento de que existe um passado” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“ficou muito curioso. Queria saber o que era isso de Arqueologia” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“esteve curioso e surpreendido com aquilo que foi descobrindo e aprendendo” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o contacto dela foi de bastante curiosidade” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“considerarei bastante interessante este tema, os conceitos abordados e as aprendizagens eram adaptadas às idades deles” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“interessados e curiosos em aprender sobre o tema, colocando muitas questões” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Em concordância com a temática, as mães, com exceção de uma, partilharam da ideia de que é importante promover o contacto das crianças com o património cultural desde cedo, especificando com destaque os museus.

“apesar dos museus serem locais de aprendizagem, acho que crianças tão novas não se interessam muito” (Mãe da Criança A, fem., 4 anos)

“é importante para tomarem consciência de que existiu vida antes da nossa e que os costumes eram diferentes” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“é importante falar sobre os museus com as crianças e levá-las a visitar” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“por achar que os museus são importantes na aprendizagem da Daniela, promovi o contacto dela com os museus desde pequena” (Mãe da Criança D, fem., 6 anos)

“contactarem com museus é muito importante para a aprendizagens das crianças nestas idades” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Relativamente ao contexto de implementação, as cinco mães referiram que é importante envolver a família na aprendizagem das crianças, pois reforça as relações e possibilita-lhes acompanhar as evoluções do seu educando e envolvê-los nas aprendizagens que são desenvolvidas no jardim de infância.

“acho fundamental as crianças trabalharem em conjunto com a família” (Mãe da Criança A, fem., 4 anos)

“acho muito importante desenvolver atividades em contexto familiar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“é uma forma de fortalecerem os seus laços e levar as crianças a entenderem que não aprendem apenas na escola” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“é importante as crianças desenvolverem atividades com a família, pois aprendem juntos e muda a rotina da família” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“muito importante desenvolver atividades neste tipo de contexto, pois permitem desenvolver relações familiares e simultaneamente fomentar aprendizagens mais acadêmicas” (Mãe da Criança D, fem., 6 anos)

“interessante desenvolver atividades em contexto familiar, envolve-nos enquanto pais na aprendizagem que se faz na escola” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Face ao modo como as atividades foram realizadas, as mães afirmaram que é possível implementá-las em contexto familiar, todavia uma mãe transmitiu dificuldades por não viver numa casa térrea que lhe permitiria desenvolver mais facilmente a atividade de escavação. Outra mãe ainda referiu que as duas atividades podem ser desenvolvidas em contexto familiar, contudo com o auxílio dos pais. Além de ser viável implementar as atividades em contexto familiar, as mães, na sua generalidade, especificaram que são adequadas para crianças em idade pré-escolar, no entanto teria sido mais fácil se já tivessem desenvolvido atividades em torno desta ciência no jardim de infância.

“consegui implementar as atividades com a Beatriz em nossa casa” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“Se vivesse numa casa térrea com jardim seria mais fácil desenvolver as atividades, principalmente a de escavação” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“as atividades eram passíveis de serem implementadas em contexto familiar...com crianças em idade pré-escolar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“não faz outro tipo de atividades no jardim sobre a Arqueologia, se tivesse feito já tinha mais conhecimentos e seria mais fácil falar com ela sobre esta área” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“foi fácil desenvolver as atividades e gratificante ver o entusiasmo e alegria” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“acho que a Arqueologia não é falada com crianças tão novas” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“as atividades são passíveis de serem implementadas em contexto familiar” (Mãe da Criança D, fem., 6 anos)

“é possível implementar as atividades com crianças nestas idades. No entanto, é necessário o apoio dos pais” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Em relação às atividades, surgiram opiniões de que a visita virtual desmotivou algumas crianças, em virtude dos seus interesses pessoais, e que a atividade do puzzle foi um pouco complexa.

“a segunda atividade aborda os museus, no entanto foi a atividade que menos motivou” (Mãe da Criança A, fem., 4 anos)

“o mais difícil foi a montagem do puzzle” (Mãe da Criança A, fem., 4 anos)

“a segunda atividade não foi grande novidade para ela, mas gostou de ver os objetos da coleção” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“a alteração seria na realização do puzzle” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Com a exceção destas sugestões, as atividades foram consideradas adequadas e as mães sentiram-se capazes de as implementar.

De certa forma, transmitiram a ideia de que as atividades eram divertidas, interessantes e de fácil compreensão, proporcionando às crianças um momento de descoberta e exploração de conhecimentos. Ainda mencionaram, com exceção de uma mãe, que era dada liberdade às crianças e aos pais para adaptarem as atividades, uma vez que utilizaram as suas ideias, inventaram e brincaram.

“era fácil adaptarmos de acordo conosco. Podíamos realizar da forma que fosse mais fácil para nós e introduzir os nosso conhecimentos” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“ela não usou muitas ideias mas acredito que outras crianças o possam fazer” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“eu adaptei quase tudo e considero que se as crianças fossem maiores também podiam inventar e criar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“lançou as suas ideias e opiniões sobre a Arqueologia” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“conseguíamos adaptar” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“usou as suas ideias, não ficou apenas com aquilo que eu lhe dizia ou o que estava nos documentos. Ela fez perguntas e deu sugestões” (Mãe da Criança D, fem., 6 anos)

“eram atividades guiadas, mas puderam brincar, inventar, aprender e divertir-se” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“deram asas à sua imaginação, pois inventaram bastante” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Perante o desenvolvimento das propostas didáticas, foi-nos referido que os documentos disponibilizados foram importantes para orientar as atividades, na medida em que transmitiam informação suficiente e elucidativa, com o recurso a imagens atrativas, que permitia às mães fazer uma abordagem apropriada da temática. Porém, uma mãe mencionou que apesar dos documentos serem importantes, considerou que o documento informativo deveria ser mais simples, enquanto outra mãe afirmou que teria informação em excesso, devido à faixa etária. Ademais, houve a sugestão da realização de um vídeo explicativo das atividades, dado que eram destinadas a crianças a frequentar a EPE e seria mais fácil para elas compreenderem a temática e aquilo que era suposto fazerem.

“com o documentos foi mais fácil abordar o tema” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“comecei por lhe explicar o PDF com as informações de uma forma mais simplificada devido à idade” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“os documentos tinham muita informação” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o documento que tinha apenas informações foi muito importante, porque permiti-me responder a algumas questões” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“tinham informação suficiente, talvez em excesso porque as crianças nestas idades não conseguem adquirir muita informação ao mesmo tempo” (Mãe da Criança D, fem., 6 anos)

“poderia ter sido feito um vídeo explicativo das atividades uma vez que são crianças em idade pré-escolar” (Mãe da Criança D, fem., 6 anos)

“o texto explicava de forma clara e simples os conteúdos relacionados com a Arqueologia. As imagens também eram bastante elucidativas e atrativas do tema” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

3.2. Síntese por critério

Após a análise das apreciações dos participantes, é importante fazer uma síntese por critério, como forma de dar a conhecer as perspetivas dos intervenientes relativamente à relevância, consistência, praticidade e efetividade das propostas didáticas.

3.2.1. Relevância

No que concerne ao critério da relevância, as três apreciações foram positivas em relação à presença e clareza dos conteúdos de Arqueologia nas propostas e nos documentos informativos, evidenciando alguns aspetos que poderiam, eventualmente, aprimorar o conteúdo das atividades. Neste sentido, a coordenadora do museu valorizou a abordagem completa (processo arqueológico de descoberta, escavação, investigação e divulgação) e focada no essencial das ideias incluídas. Deste modo, apreciou as informações fornecidas aos pais, mencionando que o seu conteúdo era significativo e compreensível, permitindo-lhes transmitir conhecimentos relevantes da área e, assim, desenvolver as propostas com as crianças com conteúdo apropriado.

“as ideias que me parecem mais importantes estão nos materiais” (Coordenadora do museu)

“penso que são as ideias essenciais para falar de Arqueologia a crianças e a todas as pessoas (não arqueólogos) no geral” (Coordenadora do museu)

“os materiais têm muita informação pertinente e acessível” (Coordenadora do museu)

“permitem aos pais desenvolverem uma atividade divertida com os filhos” (Coordenadora do museu)

Não obstante, a coordenadora ainda revelou algumas dúvidas acerca do conteúdo da atividade extra, presente na proposta 2, afirmando que se o propósito era demonstrar o trabalho de um arqueólogo às crianças, esta atividade fica um pouco aquém do expectável, na medida em que os arqueólogos não moldam, simplesmente, objetos. Independentemente desta sugestão, considerou que os conteúdos presentes nos documentos informativos e as propostas didáticas, apesar de não sermos especialistas na área da Arqueologia, são essenciais, na medida em que são focados conceitos importantes de serem partilhados com os mais novos.

“talvez substituísse por uma atividade em que as crianças tivessem que desmontar objetos para perceber com quantas peças são feitos e como é que se montam” (Coordenadora do museu)

No que respeita à educadora de infância, é essencial salientar que apesar de ela considerar que a Arqueologia não está muito presente nas aprendizagens que as crianças vão construindo, torna-se importante promover o contacto delas com o património e com museus. Considerando a síntese de conhecimentos fornecida, a

educadora acredita que as crianças são capazes de desenvolver algumas noções a respeito da Arqueologia, sendo que admite que os conteúdos apresentam potencialidade para serem explorados com crianças em idade pré-escolar.

“sejam capazes de desenvolver aprendizagens em torno da Arqueologia (Educadora de infância)

“considero que os conteúdos são interessantes e possíveis de serem trabalhados com as crianças nesta idade” (Educadora de infância)

Nesta índole, a educadora apreciou os documentos informativos facultados aos pais em virtude do seu conteúdo, em termos arqueológicos, ser indispensável na implementação das atividades, uma vez que permitia aos pais aprofundar conhecimentos que já possuíam e, deste modo, propiciarem aprendizagens válidas e apropriadas às crianças.

“as informações disponibilizadas apresentam bastante informação” (Educadora de infância)

“ajudam os pais a perceber o que é a Arqueologia, o que são arqueólogos, as ferramentas que utilizam” (Educadora de infância)

“os documentos têm informação necessária para os pais e as crianças” (Educadora de infância)

“as famílias têm ao seu dispor informação sobre a Arqueologia “ (Educadora de infância)

Por considerar que não há muito contacto por parte das crianças com a Arqueologia, a educadora apresentou uma sugestão que poderia auxiliar as propostas didáticas em termos de conteúdo, não tencionando alterá-las, mas sim complementá-las. A sugestão consistia em desenvolver uma atividade no jardim de infância antes da implementação das propostas em contexto familiar, com vista a transmitir alguns conhecimentos às crianças e despertar-lhes curiosidade por esta ciência.

“primeiramente o contacto vai ser de estranheza porque não é uma área muito explorada com crianças nestas idades” (Educadora de infância)

“seria interessante desenvolver alguma atividade com as crianças no jardim de infância antes de as enviar aos pais, como forma de motivar e suscitar mais curiosidade nas crianças” (Educadora de infância)

As propostas de atividade foram valorizadas por apresentarem o processo

arqueológico de descoberta, escavação, investigação e divulgação, no entanto a apreciação das mães é que as crianças estiveram mais envolvidas na atividade de escavação e menos interessadas na visita virtual e na execução do puzzle.

“a primeira atividade foi mais interessante...percebeu o que tinha de fazer” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“apesar de não ter estado inicialmente muito motivada na visita ao museu” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“a segunda atividade não foi de grande novidade para ela, mas gostou de ver os objetos da coleção” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“a alteração seria na realização do puzzle” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Frisou-se a importância do conhecimento de conteúdo sobre a área da Arqueologia, uma vez que foi notório que as crianças não têm muito contacto no jardim de infância, nem em casa, com esta ciência. Não obstante, foram evidentes diferentes reações por parte das crianças no momento do contacto com a Arqueologia, revelando entusiasmo, curiosidade, motivação e estranheza.

“o contacto foi bom” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“acho que o contacto não foi o melhor porque a Rita não faz outro tipo de atividades no jardim sobre a Arqueologia, se tivesse feito já tinha mais conhecimentos e seria mais fácil falar com ela sobre esta área” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“foi o primeiro contacto do João com a Arqueologia, mas esteve curioso e surpreendido com aquilo que foi descobrindo e aprendendo” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o contacto dela foi de bastante curiosidade” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“o contacto deles com a Arqueologia foi bastante positivo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“interessados e curiosos em aprender sobre o tema, colocando muitas questões” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Independentemente da interação estabelecida pelas crianças, evidenciou-se a importância e a adequação dos documentos informativos para o desenvolvimento das atividades, ao nível da orientação e dos conhecimentos transmitidos. As mães

mencionaram que as informações apresentadas serviram como suporte no desenvolvimento das atividades, dado que facilitavam a compreensão da temática e lhes possibilitava solucionar algumas dúvidas das crianças. De certa forma, transmitiram a ideia de que os conteúdos partilhados foram fundamentais e eram apropriados à faixa etária em questão. Assim, o modo como os pais desenvolveram as propostas com as crianças foi potenciado pelos seus conhecimentos e pelas aprendizagens construídas através dos conteúdos transmitidos.

“com os documentos foi mais fácil abordar o tema” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o documento que tinha apenas informações foi muito importante, porque permitiu-me responder a algumas questões” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“penso que a informação me permitiu desenvolver as atividades e era bastante compreensível para ser transmitida a crianças nestas idades” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“o texto explicava de forma clara e simples os conteúdos” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“as imagens também eram bastante elucidativas e atrativas do tema” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“para além de auxiliar as crianças acho que foram uma mais-valia para eu conseguir acompanhar e transmitir informações significativas” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

3.2.2. Consistência

No critério da consistência, as apreciações foram igualmente favoráveis em consequência de existir uma ligação entre os documentos informativos e as propostas de atividade. Neste contexto, é-nos possível afirmar, tendo por base as respostas dos participantes, que os documentos informativos permitiram orientar as atividades dando continuidade e coerência.

“os materiais têm muita informação pertinente e acessível e que ainda assim permitem aos pais desenvolverem uma atividade divertida com os filhos” (Coordenadora do museu)

“as informações disponibilizadas apresentam bastante informação que facilitam o desenvolvimento das atividades” (Educadora de infância)

“com os documentos foi mais fácil abordar o tema” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“com a informação que disponibilizou não tivemos dificuldades” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“os documentos disponibilizados tinham informação suficiente e importante, uma vez que o texto explicava de forma clara e simples os conteúdos relacionados com a Arqueologia.” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

A coerência advém, principalmente, da forma como o conteúdo está distribuído ao longo das propostas, ou seja, o próprio conteúdo estabelece uma ligação entre as propostas, permitindo desenvolver o processo arqueológico de descoberta e escavação na primeira proposta e de investigação e divulgação na segunda proposta. Por intermédio desta ligação as crianças conseguiram construir conhecimentos pertinentes em torno da área da Arqueologia, desde logo devido à síntese de conhecimentos cedida aos pais.

“a comunicação é clara e simples para todos compreenderem o que é suposto ser desenvolvido” (Educadora de infância)

“a informação permitiu desenvolver as atividades e era bastante compreensível” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“as atividades eram todas bastante perceptíveis e claras sobre aquilo que era pretendido fazer” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Averiguou-se, ainda, por intermédio de aspetos evidenciados pelas mães, que as propostas didáticas permitiram dar resposta aos objetivos delineados, sendo notória a existência de uma ligação lógica entre as atividades e esses mesmos objetivos. A educadora de infância, por meio da sua experiência, mencionou determinadas aprendizagens que as crianças são capazes de construir e que vão ao encontro das metas estabelecidas.

“as atividades permitem desenvolver aprendizagens significativas nas crianças em torno da Arqueologia” (Educadora de infância)

“importante elas darem valor ao passado” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“propiciaram o estabelecimento de uma relação entre os museus e a educação” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“as atividades apresentam bastante potencial educativo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“os conceitos abordados e as aprendizagens eram adaptados às idades deles”

(Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Para além desta ligação entre as atividades e os objetivos, foi visível a consistência entre estas e os materiais utilizados pelas crianças no decurso das propostas, uma vez que demonstraram ser de fácil acesso, pertinentes e necessários, dando significado às aprendizagens que iam construindo. Uma mãe demonstrou alguma insatisfação em não ter utilizado os materiais que considerava serem essenciais na atividade de escavação, referindo que não desenvolveram essa atividade como tencionava.

“os utensílios utilizados e as informações transmitidas e partilhadas com os pais são pertinentes e facilitam o desenvolvimento das atividades” (Coordenadora do museu)

“são utilizados materiais e meios que os pais podem disponibilizar às crianças” (Educadora de infância)

“no apartamento tornou-se mais difícil e utilizámos um recipiente pequeno com pouca terra e eu queria ter feito algo mais significativo” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“insistiu em utilizar os instrumentos do arqueólogo porque naquele momento o trabalho dela era esse” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

3.2.3. Praticidade

No que tange ao critério da praticidade, as três apreciações remeteram para a ideia de que as propostas didáticas podiam ser desenvolvidas no contexto para onde foram pensadas, isto é, em contexto familiar com crianças em idade pré-escolar. De salientar que a coordenadora do museu e a educadora de infância, apesar de não terem desenvolvido as atividades, consideraram que tinham viabilidade para serem implementadas em contexto familiar, em virtude da flexibilidade dos pais, dos utensílios usados e das informações facultadas.

