



**Universidade de  
Aveiro**

Departamento de Educação e  
Psicologia

2017

**HÉLIA DE JESUS  
DOS SANTOS  
CARDOSO**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO DE  
IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR EMOCIONAL  
EM CRIANÇAS DO 1ºCEB**



**Universidade de  
Aveiro**  
2017

Departamento de Educação e  
Psicologia

**HÉLIA DE JESUS  
DOS SANTOS  
CARDOSO**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO DE  
IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR  
EMOCIONAL EM CRIANÇAS DO 1.ºCEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB, realizada sob a orientação científica da Doutora Aida Figueiredo, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu irmão e ao meu pai por iluminarem o meu caminho.

“Porque os homens são anjos nascidos sem asas, é o que há de mais bonito, nascer sem asas e fazê-las crescer.” José Saramago

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

**Doutor(a) Maria Catarina Canhoto Martins**  
Professora, Fundação Bissaya Barreto (arguente)

**Professora Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora).

## **agradecimentos**

Na realização deste estudo e no percurso até então, contei com o apoio incondicional de várias pessoas que sempre acreditaram em mim. Essas pessoas foram os alicerces que sustentaram a realização de um sonho e a todas elas um enorme obrigada.

À professora Virgínia Almeida, pela tranquilidade transmitida, pela disponibilidade, pela sapiência transmitida, pela amizade, pelo exemplo, pelos sorrisos, pelo conforto e colaboração.

À educadora Fátima Vieira, pela tranquilidade transmitida, pela disponibilidade, pelo conhecimento transmitido, pelo exemplo, pelo carinho e colaboração.

À Professora Aida Figueiredo, pela orientação da Prática Pedagógica, pela compreensão e pelo conhecimento transmitido.

À Manuela pela amizade, pelo incentivo e por melhorar os meus dias.

Ao Professor António Vítor de Carvalho pelo exemplo, pela sapiência transmitida, pela amizade e pelas palavras sábias nos momentos certos.

À Professora Ana Breda pelo incentivo, pelo carinho e por acreditar em mim antes de eu acreditar.

Aos meus queridos pais pelo amor incondicional, pelo apoio em todas as decisões por acreditarem em mim, pelo exemplo de superação, pela transmissão de valores, por todos os sacrifícios que fizeram por mim.

Aos meus padrinhos pelo amor, pela amizade, pelos sábios conselhos, pelas gargalhadas e pelo exemplo de determinação.

À minha família pelo amor, pelo carinho, pelo incentivo e pela presença constante nos momentos mais importantes.

Às minhas amigas de infância pela amizade, pela confiança transmitida, pela paciência e pela presença firme e constante em todos os momentos.

Aos meus amigos, pedaços, equipa e todas as pessoas incríveis que Aveiro me deu por tudo o que me proporcionaram, pelo incentivo, pela presença constante, pelas noites em claro, e por me encherem de orgulho.

À Filipa Loureiro por iluminar o nosso caminho.

Às crianças envolvidas neste estudo, e às outras que me fizeram crescer profissionalmente, por encherem os meus dias de luz e felicidade.

A Deus por tudo o que sou.

**palavras-chave**

implicação, bem-estar emocional, estratégias de ensino-aprendizagem, estilo do adulto, estudo de caso, investigação-ação.

**resumo**

A época que vivemos apresenta-se em constante mudança a nível social e educativo. As crianças do presente século necessitam de aprender a enfrentar as dificuldades com perseverança, almejar novas aprendizagens e desenvolver um pensamento crítico e reflexivo para que possam ser adultos realizados e integrados na sociedade. No entanto, ainda, observamos escolas do século XIX e crianças que a encaram como uma rotina. Desta forma, é fulcral que o professor seja capaz de promover contextos de qualidade e aproximar a escola do século XIX da criança do século XXI.

Neste sentido, conforme Laevers (1994) e Vygotsky (1996), o professor atual, além de conferir liberdade às crianças na tomada de decisões estimula o pensamento e respeita as necessidades básicas de cada uma delas. De acordo com um critério de classificação de estratégias de ensino-aprendizagem indicado por Vieira (2005), este professor planifica a sua ação centrada na criança assumindo um papel mais passivo comparado ao da criança. Assim sendo, este estudo teve como objetivo avaliar os níveis de implicação e de bem-estar emocional durante a implementação de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, tendo em conta o que cada estratégia oferece.

O presente estudo, realizado numa escola do 1.ºCEB do concelho de Aveiro, inseriu-se num estudo qualitativo com características de investigação-ação e teve como participantes três crianças do 4.º ano do 1.ºCEB.

Os resultados permitiram perceber que, atendendo às características das crianças, a implementação de estratégias de discussão proporcionou níveis de bem-estar e implicação elevados.

**keywords**

Well-being, involvement, teaching-learning strategies, adult style, case study, participatory action research.

**abstract**

The period in which we live in is constantly changing at a social and educational level. Students of today need to learn how to face difficulties with perseverance, aim for new learning and develop a critical and reflexive mind for the creation of realized and integrated individuals in society. However, we observe nineteenth-century schools of thought and students who are viewed as a routine. That established, it is crucial that the teacher is able to promote quality contexts and bring a nineteenth century school closer to the student of the 21st century. In this sense, the current teacher, according to Laevers and Vygotsky, needs to confer freedom to the students in the decision making process and stimulate the thought, while respecting the basic needs of each student. According to a classification criterion of teaching-learning strategy indicated by Vieira, the teacher plans his action centered on the student, assuming a more passive role compared to the later. Therefore, this study aimed to evaluate the levels of implication and emotional well-being during the implementation of different teaching-learning strategies, taking into account what each strategy offers. The present study, carried out in the 1st CEB school of Aveiro, is inserted in the qualitative research with characteristics of action-research and had as object of study three students of the 4th year of the 1st CEB. Data analysis allowed us to perceive that, taking into account the characteristics of the students, the implementation of a discussion strategy provided levels of well-being and a high level of implication.

## Índice Geral

CAPÍTULO 1 .....	6
QUALIDADE EM CONTEXTOS DE INFÂNCIA.....	6
1. Bem-estar emocional e implicação como indicadores de qualidade.....	6
2. Estilo do adulto.....	10
3. Zona de Desenvolvimento Proximal .....	11
CAPÍTULO 2 .....	15
O PAPEL DO PROFESSOR NO SÉC. XXI .....	15
1. O professor na escola do século XXI.....	15
1.1. Estratégias de Ensino-Aprendizagem.....	17
1.2. Abordagem globalizante e a utilização de materiais didáticos.....	20
1.3. Avaliação .....	20
2. Disponibilidade para a aprendizagem e atribuição de significado.....	22
3. O desenvolvimento pessoal e social das crianças: capacidades, atitudes e valores.....	24
CAPÍTULO 3 .....	27
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO .....	27
1. Caracterização dos contextos de estágio .....	27
1.1. Caracterização do microcontexto A .....	30
1.2. Caracterização do microcontexto B .....	30
2. Apresentação do estudo .....	32
3. Opções metodológicas .....	33
3.1. Tipo de estudo.....	33
3.2. Estudo qualitativo .....	34
3.3. Participantes.....	35
3.4. Procedimentos do estudo .....	37
3.5. Instrumentos e/ou técnicas de recolha de dados.....	40
3.5.1 A Observação Participante .....	41
3.5.2 Notas de campo .....	42
3.5.3 Inquérito por entrevista .....	43
3.6. Categorias de análise .....	44
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	44
Considerações Finais .....	70
Referências Bibliográficas .....	74

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese dos níveis de Bem-Estar Emocional.....	8
Tabela 2 - Síntese dos níveis de Implicação.....	9
Tabela 3 - Habilitações académicas dos ascendentes da turma.....	31
Tabela 4 - Situação de emprego dos ascendentes.....	32
Tabela 5 - Caracterização dos Participantes.....	36
Tabela 6 - Etapas do Estudo, Procedimentos, Participantes e Calendarização.....	38
Tabela 7 - Número de estratégias utilizadas.....	39
Tabela 8 - Estratégias implementadas por áreas do saber.....	40
Tabela 9 - Horário das intervenções.....	40
Tabela 10 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	41
Tabela 11 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	45
Tabela 12 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	46
Tabela 13 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	47
Tabela 14 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	48
Tabela 15 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	50
Tabela 16 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	51
Tabela 17 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	53
Tabela 18 – Níveis de I e BEE durante os desafios matemáticos por número de elementos.....	54
Tabela 19 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	55
Tabela 20 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	57

Tabela 21 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	57
Tabela 22 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	59
Tabela 23 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	59
Tabela 24 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	60
Tabela 25 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	65
Tabela 26 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	65
Tabela 27 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	66
Tabela 28 – Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional.....	67
Tabela 29 - Níveis de Implicação por estratégia de ensino-aprendizagem.....	69
Tabela 30 - Níveis de Bem-estar Emocional por estratégia de ensino-aprendizagem.....	70

## Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura de Avaliação da Qualidade Pascal e Bertram (1999).....	6
Figura 2 – Exemplos dos desafios apresentados.....	52
Figura 3 – Experiência científica relativa à flutuação.....	56
Figura 4 – Conversão das medidas de comprimento no <i>whiteboard</i> .....	58
Figura 5 – Ilustrações alusivas à obra “Há Fogo na Floresta” .....	61
Figura 6 – Registo da informação pesquisada de uma criança.....	61
Figura 7 – Construção da maquete de uma floresta.....	62
Figura 8 – Apresentação do projeto.....	62
Figura 9 – Registo dos assuntos a abordar na revista a elaborar alusiva ao distrito e concelho de Aveiro.....	63
Figura 10 – Grupos diferentes a editar as suas páginas da revista.....	63
Figura 11 – Apresentação do trabalho elaborado pelo grupo.....	64
Figura 12 – Algumas páginas da Revista Aveiro.....	64
Figura 13 – Exemplo de algumas produções criativas das crianças.....	68

## **Lista de Abreviaturas**

BEE – Bem-estar Emocional

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

I – Implicação

EE – Encarregado de Educação

PPS – Prática pedagógica supervisionada

PPS A1 – Prática pedagógica supervisionada A1

PPS A2 – Prática pedagógica supervisionada A2

SOE – Seminário de Orientação Educacional

UC – Unidade(s) Curricular(es)

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

## Introdução

O presente Relatório de Estágio integra-se no currículo de formação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE), no ano letivo de 2016-2017. Estas unidades curriculares desenvolveram-se de forma articulada com o objetivo de desenvolver competências profissionais, sociais e éticas, e proporcionar um conjunto diversificado de experiências de prática, duplamente supervisionadas, pela educadora/professora cooperante e pelo orientador de seminário. O presente estudo, do tipo investigação-ação, realizado numa escola do 1.º CEB do concelho de Aveiro enfoca-se na implementação de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e na avaliação, através de indicadores, dos níveis de implicação e bem-estar emocional, consoante Portugal e Laevers (2010).

Na atualidade, vivemos um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo frenético e a quantidade de informação disponibilizada aumenta a cada dia na distância de um clique. Numa outra perspetiva, a virada do século acarretou um clima de incerteza que desencadeou controvérsias relativas à humanidade e sustentabilidade do planeta. Deste modo, o presente século desafia os sistemas educativos a disponibilizarem todas as ferramentas à criança para que esta possa construir uma postura sensata, crítica e humana perante o mundo. Neste sentido, cada criança deve ser preparada para o inesperado, e desenvolver a capacidade de se adaptar, e dar resposta às vicissitudes que encontrará ao longo da vida. Como um contexto educativo de qualidade, a escola, tem o papel de proporcionar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade, o sentido crítico, valores e práticas sustentáveis.

Nesta linha de pensamento, a avaliação de qualidade, com vista a atingir os resultados supracitados, surge de uma forma autêntica como um processo contínuo, em que o professor conhece verdadeiramente a experiência de cada criança, criando o ambiente propício à aprendizagem e disponibilizando as ferramentas que cada uma necessita. O *feedback* imediato ao profissional sobre a qualidade do que providencia às crianças poderá ocorrer através da avaliação processual dos indicadores implicação e bem-estar emocional numa escala de níveis de 1 a 5. A melhoria significativa destes níveis pode advir de vários fatores contextuais, como por exemplo, o estilo do adulto, o clima do grupo e a oferta educativa.

Em conformidade com Laevers (1994), o estilo do adulto estrutura-se em três categorias de comportamento: estimulação, sensibilidade e autonomia, e também é avaliado numa escala

de 1 a 5, sendo 1 um estilo não totalmente facilitador e 5 um estilo inteiramente facilitador. Deste modo, num panorama pleno, o adulto reconhece a criança como um ser que tem vontades próprias e necessidades básicas que devem ser respeitadas, e é capaz de associar a sua ação ao seu mundo envolvente, estimula o pensamento da criança colocando desafios auxiliando na superação dos mesmos e concede liberdade para que a criança desenvolva autonomia e responsabilidade na tomada de decisões. A intencionalidade do professor e das crianças articulam-se na composição de um ambiente propício para o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conhecer-nos a nós mesmos, encontrando a nossa vocação e o aprender a viver juntos num grupo que funciona como um todo respeitando a diversidade e singularidade de cada um. Entre outros fatores, isto implica o uso de estratégias de ensino-aprendizagem que permitem ver o contexto e o conjunto, em vez do conhecimento fragmentado, ou seja, uma abordagem globalizante que interligue os conteúdos de várias áreas do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida da criança e/ou presentes no meio sociocultural em que se insere. A implementação destas estratégias passa pela fomentação do trabalho autónomo, possibilitando a interação mais específica com o professor, a promoção de responsabilidade e autocontrolo, o desenvolvimento de atividades de observação e questionamento da realidade, de atividades cooperativas ou projetos orientados para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio. O enriquecimento das mesmas pode advir da compilação e organização de recursos materiais, e/ou da utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação.

Este trabalho surge, assim, da necessidade de dar resposta à demonstração de baixos níveis de bem-estar emocional e implicação da turma, observados durante as primeiras semanas de observação, e da relutância de algumas crianças em demonstrar e receber afeto. Pretendeu-se avaliar os níveis de implicação e bem-estar emocional, através da observação de indicadores adaptados de Portugal e Laevers (2010) durante a implementação de diversas estratégias de ensino-aprendizagem, e procurar fortalecer as relações interpessoais da turma. Consequentemente surgiram determinadas questões do estudo como: quais os níveis de implicação e bem-estar apresentados pelas crianças, consoante as estratégias implementadas? Qual a diferença entre os níveis de implicação e bem-estar apresentados pelas crianças durante as estratégias de exposição, de discussão e de trabalho autónomo?

Deste modo, o estudo estrutura-se em três capítulos: I – Qualidade em contextos de infância. Neste capítulo, iremos falar dos níveis de implicação e bem-estar como indicadores

processuais de qualidade, e no sentido de manter estes indicadores elevados, no estilo do adulto e na zona de desenvolvimento proximal; II – O Papel do professor no séc. XXI. Neste capítulo, iremos abordar o papel do professor no século XXI, as estratégias de ensino-aprendizagem, o conceito de abordagem globalizante, a importância de recursos didáticos, avaliação da prática pedagógica, a disponibilidade para a aprendizagem e atribuição de significado e do desenvolvimento social e pessoal das crianças. III- Enquadramento Metodológico do estudo. Neste capítulo, apresentaremos os contextos de estágio de PPS, o estudo de caso, as opções metodológicas, a seleção dos participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e as categorias de análise. A apresentação e discussão dos resultados também se encontram aqui inseridas, onde descreveremos e discutiremos os resultados obtidos. Em modo de conclusão, apresentaremos considerações finais, refletindo criticamente sobre as questões do estudo que despoltaram o mesmo e os constrangimentos e limitações encontrados.

## CAPÍTULO 1

### QUALIDADE EM CONTEXTOS DE INFÂNCIA

#### 1. Bem-estar emocional e implicação como indicadores de qualidade

Em conformidade com Pascal e Bertram (1999), a qualidade é um conceito valorativo, subjetivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar, sendo inadequado estabelecer definições precisas, fixas e estáticas de qualidade.

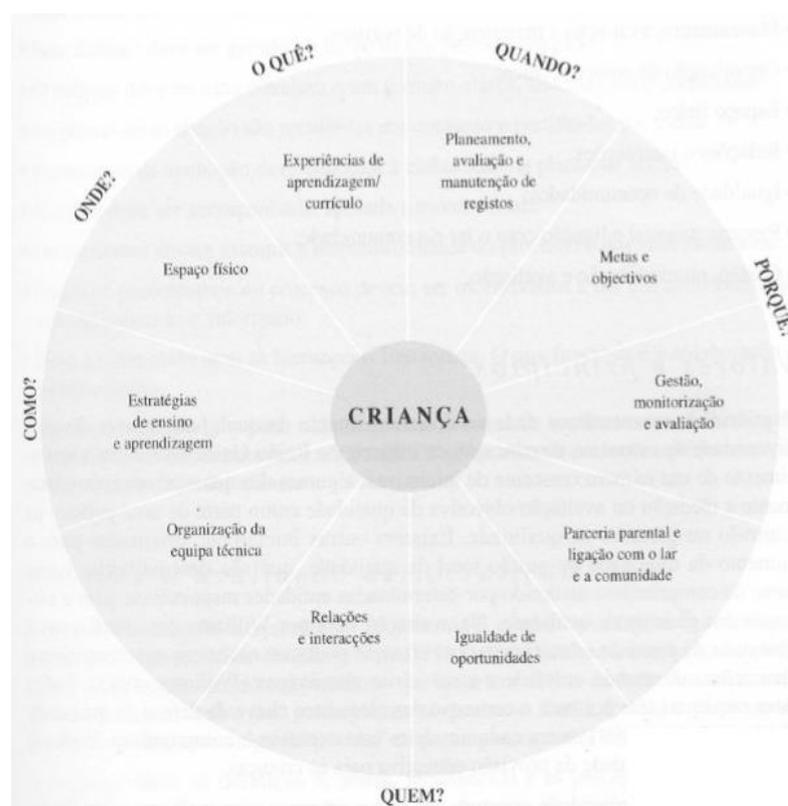


Figura 1 - Estrutura de Avaliação da Qualidade Pascal e Bertram (1999)

Consoante Laevers (1994), a qualidade de um contexto educativo pode ser analisada em função de três categorias de análise, sendo elas, os objetivos a atingir através do programa, os meios que serão utilizados para atingir os objetivos e os processos vivenciais da criança no decurso do programa. A abordagem experiencial reside na exploração deliberada da experiência das crianças no sentido de procurar reconstruir a sua experiência no adulto, e este perceber como o ambiente as afeta e como sentem o mundo, e na adequação das intervenções. Por conseguinte, esta focaliza-se nos processos experienciados pela criança durante o programa, no feedback

imediatamente ao profissional sobre a qualidade do que providencia às crianças e na avaliação processual dos indicadores Implicação (I) e Bem-estar Emocional (BEE).

Conforme Laevers et al. (1997), bem-estar emocional é um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria.

Logo, a saúde emocional da criança está garantida com a comunhão de necessidades físicas (alimentação, movimento, regulação da temperatura, descanso), a necessidade de afeto (de proximidade física e conhecer relações calorosas e atentas), a necessidade de segurança (de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade), a necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciada, ser escutada, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença), a necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedida, experimentar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido, atualização de conhecimentos, capacidades) e a necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objetivos na vida, de se sentir bem consigo própria, em ligação com os outros e com o mundo).

Como indicadores de bem-estar emocional Portugal e Laevers (2010) apontam: abertura e receptividade, flexibilidade; autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Segundo os autores supracitados o bem-estar emocional (Tabela 1), pode ser avaliado em cinco níveis, desde o muito baixo - nível 1 - em que se verifica que a criança está em risco de desenvolvimento emocional, até um nível muito alto - nível 5 - onde, a criança mostra estar plena consigo mesma e com o mundo envolvente.

Tabela 1

*Síntese dos níveis de Bem-Estar Emocional (Portugal e Laevers, 2010, pp.25-26)*

<b>Nível 1 e 2 (Baixo)</b>	<b>Nível 3 (moderado ou médio)</b>	<b>Nível 4 e 5 (alto)</b>
<b>A criança...</b>	<b>A criança...</b>	<b>A criança...</b>
- Nunca ou raramente se sente feliz	- Em geral não está feliz nem infeliz	- Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz
- Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo	- De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa	- Desfruta bem do programa educativo em oferta
- É intranquila ou tensa	- Por vezes intranquila ou tensa - Por vezes aberta e espontâneo	- Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade - Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível
- É pouco aberta e espontânea	- Por vezes vulnerável	- É capaz de se defender
- É vulnerável e pouco flexível	- Tem autoconfiança limitada	
- Tem falta de confiança em si mesma	- Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria	- Evidencia confiança em si mesma

De acordo com Laevers et al. (1997), implicação é 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. Esta é determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Na promoção dos níveis de implicação das crianças, importa observar e tentar interpretar qual a necessidade ou interesse da criança, para se atuar no prolongamento dessa necessidade ou interesse.

Como indicadores de implicação Portugal e Laevers (2010) indicam: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação; expressão verbal e satisfação. Laevers (1994) refere que a avaliação destes indicadores não é um processo racional-linear mas largamente intuitivo, pressupondo sempre a mobilização de competências de empatia na observação. Os resultados das observações são tangíveis de uma complexa interação entre diversos fatores, criam ótimas oportunidades para iniciativas inovadoras e permitem aos profissionais da educação perceber no imediato de que modo a criança está a aproveitar o que se lhe oferece, é relevante para uma vasta gama de atividades, situações e níveis de desenvolvimento.

Para estabelecer uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, há que considerar o nível de desenvolvimento real, resultado de ciclos desenvolvimentais já completados e determinado pela resolução de problemas de forma autónoma e o nível de desenvolvimento potencial, situando-se de momento muito além das atuais capacidades do indivíduo. A zona definida e delimitada pelos níveis de desenvolvimento real e potencial é denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky (1978), conceito que será abordado no ponto 3. A ZDP define aquelas funções que estão num processo de maturação, mas que, atualmente, se encontram em estado embrionário. Na ZDP a resolução de problemas é facilitada sob a orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

Seguindo este raciocínio, o adulto não deve ensinar qualquer tarefa a qualquer criança de forma idêntica, uma vez que, o nível de prontidão cognitiva da criança em relação à tarefa desempenha um papel crucial em todo o processo de transferência de conhecimentos e as crianças podem variar muito a nível da quantidade de apoio que necessitam e da medida em que podem beneficiar desse apoio. Portanto, os profissionais de educação mais eficazes centram a sua atividade na região de sensibilidade mantendo elevados níveis de implicação da criança.

Portugal e Laevers (2010) designam que a implicação (Tabela 2) divide-se em cinco níveis, desde o muito baixo - nível 1 – em que se constata uma ausência de atividade, até ao nível muito alto - nível 5 – em que se confirma uma atividade intensa e continuada.

