



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Catarina Isabel Figueiredo Diegues

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

Orientado por
Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Junho 2015

Agradecimentos

Foram muitas as vezes em que duvidamos que chegaríamos ao fim desta etapa da nossa vida. Chegamos mesmo ao ponto de quase termos que desistir de um sonho devido às adversidades da vida. Esta luta não a travamos sozinhas e, por isso mesmo, muitos são aqueles dignos do nosso “muito obrigada”:

À Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita, enquanto orientadora do presente relatório, pelo apoio e disponibilidade demonstrados, indispensáveis à realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Luís Castanheira por nos ter também acompanhado na realização da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar.

À Educadora Ana Maria Faria, Educadora Cooperante, pelo apoio e amizade.

Aos nossos pais e irmão, que nos ajudaram a ser quem somos e que estão sempre e, incondicionalmente, do nosso lado. A eles, neste momento em particular, agradecemos todo o apoio, incentivo, esforço e paciência.

Aos nossos afilhados Madalena e Guilherme, à sua avó, nossa segunda mãe Carmelita, ao Rui seu pai e principalmente, à sua mãe e nossa irmã Carla Galvão, pela amizade, carinho e por entenderem as nossas constantes ausências.

Aos nossos padrinhos e prima, pela hospitalidade e apoio que nos deram nesta última etapa do nosso percurso académico.

À “Arcas”, pela incansável ajuda e compreensão que demonstrou sempre ao longo destes dois anos.

Aos nossos primos, pela alegria que sempre nos proporcionaram nos piores e melhores momentos desta etapa e pelas boleias constantes.

À Maria Duarte, pela sua amizade e apoio incansável.

À amiga Fernanda Ferreira, pelo seu incansável apoio e amizade, pela partilha de ideias e pelo seu encorajamento.

A todos os amigos, em especial ao Filipe, Inês, Maria João, Pepe e Xana, que mesmo separados pela distância estiveram sempre presentes, pela força que sempre nos deram e pela amizade.

À Marina, amiga e colega da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela paciência, amizade e compreensão.

A todos aqueles cujo nome não consta, mas que sabem que lhes devemos um agradecimento muito especial.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A PES foi desenvolvida em dois contextos distintos. No caso da Educação Pré-Escolar com um grupo de crianças de 4 anos e no 1.º Ciclo de Ensino Básico com um grupo de crianças de 6, 7 e 8 anos, a frequentarem o 2.º ano de escolaridade. Do ponto de vista metodológico, a investigação insere-se numa metodologia de investigação-ação, onde se valorizou a ação educativa e investigativa, procurando algumas respostas para as questões que iam emergindo da nossa prática profissional. Assim, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, pretendeu-se melhorar a intervenção pedagógica e compreender quais as atividades que tinham mais impacto no desenvolvimento afetivo das crianças. Neste sentido, propusemo-nos a dar resposta(s) à seguinte questão: *Que envolvimento revelam as crianças, face às atividades que realizam no jardim de infância/na escola e quais as que têm mais impacto no seu desenvolvimento afetivo, tendo em conta que os educadores/professores promovem atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto?* Na sequência desta questão estipulamos como objetivos: (i) Compreender o papel das atividades de iniciativa da criança para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e, (ii) Compreender o papel das atividades de iniciativa do adulto para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação incidiu sobre o envolvimento de dois grupos de crianças nas atividades de iniciativa da criança e nas atividades de iniciativa do adulto e, para tal, recorreremos à escala de envolvimento da criança, proposta por Laevers (1994) como instrumento de recolha de dados. Um dos desafios que se nos impôs foi o de propiciar experiências de aprendizagem em que se verificasse um elevado nível de envolvimento, numa perspetiva de complementaridade entre atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto. As observações efetuadas permitiram verificar que as crianças tinham um elevado nível de envolvimento em atividades de iniciativa da criança, evidenciavam elevados índices de bem-estar na sua concretização e desenvolviam competências sociais. As atividades de iniciativa do adulto contribuíram igualmente para as suas aprendizagens, ainda que a abordagem fosse mais formal e estruturada. Os resultados do estudo apontam ainda no sentido de considerarmos que as crianças que mais se envolviam nas atividades tendiam a obter melhores resultados e evocavam, com mais regularidade, aprendizagens anteriores.

Palavras-chave: atividades de iniciativa da criança, atividades de iniciativa do adulto, envolvimento, prática de ensino supervisionada.

Abstract

This report was carried out within the course of Supervised Teaching Practice (PES) for obtaining a master's degree in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of basic education. The PES was developed in two distinct contexts. In the case of pre-school education, with a group of children aged 4 years and in the 1st basic education cycle with a group of children aged 6, 7 and 8, that attended the 2nd grade. From a methodological point of view, the research used was part of a research-action methodology, which valued the educational and investigative action, looking for some answers to the questions that were emerging from our professional practice. Thus, in the context of Supervised Teaching Practice, was intended to improve the educational intervention and understand what activities had more impact on cognitive and emotional development of children. In this sense, we set out to answer the following question: What involvement reveal children, given the activities they perform in kindergarten / school and which have more impact on their cognitive and emotional development, with a account that educators / teachers promote free choice and oriented activities? Following this question we'd stipulated the following objectives: (i) Understanding the role of free choice of activities for cognitive and emotional development of children in the context of pre-school education and in the context of the 1st cycle of basic education; and (ii) Understand the role of activities targeting the cognitive and emotional development of the child, in the context of pre-school education and in the context of the 1st cycle of basic education. The research focused on the involvement of two groups of children in the free choice activities and in the planned activities and for that, we turn to the child's involvement scale proposed by Laevers (1994) as a data collection instrument. One of the challenges that we faced was to provide learning experiences that appeared to have a high level of involvement in a perspective of complementarity between free choice and oriented activities. The observations made allowed us to verify that the children had a high level of involvement in free choice activities, evidenced high levels of well-being in its implementation and developed social skills. Oriented activities also contributed to their learning, although the approach was more formal and structured. The findings also pointed out that children who are more involved in the activities tended to achieve better results and evoked, more regularly, prior learning.

Keywords: free choice activities, oriented activities, involvement, supervised teaching practice.

Índice Geral

Capítulo 1. Enquadramento Teórico	3
1.1. Modelos curriculares e a organização das atividades na educação pré-escolar.....	3
1.1.1. Modelo Pedagógico <i>Reggio Emilia</i>	4
1.1.2. Modelo Curricular <i>High/Scope</i>	5
1.2. Atividades de iniciativa da criança e do adulto: a complementaridade possível	8
1.3. Contributos das atividades de iniciativa da criança e do adulto para a aprendizagem	10
Capítulo 2. Contextualização do estudo e opções metodológicas.....	15
2.1. Caracterização das instituições.....	15
2.1.1. Instituição da Educação Pré-escolar	15
2.1.2. Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.2. Caracterização dos espaços e recursos	18
2.2.1. A sala do jardim de infância.....	18
2.2.2. A sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
2.3. A organização do tempo	21
2.3.1. A rotina na Educação Pré-escolar	21
2.3.2. Horários e rotinas no 1.º Ciclo do Ensino básico	23
2.4. Caracterização dos grupos	24
2.4.1. O grupo de crianças do jardim de infância.....	24
2.4.2. A turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
2.5. Opções Metodológicas.....	28
2.5.1. Natureza da metodologia	28
2.5.2. A problemática e os objetivos do estudo	28
2.5.3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	29
Capítulo 3. Experiências educativas da Prática de Ensino Supervisionada	31
3.1. Experiências de ensino-aprendizagem em Educação Pré-escolar	31
3.2. Experiências de ensino-aprendizagem em 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
Considerações finais.....	61
Referências bibliográficas	63
Anexos	67
Anexo 1. Escala de envolvimento da criança	69

Índice de figuras

Figura 1. Roda da Aprendizagem Pré-Escolar <i>High-Scope</i>	6
Figura 2. Sala de atividades do jardim de infância	20
Figura 3. Sala de aula do 1.º CEB	21
Figura 4. Idade das crianças do 1.ºCEB	26
Figura 5. Frequência das atividades de iniciativa da criança no contexto da Educação Pré-escolar	39
Figura 6. Frequência das atividades de iniciativa da criança no 1.º CEB	51

Índice de quadros

Quadro 1. Rotina diária das crianças da sala dos 4 anos	22
Quadro 2. Horário das crianças do 1.ºCEB	23
Quadro 3. Caracterização das crianças da amostra da educação pré-escolar.....	25
Quadro 4. Caracterização das crianças da amostra do ensino do 1.º ciclo	27
Quadro 5. Grelha de observação do envolvimento de A1 nas atividades de iniciativa da criança.....	32
Quadro 6. Grelha de observação do envolvimento de A2 nas atividades de iniciativa da criança.....	33
Quadro 7. Grelha de observação do envolvimento de A3 nas atividades de iniciativa da criança.....	34
Quadro 8. Grelha de observação do envolvimento de A4 nas atividades de iniciativa da criança.....	35
Quadro 9. Grelha de observação do envolvimento de A5 nas atividades de iniciativa da criança.....	36
Quadro 10. Grelha de observação do envolvimento de A1 nas atividades de iniciativa do adulto.....	40
Quadro 11. Grelha de observação do envolvimento de A2 nas atividades de iniciativa do adulto.....	41
Quadro 12. Grelha de observação do envolvimento de A3 nas atividades de iniciativa do adulto.....	42
Quadro 13. Grelha de observação do envolvimento de A4 nas atividades de iniciativa do adulto.....	42
Quadro 14. Grelha de observação do envolvimento de A5 nas atividades de iniciativa do adulto.....	43
Quadro 15. Grelha de observação do envolvimento de B1 nas atividades de iniciativa da criança.....	47

Quadro 16. Grelha de observação do envolvimento de B2 nas atividades de iniciativa da criança	48
Quadro 17. Grelha de observação do envolvimento de B3 nas atividades de iniciativa da criança	49
Quadro 18. Grelha de observação do envolvimento de B4 nas atividades de iniciativa da criança	50
Quadro 19. Grelha de observação do envolvimento de B5 nas atividades de iniciativa da criança	50
Quadro 20. Grelha de observação do envolvimento de B1 nas atividades de iniciativa do adulto	52
Quadro 21. Grelha de observação do envolvimento de B2 nas atividades de iniciativa do adulto	53
Quadro 22. Grelha de observação do envolvimento de B3 nas atividades de iniciativa do adulto	54
Quadro 23. Grelha de observação do envolvimento de B4 nas atividades de iniciativa do adulto	55
Quadro 24. Grelha de observação do envolvimento de B5 nas atividades de iniciativa do adulto	56

Índice de tabelas

Tabela 1. Média das observações das crianças nas atividades de iniciativa da criança..	37
Tabela 2. Média das observações das crianças nas atividades de iniciativa do adulto....	45
Tabela 3. Registo do nível de envolvimento das crianças do 1.º CEB nas atividades.....	57

Introdução

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa documentar as práticas desenvolvidas em dois contextos de estágio, bem como dar conta de uma investigação sobre a nossa ação. No decorrer desta unidade curricular desenvolvemos a prática em dois contextos distintos, nomeadamente num contexto de Educação Pré-escolar (EPE) e noutro do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

A instituição de ensino onde decorreu a prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar localizava-se na cidade de Bragança, e era um estabelecimento de ensino que pertencia à rede privada de solidariedade social (I.P.S.S.). No que diz respeito à prática no âmbito do 1.º CEB a instituição pertencia ao agrupamento de escolas Abade Baçal. É de salientar que deste agrupamento faziam parte jardins de infância, escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

Encaramos como fundamental promover o desenvolvimento holístico das crianças e reconhecemos o contributo dado pelas atividades realizadas, quer de forma espontânea pelas crianças, quer as planificadas pelo educador e professor. Considerando a importância das atividades de rotina, de iniciativa da criança e iniciativa do adulto no desenvolvimento e aprendizagem da criança, atribuímos-lhe particular atenção enquanto meio de aprofundamento da reflexão sobre o papel que, como futuras educadoras/professoras, devemos assumir na criação de atividades potencialmente enriquecedoras de experiências de aprendizagem de qualidade.

Tendo em conta a temática selecionada surgiu a seguinte questão problema: *Que envolvimento revelam as crianças, face às atividades que realizam no jardim de infância/na escola e quais as que têm mais impacto no seu desenvolvimento afetivo, tendo em conta que os educadores/professores promovem atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto?* De modo a conseguirmos responder à nossa questão problema elaborámos os seguintes objetivos: (i) Compreender o papel das atividades de iniciativa da criança para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) Compreender o papel das atividades de iniciativa do adulto para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para cumprir com estes objetivos foram realizadas cerca de vinte observações considerando o envolvimento das crianças em atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto, em ambos os contextos.

Em termos de organização do trabalho pensamos estruturá-lo em três capítulos. O primeiro capítulo, dedicado ao quadro teórico, centra-se em torno de uma abordagem aos modelos curriculares *High/Scope* e *Reggio Emilia*. Dá-se ainda conta de aspetos relevantes sobre a temática deste trabalho, na qual caracterizamos as atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto, bem como o contributo das mesmas para a aprendizagem das crianças.

No segundo capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos e dos grupos com os quais desenvolvemos a nossa ação educativa, refletindo sobre a organização do espaço e do tempo. Referimos, ainda nesta parte do relatório, as opções metodológicas do estudo que sustentaram a nossa investigação sobre a prática.

O terceiro e último capítulo centra-se na descrição, análise e interpretação dos dados, no qual salientamos duas sequências de atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto para cada um dos contextos (Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) e à apresentação dos resultados da investigação realizada, atendendo às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos.

Terminamos este relatório tecendo algumas considerações finais.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

Nota introdutória

Neste capítulo apresenta-se o enquadramento geral da investigação e divide-se em três tópicos. No primeiro clarificam-se os modelos curriculares que utilizámos como auxílio na Prática de Ensino Supervisionada. No seguinte dá-se conta de conceitos teóricos sobre a complementaridade possível entre atividades de iniciativa da criança e orientada. No terceiro, considera-se a importância do papel das atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto para a aprendizagem.

1.1. Modelos curriculares e a organização das atividades na educação pré-escolar

O Jardim de Infância assume-se como um espaço de indiscutível carácter educativo. O planeamento de atividades consentâneas com as idiosincrasias das crianças de uma instituição e as finalidades propostas pelo Ministério da Educação, Ciência e Cultura, a formação dos profissionais, o plano e organização dos espaços, bem como os recursos didáticos constituem-se como agentes que evidenciam a sua dinâmica e essência. Consideramos de extrema importância, nas salas de atividades, a forma como se organizam os materiais e os recursos. Salientamos a pertinência da facilidade de acesso da criança aos diferentes materiais e recursos necessários ao desenvolvimento de uma atividade, pois a interação com os objetos e a sua manipulação possibilita-lhe construir aprendizagens significativas. Também a forma como o espaço e o tempo são organizados é fundamental para assegurar que as crianças se desenvolvam num ambiente seguro, que facilite experiências diversas e consentidas atendendo ao seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social.

Neste sentido, e de forma a dar uma melhor resposta organizacional ao nível do espaço e do tempo no contexto onde realizamos as experiências de aprendizagem no âmbito da Educação Pré-escolar, sustentamo-nos em alguns dos princípios pedagógicos dos modelos *Reggio Emilia* (Lino, 2007) e *High-Scope* (Oliveira-Formosinho, 2007a; Hohmann, & Weikart, 2007). Estes modelos, que nos auxiliaram e orientaram no decorrer da ação educativa, já integravam as práticas quotidianas da educadora cooperante.

Oliveira-Formosinho (2007b) refere que um modelo pedagógico se baseia “num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p.34), que não deixa de ir ao encontro da tese defendida por Donald Schön (2000).

1.1.1. Modelo Pedagógico *Reggio Emilia*

Fundado por Loris Malaguzzi (1920-1994), o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*

desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia (...). Malaguzzi orienta o trabalho que realiza com professores, os pais, os investigadores, na procura da reconceptualização da imagem da criança, que é considerada como rica em recursos e interesses (Lino, 2007, p.99).

Este modelo pedagógico foi fortemente influenciado por vários teóricos. Nos anos 60 essa influência recaiu em Dewey (1859-1952), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Bronfenbrenner (1917-2005), entre outros. Segundo Forman, citado por Mesquita-Pires (2007), pode verificar-se neste modelo o construtivismo “na maneira como estas escolas encorajam as crianças a dialogarem entre si, a compreenderem as perspectivas umas das outras e, a construírem uma compreensão conjunta sobre um dado tema” (pp.65-66). Transparece ainda deste modelo curricular o cuidado pela promoção das relações, das interações e da comunicação, entre crianças, adultos e a comunidade em geral. Daí que o elemento crucial deste processo educativo seja a “pedagogia das relações” que, “ênfatiza o conhecimento que se constrói nas interações”, ou seja é essencial que todos os intervenientes compreendam as vantagens “da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo” (Lino, 2007, p.102).

