



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

Ana Rita Vieira de Magalhães Ricardo Mendes

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

Orientado por

Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2015



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

Ana Rita Vieira de Magalhães Ricardo Mendes

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

Orientado por

Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2015

Não é o quanto fazemos, mas quanto amor colocamos naquilo que fazemos. Não é o quanto damos, mas quanto amor colocamos em dar.

Madre Teresa de Calcutá

Dedicatória

*Às pessoas importantes da minha vida,
especialmente aos meus pais e ao meu irmão.*

Agradecimentos

Uma caminhada longa, ora fácil ou difícil, com momentos de alegria como de algumas lágrimas agora termina, e por isto, não podia deixar de agradecer a quem me acompanhou, me apoiou, nunca desistiu de mim, a quem sempre acreditou em mim.

Agradeço acima de tudo aos meus pais pelo esforço porque sem eles não era possível a realização deste sonho e de tantos outros. Agradeço-lhes todo o amor e carinho, pela paciência para comigo nos momentos mais difíceis, pelo acompanhamento, por acreditarem em mim, por sempre me dizerem que era capaz. Um obrigado imenso a todos eles, pois sem esse apoio nada disto seria possível. Um especial agradecimento ao meu irmão, pilar fundamental da minha vida, com um enorme obrigado.

Quero agradecer aos meus AMIGOS, aqueles que me acompanharam, que estiveram a meu lado durante todo este processo e que suportaram as minhas fases boas e menos boas, todas as birras e todas as brincadeiras, com quem cresci e aprendi e por isto nomeio alguns que sem dúvida são especiais. Agradeço à Marita, à Tânia, ao José, à Diana, à Patrícia, à Noemi, à Marina, à Soraia, à Cris, à Inês, à minha querida D. Olema pela sua preocupação, apoio e amizade. Agradeço ainda às minhas queridas amigas Olga e Anjos pela amizade e carinho para comigo.

Aos restantes amigos que sempre me acompanharam a todos um muito obrigada, e à minha família um muito obrigado, em especial aos meus padrinhos Teresa e Fernando, por acreditarem e me apoiarem. Um obrigado muito grande a todos, pois sem vocês nada disto seria possível.

Não poderia deixar de agradecer, igualmente, ao Instituto Politécnico de Bragança, mais propriamente à Escola Superior de Educação, que nos acolheu e aos professores que nos acompanharam ao longo da licenciatura e de mestrado, nunca esquecendo os seus ensinamentos, que se tornaram aprendizagens significativas para o nosso percurso escolar e vida futura.

Agradeço também de coração à minha orientadora, professora Maria do Céu Ribeiro, por todo o apoio prestado, pela partilha dos seus saberes. Um muito obrigado por todos os ensinamentos.

À professora Angelina Sanches um muito obrigado pelo acompanhamento e apoio como supervisora de Educação Pré-Escolar e como docente.

À educadora Laurentina um obrigado muito grande, por toda a compreensão e empenho na minha formação, durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, por ter acreditado sempre em mim, e na amizade.

Agradeço também ao professor Manuel João Rodrigues, professor cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por último e não menos importante, agradeço às crianças presentes ao longo da minha prática, pois sem elas não seria possível, um obrigado gigante àqueles pequenos que tanto me ensinaram.

Um bem-haja a todos!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar teve a duração de 180 horas, das quais 24 horas foram em contexto Creche. A intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico teve a duração de 180 horas. O principal objetivo deste relatório é apresentar o trabalho desenvolvido com as crianças ao longo da nossa PES em ambos os contextos, investigando, descrevendo e refletindo sobre a ação educativa. A nossa prática pedagógica foi desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de 20 crianças, com idades de 3 e 4 anos, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com um grupo de 23 crianças que integravam o 3.º ano de escolaridade. Ambos os contextos pertenciam à rede pública.

Para a realização das atividades nestes contextos, partimos da curiosidade, interesse e necessidades do grupo com apoio nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no Programa Nacional do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a nossa questão problema: Qual a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem? Com os objetivos: (i) Perceber quais as experiências de aprendizagem que motivam mais o grupo; (ii) Perceber se as interações entre aluno e aluno influenciam a motivação; (iii) Perceber se a afetividade professor aluno influencia a motivação. Os dados foram, maioritariamente, recolhidos através do registo de notas de campo. Como técnica de análise de dados recorreremos à análise de conteúdo. Para além disso, a reflexão sobre a prática educativa esteve sempre presente na PES e na escrita deste relatório. Na apresentação que fizemos das experiências de ensino aprendizagem, consideramos que se traduziu num processo descritivo e interpretativo que enquadrámos numa abordagem qualitativa. Em termos de resultados pensamos poder concluir que quer num contexto, quer no outro procuramos atender aos interesses e motivações das crianças, não só no espaço sala de atividades/aula, mas também em espaços exteriores à sala. Relativamente às dimensões pedagógicas evidenciaram-se as interações e o modo de como a criança se envolveu na tarefa.

Palavras-chave: Motivação; Motivação intrínseca; Motivação extrínseca; Interações; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This report was carried out within the course of Supervised Teaching Practice (PES), inserted in the Master's course curriculum in Pre-School Education and the 1st cycle of basic education, the Higher Education School Polytechnic Institute of Bragança. The intervention in the context of pre-school education lasted 180 hours, of which 24 hours were in baby nursery context. The intervention in the context of 1st cycle of basic education lasted for 180 hours. The aim of this report is to present the work with the children throughout our PES in both contexts, investigating, describing and reflecting. Our pedagogical practice was developed in Pre-School Education (EPE), with a group of 19 children, ages 3 and 4 years old, and the 1st cycle of basic education (1st CEB), a group of 23 children who were part of the 3rd grade. Both contexts are public institution.

To carry out activities in these contexts, we start with the curiosity, interest and group needs with support of the Curriculum Guidelines for Pre-School Education and the National Program of the 3rd year of the 1st cycle of basic education, taking about of our problem question: What is the importance of motivation in the teaching-learning process? With the objectives: (i) To understand which learning experiences that motivate more the group; (ii) To understand if the interactions between student and student influence motivation; (iii) To understand if the teacher student affective influences motivation. Noteworthy that perform content analysis to the information contained in the field notes we record along the Supervised Teaching Practice, in order to meet our experiences and the experiences of children. In addition, we are planning to reflect on the educational practice developed in the submission we make of educational learning experiences, we consider that resulted in a descriptive and interpretive process that obviously we fit a qualitative approach. In terms of results we think we can conclude that either in the context of pre-school education, whether in the context of 1st cycle of basic education we seek to answer the interests and motivations of the children, not only in the activity room space / class, but also in outer space to the room. With regard to pedagogical dimensions showed the interactions and the way how the child was involved in the task.

Keywords: Motivation; Intrinsic motivation; Extrinsic motivation; Interactions; Preschool education; 1st cycle of basic education

Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Introdução.....	1
1. Caraterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....	5
1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.....	5
1.1.1. Caraterização do grupo.....	6
1.1.2. Organização do espaço e da rotina.....	7
1.1.3. As interações.....	15
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1.2.1. A instituição.....	16
1.2.2. Caraterização do grupo.....	17
1.2.3. Organização do espaço e do tempo.....	19
1.2.4. As interações.....	21
2. Enquadramento teórico.....	23
2.1. A motivação e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.....	23
2.2. Motivação.....	24
2.3. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca.....	26
2.4. O Educador/Professor e a Motivação.....	28
2.5. Motivação na Sala de Aula.....	29
2.6. Motivação e as emoções/interações.....	33
3. Metodologia.....	37

3.1. Questão de pesquisa.....	37
3.2. Objetivos de investigação.....	38
3.3. Investigação qualitativa, como opção metodológica.....	38
3.4. Técnicas documentais e não documentais.....	39
3.4.1. Observação enquanto técnica de recolha de dados.....	39
3.4.2. Notas de campo.....	40
3.5. Análise de conteúdo.....	41
3.5.1. Análise e interpretação dos resultados das notas de campo.....	43
4. Apresentação, descrição e análise das experiências de aprendizagem.....	45
4.1. Experiências de aprendizagem na Educação Pré-Escolar.....	45
4.1.1. Experiência de aprendizagem “Vamos descobrir o Castelo”.....	45
4.1.2. Experiência de aprendizagem “O Sol e o Vento”.....	50
4.1.3. Experiência de aprendizagem “Vamos Plantar uma Floresta”.....	54
4.2. Experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	57
4.2.1. Experiência de aprendizagem “Primeiros Socorros”.....	58
4.2.2. Experiência de aprendizagem “História da Carochinha”.....	61
4.2.3. Experiência de aprendizagem “O Jogo das Revisões”.....	65
Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	69
Referências bibliográficas.....	77
Anexos.....	85
Anexo I - História da Carochinha – Versão das Crianças.....	87
Anexo II – História da Carochinha – Ficha de trabalho.....	91

Índice de figuras

Figura 1: Sala de Atividades.....	7
Figura 2: Área da Biblioteca.....	8
Figura 3: Área dos Jogos.....	8
Figura 4: Área das Construções.....	9
Figura 5: Área do jogo simbólico.....	9
Figura 6: Área da Plástica.....	10
Figura 7: Área do Computador e da Escrita.....	10
Figura 8: Tabuleiro do Jogo.....	63

Índice de quadros

Quadro 1 – Género, Número e Idade em EPE.....	5
Quadro 2 – Rotina Diária em EPE.....	13
Quadro 3 – Número de Alunos por Ano/Turma.....	15
Quadro 4 – Idades.....	17
Quadro 5 – Número de Irmãos.....	18
Quadro 6 – Horário 1.º CEB.....	20
Quadro 7 – Quem visitou o castelo? Com quem e Como?.....	47

Introdução

A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem um papel muito importante no processo de educação ao longo da vida da criança, sendo este processo sustentado por experiências e aprendizagens que contribuirão certamente para o seu desenvolvimento. Salientamos, igualmente, a nossa passagem pela Creche que apesar de ter sido de curta duração, conseguimos perceber a importância da mesma na educação/vida da criança, no seu desenvolvimento, tal como afirma Rizzo (1991) a “creche é, portanto, (...) um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança *sadia* nos seus primeiros quatro anos de vida” (p. 23).