Tabela 2

*Síntese dos níveis de Implicação (Portugal e Laevers, 2010, pp.21-22)*

<b>Nível 1 e 2 (Baixo)</b> <b>A criança...</b>	<b>Nível 3 (moderado ou médio)</b> <b>A criança...</b>	<b>Nível 4 e 5 (alto)</b> <b>A criança...</b>
- Nunca ou quase nunca está concentrada	- A concentração é mediana	- Muitas vezes denota concentração
- Desliga ou distrai-se facilmente	- Por vezes custa-lhe prestar atenção	- Não se distrai facilmente e persiste na atividade
- Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada	- Não está verdadeiramente motivada ou interessada	- Muitas vezes motivada e interessado
- Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa	- Tem uma atividade mental pouco intensa	- Mentalmente ativa, com intensidade
- Nunca ou quase nunca	- Não desfruta	- Desfruta plenamente

realiza uma atividade com prazer evidente	inteiramente das atividades	das atividades e explorações
- Limita-se a utilizar as suas competências atuais	- Não mobiliza completamente as suas competências	- Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades

## 2. Estilo do adulto

Em conformidade com Laevers (1994), o estilo do adulto estrutura-se em três categorias de comportamento: estimulação, sensibilidade e autonomia.

A estimulação trata-se do modo como o adulto incentiva a criança, ao transmitir informação ou desenvolver uma atividade para estimular, implícita ou explicitamente, a ação, a comunicação e o pensamento. Esta verifica-se quando a atividade está centrada na criança, a intervenção do adulto é fator de enriquecimento na atividade da mesma, este está atento e intervém quando necessário, dando espaço à criança para descobrir, experimentar, pensar, e se expressar. Por conseguinte, importa que tipo de informação é abordada, se esta é interessante para a criança, que áreas curriculares são abordadas e como é estimulada a implicação.

A sensibilidade corresponde à forma como o adulto responde às necessidades básicas da criança. Este valoriza os sentimentos e emoções da criança e compreende-os com empatia, encara as crianças como pessoas valiosas, em que cada uma vale por si só, com direitos que devem ser respeitados, e move todos os esforços para que a criança se sinta plena na sua companhia e na do grupo.

A autonomia reflete-se no jeito como o adulto confere liberdade à criança ao nível da escolha da atividade, escolha do processo e direção da atividade, respeito pelo trabalho da criança, ideias e julgamentos perante o produto final, oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos e participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras. Portanto, é imprescindível saber em que medida o adulto impõe os seus planos de atividades e resultados a atingir ou está aberto às interpretações, ideias, projetos e interesses das crianças, como são resolvidos os conflitos ou problemas com que se defrontam as crianças no dia-a-dia e se criança participa e é ouvida relativamente às regras existentes.

Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (2014) estrutura a intervenção do adulto numa sucessão de níveis de 1 a 5 para classificar o seu estilo quanto à estimulação, sensibilidade e autonomia: [1] estilo totalmente não facilitador; [2] estilo

maioritariamente não facilitador mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras; [3] estilo em que não predominam qualidades facilitadoras nem não facilitadoras; [4] estilo maioritariamente facilitador mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras e [5] estilo totalmente facilitador.

No que concerne à estimulação entende-se que a intervenção do adulto corresponde ao nível 1 quando esta é feita de modo rotineiro, falta energia e entusiasmo, desmotiva a criança, não se adequa aos interesses e percepções da criança, não está adequadamente encadeada, falta riqueza e clareza, e não estimula a ação, o pensamento ou a comunicação da criança. No extremo oposto, a intervenção do adulto coincide com o nível 5 quando esta irradia energia e vivacidade, motiva a criança, está de acordo com os interesses e percepções da criança, está adequadamente encadeada, é rica, tem clareza e estimula a ação, o pensamento ou a comunicação da criança.

No que diz respeito à sensibilidade, entende-se que a intervenção do adulto equivale ao nível 1 quando o adulto apresenta um tom negativo, é frio ou distante, não respeita a criança, rejeita a criança, não demonstra empatia em relação às necessidades e questões da criança e não escuta ou não responde à criança. Em total oposição a intervenção do adulto condiz com o nível 5 quando o adulto tem um tom positivo, é caloroso e afetuoso, respeita, valoriza, encoraja e elogia a criança, é empático em relação às necessidades e questões da criança, escuta e responde adequadamente à criança e encoraja a criança a confiar.

Quanto à autonomia, considera-se que a intervenção do adulto se equipara ao nível 1 quando o adulto não dá à criança oportunidades de escolha, não permite a experimentação, não encoraja as ideias da criança, não responsabiliza a criança, nem permite à criança julgar a qualidade de um produto acabado, é autoritário e dominador, estabelece regras e limites com rigidez. Em completa contraposição a intervenção do adulto iguala o nível 5 sempre que o adulto permite à criança escolher e apoia as suas escolhas, oferece oportunidades de experimentação, encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança, respeita a avaliação da criança sobre a qualidade de um produto acabado e encoraja a criança a resolver conflitos, desenvolver e aplicar regras.

### **3. Zona de Desenvolvimento Proximal**

A criança é reconhecida como um ser que tem vontades próprias e necessidades básicas que devem ser respeitadas, e é capaz de associar a sua ação ao seu mundo envolvente. A escola surge como o espaço e tempo onde decorrem a maior parte das suas vivências e o processo de

ensino-aprendizagem que resulta da interação da criança com os seus pares e adultos. Essa interação e sua relação com a sobreposição entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser compreendidos maioritariamente quando nos remetemos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Segundo Vygotsky (1996, 2002), ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento próximo, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. Logo, esta engloba todas as tarefas que a criança consegue desenvolver apenas com o apoio de outrém. Coll et al. (2001) afirmam que a ZDP não é propriedade de nenhum dos participantes na interação, nem de nenhuma das suas atuações consideradas de forma individual ou isolada.

São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, que o desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso, de acordo com Vygotsky (1996), tais processos são indissociáveis. As crianças possuem habilidades parciais, e desenvolvem-nas com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem de parciais a totais.

Desta forma, não é o desenvolvimento que precede e torna possível a aprendizagem, mas é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A função de um professor será, então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para se tornarem em desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídas num ambiente adequado (Vasconcellos & Valsiner, 1995).

Como Coll et al. (2001) referem, a interação cooperativa entre crianças pode, em certas condições, acabar por ser uma base adequada para a criação de ZDP e dar origem a ajudas que façam potenciara aprendizagem dos participantes, como o contraste entre os pontos de vista das crianças moderadamente divergentes a propósito de uma tarefa de resolução conjunta, possibilitando a reconstrução, a um nível superior, dos próprios esquemas de conhecimento como via de saída da discrepância; a explicação da criança do seu próprio ponto de vista de uma forma compreensível e poder colocar-se na situação de explicar, dar instruções ou ajudar os outros a realizarem determinada tarefa conjunta; a interação, ao coordenar e trocar, entre si, as

funções que vão assumindo no interior do grupo, controlar mutuamente o seu trabalho e receber e oferecer ajuda de forma contínua.

Segundo Coll et al. (2001), para que a ajuda educativa seja eficaz, atendendo às características da criança a cada momento, deve reunir duas grandes características: ter em conta os esquemas de conhecimento da criança em relação aos conteúdos em questão; e provocar desafios que coloquem em questão significados e sentidos e forcem a criança a modificá-los e a garantir que essa modificação se produz na direção desejada, isto é, que aproxima a criança das intenções educativas do professor:

O ensino não deve apontar para o que a criança já conhece ou faz, nem para comportamentos que já domina, mas para aquilo que este desconhece, de forma exigente obrigando-os a um esforço de compreensão e atuação. Ao mesmo tempo, essa exigência deve ser acompanhada de apoios (intervenção direta, em relação a um aluno ou a um grupo de alunos, organização a nível de horário, de espaços, da estrutura da turma ou agrupamento das crianças) e reforços intelectuais e afectivos, que os ajudem a superar esses desafios. (Coll et al., 2001, p. 122)

Coll et al. (2001), também, referem que uma mesma forma de intervenção ou atuação do professor pode, em determinado momento e com determinadas crianças, funcionar como ajuda adequada e favorecer o processo de criação e assistência na ZDP e, noutro momento e com outras crianças, não funcionar de modo nenhum, nem favorecer esse processo, uma vez que cada criança vale por si só.

O ensino não pode limitar-se a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajudas, nem a intervir de forma homogénea e idêntica em todos os casos. O professor deve conhecer profundamente as suas crianças e o mundo que as envolve e refletir na ação, para a ação e sobre a reflexão na ação para que seja capaz de planear a sua prática de um modo eficaz e assistir na ZDP como: estabelecer um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança, segurança e aceitação mútuas, e em que tenham lugar o desejo de saber, a capacidade de espanto e o interesse por se conhecer a si própria; promover a utilização e aprofundamento autónomos por parte das crianças, dos conhecimentos que estão a aprender; utilizar uma linguagem da forma mais clara e explícita possível, de forma a evitar e controlar mal-entendidos ou incompreensões; inserir, ao mais alto grau, uma atividade que não se limita a fazer com que a criança a pratique como algo isolado, mas “no contexto de projectos mais amplos, com um objectivo final claro e explícito para a criança desde o início.” (Coll et al., 2001, p. 131); trabalhar maioritariamente conteúdos desprovidos da sua base experimental e funcional pode ter como efeito imediato

impedir a participação e implicação adequada no processo de muitas crianças, e “pode deixar de fora aquelas crianças que, por alguma razão, tenham mais dificuldades face a esse tipo de atividades concretas.” (p.132). Posto isto, “o nível de dificuldade da actividade é decisivo para possibilitar a participação das crianças.” (Coll et al., 2001, p. 133). Os autores supracitados comprovam como uma vantagem a criação de um ambiente propício ao apoio em ZDP: introduzir modificações e adequações específicas, tanto na planificação da aula mais alargada como no desenvolvimento da própria atuação, em função da informação obtida a partir da observação e da reflexão sobre a prática. Isto é possível ao demorar ou apressar uma explicação; modificar a ordem do plano de aula, se uma pergunta das crianças der ocasião a isso; alargar ou reduzir inicialmente o tempo previsto para uma tarefa; aproveitar uma intervenção importante num debate ou discussão para introduzir relações imprevistas; corrigir um exercício quando não se pensava fazê-lo porque afinal as crianças revelaram mais dificuldades; e por outro lado, alargar o número de atividades previstas; reforçar determinados aspetos estudados; introduzir material para a ampliação de conhecimentos ou capacidades; sugerir tarefas mais abertas e abrangendo novas situações; exigir maior rigor ao que foi feito anteriormente; aproveitar conteúdos que se tenham revelado interessantes para as crianças, como ponto de partida nas aulas seguintes.

Tudo isto implica uma atitude constante de observação e reflexão em relação à ação das crianças, através de meios concretos que auxiliem o professor na obtenção de informação determinante como:

(...) normas de observação para aplicar numa determinada aula a determinados alunos em concreto, critérios explícitos e sistemáticos de avaliação dos produtos intermédios que os alunos vão elaborando no processo de aprendizagem, ... observação dos processos realizados pelos alunos, momentos de intercâmbio pontual com determinada criança ou determinado grupo...) quer no registo ou armazenamento dessa informação (diário de turma, processo individual da criança, ficha de acompanhamento, banco de dados sobre atividades e tarefas (...)). (Coll et al., 2001, p. 137)

## **CAPÍTULO 2**

### **O PAPEL DO PROFESSOR NO SÉC. XXI**

#### **1. O professor na escola do século XXI**

Sendo a escola parte integrante da sociedade, esta deve criar mecanismos pedagógicos que desenvolvam a prática da criança de forma dinâmica e contínua, para toda a vida, dado que, assume, entre outros, o papel de formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis.

Montessori refere que “ensinar não é sinónimo de guiar, dar ordens, forjar ou modelar a mente da criança, mas sim criar ambientes onde a criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida.” (Marques, 1999, pp. 22-23).

De acordo com Vygotsky (1996), no dia-a-dia da sala de aula, os professores não podem ignorar o conteúdo pessoal histórico de cada criança, mesmo antes de frequentar a escola, visto que possuem experiências culturais diferentes que, uma vez já internalizadas, processadas, fazem parte do modo como vêem o mundo e se relacionam com o outro.

Conforme Marques (1999), o professor é visto, na perspetiva de Piaget, como organizador do ambiente, ele orienta, facilita e coloca ao dispor das crianças os materiais necessários para o desenvolvimento das experiências e a resolução de problemas.

Piaget (citado em Santos, 1977) defende que enquanto o professor guia e orienta o processo de ensino e aprendizagem, concretiza-se também o processo de comunicação. Não só o professor ensina, mas também as crianças aprendem umas com as outras, a comunicação dá-se, não só a nível professor-criança, mas também entre as próprias crianças.

De acordo com Vygotsky (1996), o professor deve assumir uma postura de acompanhamento dos níveis de desenvolvimento cognitivo de cada criança, ao promover ações que estimulem a superação de determinada dificuldade individualmente, ou com a ajuda de outros parceiros mais experientes; trabalhando assim, funções que ainda não estão de todo consolidadas.

Consonante com Vygotsky (1996), o professor deverá interferir explicitamente no processo de construção do conhecimento em sala de aula, não como dono do saber, ou como um “inspetor do saber”, mas como sujeito mediador e interativo junto às suas crianças, propiciando a oportunidade de apropriação do saber sistematizado e acumulado.

De acordo com Bruner (1999), as crianças tentarão resolver os problemas se os identificarmos como tal. Mas não é frequente que estejam predispostas ou aptas para a

descoberta de problemas...Porém, sabemos agora que na escola as crianças podem ser levadas, bastante depressa, a essa descoberta de problemas, através do incentivo e do ensino.

As crianças, como os adultos, precisam que lhes assegurem que é bom albergar e exprimir ideias muito subjetivas, tratar uma tarefa como um problema em que se inventa uma resposta, em vez de se ir descobrir uma já pronta no livro ou no quadro da sala de aula. Com as crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, muitas vezes é necessário conceber jogos especiais, emocionalmente animados, episódios de criação de histórias ou de projetos para restabelecer na mente da criança o direito que tem de possuir as ideias privadas e de as exprimir no espaço público da sala de aula (Bruner, 1999).

Os exercícios com materiais que permitam a resolução de problemas criam uma determinada atmosfera, ao tratarem as coisas como exemplos do que podia ter ocorrido e não simplesmente do que ocorreu. O questionamento pergunta desencadeia as questões profundas de o que poderia ser e porque não é. É este tipo de conjectura, neste caso bastante irrespondível, que produz o comportamento racional e consciente da descoberta de problemas. Bruner (1999) refere que “enquanto um corpo de conhecimentos adquire a vida e orientação através das conjecturas e dilemas que lhe deram origem e lhe alimentaram o crescimento, as crianças não possuem, muitas vezes, a correspondente noção da conjectura e do dilema.” (p.18)

A tarefa do professor, e de quem elabora o currículo, é providenciar exercícios e oportunidades para sustentar a criança. Se só pensarmos em materiais e conteúdos podemos deixar facilmente escapar o problema. A solução reside na conceção de exercícios de conjectura, de formas de pesquisa e de descoberta de problemas.

Segundo Piaget, o ser humano tenta resolver cada problema buscando elementos anteriormente aprendidos que se ajustem à situação presente para elaborar com eles a possível solução.

Wadsworth (1984) aponta alguns procedimentos consoante Piaget para promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança: 1) criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças sejam ativas e iniciem as suas atividades; 2) o professor deve dar o tempo necessário para a realização das tarefas e proporcionar os materiais adequados; 3) encorajar a criança a encontrar por si própria, as respostas, a partir da atividade sobre os objetos; 4) permitir que a criança erre e a partir dos erros encontre as respostas corretas; 5) dar a possibilidade de a criança adquirir o conhecimento social, através das interações com outras crianças; 6) fazer que a criança encare o conhecimento como um todo inseparável, promovendo a interdisciplinaridade. Wadsworth (1984) defende que “o desenvolvimento cognitivo da criança origina-se quando ela é

ativa, não quando o professor o é” (p.163). Também Vieira e Tenreiro Vieira (2005) mencionam, sustentando-se também numa perspetiva piagetiana, que a promoção da interação de grupo, de modo a manter as crianças mentalmente ativas, pode resultar através de estratégias de ensino-aprendizagem, que iremos abordar no próximo ponto.

### **1.1. Estratégias de Ensino-Aprendizagem**

Desde o século XVI que o trabalho em grande grupo tem sido a estratégia de ensino-aprendizagem mais habitual de organização da sala de aula, nas escolas, em que o professor age perante o grupo como se este fosse todo homogéneo, utiliza um discurso geralmente unidirecional, e a estratégia de ensino-aprendizagem é essencialmente a exposição, tendo como objetivo a memorização do que é exposto, a verbalização do que é apresentado e através de uma prova oral ou escrita e confirmação do resultado. Como referi anteriormente, esta estratégia pode funcionar quando os conteúdos a abordar são simplesmente factuais, no entanto, já não é tão eficaz quando a aprendizagem implica a compreensão de processos mais complexos e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores. Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) definem as estratégias de ensino-aprendizagem como:

(...) plano(s) concebido(s) pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real...conjunto de acções do professor ou da criança orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista. [...] Estão ligadas à questão: «Como atingir um dado propósito? (p. 16)

Como está supracitado, a necessidade de atender às características de cada criança, aos seus estilos e ritmos de aprendizagem, não pode solucionar-se recorrendo a formas de intervenção simples, em que as atividades, os estímulos e ajudas sejam iguais para todas. De acordo com Coll et al. (2001), para que seja possível atender à diversidade das crianças, é importante utilizar estratégias diversas que contemplem as potencialidades das diferentes formas de agrupar as crianças. Torna-se indispensável não colocar de parte nenhuma das estratégias possíveis e o que cada uma delas oferece, “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões” (Bordenave & Pereira, A., 1991, p. 127).

De acordo com Coll et al. (2001) a estratégia de exposição é adequada quando se trata de apresentar algo, de distribuir tarefas, de explicar algo a todos, de apresentar modelos, de organizar debates, assembleias, entre outros. Desta forma, o professor pode mediar,

adequadamente, a construção de conhecimentos em grande grupo atendendo as necessidades de cada criança, sem que isso provoque o desinteresse pelo que é proposto. Vieira e Tenreiro Vieira (2005) classificam as estratégias de ensino-aprendizagem segundo o princípio da realidade em três níveis: abstrações da realidade; simulações da realidade e situações da vida real. Segundo Vieira e Tenreiro Vieira (2005) a estratégia de exposição é a mais representativa do primeiro nível e caracterizam a mesma pela “comunicação unilateral do agente de ensino” em que o professor pode usar como auxiliares alguns recursos materiais como “o quadro, o manual escolar, as transparências, os diapositivos” (p.20) de forma integrada.

De acordo com Coll et al. (2001), a estratégia de trabalho individual e autónomo das crianças é excelente para a interação mais específica com o professor quando este o considerar necessário, e também, quando é organizado adequadamente, promove a responsabilidade e o autocontrolo.

Quando a intencionalidade do professor consiste em aproximar a criança e a sua aprendizagem da realidade, em conformidade com a classificação das estratégias de ensino-aprendizagem de Vieira e Tenreiro Vieira (2005), a mais adequada é a discussão, mais concretamente a estratégia variante do trabalho de grupo. Segundo Coll et al. (2001), o trabalho de grupo permite ao professor atribuir a cada grupo tarefas concretas e estruturadas, deslocar-se e prestar o auxílio adequado, de acordo com o grau de realização da tarefa e das dificuldades apresentadas. Se a intenção é formar as crianças dentro de um ambiente de consciência da diversidade, solidariedade e de apoio face à diferença, então convém que estes grupos sejam heterogéneos. Bruner (1999) refere que “quando é preciso uma acção conjunta, quando é necessária a reciprocidade para que o grupo atinja um objectivo, parece haver processos que arrastam o indivíduo para a aprendizagem, que o empurram para a competência necessária no quadro do grupo.” (p. 156). Porém requer o reconhecimento de uma questão fundamental: não se pode ter simultaneamente a reciprocidade e a exigência que todos aprendam a mesma coisa ou sejam sempre «completamente» bem formados e da mesma maneira. Se quisermos que a aprendizagem seja apoiada em grupos reciprocamente operativos, que estimulem cada pessoa a juntar os seus esforços aos de um grupo, vamos precisar de tolerância para com os papéis especializados que se desenvolvem. Se a criança conseguir ver a contribuição que dá para a eficiência das operações do grupo, é provável que se sinta mais implicada.

Sempre que o professor possui a intencionalidade de desencadear uma discussão com aprendizagem ativa e a participação de todos e não consegue organizar o espaço previamente

para o trabalho de grupo pode dividir a turma em pares. Vieira e Tenreiro Vieira (2005), denominam esta estratégia como “Díade” e referem que:

(...) é uma estratégia de fraccionamento de um grupo muito grande, para dar maior oportunidade de participação a todos para discutirem um assunto, resolver exercícios ou problemas” e que “é também adequada para casos em que as cadeiras são fixas e não permitem a composição de grupos de trabalho prolongado. (p. 24)

Vieira e Terreiro Vieira (2005) apontam, para além do trabalho de grupo e da díade como estratégias de ensino-aprendizagem variantes da estratégia de discussão, o trabalho de projeto. No sentido de colmatar as fragilidades supracitadas das estratégias de ensino-aprendizagem tradicionais, o trabalho de projeto é dos mais propícios, uma vez que valoriza o contexto experiencial da criança e a aprendizagem ocorre através da ação, experimentação e pensamento crítico. Smith (citado em Leite, 1991) defende que a estratégia mencionada se opõe à educação tradicional que coloca a criança no papel de mero recetor de informação não tendo, por vezes, em atenção os seus interesses e expectativas.

Este é considerado por Abrantes (1994) o método de educação sistemática mais completo de todos. Leite, Malpique e Santos (1989) citados em Vieira e Terreiro Vieira (2005), indicam o trabalho de projeto como uma estratégia de ensino-aprendizagem com enfoque social que desenvolve o sentido de responsabilidade, a autonomia e cooperação das crianças envolvidas. Vieira e Terreiro Vieira (2005) revelam várias fases que envolvem o trabalho de projeto desde a formulação do problema, a planificação, a pesquisa, a execução, a divulgação até a avaliação do mesmo. Para que um projeto seja planeado e executado com sucesso é imprescindível a curiosidade e o desejo de quem vai trabalhar na resolução do mesmo, que este seja considerado interessante por todos, a disponibilidade do professor em proporcionar os meios necessários para a realização do estudo, pesquisa e conclusão do mesmo, e que seja decidido em conjunto como irão apresentar o projeto e como este será avaliado.

O trabalho por projeto desafia a criança a ter a capacidade de utilizar diversos materiais didáticos e dominar não só conteúdos próprios de cada disciplina, mas, sobretudo, conteúdos globais, cuja assimilação e aplicação acabará por ser benéfica em diversas áreas do saber, proporcionando, por conseguinte, uma enorme rentabilidade curricular à criança, como poderemos verificar no tópico seguinte.

## **1.2. Abordagem globalizante e a utilização de materiais didáticos**

De acordo com Zabalza (citado em Coll et al., 2001), a necessidade, por um lado, de que certas atividades de ensino façam com que as aprendizagens sejam tão significativas e funcionais quanto possível, que tenham sentido, que desencadeiem uma atividade favorável à sua realização e que permitam o maior número de relações entre os diversos conteúdos que constituem o currículo e, por outro lado, a necessidade que estas facilitem a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta de forma compartimentada, leva-nos a afirmar que a forma como devem organizar-se os conteúdos deve tender para uma abordagem globalizante.