“são exequíveis de serem implementadas em casa” (Coordenadora do museu)

“os utensílios e as informações transmitidas e partilhadas com os pais são pertinentes” (Coordenadora do museu)

“tiveram contacto com o ensino à distância e já sabem como funciona o desenvolvimento de atividades em contexto familiar” (Educadora de infância)

“pais já habituados ao ensino à distância, na sua maioria, também já estão habituados a darem continuidade a atividades desenvolvidas no jardim de infância” (EI)

“as atividades são possíveis de serem implementadas quer pela disponibilidade dos

pais, da curiosidade e envolvimento das crianças, mas também porque são utilizados materiais e meios que os pais podem disponibilizar às crianças” (Educadora de infância)

Ademais, foi referido pela educadora a relevância de implementar atividades em contexto familiar, devido à importância que os pais assumem na aprendizagem dos educandos. O facto de as atividades envolverem as famílias facilita as aprendizagens neste tipo de contexto e permite aos pais acompanhar o processo de desenvolvimento dos seus filhos. A maioria das mães também demonstrou importar-se com o seu envolvimento na educação e formação das crianças, mencionando que o ensino remoto viabilizou o fortalecimento de relações.

“com a criação do sítio arqueológico os pais irão ver-se obrigados a questionarem-se e a perceber que desde cedo os seus filhos podem desenvolver aprendizagens acerca da Arqueologia e que podem aprender ao brincar” (Educadora de infância)

“ao desenvolver atividades em contexto familiar, as crianças sentem-se mais predispostas para brincarem com os seu pais, tornando-se benéfico para elas” (Educadora de infância)

“o facto de serem atividades práticas e lúdicas criam um grande envolvimento das crianças motivando-as para a temática principal, essencialmente, quando são efetuadas em contexto familiar” (Educadora de infância)

“fundamental as crianças trabalharem em conjunto com a família” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“forma de fortalecerem o seus laços e levar as crianças a entenderem que não aprendem somente na escola”(Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“importante as crianças desenvolverem atividades com a família” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“importante desenvolver atividades neste tipo de contexto, pois permite desenvolver relações familiares e simultaneamente fomentar aprendizagens mais académicas” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“considerarei bastante interessante este tema, os conceitos abordados e as aprendizagens eram adaptadas às idades deles” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“interessante desenvolver atividades em contexto familiar, envolve-nos enquanto pais na aprendizagem que se faz na escola” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc.,

4 anos)

Em concordância, as mães consideraram que as atividades podem ser desenvolvidas em contexto familiar com crianças nestas idades, na medida em que não tiveram grandes dificuldades na implementação das duas propostas e as crianças encontravam-se implicadas. Além do mais, permitiu desenvolver conhecimentos e, assim, validar a importância dos pais na aprendizagem das crianças.

“não eram difíceis e conseguíamos perceber o que era pretendido fazer” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“percebi tudo, não tive dúvidas” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“as atividades eram perceptíveis. Conseguimos fazer bem as atividades, não existiram dúvidas” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“foi fácil desenvolver as atividades e gratificante ver o entusiasmo e alegria do Rui por estar a fazê-las comigo e com o irmão” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“com a informação que disponibilizou não tivemos dificuldades. Percebemos de imediato o que era para fazer” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“tudo o que estava descrito foi possível de fazer” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Deste modo, tanto as mães como a coordenadora do museu e a educadora de infância partilham a opinião de que as atividades eram explícitas, o que possibilitou o seu desenvolvimento sem problemas. Não obstante, surgiram pontos de vista de que havia aspetos a melhorar, em particular a atividade de moldagem de um objeto, devido a não estar propriamente relacionada com a função do arqueólogo e a imagem do puzzle por ser pouco atrativa e apresentar tons muito semelhantes e escuros. Ademais, a educadora mencionou que, independentemente de as atividades serem perceptíveis e apresentarem conteúdos adequados, uma complexidade que poderia surgir seria a falta de contacto das crianças com esta ciência no jardim de infância.

“as dinâmicas de descoberta que envolvem algum aparato (como os utensílios para escavar) despertam sempre interesse nos mais pequenos” (Coordenadora do museu)

“substituísse por uma atividade em que as crianças tivessem que desmontar objetos para perceber com quantas peças são feitas e como é que se montam” (Coordenadora do museu)

“é utilizada uma linguagem acessível e as famílias têm ao seu dispor informação

sobre a Arqueologia que lhes permite desenvolver as atividades” (Educadora de infância)

“o problema poderá estar relacionado com a própria temática, devido à falta de interação que as crianças em idade pré-escolar estabelecem com o nosso património” (Educadora de infância)

“a alteração seria na realização do puzzle...depressa se desmotivaram e não acharam a imagem muito interessante” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

As três apreciações revelaram que apesar das atividades serem orientadas podiam ser adaptadas, por parte dos pais e das crianças, em função dos seus interesses e do seu contexto familiar. Além do mais, a orientação fornecida foi apreciada de forma positiva. Tanto a coordenadora do museu como a educadora de infância consideraram que as propostas didáticas apresentavam potencial para serem ajustadas aos participantes e, assim, promover a construção de aprendizagens em torno da Arqueologia.

“por muitas orientações que tenhamos, as atividades têm o hábito de tomar vida própria” (Coordenadora do museu)

“os pais têm a possibilidade de alterar ou adaptá-las consoante os seus interesses e principalmente os das crianças” (Educadora de infância)

“era fácil de adaptarmos de acordo connosco. Podíamos realizar da forma como fosse mais fácil para nós e introduzir os nossos conhecimentos sobre o assunto” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“eu adaptei quase tudo e se as crianças fossem maiores também podiam inventar e criar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“eram orientadas no sentido de termos informação suficiente” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“foram orientadas mas era essencial que assim fosse” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“sem orientação era difícil colocar as atividades em prática” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“não senti que as propostas fossem orientadas para os pais” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“eram atividades guiadas, mas puderam brincar, inventar, aprender e divertir-se”
(Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

3.2.4. Efetividade

No que respeita ao critério da efetividade, foram valorizadas as aprendizagens que as crianças poderiam vir a desenvolver e que construíram acerca da Arqueologia. Por conseguinte, enfatizou-se o modo como elas iriam interagir com esta ciência e a forma como se envolveram e participaram nas propostas didáticas.

Neste sentido, a coordenadora do museu e a educadora de infância, por via da análise das propostas didáticas e dos documentos informativos, consideram que as atividades, face ao seu carácter lúdico, despertavam interesse nas crianças, envolvendo-as na própria aprendizagem e promovendo capacidades para além dos conhecimentos sobre Arqueologia.

“as atividades que não passam por copiar/replicar alguma coisa e em alternativa requerem descoberta, imaginação e autonomia funcionam melhor” (Coordenadora do museu)

“atividades práticas e lúdicas criam um grande envolvimento das crianças”
(Educadora de infância)

“as atividades possibilitam às crianças serem curiosas, fazerem descobertas, colocar questões e hipóteses” (Educadora de infância)

A educadora ainda transmitiu a ideia de que os conteúdos presentes nos documentos eram essenciais e divulgavam a importância de promover o contacto das crianças com o património cultural, os museus e, em particular, com a Arqueologia, acreditando que as atividades fomentavam esse mesmo contacto. Além de partilhar a opinião de que as propostas didáticas apresentavam conhecimentos relevantes de Arqueologia, a educadora referiu que as crianças eram capazes de os compreender, mesmo não interagindo muito com esta ciência em contexto de EPE, e que estimulavam os adultos a serem mais conscientes.

“as atividades permitem desenvolver aprendizagens significativas nas crianças em torno da Arqueologia” (Educadora de infância)

“permite-lhes desenvolver aprendizagens e perceber a importância de preservarmos o nosso património para gerações futuras” (Educadora de infância)

“não é uma área muito explorada com crianças nestas idades, no entanto face ao

caráter lúdico das atividades, julgo que o contacto vai ser bastante positivo” (Educadora de infância)

“as atividades propostas são potenciadoras para um despertar das mentes das crianças, pais e educadoras” (Educadora de infância)

Deste modo, a educadora de infância salientou um conjunto de aprendizagens que considera que as crianças são capazes de construir no desenvolvimento das atividades, face ao potencial educativo que apresentam. Referindo que ao implementar as atividades em contexto familiar, as crianças vão aprender enquanto brincam com a família.

“a ideia de que aquilo que encontram no sítio arqueológico foi exposto num museu” (Educadora de infância)

“possibilita às crianças verem que existe um espaço que tem os objetos encontrados pelos arqueólogos e que as pessoas podem vê-los” (Educadora de infância)

“a intencionalidade educativa está bem patente nestas atividades” (Educadora de infância)

“aprendem significativamente a valorizar e respeitar os nossos bens culturais e o meio ambiente” (Educadora de infância)

“são atividades que exercitam a memória, desenvolve o raciocínio e o pensamento, levando-as a questionar e a formular hipóteses” (Educadora de infância)

“as crianças irão aprender ao brincar” (Educadora de infância)

“com a criação do sítio arqueológico os pais irão ver-se obrigados a questionarem-se e a perceber que desde cedo os seus filhos podem desenvolver aprendizagens acerca da Arqueologia e que podem aprender ao brincar” (Educadora de infância)

Em harmonia com as aprendizagens evidenciadas, a educadora salientou que as atividades promoviam o envolvimento das crianças, uma vez que suscitavam interesse e curiosidade. Revelando que a atividade que poderia, eventualmente, desencadear mais entusiasmo junto dos mais novos seria a primeira proposta, onde teriam de escavar para encontrar objetos, pelo facto de as crianças serem bastante curiosas e por terem de mexer em terra/areia, opinião também partilhada pela coordenadora do museu.

“o contacto vai ser bastante positivo em termos de envolvimento e aprendizagem” (Educadora de infância)

“com a criação de um sítio arqueológico as crianças vão ficar muito entusiasmadas”
(Educadora de infância)

“atividade mais atrativa, desde logo pela curiosidade que as crianças manifestam nesta idade” (Educadora de infância)

“as dinâmicas de descoberta que envolvem algum aparato (como os utensílios para escavar) despertam sempre interesse nos mais pequenos” (Coordenadora do museu)

As mães valorizaram, essencialmente, a atividade de escavação, tal como a coordenadora do museu e a educadora de infância, na medida em que foi evidente maior implicação, entusiasmo e curiosidade por parte das crianças. Por seu turno, no geral, revelaram que as atividades que suscitaram menos interesse e envolvimento das crianças foi o puzzle e, em parte, a visita virtual. Não obstante, surgiram opiniões de que as atividades mais apreciadas pelas crianças foram o jogo da memória, o puzzle e a moldagem de um objeto da exposição, existindo, deste modo, algum desacordo nas opiniões relativamente ao envolvimento das crianças nas propostas.

“o mais atrativo foi procurar objetos na areia” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o mais difícil foi a montagem do puzzle, as peças eram muito parecidas e com uma cor muito escura” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“a segunda atividade aborda os museus, no entanto foi a atividade que menos motivou” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o que ela mais gostou foi, sem dúvida, o jogo da memória e o puzzle” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“o mais atrativo foi a pesquisa dos objetos no solo, mas também o jogo da memória” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“foi divertido para o Rui ver objetos que foram utilizados por outras pessoas” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o que mais gostou foi de mexer na terra, de procurar, de utilizar a lupa, a escova de dentes, os garfos e as colheres” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“a segunda atividade não foi grande novidade para ela, mas gostou de ver os objetos da coleção” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“o mais atrativo foi a atividade de escavação” “e também a realização das peças idênticas às que estavam presentes no museu com massa de modelar” (Mãe da criança

E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“apesar de inicialmente terem-se mostrado curiosos aquando da construção do puzzle depressa se desmotivaram e não acharam a imagem muito atrativa” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Em harmonia com o envolvimento das crianças nas propostas didáticas, as mães consideram que o seu contacto com a Arqueologia foi diferente de criança para criança, dependendo das suas características e interesses. Assim, houve crianças que contactaram de forma agradável com os conteúdos arqueológicos e outras de forma mais hesitante.

“o contacto foi bom, apesar de não ter estado inicialmente muito motivada na visita ao museu” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o contacto da Rita foi muito simples, mas talvez numa próxima já não seja tão novidade e ela já tenha conhecimentos mais concretos” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“lançou as suas ideias e opiniões sobre a Arqueologia” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“estive curioso e surpreendido com aquilo que foi descobrindo e aprendendo” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“queria saber o que era isso de Arqueologia” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o contacto dela foi de bastante curiosidade” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“sentiu interesse em desenvolvê-las” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“usou as suas ideias, não ficou apenas com aquilo que eu dizia” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“foi dada a possibilidade aos meus filhos de descobrirem por eles próprios e usarem as suas ideias” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“estiveram muito entusiasmados e motivados, desenvolveram as atividades de forma divertida” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“interessados e curiosos em aprender sobre o tema, colocando muitas questões” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Independentemente da forma como contactaram com a área da Arqueologia, as mães acreditam que as crianças desenvolveram diferentes aprendizagens, em torno daquilo que era expectável o que revela, mais uma vez, o potencial educativo das

propostas didáticas. Todavia, é pertinente salientar que uma mãe considera que a sua educanda não compreendeu o conceito de Arqueologia e que outra mãe fez referência a uma dificuldade da filha em entender a noção temporal.

“algumas dúvidas em relação ao termo Arqueologia” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“ficou com a noção de que existem pessoas que descobrem objetos, que objetos se encontram escondidos e que é possível por vezes juntar peças” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“percebeu que podíamos visitar museus através do computador e que é possível navegar pelas salas e ver de forma mais próxima o que interessa” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“deu para ela perceber mais ou menos o conceito e para lhe levantar muitas dúvidas, nomeadamente sobre a dimensão do tempo e de quem é que nasceu primeiro” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“vão tomando conhecimento de que existe um passado e podem começar a ganhar gosto pela História e pela sua preservação” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“compreendem a existência de um passado, ganham gosto pela História e o património” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“construiu conhecimentos sobre os materiais usados pelo arqueólogo, o que é uma escavação, o que é uma exposição e o que faz um arqueólogo no seu trabalho” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“existiram vidas antes de nós e compreenderem como é que viviam” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“construir conhecimentos sobre a Arqueologia e aprofundar ideias que ela já tinha” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“uma dificuldade dela foi a noção temporal”, “a ideia de ter sido há muito tempo era como se fosse no ano passado” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“percebeu conceitos essenciais e as funções do arqueólogo” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“permite às crianças aprenderem a História da comunidade, os seus costumes/tradições e respeitar o património” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“desenvolveu conhecimentos cognitivos, a motricidade e aumentou conhecimentos específicos desta área” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“ficaram a saber o que era a Arqueologia e retiveram muitos conceitos acerca do tema” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“desenvolvem um sentido de preservação e respeito pelos tempos passados desde cedo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“as atividades apresentam bastante potencial educativo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“de uma forma lúdica e educativa aprenderam o que era a Arqueologia” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

3.3. Importância da Arqueologia na EPE

Atendendo aos resultados obtidos, por meio da análise dos questionários, a Arqueologia assume um papel de relevo na formação de crianças a frequentar a EPE. Desde logo, pelo facto de ser importante fomentar o desenvolvimento de princípios e comportamentos nas crianças que lhes permitam agir civicamente em prol da preservação e valorização do património cultural, habilitando-as a usufruir do mesmo com apreço.

Nesta índole, à luz da perspectiva da coordenadora do museu, foi visível a relevância que a Arqueologia assume na educação das crianças, devido a ter referido que é importante divulgar o nosso património e estabelecer proximidade entre este e as crianças, com vista a fazerem descobertas e explorações acerca dele. Além do mais, considerou que os conteúdos envolvidos nas propostas didáticas e na síntese de conhecimento, propiciavam a construção de aprendizagens por parte das crianças. Fez, ainda, referência aos conteúdos que preza no momento da implementação de atividades com crianças, mencionando que estima a ideia de que a Arqueologia envolve instrumentos específicos, no processo de descoberta, que permitem narrar histórias - ideias que descrevemos nos documentos informativos disponibilizados.

“ideia de que a Arqueologia é um processo que envolve determinadas ações técnicas realizadas com materiais próprios, que há uma dimensão de descoberta e desconhecimento associada a fazer Arqueologia e que esta resulta na construção de uma história” (Coordenadora do museu)

Em concordância com a coordenadora do museu, a educadora de infância e os

pais/encarregados de educação, transmitiram pareceres que nos permitem concluir que a Arqueologia é importante na EPE. Destacamos, essencialmente, como aspetos positivos a interação das crianças com esta ciência, a pertinência de estimar e cuidar do nosso património, mas também a relevância de trabalhar a noção temporal com as crianças, como forma de estas se situarem em diferentes acontecimentos ocorridos no passado, presente e futuro.