Na década de 70 influenciaram este modelo investigadores de várias áreas científicas, evidenciando-se os contributos de Keneth Kaye no papel tutorial do adulto, Howard Gardner no que se refere à teoria das inteligências múltiplas, Shaffer e a abordagem ao relacionamento entre a linguagem e a interação social, Serge Moscovici e Gabriel Mugny quanto à importância das construções cognitivas interpessoais (Lino, 2007).

Depois de muitos debates e reflexões realizados por profissionais da educação de infância atribuiu-se ao modelo *Reggio Emilia* um conjunto de características que o tornam único, salientando-se “o papel da dimensão estética” que se reflete

no cuidado com o ambiente (no mobiliário, nos objectos e materiais, nos locais de realização das actividades), na inclusão do atelier como espaço privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão – as ‘cem linguagens’, na escuta atenta da criança, na documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem – espaços de meditação e de liberdade que transcendem a função de visibilidade e no conhecimento que se constrói no âmbito da ‘pedagogia das relações’ (Lino, 2007, p.101).

Segundo Malaguzzi, a organização do espaço das escolas funciona como “terceiro educador”, ou seja, o espaço tem um grande “potencial para desenvolver todos

os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva” da criança (cit. por Lino, 2007, p.104).

De acordo com Lino (2007) as “cem linguagens”, utilizadas pelas crianças para documentar experiências e atividades realizadas diariamente no jardim-de-infância, podem ser trabalhadas na sala de atividades. Esta por sua vez pode estar dividida em áreas, como por exemplo: “área das construções, área dos jogos, área da casa, área das ciências e experiências, biblioteca, área da escrita” (p.105). Neste enquadramento,

as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação no modelo pedagógico de Reggio Emília (...). Neste modelo pedagógico assume-se que todos os elementos que participam no processo educativo, educadores, crianças e pais são sujeitos com direitos próprios (Lino, 2007, pp.116 e 118).

1.1.2. Modelo Curricular *High/Scope*

Situado no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância, o modelo curricular *High/Scope* foi iniciado na década de 1960 por David Weikart. Este quadro referencial para a pedagogia “conduz-nos necessariamente a Piaget e ao paradigma desenvolvimentista”, que ele descreve como o desenvolvimento humano em termos de estádios sequenciais de pensamento (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.61).

A estrutura curricular High-Scope está toda pensada para realizar esta grande realidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança. Isto é verdade para a sua filosofia educacional, para a sua concepção de espaço e materiais, para a sua rotina diária e experiências-chave, para a sua concepção do papel do adulto e, finalmente, para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.64).

Um esboço simples designado “Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High-Scope” mostra os princípios curriculares que orientam os profissionais na abordagem deste modelo curricular na ação do seu trabalho diário com as crianças (Hohmann, & Weikart, 2007)

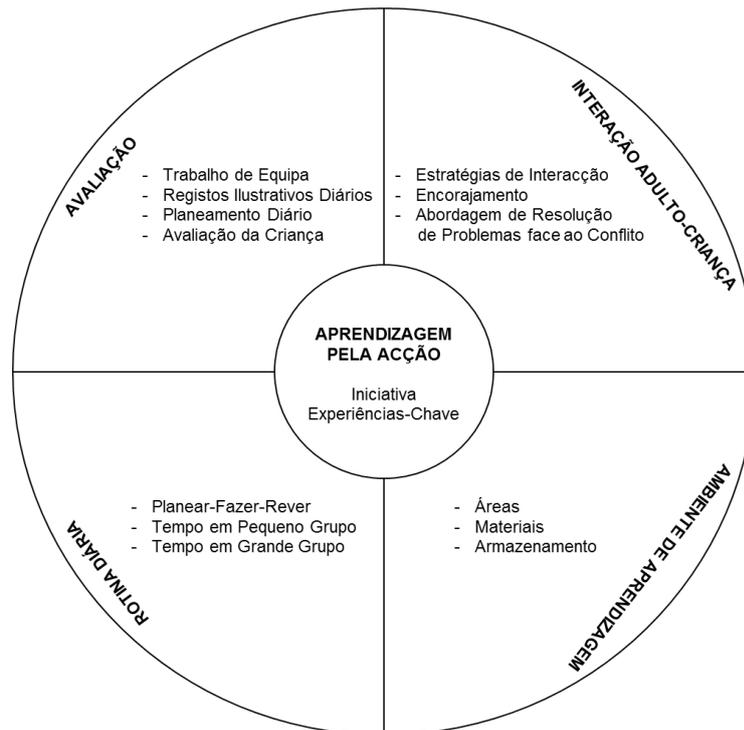


Figura 1. Roda da Aprendizagem Pré-Escolar *High-Scope*

A figura 1 encontra-se dividida em cinco setores, representando cada um deles princípios orientadores deste modelo. O setor central é designado por Hohmann e Weikart (2007) como “a pedra angular” da abordagem *High-Scope*, ou seja, o elo de ligação entre todas as restantes divisões da roda (p.19).

A aprendizagem pela ação, área central da roda “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann, & Weikart, 2007, p.22).

Hohmann e Weikart (2007) referem que a aprendizagem pela ação pressupõe quatro “elementos críticos” (p.22), nomeadamente os que se assinalam (i) ação direta sobre os objetos – a aprendizagem depende do uso e da manipulação de objetos/materiais pelas crianças; (ii) reflexão sobre as ações – a aprendizagem ativa não envolve apenas a atividade física de manipulação de objetos, envolve também a atividade mental de interpretar os efeitos produzidos pela interação dos mesmos; (iii) motivação intrínseca, invenção e produção – a aprendizagem pela ação depende dos interesses pessoais, de questões e intenções, que “levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” pela criança (p.23); (iv) resolução de problemas – a aprendizagem sucede porque “as experiências nas quais as crianças produzem um efeito que podem ou não ter antecipado são cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio” (p.24).

A secção interação adulto-criança depende claramente da interação positiva entre adultos e crianças, sendo que o papel do adulto deve passar por criar situações que incitem o pensamento das crianças, que “provoquem o conflito cognitivo” das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.71) pois, desta forma, o adulto encoraja a criança nos seus pensamentos.

Os adultos devem apoiar e acompanhar as conversas e brincadeiras das crianças, estabelecer relações verdadeiras com elas, colocando em prática estratégias de interação positivas “e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas” (Hohmann, & Weikart, 2007, pp.6-7).

O espaço na estrutura curricular *High-Scope* deve ser atraente, estar dividido em áreas de interesse bem identificadas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras e incorporar locais para atividades de grupo, alimentação, sesta e arrumação dos objetos das crianças. Desta forma a organização do espaço

permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interacções relativas à actividade que escolheram (Hohmann, & Weikart, 2007, p.165).

Refletindo sobre as palavras de Hohmann e Weikart (2007) percebemos que “os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras” (p.160).

A rotina diária é, talvez, para este modelo, o princípio curricular mais importante e pelo qual nos orientámos na nossa PES. Sustentamo-nos pois nas palavras de Hohmann e Weikart (2007) quando referem que “enquanto as áreas de interesse da High/Scope oferecem um contexto físico para a aprendizagem activa, a rotina diária da High/Scope fornece um enquadramento operacional para pôr em movimento essa aprendizagem através da acção” (p.227).

A rotina diária é definida por Hohmann e Weikart (2007) como “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (p.226).

A secção da rotina diária é essencial para a aprendizagem ativa, pois dá às crianças sentido de controlo e responsabilidade sobre aquilo que fazem em cada momento do dia. Ao assimilar a rotina a criança acaba por conseguir organizar o seu próprio tempo de forma mais autónoma e independente. Os horários e hábitos da rotina diária possibilitam à criança antecipar os momentos seguintes, já que são sequencialmente repetidos.

Uma vez que o educador deve planificar o trabalho realizado em grupo com a criança e ajudá-la nas suas escolhas de materiais, atividades e iniciativas, podemos afirmar que o *High/Scope* “inclui o processo planejar-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8).

Assim, a rotina diária da pré-escola *High/Scope* é constante, estável e, portanto previsível pela criança. A criança sabe o que a espera (...). Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, para andar de baloiço. Não precisa de ficar ansiosa. Não precisa de se preocupar com poder fazer isto ou aquilo... sabe que poderá fazê-lo noutra momento... Este conhecimento é simultaneamente muitas coisas; entre elas, é também conhecimento do antes, do depois e do agora (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.70).

A avaliação, para o modelo curricular *High/Scope*, implica um conjunto de tarefas previamente planeadas pelos profissionais de educação. Como instrumento de avaliação da criança, os profissionais utilizam um “instrumento de avaliação da criança baseado numa experiência-chave – o *High/Scope Child Observation Record* (COR, Registo de Observação da Criança)”, que é preenchido por eles através dos dados retirados no registo diário das suas observações às crianças (Hohmann, & Weikart, 2007, pp.8-9).

1.2. Atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto: a complementaridade possível

Uma atividade é considerada recreativa, quando se efetua livre e espontaneamente, com absoluta liberdade de escolha, sem constrangimento de nenhuma natureza, sendo que este tipo de atividade se realiza num clima agradável e com uma atividade predominantemente alegre e entusiasta, realizando-se desinteressadamente só pela satisfação que causa (Cutrera, 1974, p.29).

Segundo Cutrera (1974)

recreación es toda actividad formal o informal que de acuerdo al medio ambiente, siendo libremente escogida y realizada principalmente en el tiempo libre y teniendo características liberadoras, compensatorias, educativas, autoformativas, creativas y socializantes busca el mejoramiento de las cualidades de la personalidad y el adecuado desarrollo psicomotor¹ (p.29).

Intimamente relacionada com a atividade livre está a brincadeira, mais precisamente o brincar, pois tal como refere Kishimoto (2010) “o brincar é uma acção livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige

¹ Recreação é toda a atividade formal ou informal que de acordo com o meio ambiente, sendo de livre escolha e realizada principalmente no tempo livre e tendo características libertadoras, compensatórias, educativas, autoformativas, criativas e socializantes procura o melhoramento das qualidades da personalidade e do adequado desenvolvimento psicomotor.

como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p.4).

Como atividade indispensável da criança o brincar tem vindo a destacar-se entre os profissionais de educação cientes de que, como menciona Ferreira (2010), as “crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões” (p.12). Neste sentido, as crianças ao escolherem livremente as áreas da sala e materiais adquirem responsabilidade e autonomia, pois “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.38).

A hora de recreio, tal como refere Ferreira (1999) é o “período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo durante as aulas” (p.1721). Durante esse espaço de tempo a criança escolhe livremente as suas brincadeiras e é nessa hora de recreação e lazer que

tem possibilidades de exprimir as suas capacidades corporais. Brinca normalmente com os seus companheiros e é o próprio grupo que inventa as suas brincadeiras, o que leva à descoberta das suas capacidades de agilidade, destreza e domínio (Leandro, 2003, p.6).

As atividades de iniciativa do adulto, ao contrário das atividades de iniciativa da criança são dirigidas pelos profissionais de educação, tendo sempre em conta as necessidades e os interesses das crianças. Uma vez que este tipo de atividades é orientado pelo professor ou educador pressupõe que haja um guião, que se projetem ideias e objetivos. A este guião ou plano, em educação designa-se por planificação. Para Zabalza (2000) a planificação é um fenómeno de planear, de alguma forma, as nossas previsões, apetências, pretensões e metas num plano que seja capaz de apresentar as nossas ideias sobre o que pretendemos conseguir e, como poderíamos levar a cabo um plano para concretizar.

Neste sentido, planificámos diversas atividades, tendo em conta as idades, os interesses e necessidades das crianças. De forma a diversificar ao máximo as atividades de iniciativa do adulto, propostas aos grupos, Spodek e Saracho (1998) referem que

os professores devem oferecer uma variedade de actividades e materiais, e aumentar a dificuldade, a complexidade além dos desafios de uma actividade na qual as crianças estiverem envolvidas à medida que elas desenvolvem a compreensão e as habilidades necessárias (p.406).

1.3. Contributos das atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto para a aprendizagem

Sem descurarmos a ideia de que o tempo de crescer, viver e aprender são inseparáveis, estamos conscientes que a organização temporal da Educação Pré-escolar, bem como, do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve contemplar atividades de rotina, que contempla atividades de iniciativa da criança e iniciativa do adulto. Todas estas atividades são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, o profissional de educação deve planificar, para definir objetivos e estabelecer metas para os seus educandos.

Durante o tempo letivo, existem momentos de trabalho e partilha em grande grupo, em pequenos grupos e individuais. Estes momentos devem ser promovidos pelo educador/professor. É importante referir que o profissional de educação deve respeitar o ritmo de trabalho de cada criança, dando-lhe a entender que ela é valorizada, aceite e, sobretudo, que é importante.

Somos conscientes que as “interacções positivas, cuidados de rotina, actividades livres e brincar, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular” (Portugal, 2012, p.8).

A brincadeira e a sua relação com a educação estabelecem uma reflexão sobre as práticas e posturas dos profissionais de educação com as crianças. Implica, nesta perspectiva que ela deve ser planeada, pois é permeada de objetivos socioculturais que definem expectativas de aprendizagens e conteúdos que devem ser desenvolvidos em sala de aula. Neste sentido, Wajskop (1999) afirma que:

o jogo seja incorporado no currículo como um todo, e as questões colocadas no seu desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças; ampliadas de passeios, observações da natureza, projeção de vídeos, escuta de rádio, música, leituras, etc. (p.38).

Segundo Zen (2009), citando Ferland, o brincar é definido como “uma atitude subjectiva em que o prazer, a curiosidade, o senso de humor e a espontaneidade se tocam; tal atitude se traduz por uma conduta escolhida livremente, da qual não se espera nenhum rendimento específico” (p.45). A mesma autora, ainda sustentada em Ferland, propõe que a criança é capaz de experienciar a partir “da brincadeira o prazer, a descoberta, domínio, criatividade e expressão, que levarão a um determinado efeito no desenvolvimento dessa criança” (p.45).

O fenómeno brincar é uma forma da criança descobrir o mundo. Descobrir o mundo através do brincar ajuda a criança no desenvolvimento das suas habilidades, determinar os limites do seu corpo, desenvolver um saber-fazer experimental que poderá

utilizar na vida quotidiana, experienciar a resolução dos seus problemas, enfrentar o risco de falhar e ainda promover iniciativa por meio de invenção e produto da sua brincadeira.

De acordo com Zen (2009) “o brincar é uma actividade completa, que proporciona um meio ou ambiente pelo qual a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, comunicativas, autocuidado, solução de problemas e funções sensório-motoras” (p.46).

Brincar leva a criança a experimentar diversos sentimentos, mas, sobretudo, o de prazer de domínio, pois é através desta atividade que ela descobre o mundo à sua volta, que ela cria e se exprime.

A criança aprende por meio da interação com o ambiente, as pessoas e o mundo, e, esta interação é também realizada com o ato de brincar, pois é através das brincadeiras que ela se relaciona com o mundo que a rodeia, pois no brincar envolvem-se múltiplas aprendizagens. Desta forma, pode concluir-se que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que leva todo o conhecimento adquirido nesta etapa para o resto da sua vida.

As atividades de iniciativa da criança no 1.º CEB ocorrem, maioritariamente, no intervalo das aulas, momento presente na vida de todas as crianças.

Deparamo-nos com o facto de que é a partir deste ciclo de ensino, que o tempo para brincar diminui, em comparação, ao que acontece na educação pré-escolar. Tal situação é muito visível, uma vez que, é no 1.º CEB que é introduzido o horário escolar, ou seja, os tempos surgem compartimentados em áreas curriculares.

As atividades de iniciativa do adulto sustentam-se nas orientações fornecidas pelas OCEPE (ME/DEB, 1997), e pelas metas de aprendizagem, no caso da EPE, e nas metas curriculares (ME/DEB, 2004) e no Programa Nacional do Ensino Básico, no caso do 1.º CEB.

Na educação pré-escolar as OCEPE auxiliam o educador, tendo em conta as necessidades educativas das suas crianças, a trabalhar de forma articulada as diversas áreas de conteúdo, correspondentes, a este nível de educação. Estas são divididas em três grandes áreas, sendo que uma se divide em vários domínios.

A área de Formação Pessoal e Social (FPS) é uma área transversal, considerada pelas OCEPE como área integradora de todo o processo de educação pré-escolar (p.20), que prima pela educação para os valores, independência, autonomia, partilha do poder, responsabilização, pela educação multicultural e pela educação estética (ME/DEB, 1997).

Relativamente, à área de Expressão e Comunicação divide-se em três diferentes domínios: *Domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical)*; *Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*; e, *Domínio da matemática*.