Entende-se por abordagem globalizante a opção que faz com que as unidades didáticas, embora pertencendo a uma determinada disciplina, adotem como ponto de partida situações globais para cuja resolução ou compreensão se tornam necessários diversos conteúdos de aprendizagem provenientes das diferentes disciplinas ou saberes. Esta abordagem globalizante pode concretizar-se, na prática, no uso generalizado de métodos globalizantes, em que os grandes temas mais próximos das situações reais, a elaboração de projetos ou o desenvolvimento de investigações funcionem como fator impulsionador de atividades que promovam novas aprendizagens.

Todas as metodologias utilizam, em maior ou menor grau, diversos recursos didáticos. O manual é entre todos, o mais difundido e os modelos mais tradicionais de ensino basearam-se neste como elemento configurador do currículo.

Em concordância com Coll et al. (2001), uma perspectiva que entenda o ensino como potenciador de todas as capacidades da criança, implica que os materiais utilizados se ajustem à intencionalidade do professor e das crianças. Se os diferentes ritmos de aprendizagem, os conhecimentos prévios de cada criança, as relações professor/criança, tornam difícil estabelecer sequências didáticas que sejam válidas para todas as crianças, ainda mais difícil é pretender que estas sequências sejam assimiladas com o mesmo ritmo e ao mesmo tempo por toda a turma. A utilização dos materiais didáticos terá mais eficácia, para o professor e criança, quanto mais forem diversificados, permitirem diferentes níveis de compreensão e utilização e auxiliarem o professor no processo de avaliação que iremos abordar seguidamente.

## **1.3. Avaliação**

Bruner (1999) refere que, se é suposto a avaliação ser uma ajuda, terá que ser efetuada de modo a fornecer retroalimentação, no momento oportuno e sob forma útil à conceção de

materiais e exercícios. O professor deve encarar a avaliação como uma espécie de serviço de informações educativo para orientar a elaboração curricular e a pedagogia.

A avaliação, para ser eficaz, tem de ser combinada, a certa altura, com o ensino efectivo, para que se possa avaliar a resposta da criança a um processo particular de ensino. Esta só pode ser útil quando está reunido o quadro completo, uma equipa completa de elaboração curricular constituída pelo académico, o elaborador do currículo, o professor, o avaliador e os estudantes. (Bruner, 1999, p. 199)

Tempo a tempo, o avaliador tem de conceber o ensino como meio de sondar e desenvolver as aptidões intelectuais gerais. Um currículo não pode ser avaliado sem ter em consideração o professor que o ensina e a criança que o aprende. Aprender e ensinar são, afinal, processos que dependem de uma ligação contingente entre uma fonte de ensino e alguém que aprende. É por todas estas razões que o professor e criança são membros indispensáveis do empreendimento da avaliação.

Segundo Coll et al. (2001), dada a necessidade de verificar os conhecimentos prévios que as crianças possuem, a fim de intervir adequadamente, de acordo com as suas necessidades, e ir adaptando as atividades e as ajudas à medida que as atividades se vão desenvolvendo ao longo do processo de ensino, e a fim de conhecer o nível de aprendizagem alcançado ao finalizar a unidade didática, será necessário possuir recursos sistemáticos no início, ao longo e no final de qualquer unidade didática.

Quando estes recursos são constituídos por provas específicas de avaliação corre-se o risco de cair num processo artificioso em nada aconselhável, já que obriga a quebrar constantemente o ritmo da aula e dedicar um tempo desproporcionado a estas provas de controlo. (Coll et al., 2001, p. 194)

Os autores apontam que para evitar o carácter artificioso da avaliação é preciso que os processos avaliativos se integrem no próprio desenvolvimento da unidade, de forma que as atividades que a compõem proporcionem às crianças a oportunidade de fornecer, sobre a sua aprendizagem, dados que possam ser processados pelo professor, através do diálogo, de trabalhos pessoais ou em equipa, da utilização de técnicas, entre outros, que permitam a observação contínua dos processos de ensino/aprendizagem.

Difícilmente é percebido como estão a ser desenvolvidos as capacidades, atitudes e valores, se apenas e exclusivamente se recorre à utilização de provas escritas. É imprescindível fomentar atividades que permitam observar o processo de aprendizagem de cada criança através de estratégias de ensino totalmente abertas, em que as próprias atividades, a organização do

grupo e as relações entre o professor e criança, permitam um conhecimento constante do grau de aproveitamento do trabalho realizado, durante todo o processo de ensino e processo avaliativo.

## **2. Disponibilidade para a aprendizagem e atribuição de significado**

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objeto ou conteúdo com a finalidade de o apreender partindo de experiências, interesses e conhecimentos prévios. (Coll et al., 2001, p.29)

Conforme Coll et al. (2001), a aprendizagem é um confronto entre o que para nós é um dado adquirido e o que nos é proposto de novo. Caracterizou-se este processo como um processo animado por um interesse, uma motivação, em que se verifica a quebra de um equilíbrio inicial, provocando um desequilíbrio que obriga o indivíduo a levar a cabo determinadas atuações, a fim de alcançar um novo estado de equilíbrio (reequilíbrio). Se tudo sair bem, após o processo, o indivíduo terá aprendido. Se não correr tão bem, não terá aprendido o que se pretendia, porém poderá aprender outras coisas ou entender que o que sabe não lhe oferece muita segurança.

Seguindo este pensamento, existem predisposições para a aprendizagem como o interesse, a necessidade e a motivação, logo, cada criança tem as suas predisposições segundo um conjunto de características que devem ser tidas em conta pelo professor. Uma turma muito dificilmente será homogênea ou estática porque cada criança é diferente e está em constante mutação. Piaget (citado em Santos, 1977) sustenta que na aprendizagem:

(...) o sujeito intervém como totalidade: como um organismo biológico e como uma entidade psíquica, que se encontra numa situação. A situação significa o ambiente em que se vive, a escola que se frequenta, os grupos aos quais se vincula, a sua história particular, etc. A situação dá ao sujeito uma dimensão geográfica, social e cultural. (Santos, 1977, p.13)

Bruner (1999) aponta predisposições biológicas como a fome, a fadiga e/ou o sono que, não sendo respeitadas, perturbam a aprendizagem. Coll et al. (2001) apontam que na aprendizagem intervêm numerosos aspetos de tipo afetivo e relacional, e a aprendizagem e o sucesso na sua resolução desempenham um papel fundamental na construção do conceito que formamos de nós próprios, na nossa autoestima e, em geral, em todas as capacidades

relacionadas com o equilíbrio pessoal. A curiosidade é quase um protótipo do motivo intrínseco e o impulso para adquirir competência é outro. Nós interessamo-nos por aquilo que nos tornamos bons. Em geral, é difícil manter o interesse numa atividade, a menos que se atinja um certo grau de competência.

Posto isto, o processo de ensino/aprendizagem deve centrar-se, primeiramente, na atividade da criança. Os conceitos não devem ser ensinados apenas de forma expositiva. A criança precisa de agir sobre os objetos e envolver-se ativamente nos problemas para que a aquisição dos conceitos resulte de um processo de construção. Nesta medida, quanto mais os métodos de ensino/aprendizagem estimularem a espontaneidade, a atividade da criança e o seu envolvimento nos processos de descoberta mais eficazes poderão ser. Conforme Bruner (1999) se a criança age por obrigação ou apenas para obedecer ao professor, é natural que a aprendizagem tenha pouco significado para ela. Consequentemente a aprendizagem deve ser significativa e nunca apenas resultado da memorização e da repetição. A motivação para aprender deve resultar de um desejo interior e não de forças externas à criança.

Também Bruner (1999) acredita que é natural, ao debater as predisposições para aprender, realçar os fatores culturais, motivacionais e pessoais que afetam o desejo de aprender e de intentar a resolução de problemas. Uma tarefa estereotipada e rotineira provoca pouca exploração e, uma que seja demasiado incerta pode gerar confusão e ansiedade. A predisposição para a aprendizagem não pertence ao universo da criança, mas cria-se na situação de ensino/aprendizagem. Bronfenbrenner (citado em Coll, 2001) refere que a situação de ensino/aprendizagem funciona como o “contexto físico” em que os protagonistas do processo constroem o “contexto percebido”.

Em consequência de tudo isto, o problema da «vontade de aprender» torna-se importante. Bruner (1999) aponta que:

(...) quase todas as crianças possuem aquilo a que se chama motivos «intrínsecos» para aprender. O motivo intrínseco é o que não depende da recompensa externa à actividade que impele. A recompensa é inerente à conclusão bem-sucedida dessa actividade, ou mesmo à própria actividade. (Bruner, 1999, p. 143)

De acordo com Coll et al., (2001) para sentir interesse há que saber aquilo que se pretende, e sentir que isso responde a alguma das nossas necessidades. Logo à partida, se a criança não conhece a finalidade de determinada tarefa, e não consegue relacionar essa finalidade com a compreensão daquilo que a tarefa implica e com as suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá concluir a tarefa com sucesso.

As crianças, também, tenderão para uma autonomia e implicação na aprendizagem cada vez maior, na medida em que possam tomar decisões baseadas na razão sobre a planificação do seu trabalho, assim como na medida em que se responsabilizem por ele, conheçam os critérios que presidirão à avaliação das suas tarefas e as possam ir regulando.

Em modo de conclusão a participação efetiva das crianças nas situações de aula depende, sem dúvida, de muitos e diferentes fatores, que não podemos enumerar na sua totalidade. Podemos, contudo, distinguir alguns que, pelo menos se conhece, são particularmente decisivos nesta matéria: o tipo de conteúdos a que se dá prioridade no trabalho de aula, o tipo de atividades realizadas, o seu nível de complexidade, as possibilidades de opção entre elas e no interior dessas mesmas atividades, os materiais e recursos de apoio, as normas globais de funcionamento da aula e alguns aspetos da atuação concreta do professor no decorrer das aulas.

### **3. O desenvolvimento pessoal e social das crianças: capacidades, atitudes e valores**

Conforme Coll et al. (2001), a educação escolar promove o desenvolvimento na medida em que estimula a atividade mental construtiva da criança, e é responsável por torná-lo uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado. A escola torna acessíveis às crianças aspetos da cultura, fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal. A educação é o motor do desenvolvimento entendido de uma forma global, isto é, incluindo capacidades de equilíbrio e inserção social, de relação interpessoal e de capacidades motoras.

Coll et al. (2001) menciona que os professores devem intervir para despertar as representações das crianças e agir de modo a ajudá-las a descobrir o grau de domínio que possuem na execução da tarefa; a verbalização dos procedimentos em situações de atividade partilhada com outros e na resolução de problemas de forma cooperativa que leva as crianças a negociarem o seu significado comparando ideias, podendo resolver dúvidas e utilizar os procedimentos de modo funcional e estudar a sua utilidade em diferentes contextos; e confiar no esforço das crianças na construção de procedimentos e apoiá-los sugerindo-lhes pistas de pensamento, valorizando o seu próprio progresso, pedindo-lhes explicações sobre o que aprenderam e como aprenderam. A intervenção do professor deve ajudar a criança a encontrar sentido na atividade que os levem a ficar realizados, por exemplo, tratarem de forma mais eficaz situações de aprendizagem e serem protagonistas da sua própria ação; acreditar que o desenvolvimento de capacidades ocorre em colaboração com os outros (esclarecendo dúvidas e ajudando os colegas a esclarecer as suas); e acreditar que o progresso se deve ao esforço pessoal.

Assim sendo, o professor deve optar por um processo de ensino/aprendizagem que entenda que a sua função ultrapassa a simples transmissão dos saberes culturalmente organizados e que, portanto, se sente na obrigação de abarcar, não apenas a construção de determinados conhecimentos, mas alcançar o maior desenvolvimento das crianças. Isto, implica que as estratégias, as diversas formas de organizar as crianças e o próprio papel dos professores, bem como a organização dos conteúdos, apresentem características que possibilitem este desenvolvimento global (Coll et al., 2001).

Relativamente às atitudes e valores, se o professor tem a intenção que a participação das crianças seja ativa, o grupo escolar deve estabelecer claramente os critérios de valor pelos quais se rege. Logo, a criança irá respeitar uma regra se vir que existe consenso entre os membros do grupo nesse sentido. Também têm que estar definidas as formas de participação para que as crianças as conheçam e contribuam para as melhorar ou anular, se for o caso. É importante que as crianças regulem o seu desenvolvimento, os acordos estabelecidos e o seu cumprimento. Porém, se quisermos que a criança aprenda estas atitudes, e outras, não podemos deixar de planificar a sua aprendizagem, atribuir-lhe significado e relacionar com situações do seu quotidiano e da sua realidade.

Conforme Coll et al. (2001) os professores devem estar disponíveis para apoiar as crianças nos momentos em que estes se possam sentir inseguros ou resistentes à mudança. Também através do respeito pela diversidade de atitudes leva as pessoas a procurarem conhecer as características dos outros, até conseguirem apreciá-los com toda a sua identidade, sem necessidade de comparações desqualificadoras. Deste modo, conhecer e apreciar as particularidades dos outros implica conhecer-nos e apreciar-nos a nós mesmos, ter confiança nas próprias capacidades e possuir autoestima.

De acordo com Coll et al. (2001), o carácter conceptual dos valores, normas e atitudes pode ser aprendido através de estratégias referentes a conhecimentos e capacidades, mas não o seu carácter afetivo. O papel e o sentido que pode ter o valor da solidariedade ou do respeito pelas minorias, não se aprendem, apenas, com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa, são necessárias atividades muito mais complexas. A aprendizagem por modelos, as regras elaboradas e assumidas pelo grupo, as assembleias de turma como mediadoras das condutas de grupo e a coerência nas atuações dos professores, constituem exemplos de estratégias úteis para a aquisição destes conteúdos. Todas elas implicam, por um lado, a aquisição das ideias relacionadas com os valores e, por outro, estratégias para estabelecer sentimentos

positivos ou negativos, de agrado ou desagrado, em relação ao objeto de uma determinada atitude, e também estratégias que potenciem tendências a agir de uma ou de outra maneira.

## **CAPÍTULO 3**

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO**

#### **1. Caracterização dos contextos de estágio**

Neste ponto serão denotados os contextos de estágio PPS A1 e A2 de forma macro, salientando as exíguas diferenças entre eles. Ambos nos apresentam um espaço familiar, afetivo, acolhedor e de referência, um corpo docente estável e experiente e, uma relação de cooperação entre todos os profissionais. No entanto, existem ainda fragilidades que necessitam de intervenção prioritária, nomeadamente a melhoria das taxas de conclusão dos cursos científicos-humanísticos e dos cursos profissionais, a projeção da imagem de qualidade e de sustentabilidade do progresso junto da comunidade educativa e, ainda, a melhoria de equipamentos escolares.

Em conformidade com o seu projeto educativo este agrupamento de escolas situado no concelho de Aveiro, tem como princípios e valores a formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e respeito pelas leis e valores nacionais e, a educação para os valores (no campo ético, político, estético e religioso), e cabe ao mesmo manter a igualdade de oportunidades a todos os membros assim como, garantir a estabilidade e equilíbrio físico e emocional dos seus membros, promover a qualidade dos serviços prestados a toda a comunidade e, ainda, fomentar a exigência e o profissionalismo no desempenho de qualquer atividade.

Os efeitos esperados por todos os profissionais são proporcionar a cada criança uma infância mais feliz, assegurar um suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida, sendo um alicerce da vida social, emocional e intelectual. Também é desejado que todas as crianças adquiram competências e saberes essenciais previstos nas Orientações curriculares e na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, que desenvolvam a autoestima e autoconfiança que lhes permitam reconhecer as suas capacidades e potencialidades, e que construam saberes e adotem atitudes ecológicas e ambientalmente saudáveis. Em ambos os contextos é almejado desenvolver na família o gosto por participar nos contextos, conhecer e enriquecer o ambiente educativo. Consequentemente, o contexto de estágio PPS A1 desenvolve reuniões de pais ao longo do ano letivo, um encontro diário ainda que breve, atendimento mensal, a avaliação no final de cada período letivo e pontualmente permite a marcação de outros momentos de reunião para falar de assuntos mais específicos a uma ou outra criança. O contexto de estágio PPS A2 revela maiores constrangimentos em realizar todos estes itens com grande regularidade, tendo em conta a diferença de disponibilidade dos Encarregados de Educação. Posto isto, o docente possui um horário de atendimento, e potencializa reuniões de pais ao longo do ano letivo e no final de cada

período. Outra característica que distingue o contexto de estágio PPS A1 do contexto de estágio PPS A2 é a persistência em intensificar e diversificar as aprendizagens com ofertas diferentes do espaço exterior.

De modo a atingir estes objetivos os profissionais de ambos os contextos adotam estratégias que pretendem proporcionar às crianças, um espaço onde possam agir, criar e inventar, um lugar onde desenvolvam a sua socialização e autonomia, linguagem e autoestima, construindo referências que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia numa perspetiva globalizante e utilizar materiais diversificados e polivalentes dentro e fora das salas. Para que as crianças venham a adquirir competências e saberes essenciais previstos nas Orientações Curriculares e na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, os profissionais têm como estratégias estabelecer um equilíbrio entre a iniciativa por parte da criança e o trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as atividades bastante diferenciadas para abordar todas as áreas de conteúdo. De modo a assegurar um ambiente favorável à realização dos objetivos supracitados, é demonstrada uma atenção privilegiada e individualizada aos aspetos emocionais de cada criança e utilizada, como ferramentas sistemas de avaliação, registos que permitam conhecer melhor o grupo e cada uma das crianças.

Acerca dos momentos de avaliação formativa, em ambos os contextos, os profissionais utilizam técnicas e instrumentos de observação bem como registos diversificados para ir identificando as necessidades e interesses de cada criança e do grupo/turma e, de forma refletida, ajustar/adequar a planificação e a intervenção educativa. Todas as semanas há diálogos em grande grupo para avaliar o que foi feito e planificar novos projetos. No contexto de estágio PPS A1 após a finalização de cada projeto é feito um registo gráfico onde se incluem os comentários das crianças, acerca das atividades de maior impacto.

Relativamente ao espaço do contexto de estágio PPS A1, as salas de grupo funcionam a pares em forma de rotatividade, pelos materiais e objetivos diferentes que cada uma delas oferece de acordo com a intencionalidade do educador. Uma sala possui predominantemente áreas do “faz de conta” (como um quarto de criança, uma cozinha, uma mercearia, uma oficina de mecânica, um autocarro, uma biblioteca que acabou por ser transformada pelas crianças numa área intermédia onde as mesmas se podem encontrar e transportar os materiais da sua área, ou seja, naquele espaço o “merceeiro” pode se encontrar com o “mecânico”) e variadíssimos legos e materiais de construção. A outra sala oferece um vasto leque de material de artes plásticas, diversos puzzles e jogos lógicos. Na primeira, as crianças usufruem de diversas áreas de conteúdo e materiais capazes de desenvolver capacidades a elas associadas, entre elas a área do médico, da

casinha (associada ao relaxamento), da loja, da cozinha, do quarto, das construções, uma área do acolhimento e ainda, de uma área onde as crianças usufruem de um tanque onde poderão brincar com a água. Além disto, a sala possui um painel onde podem ser fixados os trabalhos realizados pelas crianças, além de uma área reservada à exposição da sua fotografia e data de aniversário. Nesta sala poder-se-á, ainda, realizar trabalhos em pequeno grupo uma vez que disponibiliza uma mesa onde as crianças poderão realizar os seus desenhos, pinturas ou outros trabalhos. Na segunda sala, as crianças usufruem da área da informática, onde se encontram 3 computadores ligados à internet), da área da exploração sensorial, que conta com massas, grãos de café, milho, etc.; de ciências, equipada com materiais desde lupas e pinças a tubos de ensaio e termómetros passando pelas tinas, espelhos, almofariz e ampulhetas; da área de modelagem, jogos de mesa, de leitura, da escrita, da matemática, de desenho e ainda, a um tanque de água.

Segundo as OCEPE (2016) as áreas de conteúdo são âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.

Ao brincar as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o educador pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências. É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. (p. 31)

O espaço exterior é vasto e dispõe de diversos materiais que permitem às crianças explorar e contactar com dois tanques de água, substituída por areia nos meses mais frios e chuvosos (ainda há dificuldade na aceitação das crianças se molharem nos dias de temperaturas baixas e talvez seja esse o motivo da mudança), um número considerável de triciclos, bicicletas, bolas, cordas, pneus, um trampolim, uma cozinha de lama, um espaço de lazer entre outros, uma horta e um espaço com piso de borracha onde é esperada a instalação de um parque infantil. Por enquanto, as crianças utilizam este espaço como o espaço do futebol. Além disto, e segundo o regimento interno das atividades de animação e apoio à família, “têm também à disposição um campo de jogos que após as atividades do jardim-de-infância está aberto à comunidade” (p.4).

### **1.1. Caracterização do microcontexto A**

O grupo é constituído por vinte crianças, oito do género masculino e doze do género feminino com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Destas, cinco crianças possuem seis anos, quatro têm cinco anos, nove têm quatro anos e apenas duas têm três anos de idade. É um grupo reduzido porque está inserida duas crianças que usufruem de necessidades educativas de carácter permanente e provavelmente necessitarão de um adiamento de escolaridade obrigatória. Este ano letivo entraram dez crianças para o grupo, o que implica um trabalho reforçado ao nível do conhecimento e da relação interpessoal, regras da sala e regras de convivência em grupo, aprendizagem na partilha de espaços e materiais e no respeito pelos outros. Há uma preocupação diária de cumprir uma rotina com tempos bem definidos para facilitar a integração.

Relativamente à frequência destas crianças no jardim-de-infância para dez crianças é o primeiro ano, para seis é o segundo ano, para três é o terceiro ano e para uma é o quarto ano no Jardim-de-infância de St. Acerca da nacionalidade das crianças contamos uma búlgara, duas venezuelanas, uma brasileira e dezasseis portuguesas. Assim sendo, compreendemos dois ascendentes de nacionalidade búlgara, dois venezuelanos, dois brasileiros e trinta e dois portugueses.

No que concerne ao agregado familiar cinco crianças são filhos únicos, treze tem somente um irmão, uma tem dois irmãos e outra mais que três irmãos. Catorze destas crianças possuem a mãe como encarregado de educação, cinco tem o pai como EE e uma a avó (uma vez que os pais se encontram a trabalhar e viver em França). Neste quadro nenhuma criança abrange família monoparental, três vivem com os pais, uma vive com os pais, mas a mãe está grávida, quinze com os pais e irmãos e uma com os avós.

### **1.2. Caracterização do microcontexto B**

O grupo é constituído por vinte e uma crianças, sete do género masculino e catorze do género feminino com idades compreendidas entre os nove e os dez anos (dezoito crianças possuem nove anos de idade e três têm dez anos de idade). Catorze crianças frequentam o 4ºano do 1ºCEB, cinco o 3ºano do 1ºCEB e duas necessitam de apoio pedagógico individual.

Relativamente à nacionalidade das crianças, o grupo integra uma criança angolana, uma criança luso-brasileira e dezanove crianças portuguesas. Assim sendo, compreende dois

ascendentes de nacionalidade angolana, dois possuem dupla nacionalidade, um brasileiro, um angolano, um russo, um inglês, trinta e dois portugueses, e três sem informação.

