



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

Sónia Manuela Vaz de Sousa

*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

Professora Doutora Ilda da Purificação Freire Ribeiro

Bragança

2015

Dedicatória

Aos meus pais Maria Augusta e António,

Aos meus avós Maria Adelaide e Firmino

E ao meu irmão Manuel pelo apoio incondicional

durante toda esta caminhada.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Agradecimentos

Ao longo destes cinco anos passei por várias etapas que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Agora chega ao fim uma dessas etapas, marcada por momentos de vitória, de apoio e de partilha. O presente documento é um trabalho de vários meses que sem o incentivo e o contributo de várias pessoas não teria sido possível. Por isso quero deixar aqui um especial agradecimento de coração aos que me acompanharam e sempre acreditaram em mim:

Ao Instituto Politécnico de Bragança por me ter acolhido e ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Bragança por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

À professora Doutora Ilda Freire, minha supervisora do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e orientadora deste relatório, pela sua disponibilidade prestada, preocupação, incentivo e pelas palavras de coragem. Agradeço também pela sua experiência e pela sua enorme partilha de saberes.

Ao professor Doutor Luís Castanheira, meu supervisor no contexto de Educação Pré-Escolar pela orientação, motivação e partilha de conhecimentos científicos e pedagógicos no decorrer da prática.

Às crianças, pois sem elas não seria possível concretizar o estágio, pela sua boa disposição, o seu jeito carinhoso de me receber na sua sala, o que fez com que os meus dias se tornassem alegres e reconfortantes.

Às professoras cooperantes Graça e Emília, às educadoras cooperantes Maria José e Teresa, pessoas de grande valor humano e profissional, que sempre me apoiaram.

À Sara Noémi, minha colega de estágio e à Tatiana Ribeiro, pelas amizades, pelos conselhos, companheirismo, trocas de ideias, espírito de equipa e pelos momentos de descontração e alegria. À Sandra, à D. Olema e à D. Ilda pelo carinho e pelos sorrisos.

Aos meus pais e avós por todos os sacrifícios, conselhos, paciência, amor e carinho e por estarem sempre lá quando eu mais precisava. Um MUITO OBRIGADA por tudo e por todos os valores e educação transmitidos, pois sem eles este sonho não se teria realizado. Ao meu irmão, por ser o melhor do mundo e por me dar força e acreditar em mim.

À Sara Costa, mais que uma prima, uma irmã. Minha confidente, que está sempre presente nos bons e nos maus momentos. Aos primos mais pequenos, Matilde, Maria, Afonso e Bruna por todos os sorrisos, brincadeiras e pela sua ternura demonstrada. Às amigas de sempre Sheila e Xana. Aos amigos da cidade “dos amigos para sempre”, por serem as pessoas que são e por todos os momentos únicos que passamos, nunca serão esquecidos.

Resumo

O presente relatório incide sobre o âmbito da unidade de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que teve lugar em dois contextos educativos, situados num agrupamento de escolas da cidade de Bragança. A prática foi desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com alunos de 6 e 7 anos de idade e em contexto de Educação Pré-Escolar, com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, um grupo vertical. No decorrer da prática as experiências de ensino-aprendizagem foram integradoras de modo a incentivar as crianças a terem um papel mais ativo na construção das aprendizagens. Tem como intencionalidade educativa o interesse da criança e a promoção de um maior nível de envolvimento da criança nas atividades. A investigação apresentada está relacionada com a questão do envolvimento das crianças nas aprendizagens e procurou dar resposta para a questão que surgiu no decorrer da prática profissional: que nível de envolvimento apresentam as crianças nas atividades propostas? Neste sentido delineamos os seguintes objetivos: (i) compreender o envolvimento das crianças; (ii) refletir sobre o nível de envolvimento das crianças nas diferentes tarefas. O estudo incidiu numa abordagem de natureza qualitativa, em que se recorreu a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados. Foram feitas observações em atividades orientadas e em atividades livres, nas diferentes áreas de conteúdo, e recorreu-se à escala de observação do envolvimento da criança (Laevers, 1994), de modo a compreender a lista de indicadores de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos. Os dados revelam que o envolvimento das crianças no contexto de Educação Pré-Escolar foi, em comparação, ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente melhor. Podemos constatar que as crianças que se envolvem mais nas atividades obtêm melhores aprendizagens e é no bem-estar e no ambiente em que a criança se encontra que atua o envolvimento.

Palavras-Chave: Experiências de ensino-aprendizagem; Envolvimento; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Escala de Envolvimento da Criança

Abstract

This report covers the scope of the Supervised Teaching Practice, of the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education which took place in two educational environments, located in a group of schools from the city of Bragança. The internship was developed in the context of a 1st Cycle of Basic Education, with students aged between 6 and 7 years old and in the context of preschool education, with children aged between 3, 4 and 5 years old, a vertical group. During the practice the teaching and learning experiences were inclusive in order to encourage children to have a more active role in the construction of learning. The educational intentions are the interests of the children and to promote a higher level of involvement of children in activities. The presented investigation is related with the issue of the involvement of children in learning and tried to give an answer to the question that appeared during the course of professional practice: What level of involvement do the children present in the proposed activities? In this way we outlined the following objectives: (i) understand the children's involvement; (ii) consider the level of involvement of children in different tasks. The study focused on a qualitative approach, in which we used several techniques and data collection instruments. There were made observations in guided and free activities in different content areas and we used the Ferré Laevers (1994) scale of involvement in order to evaluate the child's list of engagement indicators and the levels of engagement on a five point scale. The results show that the involvement of children in the preschool education was, in comparison to the context in the 1st Cycle of Basic Education, relatively better. We can also note that in this study, children who engage more in activities, get better learning results and is on the welfare and the environment in which the child is that the involvement acts.

Keywords: Teaching and learning experiences; Involvement; 1st Cycle of Basic Education; Preschool Education; Children's Scale of Involvement.

Índice geral

Introdução.....	1
I - Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Em torno do conceito de envolvimento	3
1.2. O bem-estar e o envolvimento da criança.....	5
1.3. Perspetivas pedagógicas e o envolvimento.....	8
1.4. Contributo de alguns pedagogos para o envolvimento das crianças	14
1.4.1. Perspetiva de Lev Vygotsky	15
1.4.2. Perspetiva de Maria Montessori	17
1.5. A escala de envolvimento da criança.....	21
II - Contextualização dos contextos.....	27
1. Caraterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
1.1. Caraterização do grupo de alunos	28
1.2. Organização do espaço da sala de aula	30
1.3. Organização da rotina diária	33
1.4. Interações	34
2. Caraterização do contexto em Educação Pré-Escolar	36
2.1. Caraterização do grupo de crianças.....	36
2.2. Organização do espaço da sala de atividades.....	38
2.3. Organização da rotina diária	42
2.4. Interações	44
3. Procedimentos metodológicos.....	45
3.1. Tema, questão-problema e objetivos do estudo	45
3.2. Natureza da investigação.....	46
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	47
3.3.1. Observação participante.....	47
3.3.2. Notas de campo.....	48
3.3.3. Ficha de observação do envolvimento das crianças	49
3.3.4. Registos fotográficos e registos em vídeo	51
III - Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem.....	53
1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
1.1. Análise geral do envolvimento por áreas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	64

2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em Educação Pré-Escolar ...	66
2.1. Análise geral do envolvimento por áreas em Educação Pré-Escolar.....	78
Considerações finais.....	83
Referências bibliográficas	87
ANEXOS.....	93

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala de aula do 1.º ano em outubro de 2014.....	31
Figura 2 - Planta da sala de Educação Pré-Escolar em março de 2015.....	39
Figura 3 - Lengalenga.....	54
Figura 4 - Grafema "F" e "f"	55
Figura 5 - Sílabas com "f" (fa, fe, fi, fo, fu)	56
Figura 6 - Palavra desordenada	56
Figura 7 - Exercício ortográfico	57
Figura 8 – Composição feita pelo aluno (A4)	58
Figura 9 - Ordem crescente e ordem decrescente.....	58
Figura 10 - "Números vizinhos"	59
Figura 11 - Operações e o resultado	59
Figura 12 – Visualização da história "A Nova Casa"	61
Figura 13 - Edifício que se parece com o que habitam	61
Figura 14 - Edifícios perto de casa	61
Figura 15 - A casa e as suas divisões	62
Figura 16 - Lixa e giz	63
Figura 17 - "Germinação"	68
Figura 18 - Caixa das surpresas.....	69
Figura 19 – Imagens da história	70
Figura 20 – Ordenação da história.....	70
Figura 21 – Escrita do nome do animal e da respetiva onomatopeia	70
Figura 22 – Técnica da digitinta.....	71
Figura 23 – Crianças a mexer com as mãos na tinta	71
Figura 24 – Crianças a desenhar o animal da história.....	71
Figura 25 – Desenhos “digitalizados” na folha A3	71
Figura 26 – Crianças na área da casinha das bonecas	72
Figura 27 – Crianças na área dos jogos	72
Figura 28 – Crianças na área das construções	72
Figura 29 – Pictograma: “Qual é o meu animal preferido?” Contagem dos animais.....	74
Figura 30 – Criança com a imagem da música (dormir) na mão	75
Figura 31 – Jogo do “esconde-esconde” – instrumentos musicais.....	76
Figura 32 - Ativação.....	77

Figura 33 - Percurso	77
Figura 34 – Jogo da raposa com fitas	77
Figura 35 – Crianças de olhos tapados com um lenço	78
Figura 36 – Criança a tocar um instrumento musical	78

Índice de quadros

Quadro 1 - Dimensões da Pedagogia Integradas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44)	13
Quadro 2 - Quadro da rotina diária	43

Índice de tabelas

Tabela 1 - Média das observações dos alunos nas atividades orientadas	65
Tabela 2 - Média das observações das crianças nas atividades orientadas	80

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idades vs género dos alunos de 1.º CEB	28
Gráfico 2 – O porquê de os alunos gostarem de estar na escola	29
Gráfico 3 - O que os alunos gostam mais de fazer na escola	29
Gráfico 4 - A área disciplinar que os alunos mais gostavam	30
Gráfico 5 - O sítio que os alunos mais gostam de estar na sala	31
Gráfico 6 - Tipos de materiais que queriam que houvesse na sua sala	32
Gráfico 7 - Rotina da sala de aula	34
Gráfico 8 - Ajudas entre colegas na resolução de atividades	35
Gráfico 9 - Idades vs género das crianças de EPE	37
Gráfico 10 - Preferências de áreas por idade – 3, 4 e 5 anos	38
Gráfico 11 – Níveis de envolvimento em cada área – 1.º Ciclo	64
Gráfico 12 - Níveis de envolvimento em cada área - Educação Pré-Escolar	79

Índice de anexos

Anexo I - Inquérito por questionário aos alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico	94
Anexo II – Ficha de observação do envolvimento da criança	99
Anexo III - Grelha de observação da atividade “Leitura e exploração do texto “Lengalenga” de Maria Alberta Menéres	100
Anexo IV - Grelha de observação da atividade grafema "F" e "f" e sílabas com “f” (fa, fe, fi, fo, fu).....	101
Anexo V - Grelha de observação da atividade “palavra desordenada”	102
Anexo VI - Grelha de observação da atividade “Exercício ortográfico”	103
Anexo VII – Ficha de trabalho relacionada com a lengalenga – 1.º Ciclo do Ensino Básico	104
Anexo VIII - Grelha de observação da atividade “Introdução dos números “13 e 14” com barras de cuisenaire”	105
Anexo IX - Grelha de observação da atividade “Contagem crescente e decrescente”	106
Anexo X - Grelha de observação da atividade “Números vizinhos”	107
Anexo XI - Grelha de observação da atividade “Cartões com operações e resultados” ..	108
Anexo XII – Grelha de observação da atividade História “A Nova Casa” de Pilar Ramos & Montserrat Tobella	109
Anexo XIII – Grelha de observação da atividade “Apresentação digital sobre os diferentes tipos de casa, os seus espaços e as suas funções dos espaços da casa”	110
Anexo XIV - Grelha de observação da atividade “Mímica e etiquetas das divisões da casa”	111
Anexo XV - Grelha de observação da atividade “Lixa em formato de casa e giz de várias cores”	112
Anexo XVI – Tabelas com níveis de envolvimento dos alunos em todas as atividades ..	113
Anexo XVII -Grelha de observação da atividade “Contar a história “Os Músicos de Bremen”	114
Anexo XVIII - Grelha de observação da atividade “Técnica da digitinta”	116
Anexo XIX -Grelha de observação da atividade “Área da casinha das bonecas”	117
Anexo XX -Grelha de observação da atividade “Área dos jogos”	118
Anexo XXI - Grelha de observação da atividade “Animais domésticos”	119
Anexo XXII -Grelha de observação da atividade “Pictograma”	120
Anexo XXIII -Grelha de observação da atividade “Canção: “Eu perdi o dó da minha viola”	121

Anexo XXIV - Grelha de observação da atividade Jogo do “esconde-esconde”	122
Anexo XXV - Grelha de observação da atividade “Ativação, percurso e o jogo da raposa”	123
Anexo XXVI -Grelha de observação da atividade Jogo – “Tocar instrumentos musicais”	125
Anexo XXVII -Tabelas com níveis de envolvimento das crianças em todas as atividades	126

Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CNE – Comissão Nacional de Eleições

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

PE – Professora Estagiária

EE – Educadora Estagiária

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pretende descrever, analisar e refletir sobre o envolvimento das crianças nas experiências de aprendizagem realizadas nos dois contextos, ao longo do ano letivo de 2014/2015. O estágio foi realizado em agrupamentos de escolas localizados na cidade de Bragança. A PES do contexto do 1.º CEB foi realizada numa turma do 1.º ano, constituída por catorze alunos, com seis e sete anos. No contexto da EPE, o grupo era formado por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os três, quatro e cinco anos.

Durante a PES tive sempre o objetivo de desenvolver atividades do interesse das crianças, de forma a promover a participação ativa das mesmas, a partilha dos seus saberes e de modo a que todas cooperassem. Desta forma, no decorrer da minha observação apercebi-me que as crianças de etnia cigana precisavam de maior auxílio em termos de aprendizagem no 1.º CEB. Distraíam-se muito facilmente, acabando por interagir de forma menos positiva com o resto da turma. Não foi fácil integrar estes alunos nas atividades, mas tentei sempre realizar tarefas em que eles se integrassem para que conseguissem participar e envolver-se nas atividades do grupo.

Durante a prática ia observando as crianças com maior atenção e procurando perceber o seu envolvimento. Ao considerar pertinente o envolvimento da criança, e tendo em atenção as características das crianças com que estava a trabalhar, pensei ser relevante para a minha investigação incidir sobre a temática do envolvimento. Assim surgiu a questão-problema: Que nível de envolvimento apresentam as crianças nas atividades propostas? De modo a dar resposta à questão delineei os seguintes objetivos: (i) compreender o envolvimento das crianças; (ii) refletir sobre o nível de envolvimento das crianças nas diferentes tarefas.

Para concretizar estes objetivos foram feitas observações nos dois contextos, verificando o envolvimento das crianças em atividades orientadas e atividades livres nas diferentes áreas de conteúdo.

No que concerne à metodologia utilizada, esta consistiu numa investigação qualitativa, com recurso a instrumentos e técnicas de recolha de dados como a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e em vídeo. A partir desta investigação, o investigador observa, procura compreender o que aconteceu e refletir e analisar sobre o que viu e ouviu.

Desta forma, para a organização o meu trabalho estruturei o presente relatório em três capítulos: Capítulo I – Enquadramento teórico; capítulo II – Contextualização dos contextos; e Capítulo III - Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem. Contém também a introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

No capítulo I, apresento o conceito de envolvimento, de modo a relacionar/ligar o bem-estar com o envolvimento da criança. Menciono duas perspetivas pedagógicas e o envolvimento: a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação. A pedagogia da participação foi fundamental na minha prática, uma vez que nas experiências de ensino aprendizagem propus atividades de participação ativa das crianças. Explico também o porquê da pedagogia da participação se enquadrar nos níveis superiores de envolvimento. Faço, ainda, referência a Lev Vygotsky e a Maria Montessori, dois pedagogos que contribuíram com novas perspetivas sobre a educação, perspetivas essas que promovem o essencial envolvimento das crianças no processo de aprendizagem. Para finalizar o capítulo, refiro a escala de envolvimento da criança, que me ajudou a perceber como observar as duas componentes de avaliação na criança, a lista de indicadores de envolvimento que explica os sinais de comportamento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos.

No capítulo II caracterizo os dois contextos. Inicialmente, faço uma breve caracterização das instituições; do grupo de alunos/crianças; da organização do espaço da sala de atividades, descrevo a organização da rotina diária e as interações. Ainda neste capítulo, evidencio os procedimentos metodológicos, a natureza da investigação, ou seja, a investigação qualitativa. Refiro o tema, a questão-problema e objetivos do estudo. E por último, debruço-me sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante, notas de campo, ficha de observação do envolvimento das crianças e registos fotográficos e registos em vídeo.

No capítulo III faço a apresentação, descrição e análise das experiências de aprendizagem e a análise geral do envolvimento, por áreas, dos dados obtidos na fase do estudo do 1.º CEB e da EPE.

Finalizo o relatório com as considerações finais, onde reflito sobre os aspetos mais pertinentes dos contextos educativos e do presente estudo e procuro uma resposta plausível à questão-problema.

I - Enquadramento Teórico

Neste capítulo faço o enquadramento da presente investigação: disserto sobre o envolvimento das crianças nas atividades, considerando aspetos teóricos que sustentam o problema em estudo, designadamente o conceito de envolvimento, o bem-estar e o envolvimento da criança. É também realizada uma reflexão de duas perspetivas pedagógicas, nomeadamente a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, uma vez que foram utilizadas na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para concluir este capítulo, faço ainda referência ao contributo de dois pedagogos para a importância do envolvimento das crianças nas atividades de ensino-aprendizagem: Lev Vygotsky e Maria Montessori e abordo a escala de envolvimento da criança. De referir que todo o enquadramento teórico foi uma mais valia para perceber as questões do envolvimento nos dois contextos educativos.

1.1. Em torno do conceito de envolvimento

O envolvimento é um conceito que está presente ao longo da vida de uma criança. No envolvimento encontramos sinais como a concentração, a energia e a motivação intrínseca da criança face a determinada atividade ou tarefa. Como refere Zabalza (1996) para que as crianças se sintam envolvidas na sua formação e desenvolvimento, é importante que haja uma abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo, ou seja, pretende-se que a criança interaja em diferentes níveis de interação e em diferentes sistemas em evolução. De acordo com o estipulado pelo Ministério da Educação (1997)

a abordagem sistémica e ecológica assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (p. 31).

Desta forma, pretende-se que o processo pedagógico se integre da melhor forma, adaptando-se às crianças e ao meio onde se inserem, de modo a que as interações sejam positivas e que o ambiente onde a criança se encontra seja estimulante, que se sintam apoiadas, respeitadas e valorizadas nos seus progressos. A criança demonstra um papel ativo nas atividades, pois a participação de cada uma faz com que aprendam e se sintam motivadas. A motivação da criança é observada quando há plena realidade de cada criança, verificando-se o envolvimento de cada uma.

O envolvimento é um comportamento de um participante (de idades diferentes) que é observado através de várias situações face a uma atividade proposta pelo adulto/educador ou professor. Bertram & Pascal (2009) definem o envolvimento como “uma qualidade da atividade humana que: (i) pode ser reconhecido pela concentração e persistência; (ii) 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; e (iii) é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança” (p. 128).

Há estudos de Ferré Laevers (1993) e Oliveira-Formosinho (2000) centrados na criança cujos dados sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento.

Para Laevers (2005) é no envolvimento que o desenvolvimento atua. Assim, para que o envolvimento aconteça, é necessário que haja uma ligação entre a capacidade da criança e o desafio da atividade. Como salientam Bertram & Pascal (2009) “o envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis” (p. 128). O envolvimento torna-se mais forte quando não há distância entre a criança e a atividade e quando o tempo passa rapidamente. Recorrendo à teoria de Vygostky (1978), em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, este diz que o envolvimento só acontece quando a criança se encontra a trabalhar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (ZDP). O professor deve conceber e pôr em prática tarefas de ensino e aprendizagem, que estão acima das competências reais da criança.

Segundo Leavers (1993) o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento, ou seja, quando as crianças estão a experimentar diversas situações, estão a aprender. Se as experiências forem bem-sucedidas, o desenvolvimento da criança faz-se notar. Logo, o envolvimento como processo de desenvolvimento abarca as características da pessoa, assim como a atividade e o contexto em que a mesma está envolvida, pois é aqui que são demonstrados alguns sinais de comportamento (Pinto, 2006).

Portugal (2012) afirma que, através da observação da criança, o educador pode conhecer a sua ZDP e a partir daí estimular a criança a progredir e atingir níveis de envolvimento mais elevados. Pode-se ainda referir que o envolvimento é conceptualizado, não como uma mera característica individual ou processual, mas como a aprendizagem desejável de encarar situações e realizações e, portanto, está dependente do contexto e das oportunidades que este promove para a sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2000).

Assim, é de salientar que o conceito de envolvimento está relacionado com o conceito de bem-estar. Se a criança não demonstrar bem-estar é pouco provável que haja envolvimento, uma vez que as suas capacidades não estão livres para se dedicar à atividade proposta.

1.2. O bem-estar e o envolvimento da criança

O bem-estar está relacionado com os aspetos da criança, nomeadamente com diversos sentimentos de felicidade, alegria, prazer, motivação e boas relações pessoais e sociais. O bem-estar está ainda relacionado com três domínios: domínio físico, domínio social e emocional e domínio cognitivo (Zaff, Smith, Rogers, Levit, Halle & Bornstein, 2003).

Quanto ao bem-estar físico refere-se à saúde e segurança da criança, salientando-se uma adequada alimentação, cuidados de saúde, proteção e segurança. A família tem um papel relevante na aquisição precoce de comportamentos saudáveis.

O bem-estar social e emocional depende da capacidade de adaptação às situações e das competências interpessoais estando associado a sentimentos positivos, como o otimismo. A capacidade para regular as emoções e adequá-las às situações bem como compreender os sentimentos, são aspetos fundamentais para o funcionamento pessoal da criança nas suas interações sociais. O ambiente em que a criança se desenvolve é relevante para o desenvolvimento das suas competências sócio emocionais, podendo ser estimulada a desenvolver estratégias para a resolução de problemas.

O bem-estar cognitivo da criança depende da capacidade de assimilar informação e de desenvolver competências comunicacionais que irão apoiar as aquisições linguísticas. Estas competências serão essenciais para o seu desenvolvimento em diversas áreas, principalmente nos pré-requisitos de leitura e de escrita, no pensamento abstrato e na capacidade de resolução de problemas.

Assim o bem-estar obriga a condições essenciais ao seu desenvolvimento e consiste principalmente na realização da pessoa enquanto executa uma atividade. Já no que diz respeito ao envolvimento, Laevers citado por Portugal e Laevers (2010) afirma que este está relacionado e surge como:

uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece (p. 25).

Bowlby a Buchanan e de Gopnik a Gerhardt (citados por Roberts, 2010), sublinham que

o bem-estar e o envolvimento são inerentes à vida da criança e irradiam aquilo que a criança sente e o impacto que tudo o que a rodeia tem sobre as suas vivências, sendo de extrema importância as relações que a criança estabelece nos seus primeiros anos de vida (p. 14).

Desta forma, o bem-estar e envolvimento são inseparáveis, praticamente dependem sempre um do outro e constituem-se fundamentais para o equilíbrio e para a harmonia no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da criança. Um completa o outro e contribuem para um significativo desenvolvimento da criança. O bem-estar está relacionado com comportamentos de felicidade, alegria, autoestima e autoconfiança. O facto de se sentir bem consigo mesmo tem consequências nas suas experiências e nas suas descobertas e consequentemente transmite-o através de sinais de satisfação, em sentimentos afirmativos e no prazer das suas “coisas” se estarem a desenvolver.

A presença do adulto é fundamental para que a criança se sinta bem e se envolva nas atividades. O professor só consegue chegar à motivação da criança, quando estabelece contacto com ela, quando começa a existir confiança, quando faz com que a criança partilhe sentimentos, opiniões, experiências e posteriormente a criança apercebe-se do apoio que tem da parte do adulto. Desta forma, o relatório do CNE (2009), apoiando-se no testemunho de Laevers (2004), refere que “cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças” (p. 65). Assim o bem-estar constitui uma perseverança na vida da criança e Roberts (2010) acrescenta que “Health and happiness are needed to underpin the kind of childhood that is every child’s right; and strong sense of wellbeing is likely to be protective in relation to the challenging situations that may be experienced in adolescence and young adulthood” (p. 3) ou seja, a saúde e a felicidade são essenciais para apoiar a qualidade de vida de cada criança, pois é um direito de cada uma. Mais tarde, este bem-estar manifestar-se-á nas aprendizagens e vivências da sua adolescência.

Assim, o conceito de bem-estar está ligado ao conceito de envolvimento e é a partir daqui que a criança se vai empenhar nas atividades. Como expõem Pascal & Bertram (2000) referindo-se ao conceito de envolvimento dizem que “está ligado, diretamente, ao impulso exploratório das crianças e abrange também o seu nível de concentração e motivação” (p. 23). Estas são características influentes do envolvimento. Uma criança envolvida fica totalmente absorvida e deslumbrada pela atividade proposta.

Como mencionam Bertram & Pascal (2009), “o envolvimento é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades (...) Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspeto específico e, raramente, se distrai, verificando-se (...) uma tendência para a continuação e persistência nessa atividade” (p. 128). A criança ao estar bem consigo mesma e com o meio, está facilmente motivada nas experiências, deixa-se

levar, aproveita cada momento, envolve-se nas aprendizagens e desenvolve as suas potencialidades. Esta entrega da criança está relacionada com um total envolvimento e total motivação. Logo, à vista do adulto, o bem-estar surge naturalmente como impulsionador do envolvimento.

Mas, por vezes questionamo-nos, “mas só há envolvimento se houver bem-estar?” No entender de Laevers (2008), tudo depende da criança e varia de criança para criança, pois cada uma tem a sua forma de agir e depende de situação para situação. O bem-estar pode estar na base de todo o envolvimento da criança. Porém, determinadas situações ou momentos em que a criança, apesar de não estar bem, se envolve e se entrega à descoberta de novas experiências, podem traduzir-se numa alteração do seu nível de bem-estar, sendo que determinada situação, segundo Laevers (2008)

pode fazer-nos mais fortes, porque nos faz sentir que temos a capacidade para fazer algo de que gostamos muito, que nos fascina bastante e isso pode fazer-nos mudar a imagem, a perceção que temos de nós próprios (p. 18).

Mas outra questão se impõe: “o que deve vir primeiro: o bem-estar ou o envolvimento da criança?” Na entrevista feita a Férre Laevers (2008) ele dá resposta que genericamente primeiro vem o bem-estar e depois o envolvimento da criança. O bem-estar é uma condição para o envolvimento, pois a criança, por vezes, pode não se sentir bem, mas podem ocorrer situações que façam com que ela se envolva e seja capaz de desenvolver as suas capacidades. Logo, o envolvimento pode levar o bem-estar a um nível elevado. Por vezes também pode acontecer o contrário, ou seja, o envolvimento também pode trazer bem-estar. De acordo com Laevers esta situação acontece e pode tornar as crianças mais fortes, pois têm a capacidade de fazer algo que gostam bastante, que as fascina e isso pode mudar o pensamento acerca do seu “eu”. O adulto ou o educador deve estar sempre disposto nestes momentos de bem-estar de modo a que influencie a criança, deve também estar atento a todo o ambiente educativo, tornando-o propício ao desenvolvimento de cada criança. O papel do educador é fundamental, pois segundo Estrela (2008)

se o bem-estar e a implicação das crianças aumentam, o educador saberá que está no caminho correto: aumenta a sua autoconfiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos (p. 55).

Visto que o conceito de envolvimento e o conceito de bem-estar se complementam entre si e dependem um do outro, na prática educativa surge um outro associado que é o

conceito de educação experiencial. Assim esta abordagem experiencial tem em atenção a forma de olhar da criança, a atitude que se baseia em questionamento, considerando o ponto de vista da criança, o seu potencial, os seus sentimentos, as suas emoções e as suas perceções. Este conceito aparece como uma forma de olhar, de distância, de olhar de “fora para dentro” (Laevers, 2008). Assim, a educação experiencial promove os níveis de envolvimento e de bem-estar de cada criança, procurando proporcionar uma educação apropriada a todas as crianças, tentando aplicar uma abordagem inclusiva.

Como refere Portugal & Laevers (2010), “desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais, significa implementar práticas pedagógicas mais inclusivas” (p. 17). É definido o conceito de educação experiencial como o “ momento em que tentamos entrar em contacto com a experiência do outro e perceber primeiro que tipo de ambiente devemos criar para essa pessoa” (Laevers, 2008, p.5).

Desta forma, o conceito de envolvimento é avaliado de acordo com a escala que Ferré Laevers criou e desenvolveu, intitulada “a escala de envolvimento da criança”, adaptada da escala original The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC) (Laevers, 1994), que descrevemos mais à frente.

1.3. Perspetivas pedagógicas e o envolvimento

Como refere Dewey (citado por Cardona et al 2008) a pedagogia é “a arte de ensinar”. É baseada nos saberes que são construídos ao longo do tempo e onde se aprendem teorias, crenças e valores. Como referem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) “a pedagogia sustenta-se (...) numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de valores” (p. 13). Há várias formas de fazer pedagogia. Podemos distinguir diferentes modos pedagógicos: uns mais tradicionais e outros mais ativos. Ou seja, modos essencialmente centrados ou no saber, ou no aluno que se “Pautam essencialmente por características distintas e que condicionam todo o ato pedagógico e a relação educativa dentro da sala de aula” (Ribeiro, 2010).

Assim, e segundo Ribeiro (2010)

enquanto na pedagogia tradicional, aprender era submeter-se àquilo que era definido à priori para ser aprendido, em que o professor era o mediador e transmissor dos valores e objectivos, vigentes na sociedade da época, o que lhe permitia autoridade de acção e manipulação de aprendizagem; na pedagogia activa e nova, a educação é encarada como actividade facilitadora, que não molda nem determina a personalidade do aluno, sendo o professor facilitador e animador do correcto desenvolvimento psico-social da criança (p.186-187).