No *Domínio da Expressão Motora* (EM) o educador deve orientar as suas atividades para o desenvolvimento da motricidade global da criança. No *Domínio da*

Expressão Dramática (ED) o educador deve desenvolver com as crianças atividades de jogo simbólico, isto é, atividades espontâneas de expressão e comunicação através do corpo. No *Domínio da Expressão Plástica* (EP), embora orientadas pelo educador, as atividades devem ser de iniciativa da criança, nas quais exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Neste domínio ainda é valorizado o processo de exploração de diferentes materiais e técnicas de expressão plástica (desenho, pintura, digitinta, rasgagem, recorte e colagem). No *Domínio da Expressão Musical* (EMu.) o educador deve desenvolver atividades em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar (ME/DEB, 1997).

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* (LOE) o educador deve estimular o diálogo e a comunicação, para que as crianças desenvolvam progressivamente a linguagem, aumentando o seu vocabulário e produzindo frases cada vez mais complexas e corretas. Devem ainda, fomentar o contacto com os livros, computadores e audiovisuais (ME/DEB, 1997).

No *Domínio da Matemática* (Mat.) as atividades de iniciativa do adulto devem partir de situações do quotidiano, deve desenvolver atividades relacionadas com a classificação (formar conjuntos, seriar e ordenar), padrões, noções de tempo, espaço, número, medida e peso. A resolução de problemas é neste domínio bastante importante, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico (ME/DEB, 1997).

A área de Conhecimento do Mundo (CM) permite ao educador orientar atividades para as crianças sobre saberes sobre o mundo, sensibilizá-las quanto às ciências, respondendo às suas curiosidades. O educador pode ainda desenvolver nesta área temas que tratem de biologia, física/química, meteorologia, geografia, história, educação ambiental e para a saúde (ME/DEB, 1997, pp.79 a 85).

No ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico a utilização das metas curriculares auxiliam o professor, a trabalhar as áreas curriculares, propondo a realização de aprendizagens significativas e a formação integral das crianças. As áreas curriculares disciplinares do 1.º CEB dividem-se em quatro grandes áreas, sendo que uma se divide em vários domínios.

A área curricular de *Expressão e Educação* divide-se em quatro domínios: expressão e educação físico-motora; expressão e educação musical; expressão e educação dramática; e expressão e educação plástica. Estes domínios são subdivididos em blocos.

A área de *Expressão e Educação Físico-Motora* (EFM) permite ao professor orientar as suas crianças para atividades relacionadas com perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, jogos, atividades rítmicas e expressivas (dança) e

percursos na natureza. A área de *Expressão e Educação Musical* (EMu.) orienta o professor para atividades no âmbito de jogos de exploração com a voz, corpo e instrumentos, atividades de experimentação, desenvolvimento auditivo e criação musical. Na área de *Expressão e Educação Dramática* (ED) é pretendido que as crianças desenvolvam a exploração de situações imaginárias a partir de jogos de exploração, do corpo, da voz, do espaço e de materiais, de jogos dramáticos através de linguagem verbal, não-verbal e gestual. A área de *Expressão e Educação Plástica* (EP) possibilita a criança de se expressar, a partir da manipulação e experiência com os materiais, realizando atividades relacionadas com modelagem e escultura, construções, desenho, pintura, recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem, costura, fotografia, cartazes (ME/DEB, 2004).

A área curricular de *Estudo do Meio* (EM), tal como as restantes áreas, está dividida em blocos, que contemplam orientações para o professor dinamizar as suas atividades, tais atividades devem levar a criança a promover o conhecimento de si próprio, a identificar elementos básicos do meio físico, a identificar os principais elementos do meio social envolvente (família, escola e comunidade), a desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo, a desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável e reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural (ME/DEB, 2004).

Na área de *Português* (Port.) é pretendido que as crianças desenvolvam competências ao nível da comunicação oral e escrita e do funcionamento da língua. Para que tal suceda devem exprimir-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza, utilizar a língua como instrumento de aprendizagem, praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura, produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas, utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer, fonte de informação e aprendizagem) e trabalhar aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua (ME/DEB, 2004).

A área curricular de *Matemática* (Mat.) pretende que o professor oriente as suas crianças para atividades relacionadas com resolução de problemas, situações de exploração e descoberta, situações de aplicação no âmbito de números e operações, espaço e forma, grandezas e medida (ME/DEB, 2004).

Capítulo 2. Contextualização do estudo e opções metodológicas

Nota introdutória

No presente capítulo caracterizam-se os contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e a investigação que realizamos, bem como os grupos de crianças com os quais trabalhamos. Salientam-se também alguns aspetos relacionados com a organização do espaço e do tempo. Prossegue-se com a metodologia da investigação utilizada para analisar o envolvimento de dez crianças (5 da Educação Pré-escolar e 5 do 1.º Ciclo do Ensino Básico), no âmbito das atividades educativas livres e iniciativa do adulto. Caracteriza-se a investigação-ação, integrada numa abordagem qualitativa. Procede-se à apresentação da problemática e dos objetivos definidos *a priori*. Finalmente, especificam-se os procedimentos, instrumentos e processos de recolha de dados.

2.1. Caracterização das instituições

A edificação das instituições escolares, para além das opiniões arquitetónicas, urbanísticas e administrativas, deve ter em conta a opinião dos profissionais de educação, pois, são eles que conhecem as necessidades da escola e das crianças.

É essencial ter em conta determinados pressupostos relativos à organização escolar, que de certa forma, contribuem para a criação de um contexto transversal em vários aspetos.

2.1.1. Instituição da Educação Pré-escolar

As instalações do contexto, nas quais efetuamos a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar situavam-se a nordeste da cidade de Bragança, na freguesia da Sé. Geograficamente, situava-se numa zona próxima do centro da cidade e com ligação direta às suas principais ruas, sendo essencialmente caracterizadas por prédios habitacionais e comércio.

O estabelecimento aqui descrito era uma das valências da Santa Casa da Misericórdia de Bragança. Desta instituição, faziam parte: o Centro Infantil S. João de Deus, o Centro Infantil da Coxa, a Escola do 1.º CEB, Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, o serviço de Amas, o Centro de Dia e o Apoio Domiciliário.

Este estabelecimento que reunia creche e jardim de infância era um colégio que pertencia à rede privada de solidariedade social, ou seja, era uma I.P.S.S. Como recursos económicos contava com um subsídio proveniente do Centro Regional da

Segurança Social de Bragança, um apoio subsidiado pelo Ministério da Educação e ainda das mensalidades dos encarregados de educação, relativas às crianças que o frequentavam.

O horário do seu funcionamento estava organizado das 07:45 às 19:00, estando dividido entre a componente letiva e a componente não letiva. A componente letiva funciona das 09:00 às 12:00, prosseguindo depois das 14:00 às 16:00. Esta componente era assegurada por pessoal docente qualificado, ou seja, por indivíduos detentores do curso Superior de Educação de Infância. A componente não letiva, por sua vez funcionava das 07:45 às 09:00, das 12:00 às 14:00 e posteriormente das 16:00 às 19:00, sendo esta assegurada por pessoal qualificado – auxiliares da ação educativa.

O colégio era composto por um edifício, constituído por seis salas repartidas em duas respostas sociais, a creche e o jardim de infância. A creche estava organizada em três salas: a sala n.º 1 com crianças dos três meses a um ano de idade; a sala n.º 2 com crianças de um ano a dois anos de idade; a sala n.º 3 com crianças dos dois anos aos três anos de idade. O jardim de infância estava organizado em três salas: a sala n.º 4 com crianças de três anos de idade; a sala n.º 5 com crianças dos quatro anos de idade; a sala n.º 6 com crianças dos cinco anos de idade. Existiam ainda mais duas salas, uma que era utilizada como dormitório e uma outra que se designava de sala de atividades e lazer, que estava equipada com televisão, vídeo, armário com material didático, mantas e dois bancos. Esta sala era utilizada principalmente pela componente social, que era assegurada pelas auxiliares da ação educativa.

Todas as salas possuíam janelas, o que fazia com que tivessem luminosidade direta e natural, tornando-as muito arejadas e luminosas. Em contrapartida, o elevado número de janelas em cada sala fazia com que existissem poucos espaços livres para a afixação de trabalhos realizados pelas crianças.

O refeitório era um espaço amplo, equipado com mesas e cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças, as mesas estavam agrupadas de acordo com os grupos a que se destinavam e encontrava-se ladeado por placares, por um lado com imagens decorativas, por o outro com trabalhos realizados pelas crianças.

A cozinha era de pequenas dimensões, servindo nomeadamente para atividades de lavagem de louça das refeições e para preparação das refeições intermédias (como o aquecimento de leite), as refeições principais eram servidas pela Santa Casa da Misericórdia.

A instituição possuía um gabinete de direção, onde também se encontrava uma pequena biblioteca. A biblioteca era constituída por um conjunto de livros e sofás. Existia, ainda, uma sala onde se reuniam os educadores de infância que constituíam a equipa

pedagógica do colégio, sendo também um local de arrumação de material pedagógico utilizado nas práticas da creche e do jardim de infância.

Existiam três casas de banho nesta instituição, uma para adultos e duas para crianças (uma para a creche e a outra para o jardim de infância). As casas de banho possuíam equipamento material com o tamanho adequado aos seus utilizadores e tinham luz natural.

As paredes da instituição continham vários placares e ao longo dos corredores encontravam-se os cabides, para se colocarem os casacos, mochilas e outros objetos das crianças.

Existiam ainda três dispensas que se situavam em três locais distintos da instituição, uma delas localizava-se junto à sala das crianças com um ano, a outra encontrava-se ligada à sala das crianças de três anos e a terceira situava-se ao lado da porta da creche, servindo esta última para armazenamento de produtos de higiene e outros materiais, enquanto as anteriores se destinavam ao armazenamento de material diversificado, de apoio e sustentação às atividades de cariz pedagógico.

A falta de um salão polivalente onde se pudessem realizar atividades em grande grupo era um entrave para uma ação pedagógica mais variada. As atividades que envolvem um grupo mais alargado de crianças e adultos eram realizadas no refeitório que não possuía uma boa condição acústica, o que dificultava o seu desenvolvimento.

Passando para o espaço exterior da instituição é pertinente referir que este era um espaço comum para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB. No entanto, existia um espaço em piso amortecedor com baloiços, cavalinhos e escorregas apenas para as crianças em idade pré-escolar.

Uma das partes exteriores era também utilizada como parque de estacionamento para os pais quando estes iam levar ou buscar as crianças.

2.1.2. Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) onde realizámos a PES estava inserida num agrupamento de escolas da cidade de Bragança. As instalações da escola estavam localizadas num lugar central face aos principais serviços e equipamentos urbanos. Geograficamente, a instituição situava-se numa zona próxima do centro da cidade. De destacar que na periferia da escola se localizavam os serviços da Segurança Social, Polícia de Segurança Pública e o Corpo de Bombeiros de Bragança. Este estabelecimento, que reunia 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico era uma instituição da rede pública, que dependia do Ministério da Educação.

A instituição integrava alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico no mesmo edifício, uma vez que possuía, um bloco único. Ainda assim, os dois ciclos funcionavam em partes distintas do edifício. Relativamente, à área que pertencia ao 1.º Ciclo, esta era constituída por dois pisos. No primeiro piso existiam duas salas de aula, uma do 1.º e outra do 2.º ano, uma sala de convívio para os docentes, uma reprografia que era comum aos dois ciclos, instalações sanitárias para meninos e meninas e uma sala polivalente, onde normalmente funcionava o A.T.L. No segundo piso encontrávamos quatro salas de aula, uma do 2.º ano, duas do 3.º ano e uma do 4.º ano. Disponha ainda de um ateliê de pintura, de um gabinete/sala na qual funcionava o apoio às crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e uma sala de arrumação. Os equipamentos e instalações escolares desta escola eram de boa qualidade e todas as salas de aula possuíam quadro interativo, um computador e um *data show*, bem como janelas para o exterior. A escola era dotada de refeitório, bar, sala de professores, pavilhão polidesportivo, balneários, dois auditórios, biblioteca bem apetrechada e um gabinete médico.

As áreas descobertas da instituição eram constituídas por vários pátios de recreio, jardins e áreas desportivas e como limites do domínio escolar com o meio circundante, pois existia a presença de gradeamentos em toda a volta.

2.2. Caracterização dos espaços e recursos

2.2.1. A sala do jardim de infância

Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada. (...) As crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses (Hohmann, 2007, pp.161-162).

A sala n.º 5 na qual desenvolvemos a prática pedagógica em educação pré-escolar, e como referido anteriormente, destinava-se a crianças com quatro anos de idade. O espaço determinado às crianças desta faixa etária era organizado por áreas, sendo elas: a área da casa, a área da biblioteca, a área da escrita, a área das construções, a área dos jogos, a área de trabalho/plástica, a área da plasticina e a área de reunião de grupo (que funcionava, essencialmente, como espaço de acolhimento, diálogo, leitura de histórias e atividades em grande grupo). Fazendo uma breve descrição das áreas da sala, tínhamos então as seguintes:

- A área da casa - composta por duas divisões: a cozinha na qual as crianças tinham à sua disposição dois armários para colocar a louça, um avental, um fogão,

uma mesa e quatro bancos; e o quarto que era composto por um guarda-fatos, um toucador, duas cadeiras e algumas bonecas.

- A área da biblioteca - local onde as crianças tinham à sua disposição diversos livros de diferentes géneros, uma estante para os mesmos, um sofá e uma mesa de apoio à estante.
- A área da escrita - as crianças tinham ao seu dispor, um quadro preto na parede, uma mesa de apoio (para a caixa com o giz e o apagador), uma mesa e uma cadeira e o abecedário que estava colado na parede ao lado do quadro. Nesta área só podia estar uma criança de cada vez.
- A área das construções - composta por um tapete onde estavam as caixas com os legos, as escovinhas e os jogos de encaixe.
- A área dos jogos - constituída por uma mesa, quatro cadeiras e um armário que continha no seu interior diversos jogos, tais como: lotos, puzzles, enfiamentos, jogos educativos/didáticos (profissões, cores, matemática, alfabeto), jogos de encaixe e blocos lógicos.
- A área da plástica - formada por duas mesas, doze cadeiras, um cavalete e um armário de apoio que continha: lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, afias, folhas brancas, revistas, jornais, a caixa com os nomes de todas as crianças da sala e cadernos de atividades.
- A área da plasticina - as crianças tinham à sua disposição plasticina de várias cores, moldes e tesoura para a plasticina, uma mesa redonda e seis cadeiras. Perto desta área existia um móvel de apoio onde constavam os dossiês individuais das crianças, livros de leitura e educativos e vários materiais de escrita.

Podemos observar todas as áreas descritas anteriormente, bem como, o restante espaço interior da sala de atividades do jardim de infância no âmbito da Educação Pré-escolar, nas figuras seguintes.

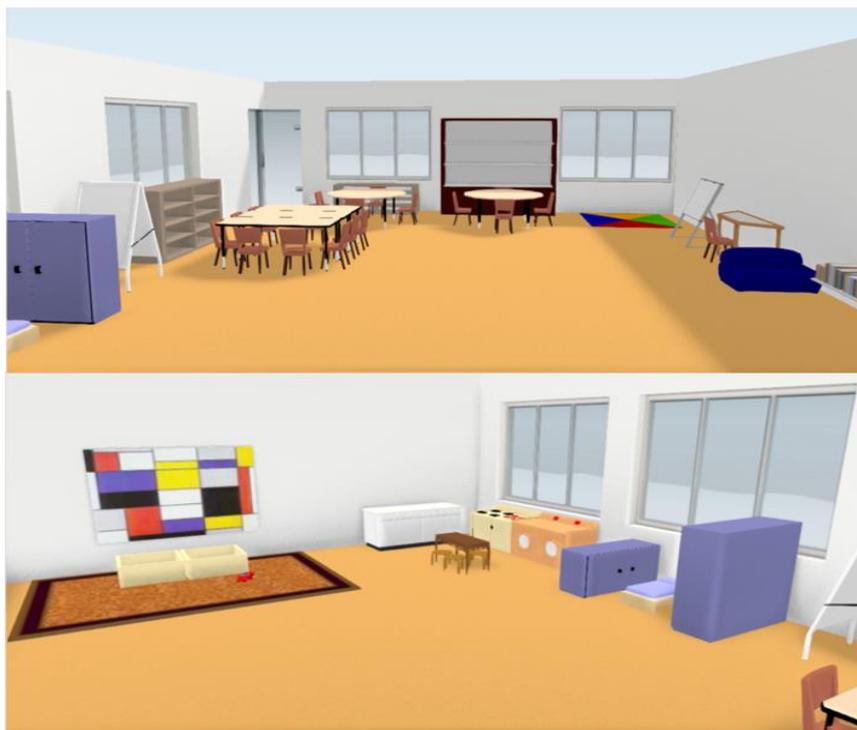


Figura 2. Sala de atividades do jardim de infância

A sala das crianças dos quatro anos era ainda composta por um placar aplicado numa das paredes da sala, no qual eram colocados trabalhos realizados pelas crianças, o mapa das presenças, os dias da semana e um calendário ilustrado que dava conta da estação do ano, do mês, da semana e do dia que estava a decorrer. Existiam, ainda, nesta sala o mapa do tempo, as regras da sala, mobiles das estações do ano, as datas de aniversário das crianças, uma mesa de apoio para as garrafas de água das crianças, um estendal dos trabalhos realizados pelas mesmas, cinco janelas e duas portas de saída, uma que dava para o interior da instituição e outra que dava para o exterior, o recreio.