No que concerne ao agregado familiar, cinco crianças são filhos únicos, seis têm somente um irmão, uma tem dois irmãos, três têm mais que três irmãos e dois não temos informação. Dezas seis destas crianças possuem a mãe como encarregado de educação, três têm o pai, uma têm o avô e outra criança tem o tio (uma vez que os pais se encontram a trabalhar e a viver em Angola). Neste quadro, quatro crianças possuem família monoparental, cinco vivem com os pais, seis com os pais e irmãos, uma com os pais, irmãos e avós, e outra criança vive com os tios, não conseguimos apurar informação sobre outras duas crianças.

Tabela 3

*Habilitações académicas dos ascendentes da turma*

Habilitações Académicas	Ascendentes (n)
Doutoramento	1
Mestrado	2
Licenciatura	3
Ensino Secundário	6
Secundário incompleto	2
3.º CEB	11
3.º CEB incompleto	3
2.º CEB	2
1.º CEB	4
Sem informação	8
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>

Tabela 4  
*Situação de emprego dos ascendentes*

<b>Emprego</b>	<b>Ascendentes (n)</b>
<b>Por conta própria</b>	1
<b>Por conta de outrem</b>	24
<b>Desemprego</b>	8
<b>Sem Informação</b>	9
<b>TOTAL</b>	42

No que diz respeito aos ascendentes das crianças e às suas habilitações académicas (Tabela 3) a maioria concluiu o 3º Ciclo do Ensino Básico (11) e uma minoria possui um doutoramento (1). No que toca à situação de emprego dos mesmos (Tabela 4), a maioria trabalha por conta de outrem (24), uma minoria por conta própria (1) e oito estão desempregados.

Durante a fase da observação, após algumas avaliações aleatórias dos níveis de bem-estar e implicação, verificou-se que grande parte do grupo apresentava baixos níveis destes indicadores. Além das dificuldades notórias de permanecer concentrados na sala de aula, foi perceptível a relutância em demonstrar e receber afeto pela maioria dos colegas da turma.

## **2. Apresentação do estudo**

O objeto de estudo é uma turma do 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico correspondente ao microcontexto B e, atendendo às características do mesmo evidenciadas na última semana de observação, surgiu a necessidade de compreender melhor de que forma poderíamos melhorar o ambiente de aprendizagem das crianças através da implementação de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação dos seus níveis de bem-estar e implicação.

Primeiramente, procurou-se conhecer a turma, os seus gostos, os pontos fortes, as fragilidades, o ambiente familiar, marcos importantes do passado, as perspetivas para futuro, a relação com os colegas, e como se sentiam no que diz respeito ao ambiente familiar. Na segunda e terceira fase, pretendeu-se avaliar os níveis de implicação e bem-estar emocional de Laevers (1994) consoante as estratégias implementadas; e fortalecer as relações interpessoais da turma. Consequentemente surgiram determinadas questões do estudo como:

Questão 1 - Quais os níveis de implicação e bem-estar apresentados pelas crianças, consoante as estratégias implementadas?

Questão 2 – Qual a diferença entre os níveis de implicação e bem-estar apresentados pelas crianças durante as estratégias de exposição, de discussão e trabalho individual?

O estudo teve como base a pedagogia ativa e participativa, alicerçada em valores de democracia, igualdade, respeito e fraternidade, e orienta princípios educativos de Vygotsky (1996, 2002), Bruner (1999), e Piaget (citado em Marques, 1999).

### **3. Opções metodológicas**

#### **3.1. Tipo de estudo**

Entendeu-se que a metodologia mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa/reflexão seria em concordância com Amado (2017), o estudo de caso de investigação-ação, visto que o objetivo fundamental era compreender um caso na sua particularidade e complexidade e avaliar os resultados consoante as estratégias aplicadas nesse mesmo contexto.

O estudo de caso é um procedimento de análise crescentemente utilizado no campo da investigação em educação (Craveiro, 2007). Gomez, Flores e Jiménez (1999) definem-no como “um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quiçá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo” (p.91). Os autores supracitados referem-se a um estudo de um caso em ação, como tal, acarreta um ambiente vivo, real, natural e imprevisível dos casos que são estudados, uma vez que estamos a lidar com seres humanos.

Stake (2009) agrega o estudo de caso a um sistema integrado. Diz o autor que, quando se faz menção a “caso” distinguir-se algo específico, complexo e que se encontra em funcionamento. Segundo o mesmo autor, neste tipo de estudo procura-se compreender os problemas reais de um determinado contexto e fazer emergir, através daquilo que se observa, escuta, regista e reflete, respostas verosímeis para as questões de investigação iniciais e para outras questões que, eventualmente, surjam no decorrer da investigação e que se revelem enriquecedoras para o estudo investigativo. Optar por um estudo de caso implica, assim, captar a complexidade de um caso único e estudar uma situação ou contexto que se revista de interesse para o investigador que o investiga (Stake, 2009).

O estudo desenvolvido assemelhou-se, segundo Amado (2017), a um estudo de caso de investigação-ação na medida que se procurou favorecer o progresso do caso “através do *feedback* de informação que pode guiar a revisão e refinamento da ação” (Bogdan & Biklen citados em Amado, 2017, p.135).

Refere Stake (2009) que, quando se procura compreender os indivíduos a serem estudados e as suas ações e comportamentos, ou seja, os atores em contexto, há um esforço notório por parte do investigador no sentido de “preservar as múltiplas realidades, as perspetivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer” (Stake, 2009, p.28). O estudo de caso exige, portanto, muito do empenho e concentração do seu investigador. Por um lado, implica da sua parte disponibilidade para se apropriar da profundidade e complexidade do caso, dado que, desafia o investigador a ciclos de ação e reflexão, levando a outro ciclo de ação e reflexão.

De acordo com Lessard-Hérbert et al. (1994) o estudo corresponde ao modo de investigação em que o campo de investigação é o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, logo o mais aberto; e o menos manipulável, sendo então o menos controlado.

### **3.2. Estudo qualitativo**

O estudo em questão valorizou a abordagem qualitativa, isto é, neste estudo, foi a própria natureza do objeto de estudo que incitou a opção por processos metodológicos qualitativos. As opções por uma abordagem com características qualitativas justificam-se, basicamente, pelo carácter humanista que assumem e por se tratar de uma abordagem que procura compreender os participantes do estudo em contexto (Gomez, et al., 1999). O estudo investigativo numa abordagem qualitativa oferece algumas vantagens, designadamente: facilita a descrição da complexidade de problemas e hipóteses, analisa as interações, compreende e classifica determinados processos sociais e oferece contribuições no processo de mudanças e transformações (Gomez, et al., 1999).

Inúmeros investigadores, docentes e profissionais interessam-se pelas questões metodológicas que a estudo qualitativo coloca no campo da educação, quer no plano concetual quer no plano prático. Deparam-se atualmente com uma diversidade de estudos que valorizam esta componente qualitativa da investigação – o observar, o compreender, o interpretar da ação humana – na medida em que exige a necessidade de respostas aos fenómenos e aos contextos sociais, cada vez mais complexos, dinâmicos e em mutação, onde o indivíduo se insere. De referir que todo o indivíduo se encontra inserido numa teia complexa que é a sociedade humana (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994).

O estudo qualitativo, também designada por determinados autores de abordagem qualitativa pode, pois, ser vista como um processo de reflexão e de análise da realidade que

emprega métodos e técnicas próprios para compreender de forma detalhada o objeto de estudo (Huberman e Miles, 1991).

Gomez, Flores e Jiménez (1999) ressaltam que fazer estudo qualitativo implica a necessidade de apropriação de uma imensa variedade de materiais (ex. inquéritos por entrevista, experiência pessoal, histórias de vida, observações, imagens) que auxiliem na descrição e interpretação da rotina experienciada, dos problemas do contexto e dos próprios significados das coisas na vida das pessoas.

Tuckman (2000) também refere que o contexto natural é a fonte de onde emanam os dados e que o investigador é o elemento-chave para a recolha dos mesmos. Neste sentido, a sua primeira grande preocupação deverá ser a descrição dos dados e só numa fase posterior a sua análise. De acordo com Tuckman (2000) “a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, com o produto e o resultado final” (pp. 507-508).

Ainda de salientar que este estudo qualitativo pretendeu ser entendido enquanto um processo contínuo, dinâmico e em construção que foi despontando à medida que a estudo foi avançando. Deste processo emergiram distintas visões e as perspetivas dos participantes (Gomez, et al., 1999).

### **3.3. Participantes**

Na última semana de observação (6 a 8 de fevereiro de 2017), de modo a dar resposta às questões do estudo seleccionámos três participantes:

O participante J. por não revelar quaisquer dificuldades e obter resultados acima da média da turma e apresentar níveis de implicação baixos. No entanto, revela foco, método de trabalho e gosto em apreender novos conhecimentos. O mesmo fez questão de referir mais do que uma vez, que não possui área curricular preferida nem revela dificuldades em alguma. Este participante é do sexo feminino, possui dez anos de idade, e frequentou o jardim-de-infância. Nas primeiras semanas de observação, através de um inquérito por entrevista, o participante partilhou que o facto de não se relacionar com a sua mãe perturba-o e gostaria de mudar isso no futuro. Atualmente, os tios são os seus tutores e o tio é o seu encarregado de educação. O participante desabafou inúmeras vezes que sofre uma pressão muito grande por parte do encarregado de educação de obter resultados acima da média na avaliação sumativa.

O participante B. foi selecionado por demonstrar alguns conflitos com alguns colegas da turma e seria interessante observar de que modo os trabalhos de grupo ou a pares poderiam melhorar essas relações, e também por ser das crianças que possui mais faltas de presença comparando com o resto da turma. Este participante é do sexo feminino, completou este ano 10 anos de idade, e frequentou o jardim-de-infância. A separação dos pais é algo que a perturba e sofre com a ausência do pai por motivos profissionais. A área curricular que mais gosta é a Matemática, a que revela mais dificuldade é Estudo do Meio, precisamente a área que dei maior enfoque. É de salientar que o participante respeita imenso todos os seres vivos e tem como ambição profissional ser veterinária.

E por fim, selecionou-se o participante L. porque envolveu-se em muitos conflitos verbais e físicos com os colegas da turma; nas primeiras semanas de observação apresentou níveis de implicação muito baixos; revelou algumas dificuldades em lidar com a frustração, em respeitar as normas e regras estabelecidas por todos; e têm a necessidade de chamar a atenção e sobressair com o resto da turma. Este participante é do sexo feminino, possui 10 anos de idade, e frequentou o jardim-de-infância. O participante revelou como um acontecimento marcante do passado a mãe ter fugido com ele do pai, não sabendo a veracidade dos factos. Revelou também que vive com o seu avô e a companheira, está com a mãe aos sábados e às vezes com o pai. No entanto, prefere estar em casa com o avô. A área curricular que mais gosta é a matemática e não revela dificuldades nas outras.

Todos os participantes passaram, ou passam por experiências desagradáveis que acabam por influenciar o seu bem-estar, a implicação e o modo como interagem com o outro.

Tabela 5  
*Caracterização dos Participantes*

<b>Participantes</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Área Curricular Preferida</b>
<b>J</b>	F	10	Todas
<b>B</b>	F	10	Matemática
<b>L</b>	F	10	Matemática

### 3.4. Procedimentos do estudo

Na FASE I (23 de janeiro a 8 de fevereiro de 2017) procurou-se conhecer e caracterizar pedagogicamente o contexto e a turma de um modo global (cf. Anexo 1). Por conseguinte, inicialmente, a presença no campo teve como objetivo a aceitação, familiarização e integração do observador. Logo, as primeiras observações tiveram um carácter mais descritivo.

O principal propósito era observar e descrever a sucessão dos acontecimentos, o que chamava a atenção, a forma como estavam organizados o tempo e o espaço pedagógico, a rotina e também como se deveria agir em determinadas situações, de acordo com o comportamento das crianças. Nesta etapa inicial recorreu-se à construção de fichas individuais com dados pessoais das crianças para adquirir uma perspetiva global da turma/grupo.

Na FASE II (13 de fevereiro a 21 de fevereiro de 2017) as observações procuraram ser mais específicas, isto é, focalizadas nas crianças, procurando-se compreender, os gostos, os pontos fortes, as fragilidades, o ambiente familiar, marcos importantes do passado, as perspetivas para futuro, a relação com os colegas, e o que sentiam no que diz respeito ao ambiente escolar. Para tal, realizou-se um inquérito por entrevista a cada criança (cf. Anexo 2) e pediu-se que cada um construísse uma linha do tempo com os marcos mais importantes da sua vida desde que nasceram. Segundo Rose e Philpot (2005) Ludico e Voeggtle (2005):

(...) as histórias de vida são fundamentais para o conhecimento de construção de identidades na interação com o mundo social em que as crianças e jovens crescem. E assim se faz luz sobre determinados processos do desenvolvimento psicológico e social, que dificilmente se entenderiam com recurso a outras estratégias. (citado em Amado, 2014, p.183)

No final desta segunda fase, uma vez que o contexto foi conhecido, o investigador sentiu-se integrado centrou-se na observação em momentos, detalhes e participantes para o estudo a realizar.

Na FASE III (22 de fevereiro a 24 de maio de 2017), as observações debruçaram-se essencialmente sobre os participantes seleccionados, em determinados acontecimentos, situações ou ações, uma vez que se procurou compreender os momentos seleccionados e principalmente responder às questões de estudo.

Segundo a tipologia dos sistemas de observação de Evertson e Green (1986), os sistemas de observação narrativos permitem um registo escrito dos dados numa linguagem que é a da vida quotidiana. Este registo pode fazer-se no local, no momento da observação ou quando um período de observação participante chega ao fim. Assim sendo, utilizou-se algumas formas de

registo de dados de sistema narrativo como: a descrição de um acontecimento crítico dentro dos seus limites espaço-temporais naturais; as notas de trabalho de campo que descrevem o que foi visto, ouvido, vivido e pensado pelo investigador na sequência de uma observação participante.

Como podemos ver na Tabela 6, a seleção de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem adveio na fase anterior e a sua implementação decorreu nesta fase. Então, elegeram-se cinco estratégias: [1] tradicional de leitura e escrita; [2] aula expositiva dialogada; [3] díade; [4] trabalho de grupo e [5] trabalho de projeto (Tabela 7). Durante a seleção das estratégias supracitadas teve-se em conta os objetivos a atingir, as perspetivas de ensino, o papel do professor, o papel da criança, os recursos disponíveis e que “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões.” (Bordenave e Pereira, 1991, p. 127).

Segundo Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) se o professor pretende que o seu ensino seja mais efetivo deve escolher uma estratégia que proporcione a mais ativa participação das crianças, um elevado grau de realidade ou concretização, e um maior interesse pessoal ou envolvimento da criança.

As estratégias mencionadas centraram-se em áreas do saber Português, Matemática e predominantemente Estudo do Meio (Tabela 8), entre as 9h e as 16h30 de segunda-feira a quarta-feira na presença da professora cooperante e por vezes, da orientadora da Universidade de Aveiro de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional (Tabela 9).

Tabela 6

*Etapas do Estudo, Procedimentos, Participantes e Calendarização*

<b>I FASE</b>		<b>Calendarização</b>
<b>Participantes</b>	Toda a Turma	23 de janeiro a 8 de fevereiro de 2017
<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	- Observação participante - Notas de campo - Reflexão	
<b>Processo de recolha de dados</b>	- Análise das fichas das crianças; - Seleção dos participantes; - Escolha dos instrumentos e técnicas de recolha de dados;	
<b>II FASE</b>		
<b>Participantes</b>	Toda a turma	13 de fevereiro a 21 de fevereiro de 2017
<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	- Observação participante - Entrevista - Grelhas de registo (Laevers, 1994) - Notas de campo	
<b>Processo de recolha de dados</b>	- Realização da entrevista e a construção da linha da vida por parte das crianças e ficha individual da criança; - Definição das categorias de análise; - Seleção de diferentes estratégias a desenvolver: expositiva;	

trabalho a pares; trabalho de grupo; e projeto de grupo;		
III FASE		
<b>Participantes</b>	J.; B; L;	
<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	- Observação participante - Grelhas de registo (Laevers, 1994) - Notas de campo - Reflexões	22 de fevereiro a 24 de maio de 2017
<b>Processo de recolha de dados</b>	- Implementação de diferentes estratégias recolha dos dados avaliando os níveis de implicação e bem-estar, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabalho de grupo: Países da Europa;</li> <li>○ Trabalho de projeto: “Há Fogo na Floresta”;</li> <li>○ Trabalho de projeto: “A Revista - Aveiro”;</li> <li>○ Aula expositiva dialogada;</li> <li>○ trabalho individual e autónomo - leitura e escrita.</li> </ul> - Registo das ideias das crianças no final de cada trabalho de grupo e projeto. - Concurso de leitura; - Preenchimento pelas crianças de uma ficha de autoavaliação de competências, atitudes e valores. - Visita de Estudo ao Oceanário de Lisboa. <sup>1)</sup>	22 de fevereiro 13 a 21 de março 8 a 24 de maio 22 de fevereiro a 24 de maio 2 a 23 de maio  29 de março 4 de abril  5 de junho

(1) Esta intervenção ocorreu *a posteriori* da calendarização das intervenções estipuladas pela Universidade de Aveiro

Tabela 7

*Número de estratégias utilizadas*

Estratégias de Ensino-Aprendizagem				
	Tradicional de leitura e escrita	Aula expositiva dialogada	Trabalho de grupo	Trabalho de projeto
<b>Número</b>	4	4	2	3
<b>TOTAL</b>	17			

Nota. Durante as intervenções em que foram avaliados os níveis de Implicação e Bem-estar Emocional

Tabela 8

*Estratégias implementadas por áreas do saber*

Área do Saber <sup>(1)</sup>			
	Português	Matemática	Estudo do Meio
<b>Número</b>	3	7	7
<b>TOTAL</b>	17		

Nota. Durante as intervenções em que foram avaliados os níveis de Implicação e Bem-estar Emocional

Tabela 9

*Horário das intervenções*

	Dias da Semana		
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
<b>Manhã</b>	09h00 – 12h30	09h00 – 12h30	09h00 – 12h30
<b>Tarde</b>	13h30 – 16h00	13h30 – 16h00	13h30 – 16h00

### 3.5. Instrumentos e/ou técnicas de recolha de dados.

De Bruyne et al. (1975) citados em Lessard et al. (1994) propõem uma categorização das técnicas utilizadas nas ciências sociais, agrupando-as em três grandes tipos: *os inquéritos*, por meio de entrevista (inquérito oral) ou por meio de um questionário (inquérito escrito); *as observações*, direta (sistemática) ou participante; e *as análises documentais*. “Esta tipologia proporcionar-nos-á um quadro de análise para a identificação das técnicas de recolha de dados utilizadas no contexto das metodologias qualitativas.” (Lessard, Goyette & Boutin, 1994, p. 25).

Tabela 10  
*Instrumentos e técnicas de recolha de dados*

Instrumentos de Recolha de Dados	Técnicas	Tipo de Informação Recolhida
Inquérito	<p><b>A) por entrevista</b> -cf. Anexo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- centrada num tema específico (lista-controlo);</li> <li>- selecção dos informadores (aptos e dispostos a responder;</li> <li>- formação das questões</li> </ul> <p>abertas (conteúdo e formas livres de respostas).</p> <p><b>B) por questionário</b> -cf. Anexo3:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação das questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fechadas (opções reduzidas de resposta);</li> <li>• abertas (conteúdo e formas livres de respostas).</li> </ul> </li> </ul>	<p>- fatos e opiniões sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• os acontecimentos;</li> <li>• os outros;</li> <li>• o próprio;</li> </ul> <p>- Autoavaliação de atitudes e valores.</p>
Observação Direta	por <b>observação participante</b>	- Análise qualitativa de conteúdo.
Observação Indireta	Através de uma <b>análise documental</b> de fontes privadas e oficiais (arquivos e relatórios).	- Factos, atributos, comportamentos e tendências.

Fonte: De Bruyne et al. (1975,), citados por Lessard-Hébert et al., 1994, pp. 202-205)

### 3.5.1 A Observação Participante

Segundo Lessard et al. (1994), na observação participante o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas dos outros seres humanos ao viver as mesmas situações e os mesmos problemas. Assim, a participação, ou seja, a interação observador-observado está ao serviço da observação. Neste estudo, a observação

participante teve como objetivo recolher dados sobre ações, opiniões ou perspectivas aos quais um observador exterior não teria acesso, como por exemplo, desabafos que evidenciem algo que esteja a perturbar o observado e que pode ou não condicionar a sua ação e o seu comportamento. A observação participante foi, por isso, uma técnica de observação adequada que permitiu compreender um meio social que, à partida, era estranho, possibilitando ao mesmo tempo a integração progressiva do observador no quotidiano da criança.

Pourtois e Desmet (1988) afirmam que a observação participante

(...) transcende o aspecto descritivo da abordagem (objectiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos. Neste caso o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito. Ele procura obter o máximo de informações que lhe é possível sobre esta situação específica. (Pourtois e Desmet, 1988, p.123).

### **3.5.2 Notas de campo**

No estudo empírico desenvolvido procurou-se que as notas de campo facilitassem a compreensão progressiva do objeto de estudo e impulsionasse a tomada de consciência do investigador relativamente à forma como ele próprio e os participantes do estudo iam sendo (ou não) influenciados pelos dados. - Cf. Anexo 5

Bogdan e Biklen (1994) alegam que o “resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante [...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Esclarecem os mesmos que estas são consideradas um dos dados imprescindíveis na pesquisa educativa e que existem variados estilos, isto é, formas diferentes de as estudar e de as utilizar. Por conseguinte, quando se recolhe dados ao tomar notas o investigador “procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149). As notas de campo são entendidas, assim, enquanto um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

### 3.5.3 Inquérito por entrevista

Como referi anteriormente, no âmbito de aproximação do investigador à realidade de cada criança, optou-se por realizar um inquérito por entrevista de um modo informal e contínua. Optou-se por iniciar esta entrevista falando sobre talk-shows, entrevistadores e jornalistas mediáticos da preferência do entrevistado e fez-se uma apresentação do observador, explicou-se o sentido da entrevista e que as respostas dos mesmos não seriam expostas a outrem, para que estes se sentissem mais confortáveis, relaxados e desinibidos. Amado (2014) aponta que durante entrevistas biográficas, a memória da criança é afetiva e seletiva, e que a criação de um ambiente de confiança depende que o entrevistador dê a conhecer um pouco da sua identidade. O conteúdo da entrevista baseou-se nas áreas de conteúdo preferidas, como se sentem na escola, a importância da escola, o que mais gostam na escola, se frequentaram algum jardim-de-infância, que perspetivas têm para o futuro, o que os marcaram no passado, a relação que têm com os colegas de turma, entre outros (cf. Anexo 2).

Pourtois e Desmet (1988) dizem que a técnica da entrevista pode ter uma função preparatória ou instrumental relativamente a uma outra técnica como a observação. Esta permite também formular categorias de observação quando o investigador deseja clarificar comportamentos, fases críticas, entre outros, da vida dos observados. E pode também ter uma função técnica à observação participante, uma vez que, vai possibilitar, no início, a inserção no meio e que fornecerá, durante o estudo no terreno, os dados a confrontar para novas questões e novas interpretações. Werner e Schoepfle (1987) também consideram que a técnica de entrevista é não só útil e complementar à observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados, como foi cumprido neste estudo.