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) remete-nos para uma reflexão acerca de dois modos de fazer pedagogia: a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação.

No que respeita à pedagogia da transmissão ela expõe perspectivas, modelos curriculares e práticas pedagógicas diferentes da pedagogia da participação. É uma pedagogia em que o desenvolvimento e a aprendizagem se centra na ação do professor. Segundo Oliveira-Formosinho (2007)

a pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (p. 17).

De facto, e na ideia de Bertrand (2001), a pedagogia transmissiva preocupa-se “sobretudo com o que deve ser ensinado, de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão dos conhecimentos e uma cultura clássica” (p. 203). Esta pedagogia centra-se nos conhecimentos e saberes essenciais. Tem por base a teoria behaviorista, a qual pretende desenvolver o comportamento da criança e está mais relacionada com o método expositivo, uma vez que o professor é visto como transmissor e as crianças não têm oportunidades para exporem as suas ideias. O conhecimento está na posse do professor, tendo este a responsabilidade de assumir o papel de “mero transmissor” desse “património perene” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 14).

Na sua transmissão, o professor utiliza materiais estruturados para o auxiliarem nos conteúdos. O método que se aplica a esta pedagogia é centrado no professor, centrado na transmissão de conhecimentos e centrado nos produtos finais, tendo como objetivos: transmitir o “património perene e na sua tradução em aquisição de capacidades pré-académicas, acelerar as aprendizagens e compensar os *deficits* que dificultam a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.16).

Na pedagogia transmissiva, enquanto o professor transmite os conhecimentos a criança tem de discriminar estímulos exteriores, evitar erros, corrigir erros, memorizar o que aprende e reproduzir os conteúdos, ou seja, assume uma função respondente. Assim sendo, a criança assume um papel passivo de receção e reprodução dos conteúdos que lhe são transmitidos.

No que concerne ao papel do professor, este diagnostica, prescreve objetos e tarefas, dá informação, molda, reforça e avalia os produtos. O professor como transmissor do conhecimento, também tem o papel de motivar.

A motivação centra-se nos reforços seletivos vindos do exterior, neste caso, do professor que é o responsável por planificar as atividades para a aula. A interação criança-adulto não é muito gratificante visto que o professor é visto como um mero transmissor e a interação criança-criança pouco se verifica, dado que apenas têm que ouvir passivamente o que o professor diz, não trocando ideias. O contacto com os materiais é muito pouco. O professor utiliza-os apenas para transmitir a informação, não dando ao aluno a oportunidades de os explorar. Desta forma, a criança tem mais dificuldade na assimilação da informação transmitida.

A pedagogia da participação aponta para um modo alternativo de intervenção dentro da sala de aula, melhor dizendo, é a forma como se realiza a avaliação da qualidade do quotidiano e as aprendizagens das crianças. A qualidade faz toda a diferença no ensino da criança, pois o fator primordial da qualidade é o saber e o saber fazer e é através da criação destas competências nos ambientes educativos que se proporciona o desenvolvimento pedagógico, que engloba o ser e o estar; o pertencer e o participar; o explorar e o comunicar; o narrar e o significar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A pedagogia da participação apela a um modo de fazer mais ativo e envolvente de modo a estimular o ensino-aprendizagem e a imagem da criança e do professor. Portanto e na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007)

a pedagogia da participação centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (pp. 18-19).

Esta pedagogia tem como objetivos: promover o desenvolvimento; estruturar/viver a experiência; envolver-se no processo de aprendizagem; construir as aprendizagens e dar significado à experiência e atuar com confiança. Às crianças deve ser dada a oportunidade de desempenharem um papel determinante na sua aprendizagem, deixando-as questionar, investigar, levantar hipóteses, planear, partilhar ideias e conhecimentos entre si, ou seja, devemos estimular as crianças a ter uma atitude ativa e participativa de modo, que estas se envolvam em aprendizagens significativas.

O envolvimento surge quando a criança é motivada para as atividades. A motivação tem por base o interesse intrínseco da tarefa e a motivação intrínseca da criança, pois é aqui

que a criança intervém e coopera. Através das aprendizagens ativas, a criança desenvolve a confiança em si mesma, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, uma atitude crítica e tem contacto com diferentes aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, a pedagogia participativa surge com o objetivo de proporcionar à criança uma aprendizagem mais ativa, em que são respeitados os seus direitos e interesses e em que pode dar a sua opinião de forma oportuna.

A pedagogia da participação permite, sobretudo, que o professor trabalhe com a criança dando primazia à aprendizagem por descoberta, ou seja, o professor não tem o papel de mero transmissor de conhecimentos, mas sim o de estimular a criança a descobrir e construir por si o seu próprio conhecimento. Para isso, o professor questiona, alarga os interesses, o vocabulário e o conhecimento das crianças, de modo a escutá-las, a observá-las e a proporcionar momentos de interação, umas com as outras, para que descubram as respostas e participem nas atividades propostas.

Corroboramos a opinião de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) quando diz que neste modo pedagógico

o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar, documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimento da criança e do grupo em direcção à cultura (p.18).

Portanto, esta pedagogia caracteriza-se pela resolução de problemas, pela aprendizagem por descoberta, por incentivar a investigação por parte das crianças e a experimentação nas atividades.

Assim, acrescentam os autores referidos que nesta pedagogia “a participação implica a escuta por parte do professor, o diálogo com as crianças, visto que o professor tem um papel de mediador e orientador e a negociação” (p. 19). Em relação à participação, esta requer, por parte da criança, algum conhecimento prévio e investigação nas atividades e a escuta está relacionada com a necessidade que o professor tem de ouvir o conhecimento que a criança já tem, os seus interesses e as suas motivações, para que consiga auxiliar, da melhor forma, a criança na construção de novos conhecimentos. A negociação requer uma conversa com o grupo sobre os conteúdos e as aprendizagens. A importância dedicada à criança é também relevante no modo participativo pois como afirma Oliveira-Formosinho (2007)

a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos que se parte dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para experiência e sua estruturação (p. 21).

Para isso é crucial que a criança se envolva nas atividades, pois o envolvimento é indispensável para que haja ensino-aprendizagem, contudo também é importante, para o aumento dos seus conhecimentos e para que aprendam a aprender. A construção do conhecimento que a criança vai adquirindo requer um contexto social e pedagógico que promova a participação e o envolvimento. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007),

a interatividade entre saberes, práticas, crenças é construída pelos atores: na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os ambientes de ação pedagógica (p.19).

Logo, para se construir uma pedagogia participativa, de forma a ouvir e responder às crianças, tem que se organizar componentes que regulamentem a qualidade do dia-a-dia e organizem o jardim/a escola e as suas dimensões, como por exemplo o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interações pedagógicas.

No que concerne ao espaço pedagógico, este deve ser organizado e facilitador da aprendizagem. Deve ser um espaço de alegria, seguro e de interesse para as crianças. Os materiais presentes devem ter um uso flexível, e devem ser de fácil acesso para a criança, de modo a que experimentem e que levem à construção de novos saberes. Na linha de pensamento de Estrela (2002) “o espaço pedagógico é, ao mesmo tempo, um lugar físico destinado a transmitir um saber mas igualmente uma estrutura de origem cultural que favorece, apoia e organiza a relação pedagógica” (p. 20).

A organização do espaço facilita as interações entre as crianças, assim como os materiais existentes no espaço. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), a pedagogia participativa, em que se constrói a aprendizagem e em que fluem interações pedagógicas, cria

ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura. A pedagogia é vista como um encontro de culturas (p. 32).

No que diz respeito ao tempo pedagógico, este deve ser organizado através de uma rotina diária, de modo, a que a criança se sinta mais preparada e segura em relação ao seu dia-a-dia e deve ser organizada tendo em conta o ritmo de cada criança.

As interações e as relações entre adulto-criança são também fundamentais para o apoio e criação de laços afetivos, sendo o adulto o “elemento que está atento aos interesses da criança e do grupo. Escuta, observa, formula questões, planifica e avalia, promovendo

um ambiente rico em comunicação, apoio, interajuda e cooperação” (Novo, 2009, p. 87). É a interação entre ambos que constrói o conhecimento. De salientar que é essencial a organização das inter-relações em várias dimensões, já acima as mencionadas, das áreas curriculares integradas e da relação escola e comunidade (envolvimento dos pais).

O modelo curricular ajuda a dinamizar as áreas curriculares contempladas pelo ministério público, contribuindo para uma educação mais qualificada, dando às crianças a oportunidade de se desenvolverem e se envolverem em atividades que lhes transmitam vários conhecimentos.

Estes paradigmas da pedagogia materializam-se em modelos curriculares, que segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) apontam para dimensões pedagógicas como se pode verificar no seguinte quadro (ver quadro 1):

Quadro 1 - Dimensões da Pedagogia Integradas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44)



Através destas dimensões curriculares podemos verificar a integração de crenças, valores e saberes que estão relacionados com a comunidade e as famílias. Verifica-se também as dimensões em contexto de sala de aula como: espaço e materiais pedagógicos, tempo pedagógico, interações, observação, planificação e avaliação das crianças, organização de grupos, projetos e atividades e as áreas curriculares integradas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De salientar, que as áreas curriculares devem ser organizadas de forma coerente para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa e se sintam envolvidas.

O conceito de envolvimento é um conceito mais inclusivo em relação ao conceito de participação, uma vez que quando a criança está envolvida, não só participa na atividade como também contribui com ideias para a realização da mesma. Desta forma, a criança vai participar e interagir com mais entusiasmo. O conceito de participação é mais redutor do papel da criança, pois esta apenas participa nas atividades que lhe são propostas e que,

possivelmente, não vão ao encontro dos seus interesses. Consequentemente, a criança participa com um sentimento de obrigação e sem grande entusiasmo. Retira também alguma criatividade à criança, dado que o seu papel é a de mera participante, não havendo muito espaço para as suas ideias serem ouvidas. Assim sendo, e na opinião de Almeida (2013),

a literatura pressupõe que o envolvimento é uma condição necessária para que ocorra mudança desenvolvimental uma vez que se torna mais difícil para uma criança alcançar o objetivo de determinada tarefa quando não está envolvida na mesma (p.7).

Considerando o envolvimento “como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa e atentamente com o seu ambiente (adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (McWilliam & Bailey, citado por Pinto et al., 2006, p. 447), podemos concluir que a pedagogia de participação, pelas suas características e objetivos, já referidos, favorece o envolvimento da criança. Assim, “quando o envolvimento é sistematicamente promovido, as probabilidades de as crianças participarem em actividades desenvolvimentalmente adequadas com pares, adultos e materiais aumentam” (Pinto et al., 2006, p. 448) e mais facilmente conseguem obter níveis de envolvimento superior.

Hoje em dia, existe a consciência de que o processo de ensino deve ter em conta os interesses e necessidades das crianças para que se mantenham envolvidas e para que cada uma consiga desenvolver todas as suas capacidades e competências. Contudo, nem sempre houve essa consciência. Durante muito tempo desvalorizou-se a criança, não lhe dando tempo para o ser, ou seja, não respeitando o tempo da infância. Nos séculos XVI/XVII começa a haver um interesse pela sua educação. No final do século XVIII surgem, entre outros pedagogos, Maria Montessori e, mais tarde, já no século XX, a Europa descobre a teoria de Vygotsky. Tanto Montessori como Vygotsky contribuíram para uma nova perspectiva sobre a educação da criança e a forma de interagir com ela.

1.4. Contributo de alguns pedagogos para o envolvimento das crianças

Os pedagogos foram fundamentais para a evolução da prática de ensino. Eles revolucionaram a forma de ver e tratar a criança, contribuindo significativamente para a existência, nos dias de hoje, da pedagogia baseada na participação e envolvimento da própria criança, quer nas atividades, quer no processo de ensino. Por este motivo, pensei ser pertinente perceber como o envolvimento é explicado pelos pedagogos Lev Vygotsky e Maria Montessori.

1.4.1. Perspetiva de Lev Vygotsky

Vygotsky foi um precursor no conceito de desenvolvimento intelectual das crianças que ocorre através das interações sociais e das condições sócio-histórico-culturais. Como mencionam Marques & Oliveira (2005) a teoria Vygotskyana “é toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola, decorre sempre de fatos anteriormente vividos” (p. 7). De acordo com Silva (2009), para Vygotsky, “a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela internalização de signos e símbolos culturais: não há nada na mente da criança que não seja afectado por essa cultura” (pp. 4-5). Assim, segundo Vygotsky (citado por Campos, 1990), o processo de aprendizagem da criança é influenciado pelo meio social e cultural onde a criança vive. Portanto,

qualquer função no desenvolvimento cultural do indivíduo surge duas vezes, ou em dois planos. Primeiro surge no plano social e depois no plano psicológico. Primeiro surge entre indivíduos como uma categoria interpsicológica e depois surge dentro do indivíduo como uma categoria intrapsicológica (p.71).

A teoria de Vygotsky (1998) defende uma perspetiva sócio construtivista, uma vez que o processo de desenvolvimento ocorre na interação com uma pessoa mais capaz. Vygostky, citado por Novo (2009), afirma que “a especificidade do desenvolvimento humano reside na natureza socio-histórica cultural, que resulta da integração dos sujeitos num meio culturalmente organizado, no qual participam e observam” (p. 57).

Na escola a aprendizagem desenvolve-se com a ajuda do professor, sendo ele a pessoa mais capaz, que planeia, observa e desafia ao envolvimento nas atividades. Vygotsky (1998) refere que o conhecimento é uma construção individual e que o desenvolvimento e a aprendizagem são autorregulados, ou seja, a aprendizagem da criança não ocorre de forma automática, é fundamental que exista interação para que haja aprendizagem, sendo que a internalização só acontece em resultado das interações dos comportamentos das crianças e das pessoas que a envolvem. Por tal, as interações quanto maiores forem, maior será o desenvolvimento.

Vygotsky (1991) defende que as crianças trabalham melhor em conjunto e em grupos heterogéneos, pois acabam por aprender mais. Para o pedagogo a criança deve prestar atenção, memorizar, pensar de forma adequada e concretizar diversas ações para além das suas capacidades através da colaboração dos mais experientes, como os adultos. Segundo Nogueira (2001) “a aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é mais produtiva que a aprendizagem a solo” (p. 274), pois é neste meio que as crianças apresentam um bom

desenvolvimento cognitivo e as que mostram maiores dificuldades conseguem evoluir. Como sublinha Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo consiste, essencialmente, na adaptação, por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura.

Para colocar em prática o desenvolvimento das interações sociais o pedagogo apresenta-nos o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Próximo (ZDP), definindo-a segundo Silva (2009) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja consiste na distância que decorre entre os dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que diz respeito à capacidade que a criança já adquiriu para resolver problemas de forma autónoma e o nível de desenvolvimento potencial, que é o nível que a criança consegue atingir se tiver a orientação de alguém mais capaz. Essa orientação é dada essencialmente pelo professor que coopera com o aluno na resolução de problemas um pouco mais complexos (p. 5).

“Esta zona cooperativa faz com que o professor ajude a criança a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real” (Vygotsky, 1991, p. 97). Por resultante, “a ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (Baquero, citado por Pimentel, 2007, p.225). Como menciona Silva (2009) a zona é uma atividade partilhada, produzida através da interação da criança com o mediador.

Para Novo (2009), o bom ensino deveria tender para a intervenção com base no desenvolvimento potencial das crianças, o que reforça o papel dos adultos na estimulação e apoio à sua aprendizagem e desenvolvimento. Leavers (1994) afirma que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento. E é na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que a criança apresenta o limite das suas capacidades e que manifesta o seu envolvimento (Laevers, 2004).

Através da observação da criança conseguimos conhecer a sua ZDP. A partir daí, alguém mais capaz pode estimular a criança a progredir e a desenvolver os seus níveis de envolvimento (Portugal, 2012). É na ZDP que o professor deve apoiar e estar atento ao nível de desenvolvimento da criança, pois caso isso não aconteça “o ensino será infantilizante, rotineiro, enfadonho e não propício ao desenvolvimento” (Valadares e Moreira, 2009, p. 92).

1.4.2. Perspetiva de Maria Montessori

Maria Montessori foi médica, educadora, feminista e cientista. Dedicou-se ao estudo de crianças deficientes e excluídas da sociedade. Envolveu-se na área da educação de infância, mais especificamente nas deficiências mentais que surgiram nas crianças e começou a usar o seu método em escolas e crianças comuns, visto que este desenvolvia a inteligência da criança. “Montessori tinha-se encarregado da educação das crianças e para atender às suas necessidades fundou uma casa das crianças «casa dei Bambini», onde teriam oportunidade de conhecer o mundo que as rodeia e desenvolver as suas aptidões” (Rohrs, 2010, pp. 13-14). Assim era essencial construir-se um ambiente escolar adequado às crianças. Como refere Maria Montessori (1936 citada por Araújo & Araújo, 2007)

A casa dei Bambini ocupa-se de todo o tipo de crianças e desenvolve o que se chamaria o método Montessori de ensino, baseando as suas teorias na observação do que as crianças fazem por si, sem a direção de adultos (p. 116).

Esta observação mostra que as crianças para aprenderem necessitam de liberdade e de várias opções de escolha. A casa das crianças era equipada para atender às suas necessidades e onde podiam exercer o senso de responsabilidade. Nestes locais, “tudo era adaptado às crianças, às suas atitudes e perspectivas próprias: não só os armários, as mesas e as cadeiras, mas também as cores, os sons e a arquitetura” (Rohrs, 2010, pp. 18-19). Através de materiais concretos a criança conseguia distinguir a forma, o espaço e os sons.

Montessori, com a concretização de várias experiências, pretendia que houvesse um crescimento e desenvolvimento por parte das crianças, pois a criança, numa interação íntima com o material, “rege as suas estimulações pelas manipulações formadoras da sua pessoa e reveladoras, a seus olhos, das suas próprias potencialidades” (Araújo & Araújo, 2007, p. 166).

O método Montessori tinha como principal objetivo proporcionar atividades motoras (correr, saltar...) e atividades sensoriais (pegar em objetos), que consistem em atividades manuais que ajudam a melhorar a motricidade da mão, aumentando o potencial da criança e contribuindo para um maior envolvimento. É também um método de observações, de pesquisa e de reflexão. O método Montessori foi também divulgado de “Pedagogia Científica”. Segundo Montessori (1965) esta expressão de pedagogia científica fundamenta-se em pesquisas científicas sobre o desenvolvimento do corpo e da mente de cada criança.

Para Montessori (1932 citado por Araújo & Araújo, 2007),

a pedagogia científica consiste em fazer uma “experimentação pedagógica com um material de ensino e esperar a reação espontânea da criança”. E nessa

experimentação e espera reside a formação do educador: ele “aprenderá (...) da própria criança, como e em que sentido deverá fazer a sua própria educação, isto é, aprenderá da criança a aperfeiçoar-se como educador (p. 117).

Montessori (1965, citado por Araújo & Araújo, 2007) realizava “experiências pedagógicas e referia que não é [era] possível educar alguém sem o conhecer diariamente” (p. 10). Desta forma, esta pedagogia estipula a autoeducação, ou seja, a educação adquirida espontaneamente e o uso de materiais.

A criança deve envolver-se de forma espontânea nas atividades sugeridas pelo professor e deve aprender com o rosto mostrando alegria pelo que está a fazer. É a favor da disciplina, mas sem imposições como recompensas e castigos. O pensamento de Montessori remete para o conhecimento da criança e a sua educação, baseando-se na personalidade de cada criança, de forma a crescer e a desenvolver-se numa independência biológica e com liberdade, ou seja, prefere que “a vida psíquica da criança se expanda livremente, que se interesse e manifeste as suas preferências como quer fazê-lo e esperar que ela se desenvolva segundo as suas possibilidades” (Montessori, 1932, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 118). Pois, desde o seu nascimento, a criança passa por diferentes etapas e é fundamental que o adulto a auxilie nos primeiros desenvolvimentos, não tem que ajudar a construir-se, pois isso cabe à natureza, mas tem de “respeitar com delicadeza as suas manifestações, facilitando-lhe os meios necessários para a construção que ela podia obter por seus próprios meios” (Montessori, 1936, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 120).

A pedagogia de Montessori está incluída no movimento da Escola Nova, como oposição a métodos tradicionais que não entendiam o desenvolvimento da criança e a impaciência da parte do adulto relativamente ao ritmo de aprendizagem de cada criança. A Escola Nova dá importância à aprendizagem ativa através da manipulação e exploração dos materiais conforme os interesses da criança (Ribeiro, 2004 citado por Mesquita-Pires, 2007).

Relativamente à educação da criança, Montessori (1971, citado por Araújo & Araújo, 2007), afirma que a criança deve beneficiar de uma educação que permita o desenvolvimento e as suas potencialidades, uma vez que

a educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente ao indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural em um ambiente expressamente preparado (p. 121).

Para favorecer a educação da criança, a pedagoga nomeia os seguintes pontos: o ambiente, o mestre humilde e o material científico. Relativamente ao ambiente deve ser

“agradável e tranquilo” (Montessori, 1936, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 122). O mobiliário escolar é adequado à medida das crianças de modo a que elas o possam manusear de um lado para o outro. O ambiente com estas características facilita o envolvimento na atividade. O mestre humilde, é o educador como construtor do ambiente e o seu papel consiste em compreender os objetivos do que observa, “o adulto precisa de interpretar as necessidades da criança para compreender e auxiliar com cuidados apropriados e preparar-lhe um ambiente adequado” (Montessori, 1936, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 123). Por isso, o educador deve estar sempre atento ao crescimento e desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe o acesso a diversos materiais.

Assim sendo, não se trata de “um mestre” em sentido restrito, é mais um diretor das experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 123). É um professor passivo e que se mostra “satisfeito quando vê a criança trabalhar sozinha e progredir, sem atribuir mérito a si próprio” (Montessori, 1936, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 123). Deste modo, o professor não deve apenas observar, mas também proceder à experiência. O material científico deve ser “adequado e atraente, aperfeiçoado para a educação sensorial, capaz de concentrar a atenção” (Montessori, 1936, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 124). Este material ajuda a criança a compreender as coisas, pois é material diversificado, relacionado com a vida quotidiana; material sensorial e material de linguagem. A liberdade de examinar os materiais é considerada um meio de aprender sem esforço. A criança deve ter sempre ao seu dispor diversos objetos (brinquedos, livros, materiais estruturados...) de maneira a tornar-se mais ativa na sua interação, aprenda com a sua manipulação e se familiarize com o mundo dos adultos.

Na perspetiva Montessori (1932 citado por Araújo & Araújo, 2007) o material permite realizar dois objetivos pedagógicos

a auto-educação da criança, em que através do material reage a estimulações e manipula de acordo com as suas potencialidades. E a inutilidade do esforço, ou seja, a criança apreende o mundo não pela reflexão do adulto, mas pela sua sensibilidade e adquire conhecimentos através dos materiais (pp. 125-126).

A pedagogia montessoriana tem em consideração alguns princípios relacionados com a “liberdade, a atividade e a escolha livre; com a disciplina ativa, o silêncio e o movimento, a independência e a dignidade; com a preparação espiritual do mestre e a transformação da escola” (Montessori, 1932, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 126). Estes princípios orientam as atividades executadas na escola.

Em relação ao primeiro princípio, a liberdade, atividade e a escolha livre, refere que as crianças se autoeducam. O conhecimento científico é adaptado às suas capacidades e existe uma liberdade individual na atividade. A liberdade e a atividade realizam-se na escolha livre dos materiais e na atividade devem-se manter concentradas de modo a repetir a tarefa. Assim, dessa “concentração, a criança sai como uma pessoa repousada, cheia de vida, com aparência de quem sentiu uma imensa alegria” (Montessori, 1936, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 127). De salientar que é essencial que o material fique ao alcance da criança, para que esta possa escolher, de forma autónoma, o que prefere e de modo a que o ambiente seja agradável e que as crianças se possam movimentar livremente.

O segundo princípio diz respeito à disciplina ativa, silêncio e movimento, independência e dignidade. A disciplina ativa baseia-se na liberdade individual de cada criança “a ordem e a disciplina (estão) intimamente ligadas à espontaneidade” (Montessori, 1936, citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 128). Assim, enquanto as crianças trabalham, o silêncio é notado. E o silêncio e o movimento associam-se, principalmente, quando a criança se dirige a um objeto e pode movimentar-se em silêncio repetindo várias vezes o movimento para se aperfeiçoar. Se a criança tem liberdade, logo tem independência, principalmente do adulto, e conseqüentemente adquire várias funções e capacidades no desenvolvimento de uma atividade.

Em relação ao terceiro princípio pedagógico, a preparação espiritual do mestre e a transformação da escola, Montessori (citado por Araújo & Araújo 2007) afirma que este “consiste não em ensinar, mas em ajudar a mente da criança no trabalho do seu desenvolvimento” (p. 129). O professor não deve apontar os erros, pois a própria criança é que se deve aperceber deles. Não deve ensinar, mas estar atento e observar os passos da criança de modo a perceber o seu envolvimento na atividade. Deve manter o silêncio, deixar o seu papel de lado para que o espírito da criança se expanda livremente. Maria Montessori, citada por Castanheira (2013), defendia que a criança devia “desenvolver todas as suas capacidades por inteiro, não apenas as intelectuais. Sustentava assim uma educação centrada na criança em que só ela é Educadora da sua personalidade” (p.48). De referir, que o professor dá muita importância à observação do comportamento dos alunos tanto a nível individual como de grupo.

Deste modo, refiro a escala de envolvimento da criança, a qual consultei para preencher parte da ficha de observação do envolvimento da criança.

1.5. A escala de envolvimento da criança

Na década de 90 (1994), a escala de envolvimento da criança foi criada e desenvolvida por Ferré Laevers (citado por Bertram & Pascal, 2009), referenciada no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP). O DQP é um modelo de avaliação e de desenvolvimento da qualidade e tem duas abordagens: “a qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto e ajudar os profissionais da educação de infância a olharem para o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, reflectida e informada” (Pascal & Bertram, 2000, p.21).

Esta 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 de avaliação: (i) uma lista de indicadores de envolvimento que se traduzem em sinais de comportamento; e (ii) os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos. A lista de indicadores de envolvimento da criança engloba a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação. Passo a descrevê-los em seguida.

Na concentração, a atenção da criança encontra-se orientada para a atividade. Nada parece poder distrair a criança desta profunda concentração, só apenas estímulos intensos. A criança consegue manter-se concentrada, resistindo a estímulos de distração (Portugal & Laevers, 2010). Existem alguns comportamentos que podemos observar, que nos indicam se a criança está realmente concentrada, como os movimentos oculares e a orientação dos olhos/das mãos apenas no material em causa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

No indicador energia, a criança investe muito esforço na atividade. Está muito interessada e estimulada. Esta energia é frequentemente demonstrada através da energia física envolvida nas atividades motoras, como a transpiração, pelo alterar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental (sentimentos, motivação e conhecimento/aprendizagem) pode ser inferida através das suas expressões faciais as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer. Isto pode ser acompanhado através de sinais faciais, nomeadamente quando a criança apresenta a face rosada e vestígios de transpiração.

Por seu lado, a complexidade e a criatividade são observadas quando a criança mobiliza, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas (atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio, estratégias, tomada de decisões e resolução de problemas) e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo e desafiador do que uma mera rotina. A complexidade envolve com frequência a criatividade. A criança coloca um toque

individual à atividade, produz algo de novo pessoal, desenvolvendo assim a sua criatividade. A criança envolvida na atividade não pode mostrar mais competência, está a dar o seu melhor, isto é, está nos limites das suas capacidades atuais. Criatividade não significa que o resultado tenha que ser original. A criatividade verifica-se com as idiossincrasias de cada criança, existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança também se encontra nos limites das suas capacidades.

No que diz respeito à expressão facial e postura, as expressões corporais da criança e o seu posicionamento para com a correção da linguagem a utilizar são de extrema importância para apreciar o seu envolvimento. Segundo Portugal & Laevers (2010) podemos distinguir alguns sinais como:

olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. A postura pode ser altamente significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso (p. 27).

Quando se narra uma história, a partir da face da criança, podemos observar os seus sentimentos através do seu rosto. A postura, no geral, pode parecer que está muito concentrada ou muito aborrecida.

A persistência consiste na duração da concentração na atividade que está a ser realizada. As crianças que estão realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer. Querem continuar a atividade que lhes interessa e dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta. Pretende obter uma sensação de satisfação e fazer todos os esforços para aguentar a atividade. A atividade envolvida tem, geralmente, uma maior duração, embora o tempo investido dependa da idade e da experiência da criança, sendo que o tempo de concentração vai aumentando ao longo do desenvolvimento da criança.

Quanto à precisão ela faz-se notar quando as crianças envolvidas mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão mais minuciosas e atentas aos pormenores. As crianças que não se envolvem estão pouco preocupadas com as questões do pormenor, são muito negligentes. Os pormenores não são importantes para elas. Assim acabam por descuidar-se de particularidades importantes na resolução do problema ou na elaboração do conceito e dão a sensação que terminam a atividade à pressa.

No indicador do tempo de reação, as crianças que estão envolvidas, estão atentas e reagem com rapidez a estímulos, “Correm para a atividade e evidenciam grande motivação

para passar à ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa” (Portugal & Laevers, 2010, p. 28). Nota-se que o envolvimento não se pode ver apenas pela reação inicial, é mais que isso, pois a criança reage a novos estímulos que surgem.

Quanto à linguagem podemos observá-la através da importância que a atividade tem para as crianças, através dos comentários que fazem, pois os comentários verbais são bons indicadores de envolvimento. Por exemplo, poderão, repetidamente, pedir para fazer uma determinada atividade e dizerem que gostam de a fazer. Manifestam motivação, entusiasmo, satisfação, bem como denotam a necessidade de colocar em palavras o orgulho e inquietação sentido pelo que descobriram.

E por último a satisfação que nas crianças envolvidas é demonstrada pela grande alegria perante os resultados atingidos, como prazer e um sentimento de contentamento. O sentimento de satisfação “é com frequência implícito, mas por vezes, podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o mostrando-o, etc.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 87).