O educador/professor deve ser dinâmico, ativo, reflexivo. Dinâmico na sua ação, ativo na sua atitude e reflexivo no seu crescimento profissional, não se limitando apenas ao seu conhecimento científico (Mesquita, 2011). O educador/professor deve ser ator e dinamizador, tendo uma nova mentalidade onde coloca o aluno como principal sujeito da sua formação. Só poderá existir formação no educador/professor se este tiver vontade, implicando que este se sinta responsável no seu processo formativo (Mesquita-Pires, 2007). O educador/professor durante a sua formação deverá adquirir “um conjunto de competências que lhes permitirão educar crianças para o futuro” (Mesquita-Pires, 2007, p. 81). Desta forma o papel do educador/professor assume uma importância no contexto sócio-educativo. Desta forma o educador/professor deverá tornar-se num verdadeiro educador reflexivo procurando enquadrar “a prática pedagógica como um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico, onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões (...) constantes” (Mesquita-Pires, 2007, p. 97).

Assim, o educador/professor aquando da sua formação ao passar pelo seu estágio pedagógico manifesta os seus medos e inseguranças, pelo que é importante desenvolver competências pessoais e profissionais que lhe permite desenvolver-se como pessoa e como profissional.

No presente relatório pretendemos expor a apresentação, análise, reflexão e fundamentação dessas experiências pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos onde decorreu a nossa PES.

Ao longo da nossa prática em EPE procuramos desenvolver atividades que suscitassem a curiosidade, os interesses e as necessidades das crianças, apoiando-nos nos projetos de cada grupo, da instituição, nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) e nas metas de aprendizagem. Pois tal como expõe Mata (2008)

o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos. (p. 95)

Também no 1.º CEB, os interesses e as necessidades das crianças fizeram parte integrante das nossas opções educativas bem como, as Metas Curriculares de Português (MCP) (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), o Programa Nacional de Português (PNP) (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, Pinto, 2009), o Programa e Metas Curriculares de Matemática (PMCM) (Damião, Festas, Bivar, Grosso, & Oliveira, 2013) e a planificação mensal do agrupamento. Ao planificar no 1.º CEB o professor está a criar estratégias de ensino adequadas aos seus alunos e este ao ensinar deve “procurar encontrar *a melhor e mais eficaz via para os aprendentes*” (Roldão, 2010, p. 56).

A nossa investigação recaiu sobre a motivação e a sua relação com a aprendizagem pois a motivação tem um papel fundamental no decorrer das atividades, quer pela vontade de realização da atividade, bem como pela curiosidade da criança. Ao recorrermos às metas estamos a valorizar a motivação pois “a realização de uma tarefa com o objetivo de aprender (...) [é] quando o aluno encara a tarefa com a preocupação em sair-se bem ou evitar sair-se mal” (Monereo, 2007, p. 117). Assim, a aprendizagem deve ser adequada à criança conforme as suas necessidades e interesses para que o conhecimento/ensino faça sentido para eles, motivando-os, cativando-os. Assim, as experiências pedagógicas tiveram como base o nosso tema, sendo: *a importância da motivação no processo de ensino/aprendizagem*.

Para a realização da investigação, recorreremos à análise de conteúdo com base nas notas de campo, sendo estas diálogos entre crianças, e crianças – educador/professor estagiário. Em contexto EPE registamos 12 notas de campo e em contexto de 1.º CEB 8 notas de campo. A diferença entre valores, entre contextos, deveu-se ao facto de em EPE a PES realizou-se individualmente e em 1.º CEB a PES foi partilhada entre pares.

Para a nossa investigação, e como já referido anteriormente, traçamos os seguintes objetivos: (i) perceber quais as experiências de aprendizagem que mais motivam o grupo; (ii) Perceber se as interações entre aluno e aluno influenciam a motivação; (iii) Perceber se a afetividade professor aluno influencia a motivação.

Orientamos agora o nosso discurso para a estrutura do presente relatório, que está organizado em quatro capítulos.

No capítulo I intitulado de caracterização do contexto da PES, onde apresentamos e contextualizamos os contextos, caracterizamos os grupos, a organização do espaço e da rotina em EPE e a organização do espaço e tempo em 1.º CEB e as interações.

No capítulo II denominado enquadramento teórico onde contextualizamos a nossa pesquisa, o tema onde debatemos sobre a motivação e a sua importância, o educador/professor e a motivação, a motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, motivação na sala de aula, motivação e as emoções/interações.

No capítulo III designado de metodologia apresentamos a questão problema, os objetivos de investigação, a investigação qualitativa como opção metodológica, técnicas documentais e não documentais, a observação enquanto técnica de recolha de dados, as notas de campo e por fim a análise de conteúdo.

No capítulo IV nomeado apresentação, descrição e análise das experiências de aprendizagem, onde descrevemos, analisamos e fundamentamos as nossas experiências de aprendizagem em ambos os contextos.

Por último, apresentamos as considerações finais acerca do nosso estudo. Apresentamos também as referências bibliográficas e os respetivos anexos.

1. Caracterização do Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

O Centro Escolar da Sé situa-se em zona residencial. Este integra-se na rede de escolas públicas portuguesas, com os seguintes níveis de Ensino: Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

O Centro Escolar da Sé é um edifício novo, construído no ano de 2009/2010, tendo entrado em funcionamento no ano 2010/2011. Tem 20 salas de aula. Quatro salas são utilizadas pela EPE, dez são utilizadas pelo 1.º CEB e uma utilizada para Expressão Plástica em EPE e uma outra para atividades diversas do 1.ºCEB. Existe um salão polivalente que é utilizado para o prolongamento para atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), do Pré-Escolar.

A tipologia da Escola é a seguinte: é constituída por blocos retangulares, com corredores centrais. Como infraestruturas de apoio tem um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma sala para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma sala de cuidados médicos para os alunos e uma biblioteca. No exterior tem um campo aberto de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, um para a EPE e outro para o 1.º CEB.

Há ainda um parque de estacionamento com 32 lugares destinados, exclusivamente, aos professores, funcionários e demais recursos humanos afetos à escola. A área envolvente do Centro Escolar é integrada pela escola EB2/3 Paulo Quintela, Quartel da Guarda Republicana, Bombeiros Voluntários de Bragança, Polícia de Segurança Pública, Mercado Municipal e Câmara Municipal. A população escolar é composta por 312 crianças com idades compreendidas entre os três e os onze anos, sendo 84 do Jardim de Infância.

1.1.1. Caraterização do grupo

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a ação pedagógica era constituído por vinte crianças, sendo oito do género feminino e doze do género masculino com idades compreendidas entre os três e quatro anos, sendo em maior número as crianças com quatro anos, como podemos verificar no quadro 1:

Quadro 1 - Género, Número e Idade em EPE

	Número	Idades
Sexo Feminino	8	2 – 3 Anos 6 – 4 Anos
Sexo Masculino	12	4 – 3 Anos 8 – 4 Anos

Na sala tínhamos duas educadoras, uma educadora titular de grupo e uma educadora de apoio que permanecia no espaço sala apenas no período da tarde.

Em relação aos dados referentes à caraterização das famílias todas as crianças tinham irmãos e o número variava entre um ou dois, sendo que sete crianças são filhos únicos. Todas as famílias eram bastantes prestativas em todas as atividades previstas para o grupo, quer fosse em atividades de pequeno ou grande grupo.

Em relação ao grupo este era um grupo heterogéneo no que se refere à diferença de idades mas homogéneo no que se refere às aprendizagens sócia afetivas, cognitivas e comportamentais. Podemos ainda referir que o grupo era muito participativo, a entreajuda estava muito presente, e cooperavam entre os pares e com as educadoras e auxiliares, sendo um grupo muito coeso e curioso. Contudo, havia aspetos a melhorar no seio do grupo, tais como o comportamento, a concentração, a partilha e a atenção prestada durante a realização das atividades.

De referir, ainda, que todas as crianças revelavam grande interesse por atividades ao ar livre, bem como atividades da área de expressão físico-motora, da área da expressão plástica e da área do conhecimento do mundo.

Quanto ao contexto de sala, as crianças dirigiam-se maioritariamente à área das construções e à área da casa e da biblioteca.

Contudo, podemos dizer que se trata de crianças bastante afáveis, comunicativas, amigas e carinhosas. Ao longo deste período, podemos acompanhar as crianças de perto, podendo perceber o seu progresso.

Desde o início que as crianças se mostraram bastante recetivas à nossa presença, pedindo de imediato a nossa atenção e o nosso carinho. No entanto este tipo de interação não facilitou a nossa intervenção, devido ao excesso de confiança que as crianças foram estabelecendo connosco.

1.1.2. Organização do espaço e da rotina

O espaço é importante para o crescimento da criança, pois este deve ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências plurais das crianças e comunidades” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 111).

A sala encontrava-se dividida em diferentes áreas, de interesses comum, existindo um total de seis áreas: a área do jogo simbólico: a área do quarto, a área da cozinha, a área das construções, a área dos jogos, a área da plástica, a área das ciências, a área do computador e de escrita e por último a área da biblioteca. Hohmann e Weikart (2007) afirmam que os adultos organizam e dividem o espaço em áreas de interesse “específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (...) sendo que estas contém um sortido alargado e diversificado de materiais acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (pp.7-8).

A nossa sala possuía ainda um quadro interativo, um quadro branco, uma impressora, um computador, duas mesas redondas, quatro mesas retangulares, dois radiadores, e três janelas bastantes amplas. A qualidade acústica era bastante favorável, de acordo com o Despacho-Conjunto n.º268/97, de 25 de agosto, da ficha n.º 2 do anexo I

este espaço destina-se ao desenvolvimento de actividades educativas a realizar pelas crianças, individualmente ou em grupo. Deve ser concebido de forma a (...) paredes: devem permitir a fixação de expositores e quadros e garantir um bom isolamento térmico e acústico. (p. 94)

Apesar da amplitude das janelas, o ambiente da sala era bastante agradável, mesmo aquando a visualização de vídeos esta não afetava a qualidade de visualização dos mesmos.

O mesmo acontecia na realização de atividades em grande grupo, ou em pequenos grupos nas diferentes áreas pois era “um espaço pedagógico que se caracterizava pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal, tomando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e cultural” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 111).