Powney e Watts (1987) sugerem duas grandes categorias: a entrevista orientada para a resposta e a entrevista orientada para a informação. Neste estudo, optou-se pelo segundo tipo. De acordo com os autores, a entrevista orientada para a informação visa circunscrever a perceção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada. O processo pode ainda ser mais ou menos estruturado e é o entrevistado que impõe o grau de estruturação.

Neste estudo optou-se por uma entrevista semi-estruturada, que segundo Powney e Watts (1987) permite aos entrevistados exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem constrangimentos e receio de estar a ser manipulado pelo entrevistador.

### **3.6 – Categorias de análise**

Foram definidos para o presente estudo dois sistemas de categorias: Implicação (I) e Bem-estar Emocional (BEE), adaptadas de Portugal e Laevers, (2010).

No que concerne à Implicação definiu-se três indicadores – Concentração; Persistência e Satisfação –, e cinco níveis de implicação – Nível 1: muito baixo com ausência de atividade, se existe alguma ação esta é tão-somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples; Nível 2: baixo com atividade esporádica ou frequentemente interrompida; Nível 3: médio, com atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade, facilmente se interrompe a atividade quando um estímulo atraente surge; Nível 4: alto com momentos de intensa atividade e outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir totalmente a criança havendo eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa e Nível 5: muito alto com atividade intensa e continuada, existe total implicação expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade.

Relativamente ao Bem-estar Emocional, tal como na Implicação, estipulou-se três indicadores – Vitalidade; Tranquilidade e Assertividade –, e cinco níveis de implicação – Nível 1: muito baixo com sinais claros de desconforto, tristeza e tensão corporal; Nível 2: baixo com evidência frequente de sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos; os sinais são menos explícitos do que os evidenciados no nível 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente; Nível 3: médio com uma postura neutra, existindo sinais de desconforto que não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar; Nível 4: alto com uma postura clara de satisfação e felicidade, os sinais de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto e Nível 5: muito alto com indicadores claros de tranquilidade, autoconfiança e autoestima, as crianças mostram segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade.

## **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Neste ponto será feita uma descrição do desenvolvimento de cada estratégia de ensino-aprendizagem implementada, assim como a sua reflexão. Para tal, tornou-se imprescindível refletir sobre as minhas intervenções e ir ao encontro do que é um profissional reflexivo. Shön (2000) aponta alguns sentidos da reflexão necessários ao professor dado que permeiam a

conceção deste como um profissional reflexivo: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Pretendo salientar que durante a implementação de todas as estratégias de ensino-aprendizagem, sendo estas avaliadas consoante os níveis de implicação e bem-estar emocional conforme Portugal e Laevers (2010), procurei obter um estilo totalmente facilitador de acordo com Laevers (1994). Desta forma, tentei ser um fator de enriquecimento e intervir quando necessário, dando espaço às crianças para descobrir, experimentar e se expressar. Desta forma, valorizei os sentimentos e emoções dos mesmos, encarou-se as crianças como pessoas valiosas, em que cada uma vale por si só, com direitos que devem ser respeitados, e moveu-se todos os esforços para que estes se sentissem plenos durante os momentos de ensino/aprendizagem. Nem sempre foi possível, embora tenha acontecido maioritariamente ao longo dos projetos desenvolvidos, mas, tentei conferir liberdade às crianças na escolha da atividade, negociar a ordem dos acontecimentos, e dar a oportunidade para as crianças resolverem problemas e conflitos e participarem no estabelecimento e manutenção das regras.

Questão 1 - Quais os níveis de implicação e bem-estar apresentados pelas crianças, consoante as estratégias implementadas?

Estratégia de ensino-aprendizagem: Aula expositiva dialogada

Data: 22 de fevereiro de 2017

Objetivo: identificar e registar no caderno pronomes e determinantes.

Tabela 11

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	3	5
<b>B</b>	2	4
<b>L</b>	2	4

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 11, que as crianças B. e L. apresentaram um nível baixo (2), houve uma atividade em curso, mas esta foi

frequentemente interrompida por um diálogo com o colega do lado. A criança B. apresentou uma ligeira concentração no desenrolar da tarefa, no entanto a persistência demonstrada para a conclusão da mesma foi mínima e a satisfação pelo que estava a desenvolver também. A criança L. aparentou sinais claros de insatisfação e pouca concentração e persistência no desenrolar da tarefa. A criança J. apresentou um nível médio (3), uma vez que esteve ocupado na atividade de forma mais ou menos contínua, por momentos a criança esteve concentrado, mas faltou motivação e prazer na realização da tarefa. Observou-se que a criança foi o primeiro a terminar a tarefa com sucesso, não obstante, de a ter realizado como uma rotina sem grande investimento de energia e intercalado a atividade com momentos de brincadeira. Facilmente interrompeu a atividade quando um estímulo atraente surgiu.

No que concerne aos indicadores de bem-estar emocional observados as crianças B. e L. mostraram um nível de bem-estar emocional alto (4), visto que os momentos de bem-estar superaram claramente os momentos de desconforto. Como foi referido anteriormente, a relação com os outros foi boa dado que houve diálogo e troca de sorrisos. No entanto, as crianças B. e L. não se manifestaram de igual modo, atendendo aos indicadores observados. A criança B. revelou uma postura neutra no que concerne à assertividade, os sinais de vitalidade foram altos embora apresentasse ocasionalmente, sinais de desconforto e a tranquilidade em realizar a tarefa foi plena. A criança L. também revelou uma postura neutra no que concerne à assertividade, mas mostrou vitalidade e tranquilidade plena na realização do que foi proposto.

A criança J. apresentou um nível de bem-estar emocional muito alto (5) sendo que irradiou vitalidade, tranquilidade e muita autoconfiança na realização da tarefa.

Data: 15 de maio de 2017

Objetivo: converter medidas de comprimento

Tabela 12

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	4	5
<b>B</b>	4	4
<b>L</b>	4	4

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 12, que as crianças J., B. e L. mostram um nível de implicação alto (4). As crianças revelaram concentração máxima e bastante persistência no desenrolar da tarefa. Verificou-se momentos de intensa atividade mental e nenhum estímulo conseguiu seduzir realmente as crianças, ocorreram algumas interrupções para comentar os resultados obtidos na realização da tarefa com os colegas da turma, mas sempre seguidas de uma atividade intensa. Relativamente aos sinais de satisfação observou-se uma diferença das crianças B. e L. para a criança J., isto é, os primeiros aparentaram uma postura neutra, dado que não se verificaram sinais claros de tristeza ou prazer no continuar da tarefa, enquanto J. apresentou sinais claros de satisfação. Embora a estratégia de ensino-aprendizagem ser a mesma da utilizada no resultado anterior, é possível observar uma grande diferença dos sinais de concentração e satisfação da criança L., sendo estes superiores na tarefa de matemática comparada com a de português. O facto da área do saber preferida da aluna ser matemática poderá ter influenciado a alteração do nível baixo (2) para o nível alto (4). No que tange aos indicadores de bem-estar emocional observados as crianças B. e L. apresentam um nível de bem-estar emocional alto (4), visto que os momentos de bem-estar superaram claramente os momentos de desconforto. Embora, tenham manifestado ótimos sinais de vitalidade e tranquilidade ao evidenciar alegria e simpatia, os sinais de autoconfiança e segurança no que lhes era perguntado ficaram aquém comparados com os anteriores. A criança J. apresentou um nível de bem-estar emocional muito alto (5), uma vez que, se apresentou evidentemente envolvido e expressando autenticidade, tranquilo e satisfeito com energia e vitalidade.

Data: 3 de maio de 2017

Objetivo: corrigir em grupo uma tarefa.

Tabela 13

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	-	-
<b>L</b>	4	5

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 12, que a criança J. aparentou um nível de implicação muito alto (5) visto que existiu uma total concentração, persistência e satisfação no que lhe foi proposto. A criança L. exibiu um nível de implicação alto (4), quaisquer estímulos, mesmo que atraentes, não conseguiram cativar realmente a criança existindo casuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Pretendo salientar que esta observação coincidiu com uma mudança de postura da criança atendendo a um acordo realizado entre a criança e a professora após um diálogo com o encarregado de educação.

No que toca aos indicadores de bem-estar emocional observados, o nível revelado por ambas é muito alto (5) estes, claramente, sentiram-se como “peixes na água”, e assertivos. Propagaram vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e auto estima durante toda a correção, revelando uma boa ligação com o professor e sinais de alegria. A criança B. não esteve presente.

Data: 23 de maio de 2017

Objetivo: identificar e localizar no mapa os principais rios e elevações portuguesas.

Observações: Aula expositiva dialogada com recurso a materiais didáticos.

Tabela 14

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	4	5
<b>B</b>	3	4
<b>L</b>	3	4

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 14, que as crianças B. e L. apresentaram um nível médio (3) de implicação. A criança B. apresentou sinais claros de concentração e uma postura neutra de persistência, dado que interrompeu várias vezes a atividade para dialogar com o colega do lado, e de alguma satisfação. A criança L. durante os momentos de apresentação de imagens no quadro interativo, de curiosidades no *whiteboard*, de indicações no mapa de Portugal e de diálogo mostrou-se concentrado e bastante satisfeito com o

ambiente envolvente e revelou sinais neutros de persistência, isto é, estava ativo de uma forma mais ou menos contínua. Nos momentos de registar os dados no caderno a criança demonstrou uma falta notória de concentração, persistência e satisfação, tentando dialogar com os colegas à sua volta, embora sem sucesso, visto que estes estavam concentrados e satisfeitos com o que lhes foi sugerido. Podemos então afirmar que neste momento os momentos de discussão foram mais apelativos para a criança que os momentos de registo de informação. A avaliação do nível de implicação desta criança revelou-se bastante fragmentada, pelo motivo da estratégia de ensino-aprendizagem se dividir em momentos de exposição e registo no caderno, suscitando reações diferentes ao que foi proposto. Isto acontece segundo Portugal e Laevers (2010) porque avaliação do nível de implicação não é um processo racional-linear, mas sobretudo intuitivo, pressupondo sempre a mobilização de competências de empatia na observação. A criança J., atendendo aos indicadores implicação, mostrou um nível alto (4) visto que expressou grande satisfação e intensa atividade mental. Alguns estímulos atraentes, como a entrada de uma professora na sala, não conseguiram desviar o foco da criança no que estava a acontecer por muito tempo, tendo sido estas interrupções, continuadas de uma atividade intensa. J. mostrou uma grande vontade em responder e participar e exibiu alguma frustração quando dava a oportunidade de todos participarem e pedia a intervenção de outra criança em deterioramento da dele, apesar de responder com alguma frequência.

No que diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional observados as crianças B. e L. apresentaram um nível de bem-estar emocional alto (4), visto que exprimiram sinais claros de energia e vitalidade. As crianças B. e L. revelaram algumas diferenças relativas aos sinais de assertividade nos momentos de diálogo, enquanto B. revelou alguma autoconfiança, L. participou e respondeu ao que era pedido de forma aleatória e um pouco insegura. A criança J., transmitiu, claramente, vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

Decidiu-se ao utilizar uma estratégia expositiva e demonstrativa de modo a atingir os objetivos supracitados relacionado com a área do saber de Estudo do Meio. De acordo com Coll et al. (2001) a estratégia de exposição é adequada quando se trata de apresentar algo, de explicar algo a todos, de apresentar modelos, de organizar debates, entre outros. Desta forma, o professor pode mediar, adequadamente, a construção de conhecimentos em grande grupo atendendo as necessidades de cada criança, sem que isso provoque o desinteresse pelo que é proposto. E optou-se por expor estes conteúdos na base do diálogo, mas também recorrer a recursos como o quadro interativo e *powerpoint*, o mapa de Portugal, o *whiteboard* com curiosidades e comparações, de modo a tornar o ambiente de aprendizagem mais atrativo

comparando com a primeira experiência. De acordo com Coll et al. (2001), o uso de materiais didáticos terá mais eficácia, para o professor e para a criança, quanto mais forem diversificados, permitirem diferentes níveis de compreensão e utilização. Neste momento as crianças também tiveram que passar a informação pertinente para o caderno.

#### Estratégia de ensino-aprendizagem de Trabalho de Grupo

Data: 22 de fevereiro de 2017

Objetivo: localizar no mapa e conhecer alguns países da Europa;

Tabela 15

#### *Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	4	4
<b>L</b>	5	5

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 15, que as crianças J. e L. revelaram um nível de implicação muito alto (5) dado que no desenrolar do trabalho de grupo em todos os momentos uma atividade intensa; elevada concentração, energia, persistência e satisfação. Qualquer perturbação ou interrupção foi experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso. A criança B. também apresentou sinais claros de satisfação, mas por breves instantes a atividade intensa de alguns colegas suscitava o interesse da criança levando este a interromper a sua atividade para observar a dos colegas, no entanto, a criança voltava sempre ao que estava a realizar concentrado e ativo. Logo, esta criança manteve-se implicada num nível alto (4).

No que diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional, as crianças J. e L. exprimiram um nível muito alto de implicação (5), porque aparentaram uma total tranquilidade, vitalidade e assertividade no desenrolar da tarefa. Ainda foi possível observar alegria, simpatia, autenticidade, espontaneidade segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade, na base do diálogo e negociação de ideias, com outras

crianças, para aprimorar o que lhes foi pedido. Pela primeira vez a criança L. demonstrou sinais claros de alegria. A criança B. revelou um nível alto de implicação (4) porque mais uma vez manifestou alguns constrangimentos em apresentar as suas ideias e tomar decisões de um modo assertivo.

Selecionou-se a estratégia de trabalho de grupo de forma a atingir os objetivos supracitados, dado a quantidade de conteúdos a abordar, então, optou-se por distribuir a informação por cada grupo e que estes a partilhassem no final. Tendo em conta as características da turma e das crianças selecionados, escolheu-se que as crianças realizassem o que lhes foi pedido dentro de um ambiente de consciência, de diversidade, solidariedade e de apoio face à diferença, daí a formação de grupos heterogêneos. Em relação ao trabalho de grupo, Bruner (1999) refere que não se pode ter simultaneamente a reciprocidade e a exigência que todos aprendam a mesma coisa ou sejam sempre «completamente» bem formados e da mesma maneira. O mesmo autor indica que a aprendizagem apoiada em grupos reciprocamente operativos que estimulem cada pessoa a juntar os seus esforços aos de um grupo, em que cada criança desempenha o seu papel e toma as suas decisões, é necessária tolerância, e se a criança conseguir ver a contribuição que dá para a eficiência das operações do grupo, é provável que se sinta mais implicado.

Data: 28 de março de 2017

Objetivo: resolver desafios matemáticos

Observação: Grupos de 5 a 6 elementos.

Tabela 16

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	4	5
<b>B</b>	2	4
<b>L</b>	3	4

Tendo em conta os indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 16, que a criança J. mostrou um nível alto (4) visto que expressou grande satisfação e intensa

atividade mental. Apesar de interromper algumas vezes a atividade para observar como estava a decorrer as atividades dos outros grupos, estas interrupções foram sempre continuadas de uma atividade intensa. A criança mostrou uma grande vontade em resolver os desafios tendo revelado sinais claros de concentração e persistência. Também foi possível observar a irradiação de satisfação e alegria ao encontrar a resolução dos desafios. A criança B. apresentou um nível baixo (2), houve uma atividade em curso, mas esta, foi frequentemente interrompida por um diálogo com o colega do lado. Assim sendo, apresentou uma ligeira concentração no desenrolar da tarefa, no entanto a persistência demonstrada para a conclusão da mesma foi mínima e a satisfação pelo que estava a desenvolver foi neutra. A criança L. apresentou um nível médio (3), uma vez que esteve ocupado na atividade de forma mais ou menos contínua, mostrou-se satisfeito em realizar o que foi proposto, mas faltou persistência e concentração na realização da tarefa. A minha intervenção ao fornecer pistas para a resolução dos desafios foi essencial para que o nível de implicação desta criança não baixasse. De acordo com Vygotsky (1996), o professor deve assumir uma postura de acompanhamento dos níveis de desenvolvimento cognitivo de cada criança, ao promover ações que estimulem a superação de determinada dificuldade individualmente, ou com a ajuda de outros parceiros mais experientes; trabalhando assim, funções que ainda não estão de todo consolidadas. Portanto, os profissionais de educação mais eficazes centram a sua atividade na região de sensibilidade mantendo elevados níveis de implicação da criança.

No que diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional observados as crianças B. e L. apresentaram um nível de bem-estar emocional alto (4), visto que exprimiram sinais claros de energia e vitalidade, ainda que os sinais de assertividade não tenham sido tão evidentes. A criança J., apresentou um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiu, claramente, vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

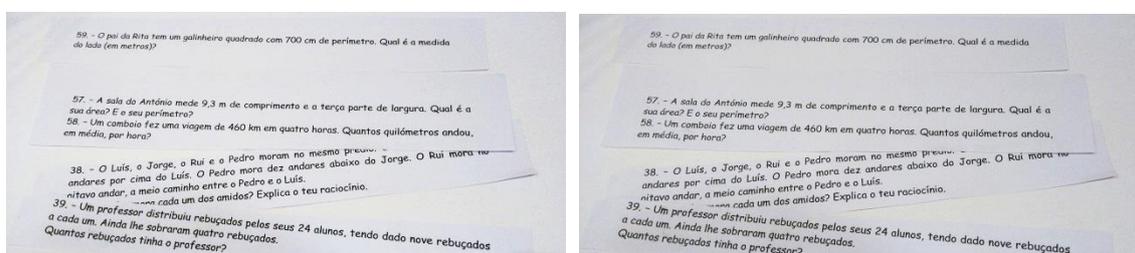


Figura 2 – Exemplos dos desafios apresentados

Data: 29 de março de 2017

Objetivo: resolver desafios matemáticos

Observação: Grupos de 2 a 3 elementos.

Tabela 17

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	4	5
<b>L</b>	5	5

Primeiramente, quero salientar que o facto do nível de implicação das crianças B. e J. observados e apresentados na tabela anterior consoante a mesma estratégia de ensino-aprendizagem e a mesma área do saber, terem sido baixos (2) contribuiu para que nesta atividade, se diminuísse o número de elementos constituintes do grupo e avaliasse as diferenças e/ou semelhanças, estabelecendo comparações.

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 17, que as crianças J. e L. revelaram um nível de implicação muito alto (5) dado que no desenrolar do trabalho de grupo em todos os momentos uma atividade intensa; elevada concentração, energia, persistência e satisfação. Qualquer perturbação ou interrupção foi experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso. A criança B. também apresentou sinais claros de satisfação, mas por breves instantes a atividade intensa de alguns colegas suscitava o interesse da criança levando este a interromper a sua atividade para observar a dos colegas, no entanto, a criança voltava sempre ao que estava a realizar concentrado e ativo. Logo, esta criança manteve-se implicada num nível alto (4). Mais uma vez, a minha intervenção ao trocar a cadeira da criança de modo a melhorar o contato visual que este teve com a folha e possibilitar o seu manuseamento, contribuiu para que a criança sentisse a sua influência no grupo e no centro de tomadas de decisões.

Considerando os indicadores de bem-estar emocional, todas as crianças apresentaram um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiram, claros sinais de vitalidade e tranquilidade, tal como, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

Neste ponto as notas de campo foram fundamentais para que conseguíssemos perceber a melhor estratégia para que o trabalho decorresse de forma harmoniosa. Bogdan e Biklen (1994) alegam que o “resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante [...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150).

Então, concluímos que nesta turma os níveis de implicação e bem-estar emocional foram superiores quando se formou grupos pequenos em comparação com grupos maiores, como poderemos observar na Tabela 18. Foi fundamental a reorganização do espaço e dos elementos do grupo, *a priori* e durante as tarefas, para que todos os elementos do grupo se sintam próximos dos seus pares e das ferramentas de trabalho, integrados e disponíveis a novas aprendizagens. Como referi anteriormente, Bruner (1999) diz-nos que se a criança conseguir ver a contribuição que dá para a eficiência das operações do grupo, é provável que se sinta mais implicado.

Tabela 18

*Níveis de I e BEE durante os desafios matemáticos por número de elementos*

Trabalho de grupo	Crianças	Nível de Implicação	I por trabalho de grupo <i>M</i>	Nível de Bem-Estar Emocional	BEE por trabalho de grupo <i>M</i>
Com mais de 4 elementos	J	4	3	5	4.6
	B	2		4	
	L	3		4	
Até 4 elementos	J	5	4.6	5	5
	B	4		5	
	L	5		5	

Ao analisar a tabela 18, constata-se que a média aritmética simples do nível de implicação durante os desafios matemáticos com grupos com mais de quatro elementos é médio (3). Quanto aos números de implicação por criança como vimos anteriormente oscilam entre 2 e 4. No que diz respeito à média aritmética simples do nível de implicação durante os desafios matemáticos com grupos até quatro elementos é muito alto (4.6). Os números de implicação por criança oscilam entre o 4 e o 5.

Relativamente, aos níveis de bem-estar emocional, a média aritmética simples de BEE durante os desafios matemáticos com mais de quatro elementos é muito alto (4.6). Quanto aos valores obtidos por cada criança oscilam entre o 4 e o 5. No que tange à média aritmética simples do nível de bem-estar emocional durante os desafios matemáticos com grupos até quatro elementos é muito alto (5). O número de implicação de todas as crianças é 5.

Data: 29 de março de 2017

Objetivo: reconhecer materiais que flutuam e não flutuam e conhecer quais os fatores que influenciam a flutuação de um objeto em diferentes líquidos. Experiência científica.

Tabela 19

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	4	5
<b>B</b>	4	5
<b>L</b>	4	5

Uma vez que as crianças revelaram particular interesse no Mar Morto e nas suas particularidades numa aula em que foram apresentados os estados da água e alguns mares do nosso planeta, decidiu-se explorar o fenómeno da flutuação. Posto isto, tendo em atenção os indicadores de implicação observados na tabela 19, todas as crianças expressaram um nível alto (4), dado que, todas as crianças obtiveram momentos de intensa atividade mental e outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguiram necessariamente cativar a criança, ocorrendo eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. A criança B. e L. manifestaram uma grande satisfação na realização do que lhes foi proposto, não obstante de L. revelar sinais neutros de concentração, existindo um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. Facilmente interrompeu a atividade quando um estímulo atraente surgiu.

Mais uma vez, tendo em consideração os indicadores de bem-estar emocional, todos as crianças apresentaram um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiram, claros sinais de vitalidade e tranquilidade, tal como, autoconfiança e assertividade em todos os momentos. Pela primeira vez, B. aparentou sinais óbvios de assertividade e autoconfiança no desenrolar da experiência.

Na maioria das ocasiões optou-se pela estratégia do trabalho de grupo modo a auxiliar a criança a construir o conhecimento, resolver desafios e encontrar respostas com o auxílio dos colegas. Segundo Coll et al. (2001), o trabalho de grupo permite ao professor atribuir a cada grupo tarefas concretas e estruturadas, deslocar-se e prestar o auxílio adequado, de acordo com o grau de realização da tarefa e das dificuldades apresentadas. Os mesmos autores referem, que a interação cooperativa entre crianças pode, em certas condições, acabar por ser uma base adequada para a criação de ZDP e dar origem a ajudas que façam potenciara aprendizagem dos

participantes, como o contraste entre os pontos de vista das crianças moderadamente divergentes a propósito de uma tarefa de resolução conjunta, possibilitando a reconstrução, a um nível superior, dos próprios esquemas de conhecimento como via de saída da discrepância; a explicação da criança do seu próprio ponto de vista de uma forma compreensível e poder colocar-se na situação de explicar, dar instruções ou ajudar os outros a realizarem determinada tarefa conjunta; a interação, ao coordenar e trocar, entre si, as funções que vão assumindo no interior do grupo, controlar mutuamente o seu trabalho e receber e oferecer ajuda de forma contínua.