“importante promover o contacto das crianças com o nosso património para que estas o valorizem e preservem” (Educadora de infância)

“importante elas darem valor ao passado” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“importante para tomarem consciência de que existiu vida antes da nossa e que os costumes eram diferentes” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“é importante para elas irem aprendendo mais sobre antigamente” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“permite às crianças aprenderem a história da comunidade, os seus costumes/tradições e respeitar o património” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

O contacto das crianças com a Arqueologia veio revelar que, apesar de ser uma área pouco explorada em contexto de jardim de infância, é possível as crianças nestas idades interagirem com ela e construir aprendizagens a respeito da temática e, conseqüentemente, aprendizagens que favorecem o desenvolvimento de outras. Neste sentido, outro aspeto que valida a importância da Arqueologia na EPE, são as aprendizagens construídas pelas crianças.

“julgo que o contacto vai ser bastante positivo em termos de envolvimento e aprendizagem” (Educadora de infância)

“foi o primeiro contacto do João com a Arqueologia, mas esteve curioso e surpreendido com aquilo que foi descobrindo e aprendendo” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“desenvolveu conhecimentos cognitivos, a motricidade e aumentou conhecimentos específicos desta área” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“considere bastante interessante este tema, os conceitos abordados e as aprendizagens eram adaptadas às idades deles” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Resumidamente, a Arqueologia apresenta-se como uma ciência significativa na

aprendizagem e formação de crianças a frequentar a EPE. Enquanto área que contribui para o estudo do património cultural, a Arqueologia favorece a compreensão de noções que contribuem para a compreensão do mundo, através do contacto com diferentes objetos. Esta ciência propicia às crianças o desenvolvimento das suas habilidades investigativas e interpretativas, permitindo-lhes explorar o mundo que as rodeia e, assim, compreenderem o tempo histórico onde estão inseridas.

3.4. Apresentação da alteração das propostas didáticas

Em sequência da metodologia utilizada, e atendendo às fases que a compõem, procedemos ao aperfeiçoamento das propostas didáticas de acordo com as perspetivas e recomendações dos vários intervenientes, uma vez que apresentaram diversas sugestões que acreditavam ser benéficas para a implementação das atividades e, deste modo, para a aprendizagem das crianças. Sublinhamos que, dos três grupos de participantes, apenas a coordenadora do museu e duas mães expuseram sugestões de melhoria para as propostas didáticas. A educadora de infância revelou estar satisfeita com as propostas, referindo que apresentavam uma temática interessante, com conteúdos pertinentes de serem explorados, pelo que não fazia alterações.

Assim, a coordenadora do museu ao detetar que a atividade extra da segunda proposta apresentava uma certa incorreção em termos de conteúdo, considerou ser relevante substituir esta atividade por outra. Esta incorreção surge pelo facto de ter sido concebida uma atividade que tinha como propósito a moldagem de um objeto da Coleção Arqueológica de José Coelho, com massa de modelar. No trabalho profissional de Arqueologia, a moldagem de objetos surge associada à reconstrução a partir de fragmentos, como reconstituição. A solicitação apresentada desviava-se desse significado pelo que optámos por alterar a tarefa.

Como resultado, optámos por substituir a atividade delineada por uma atividade onde as crianças teriam de observar com atenção os diferentes objetos que constam da visita virtual (Anexo 7). Posteriormente, as crianças teriam de associar alguns objetos visualizados às imagens presentes numa ficha, enviada na proposta, assinalando-as com um sinal de visto (Anexo 8). Esta atividade, intitulada caça ao tesouro, surge com o intuito de as crianças manterem o foco durante a visita virtual e, assim, suscitar mais o seu interesse em relação àquilo que vão observando. É, ainda, sugerido aos pais que estabeleçam um diálogo com as crianças acerca dos objetos que vão descobrindo.

No decurso da implementação das atividades, algumas mães deram conta que a construção do puzzle foi um pouco complexa para as crianças, na medida em que a

imagem não era muito atrativa e apresentava cores muito próximas e escuras.

Em virtude desta opinião surgir apenas de duas mães, uma vez que outras crianças estiveram implicadas na construção do puzzle, decidimos manter esta atividade, porém com uma alteração na imagem presente no puzzle (Anexo 9). Consequentemente, optámos por colocar uma imagem que, eventualmente, fosse mais atrativa que a anterior e que apresentasse diferentes tons de cor para facilitar a construção do puzzle. Com a escolha da imagem pretendemos que as crianças fiquem curiosas e se questionem sobre o que estava representado e para que servia, realçando que são disponibilizados dois puzzles para construírem o que mais gostam.

Por último, é relevante destacar que, apesar de termos refletido em torno das sugestões lançadas pelos participantes, não considerámos ser relevante realizar um vídeo explicativo das atividades, tal como a coordenadora do museu e uma mãe propuseram, pois, ainda que pudesse vir a ser útil para os pais orientarem as propostas didáticas, acreditamos que poderia condicionar o seu desenvolvimento, na medida em que não era proporcionado tanto espaço às famílias para adaptarem as propostas ao seu contexto, aos materiais disponíveis e aos interesses das crianças. Com o vídeo explicativo as famílias iriam visualizar a forma como tínhamos implementado as propostas e depois iriam procurar seguir o nosso modelo, ao invés de construírem o seu.

De evidenciar que, independentemente de termos alterado as propostas didáticas, elas não foram implementadas novamente, pelo que não nos foi possível averiguar se as alterações/adaptações concretizadas foram pertinentes e adequadas ou se, porventura, era oportuno fazer mais modificações.

Conclusão do estudo

Com o presente estudo, pretendeu-se compreender as especificidades que propostas didáticas relacionadas com a Arqueologia apresentam ao serem implementadas em contexto familiar, com crianças a frequentar a EPE. Para isso, tornou-se necessário percorrer diferentes etapas em consonância com os objetivos definidos para o estudo.

Neste sentido, no que respeita ao primeiro objetivo - identificar conteúdos e objetivos de aprendizagem relacionados com a Arqueologia em documentos orientadores de práticas na Educação Pré-Escolar - procedeu-se à análise de documentos e atividades associadas à área da Arqueologia, com vista à identificação de conteúdos arqueológicos passíveis de serem explorados com crianças em idade pré-escolar, em consonância com os conteúdos e as aprendizagens a promover enumeradas nas OCEPE. O segundo objetivo - conceber e avaliar propostas de exploração didática de conteúdos de Arqueologia relevantes para crianças em idade pré-escolar, implementadas em contexto familiar - foi explorado atendendo à conceção de duas propostas didáticas, tendo por base os conteúdos arqueológicos identificados e atividades promovidas pelos museus, por meio dos seus serviços educativos. Ainda se contribuiu para a concretização deste objetivo através da avaliação das propostas por parte da educadora de infância e da especialista em Arqueologia e da sua dinamização por parte dos pais. Consequentemente, analisaram-se os resultados em articulação com o terceiro objetivo - analisar perspetivas sobre o potencial formativo na EPE de tarefas relacionadas com a Arqueologia em contexto familiar - em virtude de os participantes terem sido questionados acerca do potencial educativo das propostas para crianças em idade pré-escolar.

As propostas didáticas responderam, favoravelmente, à avaliação dos critérios de qualidade de relevância, consistência, praticidade e efetividade. Nesta índole, para que propostas didáticas, associadas à Arqueologia, apresentem potencial educativo para crianças a frequentar a EPE é importante envolverem conteúdos adequados suas capacidades e aos seus interesses, dado o entusiasmo, o envolvimento e as aprendizagens construídas pelas crianças aquando da dinamização das propostas. Além do mais, têm de ser acompanhadas de material informativo, com o intuito de fornecer aos pais uma síntese dos conteúdos presentes nas atividades que lhes permitam explorá-las, na medida em que foi, claramente, o aspeto mais valorizado pelos participantes. Inclusive, houve pais que referiram que sem orientação era complexo

colocar as atividades em prática. Perante isto, e atendendo ao facto de no estágio não serem enviados documentos deste género para os pais, reconhece-se que enviar-lhes atividades sem apoio em termos de conhecimento de conteúdo, não lhes vai permitir explorar as atividades ao nível das aprendizagens, pois, mesmo que sejam atividades lúdicas, os pais podem sentir dificuldade em orientá-las, não sabendo como conduzir um diálogo apropriado e fundamentado para concretizar o seu potencial educativo.

Além do conhecimento de conteúdo, as propostas didáticas devem dar espaço para a autoria dos pais e das crianças, enquanto dinamizadores e participantes, respetivamente. Isto, devido a ter sido notório que as mães assumiram alguma autoria das atividades, em virtude de terem demonstrado que as prepararam, conduziram e dinamizaram com as crianças. A par da autoria, o espaço para a adaptação é um aspeto relevante, uma vez que as famílias apresentavam condições distintas para implementar as atividades, com objetos e espaços diversificados. Não obstante, face à capacidade de adaptação das propostas, as mães conseguiram implementá-las com objetos do seu quotidiano, com brinquedos pessoais das crianças e em espaços distintos, interior e exterior da casa. Aliás, uma mãe referiu que gostava de ter feito a atividade no jardim, no entanto acabou por realizá-la dentro de casa, o que comprova, mais uma vez, a potencialidade adaptativa das propostas. No que toca às crianças, estas, tiveram espaço para tomar decisões, para brincar, para inventar e conduzir as atividades em função daquilo que lhes interessava.

Outro aspeto apreciativo das propostas didáticas, é alusivo a não ter sido focado apenas o processo de descoberta e escavação, mas também o de investigação e divulgação. Evidenciando que, embora o processo arqueológico não esteja contido em cada uma das atividades, o seu conjunto apresentava-o. Enfatiza-se a descoberta e a escavação por efeito de ser uma atividade mais atrativa e facilmente associada à Arqueologia, tal como se veio a verificar na dinamização das atividades, pois, a atividade de escavação foi, nitidamente, a forma mais fácil de apresentar o conceito de descobrir vestígios do passado a crianças nestas idades.

O aspeto gráfico das propostas didáticas e da síntese de conhecimentos também é relevante para a delineação de atividades com potencial educativo, uma vez que ao ser apelativo, convida mais facilmente os pais e as crianças a quererem envolver-se e a descobrir mais sobre a temática, participando com curiosidade e interesse nas propostas. Comparando com aquilo que se enviava no ensino remoto de emergência, verifica-se as diferenças ao apresentar as propostas com informação organizada e com

figuras representativas do tema.

É, ainda, importante ter em atenção as capacidades das crianças em relação à noção de tempo, na medida em que em idade pré-escolar esta noção encontra-se em desenvolvimento, pelo que as propostas, apesar de apresentarem referências temporais, não focam períodos específicos. Mas, também, pelo facto de a introdução à Arqueologia não necessitar de seleccionar uma época em particular, já que pode trabalhar com o conceito de passado e de distante. Após a exploração destes conceitos, preparam-se módulos mais focalizados em épocas temporais específicas, com o propósito de ir criando referências temporais nas crianças, sendo que também o podem fazer por meio dos acontecimentos do seu dia, como por exemplo, através da rotina educativa (Silva & Frezza, 2010).

Com isto, é relevante mencionar que uma mãe manifestou uma dificuldade sentida pela sua educanda, a noção temporal, no momento do contacto com o passado, frisando que para ela “a ideia de ter sido há muito tempo era como se fosse no ano passado” (Mãe da criança D, fem., 6 anos). Esta dificuldade vem fazer jus àquilo que foi abordado na revisão da literatura, na medida em que foi referido que as crianças em idade pré-escolar, por norma, não têm capacidade para compreender acontecimentos que aconteceram há muito tempo. No entanto, sendo as referências temporais importantes para as aprendizagens que as crianças vão construindo, a Arqueologia assume um papel importante para tomarem consciência do decorrer do tempo.

Atendendo às conclusões descritas, o estudo apresentou algumas limitações, como o facto de não ter havido oportunidade de observar as crianças no desenvolvimento das propostas didáticas e, assim, retirar conclusões por meio da observação. Contudo, pretendeu-se que as mães implementassem as propostas do modo como considerassem ser mais significativo para as crianças, pelo que não surgiu a necessidade de solicitar filmagens.

Outra limitação é relativa a não se terem entrevistado as crianças, diretamente, acerca das propostas didáticas, dispondo apenas do que as mães relataram. Dada a forma como foi constituída a amostragem realizou-se o estudo com cinco mães e seis crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, pelo que outra limitação do estudo é não saber como é que crianças de três anos iam reagir perante estas propostas.

Em consonância com a abordagem aos participantes, questionou-se o papel da figura paterna na educação e formação de crianças entre os quatro e os seis anos de

idade, na medida em que participaram do estudo apenas mães, não sendo visível a presença de nenhum homem. Não obstante, “o papel do pai no desenvolvimento da criança e a interação entre pai e filho é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento cognitivo e social, facilitando a capacidade de aprendizagem e a integração da criança na comunidade” (Benczik, 2011, pp. 68-69). Assim, à luz do mesmo autor, teria sido benéfico para as crianças se os pais tivessem participado das atividades, dado que quanto maior for o envolvimento destes “no crescimento e na educação da(s) criança(s), melhor é a qualidade da relação que se estabelece entre ambos.” (p. 71).

Uma última limitação diz respeito a não se ter articulado, na totalidade, as duas propostas didáticas com as propostas apresentadas pelo PAV, todavia os constrangimentos de tempo e de organização do trabalho não o permitiram. Ainda assim, articulou-se parte das propostas com a visita virtual e utilizou-se o museu como o perito para validar o conteúdo das propostas e do documento informativo, por meio da coordenadora do museu.

Em suma, perante as limitações apresentadas, teria sido interessante ter entrevistado as crianças sobre as propostas didáticas, com a finalidade de se adquirir mais informações e explorar as suas ideias e interesses em torno da Arqueologia, o que teria permitido fazer paralelismos com as respostas fornecidas pelas mães. Além das entrevistas, seria interesse dinamizar as propostas no jardim de infância, ou até mesmo no museu, de modo a compreender as diferenças em termos de envolvimento e aprendizagens.

Conclusão

A concretização do RFE é, seguramente, o culminar de um percurso de aprendizagem e de crescimento, enquanto pessoa e futura professora e educadora de infância. Ao olhar para trás prevalece um sentimento de satisfação, de superação e de conquista. Conquista de competências e capacidades inerentes à prática docente que propiciam o aperfeiçoamento e a construção da identidade profissional, tendo consciência que a ação do docente influencia a atividade das crianças e, por sua vez, o seu desenvolvimento e as aprendizagens que vão construindo.

Fazendo a retrospectiva do caminho percorrido, evidencia-se que uma das fases mais marcantes no ciclo de estudos são as variadas experiências de estágio percorridas, na medida em que é dada a possibilidade de atuar em diversos contextos que permitem compreender o papel preponderante que tanto professores como educadores assumem no processo de aprendizagem das crianças. Ademais, é no contacto com diversos intervenientes educativos, professores, educadores, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e as crianças, que se constroem diferentes aprendizagens que servem de base à integração no mundo da educação, pois, é na ação que o docente “demonstra (as) suas capacidades, exercita (as) suas possibilidades e atualiza (as) suas potencialidades, revelando, no fazer, o domínio dos saberes e o compromisso com o que é realmente necessário” (Júnior, 2010, p. 585).

Consequentemente, a PES foi crucial para compreender a prática docente, dada a possibilidade de refletir em torno das responsabilidades para com a formação e educação das crianças. Indubitavelmente, o ensino remoto de emergência também consistiu num meio de aprendizagens, na medida em que a PES sofreu algumas adaptações de funcionamento, pelo que foi essencial criar e aplicar metodologias diferentes que enriqueceram a prática pedagógica.

Assim, ao passo que a primeira parte do RFE incorpora uma reflexão crítica em torno do percurso desenvolvido em contexto de estágio no 1.º CEB e na EPE, a segunda parte, que compreende a investigação, permitiu tomar conhecimento de algumas características que propostas didáticas, associadas à Arqueologia, devem possuir para apresentarem potencial educativo, no momento da sua dinamização em contexto familiar, com crianças em idade pré-escolar. Consequentemente, também possibilitou compreender a importância que a Arqueologia assume na EPE.

A delimitação da temática de investigação surgiu deste período de ensino remoto de emergência e da percepção de que o PAV não apresenta propostas educativas para

crianças em idade pré-escolar, sendo que a Arqueologia assume um papel de grande relevo na educação destas crianças, pelo facto de propiciar a compreensão de princípios que favorecem o entendimento do mundo que as rodeia. Assim, com a implementação do estudo empírico conclui-se que para idealizar propostas didáticas na EPE, abrangendo a Arqueologia, é necessário deter conhecimento de um conjunto de características que enriquecem as atividades, que suscitam curiosidade e interesse junto dos mais novos e dos adultos e que viabilizam a construção de aprendizagens significativas.

O processo de investigação foi experienciado por meio do “diálogo entre a sabedoria dos participantes, o conhecimento teórico, suas interpretações e advindos da literatura, e pelo conjunto dos testes e validações diversas realizadas em campo.” (Matta et al., 2014, p. 27), uma vez que a DBR é responsiva e procura incluir os participantes no design das propostas, bem como na sua dinamização, com vista ao seu aprimoramento.