As áreas mais solicitadas pelas crianças são a área das construções, da biblioteca do quarto e da cozinha. Apesar de uma maior ocupação destas áreas, as restantes áreas suscitavam igualmente muito interesse pois as crianças também frequentavam as restantes áreas com muito interesse. Todas as áreas se encontravam identificadas. Pois,

com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa. A organização do espaço em áreas e a colocação de materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira intervenção do(a) educador(a). (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 12)

Também, permite “à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 12).

Na figura n.º 1 podemos visualizar a estrutura da sala de atividades

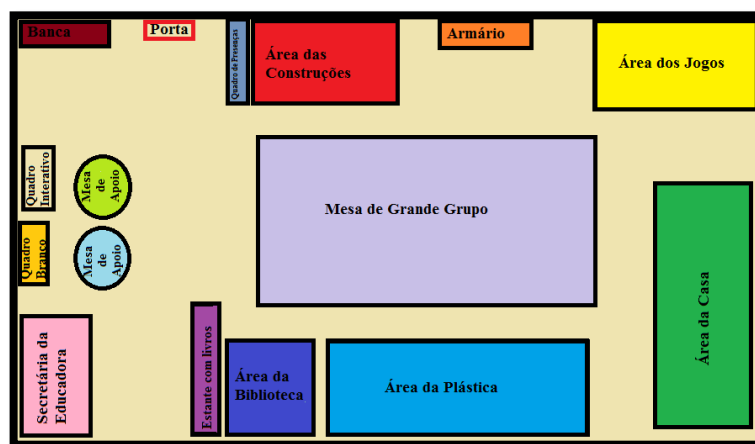


Figura 1: Sala de Atividades

A área da biblioteca, presente na figura 2, era uma das áreas com dimensões mais reduzidas, pelo que apenas duas crianças podiam permanecer nesta área de cada vez. Em relação aos livros podemos dizer que estes se adequavam ao escalão etário das crianças. Aqui podíamos encontrar livros diversificados, mais ou menos cuidados, sendo que alguns já foram alvo de pequenos e minuciosos arranjos. Os livros, por vezes, eram substituídos

para que se adequasse o mais possível ao tema da semana. A aquisição de novos livros era uma preocupação constante por parte da educadora.



Figura 2: Área da Biblioteca

A área dos jogos, presente na figura 3, era de reduzidas dimensões. As crianças realizavam os jogos na mesa de grande grupo.



Figura 3: Área dos Jogos

A área das construções era a área mais requisitada pelas crianças, maioritariamente do género masculino. Era uma área com uma grande diversidade de materiais, mas as suas dimensões eram reduzidas, como se pode verificar na figura 4. O número máximo de crianças estipulado pelo grupo e pela educadora, era de quatro crianças por grupo, na área em causa. As crianças nesta área tinham à sua disposição legos coloridos de diferentes tamanhos, carros, uma casa, entre outros jogos.



Figura 4: Área das Construções

A área do jogo simbólico (quarto e cozinha) visível na figura 5, era a área com maior dimensão da sala e encontrava-se dividida por um cabide com rodas, para que desta forma as crianças tivessem noção que numa casa estas áreas se encontravam separadas, tentando aproximar o mais possível à realidade das suas casas. Apesar da sua grande dimensão mantínhamos o mesmo número de crianças por grupo (4), porque assim as interações entre o grupo poderia ser mais pessoalizadas e era mais fácil o controlo do grupo.

Na área da cozinha podíamos encontrar um fogão, um móvel com uma bacia (imitava o lava-loiça), um móvel louceiro, uma mesa, quatro cadeiras, uma toalha, diversos pratos (grandes e pequenos), talheres, panelas, bacias, uma cesta (para enfeitar a mesa) como é possível visualizar na figura 5. Na área do quarto, tínhamos um cabide com rodas, uma cama, uma mesa-de-cabeceira, um armário, uma cómoda, dois bonecos, dois lençóis, uma colcha de croché, diversas roupas para os bonecos, roupas para as crianças, malas, sapatos, e algumas fantasias de carnaval. Nesta área as crianças interagiam maioritariamente em grupo, partilhando facilmente os materiais disponíveis.

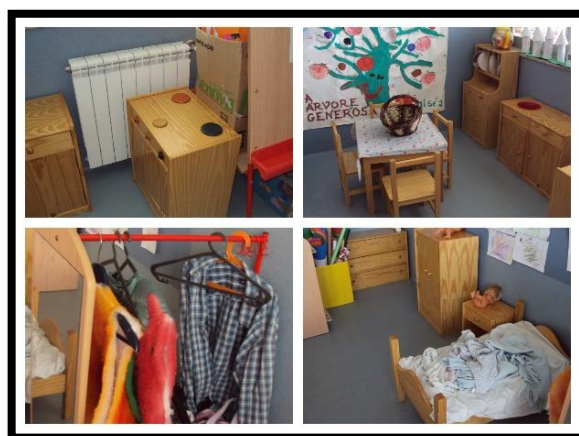


Figura 5: Área do jogo simbólico

A segunda área de maior dimensão da sala de atividades é a área de expressão plástica. Entre outros materiais nesta área a preferência das crianças ia para o cavalete aí existente. No entanto este só poderia ser utilizado com a supervisão das educadoras. Esta área tinha muito materiais apelativos para as crianças. No cavalete existiam sempre folhas A4 ou A3 disponíveis para as crianças, bem como, tintas, pincéis, folhas de jornais, papel de crepe, folhas de goma eva. Os trabalhos de colagem, recorte, moldagem, entre outros, realizavam-se na mesa de grande grupo.



Figura 6: Área da Plástica

A área do computador era utilizada maioritariamente pela educadora. Contudo, todos os dias de manhã e à tarde as crianças podiam usufruir da mesma, para a realização de jogos do seu interesse, podendo recorrer à internet, bem como cd's com jogos interativos e do interesse das crianças, sempre com a supervisão da Educadora. A dimensão deste espaço era reduzida, tal como podemos verificar na figura 7, pelo que só poderiam permanecer duas crianças de cada vez, neste espaço.

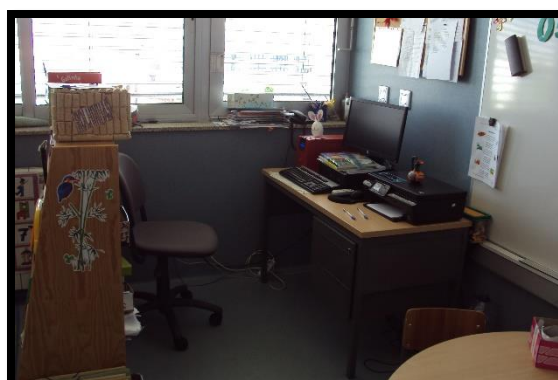


Figura 7: Área do Computador e da Escrita

No geral as áreas encontravam-se bem organizadas, bem estruturadas e adequadas às necessidades das crianças. O número de crianças por área foi estabelecido, em acordo de

grande grupo, pois como afirma Hohmann e Weikart (2007) “Ao encorajar as crianças pequenas a discutir os seus propósitos e planos, os adultos ajudam-nas a agir de forma intencional e a sentirem-se confiantes nas suas escolhas” (p. 67)

Em relação aos materiais já descritos anteriormente, estes encontravam-se bem organizados e em bom estado de conservação. A organização e arrumação era a principal regra da sala de atividades. Existiam, mesas de apoio, dois armários, um expositor de trabalhos, um quadro de presenças e um quadro meteorológico. Todos os materiais existentes na sala de atividades eram resistentes, duradouros e adequados às crianças e às atividades realizadas pela educadora, consolidando a opinião de Hohmann & Weikart (2007) de que o espaço se organiza “de forma a que seja seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem-estar [pois os materiais são objetos que] são arranjados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação – contacto e uso directos feitos pela criança” (p. 162). Estas características são essenciais para a seleção de materiais para a sala de EPE.

Como referenciamos anteriormente na sala de atividade (s) estava (m) presentes dois quadros de pilotagem e um quadro de presenças, onde as próprias crianças marcavam a sua presença. Ao implementar esta estratégia a criança desenvolve a motricidade fina, bem como “a corresponsabilização na presença diária na escola (...) fazendo emergir a ideia de compromisso com o grupo a que se pertence e um quadro meteorológico, onde as crianças diariamente registavam os dados meteorológicos” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 26). O quadro estava colocado na entrada da sala e era utilizado um marcador de quadro para realizar o registo, sobre forma de cruz. Segundo Formosinho, Andrade & Formosinho (2011)

os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários, o diário, são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo. (p. 26)

A rotina diária respeita os “ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa”, ao longo do dia da criança (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 72). Esta assenta na “estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que se estabelecem com

os colegas e com os adultos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 224). As rotinas diárias iniciavam-se às 9:00. O acolhimento durava cerca de 1 hora, pois como afirma Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) este é

um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar. O acolhimento é quando a educadora espera e recebe as crianças, e junto dos pais informa-se sobre o estado da criança, então o acolhimento é (...) um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia. (pp. 73-74)

O acolhimento é o primeiro tempo do dia. Após este momento existiam sempre atividades orientadas, sendo que por volta das 10:15 as crianças dirigiam-se ao quadro de presenças e, com a colaboração da educadora, marcavam a presença. De seguida, as crianças dirigiam-se ao refeitório para o lanche e posteriormente dirigiam-se ou ao polivalente ou ao parque, mediante as condições climáticas. Em ambos os espaços eram acompanhados por nós estagiários e pelas auxiliares responsáveis por cada sala. Estes momentos de brincadeira no parque infantil eram destinados “à brincadeira física, vigorosa e barulhenta, (...). Sem a limitação de quatro paredes, muitas crianças sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar, (...) permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231).

Pelas 11:00, as crianças e educadoras dirigiam-se novamente às suas respetivas salas onde permaneciam até às 12:00. Neste espaço temporal iniciavam ou continuavam atividades já iniciadas em grupo ou individualmente. Estas atividades eram orientadas e supervisionadas por nós e pela educadora. Trabalhar de forma individual permite à criança a “experimentação de materiais e a resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 229) bem como, trabalhar em grande grupo permite construir na criança “um sentido de comunidade. Participar (...) em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um repertório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 231).

Após a realização das tarefas, as crianças dirigiam-se às suas áreas de preferência. O período da manhã terminava pela 12:00, ao qual se seguia o almoço.