Todos os indicadores apresentados são meios que ajudam na compreensão do observador, pois é através destes que o observador aprecia o envolvimento da criança. O observador deve determinar o nível de envolvimento da criança consultando e servindo-se desta escala, tendo em atenção os respetivos indicadores. É importante que se coloque no papel da criança para tentar saber o que ela realmente sente.

Segundo Laevers (1994) em relação ao outro componente de avaliação, os indicadores são avaliados tendo em conta os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos. A observação dos indicadores é essencial sobre o nível de envolvimento em que cada criança se encontra. Os níveis são cinco: (i) sem atividade, (ii) atividade frequentemente interrompida, (iii) atividade quase contínua, (iv) atividade contínua com momentos de grande intensidade e (v) atividade intensa prolongada.

No nível 1, sem atividade (muito baixo), a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia, ou seja, está inativa não se envolve nem mostra motivação na atividade. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança (ter em atenção, porque pode parecer que não está a fazer nada, mas este olhar pode também significar um sinal de concentração).

No segundo nível, atividade frequentemente interrompida (baixo), a criança está a fazer uma determinada atividade, mas metade do período de observação inclui momentos de

ausência de atividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Por exemplo, a criança está a fazer um puzzle, ou a ouvir uma história, isto acontece apenas em metade do tempo de observação. Existem prolongadas interrupções de atividade, perdendo-se com os estímulos de distração. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças. Esta concentração é muito limitada e ligeira, pois os seus resultados também se originam limitados e responsabilizados. O seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa.

Quanto ao nível 3, atividade quase contínua (médio), a criança encontra-se ocupada numa atividade, mas a num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Este nível “atribui-se às crianças que estão envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica «intensidade». A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta a verdadeira concentração, motivação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p. 29). Faz alguns progressos mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer. Quando está a realizar a atividade concretiza-a de forma consciente e intencional. Na realidade, “estão a fazer coisas, mas isso, não lhes diz nada. As ações são interrompidas sempre que um estímulo importante surge” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 87).

No nível 4, atividade contínua com momentos de grande intensidade (alto), a atividade da criança passa por momentos de grande intensidade. Neste nível já se observam claros indicadores de envolvimento, notando-se sinais de atividade intensa e deliberada, em metade da observação. Este nível é reservado para a atividade demonstrada nesses momentos de maior intensidade e pode ser deduzido usando os sinais de envolvimento. Mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer. A atividade já origina interesse real para a criança e estão presentes sinais de concentração, persistência, energia e satisfação pelo que estão a fazer. Apenas a complexidade e o esforço mental não estão totalmente presentes, assim distraem-se e necessitam de estímulos por parte do educador.

Já no nível 5, atividade intensa prolongada (muito alto), a criança demonstra durante todo o período de observação, através da atividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. “A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental” (Portugal & Laevers, 2010, p. 23). 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.

É de salientar que, através desta escala de envolvimento da criança, o educador/professor analisa os dois componentes, os indicadores e os níveis de envolvimento, apesar de às vezes existirem algumas ambiguidades no que diz respeito à atribuição dos níveis e à percepção efetiva a partir de que nível há envolvimento. Por fim, tira conclusões acerca do envolvimento da criança na atividade e em situações da sua vida, pois o envolvimento é aplicável a uma diversidade de situações.

II - Contextualização dos contextos

Neste capítulo apresento a caracterização dos contextos durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). No primeiro momento dou a conhecer a caracterização do contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como a caracterização do grupo de alunos, a organização do espaço da sala, a organização da rotina diária e as interações. Posteriormente, faço referência à caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar (EPE), a caracterização do grupo de crianças, a organização do espaço da sala de atividades, a organização da rotina diária e, por fim, as interações.

1. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES decorreu ao longo do ano letivo de 2014/2015 e realizou-se no Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas da rede pública, localizado na cidade de Bragança. O Centro Escolar era um espaço recente, em que abrangia a área para a EPE e para o 1º CEB.

No que diz respeito ao seu espaço interior era um espaço acolhedor e constituído por diversas infraestruturas como a sala de reuniões, a sala de atendimento aos pais, o gabinete de coordenação, a sala de convívio para professores, a sala dos funcionários, a biblioteca, o salão polivalente para convívio entre alunos, o refeitório, as casas de banho, o posto de primeiros socorros, as variadas salas de aula (entre as quais uma de educação visual e trabalhos manuais, um ateliê de educação musical e outro de expressão dramática) e duas salas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais. Encontrava-se bem apetrechado com equipamentos desportivos e informáticos, realçando o aquecimento central, que devido às baixas temperaturas da cidade de Bragança, na época de inverno, era uma mais-valia no conforto do espaço.

O seu espaço exterior era formado por baloiços, escorrega, relva e um espaço livre de grandes dimensões onde os alunos podiam correr, saltar e executar as mais diversas brincadeiras, convivendo umas com as outras. É de salientar que uma parte deste espaço continha uma cobertura, o que permitia a movimentação dos alunos em dias chuvosos. Frise-se ainda, que, quando os alunos se encontravam nesse espaço, havia sempre vários funcionários a vigiá-los e a prestar-lhes auxílio no que era necessário. O centro escolar funcionava das 8h às 19h, procurando servir as necessidades das famílias.

1.1. Caraterização do grupo de alunos

A turma onde desenvolvemos a PES, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontrava-se no 1.º ano de escolaridade. Para conhecer melhor os alunos fiz um questionário (ver anexo I) cujas questões agora analiso. O grupo era constituído por 14 alunos, 7 do género feminino e 7 do género masculino (ver gráfico 1). Os alunos tinham 6 e 7 anos de idade. Os alunos habitavam em várias zonas da cidade de Bragança e apenas dois se deslocavam diariamente de localidades vizinhas de Gimonde e de Baçal.

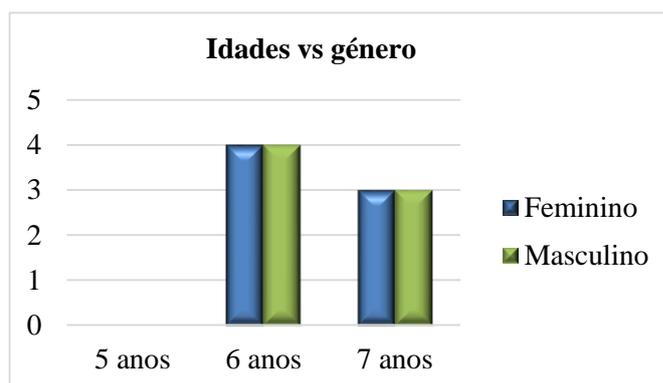


Gráfico 1 - Idades vs género dos alunos de 1.º CEB

As suas famílias pertenciam a classes médias, destacando-se dois alunos de etnia cigana, com problemas sociais e um ambiente familiar pouco estável. É de notar que a maioria dos alunos frequentou a educação pré-escolar, havendo apenas um elemento que não frequentou.

Em relação ao grupo de alunos, no geral e no que diz respeito ao seu comportamento, o problema maior era serem conversadores, bastante barulhentos o que consequentemente diminuía a concentração na realização dos trabalhos. Tinham algumas dificuldades em respeitar a sua vez para falar e quase não ouviam o que os colegas diziam.

Os pontos fortes da turma também eram evidentes e manifestavam-se no companheirismo; na participação em todos os trabalhos; no interesse em ouvir, contar e ver histórias. Era uma turma que na sua maioria gostava de cantar, dançar e memorizava facilmente as canções. Quase todos os alunos realizavam os trabalhos de casa diariamente.

Destacava-se um aluno muito perturbador que merecia maior atenção devido à sua instabilidade emocional e controlo dos impulsos. Não respeitava o que lhe era pedido, era muito conversador e fazia com que o resto da turma se tornasse barulhenta. Alguns alunos da turma excluía os dois alunos de etnia cigana e recusavam-se a participar em atividades que eles participassem.

Em relação à sua aprendizagem, os alunos mostravam-se interessados em aprender, sempre motivados para a realização das atividades e assim revelando muita capacidade de trabalho. Todos os alunos da turma gostavam de estar na escola e quando lhe perguntei porquê (ver gráfico 2) as respostas variavam entre “gosto de brincar” com oito e “gosto de fazer atividades” com seis.

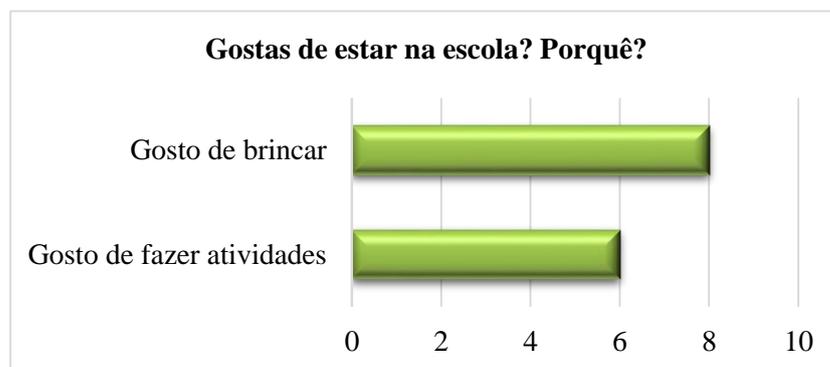


Gráfico 2 – O porquê de os alunos gostarem de estar na escola

Todos os alunos percebem que estão na escola para aprender e quando lhe perguntei o que gostam mais de fazer na escola (ver gráfico 3) a grande maioria (oito alunos) responde “estudar”.



Gráfico 3 - O que os alunos gostam mais de fazer na escola

Em relação à área disciplinar que mostraram mais dificuldades a escolha dos alunos recai na área de português, talvez porque era um grupo de 1.º ano de escolaridade e como estavam a aprender as consoantes e a ler houve alturas que as confundiram. Contudo, e do que pude perceber, revelou ser uma área que despertou nos alunos muita curiosidade e desejo em participar, pois estavam ansiosos para conseguir ler todas as palavras que apareciam nos livros. Quando perguntei aos alunos que área disciplinar mais gostavam (ver gráfico 4) a área de português teve 3 preferências, ocupando o segundo lugar.

A área de matemática era uma das preferidas (ver gráfico 4) talvez por ser facilmente dominada por quase todos os elementos da turma que eram sempre muito rápidos na realização de um exercício, o que fazia com que a professora tivesse que levar muitos exercícios para esta aula. A área de estudo do meio teve apenas uma preferência e a área das expressões também era uma das preferidas com cinco alunos, ocupava o primeiro lugar.

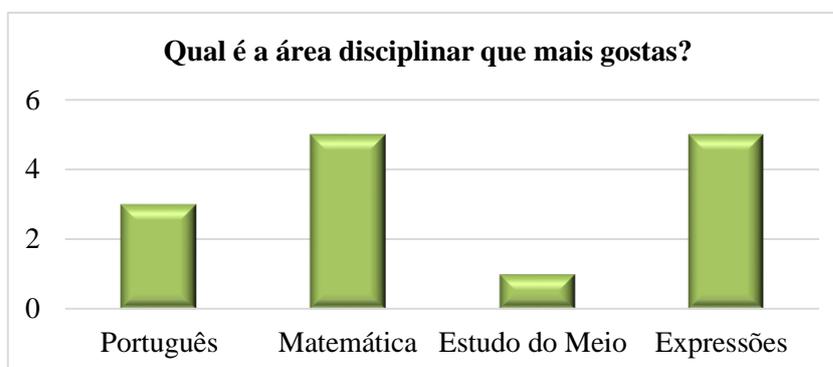


Gráfico 4 - A área disciplinar que os alunos mais gostavam

De realçar que o aluno que não frequentou a educação pré-escolar tinha sempre ao seu lado a professora cooperante, para o ajudar na realização das atividades, pois demorava muito, distraía-se sozinho, acabava por não conseguir acompanhar os colegas da turma. Os alunos de etnia cigana revelavam inseguranças na aprendizagem, a aluna, ainda se encontrava na fase dos grafismos, pois na opinião da professora cooperante deveria ter permanecido na educação pré-escolar. O aluno, apesar de também ter muitas dificuldades, no início, conseguia identificar as letras e copiá-las, de repente regride muito e começa a fazer a letra de imprensa.

1.2. Organização do espaço da sala de aula

A sala de aula é um espaço que é ocupado maioritariamente pelo professor e os alunos, sendo um espaço socialmente edificado, que cria condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. “Isto implica que os professores, para conseguir ensinar aos seus alunos, têm que organizar a sua sala de aula e as suas actividades de forma a responder a todos os seus alunos” (Brophy, 1996, s.p.).

Uma sala deve mostrar bom aspeto, ser um lugar acolhedor, de modo a que os alunos gostem de estar lá e que se sintam motivados para aprender. A sala tinha boas condições e instalações. O espaço era adequado ao número de alunos, pois dava perfeitamente para se sentar um aluno em cada mesa.

Como se pode verificar na planta (ver figura 1), relativamente à organização da sala, as mesas estavam dispostas por três filas e cada fila continha quatro mesas.

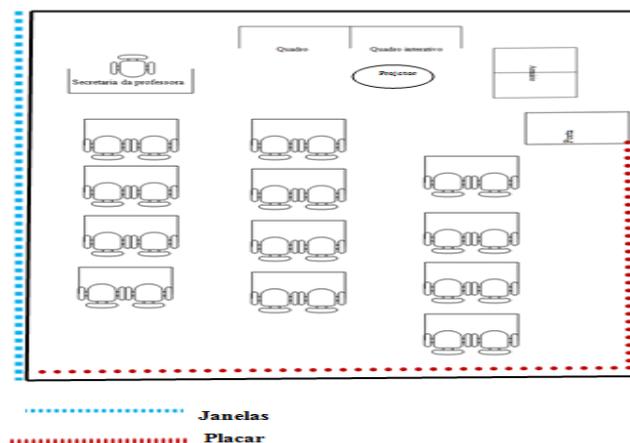


Figura 1 - Planta da sala de aula do 1.º ano em outubro de 2014

Havia uma secretária e uma cadeira para a professora. Um quadro branco para escrever com marcadores, um computador, um quadro interativo e um projetor para se mostrarem apresentações e ver vídeos. Havia ainda um armário, onde os alunos guardavam os seus livros e cadernos e a professora guardava material para exposição da sala.

Segundo Arends (2008), “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p. 95) e na nossa sala a disposição das cadeiras e das mesas era alterada conforme a professora assim o considerasse mais adequado, a maioria das vezes devido ao comportamento dos alunos, de modo a encontrar uma solução para permanecerem atentos nas aulas.

Também quis saber qual o local que os alunos mais gostavam de estar na sala de aula (ver gráfico 5) e a maioria referiu o quadro (dez alunos) seguindo-se a secretária (três alunos) e a cadeira (um aluno).



Gráfico 5 - O sítio que os alunos mais gostam de estar na sala

Estes resultados levam-me a refletir sobre as solicitações constantes dos alunos para irem resolver as tarefas ao quadro e nas vezes que as mesmas reclamavam por não terem sido chamadas. De facto nesta turma todos gostavam de ir ao quadro, participar na resolução de exercícios, na escrita de palavras e noutras atividades.

A sala tinha um aspeto confortável e acolhedor, era provida de luz natural, devido às enormes janelas, como se pode verificar, por vezes nem era necessário ligar a luz. Na parede encontravam-se afixados trabalhos feitos pelos alunos, uma cartolina com regras de comportamento e um menino feito em cartolina com os nomes dos alunos da turma.

Os recursos disponíveis na sala eram o material multibásico, a cola, vários lápis, patafixe e borrachas. É importante que os professores valorizem a diversidade de materiais, de modo a se motivarem e proporcionarem atividades diversificadas aos seus alunos. Como refere Roldão (2005) “o apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (p. 83).

Quando questionei os alunos acerca do material disponível na sua sala todos os alunos responderam que gostavam que na sua sala houvesse mais materiais. Os tipos de materiais que os alunos gostavam de ter na sua sala (ver gráfico 6) era do tipo experimental (quatro alunos); a seguir geoplano e tangram, carros, bolas e bonecas (três alunos cada); livros de histórias (um aluno). Os jogos de tabuleiro, as tintas e telas não foram escolhidos.



Gráfico 6 - Tipos de materiais que queriam que houvesse na sua sala

Posso verificar que o que os alunos mais gostam na escola é de estudar, no entanto preferem materiais para brincar como os carros, as bolas e as bonecas.

Durante a prática tentei sempre desenvolver atividades com diversos materiais didáticos, para que a turma manuseasse e manipulasse para a construção do seu conhecimento.

1.3. Organização da rotina diária

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) seguimos o horário pré estabelecido pela escola. Este horário ajudava não só o professor, mas também o aluno na sua rotina diária. Estava organizado, para que o aluno identificasse os dias da semana, as horas e as disciplinas a abordar. É de evidenciar que um horário ou uma rotina dá para gerir melhor o tempo, como afirma Oliveira-Formosinho (2012) “a rotina diária faz com que as crianças se tornem mais independentes e se sintam mais seguras ao longo do seu dia” (p. 87). A rotina pode ser alterada, conforme a escola assim o necessitar ou se o professor assim o entender, devido aos alunos.

O horário era bastante preenchido. Durante o turno da manhã abordavam-se sempre as áreas disciplinares de português e de matemática e à tarde a área de estudo do meio. O horário era flexível e podia-se alterar a ordem das diferentes áreas ou permanecer mais tempo numa área, de forma a responder às necessidades dos alunos e de modo a que estas fossem abordadas, como previsto nesse dia, mas tinha de se cumprir o que estava delineado para aquele dia.

Dava-se prioridade à área de português, porque era a que os alunos apresentavam mais dificuldades. É de salientar que para além destas áreas, também tinham a área de expressão físico-motora, o apoio ao estudo, a formação cívica, as expressões artísticas (plástica, música e drama). Todas estas áreas eram sempre no período da tarde.

Tinham sempre um intervalo de manhã, de 30 minutos, para brincar, lanchar e ir à biblioteca requisitar livros de histórias para levar para casa e à tarde um intervalo de 15 minutos. A hora de almoço decorria durante (12h30m-14h) e todos os alunos almoçavam no refeitório da escola, exceto uma aluna que ia sempre comer a casa. Cada área tinha uma duração de 90 minutos e a área de estudo do meio era sempre trabalhada à tarde, porque, segundo a professora titular da turma, os alunos já se encontravam mais desatentos, cansados e aqui os conteúdos eram de mais fácil aprendizagem.

Quis saber até que ponto é que os alunos se apercebiam da rotina existente na sala de aula e quando questionadas todas responderam que existe uma rotina diária. À exceção de um aluno (ver gráfico 7) todos os outros disseram que a sua rotina diária era composta pelas

seguintes etapas: escrever a data no quadro, cantar os bons dias, dizer as novidades, ver os trabalhos de casa, e depois fazer as atividades das áreas disciplinares.

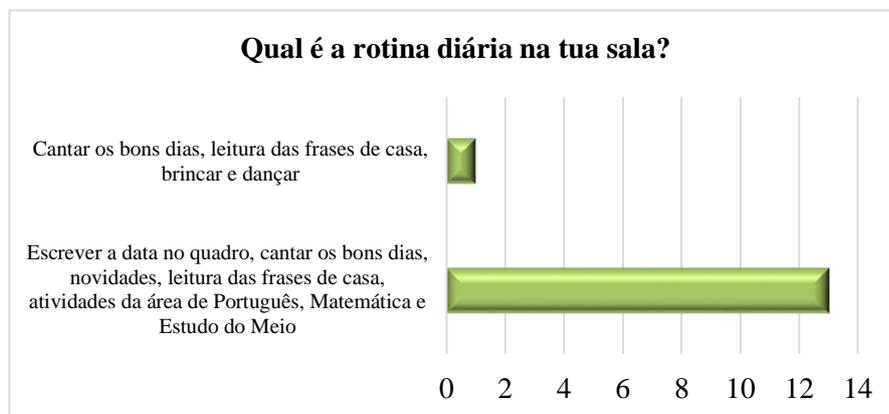


Gráfico 7 - Rotina da sala de aula

Quase não se lecionava a área de expressões, porque não se integrava nos dias de estágio. Na parte final da área de estudo do meio tentei, sempre que possível, incorporar alguns trabalhos de expressão plástica, expressão musical e dramática. A gestão do tempo “é uma tarefa difícil e complexa para professores” (Arends, 2008, p. 124), pois o tempo para abordar os diversos conteúdos era muito restringido.

1.4. Interações

As interações entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno e escola-família são essenciais para a aprendizagem, pois potenciam um enorme envolvimento. Criar no processo de ensino-aprendizagem um clima de respeito, cooperação, motivação, diálogo uns com os outros e a partilha de conhecimentos é fundamental, pois faz com que a turma tenha um bom ambiente educativo.

Relativamente à interação aluno-aluno notava-se que valorizavam muito a amizade e a interajuda. De facto, a interajuda era evidente, pois quando um aluno tinha de responder a uma questão e não sabia, tinha sempre ajuda por parte dos colegas. Doze alunos (ver gráfico 8) afirmaram que gostavam de ajudar os colegas sempre que precisavam de ajuda.

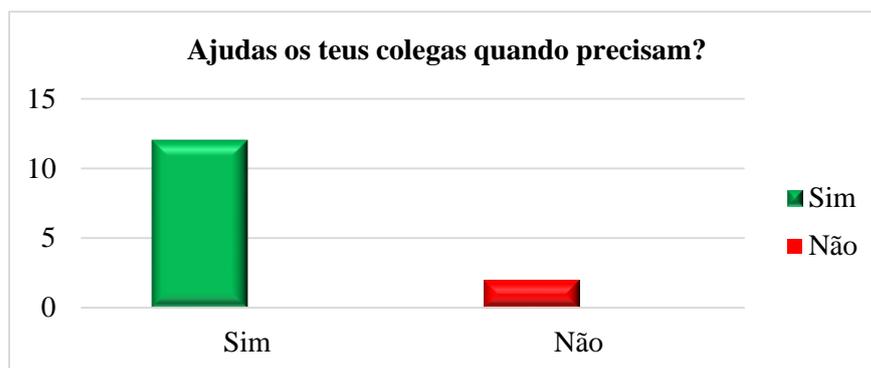


Gráfico 8 - Ajudas entre colegas na resolução de atividades

É de referir que excluía muito os dois alunos de etnia cigana pois essa ajuda, por vezes, para com eles, não se verificava. A interação aluno-professor e professor-aluno demonstrava um bom ambiente, os alunos gostavam da professora e esta sempre que necessário sentava-se perto dos alunos e ajudava-os na realização das atividades. O professor é fulcral neste processo, porque motiva os alunos e está sempre disposto a ajudá-los.

É de referir que havia um aluno mais perturbador na sala de aula, o que requeria um acompanhamento mais próximo da professora, de modo a que o ambiente educativo fosse calmo e produtivo para todos os alunos. Ao início, fiz um quadro de comportamento e outro de avaliação, de modo a incentivar a turma, no entanto o barulho era uma constante e só em determinadas tarefas ou atividades é que se notava mais interesse e motivação.

Em relação à interação escola-família, segundo a professora titular da turma, os pais iam poucas vezes às reuniões que se marcavam na escola, mas de um modo geral, mostravam-se atentos e interessados. Em momentos de “festa”, os pais apareciam sempre, para ver e apoiar os seus filhos. E era nestes momentos que procuravam inteirar-se do comportamento e aproveitamento dos seus filhos. Notava-se que transmitiam educação aos seus filhos e que os ajudavam em casa nos trabalhos, porque assim se observava em relação à realização dos trabalhos de casa e às referências que os alunos faziam, relativamente ao envolvimento dos seus pais no seu estudo. Como menciona Sarmiento (2005), “a importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço quer em termos de experiências educativas, quer em termos legislativos, quer em termos de investigação e credibilidade científica” (p. 53). Assim, é muito gratificante, as interações entre todos. Os alunos aprendem muito uns com os outros tanto dentro da sala, como fora da sala nas suas brincadeiras.

Toda esta dinâmica possibilitou-me a construção de um conhecimento mais aprofundado de cada um dos alunos e do grupo em geral.

2. Caraterização do contexto em Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se num jardim-de-infância de um Agrupamento de Escolas, localizado na cidade de Bragança (situado na zona norte, próximo do centro da cidade, de alguns serviços sociais e num bairro social que acolhia crianças de diferentes origens sociais), em contexto urbano e de rede pública. Era frequentado por cerca de 50 crianças, organizadas em três grupos heterogêneos com 3, 4 e 5 anos de idade.

A nível de estrutura de instalações encontrava-se no rés-do-chão em que o corredor dava acesso a todas as divisões. O espaço interior era composto por três salas de atividades, dois sanitários para crianças e dois para adultos. Tinha uma cozinha, uma sala de arrumações de materiais, uma pequena biblioteca, um gabinete de reuniões e um salão polivalente. Este era utilizado para atividades ligadas à componente de apoio à família (reuniões, atividades com os pais e com a comunidade), para momentos em grande grupo, e era também utilizado para a prática de expressão motora e em dias de chuva e no inverno, era utilizado como local de recreio. No corredor havia cabides presos à parede identificados com o nome e fotografia das crianças, sendo de fácil acesso para as crianças guardarem os seus bens materiais e ao mesmo tempo tornava-as independentes e autónomas a arrumar. Era um jardim-de-infância dotado de aquecimento central em todas as divisões devido às condições climáticas rigorosas nesta região, durante o tempo de inverno.

O espaço exterior era amplo, estava todo vedado, o que proporcionava melhores condições de segurança para as crianças e tinha diferentes tipos de chão como: relva, areia e cimento. Era apto para diversos tipos de atividades relacionadas com a natureza. O espaço estava também dotado de uma horta que servia para as crianças fazerem as plantações. Havia um espaço que disponibilizava equipamentos de parque infantil, como três molas/cavalinhos, um escorrega, barras e cordas para trepar, dois baloiços e o jogo da macaca desenhado no chão. Havia um pequeno campo de futebol e de basquetebol com as respetivas balizas. Tudo isto facilitava o desenvolvimento de motricidade global em cada criança. Em termos de funcionamento, o horário era desde as 8h às 19h de modo a complementar um horário adequado às necessidades dos pais.

2.1. Caraterização do grupo de crianças

Era um grupo heterogêneo de três, quatro e cinco anos de idade (ver gráfico 9). Cinco crianças de 3 anos, três do sexo feminino e duas do sexo masculino; seis crianças de 4 anos, três do sexo feminino e três do sexo masculino, e sete crianças de 5 anos, seis do sexo feminino e uma do sexo masculino.

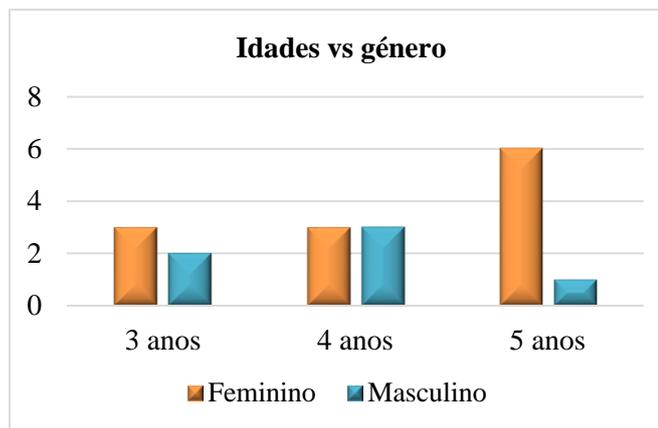


Gráfico 9 - Idades vs género das crianças de EPE

As vantagens da constituição destes grupos heterogéneos relaciona-se “não só do ponto de classe social, mas em termos de cultura, história de vida, vivências diferentes, e que conduzirá à formação dos processos mentais mais elevados” (Pires, 2001, p. 24). No total o grupo era constituído por 18 crianças, 12 do género feminino e 6 do género masculino.

As crianças provinham de diferentes zonas da cidade de Bragança, destacando-se duas crianças que eram itinerantes. No geral, as suas famílias pertenciam à classe média.

Em relação ao grupo de crianças, tinham características muito diversificadas e necessidades e interesses comuns. A adesão das crianças às experiências de aprendizagem propostas era feita com interesse e entusiasmo, manifestando-se sempre ativas e curiosas. Eram participativas e gostavam de fazer novas descobertas, tendo sempre o auxílio do adulto. O grupo era assíduo e pontual, interagia entre si e dominava as regras de funcionamento no que concerne à organização dos espaços de trabalho e às rotinas.

No geral, nas atividades, as crianças de cinco anos tinham mais autonomia do que as crianças de três ou quatro anos. Nas atividades de escolha livre, nomeadamente quando eram distribuídos por áreas, no geral, as meninas preferiam sempre a “área da casinha das bonecas” e os meninos as “áreas das construções”. Assim, as preferências por idade nos 3 anos (ver gráfico 10) em relação às meninas preferiam a área da expressão dramática (área da casinha das bonecas) e os meninos a área das construções e a área dos jogos. Nas preferências por idade nos 4 anos (ver gráfico 10), pode-se observar que as meninas preferiam na sua maioria a área da expressão dramática (área da casinha das bonecas) e os meninos a área das construções. Nas preferências por idade nos 5 anos (ver gráfico 10),

pode-se verificar que as meninas preferiam na sua maioria a área da expressão dramática (área da casinha das bonecas) e os meninos a área das construções.