Deste modo, em virtude do estudo realizado, torna-se pertinente clarificar que o facto da DBR ser flexível permite o desenvolvimento de ciclos iterativos e o redesign ininterrupto, com vista ao melhoramento de práticas educativas (Wang & Hannafin, 2005). Assim, no que respeita à investigação, as propostas didáticas foram alvo de redesign, no entanto isso não implica que não possam ser novamente melhoradas, uma vez que não se encontra fechada essa possibilidade.

No mesmo sentido dos ciclos de análise participada e de procura de melhoria, tenciono assumir esta atitude na vida profissional, continuando a investir na minha formação e construindo conhecimentos a nível científico, didático e pedagógico.

Referências Bibliográficas

- Amaral, J. C., Haddad, L., & Folque, M. A. (2021). Patrimônio cultural e pertencimento: contribuição para pensar o currículo na educação infantil. *Revista de Educação Pública, 20*, 1-21.
- André, E. L., & Barboza, R. J. (2018). A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. *Revista científica eletrônica da pedagogia, 30*, 1-21.
- Archer, E., & Howie, S. (2013). South Africa: Optimising a Feedback System for Monitoring Learner Performance in Primary Schools. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (pp. 71-93). SLO.
- Barriga, S. & Silva, S. G. (2007). *Serviços Educativos na Cultura* (1.ª ed.). SETEPÉS.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação* (1.ª ed.). Gradiva.
- Benczik, E. B. (2011). A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. *Revista Psicopedagogia, 28*(85), 67-75.
- Bernardo, I. (2021). Educational Design Research. In A. Moreira, P. Sá & A.P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (pp. 65-79). UA Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brocardo, J. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Editora Cercica.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções, 2*(2), 10-25.
- Campbell et al. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic on children: An ethical analysis with a global-child lens. *Global Studies of Childhood, 11*(1), 105-114.
- Carvalho, C., & Lopes, T. (2016). O Público Infantil nos Museus. *Educação & Realidade, 41*(3), 911-930.
- Carvalho, C., Lopes, T. & Resinentti, P. (2017). Educação Infantil e Espaços Culturais: possibilidades de apropriação na cidade do Rio de Janeiro. *Florianópolis, 35*(1),

300-322.

- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre os museus de ciência e a escola. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Cohen, L. E. (2009). Exploring Cultural Heritage in a Kindergarten Classroom. *Young Children*, 64, 72–77
- Cury, M. X. (2013). Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações/Education in museums: scenery, dilemmas and some weights. *Ensino Em Re-Vista*, 20(1), 13-27.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, pp. 213-230.
- Dardanou, M. (2011). *And why should I go to the museum? The museum as a learning arena for the kindergarten Examples from Norway and Greece* (Dissertação de Mestrado em Pedagogia). University of Tromsø.
- Denver Art Museum (2013). *Kids & Their Grownups: New insights on developing dynamic museum experiences for the whole family*. Obtido de: <https://www.denverartmuseum.org/en/research-and-reports>
- Díaz et al. (2016). *Scientific literacy at the school. An inquiry about Archaeology in the classroom*. Obtido de: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/166344/4/scilit-an-inquiry-about-archaeology.pdf>
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Campinas*, 29(78), 201-215.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Ferreira, N. M., & Estrela, A. (2015). A apreensão do conceito de tempo através da literatura para a infância. In L. S. Almeida, A. M. Araújo, J. F. Cruz, J. C. Morais & M. R. Simões (Org.), *Atas do 2.º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 454-464). Edições ISPGaya.

- Feliu-Torruella, M., Fernández-Santín, M., & Atenas, J. (2021). Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage. *Sustainability*, 13(7), 1–22.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro.
- Filho, L. M. F. (2000). Para entender a relação escola-família: Uma contribuição da história da educação. *São Paulo em perspectiva*, 14(2), 44-50.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.^a ed.). Editora Atlas S.A.
- Gomes, E. X. (2014). Olhar as cidades como espaços públicos de educação de crianças: contributos a partir de um estudo de caso em Lisboa. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, 4(10), 103-119.
- Gomes, S. P. (2018). A cooperação entre o espaço escolar e o espaço museológico: Os desafios de uma parceria educativa ao encontro do acesso à cultura. *Revista Investigar em Educação*, 7, 71-90.
- Haddad, N. A. (2014). Heritage Multimedia and Children Edutainment: Assessment and Recommendations. *Advances in Multimedia*, 1–13.
- Islamoglu, O. S. (2018). The Importance of Cultural Heritage Education in Early Ages. *International journal of educational sciences*, 22, 19–25.
- Ivon, H., & Kuščević, A. D. (2013). Šola in kulturna dediščina okolja: pedagoški, ustvarjalni in umetniški vidik. *CEPS Journal*, 3(2), 29-50.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar, e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Kurum, G. (2021). *Changing Roles of the Parents in Distance Education During Pandemic* [Comunicação oral]. Emerging Researchers conference of the educational research association, online.
- Maltêz, C. R., Sobrinho, C. P. C., Bittencourt, D. L. A., Miranda, K. R., & Martins, L. N. (2010). Educação e Património: O papel da Escola na preservação e valorização

- do Patrimônio Cultural. *Pedagogia em ação*, 2(2), 39-49.
- Marandino, M. (2001). Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 18(1), 85-100.
- Martins et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6* (1.^a ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Matta, A. E., Silva, F. P., & Boaventura, E. M. (2014). Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 23-36.
- Mazzardo, M. D., Nobre, A. M., Mallmann, E. M., & Martin-Fernandes, I. (2016). Design-Based Research: desafios nos contextos escolares. In Costa et al. (Eds), *Atas do 5.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: Investigação Qualitativa na Educação* (pp. 956-965). Ludomedia.
- McKenney, S., & Reeves. T. C. (2013). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications Technology* (pp. 131-140). Springer.
- Mesquita, C., Lopes, R. P., Loureiro, A. C., & Ribeiro, C. (2020). Pedagogical challenges in times of SARS-COV-2 in early childhood education. In L.G. Chova, A.L. Martínez & I.C. Torres (Eds.), *13th International Conference of Education, Research and Innovation: Conference Proceedings* (pp. 7358-7368). IATED Academy.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.^a ed.). Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação (2021). *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Moreno-Vera, J. R., Atalaya, S., López-Fernández, J. A., & Blanes-Mora R. (2020).

- Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 1-13.
- Nações Unidas (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF.
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2018). Avaliação formativa na pesquisa-aplicação em educação. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 177-198). Artesanato Educacional.
- Nobre, A., Mallmann, E. M., Mazzardo, M. D., & Martin-Fernandes, I. (2017). Princípios teórico-metodológico de design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por Recursos Educacionais Abertos (REA). *Revista San Gregorio*, 16, 128-141.
- Nunes, J. P. A. (1993). Património cultural: o que é?. *Revista Vértice*, 54, 5-7.
- Nunes, C. S. C. (2013). Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 64-93.
- Nunes, C., Silva, F., Miranda, G., & Carminatti, S. (2018). O processo de desenvolvimento de soluções educacionais no dot digital group baseado em pesquisa-aplicação. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 349-359). Artesanato Educacional.
- Nuzzaci, A. (2020). The Right of Children to Use Cultural Heritage as a Cultural Right. *Open Journal of Social Sciences*, 8(4), 574–599.
- OECD (2021). *Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19: OECD Report for the G20 2020 Education Working Group*. Obtido de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/using-digital-technologies-for-early-education-during-covid-19_fe8d68ad-en
- Pacheco, J. A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO*, 16, 43-49.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Patrício, M. R. (2019). Educação formal, não formal e informal. In M. J. Brites, I. Amaral

- & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 105-107). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Pereira, C. Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233.
- Peixoto, et al. (2021). Impacto do Confinamento na Saúde das Crianças e Adolescentes Durante a Pandemia da COVID-19. *Acta Médica Portuguesa – Revista Científica da Ordem dos Médicos*, 34(4), 312-326.
- Pinto, A. C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37-53.
- Pinto, J. R. (2015). Musealização da educação – distanciamentos e aproximações entre museu e escolas. In A. Semedo, S. Senra & T. Azevedo (Eds.), *Processos de musealização. Um seminário de investigação internacional. Atas do Seminário* (pp. 406-417). Universidade do Porto.
- Pinto, R. B. (2019). *O Design como ferramenta educativa para a comunicação da cultura ao público infantil nos museus* (Dissertação de mestrado em Design de Produto e Serviços). Universidade do Minho.
- Plomp, T. (2018). Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 25-66). Artesanato Educacional.
- Ponte, J. P., Carvalho, R., Mata-Pereira, J., & Quaresma, M. (2016). Investigação baseada em design para compreender e melhorar as práticas educativas. *Quadrante*, 15(2), 77-98.
- Rito, A., Baleia, J., Pirata, C., Santos, D. O., & Chiote, I. (2020). Excesso de peso e obesidade parental e perceção do aumento de peso infantil, durante o confinamento em contexto da pandemia da COVID-19, em Portugal: Programa MUN-SI Cascais 2019/2020. *Boletim Epidemiológico Observações*, 9(12), 46-50.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Salvaterra, F., & Chora, M. (2021). *O Que Pensam e o Que Sentem as Famílias em*

- Isolamento Social*. Instituto de Apoio à Criança – Marketing, Comunicação & Projetos.
- Sanz, I., González, J. S., & Capilla, A. (2020). *Efeitos da crise da COVID-19 na educação*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.
- Sarmiento, T., & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores- pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-50.
- Saul, A. M. (2014). Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 129-142.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 17-42). Porto editora.
- Silva, E. M., & Araújo, C. M. (2005). *Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores* [Comunicação oral]. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife.
- Silva, J. A., & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. *Conjectura*, 15(1), 45-53.
- Solé, M. G. (2017). Educação Histórica e educação patrimonial: desafios da investigação em Portugal. In P.M. Martínez, C.J.G. Carrasco & R.R. Pérez (Eds.), *La Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 15-166). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, 17, 141-146.
- Studart, D. C. (2005). Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12, 55-77.
- Tinoco, A. (2012). Educação patrimonial e aprendizagens curriculares – a História.

Cadernos de Sociomuseologia, (42), 101-111.

- Van Den Akker, J. (2018). Pesquisa de desenvolvimento curricular como um tipo de pesquisa-aplicação em educação. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 67-88). Artesanato Educacional.
- Vasconcellos, C. M. M (2011). A educação Patrimonial nos Museus de Arqueologia e na Arqueologia Preventiva: bases para um diálogo efetivo. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, 11, 31-39.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I., & Machado, C. (2014). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas pedagógicas que contribuem para construir o pensamento crítico*. UA Editora.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning systems. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro

Anexos

Anexo 1 – Atividades em torno da Arqueologia

| Fonte | Atividades | | | |
|--|--|-----------------|----------|---|
| | Descrição | Nível de ensino | Contexto | Conteúdo arqueológico |
| Documento - A arqueologia e a Educação: Rede de Clubes de Arqueologia nas escolas ¹ | Atividades práticas acerca dos instrumentos utilizados pelo homem pré-histórico | | Escolar | Pré-história |
| | Construção de um jornal (jornal da pedra) acerca da arqueologia | | | Património Arqueológico |
| | “Criar ou praticar jogos didáticos sobre arqueologia (jogo da memória, numeração árabe)” (Antas, 2012, p. 456) | | | |
| | Elaboração de vídeos relacionados com a arqueologia | | | |
| | Desenvolvimento de “peças de teatro, dança e bailado sobre Património” (Antas, 2012, p. 456) | | | Tradições |
| | Realização de atividades gráficas ou de escultura | | | Escultura |
| Vídeo – A pré-história através da experimentação ² | Viagem pela pré-história, começando no paleolítico e terminando no neolítico, com o recurso a diferentes artefactos e tradições (destacando a arte rupestre –como se fazia tintas e como se pintava) | | Escolar | Evolução do Homem e suas tradições/costumes |

¹ http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicacoes/o_arqueologo_portugues/serie_5/volume_2/rede_de_clubes.pdf

² <https://www.facebook.com/watch/live/?v=326438661948500>

| | | | | | |
|---|---|---|---------------------|---------|--------------------------|
| Site – Tempo Junto ³ | Atividade denominada por <i>Brincando de arqueólogo sem sair de casa</i> . Esta consiste na criação de um cantinho do arqueólogo com diferentes materiais existentes em casa (areia, objetos para esconder, pincel, lanterna, cantil, objetos de escavação e caderno) | | | Escolar | Escavações arqueológicas |
| Documento - Scientific literacy at the school. An inquiry about Archaeology in the classroom ⁴ | Sequência de atividades | <p>1.^a atividade - Teste de desenhar um arqueólogo, com o intuito de compreender aquilo que as crianças sabem acerca de um arqueólogo</p> <p>2.^a atividade- Fazer pesquisa de imagens em torno do conceito “arqueologia”. Após a observação das imagens os alunos refletiam acerca das mesmas para escrever uma palavra para cada uma delas (atividade a pares)</p> <p>3.^a atividade – Desenhar um arqueólogo tendo por base algumas questões orientadoras</p> <p>4.^a atividade: Discussão em grande grupo sobre os conhecimentos que os alunos possuem sobre arqueologia, relacionando a discussão com a leitura de um livro que já tivera sido feita</p> <p>5.^a atividade: continuação da discussão da atividade anterior, contudo incidindo agora na questão do tempo e do estudo dos fósseis</p> <p>6.^o atividade: Compreensão do significado de “fóssil”</p> | 1. ^o CEB | Escolar | Arqueólogo |

³ <https://www.tempojunto.com/2019/06/10/brincando-de-arqueologo-sem-sair-de-casa/>

⁴ <http://www.csicenlaescuela.csic.es/scilit/pdf/guides/scilit-an-inquiry-about-archaeology.pdf>

| | | | | |
|--|---|---------|---|--|
| | <p>7.^a atividade: Debate sobre as duas ciências, arqueologia e paleontologia”</p> <p>8.^a atividade: Construção de um mural e de um mapa mental com as informações retiradas no decorrer das diferentes atividades</p> | | | |
| <p>“What is an archaeologist?” - Os professores questionam as crianças acerca de um arqueólogo e as suas funções e pedem que se expressem por intermédio de um desenho. Posteriormente, é realizada uma discussão em grande grupo em torno das mesmas questões.</p> <p>Por fim, as crianças pesquisam no computador diversas imagens relacionadas com o conceito “arqueologia”</p> | 5-7 anos | Escolar | Arqueólogo | |
| <p>“What are archaeological discoveries?” - Discussão em grande grupo sobre os objetos que os arqueólogos encontram, seguida de uma visita guiada ao museu da Estônia de Arqueologia</p> | | | Objetos encontrados pelo arqueólogo | |
| <p>“Underground strata. What is under the ground?” - Discussão acerca do que é um estrato seguida da elaboração de uma estratigrafia onde cada criança, no decorrer de um mês, iria colocar um objeto para no final compreenderem como é que se formam as camadas estratigráficas</p> | | | Estratificação e tempo | |
| <p>“What instruments do archaeologists use?” - As crianças encontram-se envolvidas numa escavação dando realce às ferramentas utilizados por um arqueólogo, as camadas estratigráficas e o material estudado pela arqueologia</p> | | | Instrumentos utilizados pelo arqueólogo | |
| <p>“The passing of time” - Diálogo com as crianças sobre o tempo (como medimos- relógios, dias da semana, calendário, etc.) e construção de uma “caixa do tempo” onde as crianças colocavam diferentes objetos a cada dia num recipiente</p> | 3-7 anos | | Tempo | |

| | | | |
|---|--|--|-------------------------------|
| <p><u>“The grandparent’s trunk”</u> – Discussão acerca da importância de conhecermos o nosso passado e exploração de um baú que continha objetos dentro. Por fim, foi pedido às crianças que levassem um pertence dos seus avós e contar uma história relacionada com o mesmo</p> | | | Artefactos/objetos do passado |
| <p><u>“Field trip to the museum of soap and history of dirt”</u> – Visita guiada ao museu do sabonete e história da sujeira</p> | | | Função do arqueólogo |
| <p><u>“The context game”</u> – Exploração da planta de uma casa, através da associação de um objeto a cada uma das divisões e posterior identificação das diferentes divisões (foram cobertas existindo apenas um buraco para observar)</p> | | | Artefactos/objetos do passado |
| <p><u>“Observing the ground”</u> – Exploração de um local e objetos presentes no mesmo (colocando uma bandeira no objeto encontrado). Por fim, os objetos foram identificados num mapa</p> | | | Tempo |
| <p><u>“Formulating hypotheses”</u> – As crianças tentaram explicar o motivo pelo qual determinado objeto se encontrava naquele local</p> | | | Investigações arqueológicas |
| <p><u>“Ground strata”</u> – Exibição de várias “caixas do tempo” e explicação da formação de camadas e da passagem do tempo</p> | | | Materiais e tempo |
| <p><u>“Underground”</u> – Observação de uma casa abandonada e desmoronada, seguida da formulação de hipóteses para o local ter sido alvo de uma investigação arqueológica. Por fim, as crianças elaboraram um desenho de como seria a casa antes de se desmoronar.</p> | | | |
| <p><u>“How time affects objects”</u> – Seleção de um objeto e posterior colocação do mesmo num espaço demarcado. Após uma semana as crianças verificam como é que os objetos foram afetados pelo tempo, clima</p> | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|------------|
| | <p><u>"Visit to Biskupin"</u> - Apresentação de um <i>site</i> histórico e arqueológico de Biskupin, exibindo escavações. No final, as crianças participaram numa escavação simulada</p> | | | Escavações |
| | <p><u>"Meeting an archaeologists"</u> – Partilha de experiência por parte de um arqueólogo, Robert Grochowski, mostrando as suas ferramentas e objetos que tivera encontrado</p> | | | Arqueólogo |