No período da tarde, em grande grupo, dialogávamos com as crianças, sobre as atividades a realizar, bem como, sobre as atividades realizadas no período da manhã. No

final as crianças podiam dirigir-se às suas áreas de interesse e brincar livremente. De seguida, apresentamos a rotina diária em forma de quadro.

Quadro 2 - Rotina Diária em EPE

Rotina Diária		
	Horas	Descrição
Período da Manhã	9:00 – 10:15	Acolhimento em grande grupo
	10:15 – 11:00	Intervalo – lanche e recreio
Período da Tarde	11:00 – 12:30	Atividades em pequeno/grande grupo
	12:30 – 14:00	Intervalo – almoço
	14:00 – 16:00	Atividades em pequeno/grande grupo

A rotina diária organiza-se de acordo com o quadro apresentado, exceto às segundas-feiras das 15:00 às 16:00 em que as crianças tinham aula de expressão musical, orientada por um professor de expressão musical e às quartas-feiras das 9:15 às 10:00 realizavam a aula de expressão físico-motora orientada pela educadora titular.

Todavia, não era obrigatório seguir a rotina diária, pois a mesma era adequada às necessidades das crianças. A rotina foi pré estabelecida pela instituição. Porém a educadora adaptou-a pois,

por todas estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador [principalmente para as crianças, porque] o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Silva, 1997, p. 31).

Assim, o bem-estar e as necessidades das crianças são importantes para a aprendizagem diária em sala.

1.1.3. As interações

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. “Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (Silva, 1997, p. 35). Salientamos a real importância das interações na EPE que tivemos a oportunidade de a vivenciar e observar. A relação educadora – criança era bastante afetuosa, carinhosa e acima de tudo de mútuo respeito. As crianças viam a educadora como alguém de confiança, como um “porto seguro” para se refugiarem quando estavam tristes ou sentiam saudades.

Também a relação criança – criança era bastante afetuosa existindo apenas desentendimentos quando teriam que partilhar algum tipo de material na sala, nas respetivas áreas. Ultrapassados estes desentendimentos, naturais, mantinham uma relação de amizade bastante forte em grande e pequeno grupo. Estas relações “tornam-se nas primeiras lições cognitivas da criança. E são estas lições cognitivo-emocionais que constituem a base de toda a aprendizagem” (Wieder & Greenspan, 2002, p. 168).

A relação criança-estagiária também era muito boa, pois as crianças e nós criamos logo empatia desde o 1.º momento. No entanto em alguns momentos tivemos dificuldades no controlo do grupo, facto que resolvíamos, alterando ou a atividade ou o seu rumo.

Em síntese, as interações em EPE são importantes pois estas “proporcionam o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças” (Silva, 1997, pp. 34-35).

De seguida apresentaremos a caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste ponto apresentamos a caracterização do contexto onde se desenvolveu a nossa PES, no 1.º CEB. Existem quatro itens que estruturam este ponto: a caracterização do contexto, a caracterização do grupo de crianças do 3.º ano, a organização do espaço e do tempo e por último as interações existentes no grupo em que estávamos inseridos.

1.2.1. A instituição

A Escola EB1 n.º 3, foi a escola onde realizamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB. Esta entrou em funcionamento no ano letivo de 1961/62 e, no ano seguinte, passou a ser designada por Escola anexa n.º 3, dependendo do Magistério Primário de Bragança.

Fica situada na zona residencial das Beatas, junto à Avenida Abade de Baçal. A Escola das Beatas é constituída por:

- Um piso com boa iluminação natural e duas entradas com canteiros de flores;
- Luz elétrica e aquecimento a gás;
- Água canalizada e saneamento;
- Um átrio de entrada coberto;
- Salas de aula;
- Instalações sanitárias;
- Biblioteca;
- Sala de professores.

O edifício tem quatro salas de aula, duas de cada lado, com uma configuração retangular. Existem instalações sanitárias para alunos e para professores. Existem ainda, duas pequenas salas: a sala de reuniões/sala de professores e biblioteca.

No exterior tem um recreio bastante espaçoso, pavimentado em brita e grades de proteção para o exterior. Tem ao dispor das crianças um parque com escorrega e dois acessórios e campo de futebol, bastante utilizado pelas crianças.

O corpo docente, é composto por quatro professores titulares de turma e quatro docentes de apoio. Tem ainda uma professora de ensino especial, a tempo parcial, e com três auxiliares de ação educativa. O horário de funcionamento este organiza-se em duas componentes:

- Componente letiva 9:00 às 12:00 – 14:00 às 16:00
- Componente de apoio à família 7:45 às 9:00 – 17:30 às 19:00

No período das 16:00 às 17:30 decorrem as atividades extracurriculares, sob orientação dos professores de línguas e expressões.

A escola tem um total de 83 alunos, organizados por turmas, de acordo com os dados apresentados no quadro 3 na página seguinte:

Quadro 3 - Número de Alunos por Ano/Turma

Ano	Número de Alunos
1.º	9
2.º	10
3.º	43 (20 + 23)
4.º	22

Como é perceptível através do quadro, a turma do 1.º ano tinha nove alunos, a de 2.º ano dez alunos, e existiam duas turmas de 3.º ano, sendo uma turma de 20 alunos, e a outra 23 alunos. A turma de 4.º ano era composta por 22 alunos.

Caraterizada a escola, enquanto contexto de 1.º CEB, de seguida caraterizamos a turma enquanto grupo.

1.2.2. Caraterização do grupo

A turma onde realizamos o estágio é constituída por vinte e três crianças, sendo catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Têm idades compreendidas entre os sete e os nove anos, dezanove crianças têm oito anos, uma criança tem sete anos e três crianças tem nove anos.

Quadro 4 - Idades

Idades	
7 anos	1
8 anos	19
9 anos	3

Em relação ao seu agregado familiar a maioria das crianças são de famílias estruturadas residindo com os pais. Existem três crianças com os pais separados e uma

criança com família monoparental. Quanto ao número de irmãos, dez crianças não têm irmãos e treze crianças têm entre um e cinco irmãos. Tal como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 5 - Número de Irmãos

Número de irmãos	
0	12
1	7
2	1
3	2
4	1

A maioria dos pais demonstra preocupação constante em relação aos seus filhos e ao seu percurso académico, sendo pais muito presentes no acompanhamento do dia-a-dia dos seus filhos.

1.2.3. Organização do espaço e do tempo

Não podemos falar em contexto de ação pedagógica sem falarmos no espaço e no tempo, em que a criança se encontra, pois, “a maior parte da vida Escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existem e a forma como se organizam, com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico” nas atividades realizadas (Celis, 1998, p. 83).

Todas as salas de aula da instituição apresentam forma retangular, sendo que em todas elas o lado esquerdo é completo por janelas. A sala de 3.º ano, onde estagiamos, apresentava também pequenas janelas na parede direita, na parte superior da mesma. Apesar do excesso de luminosidade, esta não afetava os trabalhos das crianças. O isolamento das salas é bom o que ajudava imenso pois dentro de cada sala não se ouviam os barulhos das outras salas, nem da rua.

Em relação à disponibilidade de materiais, a sala continha uma impressora, um computador, um quadro interativo, um quadro branco, um quadro negro (inutilizável), um

quadro de cortiça para exposição de trabalhos, três armários, dois dos quais contêm as capas das crianças e alguns materiais de escrita.

A sala dispõe de vinte e uma mesas, sendo que nove mesas estão ocupadas por crianças individualmente, sete ocupadas por crianças em pares, e duas mesas encontram-se vagas para outras necessidades, pontuais. Tínhamos mesa com impressora e o computador bem como materiais de escrita do professor. O mobiliário, na nossa opinião, era em número suficiente e adequado ao escalão etário das crianças (8-9 anos). Pontualmente era necessário fazer mudanças pelo comportamento das crianças ou outra situação que exigisse essa mudança.

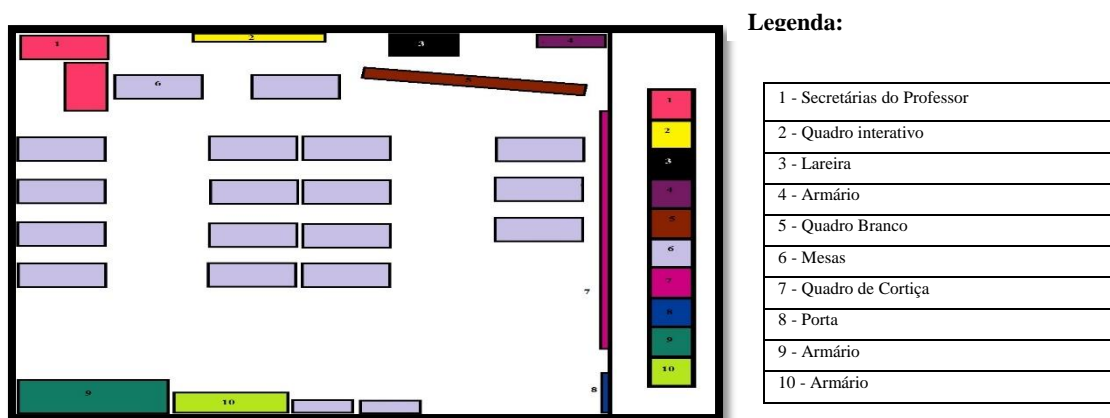


Figura 8 - Sala de Aula 1.º CEB

Assim sendo podemos afirmar que “o professor e a turma podem influenciar a disposição do mobiliário e dos acessórios, o material afixado nos painéis e até a decoração da sala varia, nitidamente, de escola para escola” (Delamont, 1987, p. 46).

Em relação à organização do tempo, este concretizava-se não mediante o horário estabelecido para a turma mas sim perante as necessidades reais das crianças. Tal como refere Arends (1999) “a gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa. Requer conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (p. 79). A gestão do tempo foi sempre adequada às necessidades das crianças. As aulas tinham início às 9:00 e terminavam às 16:00. Porém as crianças permaneciam na escola até às 17:30, devido à oferta complementar. Tanto no período da manhã, como no período da tarde, as crianças usufruíam de um intervalo de cerca de 30 minutos como se pode ver no quadro da página seguinte:

Quadro 6 - Horário 1.º CEB

Horas	Dias				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:00 12:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
14:00 16:00	Matemática Estudo do Meio	Português Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões Apoio ao Estudo	Expressões
16:30 17:30	Of. Complementar	Of. Complementar	Of. Complementar	Of. Complementar	Of. Complementar

O horário apresentado não era seguido de forma rigorosa pois a carga horária de cada disciplina era adequada às necessidades do grupo.