Figura 3 – Experiência científica relativa à flutuação

Estratégia de ensino-aprendizagem de Díade

Data: 15 de maio de 2017

Objetivo: resolver exercícios matemáticos relativos às medidas de comprimento

Tabela 20

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	4	5
<b>L</b>	3	5

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 20, que a criança J. aparentou um nível de implicação muito alto (5) visto que existiu uma total concentração, persistência e satisfação no que lhe foi proposto. A criança B. exibiu um nível de implicação alto (4), quaisquer estímulos, mesmo que atraentes, não conseguiram cativar realmente a criança existindo casuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. E L. apresentou um nível médio (3) de implicação, dado que se observou sinais claros de concentração, uma postura neutra de persistência, e a criança interrompeu várias vezes a atividade para brincar com o colega do lado demonstrando alguma satisfação.

Considerando os indicadores de bem-estar emocional, todas as crianças apresentaram um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiram, claros sinais de vitalidade e tranquilidade, tal como, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

Data: 22 de maio de 2017

Objetivo: resolver exercícios matemáticos relativos às medidas de comprimento

Tabela 21

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	4	5
<b>B</b>	5	5
<b>L</b>	3	4

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 21, que J. expressou um nível alto (4) com momentos de intensa atividade mental e breves distrações seguidas de uma ação intensa, isto é, revelou vários sinais de concentração e persistência e bastante satisfação pelo trabalho realizado. A criança B. demonstrou um nível muito alto (5) ao realizar o sugerido com alta intensidade e expressou-o com sinais de elevada concentração, energia, persistência e satisfação. Não observei quaisquer interrupções. A criança L. apresentou um nível médio (3) visto que se manteve ocupado na atividade de forma mais ou menos contínua, mas faltou concentração, persistência e satisfação. Encarou o que lhe foi proposto como uma tarefa rotineira, logo, não investiu um grande nível de energia na atividade.

No que concerne, os indicadores de bem-estar emocional, J. e B. apresentaram um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiram, claros sinais de vitalidade e tranquilidade e alguma assertividade em vários momentos. A criança L. aparentou um nível alto (4) visto que os momentos de bem-estar superaram claramente os momentos de desconforto. A sua relação com o parceiro de díade é boa, na maior parte do tempo, pareceu estar bem, e manifestou, ocasionalmente, sinais de desconforto, uma vez que os sinais de tranquilidade e assertividade não foram tão plenos como habitualmente. Com a finalidade de atingir os objetivos supracitados nos dias 15 e 22 de maio (correspondentes às tabelas 20 e 21), a intencionalidade de desencadear uma discussão com aprendizagem ativa e a participação de todos, e como não foi possível organizar o espaço previamente para o trabalho de grupo escolheu-se a estratégia de ensino-aprendizagem de díade. Vieira e Tenreiro Vieira (2005) referem que “é uma estratégia de fracionamento de um grupo muito grande, para dar maior oportunidade de participação a todos para discutirem um assunto, resolver exercícios ou problemas” e que “é também adequada para casos em que as cadeiras são fixas e não permitem a composição de grupos de trabalho prolongado”. (p. 24)

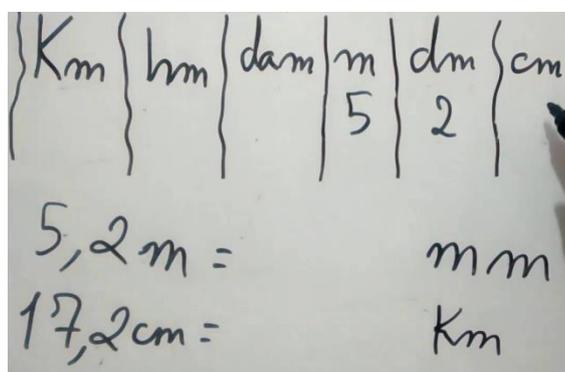


Figura 4 – Conversão das medidas de comprimento no *whiteboard*

Estratégia de ensino-aprendizagem de Trabalho de projeto

Data: 20 de março de 2017

Objetivos: ler e compreender a mensagem essencial do conto; analisar e compreender o conteúdo do texto; identificar as principais espécies florestais de Portugal Continental; identificar os principais produtos da floresta portuguesa; identificar alguns desequilíbrios ambientais provocados pela atividade humana. - Projeto: “Há Fogo na Floresta”

Tabela 22

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	5	5
<b>L</b>	5	5

Data: 8 de maio de 2017

Objetivos: reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes no distrito de Aveiro; identificar os principais produtos agrícolas, da floresta e da indústria de Aveiro; conhecer os rios e as elevações da cidade de Aveiro; identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo; conhecer personagens e factos da história do meio local; identificar o principal estilo arquitetónico da cidade; conhecer as principais tradições da cidade. - Projeto: “Revista Aveiro”

Tabela 23

*Níveis de Implicação e Bem-estar*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	4	5
<b>L</b>	5	5

Data: 23 de maio de 2017

Objetivos: reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes no distrito de Aveiro; identificar os principais produtos agrícolas, da floresta e da indústria de Aveiro; conhecer os rios e as elevações da cidade de Aveiro; identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo; conhecer personagens e factos da história do meio local; identificar o principal estilo arquitetónico da cidade; conhecer as principais tradições da cidade. - Projeto: “Revista Aveiro”

Tabela 24

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	5	5
<b>L</b>	5	5

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pelas tabelas 22, 23 e 24 que J. e L. revelaram sempre um nível de implicação muito alto (5) dado que no desenrolar do trabalho de grupo em todos os momentos uma atividade intensa; elevada concentração, energia, persistência e satisfação. Qualquer perturbação ou interrupção foi experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso. A criança B. também apresentou por duas vezes um nível muito alto (5) de satisfação tenso correspondido aos indicadores de observação de forma plena, mas por uma vez, revelou um nível de implicação alto (4) com sinais claros de satisfação, mas por breves instantes a atividade intensa de alguns colegas suscitava o interesse da criança levando este a interromper a sua atividade para observar a dos colegas, no entanto, a criança voltava sempre ao que estava a realizar concentrado e ativo.

Considerando os indicadores de bem-estar emocional, todos as crianças apresentaram um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiram, claros sinais de vitalidade e tranquilidade, tal como, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

Escolheu-se várias vezes a estratégia de ensino-aprendizagem trabalho de projeto com a intencionalidade de desenvolver o pensamento crítico e fortalecer as ligações afetivas do grupo. Vieira e Terreiro Vieira (2005) apontam que no sentido de colmatar as fragilidades supracitadas das estratégias de ensino-aprendizagem tradicionais, o trabalho de projeto é dos mais propícios,

uma vez que, valoriza o contexto experiencial da criança e a aprendizagem ocorre através da ação, experimentação e pensamento crítico. O trabalho por projeto desafia a criança a ter a capacidade de utilizar diversos materiais didáticos e dominar não só conteúdos próprios de cada disciplina, mas, sobretudo, conteúdos globais, cuja assimilação e aplicação acabará por ser benéfica em diversas áreas do saber, proporcionando, por conseguinte, uma enorme rentabilidade curricular à criança, como poderemos verificar no tópico seguinte.

Os dois projetos relacionados com as áreas do saber de Estudo do Meio e a Língua Portuguesa acabaram por se revelar bastante enriquecedores e contribuíram gradualmente para que as crianças soubessem trabalhar em grupo, respeitar as ideias dos colegas e perceber as vantagens do trabalho em grupo e a possibilidade de construir algo que sozinhos não seriam capazes num curto espaço de tempo. O trabalho de projeto é considerado por Abrantes (1994) o método de educação sistemática mais completo de todos. Leite, Malpique e Santos (1989) citados em Vieira e Terreiro Vieira (2005) indicam o trabalho de projeto como uma estratégia de ensino-aprendizagem com enfoque social que desenvolve o sentido de responsabilidade, a autonomia e cooperação das crianças envolvidos.

Quero destacar o trabalho efetuado pela professora cooperante, pela minha colega de diáde e por mim, que permitiu que o resultado final fosse tão positivo e inspirador. Conforme Laevers (1994) o estilo do adulto promove a autonomia do grupo quando permite à criança escolher e apoia as suas escolhas; oferece oportunidades de experimentação; encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança; e respeita a avaliação da criança sobre a qualidade de um produto acabado.



Figura 5 – Ilustrações alusivas à obra “Há Fogo na Floresta”

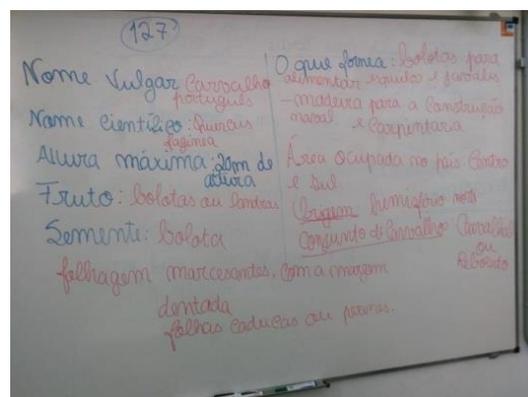


Figura 6 – Registo da informação pesquisada de uma criança



Figura 7 – Construção da maquete de uma floresta



Figura 8 – Apresentação do projeto

### Registo das ideias das crianças do que é para elas trabalhar em grupo

- ✓ Adquirir conhecimento
- ✓ Curiosidade
- ✓ Aprendizagem
- ✓ Incrível
- ✓ Esperança de fazer mais trabalhos de grupo
- ✓ Equipa
- ✓ Criar elos de amizade
- ✓ Integração
- ✓ Esforço
- ✓ Concordância
- ✓ Atenção
- ✓ Responsabilidade
- ✓ Pesquisa
- ✓ Colaboração
- ✓ Produtivo

Após a finalização do trabalho de projeto pediu-se a cada criança que escolhesse uma palavra para expor o que sentiu ao trabalhar em grupo com vista a alcançar um objetivo comum. Deste modo, as crianças refletiram durante uns minutos e ordenadamente cada uma disse a sua. Algumas crianças quiseram justificar a escolha da palavra e partilhar aprendizagens e sentimentos com as outras crianças. Ao analisar as palavras escolhidas pelas crianças, verificamos que todas as elas apresentaram sentimentos positivos e vontade em manter o trabalho de grupo.

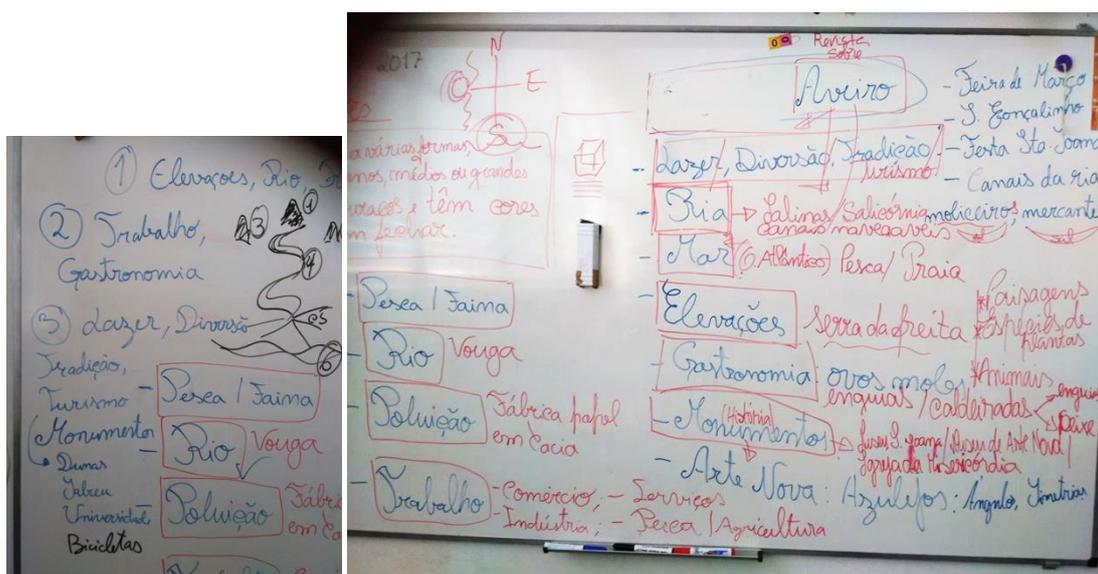


Figura 9 – Registo dos assuntos a abordar na revista a elaborar alusiva ao distrito e concelho



Figura 10 – Grupos diferentes a editar as suas páginas da revista



Figura 11 – Apresentação do trabalho elaborado pelo grupo



Figura 12 – Algumas páginas da Revista Aveiro

Estratégia de ensino-aprendizagem de Trabalho individual e autónomo, de leitura e escrita

Data: 2 de maio de 2017

Objetivo: escrever com correção ortográfica e de pontuação.

Tabela 25

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	3	5
<b>B</b>	-	-
<b>L</b>	4	5

Tendo em conta os indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 25, que L. demonstrou um nível alto (4) ao realizar o sugerido com alta intensidade e expressou-o com sinais de elevada concentração, energia, persistência e alguma satisfação. A criança J. apresentou um nível médio (3) visto que se manteve ocupado na atividade de forma mais ou menos contínua, mas faltou concentração, persistência e satisfação. Encarou o que lhe foi proposto como uma tarefa rotineira, logo, não investiu um grande nível de energia na atividade.

No que concerne, os indicadores de bem-estar emocional, J. e B. apresentaram um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiram, claros sinais de vitalidade e tranquilidade e alguma assertividade em vários momentos.

Data: 2 de maio de 2017

Objetivo: resolver operações com frações e números decimais.

Tabela 26

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	4	5
<b>B</b>	-	-
<b>L</b>	4	4

Tendo em conta os indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 26, que J. e L. mostraram um nível alto (4) visto que expressaram grande satisfação e intensa atividade mental. Apesar de interromperem algumas vezes a atividade para comentar um com o outro os resultados obtidos, estas interrupções foram sempre continuadas de uma atividade intensa. As crianças mostraram uma grande vontade em resolver os desafios tendo revelado sinais claros de concentração e persistência.

No que diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional observados a criança L. apresentou um nível de bem-estar emocional alto (4), visto que exprimiu sinais claros de energia e vitalidade, embora tenha revelado pouca assertividade no desenrolar da tarefa. A criança J. transmitiu, claramente, vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

Data: 3 de maio de 2017

Objetivo: identificar no texto pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Identificar no texto determinantes artigos, possessivos e demonstrativos.

Tabela 27

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	<b>Nível de Implicação</b>	<b>Nível de Bem-estar</b>
<b>J</b>	4	5
<b>B</b>	3	3
<b>L</b>	2	3

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 27, que a criança L. apresentara um nível baixo (2), houve uma atividade em curso, mas esta, foi frequentemente interrompida por um diálogo com o colega do lado e aparentou sinais claros de insatisfação e pouca concentração e persistência no desenrolar da tarefa. A criança B. apresenta um nível médio (3), uma vez que esteve ocupado na atividade de forma mais ou menos contínua, por momentos a criança esteve concentrado, mas faltou motivação e prazer na realização da tarefa. Observou-se que a criança efetuou a tarefa como uma rotina sem grande investimento de energia e intercalado a atividade com momentos de brincadeira. Facilmente interrompeu a atividade quando um estímulo atraente surgiu. A criança J. exibiu um nível de implicação alto (4),

quaisquer estímulos, mesmo que atraentes, não conseguiram cativar realmente a criança existindo casuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa.

Considerando os indicadores de bem-estar emocional, as crianças B. e L. foram cotadas com o nível médio (3), dado que aparentaram, ocasionalmente, sinais de desconforto, mas estes não foram predominantes, pois frequentemente verificaram-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças pareceram estar relaxadas, com relativa vitalidade e assertividade. A criança J. apresentou um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiu, claros sinais de vitalidade e tranquilidade, tal como, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

Com vista em atingir os objetivos acima referidos optou-se pela estratégia de trabalho individual e autónomo, segundo o método tradicional de leitura e escrita. De acordo com Coll et al. (2001), a estratégia de trabalho individual e autónomo das crianças é excelente para a interação mais específica com o professor quando este o considerar necessário, e também quando é organizado adequadamente promove a responsabilidade e o autocontrolo. Implementar esta estratégia sortiu efeito no que concerne em relaxar o grupo e manter a maioria das crianças concentradas, satisfeitos e persistentes durante a tarefa proposta. No entanto, crianças que revelaram mais constrangimentos no domínio dos conteúdos supracitados, como L. e B. não demonstraram sinais tão claros de concentração, e como foi referido aparentaram algum desconforto.

Data: 23 de maio de 2017

Objetivo: desenvolver a escrita individual e criativa em prol do projeto “Revista Aveiro”

Tabela 28

*Níveis de Implicação e Bem-estar Emocional*

<b>Crianças</b>	Nível de Implicação	Nível de Bem-estar
<b>J</b>	5	5
<b>B</b>	4	5
<b>L</b>	1	5

Atendendo aos indicadores de implicação observados, percebemos, pela tabela 28, que a criança J. aparentou um nível de implicação muito alto (5) visto que existiu uma total concentração, persistência e satisfação no que lhe foi proposto. A criança B. exibiu um nível de

implicação alto (4), quaisquer estímulos, mesmo que atraentes, não conseguiram cativar realmente a criança existindo casuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. E L. apresentou um nível muito baixo (1) de implicação, dado a ausência total de atividade, isto é, a criança esteve mentalmente ausente e revelou completo desagrado na execução do que lhe foi proposto. Durante toda a atividade a criança procurou brincar com os colegas da turma.

Considerando os indicadores de bem-estar emocional, todas as crianças apresentaram um nível muito alto (5) uma vez que, transmitiram, claros sinais de vitalidade e tranquilidade, tal como, autoconfiança e assertividade em todos os momentos.

De modo a atingir os objetivos referidos anteriormente preferiu-se implementar a estratégia de trabalho individual e autónomo, segundo o método tradicional de leitura e escrita, permitindo às crianças deslocarem-se pela sala para recolher os materiais e informação necessária para obterem o resultado desejado. Nestes momentos de trabalho individual seguindo a linha de pensamento da ZDP, de Vigostsky (1996) procurei identificar o nível de desenvolvimento de cada criança e direcionar o ensino e aprendizagem como objetivo da construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades. Assim, assumi uma postura mediadora dos níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças, promovendo ações/relações que estimularam a superação de determinadas dificuldades. Foi então que confirmei a relevância dos “andaimes” que fui construindo para os ajudar a ultrapassar as dificuldades e a manter os níveis de implicação elevados das crianças J. e B., como se pode verificar na tabela 27. Os mais simples gestos para os adultos como mudar de lugar, fornecer imagens, construir rascunhos ou esquemas foram essenciais para que estes conseguissem ultrapassar as vicissitudes individualmente.



Figura 13 – Exemplo de algumas produções criativas das crianças

Questão 2 – Qual a diferença entre os níveis de implicação e bem-estar emocional apresentados pelas crianças durante as estratégias de exposição, discussão e trabalho individual?

Tendo em conta que para atender à diversidade das crianças, é importante utilizar estratégias diversas que contemplem as potencialidades das crianças e das diferentes formas de os agrupar. E que também é indispensável não colocar de parte nenhuma das estratégias possíveis e o que cada uma delas oferece, dado que, “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões.” (Bordenave e Pereira, A., 1991, p. 127). Considerou-se pertinente perceber se os níveis de implicação e bem-estar, por cada criança, se mantinham regulares independentemente da estratégia de ensino-aprendizagem utilizada. Assim sendo, recorreu-se às Categorias Implicação e Bem-Estar Emocional, cujos resultados se encontram nas tabelas 29 e 30 incluindo os dados relativos aos níveis de Implicação e bem-estar emocional por atividade – A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub> – correspondentes às estratégias de ensino-aprendizagem de exposição, de discussão e trabalho individual e autónomo.

Tabela 29

*Níveis de Implicação por estratégia de ensino-aprendizagem*

Estratégia de ensino-aprendizagem	Crianças	Níveis de Implicação				Implicação Crianças <i>M</i>	I por estratégia de ensino-aprendizagem <i>M</i>
		A <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>	A <sub>3</sub>	A <sub>4</sub>		
Expositiva dialogada	J	3	4	5	4	4	3.4
	B	2	4	-	3	3	
	L	2	4	4	3	3.3	
Trabalho de grupo	J	5	4	5	4	4.5	4.1
	B	4	2	4	4	3.5	
	L	5	3	5	4	4.3	
Díade	J	5	4	-	-	4.5	4
	B	4	5	-	-	4.5	
	L	3	3	-	-	3	
Trabalho de projeto	J	5	5	5	-	5	4.9
	B	5	4	5	-	4.7	
	L	5	5	5	-	5	
Trabalho individual e autónomo	J	3	4	4	5	4	3.4
	B	-	-	3	4	3.5	
	L	4	4	2	1	2.75	
TOTAL							4

Ao analisar a tabela 29, constata-se que o nível total médio de implicação é alto (4). Quanto aos níveis de implicação obtidos pelas 3 crianças nas 17 tarefas/atividades observadas oscilam entre 1 e 5, embora o primeiro valor apenas se tenha registado em uma vez numa criança (L). Atendendo aos valores médios por criança, observa-se que o valor mais alto é o de J. e L. (5) durante os trabalhos de projeto, seguindo-se L, com um nível de implicação 4.7, também ao longo dos trabalhos de projeto. Em relação aos níveis de implicação por estratégia de ensino-aprendizagem, o valor mais elevado verifica-se no trabalho de projeto (4.9), seguindo-se do trabalho de grupo (4.1) e do trabalho em díade (4), ou seja, nas três variantes da estratégia de ensino-aprendizagem de discussão. O valor mais baixo foi obtido durante as estratégias de exposição e de trabalho individual e autónomo (3.4).

Tabela 30

*Níveis de Bem-estar Emocional por estratégia de ensino-aprendizagem*

Estratégia de ensino-aprendizagem	Crianças	Níveis de Bem-estar Emocional				Bem-estar Emocional Crianças <i>M</i>	BEE por estratégia de ensino-aprendizagem <i>M</i>
		<i>A</i> <sub>1</sub>	<i>A</i> <sub>2</sub>	<i>A</i> <sub>3</sub>	<i>A</i> <sub>4</sub>		
Expositiva dialogada	J	5	5	5	5	5	4.3
	B	4	4	-	4	4	
	L	4	4	5	4	4	
Trabalho de grupo	J	5	5	5	5	5	4.9
	B	4	4	5	5	4.5	
	L	5	4	5	5	5	
Díade	J	5	5	-	-	5	4.9
	B	5	5	-	-	5	
	L	5	4	-	-	4.5	
Trabalho de projeto	J	5	5	5	-	5	5
	B	5	5	5	-	5	
	L	5	5	5	-	5	
Trabalho individual e autónomo	J	5	5	5	5	5	4.3
	B	-	-	3	5	4	
	L	5	4	3	5	4	
TOTAL							4.7

Observando a tabela 30, percebe-se que o nível total médio de bem-estar emocional é muito alto (4.7). Quanto aos níveis de bem-estar emocional obtidos pelas 3 crianças nas 17 tarefas/atividades observadas oscilam entre 4 e 5. Considerando os valores médios por criança,

repara-se que o valor mais alto (5) foi observado em todos as crianças no decurso de todas as estratégias de ensino-aprendizagem, seguindo-se o de B. e L. (4.5) durante as estratégias de trabalho de grupo e díade respetivamente. Em relação aos níveis de bem-estar emocional por estratégia de ensino-aprendizagem, o valor mais elevado verifica-se no trabalho de projeto (5), seguindo-se do trabalho de grupo e em díade (4.9), mais uma vez, nas três variantes da estratégia de ensino-aprendizagem de discussão. O valor mais baixo foi obtido durante as estratégias de exposição e de trabalho individual e autónomo (4.3).