Anexo 2 - Museus da Direção-Geral do património cultural e outros museus nacionais

| Nome do museu | Serviço educativo | | Atividades | | | | |
|--|-------------------|-----|---|---|--------------------|----------|--------------------------|
| | Sim | Não | Nome | Descrição | Nível de ensino | Contexto | Conteúdo arqueológico |
| Museu Nacional de Arqueologia ⁵ | X | | “Lendas do Antigo Egipto” | Visita guiada - Observação das coleções de antiguidades egípcias com foco em alguns deuses (Osíris, Ísis e Hórus) | Ed. Pré-Escolar | Escolar | Civilização egípcia |
| | | | “O escaravelho é mágico” | Visita com ateliê - Observação das coleções de antiguidades egípcias com foco num deus (escaravelho) | | | Civilização egípcia |
| | | | “Antiguidades Egípcias” | Visita guiada e/ou Visita com dramatização - Ao longo do percurso surge uma figura do Egipto faraónico | 1.º, 2.º e 3.º CEB | | Civilização egípcia |
| | | | “A mumificação” “Casas, templos e túmulos” | Visita orientada temática - Compreender o conceito de mumificação - Dar a conhecer as construções feitas pelos egípcios | | | Mumificação e monumentos |

⁵ <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-nacional-de-arqueologia/>

<http://www.museunacionalarqueologia.gov.pt/wp-content/uploads/ProgramaEducativo2017-18.pdf>

| | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|-----------|--------------------|---|
| | | | “Tesouros da Arqueologia Portuguesa” | Visita guiada - Observação da evolução da ourivesaria no território português | | | Artefactos (ourivesaria) |
| | | | “Religiões da Lusitânia” | Visita guiada - Observação das expressões e manifestações religiosas | | | Religião |
| | | | “Os romanos no atual território português” | Visita temática - Observação da romanização no território português | | | Cultura romana |
| Museu Arqueológico de São Miguel de Odrinhas ⁶ | X | | “Ser oleiro no Neolítico” | Oficina educativa - Criação de uma peça de cerâmica tendo em atenção os objetos arqueológicos do museu | 6-12 anos | Escolar | Olaria (construção de artefactos) |
| | | | “Arqueologia nas tuas mãos” | Oficina educativa - Após visitar as ruínas arqueológicas da <i>villa</i> Romana de São Miguel de Odrinhas, as crianças participam em escavações | 6-12 anos | Escolar e familiar | Escavações |
| | | | “Poseidipos – Vem conhecer a mascote do Museu!” | Oficina educativa - Proposta de decoração da mascote | 4-8 anos | Escolar e familiar | Deuses <i>Poseidon</i> – deus dos mares + <i>hippos</i> – cavalo |

⁶ <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-arqueologico-sao-miguel-de-odrinhas/>
http://museuarqueologicodeodrinhas.cm-sintra.pt/ludico_didacticas.php

| | | | | | | |
|--------------------|---|--|---|------------|--------------------|--|
| | | | <p>“O que as peças contam...”</p> <p>Visita-descoberta</p> <p>- Observação de uma exposição e elaboração de um desenho representativo daquilo que foi observado</p> | 6-12 anos | Escolar | Etapas de uma peça arqueológica |
| | | | <p>“Dar vida Às esculturas: redescobrir as cores da Antiguidade”</p> <p>Oficina educativa</p> <p>- Recriação pictórica dos motivos simbólicos e decorativos das reconstituições de monumentos</p> | 9-12 anos | Escolar e familiar | Antiguidade clássica |
| | | | <p>“LITTERARUM DUCTUS – Escrever como os romanos faziam...”</p> <p>Oficina educativa</p> <p>- Exploração da escrita da antiguidade clássica seguida do desenho das letras do latim por parte do público</p> | 8-14 anos | Escolar e familiar | Escrita da antiguidade clássica |
| | | | <p>“LUDUS AETATIS – Os prazeres da juventude: jogos e brinquedos</p> <p>Oficina educativa</p> <p>- As crianças experienciam os jogos da época romana e, no final, fazem um lanche tipicamente romano</p> | 5-8 anos | Escolar | Época romana: interesses/atividades de lazer |
| | | | <p>“LUDI CEREALIS – Vem decorar ovos para Ceres”</p> <p>Oficina educativa</p> <p>- Fazer a decoração de ovos para Ceres após tomar conhecimento de como era a tradição da Páscoa na Antiga Roma</p> | 5-12 anos | Escolar e familiar | Tradições da Antiga Roma (Páscoa) |
| Museu Arqueológico | X | | <p>“Passa-Tempo”</p> <p>Visita-jogo</p> <p>- Construção de uma linha do tempo tendo em consideração as peças do museu</p> | 10-12 anos | Escolar | Tempo e história |

| | | | | | | |
|-----------------------|--|---|---|-----------|--|-----------------|
| do Carmo ⁷ | | “Múmias, Faraós e outros amigos assustadores” | Visita guiada - Observação da exposição do Antigo Egipto | 6-14 anos | | Antigo Egipto |
| | | “Dos Dinossauros até...” | Jogo - Criação de um <i>lapbook</i> para a sala de aula das crianças acerca da evolução do Homem | 8-12 anos | | Evolução humana |
| | | “Arquitetar o MAC” | Atividade de exploração - Exploração conceitos básicos de arquitetura com o auxílio de uma “mala de arquiteto” | 6-10 anos | | Arquitetura |
| | | “Esculturas de Pedra e Ar” | Visita-jogo - Exploração de diferentes esculturas e construção uma escultura | 6-12 anos | | Escultura |
| | | “Há mistérios no Carmo” | Visita-jogo - Exploração das ruínas do Carmo por intermédio de algumas perguntas e pistas | 6-12 anos | | Ruínas do Carmo |
| | | “O estranho caso do misterioso mestre” | Visita-jogo - Descobrir como é que a igreja do Carmo foi construída através de um jogo de pistas | 6-12 anos | | Ruínas do Carmo |

⁷ <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-arqueologico-do-carmo/>
https://www.museuarqueologicodocarmo.pt/seducativo/MAC_Programa_Escolas_2019_2020.pdf

| | | | | | | | |
|--|---|--|--------------------------------------|---|-------------------------------------|--------------------|------------------------|
| | | | “Escava-ação” | Visita-jogo - Atividade centrada na arqueologia e no trabalho do arqueólogo | 6-8 anos | | Escavação arqueológica |
| Museu de Arqueologia e Numismática de Vila Real ⁸ | X | | “A Evolução da Moeda” | Apresentação multimédia - Introdução à exposição do museu, exibindo a evolução da circulação monetária. | _____ | Escolar | Evolução da moeda |
| | | | “Vários tipos de moeda” | Apresentação multimédia - Dar a conhecer os diferentes tipos de moeda | 1.º CEB | | Evolução da moeda |
| | | | “Vila Real Medieval” | Apresentação multimédia - Exibição da evolução de Vila Real fazendo referência a algumas personagens históricas | _____ | | História |
| | | | “Roma antes e depois” | Apresentação multimédia - Apresentação de edifícios romanos por intermédio de um jogo visual | _____ | | Cultura romana |
| Museu Municipal de Arqueologia de Albufeira ⁹ | X | | “Peça a Peça, descobre... Depressa!” | “Trata-se de uma atividade de descoberta, adequando a abordagem do património às idades do público-alvo” (Município de Albufeira, 2015) | Ed. Pré-Escolar, 1.º CEB e famílias | Escolar e familiar | Património |

⁸ <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-de-arqueologia-e-numismatica-de-vila-real/>

<http://museu.cm-vilareal.pt/index.php/servico-educativo>

⁹ <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-municipal-de-arqueologia-de-albufeira/>

<https://www.cm-albufeira.pt/content/servi-o-educativo-e-de-divulga-o>

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|--------------------|------------|
| | | | “O terramoto de 1755 na Vila de Albufeira” | Visita temática - Observação dos efeitos do terramoto | 1.º, 2.º e 3.º CEB, secundário e famílias | Escolar e familiar | Património |
| | | | “Meses temáticos” | - Exploração da “importância das estações do ano na medição do tempo” (Município de Albufeira, 2015) | 1.º, 2.º e 3.º CEB | Escolar | Tempo |
| | | | “Visita-descoberta à Zona antiga de Albufeira” | - Observação de particularidades arquitetónicas de edifícios que, conseqüentemente, permitem compreender a história da cidade | 2.º e 3.º CEB, secundário e famílias | Escolar e familiar | Monumentos |
| | | | “Peddy-Paper – O Património Religioso em torno do Museu” | Jogo - Descoberta do património religioso presente na cidade por intermédio de diversas pistas | 2.º e 3.º CEB, secundário | Escolar | Religião |
| Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa ¹⁰ | X | | _____ | Visitas guiadas, oficinas e outro tipo de atividades para grupos escolares e outros | _____ | _____ | _____ |
| Museu Monográfico de Conimbriga - Museu | X | | “Visita guiada e visita guiada com animação” | _____ | Ed. Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB, secundário | Escolar e familiar | _____ |

<https://www.cm-albufeira.pt/content/p-blico-escolar>

¹⁰ <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-de-arqueologia-d-diogo-de-sousa/>

<https://www.culturante.gov.pt/patrimonio/museu-de-arqueologia-d-diogo-de-sousa/>

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--------------------|---------------------|
| Nacional ¹¹ | | | | | | | |
| Museu do Vinho de Alcobaca ¹² | X | | “O museu sala de aula” | Os professores têm à sua disposição o museu para abordar matérias das suas áreas curriculares | Ed. Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB, secundário, universidade, adultos | Escolar e familiar | _____ |
| | | | “Visita ao museu do vinho de alcobaça” | Visita guiada - Exploração do museu por intermédio da utilização de uma linguagem adequada à faixa etária do público | | | Cultura |
| | | | “Rota dos museus” | Visita guiada - Exploração do Património Histórico-Cultural de Alcobaca | | | Património cultural |
| | | | “Estendal dos saberes” | Jogo educativo - Visita guiada e jogo de exploração de conceitos referentes ao museu | 1.º, 2.º e 3.º CEB e adultos | | |
| | | | “Mostra o que vales e aprende” | Jogo educativo - Visita guiada e jogo de questões acerca dos conhecimentos adquiridos após a visita | Ed. Pré-Escolar, 1.º e 2.º CEB e adultos | | |

¹¹ <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-monografico-de-conimbriga/>

¹² <https://www.cm-alcobaca.pt/pt/2735/museu-do-vinho.aspx>

https://cms.cm-alcobaca.pt//upload_files/client_id_1/website_id_2/turismo/musueus/museu%20vinho/MuseuVinhoALCOBACA_servEducativo_2019.pdf

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---------------------|
| | | | <p>“Jogo da glória”</p> <p>Jogo educativo</p> <p>- Visita guiada e jogo como atividade de consolidação de conteúdos inerentes ao museu</p> | 1.º e 2.º CEB e adultos | | |
| | | | <p>“Caça ao tesouro – Descobre o Museu”</p> <p>Jogo educativo</p> <p>- Visita guiada e jogo de orientação</p> | 1.º, 2.º e 3.º CEB e adultos | | Património cultural |
| | | | <p>“Jogos tradicionais do vinho e da vinha”</p> <p>Jogo educativo</p> <p>- Realização de jogos tradicionais relacionados com a tradição vitivinícola</p> | | | Tradições |
| | | | <p>“Mãos à obra”</p> <p>Oficina temática</p> <p>- Visita guiada ao museu com incidência nos seus azulejos e posterior pintura de um azulejo</p> | | | Património cultural |
| | | | <p>“Artistas de palmo e meio”</p> <p>Oficina temática</p> <p>- Exploração do museu seguida de uma oficina para construir artesanato</p> | Ed. Pré-Escolar, 1.º e 2.º CEB e adultos | | Cultura |
| | | | <p>“Bolachas com passas”</p> <p>Oficina temática</p> <p>- Visita guiada ao museu e confeção de bolachas com passas</p> | Ed. Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB e adultos | | Património cultural |
| | | | <p>“Na talha de barro”</p> <p>Oficina temática</p> <p>- Exploração do museu acerca da sua história e da aplicação de talhas de barro. Assim, após a exploração o público irá criar/construir uma talha de barro.</p> | 1.º e 2.º CEB e adultos | | |

| | | | | | | | |
|--|---|---|-------------------------------|---|-------|--------------------|-------|
| Museu Municipal Santos Rocha ¹³ | X | X | "Roteiro de serviço infantil" | - Explicação da origem do museu e itinerário da exposição | _____ | Escolar e familiar | _____ |
| Museu Arqueológico e Etnográfico de Barrancos ¹⁴ | | X | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Museu Arqueológico Municipal Dr. José Monteiro ¹⁵ | | X | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

¹³ <https://www.cm-figfoz.pt/pages/671>

https://www.cm-figfoz.pt/cmfigueiradafoz/uploads/writer_file/document/732/roteiro_de_visita_infantil_pt_ing.pdf

https://www.cm-figfoz.pt/cmfigueiradafoz/uploads/writer_file/document/1047/brochura_mmsr.pdf

¹⁴ <http://www.roteirodoalqueva.com/museus/museu-municipal-de-barrancos>

¹⁵ https://roteiromuseus.ccdrc.pt/museu_fichaGeo.aspx?idMuseu=293&tipologia=2®iao=16A

Anexo 3 – Propostas didáticas

Escavação: encontrar e reconstruir

Nesta atividade vamos:

- Explorar o trabalho dos arqueólogos
- Conhecer alguns instrumentos utilizados pelos arqueólogos
- Compreender que os objetos podem contar uma história

O que fazer:

A atividade tem três fases:

- Preparação: criação de um sítio arqueológico pelo adulto
- Atividade parte 1: escavação do sítio pela criança para encontrar objetos escondidos
- Atividade parte 2: interpretação de objetos pela criança

Preparação:

O sítio arqueológico vai ser construído com o recurso a um recipiente (alguidar/bacia, tupperware grande, caixa de cartão média), solo (areia ou terra), objetos à escolha (moedas, botões, caricas, rolhas, brinquedos pequenos, tampas de caneta, molas da roupa, sementes, etc.) e peças de um puzzle (em anexo – imprimir em folha espessa ou cartolina fina).

Etapas para construir o sítio arqueológico:

- 1.ª etapa: Imprimir e recortar o puzzle (Anexo Puzzle)
- 2.ª etapa: Encher o recipiente com o solo
- 3.ª etapa: Esconder os objetos no solo
- 4.ª etapa: Esconder as peças do puzzle no solo



Podem começar por conversar sobre Arqueologia a partir dos exemplos fornecidos no anexo (Sobre Arqueologia). Depois de criado interesse sobre escavações e descobrir a partir de objetos, sugerir que se faça uma escavação em casa! Outra possibilidade é apresentar o "sítio" e sugerir que se veja se existem objetos ali escondidos. E conversar sobre Arqueologia, depois da experiência de escavação.

Material sugerido



Colher e garfo para escavar



Escova de dentes e pincel para retirar restos de solo dos objetos



Lupa para ver melhor os objetos



Recipiente (tabuleiro, tijela) para colocar os objetos encontrados



Lanterna para ter mais luz



Bloco de notas e caneta para registar os objetos que encontra



Régua para ajudar a medir os objetos



Pinça para apanhar os objetos pequenos (caso existam)



Telemóvel ou máquina fotográfica para registos



Recipiente com água para proceder à limpeza mais profunda de alguns objetos e recipiente para os colocar a secar

Escavação: encontrar e reconstruir

Atividade parte 1:

Apresente o sítio e as ferramentas que achar necessárias para escavar e localizar os objetos. Destaque o recipiente em que se vão colocar o que for encontrado. *

Apoie a criança na sua atividade de escavar, encontrar, colocar de parte, partilhando do seu entusiasmo e incentivando a esgotar o local de escavação.

Ao longo da atividade, auxilie a criança naquilo que ela necessitar, por exemplo fornecendo instruções sobre para que servem os instrumentos que lhe foram fornecidos.

No caso de ter colocado o puzzle, ao encontrar cada peça, prepare-se para deixar ficar uma questão em aberto: o que será isto? Pode utilizar a ideia de parte de alguma coisa.