1.2.4. As interações

É de salientar a importância das interações presentes na nossa sala. As crianças “têm maior tendência para se envolverem de forma activa e motivadora quando as actividades e interacções são *agradáveis*” (Brickman & Taylor, 1991, p. 29). Algumas crianças mostravam e procuravam atenção principalmente na nossa relação professor estagiário – aluno, tentando sempre em tempos de intervalo ter toda a atenção possível. Porém também em sala de aula esta procura estava presente, sendo um pouco mais contidas. Esta atitude por parte das crianças, fez-nos sentir bem pois a “interação é o diálogo verbal e não-verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com as crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p. 27), resulta sempre numa relação muito positiva. Desta forma, sentíamos-nos envolvidos com as crianças, pois estas recebiam-nos todos os dias de uma forma calorosa, procurando sempre um gesto de carinho, recíproco, pois “a interação é entendida como um «dar e receber» diário entre professor e alunos” (Delamont, 1987, p. 39).

Contudo a relação aluno – aluno, nem sempre era pacífica. Os alunos traziam os problemas de casa (no caso de serem vizinhos) e usavam o que sabiam para se atacarem mutuamente tanto em sala de aula como no recreio. Tinham momentos em que mostravam o lado oposto, a amizade. Uma relação extraordinária que podemos observar foi o facto das crianças com melhores resultados ajudarem as crianças com resultados menos bons.

Sendo a nossa PES relacionada com a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem é a partir da importância da motivação que introduzimos o tópico seguinte.

2. Enquadramento teórico

2.1. A motivação e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem

Partindo do nosso interesse em perceber a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem, identificamos a nossa questão problema, do seguinte modo: Qual a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem? Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: (i) perceber quais as experiências de aprendizagem que motivam mais o grupo; (ii) perceber se as interações entre aluno/aluno influenciam a motivação e por último (iii) perceber se a afetividade professor aluno influencia a motivação.

Assim sendo procuramos fundamentar teoricamente a nossa temática organizando-a por tópicos que apresentamos nos pontos seguintes: 1) motivação; 2) motivação intrínseca e motivação extrínseca; 3) o professor/educador e a sua motivação; 4) importância da organização e gestão da sala de aula; 5) motivação e as emoções/interações.

Na organização destes subitens tivemos por base a premissa que é o professor o grande responsável pela educação, e por isto deve torná-la apetecível, deve inspirar-se e inspirar os seus alunos para aprenderem, tendo sempre presente a curiosidade sobre o que podem aprender. O professor deve “melhorar a qualidade da educação (...) trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre a aprendizagem” (Day, 2004, p. 21). Ao motivarmos uma criança estamos, além de melhorar a sua aprendizagem e desempenho, a criar confiança em si próprio e uma maior satisfação no trabalho que estão a desenvolver. E por isto, a criança deve ser “valorizada nos contextos escolares” (Lemos, 2010, p. 193).

Assim, é importante que desenvolvamos nas crianças o estímulo de se automotivarem, pois “alunos motivados demonstram comportamentos e pensamento que optimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativa, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas” (Lemos, 2010, p. 193). Além destas as crianças exprimem também afetos como entusiasmo, interesse e curiosidade face à aprendizagem (Lemos, 2010). Ao contrário dos mais distraídos que revelam comportamentos e pensamento geralmente negativos. Sendo estes passivos, desistem facilmente de um desafio, tentando sempre evitá-los, não se esforçam e utilizam sempre a mesma estratégia (mesmo sendo ineficaz), demonstrando-se ansiosos, irritados, aborrecidos e deprimidos colocando-se por vezes contra o educador/professor. Desta forma “é

fundamental que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador” (Lemos, 2010, p. 194).

2.2.Motivação

O tema motivação tem sido muito debatido entre psicólogos e pedagogos, numa tentativa de tentar compreender as atitudes do ser humano. Para nós, como futuros professores, a motivação deve estar, igualmente, muito presente até porque um professor motivado mais facilmente motivará os seus alunos, sendo este responsável por criar um ambiente motivador. A palavra motivação é normalmente relacionada a palavras como movimento, entusiasmo, participação ativa, atenção dirigida, ao contrário de passividade, desinteresse, aborrecimento e a deambulação que mostram falta de motivação (Lemos, 2010).

Assim não podemos falar de aprendizagem, sem falarmos de motivação, pois “não há nenhuma criança, por mais indiferente ou difícil que pareça, da qual não seja possível obter uma resposta” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 7). Todas as crianças querem aprender e a motivação é um dos fatores que direciona as crianças a terem desejo por obterem bons resultados, sendo também uma das maiores preocupações “dos professores ou educadores e dos pais ou encarregados de educação” (Jesus, 1996, p. 31). Os alunos têm consciência “de que os seus resultados escolares dependem da sua motivação” (Jesus, 1996, p. 31).

Este sentir do professor contribui, em muito “para motivar os alunos e ajudá-los a alcançar os objectivos determinados” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 7), sendo uma estratégia para ajudarmos as crianças a alcançarem aquilo a que se propõem. Assim, podemos dizer que, “motivação é ambiente, operação e cooperação” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 10) pois a criança atua sobre o meio tentando sempre adequá-lo às suas necessidades e desejos. Contudo também terá que se adaptar ao meio, devido às exigências do mesmo. Porém, também o meio onde a criança se insere é importante para esta aprender, pois “a motivação da criança reside na sua interacção com o mundo das pessoas e das coisas que a rodeiam” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 11). No entanto importa mencionar que não são apenas os professores ou os pais que motivam a criança, mas também a interacção com o desconhecido, ou seja, com o meio envolvente que é um componente da motivação e deve ser utilizado pelo professor no processo educativo da criança. Tal como afirma Drew, Olds e Olds (1997) “a motivação manifesta-se apenas quando esta entra em interacção com coisas que lhe são desconhecidas. Deste modo, o meio é um componente da motivação que pode e deve ser

utilizado como parte do processo educativo” (p. 11). É esta motivação que formará o contexto social e físico da aula.

Ao falarmos em contexto social, falamos na forma como a criança lida com o outro, como trabalha e como exprime as suas emoções. Porém, também o espaço físico, é importante, pois é a forma como a criança se relaciona com os objetos que a rodeiam. As crianças “de idade inferior a 12 anos, são os que mais precisam destes meios” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 11). A medida que as crianças transformam o meio, e este as transforma, as salas tornam-se lugares ativos e avançados e onde a criança opera e satisfaz as suas necessidades, interagindo com o meio e entre si. Tal como afirma Drew, Olds, e Olds (1997) “a própria sala deverá ser útil, de forma a poder satisfazer as necessidades e desejos dos seus elementos e elevar ao máximo a sua capacidade de interacção com o meio e entre si” (p. 12). Porém, nem sempre operar, significa estar motivado. Contudo é fácil descobrir se uma criança está ou não motivada, “basta reparar se está muito ocupada com qualquer coisa” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 12).

Todavia, conseguirmos motivar uma criança, ou saber a causa por que a mesma não está motivada, é o mais difícil. É necessário conhecer as crianças, conhecer os seus interesses, as suas capacidades bem como a sua opinião, pois “deste modo, pode assegurar-se que cada criança descubra pelo menos uma coisa que goste de fazer e que lhe permita exprimir-se e compreender as consequências das suas acções sobre os objectos” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 12).

Ao conhecer a criança, o professor poderá tornar-se seu amigo e conselheiro, ajudando-o, animando e mantendo vivo

o seu desejo de aprender, incentivando-as a tomar contacto com as coisas que querem compreender. O professor (...) deve orientar (...) criar uma interligação entre todos os temas ou questões que a criança, o professor e a sociedade consideram importantes para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 14).

Uma criança é capaz de aprender quando esta e o professor criam as condições necessárias e favoráveis para tal, pois “uma classe motivada é formada por pessoas e coisas que provocam e mantêm uma interacção plena de conteúdo e uma atitude de curiosidade” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 14). Para manter ativa essa motivação, não existem somente os livros, mas sim jogos adequados, redações de textos, leituras, tal como afirma Drew, Olds, e Olds (1997) “em vez de o aprenderem através dos livros e métodos tradicionais, é possível

fazerem-no através de redacção de textos, de jogos adequados, da aprendizagem mútua e de leituras não convencionais” (p. 14).

A motivação é um elemento fundamental da dimensão afetiva, pois esta é a “soma de desejo e de vontade, que impele uma pessoa a realizar uma tarefa ou visar um objectivo que corresponde a uma necessidade” (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 35). Todavia, a motivação não influencia só a intensidade, influencia também a direcção do comportamento e a persistência (Lemos 2010). Desta forma “os alunos motivados estão dispostos a despende mais esforço (intensidade), durante mais tempo (persistência) e optam por concentrar os esforços e a atenção em actividades importantes para a realização da tarefa, ignorando as actividades irrelevantes (direcção)” (Lemos, 2010, p. 194). Estes mecanismos motivacionais contribuem diretamente para a aprendizagem. É de referir que a qualidade da aprendizagem influencia a motivação, pois as crianças tendem a utilizar “mais estratégias cognitivas e metacognitivas (...) conseguindo assim um nível mais profundo de aprendizagem” (Lemos, 2010, p. 194). A intensidade, a persistência e a direcção ajudam a encontrar estratégias de resolução de problemas.

A motivação, segundo Lemos (2010) é vista como um comportamento que se encontra dividido em dois aspetos, que traduzem a motivação, sendo eles: a intensidade, ou nível de motivação que é indicada através do esforço, entusiasmo e o nível de atividade e a direcção, ou a orientação motivacional, mostrado pela seleção de objetivos e pelos cursos de ação. Assim, podemos dizer “que a motivação é a força que *energiza e dirige o comportamento*” (Lemos, 2010, p. 196).