2.2.2. A sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala de aula, na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na qual realizámos o segundo momento da nossa Prática de Ensino Supervisionada situava-se no segundo piso. A sala parecia ter um formato quadrangular, com as mesas dispostas em filas de frente para o quadro interativo. Como se pode observar nas figuras 4 e 5 a sala era bastante ampla, tinha boas condições de luminosidade e bastantes materiais ao dispor das professoras e das crianças.

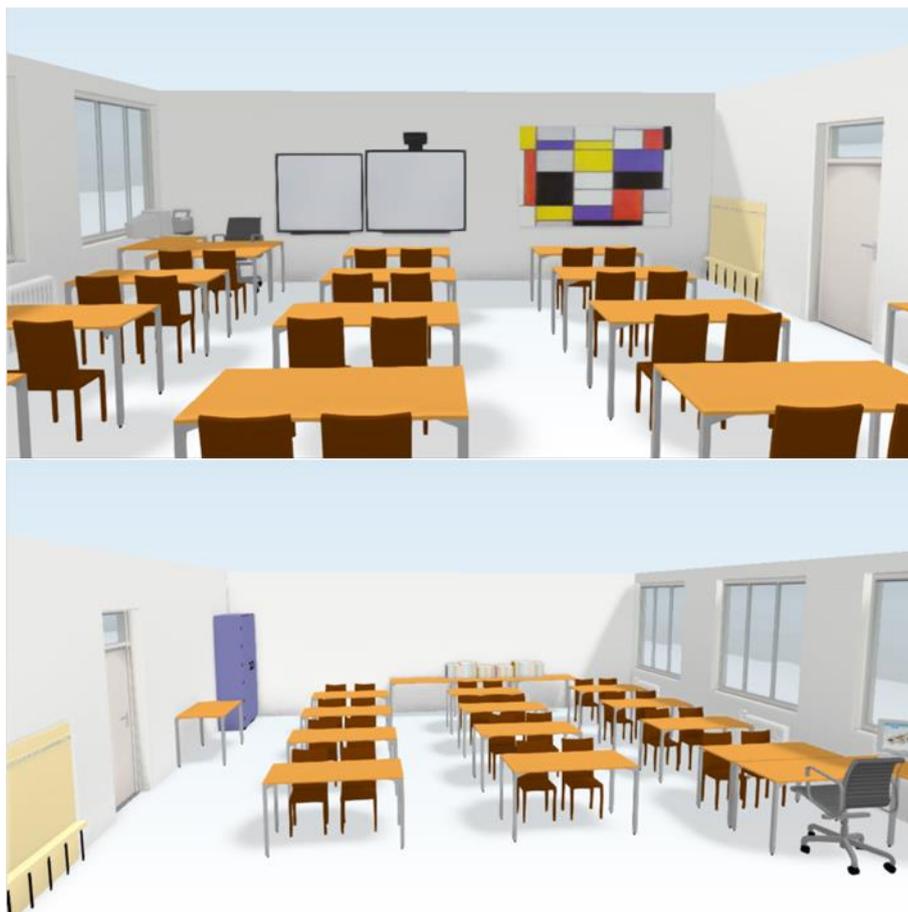


Figura 3. Sala de aula do 1.º CEB

O mobiliário e o material presente na sala de aula era suficiente para as necessidades educativas de professores e crianças, sendo composto por computador, data show, impressora, quadro interativo e quadro branco, um armário para organização de diversos materiais (folhas brancas, materiais riscadores, tintas, pincéis, tesouras, dossiês individuais de cada criança, materiais didáticos - ábaco, MAB, régua, metro,..., materiais desperdício, entre outros), vários placards nas paredes da sala e aquecedores.

2.3. A organização do tempo

2.3.1. A rotina na Educação Pré-escolar

Na Educação Pré-escolar as rotinas diárias são essenciais, segundo o que se expressa nas OCEPE a rotina “é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME/DEB, 1997 p.40).

Desta forma, o tempo educativo na Educação Pré-escolar deve ser organizado diariamente e semanalmente numa rotina diária, na qual deverão ser respeitados os ritmos de aprendizagem das crianças, bem como, o seu bem-estar, em diversas organizações: individual, em pequeno grupo e em grande grupo, integrando as iniciativas da criança na organização do trabalho e do tempo e tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Oliveira-Formosinho, 2011; ME/DEB 1997). Além disso, quando a rotina é habitual, permite à criança seguir os seus interesses e ao adulto criar várias atividades que permitam a resolução de problemas e a tomada de decisões (Hohmann, & Weikart, 2007). Considera-se, assim, que

a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define (...), a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos (...). Ainda que a rotina divida o dia em blocos de tempo identificáveis e destinados a tipos específicos de actividades, não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período dessa actividade. Em vez disso, a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança (Hohmann, & Weikart, 2007, p.224).

As rotinas diárias das crianças de quatro anos, da instituição da Educação Pré-escolar, na qual realizámos o estágio, sucediam-se da forma como se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 1. Rotina diária das crianças da sala dos 4 anos

09:00	Acolhimento
09:30	Atividade Orientada
10:30	Atividades de iniciativa da criança
11:00	Recreio
11:30	Diálogo sobre o que se passou no período da manhã
12:00	Higiene
12:05	Almoço
14:00	Hora do (conto, lengalenga, jogos, recreio, ...)
14:30	Atividade Orientada
15:00	Atividades de iniciativa da criança
15:30	Arrumação da Sala/Diálogo Final
16:00	Higiene/Lanche

Durante a semana eram ainda proporcionadas às crianças atividades extra curriculares, como era o caso do inglês, à terça-feira, e a expressão físico-motora, à quinta-feira.

Nas atividades de iniciativa da criança as crianças demonstravam que gostavam mais de brincar na área da casa, na área dos jogos e na área da plasticina. Apontando, ainda, grande parte das crianças o desenho livre como atividade de interesse.

2.3.2. Horários e rotinas no 1.º Ciclo do Ensino básico

Segundo Cadima (1997) é essencial que o

tempo lectivo seja gerido e organizado em conjunto pelo professor e pelos alunos. Partindo do programa, ou seja daquilo que os alunos têm de saber e de saber fazer, e das possibilidades de trabalho que os materiais existentes na sala oferecem, o professor deve elaborar com os alunos, uma lista das actividades que podem realizar (p.28).

No Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho, o artigo 10º expressa-se que o “horário tem por finalidade permitir às escolas adequar a implementação do respetivo projeto educativo à sua realidade local, com autonomia pedagógica e organizativa” (p.18891).

O quadro seguinte mostra como se encontravam organizados os dias da semana das crianças do 2.º ano da turma MO2.

Quadro 2. Horário das crianças do 1.ºCEB

Dias \ Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Est. Meio
10:30 – 11:00	Intervalo da Manhã				
11:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 15:00	Est. Meio	Est. Meio	Est. Meio Apoio Est.	Est. Meio	Português
15:00 – 16:00	Expressões	Expressões	Inglês		Expressões
16:00 – 16:30	Lanche				
16:30 – 17:30		Ex. Motora			Apoio Est.

Como podemos perceber, pela leitura do quadro, o horário escolar da turma de 2.º ano era repartido pelo período da manhã e pelo período da tarde, sendo que as atividades de enriquecimento curricular decorriam no período da tarde dentro do horário letivo.

2.4. Caracterização dos grupos

2.4.1. O grupo de crianças do jardim de infância

O grupo de crianças da sala dos quatro anos era constituído por dezanove crianças, sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Neste grupo de crianças quase todas frequentaram a creche nesta instituição, excetuando seis crianças que apenas começaram a frequentar a instituição aos três anos de idade, no ano letivo anterior (2012/2013).

No grupo nenhuma criança tinha necessidades educativas especiais diagnosticadas. Na sua maioria tinham um bom desenvolvimento global. Tendo em conta a sua faixa etária apenas uma criança demonstrava um défice de desenvolvimento ao nível do controle dos esfíncteres, usando fralda diariamente. Durante a sesta apenas duas crianças usavam fralda, as restantes quando necessitavam pediam para ir à casa de banho. Ainda durante o momento de repouso algumas das crianças utilizavam um objeto de conforto (ex. chupeta, fralda de pano, brinquedo).

Quanto aos momentos das refeições, em geral as crianças já apresentavam uma certa autonomia, utilizando os talheres ainda num processo de manuseamento pouco adequado, e algumas precisavam de ajuda para terminarem as refeições.

No que se refere ao acompanhamento diário das crianças do jardim de infância, constatamos que, era assegurado, à entrada, por um dos pais ou por ambos. Do mesmo modo, no momento da saída, algumas eram acompanhadas pelos pais, por vezes pelos avós ou outros familiares. A maioria das crianças do grupo chegava à instituição entre 09:00 e as 10:00, as outras crianças vinham mais cedo entre 08:00 e as 09:00. O grupo de crianças que entrava antes das 09:00 ficava na sala de atividades ou lazer com uma auxiliar de ação educativa até às 09:00 e a partir dessa hora todas as crianças eram acompanhadas pela educadora até à sua sala.

Quanto ao desenvolvimento das crianças percebemos que no domínio social e afetivo todas as crianças demonstravam agrado e simpatia pelas outras crianças, o mesmo acontecia com os adultos, sendo que se sentiam muito à vontade com os mesmos. No que diz respeito ao domínio cognitivo, as crianças demonstravam interesse por novas aprendizagens (reagiam a novos objetos e a novas atividades). Ao nível da linguagem manifestavam-se e expressavam-se já bastante bem utilizando uma linguagem corrente.

Para a realização da nossa investigação foram por nós selecionadas cinco crianças para a amostra que, passamos a caracterizá-las, de seguida, segundo o instrumento existente para apoiar a planificação, denominado Taxonomia de Bloom. Segundo Ferraz (2010), citando Bloom, uma das inúmeras vantagens de se utilizar a

taxonomia no contexto educacional é “oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação” e atribuiu nomes aos domínios de classificação, que seriam o domínio cognitivo, afetivo e psicomotor.

As características básicas de cada um desses domínios podem ser resumidas em: Cognitivo: relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias (...) Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação. Afetivo: relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores (...). As categorias desse domínio são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização. Psicomotor: relacionado a habilidades físicas específicas (...). As categorias desse domínio são: Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização (Ferraz, 2010, pp.422 e 423).

Neste sentido apresentamos o quadro 3 que sintetiza e caracteriza a nossa amostra, segundo os domínios cognitivo e afetivo, uma vez que o psicomotor não foi considerado no âmbito da nossa investigação.

Quadro 3. Caracterização das crianças da amostra da educação pré-escolar

Crianças	Domínio Cognitivo	Domínio Afetivo
A1	Fácil memorização; segue Instruções.	Participa ativamente.
A2	Habilidade em lembrar informações e conteúdos previamente abordados.	Participa ativamente.
A3	Boa memorização; dificuldade na articulação de conteúdos.	Participa, apenas quando lhe é solicitado.
A4	Não recorre ao uso de informação aprendida em novas situações.	Participa, apenas quando lhe é solicitado.
A5	Não recorda, nem relaciona o que aprendeu anteriormente.	Não demonstra disposição e satisfação em responder.

2.4.2. A turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma MO2 do 2.º ano de escolaridade era constituída por 13 crianças, das quais 8 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A idade destas crianças encontrava-se compreendida entre os 6 e os 8 anos, mas a maioria encontrava-se na faixa etária dos 7 anos, como podemos observar no gráfico que se apresenta (*vide* figura 6).

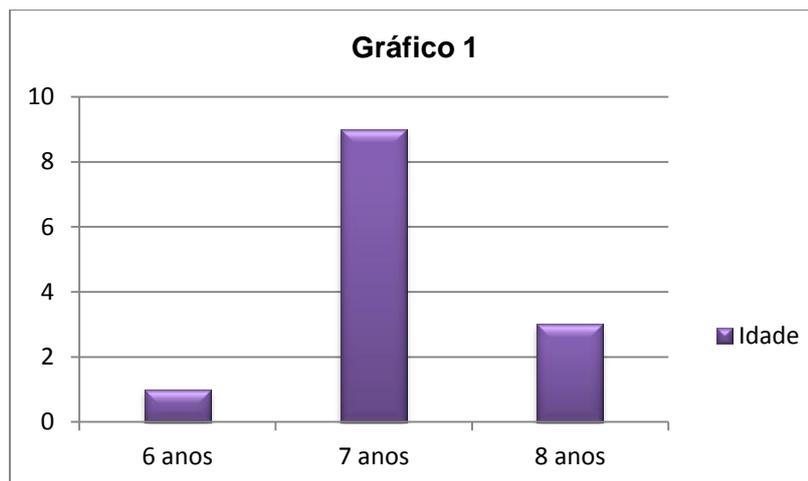


Figura 4. Idade das crianças do 1.ºCEB

Neste grupo/turma nenhuma criança tinha necessidades educativas especiais diagnosticadas e na sua maioria quase todas elas tinham um bom aproveitamento escolar, tendo em conta a sua faixa etária. No entanto, verificamos e registamos que um número reduzido de crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem em alguns domínios de uma determinada componente do currículo. Deste grupo destacamos uma criança que evidenciou dificuldades a nível do raciocínio, outra que demonstrou falta de maturidade face aos colegas e outras que, ao nível de alguns domínios, de determinadas áreas curriculares, revelavam muitas dificuldades.

Ao nível do comportamento existiam duas crianças no grupo que mostravam ser muito agitadas e com dificuldades de concentração.

No que diz respeito ao percurso escolar deste grupo de crianças, todas elas frequentaram o jardim de infância. Quanto a retenções existiam três crianças que já tinham ficado retidas, todas elas no 2.º ano de escolaridade.

Alguns dos maiores problemas do grupo era a dificuldade de concentração e de cumprimento de regras básicas de convivência e de participação nas dinâmicas implementadas em contexto sala de aula, tais como: levantar o dedo para pedir a palavra; esperar a sua vez de intervir; respeitar os materiais e dificuldades dos colegas; empenho na realização das tarefas; preocupação com as tarefas escolares. As conversas entre as crianças eram constantes, comprometendo muitas vezes as aprendizagens.

Tendo em conta as dificuldades apresentadas por uma das crianças do grupo, estas usufruíam de apoio individualizado com uma professora de educação especial.

Para ultrapassar as dificuldades a nível do ensino-aprendizagem e os problemas comportamentais apresentados pelas crianças que constituíam a turma MO2 do 2.º ano foram definidas pelas docentes responsáveis por este grupo, algumas estratégias, a saber:

- Reuniões com encarregados de educação, de modo a envolvê-los o máximo possível na vida escolar dos seus educandos;
- Pedido de observação psicológica/accompanhamento psicológico;
- Apoio individualizado por parte das professoras titular e auxiliar;
- Estratégias diferenciadas e adaptadas às reais necessidades das crianças com mais dificuldades.

Era uma turma, em termos socioeconómicos, muito carenciada, sendo que mais ou menos 50% das famílias eram desestruturadas e monoparentais, ou com o agregado familiar em constante conflito, o que não conferia estabilidade emocional aos seus educandos. Também o tempo disponível dos familiares para acompanhar os seus educandos era diminuto, pois, ou os encarregados de educação trabalhavam muito, ou as crianças frequentavam muitas atividades extraescolares, chegando quase todos os dias a casa muito tarde.

Relativamente a este grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico, também por foram selecionadas por nós cinco crianças para a amostra da investigação, cuja caracterização apresentamos no quadro 4.

Quadro 4. Caracterização das crianças da amostra do ensino do 1.º ciclo

Crianças	Domínio Cognitivo	Domínio Afetivo
B1	Utiliza o que aprende em novas situações; relaciona e interpreta significados.	Participa ativamente; não gosta de errar.
B2	Habilidade em compreender e dar significado ao conteúdo; faz pouco uso das informações aprendidas.	Participa ativamente.
B3	Facilidade em interpretar significados e relacionar conhecimentos anteriores com os mais recentes.	Participa ativamente e mostra satisfação em responder.
B4	Dificuldade em lembrar o aprendido anteriormente e relacioná-lo com um novo conteúdo.	Apenas participa quando lhe é solicitado.
B5	Falta de maturidade devido à sua idade (6 anos) Detém conhecimentos mas não os utiliza.	Apenas participa quando lhe é solicitado.