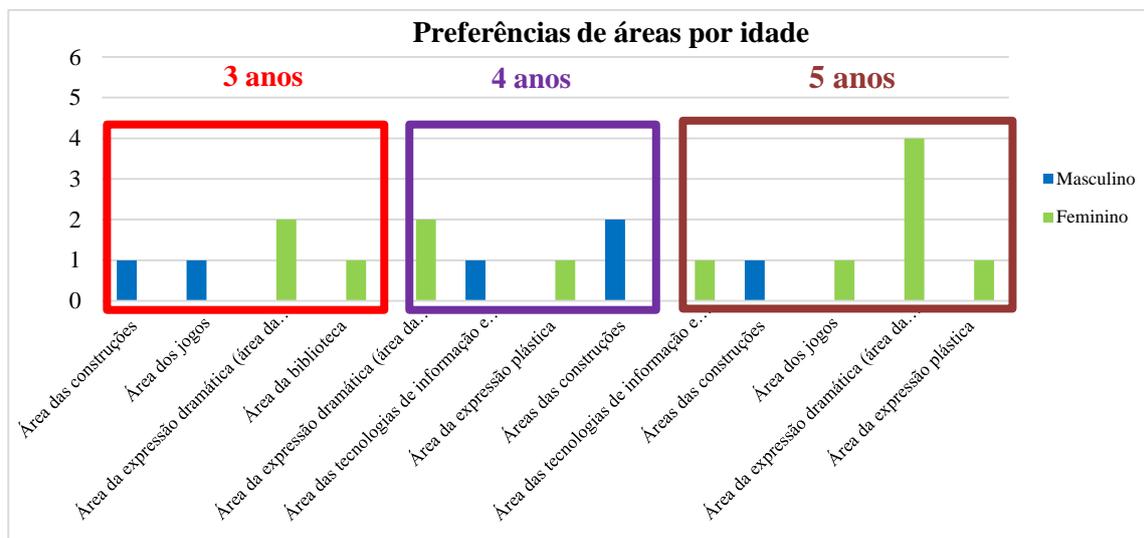


Gráfico 10 - Preferências de áreas por idade – 3, 4 e 5 anos

Em termos de aprendizagem, a nível cognitivo, as crianças não manifestavam dificuldades nos conhecimentos consolidados. A nível de linguagem oral, as crianças de três anos revelavam algumas dificuldades, por motivos de personalidade, a timidez. A nível psicomotor, não mostravam dificuldades. A nível de destreza manual, as crianças revelavam dificuldades em recortar com a tesoura e a nível de expressão musical gostavam muito de cantar, de dançar e de tocar em instrumentos.

É de realçar que o grupo se mostrava recetivo à leitura de histórias e um interesse especial pela pintura, pelo desenho e pela modelagem, o que permitia a exploração de novas técnicas e materiais. Devido às necessidades das crianças deu-se sempre grande importância à exploração oral (à linguagem e comunicação) e à formação pessoal e social, de modo a terem maior autonomia e motricidade fina, pois “as crianças em idade pré-escolar têm muito orgulho em fazer as coisas sem ajuda, pondo em evidência as suas capacidades crescentes para a sua autonomia e iniciativa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 67).

Era um grupo com um ambiente organizado, acolhedor e alegre.

2.2. Organização do espaço da sala de atividades

A sala estava organizada de modo a responder aos interesses das crianças, a criar um ambiente de aprendizagem, pois tinha boas características. Como salienta Oliveira-Formosinho (2013) a importância da organização do espaço e dos materiais, “facilita a

proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (p. 85). O espaço tinha boa iluminação natural, que advinha de duas janelas amplas, através das quais era possível observar o exterior. Esta permitia “uma melhor percepção das crianças relativamente às variações diárias e sazonais do ambiente em que vivem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 167). A sala tinha um placar extenso para afixar os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano, para dar a conhecer o seu trabalho tanto aos colegas, como à família e membros da instituição e conseqüentemente procurar elevar a autoestima da criança. Esta ao observar o seu trabalho sentia-se orgulhosa e motivada. Na parte central da sala havia um espaço com várias cadeiras para reunirem em grande grupo e era o local por onde as crianças se movimentavam livremente para as diversas áreas. Como se pode observar na planta (ver figura 2).

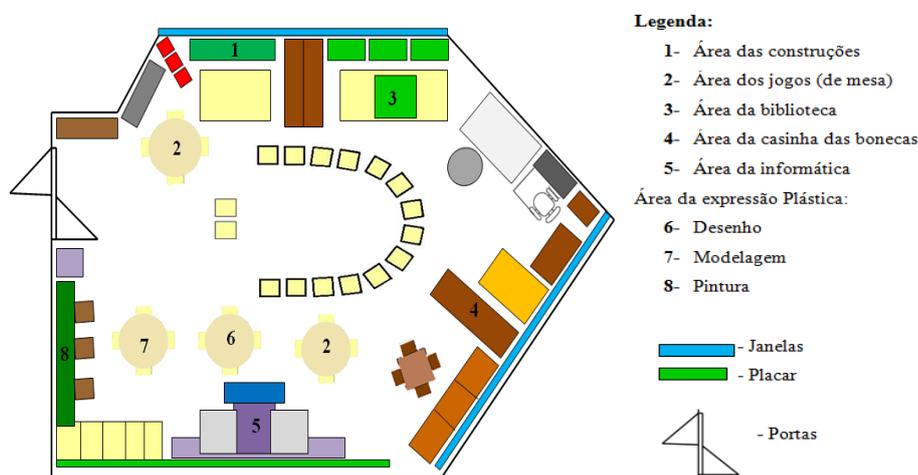


Figura 2 - Planta da sala de Educação Pré-Escolar em março de 2015

Em relação aos materiais disponíveis, eram bastante diversificados, de modo a que as crianças pudessem manusear. Havia vários instrumentos de pilotagem, um dos materiais era utilizado diariamente (de manhã) pelas crianças, o “quadro das presenças”, indo ao encontro do estipulado nas Orientações Curriculares ME (1997) quando afirmam que

alguns instrumentos frequentes em jardins de infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro (p. 36).

O quadro de presenças, de forma retangular, era composto por uma fotografia de cada criança e à frente o seu respetivo nome (nomes ordenados por ordem alfabética e escritos em letras maiúsculas) e os respetivos dias da semana com uma cor diferente, de modo a que as

crianças conseguissem identificar e tirar o respetivo cartão da caixa conforme a cor e o dia. No fim, através deste quadro, as crianças visualizam quais os colegas que faltavam e em termos de aprendizagem aprendiam a sua identificação e a unidade de tempo (o dia). Diariamente (de manhã e de tarde), era pedido a uma criança (por ordem alfabética) que observasse o tempo que estava no exterior e no relógio do tempo atmosférico indicavam a respetiva seta para o tempo e todas se mostravam motivadas em participar pois “os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado” (ME, 1997, pp. 81-82).

O calendário mensal, outro instrumento de pilotagem, que estava afixado na entrada da sala, era mais utilizado pela professora, pois as crianças só escreviam a data, quando realizavam alguns trabalhos. O quadro de aniversários, estava afixado na parede junto à área da casinha das bonecas e servia de consulta tanto à educadora como às crianças.

Ao lado da área das construções encontrava-se um armário com vários portefólios organizados por ordem alfabética, em função dos nomes das crianças. A educadora organizava todos os trabalhos realizados pelas crianças e colocava-os na respetiva capa, numa mica. Ao lado dos portefólios encontravam-se brinquedos, que as crianças traziam de casa e colocavam, até ao intervalo, na prateleira. Este armário continha no seu interior diversos tipos de materiais e na parte superior estavam colocadas embalagens de iogurtes, que as crianças bebiam ao lanche, para depois serem reciclados ou reutilizados.

Na porta estava afixada uma tabela com o nome das crianças que iam almoçar à cantina. As marcações eram feitas diariamente pela assistente operacional que se encontrava na sala. Em relação às áreas, eram diversas como já referimos, estavam identificadas e assinaladas, desde o início do ano letivo, com o número de elementos que as podiam frequentar em simultâneo. A educadora fez isso de modo haver maior organização, visto que as crianças funcionavam muito em termos de gostos e por isso havia dificuldades em partilhar o espaço, os materiais e cumprir as regras estipuladas.

A sala estava dividida em seis áreas de trabalho: a área das construções, a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca, a área da expressão dramática (da casinha das bonecas), área das tecnologias de informação e comunicação (da informática) e a área da expressão plástica que agrupava o desenho, a modelagem e a pintura. Cada área estava organizada de modo a proporcionar às crianças diferentes tipos de experiências de aprendizagem, com um fácil acesso aos materiais, de modo a que cada uma pudesse escolher e usufruir em pleno deles, para realizar as suas experiências lúdicas, tanto na interação em pequenos grupos como individualmente.

A área das construções era uma área mais agitada, que disponibilizava de um espaço mais amplo para as grandes/altas construções que as crianças faziam. O espaço estava dotado de diversos legos de várias formas e tamanhos e materiais com diferentes formas de encaixe, permitindo às crianças diversas e variadas possibilidades de construção. O tapete, colocado no chão, servia para as crianças se sentarem e delinarem as suas construções.

A área dos jogos estava ao lado da área das construções. Os jogos estavam dispostos numa estante, organizados por jogos pequenos e jogos grandes e ao lado havia uma mesa circular com quatro cadeiras onde as crianças se sentavam e jogavam. Os jogos disponíveis eram os seguintes: dominó, enfiamentos, puzzles, formas geométricas, entre outros. Todos estes jogos proporcionavam à criança diversas experiências de aprendizagem, favorecendo o pensamento lógico e a descoberta na resolução de problemas.

A área da biblioteca encontrava-se ao lado da área dos jogos, num canto, porque a educadora reconhecia que, tal como reitera Hohmann e Weikart (2011) “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p. 203). Tinha uma boa iluminação natural que advinha da janela aí existente. Para que a área se tornasse um pouco mais escura, por vezes, havia a necessidade de se colocar um cartão, para impedir que entrasse tanta luz. Aqui encontrava-se uma estante com livros diversificados, inclusive com publicações que fazem parte do Plano Nacional de Leitura. Cada criança escolhia o livro que mais lhe agradava. Existiam três sofás encostados à parede e um ao centro, que tanto podia fazer de sofá como de mesa e um tapete de modo a tornar o local mais confortável.

A área da expressão dramática (área da casinha das bonecas) era constituída por dois espaços: o quarto e a cozinha. Todo o mobiliário era adequado ao espaço e estava ao nível das crianças. O material existente permitia a possibilidade de “fazer de conta”, como representar diversos papéis familiares e sociais, situações quotidianas e imaginárias. Assim, as diversas situações retratadas pelas crianças eram: deitadas na cama a dormir, cozinhar, limpar a casa, falar ao telefone, cuidar dos filhos, entre outras. A um objeto atribuíam funções múltiplas como por exemplo, uma maçã ser um bolo de aniversário.

A área das tecnologias de informação e comunicação era constituída por um equipamento kidSmart que tinha vários jogos didáticos, apresentações de histórias em PowerPoint e um leitor de CDs, de modo a que as crianças tivessem contacto com o código informático.

A área da expressão plástica era composta por materiais e espaços relacionados com o desenho, modelagem e pintura. Na parte do desenho, havia uma mesa circular com quatro cadeiras, encontrava-se num local com luz, perto da janela. As crianças tinham à sua inteira

disposição folhas de papel brancas A4, lápis de cor, lápis de cera e de carvão. Na parte da modelagem, os materiais ao dispor eram rolos, plasticina e formas de figuras de modo a poderem criar diversas produções. No que concerne à pintura, esta encontrava-se num placard que suportava os copos onde eram colocadas as tintas e os pinceis encontrando-se exposto numa parede da sala, de modo a que os trabalhos ficassem expostos. Havia uma grande variedade de tintas, de pincéis, folhas A3 que ajudam a criança a ver, a representar, a criar, a narrar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) e batas azuis para as crianças usarem enquanto pintavam, para não se sujarem e terem uma maior liberdade na realização do seu trabalho. Nesta área, as crianças podiam desenvolver diversas aptidões (imaginação, criatividade, motricidade) e manusear diferentes materiais.

Em suma, a organização do espaço da sala era planificado de modo a criar um ambiente em que as crianças desenvolvessem a sua autonomia nas aprendizagens, criando oportunidades de as crianças experimentarem diversos materiais, de explorar e de transformar. É um espaço favorável para o desenvolvimento das capacidades das crianças a nível cognitivo, social, motor e emocional. Concomitantemente, proporciona uma reorganização e uma reestruturação nas áreas, tendo por base uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” de maneira a que “a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p.38).

2.3. Organização da rotina diária

Como refere Oliveira-Formosinho (2007), “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.69). A distribuição do período educativo da sala foi planeado tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. O seu principal objetivo, na opinião da educadora, era promover nas crianças sentimentos de segurança ao longo do dia. Esta rotina tinha um carácter flexível e era alterada quando se considerava oportuno na concretização de determinadas atividades, de modo a responder aos interesses das crianças.

Para as crianças com três anos foi muito importante, pois facilitou a sua transição de casa para o contexto educativo. No quadro que se segue apresenta-se a respetiva organização e rotina na sala de atividades (ver quadro 2).

Quadro 2 - Quadro da rotina diária

Horário	Momento da Rotina	Descrição
Período da manhã		
9h	Hora do acolhimento	Receção, higiene, marcação de presenças, canção dos bons dias e diálogo com as crianças, privilegiando a atitude de escuta de cada criança.
9h30m	Tempo de grande grupo	Momento de contar as novidades, atividades de música, de movimento, realização de jogos e leitura de histórias.
10h	Lanche e recreio	As crianças iam buscar o seu lanche e lanchavam na sala, depois iam para o recreio (para a parte exterior ou para a parte interior – salão polivalente) conforme as condições climáticas assim o permitissem. Momento de brincadeiras e convívio entre crianças e entre adultos.
10h30m	Tempo de pequeno/grande grupo	Realização das experiências de aprendizagem e experimentação de materiais. Os grupos normalmente eram de quatro elementos. No fim, fazia-se uma revisão do que tinha sido falado de manhã.
11h30m	Higiene	Todas as crianças se dirigiam à casa de banho e faziam a sua higiene, sozinhas.
11h40m	Autocarro	Momento de irem no autocarro com as assistentes operacionais para a cantina do agrupamento. As crianças que iam comer a casa ficavam na sala com a educadora até os seus familiares as irem buscar.
12h	Almoço	Momento de almoço.
Período da tarde		
14h	Relaxamento	Momento de relaxar e falar acerca do que almoçaram.
14h30	Tempo de pequeno grupo/grande grupo	Realização de experiências de aprendizagem propostas.
15h	Atividades livres	Momento de as crianças se dirigirem para as áreas de interesse e escolherem o que queriam fazer.
15h30m	Planear/ Fazer/ Rever	Momento de refletir em grande grupo, planear as atividades para o dia seguinte. E arrumar a sala.
15h50m	Lanche	Momento de as crianças beberem o leite escolar.
15h55m	Higiene	Todas as crianças se dirigiam à casa de banho e faziam a sua higiene sozinhas.
16h	Lanche e fim das atividades	As crianças que tinham prolongamento iam buscar o seu lanche, dirigiam-se ao refeitório e depois iam para o salão da componente de apoio à família. As restantes crianças que não tinham, aguardavam na entrada, sentadas no banco, à espera dos seus familiares.

Há vários momentos da rotina (quadro 2) e as atividades realizadas na sala podiam ser individuais, em pequeno grupo e em grande grupo. É de notar que as atividades podiam ser livres ou orientadas pela educadora, ou seja, atividades mais calmas e outras que implicassem movimento, bem como atividades no interior e no exterior. Nos momentos de

grande grupo, ouvíamos as crianças, que partilhavam os seus saberes, as suas opiniões e favorecia-se um clima de interações sociais positivo. Nos momentos de pequeno grupo apoiávamos individualmente cada criança ou o grupo, observávamos pormenorizadamente e tínhamos em atenção a sua experimentação nas atividades e o seu diálogo. É também um momento de ajuda mútua e de partilha de ideias entre o grupo e são importantes no decorrer da rotina pois, e de acordo com Hohmann & Weikart (2011) os tempos de atividade em pequeno grupo permitem proporcionar às crianças uma variedade de materiais e de experiências de aprendizagem, cuja concretização se torna mais difícil em situação de grande grupo.

É de referir que todas as terças-feiras havia para todas as salas atividades de expressão motora no salão polivalente (salão da componente de apoio à família), de modo a que as crianças fizessem exercícios de desenvolvimento motor. Assim, é de salientar que, na sala de atividades, privilegiamos a escuta, o diálogo, as interações sociais e a educadora estava sempre recetiva às ideias e interesses de iniciativa das crianças. A sua função era apoiar as crianças, encorajá-las e concretizar experiências de ensino-aprendizagem significativas.

2.4. Interações

Verifiquei várias interações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança, escola-família nomeadamente, nas atividades concretizadas, nas áreas e no recreio. Concordo com Castanheira (2013) quando diz que

a criança desempenha um importante papel na construção do seu próprio conhecimento, pois é na sua interação com o meio que a rodeia que constrói o significado sobre a sua experiência. Esta interação resulta em formas de pensar a realidade física e social à sua volta (p.79).

A principal preocupação é relativamente ao ambiente educativo, pois é aqui que a criança desenvolve as suas interações, na comunicação uns com os outros. Para isso proporcionei regras de convivência social e pessoal entre as crianças, a partilha de experiências, a ajuda e valores de respeito pelo outro.

No que concerne à relação criança-criança por vezes eram um pouco conflituosas, pois queriam todas responder ao mesmo tempo ou ir todas para a mesma área e havia limite máximo. Notava-se que havia grande afetividade e um sentimento de companheirismo entre as crianças.

Em relação à interação criança-adulto notei que as crianças eram meigas, tinham um enorme carinho e respeito pelas pessoas da instituição e pela sua educadora, pois tinham gosto em levar flores para lhe oferecer, sendo que o clima entre criança e o adulto era de respeito e de apoio. Relativamente à interação adulto-criança, a educadora tentava motivá-los de várias maneiras, levando materiais para manipularem. É de salientar que havia uma criança que estava sempre zangada e não participava nas atividades. A educadora tentava de tudo, encorajava-a, dava-lhe força mas ela rejeitava qualquer iniciativa que lhe fosse proposta. Após começar a lecionar as minhas atividades, a criança aos poucos começou a querer participar. Todas as estratégias partem do adulto e corroboramos com Hohmann & Weikart (2011) quando afirma que “os adultos evidenciam benevolência, encorajam a iniciativa das crianças, centrando-se nos seus talentos, relacionam-se com as crianças de forma autêntica, e adoptam uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito” (p.575).

Na interação escola-família, os pais mostravam-se interessados em saber informações dos filhos e revelavam conversas que eles tinham acerca das atividades que desenvolviam na escola, mostrando agrado e ternura por estarem na nossa companhia. Todas as atividades partiam da maneira como a criança se ia relacionando com os seus congéneres e conosco.

3. Procedimentos metodológicos

Neste tópico pretendo explicitar os procedimentos metodológicos que usei na parte investigativa, comecei por expor a questão-problema que norteou a prática de ensino supervisionada no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico e no contexto de Educação Pré-Escolar e os objetivos que sustentam o estudo. De seguida refiro a natureza da investigação, a investigação qualitativa e por fim as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas.

3.1. Tema, questão-problema e objetivos do estudo

No início da Prática de Ensino Supervisionada, no contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico deparei-me com dois alunos de etnia cigana, que mereciam maior atenção pelo facto de apresentarem muitas dificuldades em termos de aprendizagem. Um dos alunos revelava uma maior dificuldade a nível de escrita enquanto que outro aluno ainda se encontrava na fase dos grafismos. Durante as intervenções analisei este caso com maior cuidado, visto que os alunos se distraíam muito um com o outro e isso fazia com que o resto da turma os observasse e até os acompanhasse no barulho proporcionado. Estes alunos, eram alvo de

reflexões diárias com a professora cooperante, e todas as semanas procurava-se incluir algumas tarefas, atividades ou material que motivasse e envolvesse estes alunos quer nas atividades quer nas aprendizagens.

Refleti sobre o comportamento e aprendizagem dos alunos e cheguei à conclusão que o tema de investigação poderia incidir numa temática que ajudasse a lidar melhor com esta situação. Surgiu inicialmente o tema do envolvimento das crianças nas atividades e foi desta forma que comecei a pesquisa inicial.

Assim foi definida a questão-problema norteadora da investigação: Que nível de envolvimento apresentam as crianças nas atividades propostas?

Após isto estabeleci dois objetivos:

- Compreender o envolvimento das crianças;
- Refletir sobre o nível de envolvimento das crianças nas diferentes tarefas.

3.2. Natureza da investigação

Para poder investigar qual a natureza metodológica deste estudo comecei por pesquisar a definição de investigação, pois estaria mais integrada no problema em questão. Segundo Lima (citado por Sousa, 2011), “a investigação é uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade” (p.50). Para conseguir respostas à questão-problema, o estudo assentou essencialmente na investigação qualitativa relacionada com o conteúdo, com as palavras e com as imagens.

No estudo, a escolha da metodologia foi promissora da questão-problema. A investigação de natureza qualitativa esteve presente nas técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós selecionadas, ou seja, segundo Bogdan & Biklen (2013)

os dados são as bases de análises ou materiais que os investigadores recolhem. Servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que se pretende investigar e identificam informações importantes dentro do material (p. 70).

Esta investigação esteve presente na observação participante, nas notas de campo e nos registos fotográficos. Como define Sousa (2005), a investigação qualitativa “procura compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31). A investigação qualitativa ocorre em situações naturais, em contraste com a investigação quantitativa que necessita de controlo e manipulação de comportamentos. Em relação aos seus objetivos, esta investigação pretende “desenvolver conceitos, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão”. Em relação aos dados recolhidos estes “são ricos em pormenores descritivos, são documentos pessoais e discursos dos sujeitos (...)”

esta análise é feita de forma contínua e indutiva” (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 73-74). Refere Sousa (2005) que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal” (p.31), pois é através dele que se observa, que se questiona e que se analisa os dados recolhidos.

Assim, segundo Bell (2008), “os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (pp. 19-20). Isto é, preferem através da investigação observar, procurar compreensão do que aconteceu, refletir e analisar acerca do que viram e ouviram.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Numa investigação, a maneira como o investigador recolhe os dados é muito importante. Independentemente da sua investigação, deve “selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha dos dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 141). O investigador deve sempre escolher diferentes instrumentos de recolha de dados, de acordo com o que irá observar, de modo a elaborar um conjunto de estratégias que facilitem a recolha (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p.142). Assim, os instrumentos de recolha de dados usados nesta investigação foram os seguintes: a observação participante, as notas de campo, a ficha de observação do envolvimento das crianças e os registos fotográficos e em vídeo. O uso destes instrumentos de coleta de informações permite ao investigador escutar as percepções dos indivíduos, segui-las, ouvi-las, registá-las e posteriormente analisá-las.

Todos estes instrumentos serviram para ter dados de análise e conhecimento acerca da pesquisa de modo a dar respostas à questão-problema.

3.3.1. Observação participante

A observação é uma técnica de recolha de dados, não documental, que permite observar o que acontece na realidade. É um investigador que se integra num grupo e a partir desse momento define um projeto de pesquisa em relação a esse grupo. A observação é fundamental na prática de um professor, pois é através dela que as práticas educativas podem melhorar. Assim, o “professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26).

Como salienta Amendoeira (1999, as cit. in Correia 2009), “na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara

vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados” (p. 33). O facto de se ser investigador e observador participante ao mesmo tempo é uma tarefa que exige bastante trabalho, pois tem que conseguir conciliar os dois papéis. Segundo Estrela (1994), “na observação participante o observador poderá participar na atividade, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (p. 35).

Esta técnica permite observar e registar o envolvimento das crianças nas atividades propostas, de modo a verificar os indicadores do envolvimento como: a sua concentração, energia, persistência, entre outros e observar o nível de envolvimento em que se enquadravam. Assim, todas as observações que concretizei foram fundamentais para a análise do estudo.

3.3.2. Notas de campo

As notas de campo são um instrumento de recolha de dados que usei diariamente durante a Prática de Ensino Supervisionada tanto em contexto de EPE como no 1.º CEB. Estes registos são recolhidos durante a observação e representam um instrumento de recolha de dados para a investigação qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Estas notas foram redigidas em papel, à medida que se realizavam as atividades. Por vezes eram anotadas, quando oportuno, enquanto a atividade/a aula se concretizava. Outras vezes, na hora de almoço e no fim do dia, pelo facto de ter de se orientar as crianças.

Os registos escritos eram sobretudo produções de texto, reações que as crianças expressavam ao longo da ação, colocando sempre a data dos acontecimentos, desta forma cita Bogdan e Biklen (2013) que “as notas de campo são cruciais para a elaboração de um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (pp. 150-151). A escrita das notas de campo permitiram que a investigação fosse crescendo a nível de análise do nosso estudo. A sua leitura permitiu ainda reconstruir as ações passadas pelas crianças e, como defendem Bogdan e Biklen (2013), ajudou-nos a “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar[nos] consciente[s] de como [somos] influenciados pelos dados” (p. 151).

Assim, na concretização destas notas de campo, posso dizer que recorri a registos distintos: anotei registos do que as crianças diziam, faziam, verificando o seu envolvimento e fui tecendo algumas considerações e reflexões sobre a observação e o trabalho executado.

3.3.3. Ficha de observação do envolvimento das crianças

A ficha de observação do envolvimento à qual recorri para melhor perceber o envolvimento das crianças nas tarefas propostas é uma grelha de observação da criança (ver anexo II), que está relacionada com a Escala de Envolvimento da Criança, concebida pelo Professor Ferré Laevers para o Projeto EXE, Leuven, Bélgica (Laevers 1994) e que está presente no manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP).

A ficha de observação escolhida apresenta uma lista de indicadores e níveis de envolvimento. Esta permite ter uma visão do dia a dia e das experiências de aprendizagem de cada criança. Ou seja, em cada atividade que desenvolvemos, eu, a minha colega de estágio e as professora ou educadora cooperante(s), durante o período da manhã ou o período da tarde foi feito o registo de observação da criança, em termos do seu comportamento e atitudes nas diversas atividades.

Esta observação tinha “como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (Estrela, 1994, p. 18). Para se aplicar com sucesso esta grelha de observação e recolher os dados de forma fidedigna tem que se saber como realizar as observações.

Segundo as orientações patentes no manual DQP para realizar as observações tem que se ter em conta os seguintes princípios:

- Observar 50% das crianças até um número máximo de 12. Certificar-se que o grupo-alvo tem número igual de crianças no que se refere ao sexo e à idade.
- Fazer observações em 2 sessões numa semana (de manhã e à tarde, sempre que seja possível). Cada observação terá a duração de 2 minutos.
- Observar cada criança três vezes por período (manhã ou tarde), mas não continuamente.
- Realizar um total de seis observações/12 minutos por criança.
- Registrar cada observação na Ficha de Observação do Envolvimento da Criança. Duas fichas por criança (Bertram & Pascal, 2009).

Para utilizar a ficha de envolvimento da criança tem que se ter em conta as seguintes indicações, segundo o manual *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*:

- Anotar o número de crianças presentes durante o período de observação.
- Anotar o número de adultos presentes durante o período de observação.
- Assinalar, com um círculo, se o período corresponde a manhã (M) ou tarde (T).

- Anotar a hora da observação. Ter cuidado para não realizar observações contínuas.
- Completar a ficha com uma breve descrição do que se passou durante o período de observação.
- Registrar a sua classificação no que respeita ao nível dominante de envolvimento, para cada 2 minutos de observação, assinalando o quadrado correspondente. Ter em conta descrições dos indicadores dos níveis de envolvimento como base da sua decisão.
- Registrar quais são as áreas dominantes de aprendizagem experienciadas pela criança, durante o período de observação. Assinalar os quadrados correspondentes (Bertram & Pascal, 2009).

Depois de feitas as observações e para fazer a análise dos dados e perceber o envolvimento da criança, segundo Bertram & Pascal (2009) tem que se registar o total de cada um dos níveis de envolvimento observados e fazer um gráfico de barras. O gráfico dá as variações e os níveis médios do envolvimento para aquele grupo.

Esta ficha de observação foi utilizada com as crianças de EPE e adaptada aos alunos de 1.º CEB. Antes do preenchimento desta ficha comecei por selecionar as crianças que ia observar. Estas foram escolhidas aleatoriamente com a minha colega de estágio, de modo a que todas as crianças fossem analisadas.

No 1.º CEB analisei sete alunos e fiz seis observações por aluno, apenas em atividades orientadas (atividades de iniciativa do adulto). No total 42 observações feitas neste contexto.

Já na EPE analisei oito crianças e fiz cinco observações por crianças em atividades orientadas (atividades de iniciativa do adulto) e em atividades livres (atividades de iniciativa da criança). No total 36 observações feitas neste contexto. Estas observações eram apenas de dois minutos. O preenchimento desta ficha foi feito por mim nos tempos de atividades, quando as crianças não precisam de auxílio. Alguns pormenores, dos quais não se conseguia fazer o seu registo na sala, era observado através do registo fotográfico e em vídeo no fim do dia.

A utilização da ficha implicava o preenchimento do cabeçalho, o registo da hora, colocar o período da manhã ou o período da tarde, se a atividade era orientada pela educadora/professora ou se era uma atividade livre, a descrição da atividade referia reações que as crianças tiveram nesse processo. Registei o nível de envolvimento da criança em

níveis de 1 a 5 e referi a área de conteúdo/domínio da atividade. Por fim, através da análise de dados da observação do envolvimento da criança/alunos, registei o nível de envolvimento de cada grupo e tirei conclusões acerca de qual se envolvia mais.

3.3.4. Registos fotográficos e registos em vídeo

Os registos fotográficos são um instrumento de recolha de dados que me permitiram analisar a qualquer momento o grupo/turma nas atividades. Segundo Máximo-Esteves (2008) os registos fotográficos servem de “informação visual disponível para mais tarde, depois do convenientemente arquivados, serem analisados e reanalisados” (p. 91). É através da utilização da máquina fotográfica que se pode referir que esta está relacionada com a observação participante, pois é através das imagens capturadas que se consegue ver partes do que aconteceu naquele momento. Como mencionam Bodgan & Biklen (2013), os registos fotográficos têm uma relação com a investigação qualitativa, sendo várias vezes utilizados para “compreender o subjetivo” e “frequentemente analisados indutivamente” (p. 183).

Durante a minha PES usei sempre a máquina fotográfica para registar o máximo possível situações de sala e também para sustentar a investigação. As fotografias foram cruciais para o preenchimento das fichas de observação do envolvimento da criança e na descrição das minhas experiências de aprendizagem. Através destas, posso concluir que não tive respostas, mas instrumentos para chegar à resposta e foi a partir daqui que consegui obter mais dados.