A motivação está dividida em dois tipos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

2.3. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

Os dois tipos de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são distintos. Existe motivação intrínseca quando o indivíduo

- 1) Faz alguma coisa porque o quer realmente;
- 2) Retira prazer da realização daquilo que faz;
- 3) Considera a actividade em que trabalha como um fim em si;
- 4) Está suficientemente interessado para que sejam inúteis pressões exteriores, no sentido da conclusão da sua. (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 35)

Existe motivação extrínseca quando um indivíduo “1) Executa o que uma outra pessoa lhe pede; 2) É recompensado por ter feito qualquer coisa; 3) Quer impressionar alguém e agradar-lhe” (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 35).

Apesar de diferentes, os tipos de motivação completam-se pois, a motivação intrínseca tem resultados imediatos e impressionantes, enquanto a motivação extrínseca tem resultados a longo prazo e duradouros sendo que “a motivação extrínseca produz resultados imediatos mais impressionantes do que a motivação intrínseca, enquanto esta última provoca, a longo prazo, resultados mais profundos e duradouros” (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 35). Ou seja, a motivação extrínseca é gerida pelos incentivos enquanto a motivação intrínseca é gerida pela curiosidade, pela manipulação, sendo o principal objetivo o interesse pela atividade em si.

Contudo na prática, Kolesnick (1978), sugere que primeiramente devemos manter a motivação intrínseca, e somente depois de esta estar estabelecida recorrer à extrínseca utilizando elogios, a avaliação (notas) e por fim, um reforço extrínseco (recompensas). Todavia, para Wlodkowski (1985), deve existir um procedimento lógico e centrado num modelo, com diversos fatores que interferem na motivação, tais como: as atitudes, as necessidades dos alunos, experiências de aprendizagem inovadoras, as emoções, as competências a desenvolver e utilização do reforço, como forma de manter a motivação ou aumentá-la (Rodrigues C. P., 2012).

Um professor motivado tem ânimo e força para encontrar instrumentos pedagógicos que estimulem os seus alunos, ajudando-os a ultrapassar dificuldades e a desenvolver atitudes mais positivas em relação à escola. Contudo, todos os professores identificam a falta de motivação quando existe uma certa indiferença, um desinteresse e falta de empenho. Assim, podemos dizer que o processo de motivação oral em sala de aula é um processo complexo e que só pode ser ultrapassado quando todos os intervenientes no processo educativo (professores, encarregados de educação e sociedade) assumirem a sua cota parte de responsabilidade e colaborarem em todo o processo formativo dos seus educandos (Jesus, 1996).

Identificamos crianças que se sentem desmotivadas. Este insucesso escolar pode ter origem em fatores internos, estáveis e globais, ou seja, para eles façam o que fizerem as crianças não conseguem controlar os resultados, desenvolvendo assim uma expectativa negativa em relação ao seu comportamento e aos seus resultados. Contudo, não só as

expetativas dos alunos influenciam o controlo dos seus resultados, como também as expetativas de eficácia pessoal porque “os seus insucessos escolares com atribuições internas, estáveis e globais, nomeadamente a sua falta de capacidade ou competência (...) as expetativas de eficácia vão influenciar a sua motivação” (Jesus, 1996, p. 40). O professor deve ter um papel impulsionador para que esta motivação aconteça.

2.4. O Educador/Professor e a Motivação

Tanto na EPE como no 1.º CEB, o educador/professor, tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois é o principal elo de ligação entre a motivação e a atividade a realizar com as crianças. O professor deve ser apaixonado pela sua profissão, pois mais que um trabalho é uma paixão, este não é apenas uma troca de interações com alunos, colegas ou pais, mas consigo mesmo, levando-o a refletir sobre a sua ação educativa renovando os seus propósitos e práticas. O papel do educador/professor não é apenas ensinar e orientar mas também motivar os seus alunos, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. A ação do professor assume-se assim como “uma grande paixão pelo seu trabalho e a compreensão de que este é bem mais do que a simples transmissão do currículo e a avaliação do aproveitamento mensurável” (Day, 2004, p. 23).

O docente apaixonado pelo que faz motiva muito mais os seus alunos na construção das suas aprendizagens permitindo que estes transformem o saber em saber fazer, tendo sempre consciência do enorme desafio que tem em mãos mediante o contexto social em que se encontra inserido. Contudo acreditam, que são capazes de fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, pois “interessam-se profundamente por eles e gostam deles” (Day, 2004, p. 23), apoiando-se em recursos, materiais didáticos e apelativos, que captem a atenção e o interesse das crianças. Assim, podemos dizer que “os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem” (Day, 2004, p. 23).

A paixão pelo ensino, mas também a motivação têm um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem pois, “a motivação como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido” (Coelho & Balancho, 1996, p. 7). A profissão docente é “por natureza delicada e complexa” (Estrela M. T., 2010, p. 6) e por isto, não existem épocas fáceis para exercer esta profissão. Contudo, nos tempos que correm é ainda mais complexo, pois tudo é

pedido à escola e aos professores tal como afirma Estrela M. T. (2010) “hoje se pede tudo à escola e aos professores, mesmo aquilo que dificilmente poderão dar” (p. 6) e ainda o é mais para os professores estagiários que estão a ter o seu primeiro contacto de intervenção na prática pedagógica.

A iniciação da prática docente é um período bastante importante e jamais esquecido pelo professor. Pois é, por norma, um período onde os receios e os medos e os sentimentos contraditórios estão muito presentes. Existem sentimentos positivos e sentimentos negativos. Os positivos são o desejo pela realização, a alegria pelas pequenas vitórias do dia-a-dia, os negativos, são o receio de não conseguir afirmar-se perante a turma e os colegas e a frustração de atividades mal sucedidas, entre outras.

Sabemos que as atitudes, decisões e ações em sala de aula são essenciais para criar um ambiente motivador e grande parte do percurso escolar das crianças é em contexto sala de aula, onde existem interações, entre crianças/crianças, criança/professor, mas também com os materiais que existem neste contexto. Tal como afirma Arends (1995) “Os professores interagem com os alunos, e os alunos com os professores; os alunos interagem uns com os outros” (p. 109). Conscientes desta realidade procuramos agir com estratégias globais, com ações que nos conduzam a uma maior eficácia da ação docente.

2.5. Motivação na Sala de Aula

Importa mencionar a importância do contexto sala de aula bem como o ambiente educativo existente, pois estes estão associados à “construção de ambientes de aprendizagem produtivos, em turmas formadas por alunos de vários meios sociais e com diferentes necessidades e aspectos relacionados com a gestão da sala de aula” (Arends, 1995, p. 109).

Um ambiente educativo, deve ser, acima de tudo um ambiente produtivo, e este

é caracterizado por: 1) um clima geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma enquanto grupo; 2) estruturas e processos em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e outros alunos; 3) um contexto em que os alunos adquiriram as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma” (Arends, 1995, p. 110).

Os três conceitos acima referidos não são de fácil perceção. Estes exigem envolvimento e uma grande perceção do que é observado. A observação deve ser baseada

em quatro aspetos fundamentais, o clima da sala de aula, as características da sala de aula, os processos da sala de aula e por último as estruturas da sala de aula. Tal como afirma Arends (1995) “Estas quatro ideias incluem o clima da sala de aula, as características da sala de aula, os processos da sala de aula e as estruturas da sala de aula” (p. 110).

O clima da sala de aula é algo abstrato. No entanto é possível verificar que as interações e as necessidades dos indivíduos “eram factores-chave na explicação” (Arends, 1995, p. 110). Posto isto percebemos que os acontecimentos em sala de aula são influenciados pelo grupo nela inserido, as personalidades e necessidades do grupo, bem como, o comportamento que “é determinado pelas expectativas partilhadas (normas)” (Arends, 1995, p. 111). Estes são determinantes no clima da turma, criando assim, um clima particular da sala por uma determinada turma.

Em relação às características da sala de aula, podemos dizer que estas são influenciadas pelas interações entre professor e alunos, pois tal como descreveu Doyle (1986) citado por Arends (1995) “os contextos de sala de aula [são vistos] como sistemas ecológicos em que os habitantes (professores e alunos) interagem dentro do seu meio” (p. 111).

Podemos dizer que o que acontece no espaço sala de aula depende da envolvência do professor e aluno, bem como das situações em que estão envolvidas e do que está a acontecer num determinado momento, bem como, o contexto inseridos. Portanto, a sala de aula determina o comportamento do grupo (Ribeiro, 2010).

Segundo Doyle (1986) independentemente da organização da sala de aula, ou da forma como os alunos estão organizados para aprender, existem seis características essenciais e que afetam diretamente o funcionamento da aula. Cada grupo constituinte de cada sala apresenta características específicas, são elas: a multidimensionalidade, pois a sala de aula é um local repleto de pessoas distintas, com preferências distintas, sendo demonstrada pelas situações ocorrentes no espaço sala de aula, mostrando o papel do professor; a simultaneidade, pois acontecem diversas coisas ao mesmo tempo, por exemplo, durante o tempo individual com uma criança tem de prestar atenção às restantes crianças; a contiguidade, devido às interações existentes na sala de aula, o professor tem de agir continuamente sem poder pensar na forma de agir, tendo de tomar “decisões num curto espaço de tempo” (Ribeiro, 2010, p. 52) a imprevisibilidade, porque por vezes o previsto não é o ocorrido e surgem diversos imprevistos, a visibilidade, devido a sala de aula ser um

local público, e os acontecimentos são sempre presenciados pela maioria das crianças, e por último, a historicidade, pois a turma agrupa-se cinco dias por semanas, durante cerca de nove meses criando laços, experiências comuns, rotinas e normas. Estas seis características moldam o comportamento tanto do professor como dos alunos. Contudo, Amado, (2001) acrescenta duas características da sala de aula sendo a “Obrigatoriedade de presença” e a “Imposição dos currículos”, estando a primeira relacionada com a presença dos alunos, sendo esta obrigatória, mesmo contra a sua própria vontade as crianças são “obrigadas” a frequentar a escola, e a segunda, é que as mesmas devem cumprir um currículo estipulado, pelo planos oficiais do Ministério de Educação. Estas duas características afetam as interações entre professor e aluno, bem como, o funcionamento da sala de aula.

Diretamente relacionado com o clima da sala de aula estão os processos da sala de aula, pois são estes influenciam um clima de sala sendo estes criados pelos professores quando desenvolvem competências interpessoais, nos seus alunos ajudando-os a turma a desenvolver-se enquanto grupo. Para que possa existir esta influência existem seis pontos fulcrais. São eles: as expectativas, a liderança, a atração, as normas, a comunicação e por último a coesão (Arends, 1995).