Quando tiver todas as peças, pode-se construir o puzzle para se perceber o que foi encontrado. Apoie a criança na realização dessa tarefa e ajude na identificação do que está representado no puzzle (pote).

Se quiser, pode não colocar todas as peças do puzzle e conversar sobre como, muitas vezes, os arqueólogos não encontram os objetos completos. Alguns dos objetos que os arqueólogos encontram não se encontram intactos, podendo estar incompletos ou degradados. No entanto, têm uma história para contar acerca da sua existência e das pessoas que os usaram.



*Disposição sugerida:



Tabuleiro para guardar os achados arqueológicos seguido do recipiente com solo/areia e objetos "local da escavação" e consequentemente as ferramentas necessárias para a escavação.

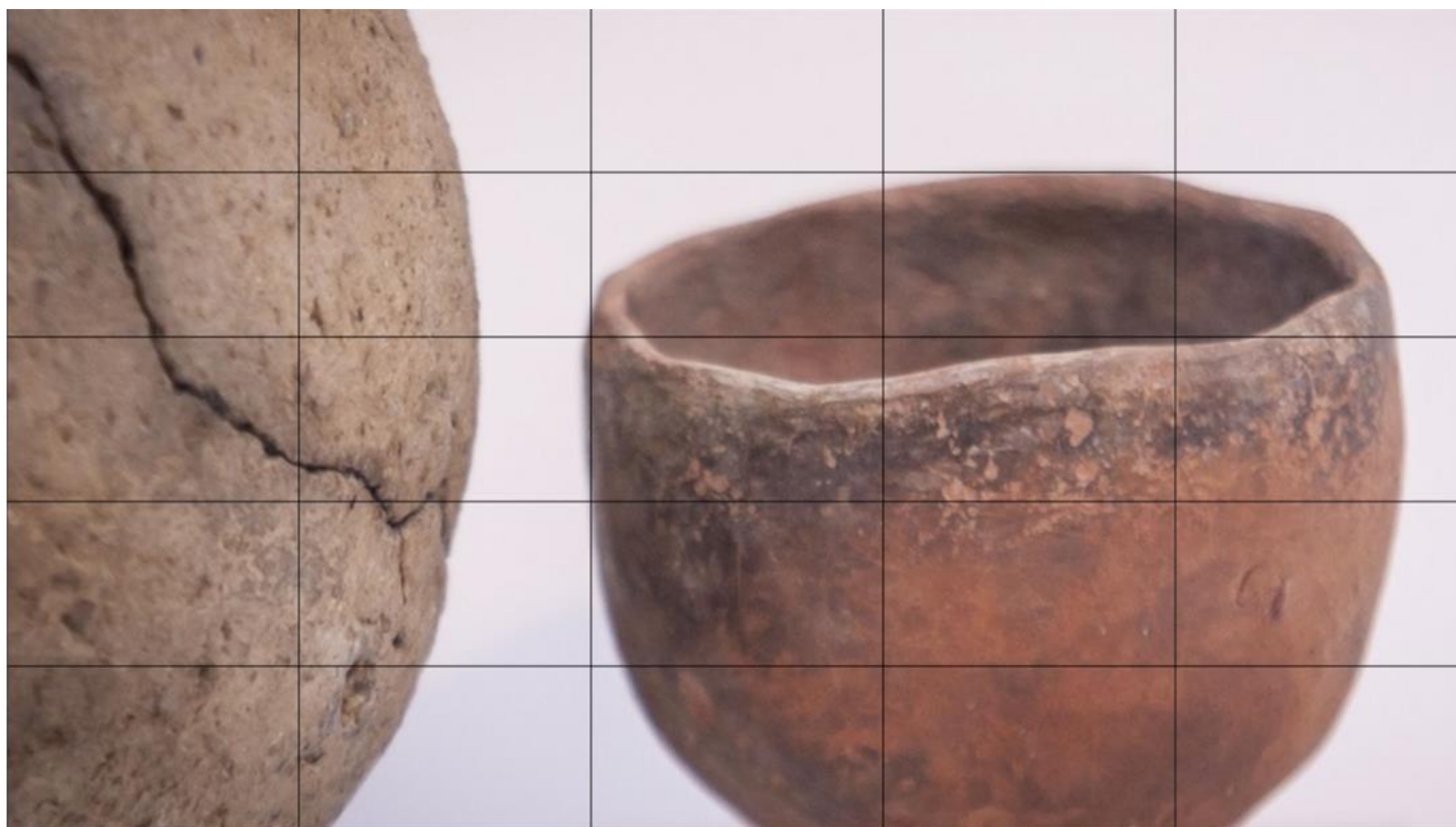
Depois de esgotados os objetos, caso ainda não tenha sido realizado, procedam à limpeza dos objetos e ao registo, por desenho e/ou fotografia, do que foi encontrado.



Siga o interesse da criança sobre estes aspetos. Pode explicitar a importância de ambas as ações: perceber o que foi encontrado, depois de limpo; e ficarmos com o registo das nossas descobertas. No final da escavação, sugira à criança que tire uma fotografia aos objetos encontrados e que identifique o objeto maior, o menor e o seu preferido, caracterizando-os.

Ideias a apresentar às crianças:

- verbo escavar
- dizer que é um/a arqueólogo/a a encontrar vestígios/objetos
- a usar ferramentas que ajudam no que se está a fazer
- a investigar um sítio arqueológico
- enfatizar ideia de não se saber o que se vai encontrar
- descrever diferentes características dos objetos: cor, tamanho, textura, volume
- a partir de uma parte do objeto, conseguimos perceber de que objeto se trata



Escavação: encontrar e reconstruir

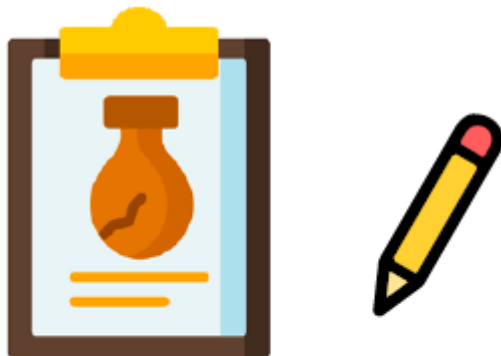
Atividade parte 2:

Com os objetos e/ou com o puzzle, sugira à criança criar uma história sobre quem usava aqueles objetos e o que fazia com eles. Pode escolher um objeto apenas ou conjugar vários objetos. Procure que a história seja sobre quem e como usava os objetos.

Registe as ideias e sugira, ainda, que a criança faça um desenho para ajudar a contar a história.

Ideias a apresentar às crianças:

- dizer que é um/a arqueólogo/a a investigar um sítio arqueológico;
- a pensar sobre como aqueles objetos eram usados;
- os objetos podem ajudar-nos a contar histórias, a perceber o que as pessoas fazem.



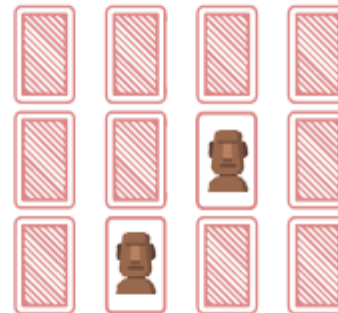
Atividade extra 1:

Visite o site do PAV (Polo Arqueológico de Viseu) e veja outras ideias: <https://www.poloarqueoviseu.pt/>

Atividade extra 2:

No anexo Jogo da Memória, encontra imagens de ferramentas utilizadas pelos arqueólogos, como forma de complementar as ideias sobre Arqueologia. Pode fazer a relação entre as ferramentas que a criança utilizou, que foram objetos de casa, com as imagens das ferramentas profissionais.

Para jogar, imprima e recorte as 30 (ou escolha menos pares) e explique como se joga.



Regras do jogo:

Com vários jogadores, ganha quem encontrar mais pares.

Com um só jogador, acaba o jogo quando todos os pares forem encontrados.

O jogo inicia com todas as cartas viradas com a imagem para baixo, distribuídas numa mesa de forma organizada.

Na sua vez, cada jogador vira duas cartas.

Se as cartas forem iguais, considera-se um par e as duas cartas são retiradas da mesa. O jogador volta a jogar.

Se as cartas não forem iguais, o jogador dá a vez.

O jogo consiste na memorização de localização de imagens para identificar duas iguais.



Museu: explorar e experimentar

Nesta atividade vamos:

- Promover o interesse da criança por museus
- Estimular a descoberta de património arqueológico local
- Perceber o que é uma exposição

O que fazer:

Visita virtual à Casa do Miradouro e organizar uma exposição

Preparação:

Explore a visita virtual à Casa do Miradouro – Coleção Arqueológica de José Coelho para se familiarizar com a exposição. Sugere-se a utilização de um computador (não dispositivo móvel).

Para isso, basta acompanhar as seguintes etapas:

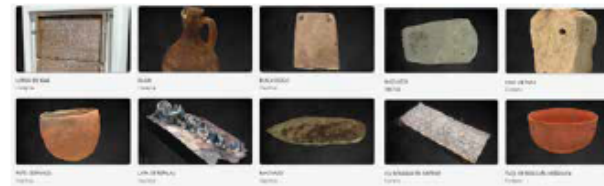
- 1.ª etapa - Clicar no link (<https://www.poloarqueiseu.pt/exposicoes/>)
- 2.ª etapa - Encontrar a exposição virtual
- 3.ª etapa - Seguir as setas para explorar ou clicar nos riscos que se encontram na parte superior esquerda para ir diretamente para um local
- 4.ª etapa - Observar a coleção e os diferentes artefactos em 3D



Visita virtual: Casa do Miradouro - Coleção Arqueológica de José Coelho

Na visita preparatória, familiarize-se com a navegação da visita virtual e procure identificar objetos da exposição que possam ser mais interessantes para a criança.

É possível ver alguns dos objetos com maior detalhe como modelos 3D da exposição disponíveis em: <https://www.poloarqueiseu.pt/galeria3d/>



Exemplos de artefactos da coleção

Atividade parte 1:

Converse sobre a possibilidade de se visitar um museu no computador, de forma virtual. Se já visitaram museus, recordem em conjunto como foi essa experiência: ideia de visitar, de objetos em exposição, de observarmos os objetos e procurarmos saber informação sobre eles,... Convide a criança a fazer a visita.

Converse sobre o que se viu. Explore alguns dos objetos na galeria 3D para poderem ver as diferentes perspetivas dos objetos.

Escolham o objetos favorito ou a sala favorita.

Ideias a apresentar às crianças:

- lembrar o museu como espaço em que existem exposições
- entusiasmo pela visita a um museu de arqueologia como espaço em que aprendemos sobre outras pessoas a partir de objetos
- observar com cuidado objetos/vestigios
- descobrir objetos que não conhecemos sobre os quais podemos aprender mais
- exposição como organização de objetos para serem vistos por outras pessoas

Museu: explorar e experimentar

Atividade parte 2:

Sugira à criança fazer uma exposição em casa, com objetos vossos, que sejam importantes para a criança. Podem ser objetos de que a criança goste ou objetos que estejam associados à família, a um dia que tenha sido especial ou objetos que contem a história de vida da criança.



Outra possibilidade é realizar a exposição com os objetos descobertos na escavação efetuada anteriormente.



Decidam onde realizar a exposição e como dispor os objetos para serem vistos por outros. Convidem familiares para visitar a exposição – presencial ou virtualmente. Peça à criança para explicar a história de cada objeto selecionado, à semelhança da informação disponibilizada para os objetos na exposição.

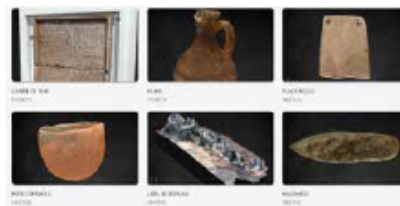
Ideias a apresentar às crianças:

- lembrar o museu como espaço em que existem exposições;
- exposição como organização de objetos para serem vistos por outras pessoas;
- objetos podem contar histórias sobre pessoas.

Atividade extra:

Na visita preparatória, procure identificar objetos da exposição que possam sugerir a construção pela criança com massa de modelar. Por exemplo, o vaso em sigillata presente na sala 3, expositor “de 1000 a.c. a 400 d.c.”.

Outros destaques da coleção que poderão ser escolhidos para a construção, encontram-se como modelos 3D da exposição disponíveis em: <https://www.poloarqueuseu.pt/galeria3d/>



Exemplos de artefactos da coleção

Durante a visita, observe se a criança revela interesse por algum objeto em particular. Caso isso não aconteça, chame a atenção para um dos objetos que selecionou na visita de preparação.

Sugira que tentem construir objetos semelhantes aos observados, com massa de modelar. Pode manter a imagem dos objetos no computador como modelo ou deixar a criança criar livremente.

Na hipótese de não pretender comprar massa de modelar, pode confeccionar a mesma, pelo que vai ser necessário:

- 1 recipiente
- 4 copos de farinha
- 1 e ½ copo de água
- 2 colheres de sopa de óleo
- 1 copo de sal
- 1 colher de sopa de vinagre
- Corantes alimentares (optativo)

Processo de confeção:

- 1.ª etapa – Colocar no recipiente os diferentes ingredientes (farinha, óleo, sal e vinagre)
- 2.ª etapa – Diluir o corante no ¼ copo de água
- 3.ª etapa – Juntar a água aos restantes ingredientes
- 4.ª etapa – Misturar bem com as mãos
- 5.ª etapa – Colocar o copo de água restante na preparação
- 6.ª etapa – Continuar a misturar com as mãos até ficar com uma boa consistência

Dicas:

Caso a massa fique muito seca deverá acrescentar um pouco de água ao preparado, contudo se ficar muito mole e pegajosa deverá adicionar mais farinha.

Se pretender utilizar novamente a massa de modelar será necessário guardar a mesma num recipiente fechado

Anexo 4 – Síntese de conhecimentos

ARQUEOLOGIA

O que é a Arqueologia?

É uma ciência que estuda as culturas e os modos de vida de diferentes sociedades, tanto do passado como do presente, a partir da análise de vestígios materiais. Estes vestígios podem ser variados. A Arqueologia estuda estruturas arquitetónicas, objetos móveis ou artefactos, como obras de arte, tijelas, pentes ou sapatos, mas também ecofactos (por exemplo, ossos de animais ou sementes) e intervenções feitas pelos seres humanos no meio ambiente. Cada um destes objetos serve para os arqueólogos compreenderem o pensamento, os valores e a própria sociedade a que pertenceram.



Por exemplo, a descoberta de madeira queimada (um ecofacto) próxima de um recipiente de barro (artefacto) pode ajudar a perceber que uma determinada sociedade utilizava fogo/calor para cozinhar alimentos.

Os vestígios materiais encontrados e analisados pelos arqueólogos podem ir para os museus, como é o caso da Coleção Arqueológica de José Coelho.

É nos museus que temos a oportunidade de observar diferentes objetos e aprender sobre várias sociedades e modos de viver e pensar. Outros objetos ficam em reservas ou arquivos arqueológicos.

O que faz um Arqueólogo ou uma Arqueóloga?

O arqueólogo é responsável por encontrar, reconhecer e estudar vestígios arqueológicos, utilizando conhecimento de diversas áreas científicas: história da arte, geografia, geologia, linguística, física, química, estatística, paleontologia (paleozoologia, paleobotânica e paleoecologia), medicina e literatura. A ciência arqueológica pode envolver trabalhos de prospeção e escavação, ou somente de prospeção.

Em ambos os casos, são realizadas análises das materialidades ou vestígios encontrados para traçar os comportamentos e a cultura da sociedade que os produziu. As escavações em locais arqueológicos onde existam objetos, sinais e/ou referências associadas a determinadas sociedades são muito associadas aos arqueólogos.



Muitas vezes, os arqueólogos encontram apenas partes de objetos ou de construções que já sofreram o desgaste do tempo e do uso como se pode ver na figura ao lado. A partir de pedaços de uma tijela, conseguem reconstruir como essa tijela seria inteira. Algumas vezes, contudo, encontram-se objetos inteiros que ajudam a conhecer a sociedade antiga e a validar as reconstruções e visualizações que se fazem a partir de peças incompletas, como se pode verificar na figura em baixo.



Quais são as ferramentas utilizadas em Arqueologia?

Os arqueólogos utilizam diferentes ferramentas no seu dia a dia, como forma de efetuar o seu trabalho. Alguns exemplos são: material de escavação, picareta, peneira, balde, luvas, bloco de notas, caneta/lápis, pincel, fita métrica, lanterna, bússola, pá, entre outras ferramentas importantes e úteis ao seu trabalho. O link que se segue apresenta algumas das ferramentas utilizadas pelos arqueólogos:

<http://ciudadedeterrasoweb.wordpress.com/2016/05/07/ferramentas-utilizadas-em-arqueologia/>



Aqui encontra-se um catálogo de ferramentas de arqueologia:
https://www.pasthorizonstools.com/Complete_Archaeology_Tool_Catalogue_s/1820.htm

Para saber mais...