## Considerações Finais

Terminado este trabalho podemos concluir que o objetivo a que nos propomos foi concluído. A nossa intervenção contribuiu de forma evidente para que alguns alunos apresentassem níveis de bem-estar emocional e implicação mais elevados, como ajudou para a unificação da turma ao fomentar e fortalecer ligações de amizade, cumplicidade e confiança.

Atendendo ao que foi observado, percebemos que os níveis de implicação e bem-estar emocional mais elevados se verificam no trabalho de projeto, seguindo-se do trabalho de grupo e do trabalho em díade, ou seja, nas três variantes da estratégia de ensino-aprendizagem de discussão. Os valores mais baixos foram obtidos durante as estratégias de exposição e de trabalho individual e autónomo. Desta forma, concluímos que as estratégias de ensino-aprendizagem que apresentam os níveis de implicação e bem-estar mais elevados, são as que possibilitam, mais facilmente, estimular a ação, a comunicação e o pensamento, dando espaço à criança para descobrir, experimentar, pensar e se expressar, onde as crianças se sintam pessoas valiosas, em que cada uma vale por si só, mas concomitantemente, que fazem parte de algo e que têm o apoio de alguém em busca de alcançar um objetivo. Conferir liberdade à criança ao nível da escolha da atividade, escolha do processo e direção da atividade, respeito pelo trabalho da criança, ideias e julgamentos perante o produto final, dar a oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos e participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras, revelou-se fundamental.

O presente estudo permitiu a confirmação de que as experiências vividas pelas crianças fora da escola também influenciam a disponibilidade da criança para novas aprendizagens. Desta forma, o professor deve tentar uma aproximação na base do diálogo e do afeto tentar tranquilizar as crianças, respeitar o espaço destas e esperar que retornem à atividade por vontade própria ao evidenciar sinais de satisfação, expressar serenidade interior e apresentar um autoconceito positivo de quem está bem consigo próprio.

Por outro lado, entendeu-se que é de extrema importância intervir para despertar as representações das crianças e agir de modo a ajudá-las a descobrir o grau de domínio que possuem na execução da tarefa; a verbalização dos procedimentos em situações de atividade partilhada com outros e na resolução de problemas de forma cooperativa ajudando a resolver dúvidas e a utilizar os procedimentos de modo funcional; e confiar no esforço das crianças na construção de procedimentos, sugerir pistas de pensamento, valorizando o seu próprio progresso, pedindo-lhes explicações sobre o que aprenderam e como aprenderam.

Posto isto, se no futuro, pensarmos em aplicar este estudo enquanto profissionais da educação, a maior potencialidade é sem dúvida o trabalho de projeto. A implementação desta estratégia possibilita que as aprendizagens possam ser mais significativas e funcionais, porque têm um sentido, e permite o maior número de relações entre os diversos conteúdos que constituem o currículo, facilitando a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta de forma compartimentada,

Quanto aos constrangimentos que poderemos encontrar numa escola portuguesa na atualidade, é a implementação de poucas estratégias de ensino-aprendizagem, dado que é indispensável não colocar de parte nenhuma das estratégias possíveis e o que cada uma delas oferece, a orientação exclusiva do manual escolar e um conjunto de práticas que centrem a atividade no professor, em detrimento das crianças. Se os diferentes ritmos de aprendizagem, os conhecimentos prévios de cada criança, as relações professor/criança, tornam difícil estabelecer sequências didáticas que sejam válidas para todas as crianças, ainda mais difícil é pretender que estas sequências sejam assimiladas com o mesmo ritmo e ao mesmo tempo por toda a turma. Também a utilização de materiais didáticos terá mais eficácia, para o professor e criança, quanto mais forem diversificados e permitirem diferentes níveis de compreensão e utilização.

Em virtude do que foi mencionado, embora crianças do século XXI frequentem escolas do século XIX, o professor tem as condições necessárias para proporcionar um ensino-aprendizagem atrativo, estimulante e desafiador, centrando a prática e o currículo nas crianças, com o objetivo de formar cidadãos emancipados, responsáveis, que buscam constantemente o conhecimento, críticos e principalmente humanos. Neste sentido, o professor do século XXI tem a missão de dia após dia, criar pontes entre a realidade e a potencialidade, preparar cada criança para o inesperado, e desenvolver a capacidade desta se adaptar e dar resposta às vicissitudes que encontrará ao longo da vida.

### Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de estudo qualitativo em educação*. . Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática: a experiência do Projecto Mat<sub>789</sub>*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Bertram, T., & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Estudo qualitativo em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. & A. Pereira (1991). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.: 12ª edição.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996) *Aprendizagem Activa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. (trad. Manuela Vaz). Lisboa: Relógio d'Água.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A., (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho).
- Gomez, G., Flores, J., & Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga:Ediciones Aljibe.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Experiential Education Series n. 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers et al. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, n. 2. Leuven: Centre for Experiential Education.

- Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through wellbeing and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style. Insights from an International Study on Experiential Education* (Vol. *Studia Paedagogica* 35, pp. 13-24). Leuven: University Press.
- Leite E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto - 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Estudo qualitativo. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas
- Educação, M. d. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Santos, H. (1977). *Piaget na Prática Pedagógica*. Lisboa: Semente Lda.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, V. M. R. & Valsiner, J. (1995). *Perspectivas co-construtivistas na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vieira, R. M., e Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino / aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget
- Vygotsky, L. S. (1996) *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2002) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wadsworth, B. (1984). *Piaget para o professor da Pré-Escola e do Primeiro Grau*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais

# ANEXOS

### **Lista de Anexos**

Anexo 1 – Caracterização do grupo

Anexo 2 – Inquérito por entrevista realizado à turma do 4º ano do 1ºCEB

Anexo 3 – Inquérito por questionário realizado à turma do 4º ano do 1ºCEB ilustrativo da autoavaliação de final de período

Anexo 4 – Análise do inquérito por questionário realizado à turma do 4º ano do 1ºCEB ilustrativo da autoavaliação de final de período

Anexo 5 – Notas de campo

## Anexo 1 – Caracterização do grupo

*Sexo*

Totalidade de alunos	Sexo masculino	Sexo feminino
21	7	14

*Idade*

Idades	Masculino	feminino	Total
10 anos	2	1	3
9 anos	5	13	18
<b>Total</b>	7	14	21

*Nacionalidade dos ascendentes*

Nacionalidade dos ascendentes	Portuguesa	Russa	Angolana	Inglesa	Brasileira	Dupla Nacionalidade	Sem Informação
	32	1	2	1	1	2	3

*Nacionalidade alunos*

Nacionalidade alunos	Angolana	Portuguesa/Brasileira	Portuguesa
	1	1	19

**CARACTERIZAÇÃO DA TURMA SEGUNDO O AGREGADO FAMILIAR***Número de Irmãos*

Filhos únicos	Um(a) irmão(ã)	Dois irmãos	Três irmãos	Mais que três irmãos	Sem Informação
5	6	1	0	3	2

*Encarregado de Educação*

Encarregado educação - Pai	Encarregado educação - Mãe	Outros
3	16	2

*Agregado Familiar*

Família monoparental	Família Pai, Mãe filho(a)	Família Pai , Mãe Irmãos	Ao cuidado de outros	Sem Informação
4	5	6	3	2

## 3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA SEGUNDO A CONDIÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DA FAMÍLIA

*Grau académico*

Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Secundário	Secundário Incompleto	3º CEB	3ºCEB inc.	2º CEB	1º CEB	Sem Informação
1	2	3	6	2	11	3	2	4	6

*Emprego*

Conta própria	Conta outrem	Desempregado(a)	Sem Informação
1	24	8	8

Anexo 2 – Inquérito por entrevista realizado à turma do 3º e 4º anos do 1ºCEB

**3º ano**

Nome: ARSM                      Idade: 10 anos

Ano de frequência: 2º ano (nível do 1º ano)

Morada: -

Nome: AGRP    Idade: 10 anos

Ano de frequência: 2º ano (nível do 1º ano)

Morada: -

Nome: AFLRG                  Idade: 10 anos

Ano de frequência: 3º ano

Morada: -

Nome: CPB                      Idade: 10 anos

Ano de frequência: 3º ano

Morada: -

Nome: IDS                      Idade: 10 anos

Ano de frequência: 3º ano

Morada: -

Nome: FKM                      Idade: 9 anos

Ano de frequência: 3º ano

Morada: -

Nome: MJC                      Idade: 9 anos

Ano de frequência: 3º ano

Morada: -

#### 4º Ano

Nome: AOR      Idade: 9 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim. Porque aprendo coisas novas

**. Achas a escola importante? Porquê?**

É importante devemos aprender cada vez mais, para crescemos, e inventar coisas novas.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

De desporto. Mais de matemática e estudo do meio. De português não gosto la muito, porque dou muitos erros.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Para nossa criatividade, inteligência. Estudar permite ter uma vida melhor.

**. O que menos gostas na escola?**

Gosto de tudo.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim. Ao pé do bairro de St..

**. O que te lembras de importante do passado?**

Gostava muito das minhas educadoras e tenho saudades delas, fui a Espanha ver os meus tios, e tenho os avos em França e fui visitar e tenho saudades, só vivo com os meus pais e estou com a minha avó que vive na barra.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Sinto-me cansado, mas feliz. Estou sempre feliz.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

No 9ºano, a jogar futebol e a conviver com os amigos.

**. Profissão?**

Basquetebolista.

**. Quem é que da turma convidavas para a festa de anos?**

A professora V., as estagiarias, o Li. , a Jn., E., J., D., Br., a Di., a R.,... convidava todos.

Nome: BARG (B.)      Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim. Porque gosto de aprender e estar com as minhas amigas que não estou no verão, sinto-me um bocado fora de casa. Gosto mais de brincar na rua do que em casa.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

A escola é importante por aprendemos, não ficamos burras, e podemos ter uma vida melhor.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Matemática. Tem mais dificuldade em estudo do meio.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

A escola é importante por aprendemos, não ficamos burras, e podemos ter uma vida melhor.

**. O que menos gostas na escola?**

Não gosto que cortem a relva. Nem as plantas.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Jardim de infância de St. na sala da educadora FV.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Uma coisa que não gostou nada e não quer falar. Os pais dela separaram-se. Agora, supostamente estão juntos, mas pessoas disseram a professora V. que é só para manter as aparências.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Cansada e triste. O pai foi viajar pelo trabalho, tem saudades do pai.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Tem medo que o pai tenha um acidente. Acidente em que o carro da mãe destabilizou.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Aos 16 vou para o ginásio e quero ir para a universidade.

**. Profissão?**

Veterinária

**. Quem é que convidavas para o teu aniversário da turma?**

A Br., Jn., a Di., Lr., R., Af.. Os outros não me dou muito com eles. A L., M., P. são más. Empurram-me e eu não respondo porque ainda pioro a situação.

Nome: BGSS                      Idade: 9 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque eu gosto de aprender e estudar.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

É, porque ensina as pessoas e porque também porque quando formos grandes pudemos ter uma empresa e ser ricos.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Matemática.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Boas condições de vida.

**. O que menos gostas na escola?**

De quando vou para o recreio, ver os meninos a zangarem-se só pelo jogo do futebol.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim. Frequentei muitos. Em Lousada, e em Penafiel. Sou de lá.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Vive com a mãe porque o pai e a mãe chatearam-se. A minha mãe contou-me que o meu pai andava muito à porrada com ela. Não me lembro de ver porque eu era pequenina.

- Quando o meu pai foi para vagos, o meu pai veio ca visitar-me.

- Costumo ver o meu pai algumas vezes. Ele é simpático.

- Costumo falar com os meus avós paternos. Os meus avos maternos não, o meu avo morreu e a minha avó é um bocadinho má. Um bocadinho não, muito má porque uma vez eu estava a defender a minha cabra e ela bateu-me.

- Tenho Facebook para falar com os meus familiares.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Bem.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, preocupada porque eu e a B. nos chateamos, porque a B. quer sempre mandar. E eu tenho medo que isso aconteça de novo.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Gostava para a Suíça, viver. Porque é bonito e eu já fui para lá passar férias e quero ter uma casa grande. Quero arranjar um bom emprego e ter uma boa casa como a da madrinha. Vou com a minha mãe.

**Profissão?**

Cabeleireira ou professora.

**. Quem é que da turma convidavas para a festa de anos?**

A R., a L., a Jn., a Di., a Da. E uma amiga minha, chamada Lra. A B. não, porque convidei o ano passado e ate parecia que a festa era dela.

Nome: DMT                      Idade: 9 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque gosto de estudar.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim, PORQUE posso aprender, porque quando for crescida posso exercer a profissão que quiser. Se estudar tenho uma vida boa.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Estudo do meio, porque gosto mais de ciências.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Eu quando crescer posso ser professora e ensinar.

**. O que menos gostas na escola?**

Mudava o recreio da escola porque é só terra e areia. Colocava outras coisas, como pedras para saltarmos.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Um bocado, os meus pais se terem separado. Estou a viver só com a minha mãe e vejo o meu pai de 15 em 15 dias. E a minha mãe esta com outra pessoa e também tenho um irmão.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Sinto-me bem.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, não tirar boas notas.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Na escola,

**Profissão?**

Educadora de infância ou professora.

**. Quem convidavas para a tua festa de anos?**

A Jn., a Da., a L.. Porque ca na escola, eu brinco mais com elas.

Nome: DAAP Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque aprendo coisas novas e ganho amigos

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim. Para ficarmos inteligente e termos uma boa profissão.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Joga xadrez. Ginástica. Estudo do Meio, porque gosto de história.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Ajuda-nos a termos uma boa profissão.

**. O que menos gostas na escola?**

Não gosto da comida da escola nem do professor Lb. porque não se interessa pelos meninos e cheira muito a tabaco.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Marília. Jardim de infância de St. E gostava da professora lvt..

**. O que te lembras de importante do passado?**

Entalou e partiu o dedo, cortou-se com a faca, o pai foi para o hospital, quando a professora do primeiro ano se foi embora, a irmã de 15 anos morava comigo.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Sinto-me bem.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim. Vou ter que ir ao hospital. Acham que tenho um problema com o xixi, vou sempre ao quarto do banho. E vou ao oftalmologista, vejo mal.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Na escola, no 9ºano. Fazer ginástica rítmica.

**. Profissão?**

Médica do cancro.

**. Quem convidava para a festa de anos?**

L., Di., a Jn., a professora V.. A P. a puxar os cabelos, a Af. e chata, a M. não a entendo, os rapazes não vai ninguém.

Nome: EDSM Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque aprendo novas coisas. Eu sou muito curiosa e encontro-me com os meus amigos e faço novos. E também faço atividades.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim, porque aprendemos novas coisas e quando estudamos podemos ter uma vida boa.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Gosto de todas, mas gosto mais de estudo do meio e de matemática, porque em português tenho mais dificuldades nos erros.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

**Dar uma vida melhor.**

**. O que menos gostas na escola?**

Quando os meninos batem uns aos outros.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Quando o meu avô faleceu, era ele que tomava conta de mim. A minha mãe tem de ajudar a pagar as contas da minha avó.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Bem.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Estou preocupada com a ficha de avaliação.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Queria que a minha avó tivesse uma casa mais pequenina, espero que seja sempre assim, queria dar coisas à minha irmã mais pequenina para não lhe faltar nada, queria que a minha mãe tivesse um emprego. Para mim, queria continuar na escola e quero ir para a Universidade.

**. Profissão?**

Advogada.

**. Quem convidava para a festa de anos?**

Convidava a turma toda, mas não convidava a B. porque ela é muito “ ah, eu comprei isto e aquilo”, mas depois não tem os livros todos. E muito armante.

Nome: FGPP Idade: 20/08/2006

Ano de frequência: 4º ano

Morada: Rua de Espinho, nº6, 3ºD - AVEIRO

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque eu gosto de estudar estudo do meio e de dar a história e também gosto do português, porque as vezes gosto e as vezes eu não gosto. A matemática não gosto porque tenho muitas dificuldades.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim, para aquelas pessoas que não sabem ler e fazer contas, para essas pessoas aprenderem e terem uma profissão.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Estudo do meio.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

A escola traz-me de importante os amigos, traz-me a vida e um emprego para ganhar dinheiro para comprar a comida, ter uma casa, pagar a renda, etc.

**. O que menos gostas na escola?**

De andarem à "porrada" e nunca brincarem comigo. Eu tento brincar com eles, mas eles não querem. As vezes só brinco com o Fl.. Eles não brincam comigo, só batem e dizem asneiras. Eu começo a inventar jogos, tipo os jogos da televisão e de pistolas. O D. e o A. só falo as vezes com eles, no corredor. Eu estou sempre a ir la, ao local onde eles estão, mas eles não querem. Se eles já não quiserem brincar comigo, eu já não me importo. Mas fico um bocado triste, porque ninguém gosta de estar sozinho.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim.

**. O que te lembras de importante do passado?**

- Uma fotografia de quando eu era bebe. As minhas irmãs antes estavam em minha casa, a mãe delas estava sempre a trabalhar e elas tomavam conta de mim. Agora elas andam na rua.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

É claro!

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, com a matéria porque a professora esta sempre a dizer que não consegue dar a matéria. Eu não consigo fazer as contas sozinho, eu tento, mas não consigo e a minha mãe não sabe fazer, porque não deu antigamente. Preocupo-me por faltar muito, por causa de passar de ano. Mas

não sou eu, e a minha mãe, porque ela é que poe um relógio, mas as vezes avaria, e depois já é muito tarde e já estão a dar matéria. Eu adormeço. É a mãe que me acorda. E quando eu falto, eu estudo em casa. Ela as vezes diz para eu não vir, mas eu não sei porque.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Quero estar no ciclo. Quero comer, viver e continuar a minha vida para a frente, ate chegar o fim. Eu já vi uma pessoa que tem uma fotografia de uma pessoa morta.

**. Profissão?**

Trabalhar numa loja de animais, veterinário.

**. Quem convidava para a festa de anos?**

Queria que fosse a turma toda e as professoras também.

Nome: JSL

Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, muito. Porque gosto de estudar e estão cá os meus amigos.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim, serve para nós aprendemos.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Estudo do meio. Porque gosto mais de história.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Porque acho que a escola vai ser importante para a minha vida, a escola possibilita ter um bom trabalho e uma vida com melhores condições.

**. O que menos gostas na escola?**

Não gosto muito da comida, mas come-se. Há coisas que se come, os douradinhos são muito suculentos.

**. Frequentaste o Jardim de Infância? Sim.**

. O que te lembras de importante do passado? Vir para Aveiro, foi esquisito. Porque estava mais habituada a Leiria do que Aveiro, e eu gosto mais de Leiria do que aqui.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Sinto-me bem, mas com sono.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, estou preocupada com a minha cadela esta a sofrer, porque pode ter muitos problemas.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Em Leiria. Mas os meus pais dizem que não vamos voltar. Tenho a minha família toda lá, os meus primos, os meus avós.

**. Profissão?**

Professora ou cantora.

**. Quem é que da turma convidavas para a festa de anos?**

Di., J., a E., a B., a Br., a R. e a Professora e estou a pensar se convido a Da. porque às vezes existem umas coisinhas e ela fica chateada comigo, mas as vezes ela conta o que eu lhe conto. Se calhar podia convidar o Li. e o A.. Mas não quero assim muito. É mais as meninas. Se calhar eu não convidava rapazes, se calhar é melhor não.

Nome: Jorge D. Sousa dos Santos

Idade: 9 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque assim posso aprender a estudar e ter amigos.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim, porque assim posso aprender a falar e não dar tantos erros.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Matemática e também gosto de estudo do meio.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Colegas, aprendizagens, ter uma vida melhor.

**. O que menos gostas na escola?**

Gosto de tudo.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Não.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Morte do meu avô, morreu de cancro. Queria visitar mais vezes a minha avó. A minha outra avó, arranjou um outro avô.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Bem.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, porque a minha mãe anda a discutir muito com o meu pai e depois adormecer muito na mesa. Qualquer dia eles separam-se, e eu não quero nada que isso aconteça. Os meus pais já se separam uma vez por causa disso e eu tenho medo de que isso aconteça de novo. Vou tentar falar com eles de novo para ver se eles param de vez

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

la ver eu a ser feliz, na escola e ser quase mestre de Kong Fu.

**. Profissão?**

Polícia.

**. Quem convidava para a festa de anos?**

o Li., o A., o Ig., a M., Af., Fl.. Porque são quase os meus melhores amigos.

Nome: JARC (J.)            Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque faço coisas novas e porque gosto de estar muito com a professora e as professoras estagiárias.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

**Sim, muito.** Porque estudar em casa é muito aborrecido e na escola porque temos mais coisas para fazer e é menos aborrecido

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Gosto de todas.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Eu não penso nessas coisas. Para aprender, porque um dia vamos precisar de saber ler, escrever, ...

**. O que menos gostas na escola?**

Quanto à cantina, não gosto da comida, a sopa é horrível, é aguada. O parque do recreio porque os meninos do 4 ano já não cabem, precisava de mais coisas. Temos de andar às voltas do parque.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Ter mudado de casa, porque eu e o meu irmão nascemos em Luanda e nos tivemos de mudar para o Algarve, e como as minhas tias não ajudavam a minha mãe, e a casa não tinha condições e a minha mãe não queria que ficássemos ali, tivemos de ser entregues a minha tia e agora a minha mãe está a tratar dos papéis. E já estou com os meus tios há sete anos.

Não conheci o meu pai, ele morreu. Mas alguém o matou. A minha mãe já me mostrou uma fotografia dele.

O meu pai se eu me atraso, é logo cinturada.

Duas tias ricas, uma delas das minhas madrinhas, que não querem mostrar a cara. Eu não as conheço.

Dou-me melhor com a minha prima Lina, primo Quico, pais, irmãos

Faço bordados para o meu enxoval.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Sim. Não gosto do sábado e do domingo porque tenho trabalhar.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, fico preocupada porque tenho medo que os meus pais morram, porque são eles que estão a equilibrar a família.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Na escola.

**Profissão**

Estilista.

**. Que pessoas da turma convidaria para a tua festa de anos?**

A E., A L., a Da., a Di., a P. (porque ela faz muita confusão, mas é melhor. Se não se eu não faço o que ela quer, ela fica zangada), a professora V., a professora B., a Professora Mr., a professora J., a professora D., a professora H. e a Professora M. A J. e a Di.. Os rapazes são muito parvos. Eu não posso convidar o Li. porque se não ele começa a fazer muitas parvalheiras.