2.5. Opções Metodológicas

2.5.1. Natureza da metodologia

Conscientes que a metodologia da Investigação-ação “alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador” (Latorre cit. por Coutinho, 2009, p.358), foi por nós o *design* de estudo escolhido, para desenvolvermos a nossa investigação.

Conforme refere Pazos (2002) a investigação-ação “é uma forma de estudar, de explorar, uma situação social”, no nosso caso educativa, com a “finalidade de a melhorar” (p.3), pelo que, este tipo de estudo “permite ao investigador intervir e transformar as práticas com o objetivo de sugerir uma melhoria” (Lomax, cit. por Coutinho, 2009, p.360).

A investigação-ação deve coadunar as características da investigação e da ação. O ciclo de investigação-ação deve começar por uma planificação, de seguida deve ser delimitado o problema e o procedimento, isto é, quais as metodologias a seguir e as técnicas de recolha e análise de dados que melhor se apropriam à situação. O principal papel do investigador depois de selecionado o tema e da sua implementação, que corresponde à ação, centra-se na observação e reflexão sobre a situação colocada em prática. No final, o investigador deve proceder à avaliação e decidir o caminho a seguir: conclui a investigação-ação se não verificar mudanças; ou recomeçar o ciclo se assim for necessário. Este ciclo pode reiniciar-se as vezes que forem precisas até que o investigador alcance os seus objetivos (Kuhn, & Quigley, cit. por Máximo-Esteves, 2008).

Tendo em conta o tipo de investigação a seguir considerou-se ser apropriado a utilização da metodologia qualitativa, pois a investigação foi realizada com base na investigação de práticas decorridas em ambientes naturais (Bogdan, & Biklen, 1994). Deste modo, o investigador visita com alguma regularidade o local do estudo para melhor o conhecer, agindo de forma natural e tentando envolver-se ativamente no decorrer de todo o processo.

Sendo assim, espera-se que este tipo de investigação melhore a qualidade das ações, proporcionando à criança a construção de conhecimentos significativos, e que o educador/professor perceba cada uma delas como ente individual e único, tendo em atenção o seu importante papel.

2.5.2. A problemática e os objetivos do estudo

A problemática desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico incide sobre a construção de

aprendizagens através das atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto pela educadora/professora e levadas a cabo pelas crianças.

Foi nossa pretensão fazer uma investigação que nos conduzisse a generalizações válidas para a população dos dois grupos, ainda assim cingimos a amostra a um grupo de cinco crianças em cada um dos contextos. Optamos por crianças que revelaram diferentes ritmos de aprendizagem, ou seja, selecionamos algumas, que se destacavam pela facilidade em adquirir e mobilizar conhecimentos, outras que apesar de revelarem capacidades de compreensão nem sempre conseguiram estar atentas e relacionar os conhecimentos trabalhados com outros análogos e outras que nos pareceram sentir algumas dificuldades na sua aquisição e na atenção. Para selecionarmos a amostra, obedecendo aos critérios estabelecidos em relação às características das crianças, sustentamo-nos nas observações por nós realizadas e nas indicações dadas pela educadora e professora cooperantes.

A questão investigativa do relatório que apresentamos prende-se com o nosso interesse em perceber *que envolvimento revelam as crianças face às atividades que realizam no jardim de infância/na escola e quais as que têm mais impacto no seu desenvolvimento afetivo, tendo em conta que os educadores/professores promovem atividades de iniciativa da criança e iniciativa do adulto?* Na sequência desta questão de investigação, traçamos os seguintes objetivos:

- Compreender o papel das atividades de iniciativa da criança para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender o papel das atividades de iniciativa do adulto para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

2.5.3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

O estudo por nós desenvolvido pretende analisar o envolvimento da criança a partir de observações sistemáticas e intencionalizadas, utilizando a escala de envolvimento da criança desenvolvida por Ferre Laevers (cit. por Bertram, & Pascal, 2009). Segundo Laevers

o envolvimento é uma qualidade da actividade humana: pode ser reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança; há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento (cit. por Bertram, & Pascal, 2009, p128).

A *Escala de Envolvimento da Criança*, traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) (Laevers, 1994), é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores/sinais característicos de um comportamento de envolvimento (concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reacção; linguagem; e, satisfação) que são um conjunto de sinais comportamentais que auxiliam o investigador na sua observação e caracterização do envolvimento da criança e os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos que se delimitam do nível 1 até um nível superior de 5 (nível 1: sem atividade; nível 2: atividade frequentemente interrompida; nível 3: atividade quase contínua; nível 4: atividade contínua com momentos de grande intensidade; e, nível 5: atividade intensa prolongada) e, que devem ser lidos juntamente com os indicadores. Estas duas componentes que foram tidas em consideração no preenchimento que efetuámos nas escalas de envolvimento de cada criança estão disponíveis no Anexo I.

Capítulo 3. Experiências educativas da Prática de Ensino Supervisionada

Nota introdutória

Neste último capítulo descrevem-se e analisam-se duas experiências de ensino-aprendizagem sustentadas em atividades de iniciativa da criança e duas atividades de iniciativa do adulto. Neste processo salientam-se as observações realizadas em três momentos diferentes, atendendo-se a uma amostra de 5 crianças em cada um dos contextos. No decorrer da apresentação e análise dos dados damos conta dessas observações através do registo em quadros, valorizando-se os itens considerados na escala de envolvimento de Laevers (1994).

3.1. Experiências de ensino-aprendizagem em Educação Pré-escolar

Durante a investigação foram recolhidos, sempre que possível, notas sobre as crianças e sobre o desenrolar das atividades. Foram observadas um total de 10 crianças, sendo 5 crianças da Educação Pré-escolar e 5 crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as observações ocorreram em três momentos distintos da semana, de manhã e/ou de tarde. Cada observação teve a duração de 2 minutos. As observações foram realizadas durante o tempo de trabalho autónomo, um momento de iniciativa da criança por parte das crianças, no qual planificaram e realizaram o seu trabalho sozinhas ou entre pares e o trabalho orientado, no qual tiveram o auxílio e orientação da educadora/professora cooperante sempre que necessário.

Efetuaram-se 20 grelhas de envolvimento da criança, um total de 60 observações, 12 minutos por criança, mas não de forma contínua. O registo de observações foi preenchido, identificando o número de crianças e de adultos presentes durante o período de observação; o dia e o período correspondente manhã/tarde; e a descrição da situação observada, tendo em conta os indicadores de envolvimento da criança propostos por Laevers (1994).

Tendo em consideração os indicadores e características dos níveis de envolvimento, foram atribuídos e assinalados os níveis dominantes em cada observação. Foram ainda identificadas as experiências de aprendizagem vividas e trabalhadas pelas crianças, durante as observações, com base nas áreas da sala, para as atividades de iniciativa da criança e com base nas áreas de conteúdo previstas nas OCEPE, para as atividades de iniciativa do adulto, isto para a Educação Pré-escolar. Para o 1.º Ciclo do Ensino Básico as experiências de ensino-aprendizagem vividas e trabalhadas que foram identificadas tiveram como base, processos de socialização, o jogo e o faz de conta, para

as atividades de iniciativa da criança e as áreas de conteúdo previstas nas metas curriculares do 1.º ciclo, para as atividades de iniciativa do adulto.

Estes aspetos de preenchimento das grelhas de observação de envolvimento das crianças nas atividades podem ser visualizados de seguida, conforme apresentado nas grelhas abaixo (*vide* quadros 5 a 9).

Quadro 5. Grelha de observação do envolvimento de A1 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa da criança									
Criança	A1	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes			18	N.º de adultos presentes		3			
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas da Sala									
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Casa	Bibl.	Escr.	Const.	Jogos	Plást.	Plasti.
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Tarde															
A criança A1 encontra-se na área das construções sentada no tapete a brincar com legos. Mostra-se bastante concentrada e empenhada na sua atividade. Ao longo da brincadeira mostra um cuidado especial com a construção que está a realizar, pois separa as peças por cores no tapete e de seguida continua a sua construção incluindo as peças por cores alternadamente.				X								X			
Dia: 19/05/2014 Período do dia: Tarde															
A criança A1 está sentada à mesa na área dos jogos, a montar um puzzle. É notória a concentração que a criança mostra na sua atividade, inicialmente colocou as peças todas viradas para cima, de seguida montou primeiro as peças do caixilho do puzzle e depois foi preenchendo o interior do mesmo. Enquanto fazia a atividade a criança foi solicitada por alguns colegas à área da casa, dirigiu-se à mesma e no fim tornou ao seu puzzle, completando-o.				X									X		
Dia: 26/05/2014 Período do dia: Tarde															
A criança está na área da casa a brincar com três				X					X						

<p>colegas, brincam ao faz de conta umas com as outras. A criança A1 finge ser o cozinheiro da casa de família que eles imaginaram, utiliza vários utensílios de cozinha para cozinhar, panelas, espátula, colher, até uma garrafa de iogurte imaginando ser a do sal, que agita em cima da panela como se estivesse a temperar o que cozinha. De seguida, pede à “filha” da família que ponha a mesa porque o almoço está pronto. Existe nesta atividade muita criatividade, interesse e especial atenção aos pormenores.</p>												
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 6. Grelha de observação do envolvimento de A2 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa da criança								
Criança	A2	Sexo	F	Idade	4	N.º de crianças presentes		18	N.º de adultos presentes		3			
(M) Manhã / (T) Tarde			Nível de Envolvimento			Áreas da Sala								
Descrição de períodos de 2 minutos cada			5	4	3	2	1	Casa	Bibl.	Escr.	Const.	Jogos	Plást.	Plasti.
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Tarde														
A criança A2 está na área da casa (sua área preferida e que todos os dias prefere ali estar) a brincar ao faz de conta com as suas colegas. Tem o avental colocado e um boneco ao colo, imaginando ser a mãe. Interage várias vezes com as suas colegas. A2 é uma criança que mostra bastante satisfação pelas atividades de iniciativa da criança deste género e persistência na sua realização.			X					X						
Dia: 19/05/2014 Período do dia: Tarde														
Sentada à mesa da área da plasticina encontra-se a criança A2, com um molde e uma faca de plasticina. Depois de ter esticado um pedaço de plasticina com o rolo próprio para o efeito,				X										X

coloca o molde em cima da mesma e calca de forma a moldar a forma que nele se encontra, retirando-a depois de dentro do molde. Durante esse momento a criança foi importunada duas vezes por uma colega, tendo por esse motivo, deixado o seu trabalho pendente, regressando logo de seguida para o concluir.												
Dia: 26/05/2014 Período do dia: Tarde												
A criança A2 encontra-se na área da casa, sentada à mesa da suposta cozinha. Está de faca e garfo na mão imaginando comer algo que está no prato que se encontra à sua frente. De seguida levanta-se e dirige-se ao armário da loiça para procurar copos que, estavam em falta na mesa.	X					X						

Quadro 7. Grelha de observação do envolvimento de A3 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa da criança														
Criança	A3	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes			18	N.º de adultos presentes			3							
(M) Manhã / (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas da Sala										
					5	4	3	2	1	Casa	Bibl.	Escl.	Const.	Jogos	Plást.	Plasti.				
A criança A3 encontra-se na área da escrita, a desenhar no quadro de giz. Não se encontra muito concentrada, pois os colegas parecem conseguir captar a sua atenção. Ainda assim no tempo que dedica à sua atividade esforça-se e mostra estar envolvida. Nota-se um cuidado especial com o seu trabalho e está atenta aos pormenores do seu trabalho.						X														
Dia: 19/05/2014 Período do dia: Tarde																				
A criança A3 encontra-se na área da casa com mais três colegas a brincar ao faz de conta. A3 tem uma máquina fotográfica ao pescoço e imagina estar a fotografar.						X				X										

Para elas era como se tivessem ido de férias e andassem a passear, daí as fotografias. A criança interage muito com as outras e mostra-se bastante satisfeita com a brincadeira.													
Dia: 26/05/2014 Período do dia: Tarde													
A criança A3 encontra-se na área da plástica a fazer um desenho. Sentados à mesa com ela estão mais dois colegas, dialogam uns com os outros ao mesmo tempo que fazem os seus desenhos. Têm vários materiais riscadores à sua disposição. A criança A3 independentemente do diálogo que mantém com os seus colegas está interessada e estimulada para a realização da sua atividade.	X											X	

Quadro 8. Grelha de observação do envolvimento de A4 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa da criança												
Criança	A4	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes	18	N.º de adultos presentes	3									
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas da Sala												
Descrição de períodos de 2 minutos cada						5	4	3	2	1	Casa	Bibl.	Escr.	Const.	Jogos	Plást.	Plasti.	
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Tarde																		
A criança A4 encontra-se na área da plasticina a brincar com plasticina de duas cores. Não está muito concentrada, pois distrai-se facilmente com o que os colegas estão a fazer. Usa objetos que não são próprios para trabalhar a plasticina, como por exemplo, o lápis de cor, para a cortar. A sua expressão facial e postura também revelam que a criança não está envolvida na atividade que está a efetuar.									X									X
Dia: 19/05/2014 Período do dia: Tarde						X					X							
A4 mostra-se bastante envolvida na tarefa que está																		

a desempenhar na área da casa. Com a cesta da fruta na mão imagina estar a pôr a mesa para a refeição que ela mais uma colega estão a preparar. A criança A4 parece estar concentrada e nota-se persistência na brincadeira que mantém com os colegas.												
Dia: 26/05/2014 Período do dia: Tarde												
A criança A4 escolheu ir para a área das construções, começou por espalhar algumas peças de lego no tapete e com a ajuda de um colega construiu uma "garagem". Depois começou a brincar, com se estivesse a estacionar os carros na garagem. A criança mostrou estar concentrada, nada parecia distraí-la da sua brincadeira e a sua expressão facial mostrava satisfação por aquilo que estava a fazer.	X							X				

Quadro 9. Grelha de observação do envolvimento de A5 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa da criança									
Criança	A5	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes	18	N.º de adultos presentes	3						
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas da Sala									
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Casa	Bibl.	Escr.	Const.	Jogos	Plást.	Plasti.
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Tarde															
A criança A5 está na área da casa com mais três colegas, virada de costas para nós A5 está virada para o armário da cozinha, a alinhar as garrafas de iogurte que lá se encontram espalhadas. Uma colega solicita a A5 que retire de dentro do armário os pratos de cozinha para colocar na mesa e, prontamente, a criança faz o que a colega solicitou. A5 mostra-se bastante concentrada na sua brincadeira e mostra um cuidado especial na				X					X						

arrumação das garrafas.												
Dia: 19/05/2014 Período do dia: Tarde												
A criança encontra-se na área dos jogos, a brincar com um jogo de enfiamento, inicialmente colocou algumas bolinhas em cima da mesa e depois começou a enfiá-las, uma a uma, no fio. Parece conseguir fazer o que pretende, ainda que no fim não conseguisse dar um nó no fio para que as bolas não caíssem. Durante a sua atividade a criança mostrou-se orientada para aquilo que pretendia e investiu esforço na concretização da mesma.	X									X		
Dia: 26/05/2014 Período do dia: Tarde												
A criança A5 está sentada no sofá da área da biblioteca com um livro nas mãos a folheá-lo. Rapidamente se levanta mostrando, pela sua postura e reação, que está farta daquele livro. Coloca-o na estante e pega em alguns livros e coloca-os em cima do sofá. A criança não mostra estar muito orientada quanto ao que pode fazer na área.			X			X						

Os dados recolhidos e apresentados anteriormente, tal como já referido, dizem respeito ao nível de envolvimento das crianças em cada atividade de iniciativa da criança, conforme se sintetiza na tabela que seguidamente é apresentada (*vide* tabela 1). As crianças que constituem a amostra são identificadas por um código alfanumérico, de A1 a A5 para a Educação Pré-escolar e de B1 a B5 para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 1. Média das observações das crianças nas atividades de iniciativa da criança

Pré-escolar – Atividades de iniciativa da criança								
	Casa	Bibl.	Escl.	Const.	Jogos	Plást.	Plasti.	Média
A1	5			5	5			5
A2	5	5					4	4,67
A3	4		4			5		4,33
A4	5			5			2	4
A5	5	3			5			4,33

A média dos níveis de envolvimento é bastante elevada, situando-se entre o 4 e o 5, o que demonstra que as crianças observadas estiveram muito envolvidas nas atividades que escolheram.