Alguns sites que ajudam a compreender mais sobre Arqueologia:

<https://www.greelane.com/pt/pt/03%AAncia-tecnologia-matem%C3%A1tica/c%C3%A9ncias-sociais/archaeology-equipment-tools-of-the-trade-4122666>



<https://escola.britannica.com.br/artigo/arqueologia/480647>

https://www.livresciencia.com/44448-what-is-archaeology.html?fbclid=IwAR1UpQ9bE_AvQh_d5k4YhaM2CgIwO6RjOsldzdpKz3nq52aH5-CIN8

<https://arqueologia.patrimoniocultural.pt/index.php?id=atividades>

Documento para auxiliar:
Arqueologia – uma atividade divertida

O que é uma escavação?

A escavação realiza-se num local onde existiu ocupação humana no passado, ou seja, num espaço em que se encontrem os vestígios, ou o conjunto de registos arqueológicos, ambientais, osteológicos e espaciais. O processo de escavação, em particular a remoção de depósitos arqueológicos, ocorre por meio de diferentes métodos desenvolvidos por arqueólogos consoante as características da escavação. Posto isto, a camada superficial do solo, por norma, é removida por uma técnica designada por topstripping com o recurso a uma escavadeira ou picaretas e pás. Não obstante, a maioria das escavações é realizada à mão e é muito demorada e minuciosa.

As ferramentas utilizadas numa escavação variam consoante o tipo de trabalho necessário, o tempo disponível e a natureza dos depósitos, alternando entre pás, enxadas, espátulas curtas e pontiagudas, escovas para o pó, pás de canção e baldes, como se pode averiguar nas figuras em baixo.



Ana Raquel Soares, 2021

Anexo 5 - Correspondência entre os critérios de qualidade e os dados obtidos

| Crítérios | Questões | Participantes |
|---------------------|---|--|
| Relevância | Que ideias sobre Arqueologia encontra nestas atividades? São ideias importantes na forma como se procura estabelecer relação entre crianças e a Arqueologia? (Se sim, porquê é que estas ideias são importantes? Se não, que ideias se costumam então valorizar?) | Coordenadora do museu |
| | Acha que nestes dois documentos está informação suficiente para os pais puderem realizar as atividades com conteúdo relevante de Arqueologia (vs. fazer só com uma coisa divertida). Que outras informações poderiam ser incluídas? | Coordenadora do museu |
| | Na sua perspetiva, que alterações e/ou adaptações considera pertinente fazerem-se nas propostas delineadas? | Coordenadora do museu Educadora de Infância Pais |
| | Do seu ponto de vista, em que é que estas propostas se diferenciam das atividades propostas pelo PAV? | Coordenadora do museu |
| | Acha que os dois documentos disponibilizados contêm informação suficiente para serem desenvolvidas em contexto familiar? | Educadora de Infância Pais |
| | Apresentam conteúdos relevantes de Arqueologia? Em que medida? | Educadora de infância |
| | Acha que o contacto com museus é relevante na aprendizagem e formação das crianças? Porquê? | Educadora de infância |
| | De que forma é que as atividades vão interessar as crianças? Como considera que irá ser o contacto das crianças com a Arqueologia? | Educadora de infância Pais |
| Consistência | Do seu ponto de vista, em que é que estas propostas se diferenciam das atividades propostas pelo PAV? | Coordenadora do museu |
| | Acha que nestes dois documentos está informação suficiente para os pais puderem realizar as atividades com | Coordenadora |

| | | |
|--------------------|--|--|
| | conteúdo relevante de Arqueologia (vs. fazer só com uma coisa divertida). Que outras informações poderiam ser incluídas? | do museu |
| | Acha que se percebe bem o que é sugerido fazer? Quais os pontos menos claros? | Coordenadora do museu Educadora de infância Pais |
| | Acha que os dois documentos disponibilizados contêm informação suficiente para serem desenvolvidas em contexto familiar? | Educadora de infância Pais |
| | Apresentam conteúdos relevantes de Arqueologia? Em que medida? | Educadora de infância |
| | Do seu ponto de vista, as atividades apresentam potencial educativo para crianças em idade pré-escolar? Porquê? | Educadora de infância Pais |
| Praticidade | Caso tenha tido contacto com o ensino remoto de emergência: que vantagens retira desta modalidade de ensino? Em que medida será benéfico para as crianças promover a implementação de atividades em contexto familiar? | Educadora de infância Pais |
| | Acha que se percebe bem o que é sugerido fazer? Quais os pontos menos claros? | Coordenadora do museu Educadora de infância Pais |
| | Considera que as atividades são passíveis de serem implementadas, em contexto familiar, com crianças em idade pré-escolar? | Coordenadora do museu Educadora de infância Pais |
| | Na sua perspetiva, que alterações e/ou adaptações | Coordenadora |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | considera pertinente fazerem-se nas propostas delineadas? | do museu Educadora de infância Pais |
| | Apresentam conteúdos relevantes de Arqueologia? Em que medida? | Educadora de infância |
| | Na sua perspetiva, qual é a importância da participação dos pais/encarregados de educação na aprendizagem das crianças? | Educadora de infância Pais |
| | O que acha que vai ser atrativo? O que pode ser problema? | Coordenadora do museu Educadora de infância |
| | O que foi problema? | Pais |
| | Sente que as propostas são muito orientadas para os pais? Que deixam pouca margem para eles inventarem/adaptarem? E o que é proposto às crianças: acha que se está a deixar espaço para elas usarem as suas ideias? | Coordenadora do museu Educadora de infância Pais |
| Efetividade | Da sua experiência de dinamização de atividades de Arqueologia nas escolas, acha que estas vão interessar as crianças? | Coordenadora do museu |
| | O que acha que vai ser atrativo? O que pode ser problema? | Coordenadora do museu Educadora de infância |
| | O que foi mais atrativo? O que foi problema? | Pais |
| | Sente que as propostas são muito orientadas para os pais? Que deixam pouca margem para eles inventarem/adaptarem? E o que é proposto às crianças: acha que se está a deixar espaço para elas usarem as suas ideias? | Coordenadora do museu Educadora de infância |

| | | |
|--|--|--|
| | | Pais |
| | Na sua perspetiva, que alterações e/ou adaptações considera pertinente fazerem-se nas propostas delineadas? | Coordenadora do museu Educadora de infância Pais |
| | Considera que as atividades permitem construir conhecimentos em torno da área de Arqueologia? | Educadora de infância Pais |
| | Apresentam conteúdos relevantes de Arqueologia? Em que medida? | Educadora de infância |
| | De que modo é que as atividades propiciam o estabelecimento de uma relação aprazível entre os museus e a educação? | Educadora de infância Pais |
| | Acha que o contacto com museus é relevante na aprendizagem e formação das crianças? Porquê? | Educadora de infância Pais |
| | Qual é a importância de promover atividades acerca do património com crianças em idade pré-escolar? | Educadora de infância Pais |
| | De que forma é que as atividades vão interessar as crianças? Como considera que irá ser o contacto das crianças com a Arqueologia? | Educadora de infância Pais |
| | Do seu ponto de vista, as atividades apresentam potencial educativo para crianças em idade pré-escolar? Porquê? | Educadora de infância Pais |

Anexo 6 - Tabela dos critérios de qualidade

| Critérios | Aquilo que é interessante |
|-------------------|--|
| Relevância | <p>“as ideias que me parecem mais importantes estão nos materiais” (Coordenadora do museu)</p> <p>“ideia de que a Arqueologia é um processo que envolver determinadas ações técnicas realizadas com materiais próprios, que há uma dimensão de descoberta e desconhecimento associada a fazer Arqueologia e que esta resulta na construção de uma história” (Coordenadora do museu)</p> <p>“penso que são as ideias essenciais para falar de Arqueologia a crianças e a todas as pessoas (não arqueólogos) no geral” (Coordenadora do museu)</p> <p>“os materiais têm muita informação pertinente e acessível” (Coordenadora do museu)</p> <p>“permitem aos pais desenvolverem uma atividade divertida com os filhos” (Coordenadora do museu)</p> <p>“talvez substituísse por uma atividade em que as crianças tivessem que desmontar objetos” (Coordenadora do museu)</p> <p>“no PAV temos a mais-valia de um conhecimento mais aprofundado” (Coordenadora do museu)</p> <p>“reforçar a ideia de que a Arqueologia é uma ciência que conta Histórias” (Coordenadora do museu)</p> <p>“não fazia alterações nas atividades propostas” (Educadora de infância)</p> <p>“seria interessante desenvolver alguma atividade com as crianças no jardim de infância” (Educadora de infância)</p> <p>“as informações disponibilizadas apresentam bastante informação” (Educadora de infância)</p> <p>“ajudam os pais a perceber o que é a Arqueologia, o que são arqueólogos, as ferramentas que utilizam” (Educadora de infância)</p> <p>“sejam capazes de desenvolverem aprendizagens em torno da Arqueologia” (Educadora de infância)</p> <p>“os documentos têm informação necessária para os pais e as crianças” (Educadora de infância)</p> <p>“considero que os conteúdos são interessantes e possíveis de serem trabalhados com as crianças nesta idade” (Educadora de infância)</p> |

“o contacto com os museus é importante para as crianças” (Educadora de infância)

“primeiramente o contacto vai ser de estranheza porque não é uma área muito explorada com crianças nestas idades” (Educadora de infância)

“as famílias têm ao seu dispor informação sobre a Arqueologia “ (Educadora de infância)

“não tenho alterações a propor” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“a informação foi suficiente e esclarecedora” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“com os documentos foi mais fácil abordar o tema” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“a primeira atividade foi mais interessante...percebeu o que tinha de fazer” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o contacto foi bom, apesar de não ter estado inicialmente muito motivada na visita ao museu” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“comecei por lhe explicar o pdf com as informações de uma forma mais simplificada devido à idade e mostrei-lhe as diferentes imagens (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“as atividades eram muito interessantes, tenho pena de não as ter desenvolvido com a Rita tal como pediu, mas no apartamento era complicado gerir tudo” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“não faz outro tipo de atividades no jardim sobre Arqueologia, se tivesse já tinha mais conhecimentos e seria mais fácil falar com ela sobre esta área” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“os documentos tinham muita informação” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“tinham informação suficiente para nós entendermos” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o documento que tinha apenas informações foi muito importante, porque permitiu-me responder a algumas questões” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“foi o primeiro contacto do João com a Arqueologia, mas esteve curioso e surpreendido com aquilo que foi descobrindo e aprendendo” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“é importante para elas irem aprendendo mais sobre antigamente” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“apesar das atividades me terem agradado bastante, considero que poderia ter

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>“tido feito um vídeo explicativo das atividades” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“tinham informação suficiente, aliás talvez em excesso porque as crianças nestas idades não conseguem adquirir muita informação ao mesmo tempo” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“penso que a informação me permitiu desenvolver as atividades e era bastante compreensível para ser transmitida a crianças nestas idades” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“as atividades eram divertidas, permitiam fazer descobertas” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“o contacto dela foi de bastante curiosidade” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“a segunda atividade não foi grande novidade para ela, mas gostou de ver os objetos da coleção” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“a alteração seria na realização do puzzle” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“os documentos disponibilizados tinham informação suficiente e importante” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“o texto explicava de forma clara e simples os conteúdos” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“As imagens também eram bastante elucidativas e atrativas do tema” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“para além de auxiliar as crianças acho que foram uma mais-valia para eu conseguir acompanhar e transmitir informações significativas” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“o contacto deles com a Arqueologia foi bastante positivo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“interessados e curiosos em aprender sobre o tema, colocando muitas questões” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> |
| <p>Consistência</p> | <p>“têm muitos pontos em comum, no PAV temos a mais-valia de um conhecimento mais aprofundado” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“os materiais têm muita informação pertinente e acessível” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“os materiais fornecidos aos pais são bastante claros, as imagens associadas ajudam” (Coordenadora do Museu)</p> |

“a comunicação é clara e simples para todos compreenderem o que é suposto ser desenvolvido” (Educadora de infância)

“não são visíveis aspetos menos claros” (Educadora de infância)

“as famílias têm ao seu dispor informação sobre a Arqueologia” (Educadora de infância)

“as informações disponibilizadas apresentam bastante informação que facilitam o desenvolvimento das atividades” (Educadora de infância)

“ajudam os pais a perceber o que é a Arqueologia, o que são arqueólogos, as ferramentas que utilizam” (Educadora de infância)

“os documentos têm informação necessária para os pais e as crianças compreenderem algumas noções da Arqueologia” (Educadora de infância)

“considero que os conteúdos são interessantes e possíveis de serem trabalhados com crianças nesta idade” (Educadora de infância)

“as crianças irão aprender ao brincar (com a família)” (Educadora de infância)

“as atividades eram muito fáceis de entender” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“as atividades eram claras” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“a informação foi suficiente e esclarecedora” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“com os documentos foi mais fácil abordar o tema” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“percebi tudo, não tive dúvidas” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“comecei por lhe explicar o pdf com as informações de uma forma mais simplificada devido à idade e mostrei-lhe as diferentes imagens” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“num próximo contacto com a Arqueologia acho que a Rita já vai ter mais conhecimentos” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“as atividades eram perceptíveis” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“conseguimos fazer bem as atividades” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“não existiram aspetos menos claros” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“os documentos tinham muita informação” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“informação suficiente para nós entendermos” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o documento que tinha apenas informações foi muito importante, porque permitiu-me responder a algumas questões” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

| | |
|--------------------|---|
| | <p>“com a informação que disponibilizou não tivemos dificuldades. Percebemos de imediato o que era para fazer” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“não havia pontos menos claros” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“informação suficiente, talvez em excesso porque as crianças nestas idades não conseguem adquirir muita informação ao mesmo tempo” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“a informação permitiu desenvolver as atividades e era bastante compreensível” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“as atividades eram todas bastante perceptíveis e claras sobre aquilo que era pretendido fazer” (Mãe da criança E e F, fem, 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“os documentos disponibilizados tinham informação suficiente e importante” (Mãe da criança E e F, fem, 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“o texto explicava de forma clara e simples os conteúdos” (Mãe da criança E e F, fem, 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“as imagens também eram bastante elucidativas e atrativas do tema” (Mãe da criança E e F, fem, 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“bastante interessante as atividades propostas” (Mãe da criança E e F, fem, 6 anos, masc., 4 anos)</p> |
| Praticidade | <p>“os materiais fornecidos aos pais são bastante claros, as imagens associadas ajudam” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“são exequíveis de serem implementadas em casa” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“os utensílios e as informações transmitidas e partilhadas com os pais são pertinentes” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“substituísse por uma atividade em que as crianças tivessem que desmontar objetos” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“as dinâmicas de descoberta que envolvem algum aparato (como os utensílios para escavar) despertam sempre interesse nos mais pequenos” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“as atividades que não passam por copiar/replicar alguma coisa e em alternativa requerem descoberta, imaginação e autonomia funcionam melhor” (Coordenadora do Museu)</p> <p>“por muitas orientações que tenhamos, as atividades têm o hábito de tomar vida própria” (Coordenadora do Museu)</p> |

“existe muito espaço nas propostas para a imaginação dos pais e das crianças”
(Coordenadora do Museu)

“pais já habituados ao ensino à distância, na sua maioria, também já estão habituados a darem continuidade a atividades desenvolvidas no jardim de infância”
(Educadora de Infância)

“penso que a dinamização das atividades é uma vantagem para todos os parceiros educativos” (Educadora de Infância)

“ao desenvolver atividades em contexto familiar as crianças sentem-se mais predispostas para brincarem com os seus pais, tornando-se benéfico para elas”
(Educadora de Infância)

“a comunicação é clara e simples para todos compreenderem o que é suposto ser desenvolvido” (Educadora de Infância)

“é utilizada uma linguagem acessível e as famílias têm ao seu dispor informação sobre a Arqueologia que lhes permite desenvolver as atividades” (Educadora de Infância)

“tiveram contacto com o ensino à distância e já sabem como funciona o desenvolvimento de atividades em contexto familiar” (Educadora de Infância)

“as atividades são possíveis de serem implementadas quer pela disponibilidade dos pais, da curiosidade e envolvimento das crianças, mas também porque são utilizados materiais e meios que os pais podem disponibilizar às crianças”
(Educadora de Infância)

“considero que os conteúdos são interessantes e possíveis de serem trabalhados com as crianças nesta idade” (Educadora de Infância)

“não fazia alterações nas atividades propostas” (Educadora de Infância)

“seria interessante desenvolver alguma atividade com as crianças no jardim de infância” (Educadora de Infância)

“as atividades envolvem muito as famílias, facilitando aprendizagens com contexto familiar” (Educadora de Infância)

“com a criação do sítio arqueológico os pais irão ver-se obrigados a questionarem-se e a perceber que desde cedo os seus filhos podem desenvolver aprendizagens acerca da Arqueologia e que podem aprender ao brincar” (Educadora de Infância)