Em relação às expectativas, estas devem existir pois dentro da sala de aula, tal como no exterior, as pessoas criam expectativas em relação ao outro e em relação a si mesmo; a liderança é a forma como o professor lida com a turma e a influência; a atração refere-se ao respeito entre pessoas na sala de aula/turma, bem como, à amizade existente; as normas são as expectativas criadas pelos alunos e pelos professores em relação ao comportamento da turma e sala de aula; a comunicação é a interação na sala de aula quer esta seja verbal ou não-verbal e, por último a coesão diz respeito aos sentimentos e ao empenho dos alunos e dos professores em relação à turma, sendo esta vista como um todo (Arends, 1995).

Ao contrário das características da sala de aula, os processos acima referidos são bastante influenciados pelo comportamento do professor e podem ser alterados “de forma a construir ambientes de sala de aula produtivos” (Arends, 1995, p. 113). Todavia as estruturas da sala de aula adaptam-se às turmas e às suas exigências. Os comportamentos em sala de aula, são uma resposta “às estruturas e exigências do ambiente da sala” (Arends, 1995, p. 113). A aula, bem como as atividades realizadas na mesma, podem variar em quatro aspetos bastantes importantes, tais como a estrutura da tarefa na sala de aula, as estruturas de orientação na sala de aula, a estrutura de recompensas na sala de aula e por último, a estrutura

de participação na sala de aula, sendo estas por vezes estáveis mas também podem ser alteradas, se o professor assim o decidir (Arends, 1995). A estrutura da sala influencia a forma como as crianças interagem, afetando determinados comportamentos, embora não garantam nem definam comportamentos específicos.

Em relação às estruturas da tarefa na sala de aula podemos dizer que as atividades planeadas pelo professor determinam o trabalho realizado pelas crianças na turma onde estão inseridos, sendo que essas “tarefas na sala de aula designam aquilo que é esperado pelos alunos e as exigências cognitivas” (Arends, 1995, p. 114). As tarefas de aprendizagem na sala de aula ajudam o professor a modelar as crianças não só no comportamento mas também ajudam a determinar o que a criança aprende. Assim, podemos afirmar que as estruturas da sala influenciam “os pensamentos e as ações dos participantes na turma e ajudam a determinar o grau de cooperação e envolvimento dos alunos” (Arends, 1995, p. 114).

Uma segunda estrutura considerada bastante importante é a orientação na sala de aula, esta descreve a forma como as crianças se relacionam e como estas se relacionam com o professor, enquanto trabalham para atingir os objetivos.

Para Johnson e Johnson (1987) existem três tipos de estruturas de orientação. São eles: a estrutura orientada para a cooperação; a estrutura orientada para a competição e a estrutura de orientação individualizada. A primeira existe quando as crianças cooperam entre si, ou seja, apenas podem atingir os seus objetivos quando o outro o atingir (Arends, 1995). Segundo Arends (1995) “uma estrutura orientada para a cooperação existe quando os alunos percebem que podem atingir o seu objectivo se (...) os outros alunos a quem estão ligados conseguirem atingir os seus objectivos” (p. 114).

A segunda estrutura, existe quando os alunos atingem os seus objetivos e quando o outro não atinge, ou seja, “existe quando os alunos percebem que podem atingir o seu objectivo se, e apenas se, os outros alunos quem estão ligados não conseguirem atingir os objectivos deles” (Arends, 1995, p. 115). A terceira e última estrutura, apenas existe quando não existe relação entre crianças, ou seja, não está relacionado com o outro, tem apenas de concretizar o seu objetivo, sendo algo individualista, ou seja, esta estrutura existe “quando a realização de um objectivo por um aluno não está relacionada com a realização do objectivo por outros alunos; (...). Geralmente não existe interacção entre alunos” (Arends, 1995, p. 115).

Assim, podemos dizer que as estruturas por orientação podem ser competitivas, individualistas ou cooperativas. Contudo, também as estruturas de recompensas de sala de aula o podem ser. Para Slavin (1983) as recompensas competitivas são aquelas que são dadas quando uma criança é comparada a outra, e não pelo seu esforço individual (Arends, 1995). Porém as recompensas cooperativas identificam-se no esforço individual, na ajuda aos outros, sendo recompensado, por essa ajuda. Contudo para Arends (1995) o “importante é o facto de as estruturas de orientação e de recompensa estarem no centro da vida na sala de aula e influenciarem (...) tanto o comportamento como a aprendizagem dos alunos” (p. 115).

Por último, e não menos importante, as estruturas de participação na sala de aula estas abrangem o modo como as crianças esperam pela sua vez durante os trabalhos/atividades em grupo, bem como, respondem às questões colocadas pelo professor. Estas estruturas, variáveis, são diretamente influenciadas pelas atividades planeadas pelo professor, logo, variam, diariamente. Por norma, o esperado é “ouvirem-se uns aos outros (...) levantar o braço para poderem falar na sua vez” (Arends, 1995, p. 115).

Existem efeitos do ambiente da sala de aula na motivação das crianças, pois “é difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem” (Arends, 1995, p. 116), quando estes não estão motivados. Assim, e após ser realizado um estudo e único por Santrock (1970), verificou-se que um ambiente caracterizado por respeito mútuo, uma atitude atenta faz com que as crianças mantenham o seu interesse e motivação durante mais tempo. Com este mesmo estudo verificou-se que não é apenas o autocontrolo da criança ou interesse, mas também o contexto, o ambiente da sala de aula, bem como o interesse do professor pela motivação da criança (Arends, 1995, p. 116).

A sala é tida como um espaço relacional, existindo diversas razões para as crianças gostarem da escola, estando estas maioritariamente relacionadas com o convívio, as relações afetivas, e minoritariamente com os atos académicos. Ao longo dos tempos e apesar de uma tentativa prolongada, de o caráter afetivo ser colocado de parte, este tem crescido ao longo dos tempos, tendo criado uma dimensão relacional da instituição.

2.6. Motivação e as emoções/interações

Como podemos verificar, o aluno é a peça chave deste processo, a motivação, e por isso mesmo, não faria sentido não salientar a sua importância no processo, bem como o seu comportamento com os outros alunos e com o professor. Os alunos influenciam-se

mutuamente e “podem mesmo influenciar o comportamento dos professores” (Arends, 1995, p. 117). Os padrões de amizade, mudam entre turmas, existindo relações de amizade entre as crianças, permitindo que estas fiquem mais próximas. Porém existem salas onde essas relações de amizade não são tão evidentes. Contudo, nos padrões frequentes a primeira sala, era notório os sentimentos de proximidade e que se refletiam (Arends, 1995). Ao existirem padrões de amizade, existem interações/emoções e estas devem ser aproveitadas pois estas têm a capacidade de facilitar as aprendizagens. “As emoções são despertadas por uma grande variedade de padrões e estímulos inatos, de estímulos aprendidos e de situações sociais” (Murray, 1973, p. 84). Tal como afirma Vernon (1973) as emoções são facilmente identificadas pelo outro, através de expressões faciais, linguagem corporal, aumento de tom de voz, entre outros. Contudo, estas emoções quando positivas, otimistas, podem servir como reforço de motivação, “ao demonstrar uma actividade, demonstrando entusiasmo, podemos motivar a criança para a mesma” (Martins, 2011, p. 21).

Assim, podemos afirmar que as crianças/alunos influenciam o comportamento do professor e vice-versa. Pois “Independentemente de quem fosse o professor (...) o comportamento na sala de aula é bidirecional, isto é, os comportamentos dos participantes são influenciados não só pelo que o professor faz mas também por aquilo que os alunos fazem” (Arends, 1995, p. 121).

Contudo, os professores conhecem a sua influência nos comportamentos em sala de aula, pois segundo Arends (1995) ensinar “é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (p. 117). Concluindo “o professor é o elemento mais importante no desenrolar deste processo” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 14) pois é o professor/educador que fornece e proporciona momentos didáticos, lúdicos para que os alunos possam desenvolver-se a nível académico, pessoal e social como podemos verificar na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, no artigo número 7:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p. 3069/3070).

É sabido que o papel do professor/educador é variado, complexo e motivador, concentrando-se no nosso trabalho e esforço, elaborando estratégias inovadoras, estimulantes e adequadas às crianças, para que assim o conhecimento faça sentido para elas.

Posto isto, a nossa prática pedagógica deve ser “um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico” (Mesquita-Pires, 2007, p. 97), pois através da prática conhecemos os contextos educativos, formas de trabalho diversificadas, experiências positivas e negativas fundamentais para o nosso desenvolvimento pessoal, profissional, social e ético.

3. Metodologia

Assim no decurso da nossa prática sentimos necessidade em perceber no que consiste investigar, e como esta decorre. Investigar é fundamental para evoluirmos em conhecimento, aproximando-nos da realidade que vivenciamos, procurando conhecê-la melhor. Assim e para tal é necessário definir “o caminho”, a metodologia, a seguir para conhecer melhor essa prática. A metodologia explica, descreve e justifica o método científico escolhido por nós. Logo a metodologia “trata de garantir cientificamente la utilización de las técnicas y estrategias implicadas en el método científico” (Arnal, Rincón, & Latorre, 1992, pp. 17-18).

Podemos dividir a investigação em investigação qualitativa e investigação quantitativa, sendo que por norma são referenciadas de forma distinta, sendo que ambas são consideradas validas, contudo são direccionadas para diferentes tipos de questões. Tal como afirma Morais e Neves (2007) apoiados em Shaffer e Serlin,

os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação (p. 2).

Os métodos qualitativos são dados recolhidos, descritivos, em relação a pessoas, locais e conversas tal como afirma Bogdan & Biklen (2003) “Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16). Em relação ao método quantitativo, este significa quantificar dados, factos ou opiniões recolhidos através de determinado tipo de informação, os valores do método quantitativo são sempre representados através de números. Contudo na nossa prática, a nossa análise de dados é apenas de cariz qualitativo.

Também neste ponto fazemos uma abordagem às técnicas documentais e não documentais utilizadas por nós durante a nossa PES. De seguida descrevemos os participantes, (sujeitos/alunos e investigador/professor/educador estagiário).