Também recorri às gravações em vídeo de algumas situações de aula o que me permitiu uma análise à posterior. Facilitou também a captação de diálogos, de questões, de gestos, de atitudes, da linguagem e de outros indicadores que me podia ajudar na confirmação das observações efetuadas. Ou seja, quer as fotografias, quer os vídeos contribuíram para complementar outros instrumentos de recolha de dados.

Salienta-se o facto dos Encarregados de Educação das crianças em questão terem dado autorização para que pudéssemos fazer captação de imagem das crianças. No entanto em todos estes registos tive sempre em atenção apenas a sua utilização para esta investigação pelo que a identidade de todas as crianças e as análises a elas associadas será sempre preservada.

III - Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto pretendo apresentar, descrever e analisar uma experiência de ensino aprendizagem realizada no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e uma experiência de ensino-aprendizagem realizada no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Estas atividades foram realizadas com o objetivo de verificar qual o nível de envolvimento das crianças nas atividades programadas. Tive sempre em atenção o espaço, o tempo pedagógico e as interações, de modo a dar respostas à questão-problema e atingir as intencionalidades que nortearam esta pesquisa. Nas experiências, procurei integrar, de forma interdisciplinar, os conteúdos das diferentes disciplinas do 1.º CEB (português, matemática, estudo do meio) e as áreas da EPE (formação pessoal e social; expressão e comunicação; linguagem oral e abordagem da escrita; matemática; conhecimento do mundo; tecnologias de informação e comunicação), dado que, todas elas são essenciais para o desenvolvimento e formação da criança.

1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em todas as experiências de aprendizagem tentei planificar de modo a considerar os interesses dos alunos e, sobretudo, a observar o seu envolvimento nas atividades. Tendo em consideração o horário estipulado, no decorrer da PES foram raros os dias em que pude lecionar alguma expressão. No entanto, sempre que possível procurei recorrer a pequenos momentos, integrados nas áreas curriculares, que fossem ao encontro dos objetivos das mais diversas expressões.

A primeira área disciplinar da semana no horário estipulado era Português. Esta área é fundamental para uma boa apreensão e compreensão nas restantes áreas, como afirmam Reis et al. (2009), “o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribuiu de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p. 21). É também uma área que desempenha um papel importante ao longo da vida, pois “a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno” (Reis et al, 2009, p. 21). Deste modo, as experiências de aprendizagem organizadas foram ao encontro da leitura de textos com fluência e ao exercício efetivo da escrita.

A experiência de aprendizagem que apresento intitula-se: à descoberta do “F”. Para a planificação desta aula, a professora cooperante sugeriu que trabalhasse um livro de

histórias, um poema ou uma lengalenga que abordasse o grafema “F”, de forma a fugir à rotina do manual e não ler apenas o texto que este sugere. Tive em consideração a sua sugestão e escolhi a “lengalenga” do livro “Conversas com versos”, de Maria Alberta Menéres. Este livro era composto por várias lengalengas adequadas para a idade dos alunos com que estava a estagiar. Com este livro e, sobretudo com a lengalenga escolhida, proporcionei uma atividade diferente do costume e alarguei o seu conhecimento.

Antes da leitura da lengalenga explorei com os alunos os elementos paratextuais do livro: a capa, contracapa, lombada, guardas, autor, ilustrador, paginação e editora. Os alunos referiram que era um livro de histórias, mas que ainda não o conheciam. De seguida, questionei os alunos acerca do que seria uma lengalenga (ver figura 3), de forma a explorar o título “Lengalenga”, mas também para perceber se já teriam algum pré-conhecimento do que seria uma lengalenga.



Figura 3 - Lengalenga

Nenhum aluno soube responder, ficaram todos muito calados e sérios. Na sua expressão facial dava para entender que os alunos estavam muito admirados com essa palavra que surgiu de novo na sala. Houve um aluno que comentou que o seu avô contava muitas histórias antigas e que já ouviu a palavra “lengalenga”. Então comecei por definir a palavra “lengalenga” um texto transmitido de geração em geração, na qual se repetem várias palavras/expressões e é de fácil memorização. Os alunos ficaram mais esclarecidos e, assim, dei início à leitura com um ambiente calmo e com os alunos atentos. Terminada a leitura, dei oportunidade de cada aluno ler em voz alta uma frase de modo a treinar a leitura. Depois de cada um ler, fizemos a exploração da mesma e começaram a aperceber-se que havia palavras que rimavam e várias palavras repetidas. Então iniciou-se o seguinte diálogo:

- *Professora neste texto há palavras iguais. (A1)*
- *Ai sim? Quais são? (Professora Estagiária (PE))*
- *Figo-figo, formigas-formigas, faneca-faneca. Lemos muitas no texto. (A1)*
- *Tens razão há palavras repetidas. Por isso é que se chama uma lengalenga. (PE)*
- *Mas há aí outras palavras que são muito parecidas, pelo menos no som. (A4)*
- *Quais? (PE)*
- *Figueira e formigueiro, figo e fico. Parecem palavras iguais. (A4)*

- *É verdade, têm o mesmo som, são palavras que rimam, ou seja, é a repetição de sons. (PE)*
- *Então uma lengalenga são palavras repetidas e palavras que rimam. (A1)*
- *É isso mesmo. (PE)*
- *Eu já consegui decorar um bocadinho da lengalenga, querem ver? (A1)*
- *(A aluna começa a dizer um verso da lengalenga).*

(Nota de campo, n.º 18, 23 de fevereiro de 2015)

A partir daqui, expliquei o conceito de rima, a repetição de vários sons no verso. De seguida questionei qual o assunto que se tratou na “lengalenga”. Como foi a primeira vez que a trabalhamos sentiram algumas dificuldades na sua concretização e não conseguiram dizer concretamente qual o tema de que falava. Então expliquei que estava relacionada com as figueiras, os figos e com as formigas e que, por vezes, os figos são apanhados quando já estão demasiados maduros. De seguida perguntei aos alunos se conheciam todas as palavras da lengalenga. Como eles estavam atentos e já desconfiavam que iam aprender uma letra nova, responderam que havia uma letra nova o “F”. Assim em voz alta fomos fazendo referência à consoante “f” e mencionar as palavras que continham a letra (ver anexo III).

Continuando a descrição da aula e uma vez que a lengalenga referia o grafema “F”, foi explicado no quadro interativo como se desenhava este grafema. Depois, cada aluno foi um de cada vez ao quadro fazer o grafema “F” e “f” (ver figura 4). Todos os alunos conseguiram desenhar o grafema maiúsculo e minúsculo, apesar de sentirem algumas dificuldades e precisarem sempre do meu auxílio para lhe pegar na mão para escreverem. Nesta atividade os alunos mostraram-se empolgados, envolvidos e contentes por aprenderem mais uma letra.

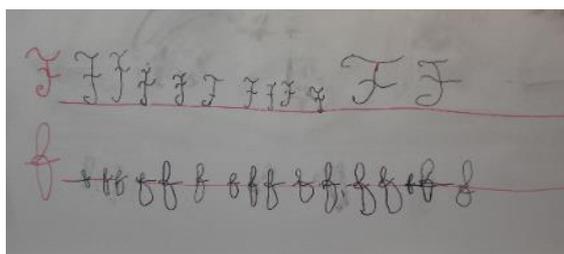


Figura 4 - Grafema "F" e "f"

Terminada esta atividade, passei para uma atividade que pretendia promover aquisição de novo vocabulário. Os alunos tinham de mencionar várias palavras com a letra “f”, tanto na sua forma minúscula como maiúscula. Como era um exercício fácil, começaram todos por dizer várias palavras. Foram apresentadas algumas palavras, tais como:

- *faneca (A2), faca (A1), figo (A3), fogão (A5), forno (A6), Francisca (A7) e Filipe (A4)*

(Nota de campo, n.º 19, 23 de fevereiro de 2015)

Depois foi feita a segmentação silábica destas palavras através de palmas, e mais uma vez todos queriam participar, pois é um exercício que os alunos conseguem facilmente concretizar. Segundo Afonso, Freitas & Alves (2009),

o conceito de consciência silábica remete para a capacidade de as crianças identificarem e/ou manipularem as sílabas de uma palavra, sendo importante realçar que a tarefa de segmentação silábica é a mais intuitiva, trazendo poucas dificuldades à maioria das crianças (p. 32).

Explico as sílabas com “f” (fa, fe, fi, fo, fu) e com ajuda dos alunos pensamos em várias palavras para cada sílaba (ver figura 5).

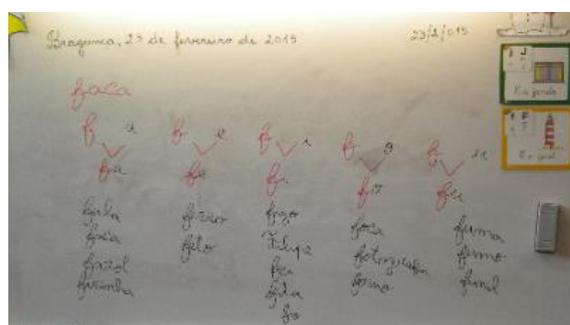


Figura 5 - Sílabas com "f" (fa, fe, fi, fo, fu)

Os alunos mais concentrados (A1, A3, A5 e A4) disseram outras palavras para além das escritas no quadro (ver anexo IV). Como por exemplo: *faca* (A1), *figo* (A3), *fogão* (A2) e *fumo* (A4).

(Nota de campo, n.º 20, 23 de fevereiro de 2015)

Passo em seguida a descrever a atividade da palavra desordenada. Entreguei a cada aluno um cartão para colarem no caderno que continha várias imagens que englobam a consoante “f” e cuja palavra correspondente à imagem estava desordenada. Os alunos teriam que a ordenar (ver figura 6).

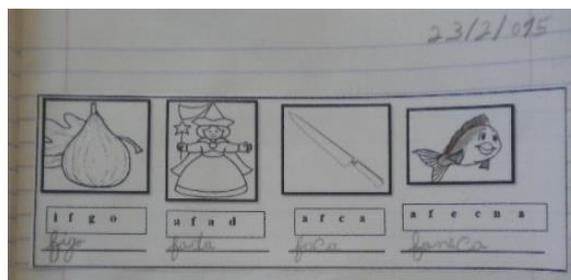


Figura 6 - Palavra desordenada

Através do desenho da imagem os alunos descobriram com facilidade a palavra. Contudo, no geral, escreveram-nas com alguns erros ortográficos, devido em parte à distração e à ansiedade para pintarem as imagens (ver anexo V).

De seguida, foi realizado um o exercício ortográfico, aproximado ao ditado Decroly (ver figura 7). Escrevi no quadro um pequeno texto que tinha várias palavras com o grafema “f” e que os alunos teriam que ler. Na leitura surgiram dificuldades que foram superadas, através da minha ajuda. Após a leitura todos tinham que fechar os olhos e eu apagava algumas palavras. O objetivo era descobrir quais as palavras que faltavam.

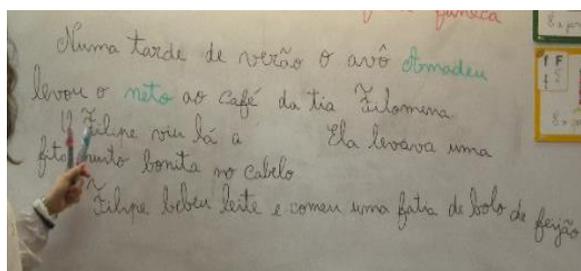


Figura 7 - Exercício ortográfico

Os alunos estabeleceram o seguinte diálogo:

- *Este texto tem muitas palavras, não sei se vou conseguir descobrir as palavras.* (A5)
- *Claro que consegues vamos experimentar.* (PE)
- *Eu estou ansioso para começar e espero conseguir lembrar-me de todas as palavras que a professora apagar.* (A6)
- *Vamos lá dar início ao nosso exercício.* (PE)

(Nota de campo, n.º 21, 23 de fevereiro de 2015)

Ao início os alunos estavam concentrados, mas depois a distração começou a ser constante, mostraram ter uma boa capacidade de memorização (ver anexo VI).

Por fim e para completar a aula de Português, realizaram uma ficha de trabalho relacionada com a lengalenga, em grande grupo, para trabalharem mais e melhor o grafema aprendido (ver anexo VII). Depois os alunos foram para o intervalo e em seguida foi abordada a área de matemática.

No que diz respeito à matemática ela é igualmente importante para a formação do indivíduo. No nosso quotidiano estamos em constante contacto com ela e a sua aprendizagem é essencial desde os anos iniciais, para promover o gosto por esta ciência. Como refere o programa de matemática (Bivar et al., 2013)

a aprendizagem da matemática, nos anos iniciais deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino

da Matemática, se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos (p. 1).

Na experiência de ensino-aprendizagem de matemática começou-se por fazer uma revisão à dezena e, seguidamente, a introdução dos números “13” e “14” com barras cuisenaire. Para exemplificar, representei os números com as barras e também com o ábaco. Distribuí o material aos alunos para manipularem as barras de cuisenaire e comporem e decomponem os números “13” e “14” como entendessem (ver figura 8). Com este material pretendi dar aos alunos “a possibilidade de descobrirem”, eles próprios, “os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p.65).



Figura 8 – Composição feita pelo aluno (A4)

De seguida, pedi para que representassem os números já anteriormente abordados e como se tinham apercebido que iam aprender algoritmos novos queriam logo representar esses nas barras de cuisenaire (ver anexo VIII).

Depois, surge a atividade contagem crescente e decrescente, oralmente, com cartões entregues aos alunos (ver figura 9). Há o seguinte diálogo:

- *Coloco no quadro o número 0. Na ordem crescente qual é o número que coloco a seguir?* (PE)
 - *É o número 1, eu tenho esse cartão.* (A2)
 - *E qual é o símbolo que coloco entre estes dois números?* (PE)
 - *É o símbolo menor (<).* (A4)
 - *E qual é o número a seguir?* (PE)
 - *É o número dois.* (A1)
- (E assim sucessivamente até 14)

(Nota de campo, n.º 24, 23 de fevereiro de 2015)

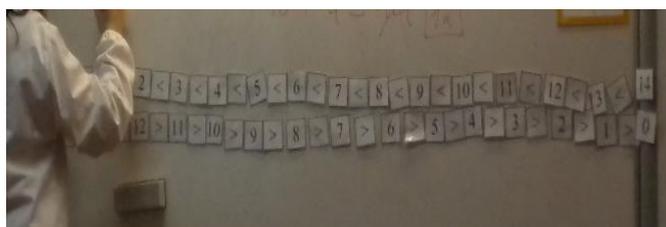


Figura 9 - Ordem crescente e ordem decrescente

O mesmo tipo de diálogo aconteceu para a contagem decrescente. Os alunos, na sua maioria, estavam entusiasmados por ter sido um exercício igual ao habitual, mas realizado de forma diferente (ver anexo IX).

A seguir, mostrei “um saco das surpresas” de forma a cativar o interesse dos alunos e pedi que cada um tirasse um cartão. Cada cartão tinha um exercício com “números vizinhos” (ver figura 10). Os alunos colaram no seu caderno e completaram com os números que faltavam.

Antes	Entre	Depois
12	13	14
11	12	13
12	13	14
10	11	12
11	12	13

Figura 10 - "Números vizinhos"

Foi um exercício fácil, que realizaram rapidamente (ver anexo X).

Na atividade seguinte, pedi, mais uma vez, que cada aluno tirasse um cartão. Este tinha um exercício com várias operações já com os resultados (ver figura 11). Os alunos tinham de verificar se os cálculos estavam corretos ou não e caso não estivessem, tinham de os corrigir. Ao início começaram a comentar que eram algoritmos muito grandes e que não conseguiam fazer, mas depois com concentração e com explicação no quadro conseguiram descobrir quais as operações erradas.

$10 + 1 = 10$ <input type="checkbox"/>	$11 - 2 = 9$ <input checked="" type="checkbox"/>	$10 + 3 = 14$ <input type="checkbox"/>	$2 - 1 = 0$ <input type="checkbox"/>
$9 + 4 = 13$ <input checked="" type="checkbox"/>	$14 - 3 = 11$ <input checked="" type="checkbox"/>	$4 + 10 = 14$ <input checked="" type="checkbox"/>	$0 - 0 = 1$ <input type="checkbox"/>
$10 + 2 = 14$ <input type="checkbox"/>	$13 - 1 = 12$ <input checked="" type="checkbox"/>	$7 + 5 = 10$ <input type="checkbox"/>	$10 - 3 = 13$ <input type="checkbox"/>
$5 + 5 = 11$ <input type="checkbox"/>	$12 - 4 = 8$ <input type="checkbox"/>	$2 + 0 = 1$ <input type="checkbox"/>	$7 - 7 = 1$ <input type="checkbox"/>

Figura 11 - Operações e o resultado

Foram cálculos simples, relacionados com os algoritmos abordados e que fizeram com que a turma gostasse do que estava a aprender (ver anexo XI). Como refere Boavida (2008) “A resolução de problemas permite aprender de uma forma activa, ajudar os alunos a construir conhecimento matemático novo e também a testar os seus conhecimentos” (p. 33).

Terminadas as tarefas de matemática os alunos foram almoçar e no período da tarde, quando regressaram abordei a área de estudo do meio.

A área de estudo do meio é também única, na medida em que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p.101). Os alunos, quando começam a frequentar contextos formais como a escola, trazem um conjunto de conceções construídas de uma forma informal em casa com a família. Quando vão para a EPE e para o 1.º CEB, estas necessitam de ser reformuladas ou sustentadas cientificamente, de modo a combater a iliteracia científica e a contribuir para um desenvolvimento pessoal e social mais completo. Como afirma Mateus (2008)

o Estudo do Meio que faculta aprendizagens significativas, que no encontro com a história de vida de cada aluno, fora ou dentro da escola tornam significativos os seus saberes, os seus interesses e as suas necessidades reais” (p.23).

Na experiência de ensino-aprendizagem de estudo do meio, optei por levar uma história intitulada “A Nova Casa” de Pilar Ramos & Montserrat Tobella relacionada com a família, uma vez que tínhamos abordado o grafema “f” e que tínhamos como objetivos: abordar os diferentes tipos de casa; os seus espaços e reconhecer as funções dos espaços da casa. Comecei por mostrar a capa do livro, questionando os alunos acerca do que observam e qual seria o tema principal.

Surgiu o seguinte diálogo:

- *O que observam na capa?* (PE)
- *Eu vejo uma casa. Uma menina com um peluche e fotografias.* (A5)
- *Muito bem. E qual será o tema desta história?* (PE)
- *Pode ser a família, pois a menina está com um álbum de fotografias.* (A4)
- *Vamos então estar em silêncio e ouvir a história.* (PE)

(Nota de campo, n.º 26, 23 de fevereiro de 2015)

Li a história projetando-a no quadro (ver figura 12), de forma a “suscitar o interesse dos alunos, estimulando-os a dialogarem entre si sobre o que ouviram, para se clarificarem sentidos e discutir vocabulário desconhecido” (Araújo, 2007. s.p.). Em seguida explorei a história, também como mais uma oportunidade de consolidar o grafema “F”, uma vez que a palavra família contém o grafema “f”, assim como alguns dos graus de parentesco (filhos, filha, filho) e as divisões da casa e objetos existentes (frasco, faca, flores) abordados na história, fazendo, de certa forma, uma ligação entre os conteúdos das diversas áreas (ver anexo XII).



Figura 12 – Visualização da história "A Nova Casa"

Seguidamente, mostrei uma apresentação digital, que foi feita como se os alunos estivessem a fazer uma ficha de trabalho, mas em cooperação uns com os outros. Falei sobre os diferentes tipos de casa: casa grande, pequena, moradia e apartamento. Relativamente aos edifícios, numa moradia vive uma família, prédios (vários andares) vivem várias famílias. Depois desta explicação foi distribuído um cartão com três imagens. Os alunos tinham de pintar o edifício que mais se assemelhava com o que habitavam (ver figura 13). Quase todos os alunos conseguiram identificar sem auxílio.



Figura 13 - Edifício que se parece com o que habitam

Com o objetivo de consolidar e alargar os seus conhecimentos, falei de outros edifícios pertencentes a uma cidade, tais como: o banco, a escola, os bombeiros, o hospital, o centro de saúde, o teatro, os correios, o hotel, a polícia, a casa de turismo e a farmácia. Posteriormente, entreguei uma folha a cada um dos alunos com vários edifícios que tinham de recortar e colar o edifício que existe perto de sua casa (ver figura 14).



Figura 14 - Edifícios perto de casa

No caso de não haver nenhum destes edifícios perto de sua casa, os alunos optavam por recortar a escola (ver anexo XIII).

Uma vez que em cada um destes serviços os profissionais que lá trabalham têm características específicas, foi pedido a cada aluno que representasse, através de mímica, uma profissão relacionada com um dos serviços mencionados. É de referir que alguns alunos faziam poucos gestos, outros gestos óbvios que os seus colegas descobriam logo e outros alunos estavam tão envergonhados que nem conseguiam fazer quaisquer gestos. No decorrer da tarefa houve sempre dicas das professoras para a representação. Contudo, foi nesta atividade que se abordou a área de expressão dramática. Logo após, continuei com a apresentação digital e falei dos diferentes espaços da casa: sala de jantar, quarto, casa de banho, sótão, despensa, escritório, cozinha, sala de estar, garagem. Depois falei da utilidade de cada divisão, por exemplo: dormir, descansar, estudar, vestir a roupa, entre outras, e alguns objetos existentes: cama, mesas-de-cabeceira, escrivaninha e cadeira, armário. É de referir que os alunos iam sempre participando e apresentando mais utilidades e objetos existentes em cada divisão. Neste seguimento foi exposta, numa parede da sala, uma cartolina com uma casa e várias divisões (ver figura 15), os alunos teriam que fazer a sua legenda e preencher com etiquetas que tinham o nome correspondente.

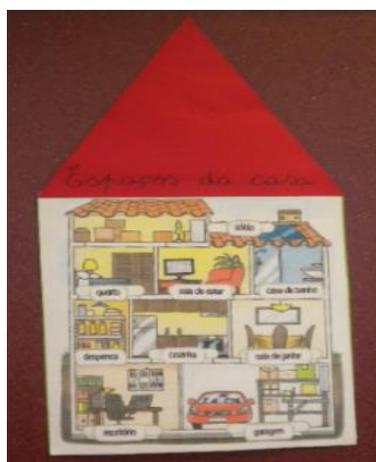


Figura 15 - A casa e as suas divisões

Um aluno era escolhido de forma aleatória, tirava uma etiqueta e com ajuda, pelo facto de eles ainda estarem aprender a ler, liam o que estava escrito na etiqueta e iam colá-la no sítio certo. Muitos alunos, por considerarem o exercício demasiado fácil, queriam legendar toda a casa sozinhos, outros iam dizendo oralmente o resto das divisões que faltavam (ver anexo XIV).

Por fim, dado que estávamos a abordar o tema “a casa”, entreguei uma lixa em formato de casa (ver figura 16) e giz de várias cores a cada aluno. Expliquei que a lixa é um papel feito com material rugoso e todas concordaram em passar a mão na lixa e apercebem-se da textura. De seguida, pedi-lhes que desenhassem a sua divisão da casa preferida. E foi neste momento que abordamos a área de expressão plástica.



Figura 16 - Lixa e giz

Poucos alunos fizeram o que era pedido. A maioria deles apenas riscou a lixa com várias cores e, como a lixa estava em formato de casa, desenharam janelas e portas. Quando foram questionados acerca das suas divisões responderam: *desenhei a minha casa, o meu quarto, fiz um monstro* (A5, A6 e A7). Moyles (2007) refere que “todos nós podemos (...) demonstrar criatividade na maneira pela qual somos capazes de nos expressar em uma variedade de meios, sejam eles palavras, tinta, argila ou qualquer outra coisa” (p. 82). De uma forma geral os trabalhos ficaram bem. No entanto, depois de analisados todos os desenhos, as crianças chegaram à conclusão que não deveriam ter carregado tanto no giz, deveriam ter ficado com a cor mais leve, pois assim não cairia tanto pó (ver anexo XV). Mas é através da experimentação que a criança pode “aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (Sousa, 2003, p.144). É de notar que aqui apesar de estar na área de estudo do meio, consegui abordar a expressão dramática e a expressão plástica.

Assim, através destes conteúdos os alunos, tornaram-se mais participativos e autónomos, e nas grelhas de observação verifiquei também que o nível de envolvimento por vezes variava de atividade para atividade e outras vezes era conforme o comportamento do aluno. Havia alunos com baixos e inconstantes níveis de envolvimento, por vezes estavam num nível alto, depois baixavam, oscilavam apenas em dois níveis (ver anexo XVI).

1.1. Análise geral do envolvimento por áreas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Através das experiências de aprendizagem apresentadas anteriormente posso constatar que os alunos se encontravam em diferentes níveis de envolvimento, consoante a área lecionada. Assim procurei ainda verificar os níveis de ocorrências, em cada área de modo a perceber o nível geral de envolvimento (ver gráfico 11).

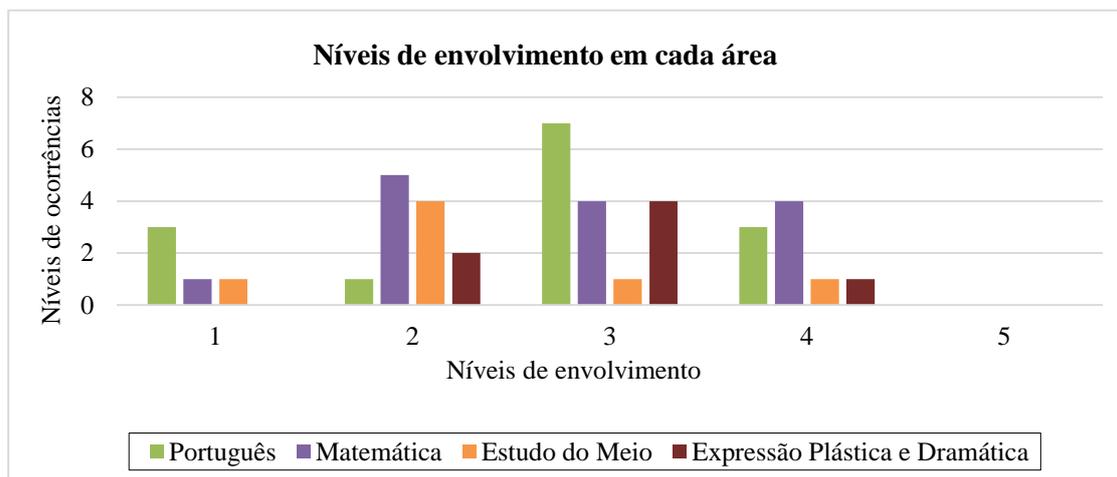


Gráfico 11 – Níveis de envolvimento em cada área – 1.º Ciclo

Através deste gráfico verifica-se que à exceção do nível 5 que não teve nenhuma ocorrência, em todos os outros níveis observaram-se registos. Sobressai ainda o número de ocorrências que apresenta o nível 1 que em todas as áreas (português, matemática e estudo do meio) com exceção de expressão plástica e dramática, regista um número significativo de ocorrências, revelando os alunos em questão uma total ausência em relação às atividades propostas. A área de português regista o maior número de ocorrências (sete observações) no nível 3. Em matemática registam-se mais observações no nível 2 (cinco ocorrências) e quatro registos em cada um dos níveis 3 e 4. Em estudo do meio e talvez por ser uma área menos vezes abordada, revela índices baixos de envolvimento com apenas uma ocorrência nos níveis 3 e 4 e com quatro registos no nível 2. No que respeita à expressão plástica e dramática os dados apontam para uma maior observância no nível 3 (quatro ocorrências).

Assim sendo, podemos concluir que a área em que se regista maiores níveis de ocorrência é português e que em todas as áreas com menores observações têm apenas um nível de ocorrência.

É de referir que as diferentes “expressões” plástica, musical, dramática e físico-motora) juntamente com a matemática eram as áreas disciplinares preferidas pelos alunos do

1.º ciclo do ensino básico embora os dados não indiquem um maior envolvimento dos alunos nestas áreas.

Os alunos do 1.º CEB que constituem a amostra são identificados por um código, de A1 a A7. É de referir que nas atividades os sete alunos foram divididos, ou seja, numa atividade observa-se primeiramente o envolvimento de quatro alunos e na atividade seguinte verificava-se o nível de envolvimento dos restantes três alunos e assim sucessivamente. Foram realizadas seis observações por aluno em atividades orientadas (de iniciativa do adulto) e no total neste contexto foram feitas 42 observações.

Nas três áreas de conteúdo (Português, Matemática e Estudo do Meio) verifiquei o nível de envolvimento em quatro atividades diferentes.

Assim, em cada atividade, tive que verificar a média do envolvimento e no fim fazer a média final de cada atividade de modo a conseguir saber qual o nível médio de envolvimento de cada área (ver tabela 1).

Tabela 1 - Média das observações dos alunos nas atividades orientadas

Ficha de observação do envolvimento do aluno 1.º Ciclo – Atividades orientadas					
Áreas de conteúdo	Níveis de envolvimento				Média
Português	3,25	2,33	2,75	2,33	2,67
Matemática	2,5	3	2,75	3	2,81
Estudo do Meio (Expressões)	1,75	3	2,75	3	2,63
Média geral					2,70

É de notar através da tabela 1 que a média dos níveis de envolvimento é relativamente baixa, situando-se no nível 2, o que quer dizer que os alunos estiveram pouco envolvidas nas atividades programadas.

Em relação à área de Matemática foi a que teve maior média (2,81). Esta área era uma das que os alunos mais gostavam e se empenhavam. Conseguiram fazer quase todos os exercícios sem apoio, eram muito rápidos o que por vezes fazia com que errassem na resolução. Exigiam também um maior número de exercícios para resolver. O facto de às vezes a tarefa matemática ser mais fácil fazia com que os alunos perdessem o interesse. Acontecia também que os alunos que pensavam que sabiam tudo acabavam por errar, devido à pressa de quererem acabar e serem os primeiros.

Em relação à área de Português foi o segundo nível mais alto (2,67), pouca diferença da área de Matemática. Esta área foi uma das que teve, ao longo do estágio, mais atividades realizadas devido ao facto dos alunos estarem aprender a ler e a escrever. Quando foram realizadas as observações os alunos já tinham aprendido bastante e já conseguiam praticamente ler sozinhos e serem autónomos. Esta área, apesar de ser a principal para este ano de escolaridade, fazia com que os alunos se interessassem mais e apesar das dificuldades sentidas queriam aprender e conseguir ler e escrever tudo que aparecia nos livros. Este envolvimento deveu-se ao facto de estarem sempre aprender algo de novo que os motivava.