“o problema poderá estar relacionado com a própria temática, devido à falta de interação que as crianças em idade pré-escolar estabelecem com o nosso

| |
|--|
| <p>património” (Educadora de Infância)</p> <p>“os pais têm a possibilidade de alterar ou adaptá-las consoante os seus interesses e principalmente os das crianças” (Educadora de Infância)</p> <p>“o facto de serem atividades práticas e lúdicas criam um grande envolvimento das crianças motivando-as para a temática principal, essencialmente, quando são efetuadas em contexto familiar” (Educadora de Infância)</p> <p>“não tivemos contacto com o ensino à distância” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“fundamental as crianças trabalharem em conjunto com a família” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“forma de criar laços e ter momentos inesquecíveis” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“as atividades eram muito fáceis de entender” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“as atividades eram claras” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“consegui implementar as atividades” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“não eram difíceis e conseguíamos perceber o que era pretendido fazer” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“não tenho alterações a propor” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“passam mais momentos juntos, momentos diferentes e que são vantajosos para todos” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“era fácil de adaptarmos de acordo connosco. Podíamos realizar da forma como fosse mais fácil para nós e introduzir os nossos conhecimentos sobre o assunto” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“ela não usou muito as suas ideias mas acredito que outras crianças o possam fazer mais vezes” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)</p> <p>“importante desenvolver atividades em contexto familiar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“forma de fortalecerem os seus laços e levar as crianças a entenderem que não aprendem somente na escola” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“os pais estão sempre disponíveis para ajudar e aprenderem com as crianças” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“percebi tudo, não tive dúvidas” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“se vivesse numa casa térrea com jardim seria mais fácil desenvolver as</p> |
|--|

| |
|--|
| <p>atividades, principalmente a de escavação” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“no apartamento tornou-se mais difícil e utilizámos um recipiente pequeno com pouca terra e eu queria ter feito algo mais significativo” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“de resto as atividades eram passíveis de serem implementadas em contexto familiar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“penso que todas as atividades eram possíveis de serem desenvolvidas com crianças em idade pré-escolar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“permite aos pais acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“permite às crianças sentirem-se mais confiantes, motivadas e predispostas a aprender, como foi o caso da Rita que gostou de “brincar” comigo aos arqueólogos” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“não fomos para a terra nem para a areia como eu gostaria” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“eu adaptei quase tudo e considero que se as crianças fossem maiores também podiam inventar e criar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“lançou as suas ideias e opiniões sobre a Arqueologia” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)</p> <p>“importante as crianças desenvolverem atividades com a família” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“aprendem juntos e muda a rotina da família” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“as atividades eram perceptíveis. Conseguimos fazer bem as atividades, não existiram dúvidas” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“não existiram aspetos menos claros” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“foi fácil desenvolver as atividades e gratificante ver o entusiasmo e alegria do Rui por estar a fazê-las comigo e com o irmão” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“ficam mais motivadas para aprenderem, como foi o caso do irmão do Rui que ao ver-nos a fazer as atividades também quis participar e dar o seu contributo” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“não houve problemas” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“eram orientadas no sentido de terem informação suficiente” (Mãe da criança C,</p> |
|--|

| |
|---|
| <p>masc., 5 anos)</p> <p>“consequimos adaptar” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)</p> <p>“importante para perceber que as educadoras se preocupam” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“continuar com uma rotina, pelo menos da parte da manhã” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“importante desenvolver atividades neste tipo de contexto, pois permite desenvolver relações familiares e simultaneamente fomentar aprendizagens mais acadêmicas” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“coma informação que disponibilizou não tivemos dificuldades. Percebemos de imediato o que era para fazer” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“não havia pontos menos claros” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“as atividades são passíveis de serem implementadas em contexto familiar” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“poderia ter sido feito um vídeo explicativo das atividades, uma vez que são crianças em idade pré-escolar” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“importante os pais participarem na educação dos seus filhos” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“insistiu em utilizar os instrumentos do arqueólogo porque naquele momento o trabalho dela era esse” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“foram orientadas mas era essencial que assim fosse” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“sem orientação era difícil colocar as atividades em prática, mas considero que foi uma forma de todos participarem nas atividades” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“a Daniela usou as suas ideias, não ficou apenas com aquilo que eu lhe dizia ou o que estava nos documentos. Ela fez perguntas e deu sugestões” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)</p> <p>“considere bastante interessante este tema, os conceitos abordados e as aprendizagens eram adaptados às idades deles” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“era complicado conseguir acompanhar três crianças ao mesmo tempo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> |
|---|

| | |
|--------------------|--|
| | <p>“conseguiram manter contacto” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“interessante desenvolver atividades em contexto familiar, envolve-nos enquanto pais na aprendizagem que se faz na escola” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“ adoram este tipo de atividades e ainda mais o facto de puderem desenvolvê-las com os pais” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“as atividades eram todas bastantes percetíveis e claras sobre aquilo que era pretendido fazer” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“tudo o que estava descrito foi possível de fazer” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“é possível implementar as atividades com crianças nestas idades” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“é necessário o apoio dos pais” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“a alteração seria na realização do puzzle...depressa se desmotivaram e não acharam a imagem muito interessante” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“fundamental e eles gostam bastante, pelo menos os meus filhos” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“não senti que as propostas fossem orientadas para os pais” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“eram atividades guiadas, mas pudera brincar, inventar, aprender e divertir-se” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“deram asas à sua imaginação, pois inventaram bastante” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> <p>“apesar de terem de seguir as instruções foi dada a possibilidade aos meus filhos de descobrirem por eles próprios e usarem as suas ideias” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)</p> |
| Efetividade | <p>“as dinâmicas de descoberta que envolvem algum aparato (como os utensílios para escavar) despertam sempre interesse nos mais pequenos” (Coordenadora do museu)</p> <p>“as atividades que não passam por copiar/replicar alguma coisa e em alternativa requerem descoberta, imaginação e autonomia funcionam melhor” (Coordenadora do museu)</p> |

“existe muito espaço nas propostas para a imaginação dos pais e das crianças”
(Coordenadora do museu)

“recorrerem às suas próprias ideias” (Coordenadora do museu)

“substituísse por uma atividade em que as crianças tivessem que desmontar objetos para perceber com quantas peças são feitas e como é que se montam”
(Coordenadora do museu)

“o problema poderá estar relacionado com a própria temática, devido à falta de interação que as crianças em idade pré-escolar estabelecem com o nosso património” (Educadora de Infância)

“com a criação de um sítio arqueológico as crianças vão ficar muito entusiasmadas” (Educadora de Infância)

“atividade mais atrativa, desde logo pela curiosidade que as crianças manifestam nesta idade” (Educadora de Infância)

“os pais têm a possibilidade de alterar ou adaptá-las consoante os seus interesses e principalmente os das crianças” (Educadora de Infância)

“atividades práticas e lúdicas criam um grande envolvimento das crianças”
(Educadora de Infância)

“as atividades possibilitam às crianças serem curiosas, fazerem descobertas, colocar questões e hipóteses, pelo que é possível usarem e desenvolverem as suas ideias” (Educadora de Infância)

“as atividades permitem desenvolver aprendizagens significativas nas crianças em torno da Arqueologia” (Educadora de Infância)

“seria interessante desenvolver alguma atividade com as crianças no jardim de infância antes de as enviar aos pais, como forma de motivar e suscitar mais curiosidade nas crianças” (Educadora de Infância)

“vai possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens acerca desta área”
(Educadora de Infância)

“vai permitir o desenvolvimento de adultos mais conscientes em questões patrimoniais” (Educadora de Infância)

“os documentos têm informação necessária para os pais e as crianças compreenderem algumas noções da Arqueologia” (Educadora de Infância)

“na primeira atividade não é tão visível o contacto com o museu” (Educadora de Infância)

“a ideia de que aquilo que encontraram no sítio arqueológico foi exposto num museu” (Educadora de Infância)

“possibilita às crianças verem que existe um espaço que tem os objetos encontrados pelos arqueólogos e que as pessoas podem vê-los” (Educadora de Infância)

“permite-lhes desenvolverem aprendizagens e perceberem a importância de preservarmos o nosso património para gerações futuras” (Educadora de Infância)

“as atividades propostas são potenciadoras para um despertar das mentes das crianças, pais e educadoras “ (Educadora de Infância)

“importante promover o contacto das crianças com o nosso património para que estas o valorizem e preservem” (Educadora de Infância)

“as atividades têm bastante potencial” (Educadora de Infância)

“primeiramente o contacto vai ser de estranheza” (Educadora de Infância)

“não é uma área muito explorada com crianças nestas idades, no entanto face ao carácter lúdico das atividades, julgo que o contacto vai ser bastante positivo em termos de envolvimento e aprendizagem” (Educadora de Infância)

“a intencionalidade educativa está bem patente nestas atividades” (Educadora de Infância)

“as crianças irão aprender ao brincar (com a família)” (Educadora de Infância)

“com a criação do sítio arqueológico os pais irão ver-se obrigados a questionarem-se e a perceber que desde cedo os seus filhos podem desenvolver aprendizagens acerca da Arqueologia e que podem aprender ao brincar” (Educadora de Infância)

“aprendem significativamente a valorizar e respeitar os nossos bens culturais e o meio ambiente” (Educadora de Infância)

“são atividades que exercitam a memória, desenvolve o raciocínio e o pensamento, levando-as a questionar e a formular hipóteses” (Educadora de Infância)

“o mais atrativo foi procurar objetos na areia” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o mais difícil foi a montagem do puzzle, as peças eram muito parecidas e com uma cor muito escura” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“era fácil adaptarmos de acordo connosco. Podíamos realizar da forma como fosse mais fácil para nós e introduzir os nossos conhecimentos” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“não usou muitas ideias, mas acredito que outras crianças o possam fazer mais

vezes” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“algumas dúvidas em relação ao termo Arqueologia” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“ficou com a noção de que existem pessoas que descobrem objetos, que objetos se encontram escondidos e que é possível por vezes juntar peças” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“a segunda atividade aborda os museus, no entanto foi a atividade que menos motivou” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o tipo de atividade não foi de imediato atrativo mas quando se apercebeu que podia carregar nos botões e mudar de lugar, ir visitar outras coisas entusiasmou-se um pouco” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“conteúdo da exposição não foi de grande interesse” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“percebeu que podemos visitar museus através do computador e que é possível navegar pelas salas e ver de forma mais próxima o que interessa” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“apesar dos museus serem locais de aprendizagem, acho que crianças tão novas não se interessam muito” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“importante elas darem valor ao passado” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“a primeira atividade foi mais interessante” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“percebeu o que tinha de fazer e claro que adorou a experiência” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o contacto foi bom, apesar de não ter estado inicialmente muito motivada na visita ao museu” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“as crianças gostam de explorar e enquanto estão a fazê-lo estão a aprender” (Mãe da criança A, fem., 4 anos)

“o que ela mais gostou foi, sem dúvida, o jogo da memória e o puzzle” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“eu adaptei quase tudo e considero que se as crianças fossem maiores também podiam inventar e criar” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“lançou as suas ideias e opiniões sobre a Arqueologia” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“deu para ela perceber mais ou menos o conceito e para lhe levantar muitas

dúvidas, nomeadamente sobre a dimensão do tempo e de quem é que nasceu primeiro” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“este jogo (memória) serviu para lhe explicar para que servia cada objeto presente no jogo” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“propiciaram o estabelecimento de uma relação entre os museus e a educação” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“importante para tomarem consciência de que existiu vida antes da nossa e que os costumes eram diferentes” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“vão tomando conhecimento de que existe um passado e podem começar a ganhar gosto pela História e pela sua preservação” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“o contacto da Rita foi muito simples, mas talvez numa próxima já não seja novidade e ela já tenha conhecimentos mais concretos” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“o contacto não foi o melhor porque a Rita não faz outro tipo de atividades no jardim sobre a Arqueologia” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“compreendem a existência de um passado, ganham gosto pela História e o património” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“num próximo contacto com a Arqueologia acho que a Rita já vai ter mais conhecimentos” (Mãe da criança B, fem., 4 anos)

“o mais atrativo foi a pesquisa dos objetos no solo, mas também o jogo da memória” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“ficou muito curioso” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“queria saber o que era isso de Arqueologia” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“construiu conhecimentos sobre os materiais usados pelo arqueólogo, o que é uma escavação, o que é uma exposição e o que faz um arqueólogo no seu trabalho” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“foi divertido para o Rui ver objetos que foram utilizados por outras pessoas e perceber a ideia de que aquilo que os arqueólogos encontram é exposto nos museus para nós pudermos vê-los” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“importante para as crianças saberem que existiram vidas antes de nós e compreenderem como é que viviam” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“foi o primeiro contacto do Rui com a Arqueologia” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“esteve curioso e surpreendido com aquilo que foi descobrindo e aprendendo” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“a de escavação...foi a atividade que o Rui mais gostou” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“ gratificante ver o entusiasmo e alegria” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“foi diferente daquilo que ele faz no jardim, porque acho que a Arqueologia não é falada com crianças tão novas” (Mãe da criança C, masc., 5 anos)

“o que mais gostou foi de mexer na terra, de procurar, de utilizar a lupa, a escova de dentes, os garfos e as colheres” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“correram de forma calma e divertida para a Daniela” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“foram orientadas mas era essencial que assim fosse, pois tínhamos de ser nós a desenvolver as atividades com a Daniela” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“foi uma forma de todos participarem nas atividades” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“usou as suas ideias, não ficou apenas com aquilo que eu dizia ou o que estava os documentos. Ela fez perguntas e deu sugestões” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“poderia ter sido feito um vídeo explicativo nas atividades, uma vez que são crianças em idade pré-escolar” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“as atividades permitiram à Daniela construir conhecimentos sobre a Arqueologia e aprofundar ideias que ela já tinha” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“uma dificuldade dela foi a noção temporal” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“a ideia de ter sido há muito tempo era como se fosse no ano passado” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“percebeu conceitos essenciais e as funções do arqueólogo” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“os museus são importantes na aprendizagem...promovi o contacto dela com os museus desde pequena” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“as atividades permitiam estabelecer uma relação entre o museu e a educação” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“permite às crianças aprenderem a História da comunidade, os seus

costumes/tradições e respeitar o património” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“as atividades eram divertidas, permitiam fazer descobertas” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“sentiu interesse em desenvolvê-las” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“o contacto dela foi de bastante curiosidade” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“a segunda atividade não foi grande novidade para ela, mas gostou de ver os objetos da coleção” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“insistiu em utilizar os instrumentos do arqueólogo, porque naquele momento o trabalho dela era esse” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“desenvolveu conhecimentos cognitivos, a motricidade e aumentou conhecimentos específicos desta área” (Mãe da criança D, fem., 6 anos)

“ adoram este tipo de atividades e ainda mais o facto de puderem desenvolvê-las com os pais” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“o mais atrativo foi a atividade de escavação” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“e também a realização das peças idênticas às que estavam presentes no museu com massa de modelar” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“o mais complexo foi o puzzle...pouco atrativa para eles” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“eram atividades guiadas, mas puderam brincar, inventar, aprender e divertir-se” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“deram asas à sua imaginação, pois inventaram bastante” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“apesar de terem de seguir as instruções foi dada a possibilidade aos meus filhos de descobrirem por eles próprios e usarem as suas ideias” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“a alteração seria na realização do puzzle...apesar de inicialmente terem-se mostrado curiosos aquando da construção do puzzle depressa se desmotivaram e não acharam a imagem muito interessante” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“ficaram a saber o que era a Arqueologia e retiveram muitos conceitos acerca do tema” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“já tinham tido contacto com os museus, mas foi muito interessante fazer uma visita

virtual porque ainda não tinham feito nenhuma” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“as atividades permitiam estabelecer uma relação com o museu” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“desenvolvem um sentido de preservação e respeito pelos tempos passados desde cedo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“tornar mais sensíveis e atentas a assuntos relacionados com a nossa história” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“estiverem muito entusiasmados e motivados, desenvolveram as atividades de forma divertida” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“o contacto deles com a Arqueologia foi bastante positivo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“interessados e curiosos em aprender sobre o tema, colocando muitas questões” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“ficam bastante entusiasmados e com mais vontade de descobrirem coisas novas” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“as atividades apresentam bastante potencial educativo” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

“de uma forma lúdica e educativa aprenderam o que era a Arqueologia” (Mãe da criança E e F, fem., 6 anos, masc., 4 anos)

Anexo 7 – Atividade extra da segunda proposta didática

Atividade extra:

No anexo caça ao tesouro, encontra várias imagens de objetos pertencentes à Coleção Arqueológica de José Coelho. Com o intuito de a criança manter o foco na visita virtual, sugira-lhe fazer uma caça ao tesouro enquanto observa os objetos da exposição. Para isso, destaque as imagens do anexo e refira que quando a criança encontrar o objeto correspondente a uma imagem deverá assinalá-la.



À medida que a criança vai encontrando os diferentes objetos da coleção arqueológica pode ir estabelecendo um diálogo com ela sobre a sua utilidade e características (cor, forma, material).



Anexo 8 – Ficha da caça ao tesouro (atividade extra da segunda proposta)

Caça ao tesouro de objetos

Ao longo da visita virtual vai procurando os diferentes objetos e assinala com um ✓ aqueles que vais encontrando.



Anexo 9 – Puzzle