A área em que as crianças revelaram mais envolvimento foi a da "casa", espaço em que podiam reproduzir os comportamentos de rotina familiar, do seu quotidiano em casa, tais como "cozinhar", "pôr a mesa", "tomar as refeições", "arrumar", etc. Há sempre um elevado envolvimento nestas atividades e as crianças encaram os seus papéis muito a sério, principalmente quando imitam o comportamento dos seus progenitores ou daqueles que as ajudaram a crescer. Ainda se pode observar uma certa fixação nos papéis tradicionais, sendo que as "mães" ainda desenvolvem a maior parte das tarefas domésticas.

De acordo com Cerisara (2002) todo o jogo tem, explicitamente, ou não, uma situação imaginária envolvida. O faz-de-conta é importante para o desenvolvimento infantil mas apesar de os objetos poderem adquirir novos significados, a perceção infantil sobre a atividade de brincar é marcada pela influência cultural. É a cultura com que criança contacta que se torna o elemento de mediação que vai contribuir para a construção da sua brincadeira, ou seja, o imaginário baseia-se, ainda que não totalmente, naquilo que a criança já conhece. Por isso, não é de estranhar que haja alguma reprodução de uma realidade conhecida nas brincadeiras das crianças na área da casa, estimulada pelos brinquedos disponibilizados. Mas esta brincadeira de faz-de-conta é algo mais, pois permite à criança ter comportamentos que ultrapassam o habitual para a sua idade.

Vygotsky (1998) afirmava que "o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança", (p.134) pois permite-lhe um controle sobre o mundo imaginário que criou, em que assume papéis de indivíduos com uma idade superior.

A área da casa foi aquela em que mais crianças passaram o seu tempo durante as observações efetuadas de forma programada. Em outras observações feitas de forma espontânea já se verificava essa tendência generalizada, ou seja, a moda desta distribuição é a casa. No entanto, esta observação, incidindo no grupo que constitui a amostra, permite ainda verificar que todas as outras áreas são usadas por iniciativa da criança das crianças. Ainda assim, conclui-se que o número de observações foi muito reduzido para podermos detetar alguma tendência em relação a outra preferência (*vide* figura 5), ou no sentido de podermos generalizar os dados para todo o grupo.

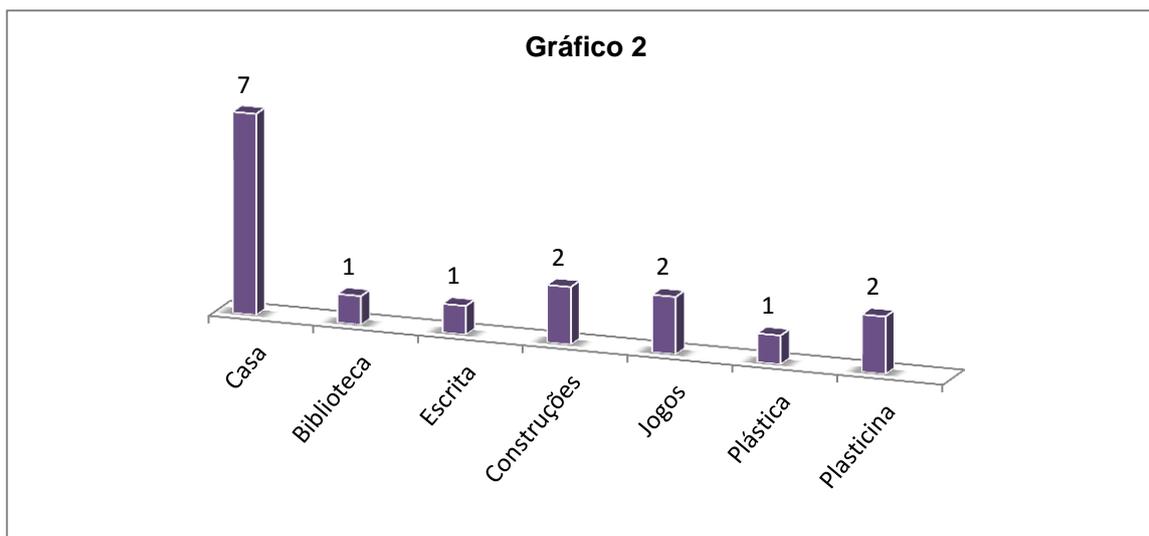


Figura 5. Frequência das atividades de iniciativa da criança no contexto da Educação Pré-escolar

A observação das atividades de iniciativa da criança e do nível de envolvimento das crianças foi um dos fatores que influenciou a planificação das atividades de iniciativa do adulto. Pretendíamos obter um envolvimento elevado nas atividades propostas e, por isso, inspiramo-nos nas crianças que, na área da casa (espaço da cozinha), mimetizaram os comportamentos dos pais, as rotinas e as tarefas do quotidiano.

A atividade de iniciativa da criança centra-se na brincadeira que é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (Branco, 2005; DeVries, 2003; DeVries, & Zan, 1998; Tobin, Wu, & Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987). Leontiev (2001) afirma ainda que para a criança na idade pré-escolar a principal atividade é a brincadeira.

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto às suas próprias ações (Queiroz, et al., 2006).

Neto (2009) considera que é fundamental que a criança brinque em casa, na escola ou na rua, pois é um investimento garantido de saúde física e mental na vida adulta. O investimento no tempo despendido com o jogo na infância tem um retorno elevado por este ser uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis, tanto de natureza motora, como social e emocional.

As atividades de iniciativa da criança conferem às crianças uma grande liberdade para escolha das brincadeiras e, através da observação participada, pudemos constatar que houve uma fruição das situações criadas.

Nos quadros seguintes damos conta da observação do envolvimento das crianças realizada em atividades de iniciativa do adulto, análise esta que entrecruzámos com algumas das experiências de ensino-aprendizagem que promovemos.

Quadro 10. Grelha de observação do envolvimento de A1 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa do adulto											
Criança	A1	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes		18	N.º de adultos presentes			3					
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios											
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM	
Dia: 12/05/2014 Período do dia: Manhã A criança mostra-se muito concentrada e estimulada na realização da atividade e esta parece não ser muita complexa para A1. A sua postura revela persistência e precisão. Uma vez que a tarefa é efetuada no chão e não no ambiente dito normal, em cima da mesa, a criança dobra-se prontamente para desenhar a expressão facial mediante a emoção que está a sentir neste momento.				X					X	X		X					
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã No diálogo em grande grupo referente à história ouvida, a criança A1 está concentrada, mas pouco estimulada. Ainda assim, o seu tempo de reação é rápido quando questionada. Não se mostrou muito satisfeita, até porque ela própria deu um exemplo negativo de um episódio passado no seu seio familiar dizendo: "O meu pai nunca tem tempo para brincar comigo".						X			X					X			
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã Na construção da composição plástica, como é costume em quase todas as atividades do género, a criança A1 está concentrada, estimulada com a variedade de materiais que pode utilizar. A sua expressão facial ajuda nesta observação.					X				X	X		X					

Revela-se criativa dando um toque individual e original ao seu trabalho.													
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 11. Grelha de observação do envolvimento de A2 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa do adulto											
Criança	A2	Sexo	F	Idade	4	N.º de crianças presentes		18	N.º de adultos presentes		3						
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios											
Descrição de períodos de 2 minutos cada						FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM				
Dia: 12/05/2014 Período do dia: Manhã A criança A2 está empenhada no desenho da sua expressão facial, mas pouco concentrada na realização da mesma, pois conversa com alguns colegas. Revela persistência e precisão relativamente a pormenores e mostra bastante satisfação na realização da atividade e com o seu produto final. Questionando a colega ao lado "O meu riso é mesmo giro não é?".						X				X	X		X				
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã No fim da leitura da história a criança mostra-se muito enérgica, estando interessada e estimulada, começando, desde logo, a comentar o seu desagrado pelos pais do Duarte (personagens da história). A sua postura também mostra ser um claro sinal de envolvimento na atividade, uma vez que está de pernas cruzadas, muito descontraída gesticulando com as mãos. Mostra-se também persistente querendo continuar a dialogar sobre a postura dos pais da personagem da história.						X					X				X		
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã A criança A2 está satisfeita com a atividade, sendo isso perceptível através da observação do brilho dos seus olhos. Mostra-se atenta a pormenores com os quais preenche o seu trabalho. Não abandonou por momento algum aquilo que estava a fazer. Ainda assim, no início da tarefa, mostrou-se estar um pouco perdida quanto ao que fazer.						X				X	X		X				

Quadro 12. Grelha de observação do envolvimento de A3 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa do adulto												
Criança	A3	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes			18	N.º de adultos presentes			3					
(M) Manhã / (T) Tarde					Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios											
Descrição de períodos de 2 minutos cada					5	4	3	2	1	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM	
Dia: 12/05/2014 Período do dia: Manhã A criança está pouco concentrada na atividade, mas investe esforço na mesma, parecendo estar interessada e mostrando um cuidado especial com o seu trabalho, observando-o várias vezes e aperfeiçoando-o.						X				X	X		X					
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã Após a leitura da história a criança A3 só intervém no diálogo quando lhe é solicitada. É preciso nos seus comentários e nota-se que está envolvida, porque está atenta e reage com rapidez a estímulos.						X				X						X		
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã Durante a realização da composição plástica a criança estava muito concentrada e entusiasmada por ver a sua fotografia e por poder representar a sua família, por meio de recortes e materiais. Notava-se que estava envolvida pela forma repetida com que perguntava se podia utilizar todos os materiais, se podia desenhar a divisão da casa onde havia imaginado a situação familiar.						X				X	X		X					

Quadro 13. Grelha de observação do envolvimento de A4 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa do adulto											
Criança	A4	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes			18	N.º de adultos presentes			3				
(M) Manhã / (T) Tarde					Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios										
Descrição de períodos de 2 minutos cada					5	4	3	2	1	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM

Dia: 12/05/2014 Período do dia: Manhã																					
A criança A4 mostra-se pouco concentrada na realização da atividade. Sente-se um pouco perdida, sem saber o que desenhar. Revela-se pouco persistente, uma vez que investe pouco tempo na realização da tarefa. A expressão facial, tal como a postura tidas no decorrer da atividade, são também indicadores de que a criança está pouco envolvida.							X	X	X												
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã																					
No decorrer do diálogo após a leitura da história a criança está concentrada mostrando que sabe do que se trata a história, mas não dando a sua opinião pessoal sobre os factos. É precisa nos poucos comentários que tece e parece estar estimulada.							X														
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã																					
A criança A4 está muito motivada no seu trabalho começando logo por pegar no marcador e desenhar o seu corpo, ao contrário de todos os seus colegas que representaram o seu corpo com recortes de revistas. A4 foi a única a desenhar o seu próprio corpo, ainda que não muito representativo para a sua idade. Está envolvida na tarefa, pois em momento algum abandona o seu trabalho. Revela-se criativa em relação ao que faz.							X														

Quadro 14. Grelha de observação do envolvimento de A5 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do pré-escolar						Atividades de iniciativa do adulto													
Criança	A5	Sexo	M	Idade	4	N.º de crianças presentes			18	N.º de adultos presentes			3						
(M) Manhã / (T) Tarde					Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios												
Descrição de períodos de 2 minutos cada						5	4	3	2	1	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM	
Dia: 12/05/2014 Período do dia: Manhã										X	X	X		X					
A criança A5 não fez o																			

desenho da sua expressão facial, não está concentrada na atividade, não está interessada nem estimulada. Quando questionada porque não faz o desenho responde que não sabe fazer, tal como refere sempre com quase todas as atividades solicitadas.												
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã												
No diálogo sobre a família e após a leitura da história a criança aparenta ter estado a ouvir e a seguir os comentários que os colegas iam efetuando mas não intervinha no diálogo. Quando questionada se a sua família é igual à do Duarte (menino da história) responde que não e que “a minha mãe gosta muito de brincar comigo”. Apesar de não participar ativamente no diálogo a criança mostra estar envolvida.			X		X					X		
Dia: 13/05/2014 Período do dia: Manhã												
No decorrer da atividade de expressão plástica A5 distrai-se com alguma facilidade, não investe muito esforço na mesma, apenas cola os recortes para representar a família. Completa o trabalho só depois de questionado (se não tem braços desenha os braços). A sua postura é de pouca persistência, revela pouco envolvimento na atividade. Ainda assim, e tendo em conta o que costuma fazer, nota-se que a criança A5 fez um esforço para realizar o seu trabalho.			X		X	X				X		

A atividade orientada foi centrada na expressão dos sentimentos mediante o desenho de expressões faciais. A primeira tarefa consistiu na realização de um autorretrato expressivo, depois explorou-se a temática da família e os sentimentos, nomeadamente a indiferença patenteada pelos progenitores da família na história "Agora não, Duarte". Finalizou-se com o desenho dos sentimentos das pessoas da família da

criança. A maior parte das crianças observadas revelou um elevado envolvimento com a atividade, mostrando-se interessadas e empenhadas na execução das tarefas. Em relação à atividade que se reportava à história, as crianças estabeleceram comparações com a sua própria família e "mediram" o envolvimento dos pais nas suas brincadeiras. A criança A1 referiu que o pai não tinha tempo para brincar com ela, a criança A5 afirmou que a mãe gostava muito de brincar com ela e A2 teve um posicionamento crítico em relação aos pais do Duarte, protagonista da história, reprovando o seu comportamento (ver grelhas da atividade orientada do pré-escolar). Com a implementação destas atividades, pretendíamos "despertar a curiosidade e o pensamento crítico" da criança tal como se preconiza nos objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar definidos nas OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, na sua alínea f).

O nível de envolvimento mais baixo na atividade de iniciativa do adulto foi o da criança A5, o que contrasta com a atividade de iniciativa da criança. A5 teve muita dificuldade em acatar as regras, na interação com as outras crianças e em colaborar com a educadora estagiária pelo que tivemos de pensar em desenvolver estratégias que promovessem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Esperávamos que, apostando no saber-estar, conseguíssemos também melhorar o saber-fazer.

Tabela 2. Média das observações das crianças nas atividades de iniciativa do adulto

Pré-escolar – Atividades de iniciativa do adulto										
	Observações	FPS	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mus.	LAE	Mat.	C.M.	Média
A1	1. ^a	5	5		5					
	2. ^a	3					3			4,125
	3. ^a	4	4		4					
A2	1. ^a	4	4		4					
	2. ^a	5					5			4,25
	3. ^a	4	4		4					
A3	1. ^a	4	4		4					
	2. ^a	4					4			4
	3. ^a	4	4		4					
A4	1. ^a	2	2		2					
	2. ^a	4					4			3,625
	3. ^a	5	5		5					
A5	1. ^a	1	1		1					
	2. ^a	3					3			1,875
	3. ^a	2	2		2					
	Média	3,6	3,5		3,5		3,8			
	Média do envolvimento das crianças									3,575

	Desvio-padrão	0,979
--	---------------	-------

A atividade de iniciativa do adulto que descrevemos e analisamos na experiência de ensino-aprendizagem que ora apresentamos surgiu no seguimento da observação das crianças na área da casa, na qual estavam a brincar ao faz de conta, representando uma família.

Inicialmente e como ponto de partida para o desenvolvimento do conceito *família* e *emoções* efetuamos, em grande grupo, a leitura da história “Quando me sinto...Feliz”, de forma a criarmos um ambiente favorável para a construção de significados positivos a respeito de elas próprias. Antes de iniciarmos a leitura do conto explorámos a capa e a contracapa com as crianças, lemos o título e questionámo-las sobre os vocábulos, o que lhes sugeria o título, bem como, a ilustração presente na capa. Ao longo da leitura mostrámos as ilustrações às crianças, para que pudessem realizar outras leituras para além do texto escrito. Pensamos que é importante a criança expressar o seu sentir a partir da interpretação das ilustrações, uma vez que estas são portadoras de mensagens que complementam o texto escrito. No fim da leitura, as crianças dialogaram sobre o que pensaram da história, as emoções sentidas e provocadas pelo texto (escrito e icónico), e puderam ainda partilhar e refletir experiências parecidas que já tivessem vivenciado em algum momento das suas vidas.

De seguida, colocámos uma caixa cheia de “emoções” no centro da roda e exploramo-la com as crianças. Inicialmente, mostrámos apenas as figuras das emoções feliz, triste, zangado e com medo e questionamo-las quanto à figura que mais se adequava à personagem da história, depois das suas respostas foi tempo de comparar a figura com todas as ilustrações do conto.

A fim de avaliarmos se as crianças haviam compreendido a relação entre as expressões faciais com a emoção que estávamos a sentir no momento, disponibilizamos a cada uma delas uma folha branca e um marcador e convidamo-las a desenhar a emoção que estavam a sentir naquele momento, desenhando apenas a expressão facial. No fim de todas as crianças terem concluído a tarefa foi tempo de as ouvirmos falar em relação ao seu desenho e tentar perceber se os colegas conseguiam descodificar qual a emoção representada.