A área de Estudo do Meio foi a que obteve menor nível de envolvimento (2,63). Talvez por serem aulas sempre lecionadas no período da tarde fazia com que estas aulas práticas se tornassem mais barulhentas e que os alunos não prestassem tanta atenção ao seu trabalho. E também pelo facto de o sítio que eles gostam mais de estar na sala é a fazer exercícios no quadro e não a estarem sentados na secretária a realizá-los. Esta área era a que eles menos gostavam. Talvez por serem atividades simples, não se envolviam o suficiente e não ouviam o que era realmente para fazer. O barulho existente na sala e a distração dos alunos considerados pela professora cooperante como mais problemáticos, ficava prejudicada.

Em suma, a média do envolvimento no geral foi de 2,70. Foi baixa, devido em grande parte, às características da turma e ao barulho causado durante todas as aulas.

2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em Educação Pré-Escolar

Neste ponto apresento as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar, aplicadas num grupo heterogéneo. Em todas as experiências de aprendizagem preocupei-me em que as diversas atividades abordadas fossem ao encontro das necessidades das crianças e que abordassem todas as áreas de conteúdo, Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação: domínio da expressão motora, domínio da expressão dramática, domínio da expressão plástica, domínio da expressão musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e a Área do Conhecimento do Mundo.

A primeira área de conteúdo essencial na Educação Pré-Escolar diz respeito à área de Formação Pessoal e Social e é de tal forma transversal, que enquadra e dá suporte a todo o processo educativo, na medida em que promove “nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (ME, 1997, p. 51). Importa também referir que o ser humano se constrói tendo como base as relações que estabelece socialmente

e a própria influência do meio. Neste sentido, considero oportuno despertar, nas crianças, o sentido crítico e de responsabilidade, tal como salientam as orientações do Ministério da Educação (1997), de forma a

verificar quem está e quem falta, bem como a marcação de presenças, pode contribuir para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção de tempo e facilitar a identificação de palavras, ligando-se também ao reconhecimento da escrita (p. 37).

É na família e no meio em que vive nos primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social. Este tipo de atividade vai dar continuidade ao trabalho desenvolvido no seio familiar e fazer com que “a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (ME, 1997, p. 52), que vá percebendo que existem regras que têm de ser cumpridas e que dependem de terceiros para conseguirem (sobre)viver na sociedade e, conseqüentemente, adquirir maior autonomia e responsabilidade no grupo e na partilha entre educador e crianças. Como afirma Barros (2004), “estas competências de autonomia são consideradas uma tarefa de desenvolvimento importante nos anos pré-escolares” (s.p.). É de referir que esta área esteve presente em todas as experiências de aprendizagem, uma vez que é transversal, integradora e pode ser abordada em qualquer situação ou área.

A experiência de aprendizagem que agora descrevo foi referente ao tema “música e animais” e surgiu a partir da ideia de uma criança durante o acolhimento e também porque nessa semana se iria fazer uma visita de estudo ao Conservatório de Música e Dança de Bragança.

Iniciei com a rotina habitual (o acolhimento, a parte mais importante em que se consegue saber mais informações acerca do que as crianças pensam), cada criança marcou a presença no quadro de presenças, ordenadamente, e verificaram quem estava e quem faltava. De seguida cantamos a canção do “bom dia” em grande grupo. Uma criança (por ordem alfabética) observou o tempo no exterior e no relógio do tempo atmosférico indicou a respetiva seta para o tempo que se fazia sentir. Como afirma Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), os quadros de presença/de tempo “são (...) uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, [e] com direitos”, ou seja, o facto de verificarem/praticarem todos estes processos contribuem para a sua autonomia (p. 26). De seguida houve um diálogo com as crianças acerca do seu fim de semana, pois “adoravam” contar as suas novidades. Ouvir a sua voz facilita a exploração dos sentidos e das suas vivências, pois “ouvir as vozes das crianças é uma das mais importantes estratégias para reconhecer o que se está a passar com elas” (Kupfer, 2011, s.p.).

Passou-se o seguinte diálogo entre mim e as crianças:

- *Então como correu o fim de semana? Que novidades têm para nos contar?* (EE)
- *Fui para a aldeia com os pais e o meu irmão e brinquei muito.* (C1)
- *Brinquei com o meu irmão, fui ao parque e o meu irmão teve um jogo novo para o tablet.* (C2)
- *Passei o fim de semana com o meu pai na aldeia, comi pão que a minha avó fez. Comprou-me umas meias aos corações e o pai umas sapatilhas.* (C3)
- *Fui para a aldeia com os meus pais e a minha irmã, fui jantar ao restaurante e apanhei cerejas com a minha vizinha. Diverti-me muito. A minha vizinha tem um instrumento musical.* (C4)
- *O meu irmão também tem uma flauta em casa.* (C1)
- *Há muitos instrumentos musicais. Cada um tem um som diferente, já tinham reparado?* (EE)
- *Esta semana podíamos trazer instrumentos musicais para a sala e falar deles. Era giro!* (C4)
- *Acho uma excelente ideia e para mais esta semana vamos fazer uma visita ao Conservatório de Música e Dança de Bragança.* (EE)
- *Que fixe professora!* (C2)
- *Vou então contar-vos uma história, depois do registo da “germinação”.* (EE)

(Nota de campo, n.º 12, 27 de abril de 2015)

E como era habitual de manhã, observaram a plantação de: favas, feijão, milho, trigo, grão-de-bico (ver figura 17) que tinham realizado e fizeram o respetivo desenho para afixar no quadro de registos “Germinação”.



Figura 17 - "Germinação"

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita está relacionado com a linguagem oral, a emergência da escrita e o vocabulário das palavras, de modo a que a criança desenvolva várias competências e tenha (i) contacto com códigos simbólicos, como símbolos próprios da sua identificação; (ii) contacto com diferentes textos escritos, como livros, revistas, jornais, leitura de gravuras, de banda desenhada e fotografias; (iii) o contacto com a forma lúdica, como desenho de letras, de números; e o (iv) contacto com o código informático, como vídeos, computador, pelo facto de desenvolverem o gosto pelo livro e pela escrita. Compete ao educador criar as condições para que as crianças aprendam e é necessário “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a

maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66).

Assim, para captar mais atenção e entusiasmo por parte das crianças, comecei por contar a história “*Os Músicos de Bremen*” de Irmãos Grimm. Segundo Abramovich (2004), “contar histórias é muito importante, pois para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitoras, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e de compreensão” (s.p.). Então, para criar mais “suspense” acerca da história, havia uma caixa decorada/forrada com diversos materiais (ver figura 18) que dariam pistas para o título e assunto da história. As crianças adoraram a caixa e mostraram curiosidade por saber o que esta continha. Segue-se o seguinte diálogo:



Figura 18 - Caixa das surpresas

- *Tenho aqui uma caixa, para que acham que serve?* (EE)
- *Tem uma história lá dentro.* (C4)
- *Acham todos que dentro desta caixa há uma história?*
- *Sim.* (Crianças)
- *E qual será a história?* (EE)
- *Não sei, mas essa caixa tem várias cores.* (C7)
- *Acham que a caixa vos dá pistas para o título da história?* (EE)
- *Sim. Pode falar sobre animais (vaca ou zebra), tem riscas brancas e pretas.* (C6)
- *E tem bolinhas.* (C6)
- *E se eu abrir a caixa, o que vos faz lembrar?* (EE)
- *Música, porque isso são pautas de música. O meu irmão tem muitas no caderno. Vamos ver instrumentos musicais.* (C5)
- *Muito bem, esta história está relacionada com música, o título é “Os Músicos de Bremen”. Mas antes de a começar a contar, temos que escolher um nome para esta caixa. O que sugerem?* (EE)
- *Podia ser a “caixa das cores” ou a “caixa das bolas”.* (C8)
- *E que tal ser a “caixa das surpresas”? Assim a educadora Sónia, podia trazer mais surpresas para nós.* (C8)
- *Eu acho uma excelente ideia e gosto do nome “caixa das surpresas”. Todos concordam com este nome?* (EE)
- *Sim.* (Crianças)

(Nota de campo, n.º 13, 27 de abril de 2015)

Comecei a contar a história com o auxílio de várias imagens (ver figura 19) para as crianças irem observando. Notei que estavam muito, mas muito envolvidas. A sua concentração era máxima. Quando terminei de contar, as crianças estavam tão compenetradas que queriam que repetisse a história. Após ter contado de novo, os rostos das crianças emitiam felicidade e algumas até “já sabiam de cor” o que se ia passar a seguir. Posteriormente houve um diálogo e exploração da história com as crianças. Na sua maioria

responderam corretamente às questões e houve algumas que conseguiram recontar a história na sua totalidade sozinhas. Como salienta o Ministério da Educação (1997),

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender (p. 70).

Coloquei no chão as imagens da história (ver figura 20), desordenadas, e pedi às crianças que as ordenassem. As crianças mostraram-se envolvidas e conseguiram com êxito colocá-las todas em ordem consoante a história. Após isto, cada criança identificou os animais da história e o som emitido por cada um (onomatopeia). Com ajuda escreveram, por baixo da respetiva imagem, a onomatopeia correspondente (ver figura 21).



Figura 19 – Imagens da história



Figura 20 – Ordenação da história



Figura 21 – Escrita do nome do animal e da respetiva onomatopeia

Por fim procedi à divisão silábica das palavras, atividade que as crianças conseguiram fazer facilmente, visto que já estavam habituadas (ver anexo XVII). É de enfatizar que segundo as orientações do Ministério da Educação (1997), “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (p. 66).

Continuo a exploração da história com a área de expressão e comunicação, esta área engloba aprendizagens relacionadas com o “desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento simbólico que determina compreensão e diferentes formas de linguagem, ou seja, é a área que identifica vários domínios” (ME, 1997, p. 56). No domínio da expressão plástica as crianças exploram diversos materiais relacionados com a plástica, que implicam um controlo de motricidade fina. Esta expressão inclui várias técnicas que estão relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, são elas: “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem” (ME, 1997, p.61). A criança através dos seus

desenhos/pinturas/trabalhos manuais exprime e comunica vários sentimentos conforme o seu estado de espírito: alegria, tristeza, desejos e muita criatividade.

Tendo em consideração estes pressupostos planeei uma atividade no domínio da expressão plástica. Comecei por explicar às crianças o que era a técnica da digitinta que consiste em as crianças desenharem e mexerem a tinta com as mãos. Previamente, tive que juntar tinta e espuma de barbear e seguidamente mexer (ver figura 22). A atividade foi desenvolvida em pequenos grupos, como defende Hohmann & Weikart (2011), “o tempo em pequenos grupos requer a sua preparação antes das crianças chegarem (...) e a sua colocação em local acessível a todas elas” (p. 394). Como a história remetia para animais pedi às crianças que escolhessem um animal e que o desenhassem na mesa. Posteriormente colocar-se-ia uma folha A3 sobre o desenho e ficava “digitalizado” na folha. As crianças mostravam-se envolvidas e ansiosas por mexer na tinta e na espuma. Algumas já sabiam qual o animal a desenhar, já outras, inicialmente, começaram por mexer no material (ver figura 23) e só depois é que decidiram e começaram a desenhar (ver figura 24). Mostraram-se bastante criativas nos seus desenhos (ver anexo XVIII). Como refere Sousa (2003) a criatividade é “uma capacidade para pensar com antecipação, de inventar, imaginar, evocar, prever e suceder a nível mental de modo relativamente consciente e voluntário” (s.p.). Por fim, colocaram a folha A3 sobre o seu desenho e ficaram muito admiradas com o seu resultado final (ver figura 25).



Figura 22 - Técnica da digitinta



Figura 23 – Crianças a mexer com as mãos na tinta



Figura 24 - Crianças a desenhar o animal da história



Figura 25 - Desenhos "digitalizados" na folha A3

Após isto, as crianças foram distribuídas pelas áreas de interesse/atividades/trabalhos (ver figura 26, 27 e 28). Estas áreas (de atividades livres) permitem à criança a experimentação de vários papéis sociais, várias atividades e “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Ou seja, estas

áreas representam situações que as crianças vivenciam no dia-a-dia. Nestas áreas é importante “poder escolher de entre uma variedade de actividades, e deslocarem-se de uma parte à outra como desejarem. Elas precisam de aprender por meio de experiências directas e de forma natural” (Figueiredo, 2002, p. 101).

O domínio da expressão dramática está relacionado com o desenvolvimento de várias competências sociais. Não é apenas teatro são também abrangidos diversos jogos dramáticos. A criança recorre a várias experiências do seu dia-a-dia e utiliza o “faz de conta” para recriar situações imaginárias. O educador tem um papel crucial em criar espaços, materiais adequados e dirigir a criança no papel que representa. A utilização de vários materiais são essenciais neste domínio, por exemplo, fantoches “de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc” (ME, 1997, p. 60). Enquanto se dirigiam para as diferentes áreas (ver anexo XIX e XX) surgiu o seguinte diálogo na área da casinha das bonecas:

- *Educadora venha cá por favor. (C5)*
- *Então que andas a fazer? (EE)*
- *Vou preparar uma comida para si, sente-se. (C5)*
- *Nesta cadeira? (EE)*
- *Sim. Estou a cozinhar, arroz e douradinhos. (C5)*
- *Olá amigas! Trago aqui o meu bebé. Professora podia pegar nele? Tenho que preparar o comer. (C7)*
- *Claro que sim, ele é tão sossegado, acabou agora de acordar. (EE)*
- *Sim e está cheio de fome, tenho que lhe fazer papa. (C7)*
- *Vamos todas sentarmo-nos à mesa para comer o meu arroz. (C7)*
- *(A criança põe uma maçã a cada uma e diz que é o arroz e os douradinhos).*
- *Que delícia, está muito bom este almoço. (EE)*
- *Ainda bem que gostou professora. Agora vou passar a ferro. (C5)*
- *O meu bebé já comeu, vou para o quarto para ele dormir. (C7)*
- *E eu vou lavar esta loiça toda. (EE) (As crianças riram-se.)*

(Nota de campo, n.º 14, 27 de abril de 2015)



Figura 26 - Crianças na área da casinha das bonecas



Figura 27 - Crianças na área dos jogos



Figura 28 - Criança na área das construções

Após isto, abordei a área do conhecimento do mundo: meio físico e meio social o ser humano está inserido numa sociedade que influencia e que o leva a agir, mediante os conhecimentos adquiridos, ao longo do processo de socialização. Este processo tem início logo que a criança nasce, ou seja, a família é a principal referência para esta. Assim, quando a criança “inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo”, já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros” (ME, 1997, p. 79). Esta área tem como objetivo “proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças, [pois] quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (ME, 1997, p. 85).

Assim, em seguida mostrei uma apresentação digital sobre alguns animais domésticos: burro, cão, gato e galo, visto que a história remetia para tal. Pretendia que as crianças indicassem o nome de cada animal, o número de patas, os alimentos que costumam comer, o que bebem e as respectivas onomatopeias. As crianças mostraram-se bastante distraídas, mas houve algumas que responderam sempre corretamente às questões e conheciam todos os animais. Algumas crianças disseram que não conheciam o peru (ver anexo XXI).

No decorrer desta atividade integradora, abordei ainda o domínio da matemática. Este domínio é fundamental na aprendizagem das crianças. Estas precisam de experimentar ativamente novas vivências, para depois formalizar vários conceitos e garantir um desenvolvimento das estruturas lógico matemáticas. As noções básicas de matemática são: tamanho, grandeza, cor, forma, posições, número e desenvolvimento do raciocínio/pensamento lógico matemático. As crianças vão construindo o seu conhecimento matemático através de situações que acontecem e que o educador proporciona no seu dia-a-dia. Como refere o ME (1997, p. 73), “cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”. Também neste domínio se trata a realização de gráficos; formação e ordenação de conjuntos; o processo de medir e de pesar e a resolução de problemas, com o objetivo de desenvolver o raciocínio e o espírito crítico.

Assim, a partir dos doze animais exibidos na apresentação digital, questionou-se cada criança sobre qual o seu animal preferido. Cada criança elaborou um registo. Tiravam uma imagem do respetivo animal e colavam num pictograma (ver figura 28). Ao início, as crianças pensavam que tinham que escolher sempre animais diferentes, mas depois

perceberam que se podia repetir. No fim, todas as crianças conseguiram responder corretamente às questões formuladas: *Quais os animais presentes no pictograma?*; *Quantos animais são?*; *Qual é o animal menos escolhido?*; *Qual é o animal preferido do grupo?*; *Quantas crianças responderam à questão do pictograma?*; *Quantas crianças escolheram a ovelha?*. Ajudaram a fazer a contagem dos animais e concluímos que o cão e o gato foram os preferidos com a mesma votação (ver figura 29).

É de realçar que as crianças estavam envolvidas (ver anexo XXII) e que para elas foi muito fácil interpretar este gráfico, em idade pré-escolar os gráficos que as crianças melhor compreendem são os pictogramas, como referem Abrantes, Serrazinha & Oliveira (1999), “um pictograma (pictu – pintado + graphe – caracter, letra) é uma representação gráfica que usa símbolos alegóricos aliados às variáveis que se estão a estudar” (p. 92).



Figura 29 - Pictograma: "Qual é o meu animal preferido?" - Contagem dos animais

A atividade prosseguiu com o domínio da expressão musical. O domínio da expressão musical estabelece, segundo as orientações do Ministério da Educação (1997)

exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade, altura, timbre, duração (p. 64).

É através das várias atividades que a expressão musical facultada à criança várias maneiras de participar como: escutar, cantar, dançar, tocar, bater palmas, fazer mímica e ter contacto com os diferentes instrumentos musicais. Tudo isto desenvolve a concentração, a socialização e o respeito por si e pelo grupo.

Assim e tendo estes princípios em consideração, foi ensinada às crianças uma música, que fazia alusão à história anteriormente apresentada. A música de cariz popular chamava-se “Eu perdi o dó da minha viola” e foi facilmente aprendida pelas crianças, primeiro repetiram as frases, depois repetiram com melodia e os respetivos gestos. As crianças

estavam muito animadas e participativas, sempre a cantar e cheias de energia. Em relação à expressão musical guia o educador de modo a que esta expressão assente “num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (ME, 1997, p.63). No fim foram distribuídos sete cartões a sete crianças, que depois trocavam entre si. Estas crianças eram responsáveis por levantar o cartão quando a palavra era cantada no grupo: dormir, remar, miar, falar, sonhar, lavar, silêncio (ver figura 30). A música foi repetida várias vezes (ver anexo XXIII).



Figura 30 - Criança com a imagem da música (dormir) na mão

Seguidamente e dando continuidade ao que estava planeado desenvolvi o jogo do “esconde-esconde”. Antecipadamente coloquei diversos instrumentos musicais espalhados pela sala e questionei as crianças:

- *Acham que há algo de diferente na sala?* (EE)
- *Sim (algumas crianças responderam sim porque já se tinham apercebido, outras começaram a olhar mais atentamente).* (Crianças)
- *O que há?* (EE)
- *Instrumentos de música, eu já vi um.* (C2)
- *Vamos então verificar se há mesmo instrumentos musicais na sala?* (EE)
- *Sim.* (Responderam em coro)

(Nota de campo, n.º 16, 28 de abril de 2015)

Então, pedi a uma criança de cada vez que fosse procurar um instrumento e o colocasse no meio da roda (ver figura 31). É de frisar que havia instrumentos para todas as crianças e estavam praticamente todos distribuídos pelas diferentes áreas. Havia xilofone, pau de chuva, clavas, guizeira, congas, pandeiretas, tamborim, caixa chinesa, maraca, triângulo/ferrinhos, mocas (do tamborim), flauta e guitarra. Quando todas as crianças já tinham encontrado um instrumento, observaram-no e tatearam-no para apreciar de que material era feito e quais os sons que reproduzia. Então questionei as crianças se seriam instrumentos de madeira, instrumentos de plástico ou instrumentos de metal e qual a sua forma. Houve crianças que responderam corretamente, outras enganaram-se. Relativamente

ao nome dos instrumentos, apenas uma criança os conhecia a quase todos. Em suma, mostraram-se todos relativamente envolvidos, cheios de energia e gosto pela atividade (ver anexo XXIV).



Figura 31 - Jogo do "esconde-esconde" - instrumentos musicais

No fim do dia tive uma conversa com as crianças sobre as atividades realizadas de modo a fazer uma reflexão em conjunto. As crianças estavam entusiasmadas e disseram que “adoraram tudo que fizeram”. Uma criança recontou a história “Os Músicos de Bremen” para os colegas. Este processo de planear-fazer-rever, é muito importante no fim do dia, como referem Hohmann & Weikart (2011), “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e refletiam naquilo que fizeram” (p. 8). O balanço do dia foi muito positivo e as crianças demonstraram estar satisfeitas com o que foi feito e da forma como foi abordada a história.

No dia seguinte, dei continuidade à exploração da história e abordei novos domínios, como a expressão motora. O domínio da expressão motora abrange os movimentos que a criança faz com o seu corpo desde o nascimento. A criança precisa de se mexer, testar as suas capacidades, aprender a estar quieta, de modo a conseguir dominar o seu corpo nas situações que surjam. Tendo em conta o desenvolvimento motor da criança, as Orientações do Ministério da Educação (1997) diz que “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (p.58). Na motricidade global a criança tem várias formas de utilizar e sentir o seu corpo, trepar, correr, saltar a pés juntos. Já a motricidade fina diz respeito a movimentos que a criança faz como atirar e apanhar bolas utilizando as mãos e os pés.

Inicialmente, fiz uma espécie de ativação em grande grupo (ver figura 32) ou seja, as crianças espalharam-se pelo pavilhão, deram duas voltas, passos grandes, andaram devagar, mexeram com os braços e pernas para a frente e para trás e fizeram a gaivota. As crianças estiveram sempre participativas e envolvidas. Após estes exercícios, foi realizado um

pequeno percurso com seis exercícios (ver figura 33) 1- Segurar o balão entre a barriga; 2- Saltar de arco em arco com um pé; 3- “Rastejar”; 4- Equilibrar em cima da corda; 5- Saltar de coelho; 6- Atirar a bola ao ar e apanhar.

Nesta atividade as crianças estavam mais conversadoras, mas realizaram todos os exercícios. Passamos para a parte do relaxamento com o jogo da raposa (ver figura 34), que passo a explicar. Entreguei a cada criança uma fita para colocarem atrás, presa às calças. Cada um tinha que conseguir tirar o máximo de fitas aos colegas sem que lhe tirassem a sua. Ganhava a criança que conseguisse juntar um maior número de fitas. As crianças gostaram muito deste jogo, tinham sempre o cuidado de proteger a sua fita, mas por vezes esqueciam-se e, já sem fita, continuavam a tentar tirar a dos colegas. Algumas crianças ficaram tristes por perder, outras entenderam bem. Repetimos o jogo várias vezes. Mais uma vez o envolvimento foi notório (ver anexo XXV).



Figura 32 - Ativação



Figura 33 - Percurso



Figura 34 - Jogo da raposa com fitas

Por fim, conclui com um jogo relacionado com os instrumentos musicais. Uma vez que a história estava relacionado com os músicos, comecei por tapar os olhos às crianças com um lenço (ver figura 35) e uma criança do grupo tocava um instrumento (ver figura 36). A criança de olhos tapados, através do som tinha que identificar o instrumento que havia sido tocado. As crianças mostravam-se envolvidas e com gosto pela atividade. Os colegas, por vezes, davam pistas para que conseguissem adivinhar o instrumento musical. Repetimos algumas vezes até que todos tivessem oportunidade de tocar num instrumento musical (ver anexo XXVI).



Figura 35 – Criança de olhos tapados com um lenço



Figura 36 - Criança a tocar um instrumento musical

Em suma, na experiência de aprendizagem descrita, procurei abordar todas as áreas, de modo a estimular as capacidades das crianças e a observar o seu envolvimento com o intuito de ir ao encontro da questão de investigação. A planificação sempre abrangeu competências essenciais de modo a que fosse “flexível, sequencial e transversal” (Mesquita-Pires, 2007, p. 178). Tive sempre em conta que os conteúdos abordados fossem de forma interdisciplinar, que houvesse sequência nas atividades e importei-me essencialmente com os interesses das crianças, de modo a que as experiências fossem significativas, socializadoras e cooperativas. Desta forma procurei “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (Portugal & Leavers, 2010, p. 37). Por isso, o plano de aula foi um documento que nos orientou nas experiências de ensino e aprendizagem “e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (Mesquita-Pires, 2007, p.178). Observei cada criança individualmente e apercebi-me que alguns se encontravam no mesmo nível, entre dois níveis, por vezes baixavam e também o seu envolvimento subia (ver anexo XXVII), tendo em consideração as atividades propostas.

2.1. Análise geral do envolvimento por áreas em Educação Pré-Escolar

No que concerne às experiências de aprendizagem apresentadas anteriormente, posso referir que as crianças se encontravam em diferentes níveis de envolvimento e que apresentavam diferentes fatores/indicadores de envolvimento. As crianças foram analisadas nas diferentes áreas de conteúdo: na área de formação pessoal e social, na área de expressão e comunicação: no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio da expressão plástica, na área do conhecimento do mundo, no domínio da matemática, no domínio da expressão musical e no domínio da expressão motora. Assim pude verificar os

níveis de ocorrências, em cada área e verificar quantas crianças se encontravam em cada nível na respetiva área (ver gráfico 12).

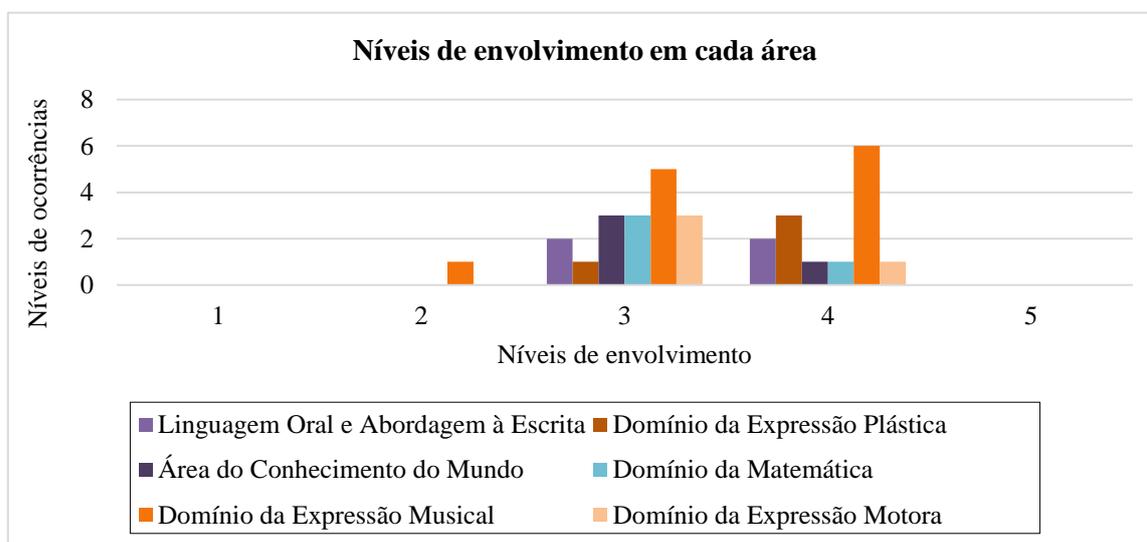


Gráfico 12 - Níveis de envolvimento em cada área - Educação Pré-Escolar

Através deste gráfico (ver gráfico 12) verifica-se que os níveis 1 e 5 não tiveram qualquer ocorrência e no nível 2 apenas existe uma ocorrência no domínio da expressão musical. No nível três, onde se verificam ocorrências em todas as áreas, é o domínio da expressão musical o que apresenta um número mais significativo (cinco observações), visto que foram realizadas um maior número de atividades. Já na área do conhecimento do mundo, no domínio da matemática e no domínio da expressão motora, observam-se três ocorrências em cada um.

No nível 4 também se observaram ocorrências em todas as áreas, contudo com números menos significativos em comparação com o nível 3. No nível 4 o domínio da expressão musical também apresenta um número significativo de ocorrências com seis observações. No domínio da expressão plástica e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita verifica-se três e duas ocorrências, respetivamente. Nas restantes áreas apenas se verifica uma ocorrência. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tanto no nível três como no nível quatro, verifica-se duas observações. Podemos então concluir que a área com maiores níveis de ocorrência é o domínio da expressão musical e que as áreas com menos níveis de ocorrências têm apenas um nível de ocorrência.

É de referir que nas atividades as oito crianças que observei foram divididas, ou seja, numa atividade fazia primeiramente a observação a quatro crianças e na atividade a seguir

analisava as restantes quatro e assim sucessivamente. Primeiro foram observadas nas atividades orientadas e de seguida nas atividades livres. Foram realizadas quatro observações por criança em atividades orientadas e uma observação por criança em atividades livres, um total de cinco observações. No contexto, no total foram feitas 36 observações.

Nas seis áreas de conteúdo, observei o nível de envolvimento em uma atividade, excetuando a área de expressão musical na qual verifiquei o nível de envolvimento em três atividades diferentes. Nas atividades livres verifiquei o nível de envolvimento em duas áreas e apenas numa atividade escolhida pelas crianças.

Contudo, é de referir que em cada atividade verifiquei a média de envolvimento e no fim obtive a média final do grupo de crianças (ver tabela 2).

Tabela 2 - Média das observações das crianças nas atividades orientadas

Atividades Orientadas	
Áreas de conteúdo	Média
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	3,5
Expressão Plástica	3,75
Conhecimento do Mundo	3,25
Domínio da Matemática	3,25
Expressão Musical	3,42
Expressão Motora	3,25
Média geral	3,41

Através da leitura da tabela 2, verifico que a média dos níveis de envolvimento situa-se no nível 3, nível médio, o que quer dizer que as crianças fizeram alguns progressos, mas distraiam-se com facilidade.