Nome: LMW                      Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4ºano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque posso passar tempo com os meus amigos e também aprendo coisas novas.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim, para saber fazer gráficos, escrever textos e outras coisas

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

**Matemática, gosto menos das outras.**

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Sim, porque se não houvesse escola os meninos não tinham tanta educação e não podiam aprender coisas. A escola permite que as pessoas ganhem mais dinheiro e isso tudo.

**. O que menos gostas na escola?**

O piso duro do chão do recreio.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim.

**. O que te lembras de importante do passado?**

**Não aconteceu nada.**

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Bem, feliz.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Não me preocupa nada.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Na escola, a fazer natação.

**Profissão**

Engenheiro náutico. Surgiu de um filme que eu vi.

**. Que pessoas da turma convidas para a tua festa de anos?**

O A., o D., a L., a J., a E., a C. e o Ig.. Porque estes são os que me dou melhor e a minha mãe disse que eu só posso convidar um certo número de meninos. Se pudesse convidava todos.

Nome: LAO                      Idade: 9 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada:

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Gosto.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim. Porque senão não aprendia.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Português e Estudo do Meio. A matemática é mais difícil.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Não sei.

**. O que menos gostas na escola?**

Não gosto que me chateiem. Chateiam-se com as meninas porque dizem que eu sou gorda.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim. Em esgueira.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Brincar com amigas, passear com os pais, amiga rechonchuda da como eu e menina goza com ela. Entrei na escola e fiz uma amiga, Luciana, aos cinco anos. Conhece a Di. desde bebé. Amigas a espiar e a Luciana defendia-me era a minha única amiga. Viravam-lhe as costas.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Hoje sim. Muito bem. Vai a casa da melhor amiga que não lhe chama gorda.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim. Preocupa um bocado as notas porque os pais prometeram uns patins.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Vou estar na escola. Ainda esta pensar se fica no andebol. Gostava de fazer natação.

**. Profissão**

Professora ou educadora

**. Que pessoas da turma convidas para a tua festa de anos?**

Af., C., Di..

Nome: LCDO (L.)      Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, porque acho que é divertido e gosto de aprender.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim, porque temos de aprender para quando formos grandes não termos de andar a limpar as folhas.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Matemática. Porque gosto de fazer as contas.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Saber ler, a escola dá-nos ensinamento.

**. O que menos gostas na escola?**

Não gosto da P., porque chega a uma altura que quero brincar com a Da. e ela não me deixa e depois começa a bater-me.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Quando a minha mãe fugiu comigo. Porque acho que não gostava do meu pai. Hoje vivo com o meu avô e a companheira. Vê e está com a mãe aos sábados e às vezes com o meu pai. Gosto mais de estar em casa com o meu avô.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Sim.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, preocupação com o meu pai porque andam a assaltar a casa dele. Dou-me bem com o meu avô e os meus pais.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

Penso estar na escola, ser cabeleireira, ser professora de ginástica rítmica, de futebol, de andebol, xadrez, basquetebol, e Karaté.

**Profissão**

Professora de andebol e ginástica rítmica.

**. Que pessoas da turma convidas para a tua festa de anos?**

A Da., a Di., a Jn., e outra amiga minha Jn., a professora, o Amaro (primo da companheira do avô) e os filhos dele, o Gonçalinho e a E.. Estes são os que me dou melhor. A P. não convidava porque o meu avô e a Lili não deixam porque ela uma vez bateu-me e o meu avô disse que se eu me desse com ela que fazia queixa ao diretor. Ela bate-nos se nos todos nos juntarmos porque uma vez nós juntamo-nos e ela andou à mesma a perseguir-nos.

Nome: PRM

Alcunha escolhida para a entrevista: (KIC) Idade: 10 anos

Ano de frequência: 4º ano

Morada: -

Linha da Vida:

**. Gostas de vir à escola?**

Sim, gosto porque gosto de aprender, porque sem escola também não somos nada.

**. Achas a escola importante? Porquê?**

Sim. Sem escola n somos nada.

**. Qual é a tua área curricular preferida?**

Ciências e desporto.

**. O que achas que a escola te pode trazer de importante?**

Para ser cabeleireira. Não sei o ano que quero estudar, porque o meu pai é que sabe, mas eu acho que é ate ao 8º ano.

**. O que menos gostas na escola?**

Não gosto da comida porque às vezes sabe mal. E de alguns colegas da escola, porque eles são "buda" irritantes. Porque eles fazem queixa de mim porque eles implicam comigo.

**. Frequentaste o Jardim de Infância?**

Sim.

**. O que te lembras de importante do passado?**

Ir ao Algarve, porque a minha irmã casou e eu tive de ir lá. Mudei de igreja e eu não queria, mas mudei porque os senhores disseram que tínhamos de mudar e nos tivemos de mudar.

**. E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?**

Sim.

**. Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?**

Sim, preocupa-me se vou passar de ano.

**. E onde pensas estar daqui a 5 anos? E a fazer o quê?**

No algarve, no brasil, a viajar.

**Profissão**

Ser cabeleireira. Quero ser mãe.

**. Que pessoas da turma convidas para a tua festa de anos?**

Conhecimentos/Capacidades	Já sou capaz	Ainda não sou capaz
---------------------------	--------------	---------------------

A E.. Porque a E. esta muito mais perto da minha casa do que os outros. A L.. Trato às vezes bem os meus colegas e eles também às vezes me tratam bem. Porque a gente chateia-se. Porque a gente implica uns com os outros, as vezes por causa da bola, dos amigos, do xadrez, dos lugares.

Anexo 3 – Inquérito por questionário realizado à turma do 4º ano do 1ºCEB ilustrativo da autoavaliação

Atitudes e Valores	Sempre	Às Vezes	Raramente
Distingo informação essencial de acessória			
Sou pontual e assíduo (não falto às aulas).			
Preencho corretamente grelhas de registo.			
Mantenho a escola limpa e arrumada			
Uso a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, enquanto olho para quem falo.			
Sei formular textos informativos (sobre animais ou plantas, avisos, notícias)			
Sinto-me confortável a fazer uma apresentação oral.			
Debato ideias (por exemplo, por solicitação da professora, apresentar “prós e contras” de uma posição).			
Justifico opiniões, atitudes, opções.			
Acrescento informação pertinente.			
Resumo de forma clara textos ou ideias.			
Discuto diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações apresentada.			
Procuo informação em suportes de escrita variados (livros, jornais, revistas, internet, entre outros), segundo princípios e objetivos de pesquisa ditos pela professora.			
Escrevo um texto, em situação de ditado, sem dar mais de três erros.			
Escrevo diferentes tipos de texto (dramático, narrativo, descritivo, poético, informativo).			
Utilizo adequadamente os sinais de pontuação.			
Classifico e comparo ângulos em diferentes contextos (em imagens ou na vida real).			
Distingo «ângulos com a mesma amplitude».			
Distingo e planifico diferentes sólidos geométricos.			
Traço retas perpendiculares, concorrentes e paralelas.			
Distingo e traço numa circunferência o raio e o diâmetro.			
Sei multiplicar e dividir frações.			
Sei multiplicar e dividir números decimais.			
Sei analisar um friso cronológico.			
Enumero razões que justifiquem o respeito pelos símbolos nacionais.			
Conheço as diferentes formas de representação da Terra.			
Distingo as diferentes fases da lua.			
Sei como é composto o Sistema Solar			
Legendo no Planisfério os oceanos e continentes.			
Diferencio os diferentes estados físicos da água na vida real.			
Distingo os vários fenómenos de transformação da água			

**Autoavaliação** | Nome: \_\_\_\_\_

Levo o material necessário para a aula.			
Faço sempre os trabalhos de casa.			
Participo e colaboro nas aulas sem interromper ou falar por cima de alguém.			
Realizo as minhas tarefas com esforço e empenho.			
Realizo as minhas tarefas com atenção e concentração.			
Ajudo os meus colegas caso tenham dificuldades a realizar tarefas propostas.			
Respeito as opiniões dos meus colegas na realização de trabalhos em grupo			
Possuo honestidade intelectual. Não copio na realização de tarefas propostas.			
Faço queixas dos meus colegas.			
Respondo quando não devo e reclamo com a professora.			
Admito quando estou errado e mudo de atitude.			
Ofendo e insulto os meus colegas.			
Resolvo os meus problemas com os colegas utilizando a agressão.			
Sei estar na sala de aula.			
Sei estar no ginásio.			
Sei estar no recreio.			
Respeito todos os meus colegas, professores, funcionários e diretores.			

Quais são os meus pontos fortes?

---



---



---



---

Quais são os meus pontos fracos?

---



---



---



---

O que posso melhorar?

---

---

---

---

Como avalias a professora estagiária M.? (É pontual, não falta, é justa, é exigente, tem muitos conhecimentos, consigo perceber bem o que explica, compreende-me, ..., entre outras coisas que tu aches.)

---

---

---

---

Como avalias a professora estagiária H.? (É pontual, não falta, é justa, é exigente, tem muitos conhecimentos, consigo perceber bem o que explica, compreende-me, ..., entre outras coisas que tu aches.)

---

---

---

---

O que sugeres para as aulas serem mais apelativas e interessantes?

---

---

---

---

Anexo 4 – Análise do inquérito por questionário realizado à turma do 4º ano do 1ºCEB ilustrativo da autoavaliação

Tabela 18

*Autoavaliação dos alunos por conhecimentos e capacidades*

Conhecimentos / Capacidades	N.º de respostas <sup>(1)</sup>	
	Sou capaz	Ainda não sou capaz
Diferencio os diferentes estados físicos da água na vida real.	13	4
Distingo os vários fenómenos de transformação da água	13	4
Distingo informação essencial de acessória	14	3
Sinto-me confortável a fazer uma apresentação oral.	12	5
Justifico opiniões, atitudes, opções.	12	5
Acrescento informação pertinente.	11	6
Utilizo adequadamente os sinais de pontuação.	12	5
Traço retas perpendiculares, concorrentes e paralelas.	11	6
Sei multiplicar e dividir frações.	11	6
Sei multiplicar e dividir números decimais.	11	6
Sei como é composto o Sistema Solar	12	5
Legendo no Planisfério os oceanos e continentes.	12	5
Debato ideias (por exemplo, por solicitação da professora, apresentar “prós e contras” de uma posição).	13	4
Discuto diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações apresentada.	14	3
Distingo «ângulos com a mesma amplitude».	12	5
Distingo e planifico diferentes sólidos geométricos.	13	4
Sei formular textos informativos (sobre animais ou plantas, avisos, notícias)	13	4
Resumo de forma clara textos ou ideias.	13	4
Escrevo diferentes tipos de texto (dramático, narrativo, descritivo, poético, informativo).	14	3
Escrevo um texto, em situação de ditado, sem dar mais de três erros.	10	7
Sei analisar um friso cronológico	12	5
Procuro informação em suportes de escrita variados (livros, jornais, revistas, internet, entre outros), segundo princípios e objetivos de pesquisa ditos pela professora.	15	2
Distingo e traço numa circunferência o raio e o diâmetro.	14	3
Enumero razões que justifiquem o respeito pelos símbolos nacionais.	14	3
Conheço as diferentes formas de representação da Terra.	16	1
Preencho corretamente grelhas de registo.	16	1
<b>TOTAL</b>	<b>333</b>	<b>109</b>

Nota: Autoavaliação final de 2.º períodos

Tabela 19

*Autoavaliação dos participantes por conhecimentos e capacidades*

Alunos	N.º de respostas	
	Sou capaz	Ainda não sou capaz

J	29	0
B	24	5
L	27	2
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>7</b>

Atitudes e Valores	Número de respostas <sup>(1)</sup>		
	Sempre	Às	Raramente

	Vezez		
Sou pontual e assíduo (não falto às aulas).	9	5	2
Mantenho a escola limpa e arrumada	10	6	1
Levo o material necessário para a aula.	10	6	1
Faço sempre os trabalhos de casa.	8	5	3
Participo e colaboro nas aulas sem interromper ou falar por cima de alguém.	6	7	4
Realizo as minhas tarefas com esforço e empenho.	9	7	0
Realizo as minhas tarefas com atenção e concentração.	7	8	1
Ajudo os meus colegas caso tenham dificuldades a realizar tarefas propostas.	9	8	0
Respeito as opiniões dos meus colegas na realização de trabalhos em grupo	9	6	1
Possuo honestidade intelectual. Não copio na realização de tarefas propostas.	8	6	3
Faço queixas dos meus colegas.	2	9	6
Respondo quando não devo e reclamo com a professora.	1	6	10
Admito quando estou errado e mudo de atitude.	7	9	1
Ofendo e insulto os meus colegas.	0	6	10
Resolvo os meus problemas com os colegas utilizando a agressão.	0	7	10
Sei estar na sala de aula.	10	7	0
Sei estar no ginásio.	9	7	1
Sei estar no recreio.	9	8	0
Respeito todos os meus colegas, professores, funcionários e diretores.	7	9	1

Tabela 20

*Autoavaliação dos alunos de atitudes e valores*

22 Fevereiro 2017 9h30 às 10h30

(EA) Expositiva - Português

(B) Fala com a colega do lado constantemente e demonstra a fazer o que foi pedido. Facilmente se distrai, por momentos está concentrada. Está tranquila mas revela por vezes algum cansaço, parece estar com sono.

Iniciou conversa: IIII

(J) Está tranquila e mostra sinais de vitalidade. Mostra uma postura neutra de concentração, persistência e satisfação. Mostra segurança e determinação quando faz alguma questão.

Iniciou conversa: IIII

(L) Fala com todos os colegas. Mudamos de lugar mas continua a falar. Quando os colegas não falam distrai-se facilmente com os objetos escolares (material).

Iniciou conversa: IIII II

• Sono e mostra indiferença para o que está a acontecer.

Mostra vitalidade, está tranquila, não está a gostar da atividade nem a fazer o que foi pedido com assiduidade.

22 Fevereiro Trabalho de grupo  
 Estudo Meio Países da Europa 15h - 16h

(L) Tranquilidade máxima, vitalidade e energia na realização do trabalho, total satisfação na realização do trabalho.

Questiona, toma decisões com confiança, negocia com os colegas de grupo, é carinhosa com uma colega e bruta com outra colega do mesmo grupo, talvez por não ser do seu grupo de amigos na hora do intervalo.

Ficou frustrada no final da atividade com uma crítica construtiva do trabalho realizado.

Mostrou tanta alegria na produção do cartaz e no final com a crítica, abanou-o para a mesa e amou.

Mostra dificuldades em lidar com contrariedades e opiniões dos outros.

28 Março

Trabalho de grupo 11h - 12h30h  
Matemática Desafios

(D) Satisfeita, concentrada, persistente, tranquila, com energia e confiança.  
Por vezes desligou para ver o que estava a passar à sua volta e mandar os colegas do grupo trabalhar.

(B) Tranquila e com vitalidade. Ela e a colega do lado desligaram muitas vezes da tarefa. O grupo foi demasiado grande e elas ficaram de parte. Nem a minha intervenção no sentido de as integrar resultou. Ambas desistiram dos desafios.

(L) Tive que insistir durante todos os desafios para que se mantivesse implicada. Semais elanos de tranquilidade e vitalidade. Falta de assentividade comparado ao normal.

29 março 14h as 16h  
Trabalho grupo

① Totalmente concentrada, persistente, e satisfeita, focada e tranquila na realização da tarefa com a colega de grupo. (Único grupo <sup>do dia</sup>)  
Aceitou todos os desafios. Voluntariou-se para corrigir todos e foi quem mais foi corrigida.

② Desligou algumas vezes para olhar a sua volta. No momento que desligou completamente troquei a cadeira para se aproximar da folha e dos colegas. Resultou! Ficou concentrada e persistente, e +- satisfeita com a atividade.

③ Todos os exercícios <sub>desafios</sub> necessitou da minha ajuda. Enquanto não auxiliasse desistia do desafio, depois da intervenção mostrava-se confiante, concentrada, persistente e satisfeita com a tarefa.

Voluntariou-se para corrigir no quadro os exercícios. Também necessitou do meu auxílio durante a intervenção.

2 Maio

numeros decimais  
Fracções

Tarefa individual e autónoma

Matemática 11h - 12h30

(B) Não veio

(J) Pela primeira vez sentiu dificuldade na resolução de um exercício. Ensinei um truque para facilitar o raciocínio e chegar a fração irredutível mais depressa. Esteve focada, concentrada e a resolver os exercícios com persistência, só parou para ajudar L. quando esta a abandonava.

(L) Concentrada e persistente na resolução dos exercícios. Por vezes, questiona se está a fazer bem e revela sinais claros de alegria. Está tranquila, com energia, focada nos exercícios e só fala com J. para saber como esta fez ou para perguntar alguma coisa.

3 Maio Expositiva dialogada  
Português

9h - 9h30

③ Não veio

⑤ Totalmente implicada e a fazer o que é proposto, mostrou-se envolvida e respondeu a tudo corretamente, mostrando sinais de satisfação muito evidentes.

④ <sup>2</sup> = Poucas vezes comenta os resultados ~~da~~ da conexão com a colega do lado.

3 Maio 14h40 - 15h

Tarefa individual e autónoma

Português

- (J) Concentração ✓  
 Persistência ✓  
 Satisfação ✓  
 Tranquilidade ✓  
 Vitalidade ✓  
 Asseruidade ✓

Por vezes conversava com os colegas meus brevemente voltava a fazer os exercícios concentrada.

(B) Por momentos pareceu triste e distante. Realizou os exercícios com alguns momentos de concentração e persistência, mas não foi claro observar satisfação ou insatisfação durante este tempo da tarefa.

Pareceu preocupada com alguma coisa, tentei perceber o que se passava mas não se abriu comigo e fez os exercícios com mais concentração.

(L) Mostrou desagrado imediato ao saber que conteúdos íamos abordar e perguntou se não podia ter educação física. Expliquei que a maioria dos colegas ainda tinha dificuldades a distinguir determinantes de pronomes e que a atividade proposta iria ajudar a perceber a principal diferença e que a organização na classificação de cada palavra iria ajudar. Fez a tarefa mas sem grande entusiasmo, nem quando intervi.

15 Maio Expositiva dialogada 9h - 9h20  
 Matemática Exercícios em conjunto 9h20 - 10h30

(J) Está concentrada a realizar a tarefa. De vez em vez em quando distrai-se mas volta a fazer. Mostra grande satisfação e sorriso.

Perguntam-lhe como fez e vai auxiliando os colegas quando lhe questionem. É quem revela mais auto-confiança e assentividade da turma.

(B) Sinais muitos de satisfação mas está concentrada na tarefa.

Revela algumas dificuldades e recorre ao auxílio dos colegas.

Vitalidade na realização da tarefa.  
 ↳ e tranquilidade

(L) Esteve concentrada, tranquila, com sinais de vitalidade e tranquilidade. Toda a manhã revelou neutralidade na satisfação. Os indicadores de persistência e concentração foram mais elevados durante os momentos de explicação de conteúdos, ficaram neutros quando realizou os exercícios em conjunto. Revelou mais assentividade na realização dos exercícios em conjunto.

15 Maio

Matemática

Diade

11h - 12h30

(J) Totalmente concentrada, focada, persistente e satisfeita com os exercícios. Alguns colegas tentaram conversar e questioná-la mas não lhes deu muita atenção.

(B) Percebe-se que se sente mais confortável, confiante e desinibida a trabalhar em diade do que em grandes grupos. Revela algumas dificuldades em negociar nos trabalhos de grupo, mas em diade funciona bem. Estive a maior parte do tempo concentrada, persistente, cooperativa e satisfeita. Grande atividade mental e esforço dedicado na atividade.

(L) Passou mais tempo a brincar com o colega de diade do que a tentar fazer a tarefa até ao fim. Quando tentava concentrar-se na tarefa mas passado algum tempo voltavam a desligar, ainda que por momentos.

22 Maio  
 Diade  
 Matemática

9h - 10h30

Problemas

cada problema roda  
 de grupo. 10 grupos e  
 10 problemas

(J) Mostrou um grande entusiasmo na realização do que foi proposto. Expressou sinais claros de satisfação, concentração e persistência na resolução dos problemas. Ficou muito alegre sempre que resolvia um problema. Registou tudo no caderno com cores e muito bem cuidado e organizado. Conseguiu resolver corretamente todos os problemas.

(B) Pela primeira vez está totalmente focada na atividade com a colega de Diade. Aparenta estar tranquila, com sinais de vitalidade e assentiu na ~~realização~~ <sup>resolução</sup> dos problemas. Nota-se uma evolução ao trabalhar em grupo e na confiança e assentividade demonstrada.

(L) Fez o que foi proposto mas sem grande entusiasmo. Distraiu-se algumas vezes com os colegas mas depois voltou a tentar resolver os problemas com a ajuda da colega de diade. Costuma mostrar assentividade na resolução de ~~os~~ desafios, mesmo quando não sabe bem a resposta ou não domina os conteúdos, mas hoje a colega dirigiu todo o processo e ela só acompanhou.

23 Maio

Trabalho Autônomo

09h00 às 10h30

① Escolheu prontamente o que fazer. Esteve concentrada na tarefa, deambulou pela sala, consultou o pe, requisitou vários materiais para decorar o poema.  
 muito tranquila, com sinais de vitalidade e assentividade.

② Decidiu fazer um aeróbico. Costumava revelar alguma insegurança nas tarefas produzidas, mas esteve concentrada, embora conversasse de vez em quando. Intervi uma vez para melhorar a qualidade do trabalho conhecendo as potencialidades resultou. Mostrou-se satisfeito, tranquila, e assentiva.

③ Tranquila, com sinais claros de vitalidade mas muito insatisfeito. Tentei negociar a tarefa proposta para que se integrasse na turma e produzisse algo para apresentar, decidiu não fazer nada.

Depois tentei receber como se sentia, não me deixou aproximar, disse que estava bem e não queria conversar e que iria fazer um aeróbico.  
 Foi para intervir sem nada fazer.

① costuma ser das crianças mais imbuída nas tarefas individuais e criativas. Hoje decidiu não fazer nada. Estava bem, aparentemente, sorriu, riu, brincou, falou com os colegas do lado, observou o trabalho destes, mas não quis produzir algo.

Deixei-a escolher livremente o que fazer durante este período da manhã mas mesmo assim senti efeito. Tentei aproximar-me na base do diálogo e de forma afetiva, mas tentou provocar-me.

A criança nos primeiros dias (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>) da semana ~~trabalha~~ a seguir ao fim-de-semana de estar com o pai começa desligada, tenta contrariar e provocar o adulto.

Eu optei por respeitar o espaço da criança e respeitá-la a sua decisão, já que depois de insistir vamos fazer algo diferente e a atitude pode mudar.

23 Maio

Exp. Dialogada 11h às 12h30

(A) Mostrou grande vontade em responder.  
Registou toda a informação de forma organizada e com ilustrações. Distraiu-se quando a professora entrou mas por pouco tempo.

(B) Fala com a colega do lado. Está concentrada quando apresentamos algo mas desliga quando tem de passar para o caderno.

(L) Totalmente implicada nos momentos de apresentação de ppt e Whiteboard.  
Tentou responder com assentimento ao que era questionado, embora, não dominasse totalmente os conteúdos. Desliga **COMPLETAMENTE** nos momentos de registo.

Foi almoçar com o caderno em branco.