Ainda no seguimento do tema família e emoções, no dia seguinte e, uma vez, que era o dia da família, apresentámos uma outra obra “Agora não, Duarte”. Esta história foi selecionada pela pertinência e atualidade do tema uma vez que retrata a falta de tempo que os pais têm para os filhos através de um episódio entre os pais e o Duarte, sendo que os pais o ignoram. Efetuámos a exploração e a leitura do livro tal como fizemos com o anterior. Aqui o diálogo surgiu *a posteriori* e foi um pouco diferente, uma vez que se

conversou sobre a importância da família, sendo que as crianças tiveram a oportunidade de relatar, se assim o entendessem, experiências e vivências passadas que tinham com os seus familiares, análogas ou não com as relatadas na história.

A atividade seguinte prendeu-se com o mesmo tema, na qual as crianças teriam de lembrar uma situação vivida com a família (triste, zangada, com medo ou feliz) e fazer uma composição plástica. As crianças tinham ao seu dispor uma folha branca A3, uma fotografia da sua face, bem como vários recortes que já haviam realizado no dia anterior, cola, lápis de cor e marcadores, sendo o objetivo da tarefa representarem-se a si próprias e à sua família numa determinada situação que tivessem vivenciado.

As OCEPE consagram a Formação Pessoal e Social (FPS) como uma área integradora que é importante na educação para os valores e na "perspectiva que o ser humano se constrói em interação social" e é "nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros" (ME/DEB, p.51). Por isso, muitas das atividades em Educação Pré-escolar se direccionam para a FPS. A média do envolvimento das crianças é $\cong 3,6$ e o desvio padrão é $\cong 0,979$. O desvio em relação à média deve-se ao facto desta ser uma distribuição assimétrica, causada pelos valores da criança codificada por A5.

3.2. Experiências de ensino-aprendizagem em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico continuamos a investigação encetada na Educação pré-escolar. Tendo em consideração este contexto, tivemos de escolher os períodos do recreio para efetuar as observações das atividades de iniciativa da criança. Depois de algumas observações preliminares, e de acordo com as principais atividades desenvolvidas pelas crianças, estabelecemos como critérios que estas se poderiam enquadrar em socialização com os seus pares e em situações de jogo e faz de conta. É de notar que muitas atividades podem ter uma, duas ou todas as componentes a ocorrer em simultâneo e, por isso, para efeitos de registo do envolvimento das crianças anotaram-se a(s) componente(s) que se destacassem mais. Nos quadros seguintes apresentamos os dados referentes ao envolvimento das crianças do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas atividades de iniciativa da criança.

Quadro 15. Grelha de observação do envolvimento de B1 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa da criança					
Criança	B1	Sexo	M	Idade	7	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4		
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Recreio					
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Socialização	Jogo	Faz de conta
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã A criança B1 está no recreio com mais quatro colegas da sua sala a brincarem com luvas e cachecóis, uma das crianças coloca o cachecol na cara apenas a tapar a zona abaixo do nariz (boca e queixo), imaginado ser um ninja. A criança B1 com as suas luvas colocadas nas mãos finge estar a fazer artes marciais com os restantes colegas. A criança mostra-se bastante envolvida e satisfeita na sua brincadeira.				X					X		X
Dia: 09/12/2014 Período do dia: Manhã A criança encontra-se no átrio da escola a brincar com os seus colegas às escondidas. A forma cautelosa e preocupada como se esconde mostra o quão envolvida e interessada está esta criança na sua brincadeira.				X						X	
Dia: 10/12/2014 Período do dia: Manhã No lanche da manhã, B1 está no corredor onde costumam estar muitas outras crianças a brincar com um helicóptero de legos que trouxe de casa. Brinca com mais duas crianças e outros brinquedos, falando uns com os outros várias vezes sobre como são os seus objetos e o que é pretendido que façam com eles na sua atividade.				X					X		X

Quadro 16. Grelha de observação do envolvimento de B2 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa da criança						
Criança	B2	Sexo	F	Idade	7	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4			
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Recreio						
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Socialização	Jogo	Faz de conta	
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã A criança B2 está no parque infantil do recreio com duas colegas, sobem e descem no escorrega e comunicam umas com as outras. Por vezes faz breves intervalos para observar o que					X				X		X	

as outras colegas que estão na zona dos baloiços estão a fazer.									
Dia: 09/12/2014 Período do dia: Manhã									
A criança B2 está no recreio a saltar à corda com as suas colegas, tudo corre bem até ao momento em que uma das colegas ter larga a corda sem querer e a magoa nas pernas. Triste B2 abandona a brincadeira sentando-se num dos bancos do recreio.								X	
Dia: 10/12/2014 Período do dia: Manhã									
A criança B2 está no recreio junto à parede onde podem brincar escrevendo com giz. B2 imagina ser a professora e as suas duas colegas que estão junto dela fingem ser as alunas. A criança B2 finge estar a explicar às alunas o que haviam aprendido na hora anterior na sala de aula.	X							X	X

Quadro 17. Grelha de observação do envolvimento de B3 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa da criança						
Criança	B3	Sexo	M	Idade	7	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4			
(M) Manhã / (T) Tarde					Nível de Envolvimento	Recreio						
Descrição de períodos de 2 minutos cada					5	4	3	2	1	Socialização	Jogo	Faz de conta
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã												
A criança B3 está no recreio a jogar à bola com os seus colegas, quando de repente um colega a empurra. Ela furiosa levanta-se e faz o mesmo ao colega que o empurrou. Depois de terminadas as suas desavenças B3 continua a jogar à bola, não deixando o colega que a empurrou jogar mais.							X			X	X	
Dia: 09/12/2014 Período do dia: Manhã												
B3 está no corredor que dá acesso ao recreio, com uns óculos escuros colocados e passa pelas suas colegas de forma vaidosa imaginando-se ser um galã, mas não conseguindo conter as gargalhadas retira os óculos e começa a dialogar com as colegas.					X					X		X
Dia: 10/12/2014 Período do dia: Manhã												
A criança B3 está no recreio a brincar a apanhada com os seus colegas. Está tão envolvida na sua atividade que mesmo depois de um outro colega a chamar para ir jogar à bola, ela					X							

recusa-se e continua a brincar à apanhada.									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 18. Grelha de observação do envolvimento de B4 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa da criança						
Criança	B4	Sexo	M	Idade	8	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4			
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Recreio						
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Socialização	Jogo	Faz de conta	
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã A criança B4 está no átrio da escola a jogar às escondidas com os seus colegas. Rapidamente vem ter connosco a pedir que a escondamos atrás de nós, para que não seja descoberta.					X						X	
Dia: 09/12/2014 Período do dia: Manhã A criança B4 está no recreio a dialogar com outros colegas sobre o que tinham feito no fim de semana, pois todos haviam ido ao circo e comentavam esse espetáculo.					X				X			
Dia: 10/12/2014 Período do dia: Manhã A criança B4 está no recreio a brincar com os seus colegas à força, um jogo de palavras que a professora havia ensinado na hora anterior na sala de aula. Estão sentados no chão do recreio com a folha apoiada em cima do banco. Uma criança coloca os traços correspondentes às letras que formam a palavra e as outras, incluindo B4 tentam adivinhar a palavra.				X						X		

Quadro 19. Grelha de observação do envolvimento de B5 nas atividades de iniciativa da criança

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa da criança					
Criança	B5	Sexo	M	Idade	6	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4		
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Recreio					
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Socialização	Jogo	Faz de conta
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã A criança B5 está no corredor que dá acesso ao recreio com mais dois				X						X	X

colegas da sua sala a brincarem sentados no chão com uns carrinhos que trouxeram de casa, às corridas de carros.								
Dia: 09/12/2014 Período do dia: Manhã								
A criança B5 está no recreio com os seus colegas a brincar “À tua cara não me é estranha”, um a um vão imitando um cantor e os outros têm que adivinhar que cantor é, quando não se lembram do nome do cantor vão referindo aspetos que o caracterizam. A criança B5 diverte-se muito nesta brincadeira e mostra-se muito satisfeita.	X					X		X
Dia: 10/12/2014 Período do dia: Manhã								
A criança B5 está no recreio com três colegas a construir aviões de papel e a atirá-los a ver qual dos aviões voa mais longe. No meio da brincadeira dois outros colegas metem-se na mesma, mas calmamente a criança B5 diz que podem jogar também com eles.	X					X	X	

O que se destacou da observação dos períodos de recreio foi que, normalmente, as crianças são gregárias. Elas tendem a procurar ter brincadeiras com os seus pares e a interagir pelo que a componente socialização aparece com maior frequência absoluta, como podemos observar na figura seguinte.

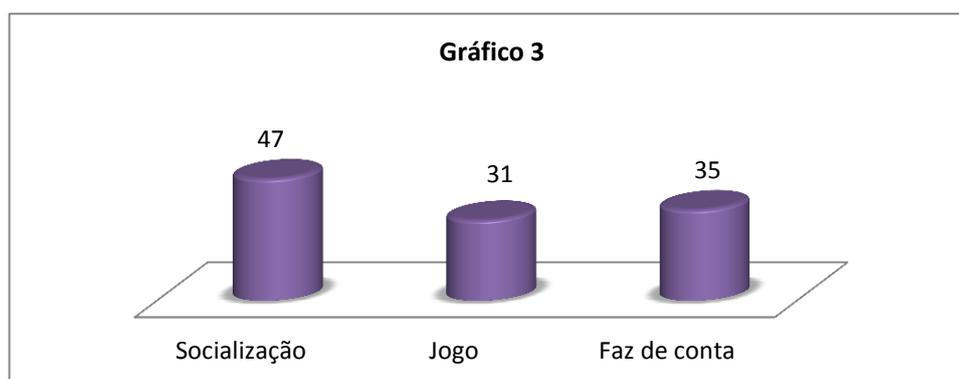


Figura 6. Frequência das atividades de iniciativa da criança no 1.º CEB

Nas atividades de iniciativa da criança, para além da brincadeira, em que não parece haver uma clara definição do que fazer e em que tudo parece mais espontâneo, surgem jogos com regras bem definidas, muitas vezes negociadas entre os participantes. A importância das regras é reconhecida pelos participantes como estruturadora da própria atividade, com efeito, “as regras têm como finalidade organizar algo que, de outro modo, entregue apenas ao acaso, constituiria o caos” (Barbeiro, 1998, p.12).

Com base nas observações das crianças surgiu a inspiração para as atividades de iniciativa do adulto, incluindo a descrita no âmbito deste trabalho. Nesta perspetiva, uma planificação de atividades que potencie o envolvimento das crianças e as torne parte ativa na construção do seu conhecimento é, para além de uma abordagem sócio construtivista, um meio para melhorar a aprendizagem e os resultados da avaliação. Por outro lado, um ambiente em que predominem comportamentos adequados facilita o ensino-aprendizagem. Com vista a aumentar o nível de envolvimento das crianças os professores recorrem muitas vezes a jogos. Os jogos podem ser usados com muitos intuítos de aprendizagem que contemplam conteúdos curriculares ou a aquisição de competências.

Os jogos como estratégia de ensino permitem tirar partido da sua dupla vertente, a lúdica e a educativa. Barbeiro (1998) defende que na dicotomia jogo/trabalho poderia haver complementaridade, pois o jogo não anula a obrigação escolar, assim como a obrigação escolar não anula o papel específico do jogo.

O jogo educativo é uma atividade lúdica que tem objetivos específicos para a construção do conhecimento por parte dos alunos (Costa, 2011). Este tem como benefícios o facto de fomentar a motivação, a concentração, o ânimo, o prazer e o raciocínio durante a sua prática (Costa, 2011).

Mas não é qualquer jogo que se pode levar para uma sala de aula. O professor deve ter a preocupação de fazer uma escolha criteriosa do jogo que pretende implementar, definir objetivos precisos e “ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo, exemplificando-as no princípio, ou mesmo jogando, para que, quando as crianças forem capazes de jogar sozinhas, possam colocar progressivamente questões mais complexas” (Moreira, 2004, p.86).

O jogo proposto enquadrava-se na área curricular de Português e pretendia-se que as crianças descobrissem relações semânticas entre palavras, mais especificamente os conceitos de sinonímia e antonímia.

Quadro 20. Grelha de observação do envolvimento de B1 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa do adulto									
Criança	B1	Sexo	M	Idade	7	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4						
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios									
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Port.	Mat.	EM	EP	EMu.	ED	EFM
Dia: 24/11/2014 Período do dia: Manhã															
A criança B1 lê corretamente o excerto da história. Lê com intensidade e ritmo adequado				X					X						

ao sentido do texto e é expressivo na leitura. Quanto ao envolvimento da criança na atividade, é bastante evidente, pois está muito concentrada, não faz qualquer tipo de interrupção e mostra um cuidado especial com o trabalho que está a desempenhar, neste caso, a leitura.													
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã													
No decorrer do jogo dos antónimos a criança B1 estava concentrada, investia esforço na atividade, pois mostrava interesse por tentar sempre descobrir qual seria a palavra antónima. Demonstrou-se muito persistente, uma vez que nunca desistiu de tentar descobrir qual seria o antónimo correto. Quando foi a sua vez de colocar o antónimo ao lado da palavra correta, B1 fê-lo corretamente sem qualquer dúvida.	X						X						
Dia: 26/11/2014 Período do dia: Manhã													
Na resolução da ficha a criança não teve muita dificuldade. Ao longo desta atividade a criança estava concentrada, não se distraía com as interrupções dos colegas. Revelou ser persistente, pois levou a atividade até ao fim e sem interrupções. No final mostrou-se satisfeita com aquilo que tinha feito.	X						X						

Quadro 21. Grelha de observação do envolvimento de B2 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa do adulto									
Criança	B2	Sexo	F	Idade	7	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4						
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios									
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Port.	Mat.	EM	EP	EMu.	ED	EFM
Dia: 24/11/2014 Período do dia: Manhã				X					X						
A criança B2 não mostrou falhas na leitura, leu com															

intensidade e ritmo adequado. Foi bastante expressiva. Relativamente ao envolvimento na leitura, foi notório, uma vez que não fez interrupções e no fim de todos lerem conseguiu descrever na perfeição o excerto lido. Mostrou muito entusiasmo, também porque ler é uma das suas atividades preferidas.																					
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã																					
No decorrer do jogo dos sinónimos a criança B2 esteve algum tempo a pensar qual seria a palavra semelhante à sua. Depois de algum tempo de hesitação e de duas tentativas erradas, acertou na sua. Mostrou-se bastante envolvida na atividade, reagia rapidamente aos estímulos positivos que íamos dando. A sua postura, apesar de incorreta, uma vez que se encontrava de joelhos na cadeira para tentar descobrir a sua palavra, revelava o entusiasmo e grande envolvimento na atividade.	X						X														
Dia: 26/11/2014 Período do dia: Manhã																					
Na resolução da ficha a criança teve alguma dificuldade em preenchê-la. Não aparentou estar muito envolvida, porque se distraía facilmente com as interrupções dos colegas, ou seja, havia momentos em que não estava concentrada, contudo foi persistente na resolução dos exercícios que tinha mais dificuldade, pedindo o nosso auxílio várias vezes.		X					X														

Quadro 22. Grelha de observação do envolvimento de B3 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa do adulto									
Criança	B3	Sexo	M	Idade	7	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4						
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios									
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Port.	Mat.	EM	EP	EMu.	ED	EFM
Dia: 24/11/2014 Período do dia: Manhã					X				X						

A criança B3 não apresentou grandes falhas ao longo da leitura do seu excerto, hesitando apenas em duas palavras. Esteve concentrada, houve apenas um pequeno momento de interrupção devido a comentários dos seus colegas, mas esteve envolvida na atividade. Ainda assim, a partir do momento em que os colegas a interromperam desmotivou um pouco perdendo o entusiasmo pelo término da atividade.														
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã														
No decorrer do jogo dos antónimos a criança esteve sempre envolvida até ser a sua vez de colar a palavra no correspondente quadro. Depois disso a criança desmotivou, pois para si a atividade deixou de ser interessante uma vez que não ia colar mais palavras porque agora seriam os restantes colegas a fazê-lo. Durante o período em que a criança mostrou envolvimento na atividade mostrou-se concentrada e persistente.			X				X							
Dia: 26/11/2014 Período do dia: Manhã														
Na resolução da ficha a criança B3 não teve qualquer dificuldade em resolvê-la, estava orientada no seu trabalho, investiu esforço na mesma, questionando várias vezes se estava bem ou não o que já tinha feito. No fim da resolução da ficha mostrou-se satisfeita e pediu se podia escrever mais exemplos de antónimos no quadro.			X				X							

Quadro 23. Grelha de observação do envolvimento de B4 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa do adulto									
Criança	B4	Sexo	M	Idade	8	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4						
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios									
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Port.	Mat.	EM	EP	EMu.	ED	EFM
Dia: 24/11/2014					X				X						

Período do dia: Manhã																				
A criança B4 não teve falhas ao longo da leitura, leu demasiado baixo e um pouco lento e foi pouco expressiva. Contudo é uma criança bastante esforçada que esteve sempre envolvida na atividade demonstrando-o com o investimento e dedicação que imprimiu na leitura. Esteve concentrada e foi persistente.																				
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã																				
No decorrer do jogo dos antónimos a criança esteve sempre concentrada, o seu olhar esteve sempre dirigido para o quadro dos antónimos onde colavam as palavras ou para os colegas que se levantavam para colar a sua palavra. No momento de ir colar o seu antónimo a criança B4 mostrou dificuldades em saber qual seria a palavra contrária da sua, não foi muito persistente nem mostrou muito empenho, pois só depois de ser questionada, se sabia ou não que palavra era, é que a criança referiu que não.																				
Dia: 26/11/2014 Período do dia: Manhã																				
Na resolução da ficha a criança B4 teve bastante dificuldade, não aparentou estar muito orientada quanto ao que pediam os exercícios. A sua postura e expressão facial também mostravam que não estava muito à vontade com a resolução dos mesmos. Depois de auxiliada a criança mostrou-se persistente e cuidada quanto ao seu trabalho.																				