Constata-se que o domínio da expressão plástica foi o que teve maior envolvimento, com uma média de 3,75. Este domínio era o que mais cativava as crianças, pois gostavam de desenhar, de pintar e de modelar com plasticina. Notava-se que as crianças com 3 e 4 anos tinham mais “preguiça” de pintar e desenhar e as crianças de 5 anos já conseguiam aperfeiçoar o seu trabalho. Era um domínio que disponibilizava de vários materiais para utilizarem. O facto de aprenderem técnicas de pintura, deixava-os curiosos e gostavam de mexer e manipular os materiais.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi o segundo nível mais alto com uma média de (3,5), havendo pouca diferença entre este domínio e o da expressão

plástica. Neste domínio as crianças ficaram muito envolvidas ao ouvir contar a história em vez de ler, pois consegui captar maior atenção por parte das crianças. Esta atenção era visível na expressão facial, no olhar, na motivação e no entusiasmo. Houve crianças que conseguiram recontar a história sozinhas e crianças de 5 anos que ajudavam as de 3 e 4 anos quando não se lembravam de alguma parte. Notou-se um enorme interesse por esta área.

O domínio da expressão musical foi o terceiro nível mais alto, com média de 3,42 o que indica pouca diferença em comparação com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Este domínio foi o que teve maior número de atividades, devido ao facto do tema da semana se relacionar mais com a música. Notava-se que as crianças gostavam dos jogos proporcionados, visto que interagiam uns com os outros e o seu envolvimento foi notado.

A área do conhecimento do mundo, o domínio da matemática e o domínio da expressão motora foram o quarto nível mais alto com o mesmo nível de envolvimento (3,25).

Em suma, a média do envolvimento, no geral, foi de 3,41. Posso referir que foi uma média de nível médio, devido às características do grupo e ao facto deste grupo ser um grupo heterogéneo.

Considerações finais

Neste ponto tecemos algumas considerações que foram fundamentais na elaboração do presente documento. Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) passei por cruciais momentos. Momentos de observação, onde o principal objetivo era “ver, ouvir e examinar os factos, os fenómenos que se pretende investigar” (Gerhardt, Ramos, Riquinho, & Santos, 2009, p.74). Onde observei os métodos de aprendizagem da professora e da educadora cooperante; as características das crianças nos respetivos contextos e cooperei com as crianças na realização das atividades. Momentos de planificação, para preparar os conteúdos a abordar. Recorri a livros de orientação, tais como: o programa de 1.º ciclo do ensino básico (CEB), o programa de matemática e o programa de português, as metas de aprendizagem e as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE). Momentos de intervenção onde assumi o ato pedagógico na íntegra. Antes da intervenção, refletia acerca das características do grupo, para que as experiências de aprendizagens fossem adequadas às necessidades de cada grupo de alunos. Neste sentido, procurei proporcionar experiências de ensino e aprendizagem significativas, integradoras e estimulantes de modo a que as crianças participassem e houvesse envolvimento. Procurei levar materiais para as crianças manusearem, de forma a estimular o seu interesse e atenção. Tentei dar todo o apoio necessário concedendo momentos de autonomia, de aprendizagem e vivências integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001). Com isto pretendi ajudar a desenvolver, nas crianças, envolvimento, curiosidade pela descoberta e gosto pela aprendizagem.

Foi ainda num período muito inicial da intervenção que despontou o tema a trabalhar na PES e que viria a servir de fio condutor a todas as experiências de ensino e aprendizagem planeadas nos dois contextos.

Observei no contexto de 1.º CEB algumas crianças que evidenciavam estar alheias a todas as tarefas que se passavam na sala de aula, apresentando até um certo desinteresse enquanto outras se mostravam sempre predispostas para participar e pareciam mais envolvidas no que lhes era proposto. Assim surgiu o interesse pela problemática do envolvimento das crianças na aprendizagem e quis saber como se percebe esse envolvimento. O envolvimento está presente ao longo da vida de uma pessoa e relata as aprendizagens que se vão concretizando. No contexto escolar é um comportamento que é observado nas crianças face a uma atividade proposta pelo professor. O envolvimento de um indivíduo pode ser observado tendo em consideração vários sinais como a concentração, a energia, a motivação (Leavers, 1994; Bertram & Pascal, 2009) entre outros. Para que o envolvimento aconteça é preciso que as capacidades da criança estejam ligadas à atividade,

ou seja, que a criança esteja na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978; Portugal, 2012). O bem-estar e o envolvimento são inseparáveis no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (Zaff, et al; 2003; Portugal & Leavers, 2010; Robert, 2010) pois é aqui que a criança se desenvolve. O facto de se sentir confortável no processo transmite-se através dos sinais anteriormente mencionados e na sua expressão facial. Para que o envolvimento aconteça é ainda fundamental que o educador ou professor proporcione aprendizagens ativas, significativas e diversificadas.

Para promover o nível de envolvimento das crianças, procurei (re)criar um ambiente educativo rico e acolhedor tendo sempre em atenção as suas necessidades formativas. A investigação planeada foi de natureza qualitativa, a análise incidiu na parte descritiva e interpretativa e na recolha de dados, baseando-nos na observação das crianças. Durante a observação recorri a técnicas e instrumentos de recolha de dados como: a observação participante, técnica esta que serviu para observar o que acontecia em ambos os grupos; nas notas de campo que se baseavam nos relatos das crianças; nos registos fotográficos e registos em vídeo, que nos permitiram analisar a qualquer momento os dois grupos nas experiências de aprendizagem. Na observação às crianças baseei-me no preenchimento da ficha de observação do envolvimento da criança de Ferré Laevers (1994). Através da escala de envolvimento da criança observei na criança indicadores de envolvimento como: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação, que se manifestam na forma de estar das crianças perante os desafios e atividades propostas. Quantas mais vezes se observarem estes sinais maior será o nível de envolvimento das crianças (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).

Através da análise dos dados pude constatar que o envolvimento dos alunos no 1.º CEB nas atividades orientadas é relativamente baixo, encontra-se no nível 2, ou seja, quer dizer que as crianças interromperam frequentemente o que estavam a realizar, o que significa que houve diversos momentos de ausência, houve pouca (ou nenhuma) concentração e o seu envolvimento não foi suficiente para regressar à atividade. Não realizei qualquer atividade livre por razões alheias à prática (horário estipulado para cumprir, organização diária...).

Os dados revelam que o envolvimento das crianças no contexto de EPE foi, em comparação, relativamente melhor. Nas atividades orientadas o grupo observado conseguiu obter uma média geral correspondente ao nível 3. O que quer dizer que na sua generalidade

havia uma continuidade nas atividades, havia progressos, embora não fosse visível muito interesse, nem concentração, em detrimento da distração.

A média de envolvimento dos dois grupos situa-se um pouco a baixo do que Laevers (1994) define como entrada na qualidade (média 3,5).

É de salientar também que as experiências de aprendizagem proporcionadas cativaram mais as crianças de EPE já que participaram mais do que os alunos de 1.º CEB. De evidenciar ainda que cada atividade contribuiu para o sucesso da aprendizagem das crianças.

No decorrer da recolha de dados houve algumas dificuldades ligadas essencialmente à observação e em atribuir níveis de envolvimento à criança. Contudo tentei suprir essas dificuldades analisando as notas de campo, visualizando as fotografias e as vídeo gravações referentes às aulas e às crianças observadas, pois no momento da observação e devido a inúmeros fatores (vários estímulos, cansaço, fadiga...) “é impossível registar[se] tudo” (Bell, 2008, p.164).

Em suma, o presente trabalho fez-me refletir diariamente na PES sendo essa reflexão crucial para esta caminhada e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Todo este processo permitiu-me a construção de conhecimentos teóricos e práticos, fortaleceu saberes e aprendizagens significativas já adquiridos, de modo a que mais tarde consiga assumir responsabilidades e superar com sucesso os desafios propostos.

O educador e o professor devem ser mediadores do conhecimento, de modo a proporcionar aprendizagens integradoras cingindo toda a comunidade da escola, mas é a criança que deve ter um papel ativo na construção de conceitos, promovendo-se deste modo mais envolvimento.

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (2004). *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione.
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Afonso, C. M., Freitas, M. J., & Alves, D. (2009). *Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças dos 4 aos 6 anos de idade*. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa (Artigo publicado em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9874/3/CS%202.2%20%283%29.pdf>) Consultado a 21 de agosto de 2015
- Almeida, T. (2013). *O conceito de envolvimento da criança contexto pré-escolar: estudo do envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto: Portugal. (Documento policopiado)
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In Azevedo F., (ed.) *Formar leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Araújo, J. M. & Araújo, A. F. (2007). *Maria Montessori: infância, educação e paz*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 115-144). Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barros, L. (2004). *Perturbação de eliminação na infância e adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. (2013). *Programa e metas curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boavida, A. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: The Guilford Press.
- Campos, B. P. (Coord.) (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardona, M. J., Marques, R., Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., & Pagarete, M. J. (2008). *Aprender e ensinar no jardim-de-infância e na escola*. Alpiarça: Edições Cosmos.
- Castanheira, M. L. P. (2013). *Para a história da educação de infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação-Especialidade História da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação. (Documento policopiado)
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2008). *Qualidade da oferta educativa na creche*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. (Documento policopiado)
- Figueiredo, M. (Ed). (2002). *Estímulos à leitura e à escrita no jardim de infância*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L., & Santos, D. L. (2009). Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (pp.65-87). Porto Alegre: Editora UAB/UFRGS.
- Grimm, I. (1965). *Os Músicos de Bremen*. Ática: Jacob Grimm.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (5.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kupfer, H. (2011). Children’s voices in early childhood settings’ everyday concerts. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (Eds.). *Researching young children's perspectives*:

- Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 100-112). London: Taylor and Francis.
- Laevers, F. (1993) *The Innovative Project “Experiential Education” and the definition of Quality in Education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2004). Competences in teacher education - implications of a process oriented approach. Keynote presented at the *International conference – Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach* (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO261OBGE). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9. Disponível em: http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf. Consultado a 16 de setembro de 2015
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (4.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, L. P., & Oliveira, S. P. (2005). *Paulo Freire e Vygotsky: Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Cortez.
- Mateus, M. N. E. (2008). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Menéres, M. A., & Melo, G., & Castro. (2015). *Conversas com Versos*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (DEB).
- Moyles, J. (2007). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Nogueira, C. F. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas (pp. 274- 276). *Revista Portuguesa de Educação, 14*(2).
- Novo, R. M. R. (2009). *A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. (Documento policopiado)
- Oliveira-Formosinho J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e educação: Investigação e práticas, 1*, 153-172.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito à participação* (pp. 81-93). *Análise Psicológica, 1*(XXII).
- Oliveira-Formosinho. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, Pedagogia(s) da infância. *Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-e-participação. In Oliveira-Formosinho (Org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho., & Gambôa, R. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2012). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.61-101). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”: Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e práticas, 2*, 17-30.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, M. T. Kishimoto, & A. M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.

- Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado (pp.447 – 466). *Análise Psicológica*, 24 (4).
- Pires, D. M. (2001). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica. Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Departamento da Faculdade de Ciências de Lisboa. (Documento policopiado)
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-610.
- Ramos, P., & Tobella, M. (2003). *A Nova Casa*. Setúbal: Marina Editores.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática pedagógica e cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação. (Documento policopiado)
- Roberts, R. (2010). *Wellbeing from Birth*. United Kingdom: SAGE.
- Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori. Coleção Educadores: Ministério da Educação*. MEC. Brasil: Editora Massangana.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Sarmiento, T. (2005). *(Re)pensar a interação escola-família*. Revista Portuguesa da Educação. Universidade do Minho.
- Silva, I., L. (2009). Redescobrir Vigotsky. *Revista Destacável Noesis n°77. Infância na Europa* (pp.1 - 24). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3.º Vol. – Música e artes plásticas. Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. M. (2011). *A avaliação na educação de infância: Uma dimensão da supervisão pedagógica nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. (4.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidade en educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zaff, J., Smith, D., Rogers, M., Leavitt, C., Halle, T. & Bornstein, M. (2003). Holistic well – being and the developing child. In M. Bornstein, L. Davidson, K. Moore (Eds.), *Well – Being: Positive development Across the life course*. USA:LEA

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

ANEXOS

Anexo I - Inquérito por questionário aos alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Inquérito por questionário aplicado aos alunos de 1ºCiclo do Ensino Básico, 1º ano

Este questionário é parte integrante do relatório de estágio que estou a realizar no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. O estudo pretende reconhecer as características dos alunos.

Não deves escrever o teu nome em parte alguma. Para responderes marca um X no quadrado que corresponde à resposta que queres dar. Responde a todas as questões.

Código de Identificação

Questionário

1. Género: Masculino



Feminino



2. Idade:



3. Sabes porque os teus pais te trazem para a escola?

Para aprender

Para brincar

Porque têm de trabalhar

4. O que mais gostas de fazer na escola?

Brincar

Estudar

Cantar

Fazer jogos

Fazer fichas de trabalho

Escrever e ler

Contar

5. O que menos gostas de fazer na escola?

Brincar

Estudar

Cantar

Fazer jogos

Fazer fichas de trabalho

Escrever e ler

Contar

6. Quem é que te ensina na escola?

Professora

Colegas

Pais

Auxiliares

7. Podes utilizar todos os materiais que estão na sala?

Sim Não

Se respondeste NÃO, diz quais: Agrafador

Cola

Afia



Outro(s): _____

8. Qual é o sítio que mais gostas de estar na sala?

Quadro

Mesa

Cadeira



9. Gostavas que na tua sala houvesse mais materiais?

Sim

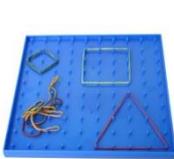
Não

9.1 Que tipo de materiais?

Geoplano e tangran

Livros de histórias

Jogos de tabuleiro



Bonecas

Carros e bolas

Experimentais



Tintas e telas



10. Gostas da rotina da tua sala?

Sim

Não

10.1. Qual é a rotina?

Escrever a data no quadro, cantar os bons dias, novidades, leitura das frases de casa, atividades da área de Português, Matemática e Estudo do Meio

Cantar os bons dias, leitura das frases de casa, brincar e dançar

11. Qual é a área disciplinar que mais gostas?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões

12. Preferes atividades dentro da sala ou fora da sala?

Dentro

Fora

13. Qual é a tua atividade preferida na sala de aulas?

Exercícios no quadro

Jogos

Ler



Fichas de trabalho

Manipular materiais

Desenhar e pintar



Outra Qual? _____

14. Precisas de ajuda para realizar as tarefas propostas?

Sim Não Às vezes

14.1. Se respondeste SIM diz em que áreas disciplinares é que tu precisas de ajuda?

Português Matemática Estudo do Meio Expressões

15. Tu ajudas os teus colegas quando precisam de ajuda?

Sim Não

16. Quando fazes alguma tarefa bem-feita o que te dizem?

Conseguiste Parabéns Não está bem

17. Com quem gostas mais de brincar na escola?

Amigos Sozinho



17.1. Quem é o teu melhor amigo ou amiga?

18. Gostas de estar na escola?

Sim Não

18.1. Porquê?

Obrigada pela tua colaboração

Anexo II – Ficha de observação do envolvimento da criança

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

Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	Áreas de conteúdo
HORA						
HORA						
HORA						

Anexo III - Grelha de observação da atividade “Leitura e exploração do texto “Lengalenga” de Maria Alberta Menéres

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Português	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A1	(Leitura e exploração do texto “Lengalenga” de Maria Alberta Menéres) O aluno A1 leu o excerto do texto com alguma dificuldade, trocando, por vezes, algumas consoantes. Mas com calma e atenção conseguiu ler as palavras corretamente. Em relação ao envolvimento do aluno, nesta atividade manteve-se concentrado, por vezes havia um colega que estava constantemente a distraí-lo, embora ele conseguisse retomar ao seu nível de concentração. Não fez qualquer tipo de interrupção quando os colegas estavam a ler. Além disso, enquanto esperava pela sua vez, mostrava-se ansioso. Tinha por hábito escrever algumas palavras no caderno e ler baixo para si mesmo, de forma a treinar a leitura, para ler corretamente para os colegas. Participou na exploração do texto.	4
A2	(Leitura e exploração do texto “Lengalenga” de Maria Alberta Menéres) O aluno A2 mostrou algumas falhas na leitura: leu muito pausadamente e com pouco ritmo. Não demonstrou muito envolvimento durante a atividade. É um aluno que se distrai facilmente com a borracha, o lápis ou outro tipo de material, sendo, por isso difícil captar a sua atenção. Até nos momentos de leitura, caso falhe uma palavra, pára e começa logo a brincar com a garrafa. Na exploração do texto não soube explicar do que se tratava.	3
A3	(Leitura e exploração do texto “Lengalenga” de Maria Alberta Menéres) O aluno A3 mostrou muitas dificuldades na leitura, não conseguiu ler nenhuma palavra. Esta criança apresenta muitas dificuldades tanto a nível oral como a nível escrito. Leu sílaba por sílaba e não conseguiu mostrar expressividade. O seu envolvimento na atividade não foi suficiente, pois não estava concentrado no que estava a fazer e só olhava para o ar. Enquanto os colegas liam, estava sempre distraído com a sua colega de secretária. Não se pronunciou na exploração.	2

A4	(Leitura e exploração do texto “Lengalenga” de Maria Alberta Menéres) O aluno A4 leu corretamente o texto. Leu com intensidade e com o ritmo adequado, sendo bastante expressivo na sua leitura. Quanto ao envolvimento foi evidente, pois manteve-se muito concentrado. Embora, por vezes, fale com os colegas, quando o chamam, retoma à leitura com o mesmo empenho. Na exploração do texto esteve muito participativo.	4
-----------	---	---

Anexo IV - Grelha de observação da atividade grafema "F" e "f" e sílabas com “f” (fa, fe, fi, fo, fu)

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Português	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A5	(Grafema “F” e “f” e sílabas com “f” (fa, fe, fi, fo, fu) O aluno foi ao quadro na sua vez escrever o grafema “F” e “f” e sentiu algumas dificuldades principalmente em escrever o “f” minúsculo. A sua concentração era pouca e distraía-se facilmente pois estava sempre a olhar para trás e a ver o que os colegas estavam a fazer. Após várias tentativas insistidas pela professora estagiária e com a sua ajuda conseguiu escrever. Assim fez progressos mas sem muito interesse. Na atividade das sílabas o aluno não demonstrava sinais de envolvimento, estava distraído enquanto a professora estagiária explicava as sílabas e quando lhe foi perguntado uma palavra com a sílaba “fa” diz que não sabia. Depois de ouvir os seus colegas diz que já sabe uma palavra e repete uma que estava no quadro. Não se encontrava concentrado.	3
A6	(Grafema “F” e “f” e sílabas com “f” (fa, fe, fi, fo, fu) O aluno A6 teve algumas dificuldades em escrever o “f” minúsculo no quadro. O aluno encontrava-se a um nível rotineiro, pois não estava suficientemente motivado para a atividade. Enquanto tentava representar o grafema, distraía-se muito facilmente. Faz alguns progressos em termos do grafema, mas não se consegue concentrar. Na atividade das sílabas a professora estagiária explicava as sílabas e o aluno escutava com alguma atenção. Quando a professora estagiária lhe pede para dizer uma palavra com a sílaba “fe” responde com a sílaba “fo”. Estava distraído e nunca se verificou intensidade na atividade. Notava-se na sua expressão facial e postura que não estava concentrado,	3

	nem motivado com aquela atividade. Distraía-se facilmente do que estava a fazer.	
A7	(Grafema “F” e “f” e sílabas com “f” (fa, fe, fi, fo, fu) O aluno A7 não conseguia escrever os grafemas, talvez ainda se encontrava na fase dos grafismos. Estava a olhar para os colegas e tentava copiar para o seu caderno. Na maior parte do tempo a criança estava ausente da atividade, não demonstrava energia e o seu olhar era vago. Na atividade das sílabas não estava concentrado a ouvir a professora estagiária. Quando lhe pede para dizer uma palavra com a sílaba “fi” não responde. O seu olhar é vago e parece estar ausente.	1

Anexo V - Grelha de observação da atividade “palavra desordenada”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Português	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A1	(Palavra desordenada) O aluno cola no caderno o cartão que contém várias imagens e a palavra correspondente à imagem está desordenada. O aluno imediatamente diz a palavra correta, mas não a escreve. Começa a brincar com o lápis e só depois de a professora estagiária o chamar atenção para escrever, é que ele começa a escrever. Deu vários erros, devido à sua distração e não quis pintar as imagens. Não demonstrou sinais de envolvimento.	3
A2	(Palavra desordenada) O aluno cola no caderno o cartão com as imagens e a palavra desordenada. Facilmente através da imagem consegue identificar qual a palavra que tem que escrever. Dá muitos erros na escrita desta e o seu tempo de reação é lento. Pois está constantemente a brincar com a garrafa e não demonstra sinais de envolvimento.	3
A3	(Palavra desordenada) O aluno cola no caderno o cartão com as imagens e a palavra desordenada. De seguida identifica cada uma das imagens oralmente e começa a pintá-las. Não escreveu nada, porque estava na fase dos grafismos. Não demonstrava energia, nem motivação na atividade.	1

A4	(Palavra desordenada) O aluno cola no caderno o cartão com as imagens e a palavra desordenada. De seguida identifica cada uma das imagens oralmente e começa a pintá-las. Quanto ao envolvimento foi evidente, pois esteve muito concentrado e apesar de os colegas o chamarem não se distraía facilmente. A energia e a precisão estiveram presentes.	4
-----------	---	---

Anexo VI - Grelha de observação da atividade “Exercício ortográfico”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Português	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A5	(Exercício ortográfico) Nesta atividade o aluno leu o texto com algumas dificuldades, fechou os olhos, a professora estagiária apagou algumas palavras e ele não conseguiu descobrir a palavra que faltava. Referiu que não se conseguia lembrar. Não demonstrou sinais de envolvimento, nem especial concentração a olhar para o texto, distraía-se facilmente.	3
A6	(Exercício ortográfico) O aluno A6 leu o texto com muitas dificuldades, pausadamente e com pouco ritmo. Fechou os olhos a professora estagiária apagou algumas palavras e ele não se pronunciou em relação às palavras que faltavam. O seu olhar estava distante e em relação ao seu tempo de reação foi muito lento. A professora questionou-o acerca da palavra, mas ele disse que não se lembrava.	3
A7	(Exercício ortográfico) O aluno A7 leu o texto com a ajuda da professora estagiária, muitas letras nem sabia quais eram. Quando a professora estagiária apagou algumas palavras ele não sabia quais faltavam. O aluno tinha regredido muito tanto a nível de escrita como de oralidade. Estava ausente, a sua expressão facial e postura revelavam ausência e não demonstrava energia. O seu olhar era vago.	1

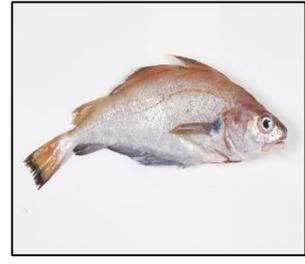
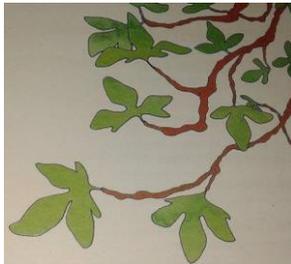
Nome: _____

Data: ___/___/___

Português

“Lengalenga” de Maria Alberta Menéres

1- Completa as palavras com as sílabas em falta.



Ár____re

____go

for____ga

____ne____

2- Ordena as letras e escreve as palavras corretas.

o

f

g

i

r

f

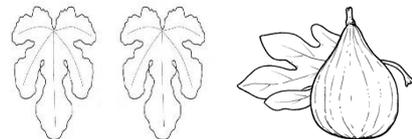
o

n

o

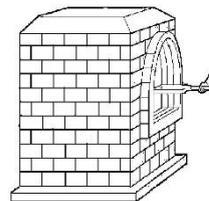
3- Lê e responde às perguntas.

A figueira é amarela?



Não, _____.

A faneca corre da árvore?



Não, _____.

Anexo VIII - Grelha de observação da atividade “Introdução dos números “13 e 14” com barras de cuisenaire”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Matemática	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A1	(Introdução dos números “13 e 14” com barras de cuisenaire) O aluno A1 manipula as barras de cuisenaire mas está constantemente a olhar para o ar e não se mantém concentrado. De seguida compõe e decompõe os números abordados e os colegas estão sempre a falar com ele, estas interrupções, fazem com que o seu envolvimento não seja suficiente e não consiga regressar à sua atividade.	2
A2	(Introdução dos números “13 e 14” com barras de cuisenaire) O aluno A2 estava bastante entusiasmado com as barras de cuisenaire, manipulou-as e representou vários algoritmos. Quando a professora estagiária lhe pede para compor e decompor os números abordados sente dificuldades e acaba por errar na representação. Na sua expressão facial notava-se momentos de ausência de atividade, não estava concentrado e o seu envolvimento não era suficiente.	2
A3	(Introdução dos números “13 e 14” com barras de cuisenaire) O aluno A3 estava admirado com o material multibásico que a professora estagiária lhe deu para manusear. Conseguiu compor e decompor os números em questão com a ajuda da professora. A criança não estava concentrada na atividade, tinha dificuldades em chegar à representação e o seu envolvimento não era suficiente.	2
A4	(Introdução dos números “13 e 14” com barras de cuisenaire) O aluno A4 estava muito envolvido com o material multibásico pois fez várias decomposições ele sozinho e conseguiu compor e decompor os números abordados na aula. Estava muito concentrado, cheio de energia e passou por momentos de grande intensidade na atividade.	4

Anexo IX - Grelha de observação da atividade “Contagem crescente e decrescente”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Matemática	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A5	(Contagem crescente e decrescente) O aluno estava muito entusiasmado por ter um cartão com um número. Quando a professora estagiária pergunta qual o número a seguir ele pronuncia-se e diz que tem o cartão correspondente. Em voz alta diz o seu número e dirige-se ao quadro e coloca o respetivo cartão. O aluno estava envolvido e satisfeito, pois através da sua expressão facial e postura demonstrava que o exercício igual ao habitual tinha sido feito de forma diferente e isso fazia com que ele se concentra-se e estivesse cheio de energia, esta forma era mais divertida e interessante.	4
A6	(Contagem crescente e decrescente) O aluno achou interessante ter um cartão com um número, olhou para o seu cartão e começou a brincar com ele. Quando a professora estagiária pergunta qual o número a seguir ele não se pronuncia porque estava completamente distraído. Após ter questionado de novo os alunos ele apercebe-se que é o seu número e vai em direção ao quadro colar o seu cartão. Não demonstrou sinais de envolvimento e o seu tempo de reação era lento. A sua expressão facial demonstrava pouca concentração e nenhuma energia.	3
A7	(Contagem crescente e decrescente) O aluno pegou no cartão com o respetivo número e começou a olhar para o ar. Quando a professora estagiária pergunta pelo número a seguir, ele nem sabia que era o seu número. Não estava concentrado e tinha muitas dificuldades de aprendizagem. O facto de estar sempre a conversar com a sua colega de mesa fazia com que o aluno não se conseguisse concentrar na atividade.	2

Anexo X - Grelha de observação da atividade “Números vizinhos”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Matemática	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A1	(“Números vizinhos”) O aluno A1 tirou do saco um cartão com um exercício. Colou-o no seu caderno e após a explicação da professora começou a resolvê-lo. É de salientar que o aluno, desde o início, referiu que o exercício era muito fácil. Em relação ao envolvimento do aluno nesta atividade, não se distraía facilmente, pelo contrário manteve-se concentrado, cheio de energia e realizou o exercício de forma correta.	4
A2	(“Números vizinhos”) O aluno A2 tirou do saco um cartão com um exercício. Colou-o no seu caderno e muito lentamente começou a resolvê-lo. Como ouviu todos os colegas a dizer que o exercício era muito fácil, começou a ficar motivado e a concentrar-se, mas rapidamente se distraiu com o seu lápis. Não demonstrou muito envolvimento durante a atividade.	3
A3	(“Números vizinhos”) O aluno A3 tirou do saco um cartão com um exercício. Colou-o no seu caderno e começou a riscar tudo, pintou de várias cores e disse à professora estagiária que já tinha feito. Como estava na fase dos grafismos, pintava todas as atividades que lhe eram dadas. O seu olhar era vago, não demonstrava energia nem motivação.	1
A4	(“Números vizinhos”) O aluno A4 tirou do saco um cartão com um exercício. Colou-o no seu caderno e começou a resolvê-lo. De repente começa a brincar com a borracha e acaba por não resolver o exercício. A distração foi constante, não se conseguia concentrar e não demonstra sinais de envolvimento em relação à atividade.	3

Anexo XI - Grelha de observação da atividade “Cartões com operações e resultados”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Matemática	Data: 23-02-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A5	(Cartões com operações e os resultados) O aluno tira um cartão dentro do saco e ao verificar que tinha operações e resultados disse que era muito difícil. Para descobrir o resultado tinha que fazer muitos cálculos. Não se encontrava envolvido na atividade, distraía-se com qualquer coisa e sem tentar verificar o resultado estava sempre a dizer que eram difíceis.	3
A6	(Cartões com operações e os resultados) O aluno tira um cartão dentro do saco e ao verificar o exercício disse que era fácil, pois adorava matemática. O seu envolvimento era notório, assim começou logo por resolver os cálculos. Por vezes os colegas interrompiam-no, mas ele conseguia retomar à sua atividade, não se distraía facilmente. No fim observava-se na sua expressão facial uma satisfação por ter acertado em quase todas as operações.	4
A7	(Cartões com operações e os resultados) Nesta atividade o aluno tira um cartão, verifica que tem vários algoritmos e diz imediatamente que não sabe o que é para fazer. Começa a pintar os quadradinhos de várias cores e coloca números à frente do quadradinho. A sua resolução estava incorreta. Por vezes notava-se momentos de ausência durante a atividade. O seu envolvimento não era suficiente, distraía-se muito e não se conseguia concentrar.	2

Anexo XII – Grelha de observação da atividade História “A Nova Casa” de Pilar Ramos & Montserrat Tobella