Quadro 24. Grelha de observação do envolvimento de B5 nas atividades de iniciativa do adulto

Instituição do 1.º Ciclo						Atividades de iniciativa do adulto									
Criança	B5	Sexo	M	Idade	6	N.º de crianças presentes	13	N.º de adultos presentes	4						
(M) Manhã / (T) Tarde				Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios									
Descrição de períodos de 2 minutos cada				5	4	3	2	1	Port.	Mat.	EM	EP	EMu.	ED	EFM

Dia: 24/11/2014 Período do dia: Manhã																				
A criança B5 teve alguma dificuldade na leitura do excerto. Esteve envolvida enquanto efetuava a leitura, mas enquanto ouvia os colegas esteve sempre desconcentrada e distraída com outros assuntos.			X			X														
Dia: 25/11/2014 Período do dia: Manhã																				
No decorrer do jogo dos antónimos a criança B5 esteve pouco concentrada. Percebemos que se distraía muito com os colegas. Os seus comentários não eram muito convincentes, alguns deles até fora do contexto da aula. No entanto, demonstrou satisfação perante a sua resposta quanto à palavra contrária que estava correta.			X			X														
Dia: 26/11/2014 Período do dia: Manhã																				
Durante o preenchimento da ficha a criança estava desconcentrada, o seu trabalho não era contínuo, dedicou pouco esforço e persistência ao mesmo. Não estava atenta e, por isso, reagia com pouca rapidez a estímulos.				X		X														

Tabela 3. Registo do nível de envolvimento das crianças do 1.º CEB nas atividades de iniciativa do adulto e de iniciativa da criança

1.º Ciclo do Ensino Básico						
Atividade orientada			Atividade de iniciativa da criança			
	Observações	Pt	Socialização	Jogo	Faz de conta	
B1	1. ^a	5	5		5	
	2. ^a	5		5		
	3. ^a	5	5		5	
B2	1. ^a	5	4	4		
	2. ^a	5		3		
	3. ^a	5	5		5	
B3	1. ^a	4	4			
	2. ^a	4	5		5	
	3. ^a	4	5	5		
B4	1. ^a	4		4		
	2. ^a	4	4			

	3. ^a	3				5
B5	1. ^a	3			5	5
	2. ^a	3		5		5
	3. ^a	2		5	5	
	Média	4,067		4,7	4,43	5

O jogo desenvolvido em sala de aula registou um elevado grau de envolvimento das crianças. Ainda assim, a criança B5 teve uma participação não completamente satisfatória.

A criança B5 demonstrou um elevado envolvimento nas atividades de iniciativa da criança pelo que se deduz que a atividade orientada não conseguiu despertar uma motivação intrínseca para a realização da mesma. Esta constatação foi um fator que tivemos em linha de conta nas planificações seguintes. Uma das estratégias passou por pedirmos a colaboração mais estreita desta criança, de forma a torná-la mais responsável pela própria dinamização da atividade, e mais corresponsável pelo sucesso da mesma. Este estreitamento de laços entre professor e as crianças poderá ser catalisador para que se verifiquem aprendizagens significativas.

Outra das formas de tentar incrementar o envolvimento passou pela solicitação das crianças para planificações de atividades futuras. Isto tornou-se exequível quando uma determinada temática oferecia um conjunto de propostas de atividade e as crianças podiam eleger a sua preferida. A aceitação da decisão da maioria foi também um exercício de cidadania que desenvolvemos nas nossas práticas. Esta partilha de poder de decisão na planificação teve, a nosso ver, ainda outra potencialidade, a de educar para os valores. Se forem sempre as mesmas crianças a verem preteridas as suas escolhas, podemos sensibilizar para o respeito pelas minorias e dar-lhes também a oportunidade de decidir.

Fernandes (2012) desenvolveu um estudo sobre o envolvimento do aluno na escola cujos resultados apontavam para a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, sugerindo que, quanto mais as crianças se reportam como envolvidas, melhores são os seus resultados académicos. Nesse estudo é igualmente evidenciada uma relação negativa entre o envolvimento escolar e os resultados comportamentais, o que demonstra que as crianças mais envolvidas se qualificam como menos disruptivas. Nesta perspetiva, uma planificação de atividades que potencie o envolvimento das crianças, tornando-as parte ativa na construção do seu conhecimento é, para além de uma abordagem sócio construtivista, um meio para melhorar a aprendizagem e os resultados da avaliação das crianças.

Outras investigações no âmbito da educação indicam o envolvimento escolar como um fator preditor e protetor do sucesso académico (Klem, & Connel; Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa, cits. por Fernandes, 2012).

A atividade de iniciativa do adulto que descrevemos integramo-la numa das muitas experiências de ensino-aprendizagem realizadas e que apresentamos no âmbito deste relatório, tendo sido planificada para três dias.

No primeiro dia solicitámos às crianças que se sentassem em roda num tapete já antes colocado num espaço da sala de aula. Apresentámos o livro *Tudo ao Contrário* de Luísa Ducla Soares e a história nele inserido que foi lida por nós e pelas crianças. Em primeiro lugar, e, em grande grupo explorámos o título da história *O HOMEM ALTO, A MULHER BAIXINHA* (o que lhes sugere o título e o que tratará a história). De seguida, passamos à leitura da história em voz alta e só depois cada criança leu um trecho da história. À medida que as crianças iam lendo a professora estagiária atuante ia avaliando a leitura de cada uma.

No fim da leitura da história existiu um diálogo com as crianças sobre as personagens principais e as suas diferenças e/ou semelhanças. Depois de as crianças retomarem os seus lugares, projetamos excertos da história lida com certas palavras (antónimas e sinónimas) destacadas. Questionámo-las quanto a essas palavras e se viam alguma relação entre elas. À medida que as crianças iam mencionando as palavras a professora estagiária atuante redigia-as no quadro. No fim de todas as palavras terem sido trabalhadas e descobertas as respetivas definições e conclusões, sobre antónimos e sinónimos, as crianças fizeram o registo do que estava no quadro no seu caderno.

No fim da atividade as crianças realizaram um laboratório gramatical do manual de português, de forma a consolidarem a matéria.

No segundo dia as crianças realizaram um jogo sob orientação da professora estagiária atuante. Inicialmente cada criança tirou um cartão dentro de um saco que continha palavras contrárias umas das outras. Posteriormente, a professora estagiária solicitou a uma das crianças que fosse colar a sua palavra numa cartolina, já previamente preparada com uma grelha, depois a criança que tinha a palavra contrária dessa teria de se levantar e ir colar a sua ao lado da oposta.

O mesmo jogo foi feito para os sinónimos. No fim da realização dos jogos, as crianças realizaram uma ficha de trabalho, no livro de fichas de Português.

No terceiro dia e, de forma a rever os conteúdos abordados nos dois dias anteriores, as crianças resolveram uma ficha de avaliação formativa individualmente. No fim da resolução da mesma, os seus exercícios foram corrigidos no quadro interativo.

Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada pudemos chegar à conclusão sobre os seguintes aspetos: as crianças que mais se envolviam nas atividades tendiam a

obter melhores resultados avaliativos e a evocarem, mais frequentemente, situações de aprendizagens anteriores, tais como episódios ocorridos em sala de aula.

Considerações finais

Chegadas a esta etapa do relatório de Prática de Ensino Supervisionada relembremos a questão problema que serviu de fio condutor da nossa investigação: *que envolvimento revelam as crianças, face às atividades que realizam no jardim de infância/na escola e quais as que têm mais impacto no seu desenvolvimento afetivo, tendo em conta que os educadores/professores promovem atividades de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto?* Tendo em consideração esta questão definimos como objetivos (i) compreender o papel das atividades de iniciativa da criança para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e, (ii) compreender o papel das atividades de iniciativa do adulto para o desenvolvimento afetivo da criança, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Reiteramos que a investigação seguiu uma abordagem de natureza descritiva e interpretativa e o processo de recolha de dados baseou-se na observação e preenchimento da escala de envolvimento da criança que replicamos de Laevers (1994). A escala prevê registos atendendo a Indicadores de Envolvimento da Criança (concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação) e a níveis de envolvimento (nível 1. sem atividade; nível 2. Atividade frequentemente interrompida; nível 3. Atividade quase contínua; nível 4. Atividade contínua com momentos de grande intensidade; nível 5. Atividade intensa prolongada).

Com o desenvolvimento deste trabalho pudemos constatar que o envolvimento das crianças é sempre muito elevado nas atividades de iniciativa da criança. Um dos objetivos da atuação pedagógica foi aumentar o nível de envolvimento das crianças, dado que é reconhecido que isso contribui para o sucesso da sua aprendizagem e para a manutenção das condições propícias à mesma.

Neste trabalho estabeleceu-se como objetivo aproximar o envolvimento das crianças em atividades de iniciativa do adulto ao registado nas atividades de iniciativa da criança. Tendo isto em consideração verificou-se que os resultados obtidos validaram este pressuposto pois todas as crianças obtiveram um nível elevado de participação nas tarefas propostas. Mesmo no caso das crianças A5 (Educação Pré-Escolar) e B5 (1.º Ciclo do Ensino Básico), que registaram menor nível de envolvimento, a opção metodológica da atuação que estabeleceu que as tarefas estavam iniciativa do adulto para os seus interesses fez melhorar o seu envolvimento em relação a observações anteriormente feitas em atividades de iniciativa do adulto em que não houve esta intenção.

Pensamos poder aferir que uma criteriosa seleção de atividades de iniciativa do adulto que permitam uma maior participação das crianças contribui para o aumento do seu nível de envolvimento. O educador/professor tem de se constituir como um mediador do conhecimento, mas cabe à criança um papel ativo nessa construção e apropriação de conceitos.

A atenção dispensada às manifestações de curiosidade e interesse das crianças acerca do mundo que as rodeia pode ser aproveitada para o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro das suas interrogações e gostos. Nenhuma questão é irrelevante; cabe ao educador/professor transformá-la em situações de aprendizagem, ajudando a (re)construir o currículo entre o oficial e prescrito e o desenhado com a colaboração das crianças.

Refletindo sobre a nossa prática, tendo em consideração o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores de ensino básico, pudemos tecer algumas conclusões. Quanto à dimensão profissional, social e ética pensamos ter ido ao encontro das escolhas educativas e do bem-estar das crianças, quanto às mesmas. Em relação à dimensão de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem pensamos ter promovido aprendizagens significativas e no âmbito da preferência das crianças relativamente às suas escolhas nas atividades livres. Quanto à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida refletimos sempre nas nossas práticas em grupo como fator de enriquecimento da nossa formação, privilegiando assim a partilha de saberes e experiências.

Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda-Edição e Comunicação.
- Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Branco, A.U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, v.11, n.º 4, 415-430.
- Cadima, A., Gregório, C., & Pires, T. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Instituto de Investigação Educacional.
- Cerisara, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- Costa, O. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem. Dissertação de mestrado*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Cutrera, J. C.(1974). *Técnicas de Recreación*. Buenos Aires: Edit. Stadium.
- DeVries, R. (2003). *Currículo Construtivista na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferland, F. (2006). *O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. Brasil: São Paulo.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objectivos instrucionais. *Gest. Prod., São Carlos*, v.17, n.º2, 421-431.
- Ferreira, A. & Ferreira, J. (1999). *Olhar sobre a Educação Física em Portugal nos finais do antigo regime*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIII, n.º 2. Coimbra.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira -Thomson Learning.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação Infância*, n.º 90.
- Leandro, E. (2003). *Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Apoio à Prática Pedagógica.

- Laevers, F. (1994). The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Leontiev, A. N. (2001). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.93-121). Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: [s. n.].
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In Condessa (Org.). (Re)Aprender a brincar – Da especificidade à diversidade (pp.19-35). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3º ed.). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1978). A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar.
- Portugal, Gabriela (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf

- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(34), 169-179. Consultado em 2015, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0103-863X2006000200005.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silveira, Daniela Corrêa (2010). *Brincadeira de faz-de-conta e educação infantil: Refletindo a partir de um projeto de trabalho*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Vygotsky, L. (1984). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1987). *História del desarrollo das funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1999). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.
- Zabalza, M. 2000. *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zen, C. C., & Omairi, C. (2009). O modelo lúdico: uma nova visão do brincar para a terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, Jan-Jun, v.17, n.º 1, 43-51.

Legislação Consultada

Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013 - O presente despacho visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Pretende, também, conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares, tendo em atenção a experiência da aplicação do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

Anexos

Anexo 1. Escala de envolvimento da criança

A escala de envolvimento da criança tem dois componentes:

1. Uma lista de indicadores de envolvimento
2. Os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos.

1. Os Indicadores de Envolvimento da Criança

Concentração

A atenção da criança encontra-se orientada para a actividade. Nada parece poder distrair a criança desta profunda concentração.

Energia

A criança investe muito esforço na actividade. Está muito interessada e estimulada. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo alargar da voz ou pela pressão que faz sobre o objecto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer.

Complexidade e Criatividade

Observáveis quando a criança mobiliza, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma mera rotina. A criança envolvida não pode mostrar mais competência – está a dar o seu melhor. Criatividade não significa que o resultado tenha que ser original. A criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança encontra-se nos limites das suas capacidades.

Expressão Facial e Postura

Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. A postura pode revelar alta concentração ou tédio. A postura pode ser altamente significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador.

Persistência

A persistência é a duração da concentração na actividade que está a ser realizada. As crianças que estão realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer. Querem continuar a actividade que lhes interessa e dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta. A actividade envolvida tem geralmente uma maior duração, embora o tempo investido dependa da idade e da experiência da criança.

Precisão

As crianças envolvidas mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão atentas aos pormenores. As crianças que não se envolvem, estão pouco preocupadas com as questões de pormenor. Os pormenores não são importantes para elas.

Tempo de reacção

As crianças que estão envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos. Correm, literalmente falando, para uma actividade e mostram grande motivação e

entusiasmo. Note-se que o envolvimento não se pode ver apenas pela reacção inicial. É mais que isso.

Linguagem

A importância que a actividade tem para as crianças pode ser observada através dos comentários que fazem. Por exemplo, poderão, repetidamente, pedir para fazer uma determinada actividade e dizerem que gostam de a fazer.

Satisfação

As crianças envolvidas demonstram grande satisfação perante os resultados alcançados.

2. Os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos.

NÍVEL 1. SEM ACTIVIDADE

Neste nível, a actividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança.

N.B. Ter em atenção que este olhar também pode ter outro significado, pode ser um sinal de concentração.

NÍVEL 2. ACTIVIDADE FREQUENTEMENTE INTERROMPIDA

A criança está a fazer uma determinada actividade mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de actividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças. O seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa.

NÍVEL 3. ACTIVIDADE QUASE CONTÍNUA

A criança encontra-se ocupada numa actividade mas a num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.

NÍVEL 4. ACTIVIDADE CONTÍNUA COM MOMENTOS DE GRANDE INTENSIDADE

A actividade da criança passa por momentos de grande intensidade. O nível 4 é reservado para a actividade demonstrada nesses momentos de maior intensidade e pode ser inferido usando os sinais de envolvimento. Mesmo quando há interrupções, o nível da actividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.

NÍVEL 5. ACTIVIDADE INTENSA PROLONGADA

A criança demonstra, através da actividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Não é necessário que durante o período de observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação.

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR

DATA

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA SEXO IDADE

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES N.º DE ADULTOS PRESENTES

(M) Manhã/ (T) Tarde Nível de Envolvimento Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA													
HORA													
HORA													

(Laevers, 1994)