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Estudo do Meio	Data: 23-02-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A1	(Leitura da história “A Nova Casa” de Pilar Ramos & Montserrat Tobella) O aluno A1, durante a leitura da história, esteve um pouco conversador com a sua colega do lado, tendo a professora estagiária que o chamar várias vezes à atenção. Não participou no questionamento que a professora estagiária fez, pois o facto de não estar concentrado fez com que não soubesse do que a história se tratava. O aluno distraiu-se com facilidade.	2
A2	(Leitura da história “A Nova Casa” de Pilar Ramos & Montserrat Tobella) O aluno A2, durante a leitura da história, manteve-se sossegado e muito quieto a olhar para o quadro. Depois, distraiu-se com a garrafa e o lápis. Não mostrou sinais de envolvimento nem no momento da leitura, nem na parte do diálogo sobre a história. O seu olhar era vago e não demonstrava energia, pois parecia estar sem forças.	1
A3	(Leitura da história “A Nova Casa” de Pilar Ramos & Montserrat Tobella) (Grafismo - casa) O aluno A3, durante a leitura da história, esteve sempre atento. Quase a terminar a leitura, começou a pôr os pés na cadeira e a brincar com os lápis de cor. Como o aluno ainda está na fase dos grafismos, foi-lhe dado um grafismo com uma casa para pintar. Quando a professora colocou questões sobre a história o aluno não mostrou sinais de envolvimento e estava ausente, sempre a olhar para o ar.	2
A4	(Leitura da história “A Nova Casa” de Pilar Ramos & Montserrat Tobella) (Grafismo - casa) O aluno A4, esteve sempre muito distraído enquanto a professora lia a história. No questionamento da história não prestou atenção, estava ausente da atividade e só a olhar para o ar. Na sua postura notava-se tédio em relação à atividade e nenhuma energia.	2

Anexo XIII – Grelha de observação da atividade “Apresentação digital sobre os diferentes tipos de casa, os seus espaços e as suas funções dos espaços da casa”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Estudo do Meio	Data: 23-02-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A5	(Apresentação digital sobre os diferentes tipos de casa, os seus espaços e as suas funções dos espaços da casa) Durante a apresentação digital (realização de uma ficha) o aluno manteve-se empenhado e observador. Conseguiu identificar o edifício que se parecia com o que habitava e começou a pintá-lo. De seguida, recortou o edifício mais perto de sua casa (o hospital). Estava cheio de energia e por mais que alguém o tentasse distrair ele conseguia retomar à sua atividade.	4
A6	(Apresentação digital sobre os diferentes tipos de casa, os seus espaços e as suas funções dos espaços da casa) Durante a apresentação digital (realização de uma ficha), o aluno esteve distraído mas, mesmo assim, conseguiu identificar o edifício que se parecia com o que habitava e começou a pintá-lo muito lentamente. O seu envolvimento não era notório, pois faltava-lhe muita concentração.	3
A7	(Apresentação digital sobre os diferentes tipos de casa, os seus espaços e as suas funções dos espaços da casa) Durante a apresentação digital (realização de uma ficha), o aluno esteve distraído. Teve dificuldades em identificar o edifício que se parecia com o que habitava. Depois de o ter identificado começou a pintá-lo, mas entretanto olha para o ar e pára de pintar. De seguida, em relação ao edifício mais perto de sua casa, disse que não tinha nenhum, então rodeou a escola. O seu envolvimento não era suficiente para se conseguir concentrar na atividade.	2

Anexo XIV - Grelha de observação da atividade “Mímica e etiquetas das divisões da casa”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Estudo do Meio e Expressão Dramática	Data: 23-02-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A1	(Mímica e etiquetas das divisões da casa) Como recortou o edifício o hospital, através da mímica representou a profissão correspondente aos profissionais deste edifício (representou um doutor). Foi difícil para os colegas adivinharem, pois só diziam que estava a imitar uma professora, porque por vezes distraía-se e pensava que tinha que fazer essa representação. Não se conseguiu concentrar nem persistiu em fazer outros gestos para os colegas adivinharem. Relativamente à colagem da etiqueta no respetivo local da divisão da casa, distraiu-se e colou-a no sítio errado. O aluno distraía-se muito facilmente do que estava a fazer.	3
A2	(Mímica e etiquetas das divisões da casa) Como rodeou o quartel dos bombeiros, quando teve que representar um bombeiro através de gestos, ficou envergonhado. Pediu ajuda à professora estagiária e fez os gestos muito rápidos. Os colegas conseguiram adivinhar logo. Relativamente à colagem da etiqueta no respetivo local da divisão da casa, conseguiu identificar corretamente. É de salientar que se atrasou sempre nas atividades, não demonstrou sinais de envolvimento e distraía-se com facilidade.	3
A3	(Mímica e etiquetas das divisões da casa) Como não tinha nenhum edifício perto de sua casa, rodeou a escola, uma vez que a frequentava todos os dias. Quando foi representar um professor através de gestos, ficou envergonhado e não conseguiu fazer gestos de forma a que os colegas adivinhassem. Relativamente à colagem da etiqueta no respetivo local da divisão da casa, conseguiu identificar corretamente. O aluno mostrava momentos de ausência e pouca concentração na realização das atividades. Havia interrupções frequentes e o seu envolvimento já não era suficiente para regressar à atividade.	2

A4	(Mímica e etiquetas das divisões da casa) Como a escola era o edifício mais perto de sua casa, através da mímica representou a profissão correspondente aos profissionais daquele edifício (representou um professor). Quase não fazia gestos e não demonstrava sinais de envolvimento. Relativamente à colagem da etiqueta no respetivo local da divisão da casa, conseguiu realizá-la, era fácil, mas estava constantemente distraído com a borracha. Fez alguns progressos mas sem muito interesse.	3
-----------	--	---

Anexo XV - Grelha de observação da atividade “Lixa em formato de casa e giz de várias cores”

Ficha de observação do envolvimento do aluno no 1.º Ciclo		
Área de conteúdo: Estudo do Meio e Expressão Plástica	Data: 23-02-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Alunos	Descrição	Nível de Envolvimento
A5	(Lixa em formato de casa e giz de várias cores) Nesta atividade o aluno fez uma observação em relação à lixa referiu que ela picava. Pede à professora estagiária várias cores de giz, porque quer que o seu trabalho fique com cores alegres e bonito. Desenhou uma divisão da casa (o seu quarto), como lhe foi pedido. Foi um dos melhores trabalhos realizados e, por isso, o aluno estava muito satisfeito e contente pelos elogios. Mostrou sempre muita precisão, persistência, criatividade. O seu envolvimento era notório, nada o conseguia distrair do seu trabalho, mesmo que os colegas o interrompessem, o nível da sua atividade era retomado.	4
A6	(Lixa em formato de casa e giz de várias cores) O aluno referiu que a cor da lixa era cor de laranja e que picava. Pediu várias cores de giz à professora estagiária para fazer o seu trabalho. Entretanto começa apenas por fazer vários riscos e pinta a sua garrafa de beber água. Distraia-se facilmente, não demonstrava sinais de envolvimento e não se concentrava.	3
A7	(Lixa em formato de casa e giz de várias cores) Nesta atividade o aluno afirmou que a lixa picava. Quis giz de várias cores e começou a riscar a lixa toda. Não fez o que era	2

	pretendido, desenhar uma divisão da sua casa, pois não esteve atento à explicação da professora estagiária e passava muito tempo com o giz junto à boca e a olhar para o ar.	
--	--	--

Anexo XVI – Tabelas com níveis de envolvimento dos alunos em todas as atividades

Atividades Orientadas (Atividades de iniciativa do adulto)						
Alunos	Leitura lengalenga	Palavras desordenadas	Introdução nº 13 e14 barras de cuisenaire	Números vizinhos	Leitura da história “A Nova Casa”	Mímica e etiquetas das divisões da casa
A1	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 4	Nível 2	Nível 3
A2	Nível 3	Nível 3	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 3
A3	Nível 2	Nível 1	Nível 2	Nível 1	Nível 2	Nível 2
A4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 3
Média	3,25	2,75	2,5	2,75	1,75	2,75

Atividades Orientadas (Atividades de iniciativa do adulto)						
Alunos	Grafema “f” e sílabas	Exercício ortográfico	Contagem crescente e decrescente	Operações e o resultado	Apresentação digital	Lixa em formato de casa e giz de várias cores
A5	Nível 3	Nível 3	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 4
A6	Nível 3	Nível 3	Nível 3	Nível 4	Nível 3	Nível 3
A7	Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 2	Nível 2	Nível 2
Média	2,33	2,33	3	3	3	3

Anexo XVII -Grelha de observação da atividade “Contar a história “Os Músicos de Bremen”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Data: 27-04-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C5	(Contar a história “ <i>Os Músicos de Bremen</i> ” de Irmãos Grimm) A criança C5 adorou a caixa que a educadora estagiária levou e onde colocou as imagens da história. Ajudou a escolher um nome para a caixa e, através das imagens da caixa, disse que a história podia estar relacionada com música, visto que a caixa tinha pautas de música. A criança ficou muito envolvida enquanto a educadora contava a história. A concentração, a motivação e a energia estiveram sempre presentes. A criança participou nas questões acerca da história. Conseguiu ordenar as imagens da história, muito facilmente, sem ajuda. Identificou e escreveu o nome de cada animal da história e o respetivo som (onomatopeia) com a ajuda da educadora. Por fim, fez a divisão silábica das palavras com palmas e contou os respetivos animais da história. O seu envolvimento foi notório. Sentia-se satisfeita pela concretização das suas atividades.	4
C6	(Contar a história “ <i>Os Músicos de Bremen</i> ” de Irmãos Grimm) A criança C6 esteve muito atenta e curiosa sobre o que a caixa tinha dentro. Ajudou a escolher um nome para a caixa e através das imagens da caixa disse que a história podia estar relacionada com muitas coisas: uma zebra ou vaca porque tinha riscas brancas e pretas, bolinhas e música, porque tinha pautas de música. A criança estava muito envolvida e concentrada enquanto a educadora contava a história. Participou nas questões acerca da história. Ordenou as imagens da história com ajuda dos colegas. Identificou e escreveu o nome de cada animal da história e o respetivo som (onomatopeia) com a ajuda da educadora estagiária. Por fim, enganou-se na divisão silábica das palavras com palmas, porque estava distraída e contou os respetivos animais da história. O seu envolvimento passou por alguns progressos e por momentos de distração.	3
C7	(Contar a história “ <i>Os Músicos de Bremen</i> ” de Irmãos Grimm) A criança C7 estava muito distraída, não prestou muita atenção à caixa. Não se pronunciou em relação ao nome da caixa, mas disse que a caixa tinha várias cores, muitas bolinhas e riscas. A criança estava muito séria a olhar para a educadora estagiária a contar a	3

	<p>história. Não respondeu às questões acerca da mesma. E com ajuda dos colegas ordenou as imagens da história. Identificou e escreveu o nome de cada animal da história e o respectivo som (onomatopeia) com a ajuda da educadora estagiária. Por fim, não fez corretamente a divisão silábica das palavras com palmas, porque estava muito distraída e contou os respectivos animais da história muito baixinho. Em relação ao seu envolvimento, a criança distraía-se muito facilmente do que estava a fazer.</p>	
C8	<p>(Contar a história “<i>Os Músicos de Bremen</i>” de Irmãos Grimm) A criança C8 estava muito curiosa com a caixa. Ajudou a escolher nomes para a caixa (“caixa das cores”; “caixa das bolas”) e acabou por ficar caixa das surpresas. A criança estava muito envolvida e concentrada enquanto a educadora estagiária contava a história. Participou nas questões acerca da história. Ordenou as imagens da história com ajuda dos colegas. Identificou e escreveu o nome de cada animal da história e o respectivo som (onomatopeia) com a ajuda da professora. Por fim, muito rapidamente, fez a divisão silábica das palavras com palmas e contou os animais da história. Devido à distração com os colegas acabou por se enganar. O seu envolvimento passou por momentos de grande intensidade e por pequenos momentos de distração. Esteve muito concentrada e empenhada na atividade.</p>	4

Anexo XVIII - Grelha de observação da atividade “Técnica da digitinta”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Expressão Plástica	Data: 27-04-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C1	(Técnica da digitinta) A criança C1 estava muito entusiasmada junto à mesa com a espuma de barbear e a tinta. Começou a mexer com as mãos. Ao início começou a espalhar e não se preocupou com o desenho, pois o facto de estar a mexer era absolutamente divertido para ela. Tentou desenhar, com o dedo, um animal da história, o galo, e de seguida, com ajuda da educadora estagiária colocou a folha A3 sobre o desenho para o digitalizar. O seu envolvimento foi notório, pois nada conseguia distrair a criança do que estava a fazer. Demonstrou-se satisfeita com os resultados alcançados.	4
C2	(Técnica da digitinta) A criança C2 estava ansiosa por poder mexer na tinta e na espuma de barbear. Sentada na sua cadeira, dizia em voz alta que já sabia qual o animal que ia desenhar, o gato. Foi para a mesa e começou a espalhar bem a tinta e a espuma. Manuseou bastante e começou a desenhar com o dedo, de seguida, com a ajuda da educadora estagiária, colocou a folha A3 sobre o desenho para digitalizá-lo. O seu envolvimento foi notório, sempre cheia de energia e com precisão no seu trabalho, de modo a que o seu desenho ficasse perfeito.	4
C3	(Técnica da digitinta) A criança C3 estava sentada no seu lugar muito irrequieta, sempre a falar com os colegas. Quando se colocou ao pé da mesa só mexeu na tinta e não sabia que animal desenhar com o dedo, apenas fez uns riscos e, no fim, disse que era o cão. Com ajuda da educadora estagiária colocou a folha A3 sobre o desenho para digitalizá-lo. O seu envolvimento foi pouco. A criança distraía-se muito facilmente do que estava a fazer.	3
C4	(Técnica da digitinta) A criança C4 estava no seu lugar cheia de energia para realizar a atividade. Começou por mexer a tinta e a espuma e escolheu desenhar o burro. Com o seu dedo tentou fazer tudo muito pormenorizado, mas depois quando colocou a folha A3 sobre o desenho e o digitalizou, não se notou tudo ao pormenor. O seu envolvimento foi notório, pois estava muito satisfeita por ver o seu trabalho na folha.	4

Anexo XIX -Grelha de observação da atividade “Área da casinha das bonecas”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Expressão Dramática	Data: 27-04-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Livre (Atividade de iniciativa da criança)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C5	(Área da casinha das bonecas) A criança C5 adorava brincar na área da casinha das bonecas: fazia de conta que estava a cozinhar, servia a comida à educadora e brincava com as suas amigas. Começou a passar a ferro e depois foi-se deitar na cama para descansar. Notava-se que estava muito contente, entusiasmada e dedicada no que estava a fazer. Era bastante criativa e tentava fazer o que via a sua mãe fazer em casa. Notava-se envolvimento e a criança não se distraía do que estava a fazer.	4
C7	(Área da casinha das bonecas) A criança C7 dirigiu-se à casinha das bonecas. Começou por brincar com os bonecos que havia no quarto. Deitou-se várias vezes na cama a descansar e foi uma vez à cozinha fazer o comer para o seu nenuco. A criança fez de conta que era a mãe do nenuco. Mostrou-se envolvida, bastante concentrada e entusiasmada.	4

Anexo XX -Grelha de observação da atividade “Área dos jogos”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Matemática	Data: 27-04-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Livre (Atividade de iniciativa da criança)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C6	(Área dos jogos) A criança C6 dirigiu-se para a área dos jogos. Olhou atentamente e escolheu o jogo “dominó da família” feito e oferecido pela educadora estagiária para a sala. De seguida, foi sozinha para uma mesa, tirou as peças todas da caixa e, para iniciar o jogo, colocou uma peça com o número 5 de um lado e quatro imagens de uma senhora do outro lado. A partir desta peça foi colocando as restantes, verificando sempre o número e o número de imagens. Depois de construído sobraram-lhe três peças, tentou encaixá-la onde houvesse uma peça com o número ou número de imagens igual. Por fim, arrumou a caixa e as peças. Mostrou-se envolvido, concentrado e cheio de energia.	4
C8	(Área das construções) A criança C8 dirigiu-se à área das construções, pois havia lá um cesto com vários dinossauros que ela adorava. Todos os dias levava um dinossauro para a escola. Para além dos dinossauros construiu uma ponte enorme com os legos. Tinha por hábito de, no fim, contar os legos e os dinossauros que estavam junto de si. Mostrou-se envolvido e concentrado no que fazia.	4

Anexo XXI - Grelha de observação da atividade “Animais domésticos”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo	Data: 28-04-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C1	(Animais domésticos-apresentação digital) A criança C1 manteve-se sossegada no seu lugar a ouvir a explicação da educadora. Conseguiu indicar o nome de todos os animais domésticos, o número de patas, disse alguns dos alimentos que costumavam comer e beber e as suas respetivas onomatopeias. É de referir que conhecia todos os animais. A criança mostrou estar envolvida e aplicada para responder às questões. Nada a distraía.	4
C2	(Animais domésticos-apresentação digital) A criança C2 esteve muito desatenta, sempre a brincar e a conversar com o seu colega. Apesar da distração que teve durante a atividade, quando a educadora estagiária a questionou acerca do nome de todos os animais domésticos, o número de patas, os alimentos que costumam comer e beber e as suas respetivas onomatopeias, ela respondeu sempre corretamente. Notou-se que o seu envolvimento não foi o habitual, empenhado e atento, mas houve momentos em que conseguiu mostrar a sua capacidade de concentração.	3
C3	(Animais domésticos-apresentação digital) A criança C3 muito faladora com a sua colega do lado. Não estava atenta ao que a educadora explicava. Foi chamada várias vezes à atenção. Quando a educadora estagiária a questionou acerca do nome de todos os animais domésticos, o número de patas, os alimentos que costumam comer, o que bebem e as suas respetivas onomatopeias, não respondeu corretamente a todas as questões e algumas nem se pronunciou, manteve-se calada, a olhar. A criança não demonstrou muitos sinais de envolvimento e distraiu-se facilmente do que estava a fazer.	3
C4	(Animais domésticos-apresentação digital) A criança C4 estava muito faladora com o seu colega do lado. Não ouviu o que a educadora explicou. Quando a educadora lhe perguntou o nome de todos os animais domésticos, o número de patas, os alimentos que costumam comer, o que bebiam e as suas respetivas	3

	onomatopeias, respondeu corretamente a algumas e a outras errou. A criança não demonstrou muitos sinais de envolvimento e distraía-se facilmente do que estava a fazer.	
--	---	--

Anexo XXII -Grelha de observação da atividade “Pictograma”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Matemática	Data: 28-04-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C5	(Pictograma - Qual é o meu animal preferido?) A criança C5 estava sentada em roda muito calada, pois de manhã tem por hábito estar muito silenciosa, não conversar com ninguém. Foi muito devagar até à educadora estagiária e estava muito indecisa qual o animal preferido. Acabou por escolher a vaca e colou-a no pictograma. Notou-se que esteve bastante envolvida e teve momentos de grande intensidade e concentração.	4
C6	(Pictograma - Qual é o meu animal preferido?) A criança C6 estava sentada em roda muito quieta e atenta. Foi à beira da educadora estagiária e escolheu o cão. Disse que adorava cães e que na aldeia tinha dois. Gostava muito de lhe dar de comer e de brincar com ele. No fim, em voz alta, ajudou a contar o número de animais escolhidos pelas crianças, mas por vezes distraía-se na contagem. Ficou muito contente por o cão ter sido um dos preferidos.	3
C7	(Pictograma - Qual é o meu animal preferido?) A criança C7 estava sentada em roda muito quieta. Levantou-se para ir à beira da educadora estagiária e começou a olhar para todos os animais. Não sabia qual escolher, porque pensava que não podia escolher igual ao dos colegas. Quando a educadora estagiária lhe explicou que podia escolher uma imagem repetida, pegou na imagem da vaca. No fim, num tom de voz baixo, ajudou a contar o número de animais escolhidos pelos colegas. Na sua expressão facial e na sua postura notava-se muita distração e pouco envolvimento.	3
C8	(Pictograma - Qual é o meu animal preferido?) A criança C8 estava sentada em roda, por vezes falava com o seu colega. Levantou-se, foi para junto da educadora estagiária e começou a olhar para todos os animais. Estava indecisa qual	3

	escolher, optou pelo gato. No fim, em voz alta, ajudou a contar o número de animais escolhidos pelas crianças e ficou muito feliz por o gato ter sido um dos que ganhou. Por vezes distraía-se do que estava a fazer.	
--	---	--

Anexo XXIII -Grelha de observação da atividade “Canção: “Eu perdi o dó da minha viola”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Expressão Musical	Data: 28-04-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C1	(Canção: “Eu perdi o dó da minha viola”) A criança C1 estava muito interessada em aprender a música nova. Conseguiu decorá-la muito facilmente e acompanhou sempre a educadora estagiária e os colegas até ao fim da letra da música. Repetiu-a várias vezes com gestos, melodia e sempre muito animada e feliz. Nada distraía a criança. Na sua expressão facial notava-se uma satisfação perante a música e repetiu várias vezes que gostava da música.	4
C2	(Canção: “Eu perdi o dó da minha viola”) A criança C2 esteve muito distraída, a conversar com as suas colegas e não mostrou interesse em ouvir a explicação da educadora relativamente à música. Houve algumas partes que não decorou logo e por vezes não cantava. Repetiu-a várias vezes com gestos, melodia, mas de repente, distraía-se com a sua bata. Em relação ao seu envolvimento a criança distraía-se muito facilmente do que estava a fazer.	3
C3	(Canção: “Eu perdi o dó da minha viola”) A criança C3 estava muito ausente da atividade, não mostrou interesse em aprender a música. Cantou pouco, fez poucos gestos e estava sempre a olhar para o ar. O seu envolvimento não foi suficiente para concretizar a atividade com ânimo e concentração.	2
C4	(Canção: “Eu perdi o dó da minha viola”) A criança C4 estava muito interessada em aprender a música. Ela adorava cantar. Conseguiu decorá-la muito facilmente e acompanhou sempre a educadora estagiária e os colegas. Repetiu-a várias vezes com gestos, melodia e sempre com um	4

	tom de voz alto de modo a que todos da sala ouvissem. Estava cheia de energia, muito concentrada e participativa. Disse à educadora que tinha adorado e que ia cantar a música para a sua irmã pequena. O seu envolvimento era notório.	
--	---	--

Anexo XXIV - Grelha de observação da atividade Jogo do “esconde-esconde”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Expressão Musical	Data: 28-04-2015	Período do dia: Tarde
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C5	(Jogo do “esconde-esconde”) A criança C5 estava desconfiada do que se iria fazer e apercebeu-se de alguns instrumentos distribuídos pela sala. A educadora estagiária disse-lhe para ir procurar os instrumentos. Encontrou as clavas e colocou-as no meio da roda. De seguida, a educadora estagiária questionou como são feitos os instrumentos e que sons reproduzem. Ela, muito rapidamente, deu a sua opinião e disse que o seu instrumento era feito de madeira. Notou-se envolvida, cheia de energia e participativa no diálogo entre a educadora e as crianças.	4
C6	(Jogo do “esconde-esconde”) A criança C6 esteve muito distraída, a conversar com as suas colegas e não mostrou interesse em ouvir a explicação da educadora relativamente ao jogo. Não conseguiu responder a quase nenhuma questão feita pela educadora estagiária. Só referiu que os instrumentos eram todos de madeira, o que estava errado. Em relação ao seu envolvimento a criança distraía-se muito facilmente do que estava a fazer.	3
C7	(Jogo do “esconde-esconde”) A criança C7 não se apercebeu que havia muitos instrumentos musicais espalhados pela sala. A educadora disse-lhe para ir procurar um instrumento. Encontrou a pandeireta e começou a tocar com ela para ouvirem o som. Depois colocou-a no meio da roda. De seguida, a educadora estagiária perguntou como são feitos os instrumentos e que sons reproduzem. Ela não soube responder, manteve-se calada e quieta. A criança esteve sempre muito atenta à explicação dos colegas e da educadora.	4

C8	(Jogo do “esconde-esconde”) A criança C8 tinha-se apercebido que havia instrumentos musicais pela sala. A educadora estagiária disse-lhe para ir procurar. Encontrou o tamborim e tocou várias vezes. Gostou tanto do som que disse que ia pedir um aos pais. Colocou-o no meio da roda. De seguida, a educadora estagiária questionou como são feitos os instrumentos e que sons reproduzem, disse que havia de madeira, de metal e de plástico. Estava muito concentrada e feliz. O seu envolvimento foi notado durante a atividade.	4
-----------	---	---

Anexo XXV - Grelha de observação da atividade “Ativação, percurso e o jogo da raposa”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Expressão Motora	Data: 29-04-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C1	(Ativação, percurso e jogo da raposa) A criança C1 durante a parte da ativação fez sempre todos os exercícios de aquecimento tal como a professora estagiária assim a ensinava. E no percurso fez os exercícios sem dificuldade, estava satisfeita e queria fazer mais. De seguida colocou uma fita atrás presa às calças e foi atrás dos colegas para lhe conseguir tirar o máximo de fitas. Teve sempre o cuidado de proteger a sua fita para não lha tirarem. Tentou protegê-la até ao fim, mas depois um colega conseguiu-lhe tirar. Ficou um pouco triste, pois gostava de ganhar, mas esteve sempre muito envolvida durante o jogo e gostou. Por fim pediu para repetir.	4
C2	(Ativação, percurso e jogo da raposa) A criança C2 na ativação realizou todos os exercícios propostos pela educadora estagiária. No percurso teve dificuldades em atirar a bola ao ar e conseguiu-la apanhar. De seguida, colocou uma fita atrás presa às calças e começou a correr atrás dos colegas para lhe conseguir tirar as fitas. Queria tanto conseguir tirar a fita dos colegas que se esqueceu de proteger a dela e, por isso, tiram-lha logo. Ela não se apercebeu e continuou a correr. Mostrou-se sempre muito contente e no fim também queria	3

	jogar de novo. A criança distraía-se muito facilmente do que estava a fazer.	
C3	(Ativação, percurso e jogo da raposa) A criança C3 durante a ativação estava distraída, por vezes não fazia os exercícios que a educadora pedia, estava muito distraída e no percurso o seu tempo de reação era lento, fazia todos os exercícios muito calmamente. Depois colocou uma fita atrás, presa às calças, e muito devagar correu atrás dos colegas. Conseguiu tirar uma fita a um colega. Ficou muito contente por ter conseguido. Mas de seguida tiram-lhe logo a dela. Com uma cara alegre foi-se sentar e esperou que os seus colegas terminassem. Notou-se que esteve sempre envolvida e que gostava de continuar a jogar.	3
C4	(Ativação, percurso e jogo da raposa) A criança C4 na ativação encontrava-se muito distraída. Quando fazia um exercício dizia que estava cansada que não aguentava mais. O seu tempo de reação em relação ao percurso era demasiado lento, não se conseguia concentrar. Colocou uma fita atrás, presa às calças, e começou a correr atrás dos colegas para lhes conseguir tirar as fitas. Teve sempre o cuidado de proteger a sua fita. E após ter conseguido tirar três fitas disse que se queria sentar porque já estava muito cansada, não aguentava. No fim disse à educadora que era um jogo divertido, mas muito cansativo. A criança distraía-se facilmente do que estava a fazer.	3

Anexo XXVI -Grelha de observação da atividade Jogo – “Tocar instrumentos musicais”

Ficha de observação do envolvimento da criança na Educação Pré-Escolar		
Área de conteúdo: Domínio da Expressão Musical	Data: 29-04-2015	Período do dia: Manhã
Atividade Orientada (Atividade de iniciativa do adulto)		
Crianças	Descrição	Nível de Envolvimento
C5	(Jogo – Tocar instrumentos musicais) Nesta atividade todos os instrumentos musicais estavam no meio do grupo, a educadora estagiária tapou os olhos à criança e um colega do grupo tocou um instrumento musical. Não conseguiu identificar qual o instrumento, uma vez que estava sempre distraída e a falar baixinho para a sua colega do lado. A criança não estava muito envolvida.	3
C6	(Jogo – Tocar instrumentos musicais) Nesta atividade todos os instrumentos musicais estavam no meio do grupo, a educadora estagiária tapou os olhos à criança e um colega do grupo tocou-lhe um instrumento musical. Como estava muito distraído a conversar com dois colegas não conseguiu perceber qual o instrumento tocado. Não mostrou envolvimento na atividade.	3
C7	(Jogo – Tocar instrumentos musicais) Nesta atividade todos os instrumentos musicais estavam no meio do grupo, a educadora estagiária tapou os olhos à criança e um colega do grupo tocou um instrumento musical. Como estava concentrada e envolvida conseguiu identificar o pau de chuva, porque lhe parecia a chuva a cair. Ficou satisfeito perante ter descoberto o instrumento tocado. O seu envolvimento foi notório.	4
C8	(Jogo – Tocar instrumentos musicais) Nesta atividade todos os instrumentos musicais estavam no meio do grupo, a educadora estagiária tapou os olhos à criança e um colega do grupo tocou um instrumento musical. A criança não conseguiu identificar qual o instrumento, porque estava distraída e a brincar com a sua bata. Não demonstrava sinais de envolvimento.	3

Anexo XXVII -Tabelas com níveis de envolvimento das crianças em todas as atividades

Atividades Orientadas (Atividades de iniciativa do adulto)				
Crianças	“Os Músicos de Bremen”	Pictograma	Jogo do esconde-esconde	Jogo – Tocar instrumentos musicais
C5	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 3
C6	Nível 3	Nível 3	Nível 3	Nível 3
C7	Nível 3	Nível 3	Nível 4	Nível 4
C8	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 3
Média	3,5	3,25	3,75	3,25

Atividades Orientadas (Atividades de iniciativa do adulto)				
Crianças	“Digitinta”	Animais domésticos	Canção	Ativação, percurso e jogo da raposa
C1	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
C2	Nível 4	Nível 3	Nível 3	Nível 3
C3	Nível 3	Nível 3	Nível 2	Nível 3
C4	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 3
Média	3,75	3,25	3,25	3,25

Atividades Livres (Atividades de iniciativa da criança)	
Crianças	Área da casinha das bonecas, Área dos jogos e Área das construções
C5	Nível 4
C6	Nível 4
C7	Nível 4
C8	Nível 4
Média	4