3.1. Questão de pesquisa

Antes de iniciarmos esta caminhada tínhamos em mente diversos temas, temas esses muito atrativos a nosso ver. Contudo com o decorrer da observação verificamos que alguns destes temas não eram adequados à nossa prática nem às nossas crianças. Assim e após

refletirmos sobre as necessidades que observamos nas crianças e tendo em conta o tema que mais nos agradava definimos como questão de partida:

- *Qual a importância da motivação no processo de ensino aprendizagem?*

3.2. Objetivos de investigação

Para darmos resposta à nossa questão de pesquisa, delineamos quatro objetivos fundamentais, sendo eles:

- i. Perceber quais as experiências de aprendizagem que mais motivam o grupo;
- ii. Perceber se as interações entre aluno e aluno influenciam a motivação;
- iii. Perceber se a afetividade professor aluno influencia a motivação.

3.3. Investigação qualitativa, como opção metodológica

Segundo Bogdan & Biklen (2003) a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX. A investigação qualitativa “agrupa estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p. 16). Os dados recolhidos são narrados como qualitativos pois são ricos em pormenores descritivos. E segundo Bogdan & Biklen (2003), a investigação qualitativa utiliza maioritariamente metodologias que permitem observar pessoas, locais e conversas “e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

Segundo Bogdan e Biklen (2003) fazer investigação qualitativa é privilegiar e compreender comportamentos a partir do contato com o outro nos seus contextos naturais, ou seja, na investigação qualitativa existem estratégias que melhor representam e ilustram as características, sendo a observação participante. Assim podemos assegurar que na investigação qualitativa “a fonte directa de dados é no ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47).

Uma outra característica fundamental da investigação qualitativa é que esta é descritiva, sendo estes dados recolhidos através de palavras, imagens ou números. Assim, “os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 48). Neste sentido, os investigadores tentam estudar os dados tal como os retiram. Desta forma “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de uma forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 49).

Assim, “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 70), ou seja, a investigação qualitativa segundo Bogdan e Biklen (2003) tem como objetivos desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas e melhor compreensão. No nosso processo a organização e tratamentos de dados são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a observação ocasional. Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa é considerada mais precisamente para investigar questões escolares.

Na investigação qualitativa existem as técnicas de investigação documentais, e as técnicas de investigação não-documentais, sendo que na nossa investigação utilizamos uma técnica de investigação não-documental e técnicas documentais. A técnica de investigação não-documental utilizada por nós são notas de campo e as técnicas de investigação documentais foram livros, revistas, internet, artigos, entre outros. Para a realização da nossa investigação recorreremos à técnica de observação participante com dados recolhidos através de notas de campo.

3.4. Técnicas documentais e não documentais

As técnicas documentais consistem na recolha de informação a partir de suportes bibliográficos tais como: “livros, revistas, jornais, folhetos, na internet e outros” (Monteiro, 2008, p. 29). A análise dos materiais recolhidos da pesquisa biográfica estabelece uma ligação entre as diferentes fases do processo. Ao contrário das técnicas não-documentais, as técnicas documentais recorrem à observação direta ou indireta. Sendo que a técnica de observação também pode ser considerada como um método de recolha de dados. Esta técnica é muito usada em ciências sociais e humana.

3.4.1. Observação enquanto técnica de recolha de dados

Observar consiste em ver, ouvir e analisar situações que pretendemos investigar. Esta técnica permite ao investigador estar mais próximo do objeto de estudo. Assim e tal como diz Estrela A. (2003) “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p. 56).

Por norma distinguem-se vários tipos de observação de entre as quais destacamos a observação ocasional ou observação sistemática, sendo os tipos: “1. A intencionalidade e organização da observação: observação ocasional ou observação sistemática. 2. O grau de inserção do observador no grupo ou na situação a observar: o observador participa ou não na situação” (Monteiro, 2008, p. 41).

A observação ocasional pode ocorrer em qualquer circunstância, enquanto a observação sistemática é intencional e delimita o campo de observação. Na observação sistemática podemos definir os objetivos e estabelecer um plano de observação. Este tipo de observação não interfere com o desempenho das crianças, porque estas desconhecem “que estão a ser objecto de observação” (Monteiro, 2008, pp. 41-42). Referenciamos ainda a observação naturalista utilizada na nossa recolha de dados. Estrela A. (1994) considera-a naturalista pois é a “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (p. 45). Além de naturalista consideramos a nossa observação participante. Pois como a observação ocorre em contexto EPE e 1.º CEB contextos de PES onde nós educadores/professores estamos integrados, como estagiários e onde somos mais um elemento, a integrar o processo educativo.

Esta situação do observador permite-lhe “participar, de algum modo, na actividade do observado” (Estrela A. , 2003, p. 35). A observação permite-nos recolher informação que nos permite conhecer e refletir melhor sobre a prática, sendo que após cada observação devemos escrever “de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 150) pois assim descreveremos “ideias, estratégias, reflexões e palpites” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 150) sendo a nossa prática pedagógica mais fundamentada. Para o efeito recorreremos às notas de campo.

3.4.2. Notas de campo

As notas de campos são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 150).

Existem dois tipos de notas de campo, as descritivas em que “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 152), e existem as reflexivas que estão relacionadas com as preocupações e ideias do observador. Ambas favorecem uma posterior análise, compreensão e reflexão

sobre as diversas situações servindo como auxiliar de memória, podendo mesmo fazer comparações entre notas. As notas de campo descritivas foram o método utilizado por nós mediante o que observamos e o trabalho que elaboramos, para que desta forma pudessemos registar tudo aquilo que achamos importante para a realização do nosso trabalho durante a PES.

3.5. Análise de conteúdo

Com o objetivo de analisar os dados obtidos através das notas de campos optamos pela análise de conteúdo. Para a realização de análise de conteúdo utilizamos os todos os dados recolhidos ao longo da investigação, que ocorreu durante a PES. A análise de conteúdo é

o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 2003, p. 205).

Ao longo de toda a investigação e após toda a recolha de dados tornou-se clara a importância de os analisar. Contudo, é importante mencionar que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é exclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Todos os dados foram recolhidos através de observações e registados em notas de campo, pois estas referem-se “colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo (...) [e] são fundamentais para a observação participante” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 150).

A análise de conteúdo permite ao pesquisador “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2008, p. 45). Ou seja, permite-nos observar e descrever de forma simples o conteúdo com o objetivo de o interpretar e analisar. Tal como defende Mesquita-Pires (2013) “permite uma análise fina das interações dos atores e de muitas outras dimensões que requerem um tratamento metuculoso” (p. 171). A análise de conteúdo está dividida em fases: a pré-análise, exploração do material, a inferência e interpretação (Bardin, 2008).

Após a análise e recolha dos dados procedemos à sua organização. Desta forma, reduzimos e escolhemos os dados mais pertinentes. Posto isto, procuramos identificar categorias de análise, tendo em consideração a diversidade e especificidade dos materiais em estudo. Assim, e porque “a maior parte dos métodos de análise de dados qualitativos requer um procedimento chamado *codificação*” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 168) existiu

uma codificação que segundo Bardin (2008) compreende três escolhas: “- o recorte: escolha das unidades; - a enumeração: escolha das regras de contagem; - a classificação e a agregação: escolha das categorias.” (p. 129).

Assim, codificar consistiu em reduzir/classificar os dados recolhidos. Segundo Bardin (2008) codificar é transformar dados, através de regras de análise que permitem “atingir uma representação de conteúdo, ou a sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (p. 129). Posto isto, analisar envolve trabalho com dados, organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, tal como afirma Bogdan e Biklen (2003) “a análise envolve trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões (...) e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Em relação às categorias Bardin (2008) classifica-as como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso de análise de conteúdo)” (p. 145). As categorias são um meio para classificar dados recolhidos sendo estes importantes pois segundo Bogdan e Biklen (2003) as categorias são “um passo crucial na análise dos dados [que] diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados” (p. 221).

A categorização classifica elementos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento segundo o género com critérios previamente definidos (Bardin, 2008). Assim, a categorização, segundo Bardin (2008) “comporta duas etapas: - o inventário: isolar os elementos; - a classificação: repartir os elementos, e portanto procurar impor uma certa organização às mensagens” (p. 146). Para Bardin (2008) existem um conjunto de qualidades para a elaboração de categorias, sendo elas: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade, a produtividade. A exclusão mútua estipula que cada elemento só pode ter uma divisão; a homogeneidade apenas deve existir um princípio de organização; a pertinência deve estar adequada ao material de análise escolhido; a objetividade e a fidelidade defendem que partes de um material ao qual se aplica a mesma grelha de categorias, tendem a ser codificadas da mesma forma, mesmo sendo submetidos a várias análises; e por último, a produtividade deve fornecer conjuntos de categorias com resultados férteis em índices, hipóteses novas e dados exatos. Apesar disto importa mencionar que a categorização “não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de

conteúdo. [contudo] A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (Bardin, 2008, p. 145).

Na nossa investigação criámos categorias (C) que subdividimos em subcategorias (SC); em unidades de registos que correspondem “ao segmento de conteúdo que considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2008, p. 130). Tal como podemos verificar no tópico seguinte.

3.5.1. Análise e interpretação dos resultados das notas de campo

No decurso de uma investigação torna-se imprescindível que sejam apresentados, analisados e interpretados os dados recolhidos.

Posto isto, apresentamos os dados recolhidos através de notas de campo. Os dados estão apresentados numa tabela onde é possível ver o contexto de EPE e 1.º CEB. Estes encontram-se em formato de tabela, pois desta forma pretendemos facilitar a leitura da análise, tornando-se assim mais acessível. Na tabela que se segue existem duas categorias criadas à *posteriori*, encontrando-se divididas em subcategorias e unidades de registo. No final de cada categoria e subcategoria apresentamos o somatório das frequências, tendo este sido realizado através da adição de cada subcategoria. Apresentada na tabela seguinte:

Tabela 1 – Sinopse das categorias de análise das notas de campo

Categorias (C)	Subcategorias (SC)	EPE	1.º CEB
A. Experiências que motivam o grupo	A ₁ . O envolvimento com os materiais	12	2
	A ₂ . Metodologias utilizadas (a participação da criança nas atividades)	30	15
	A ₃ . A motivação na criança (durante a realização das atividades)	13	21
		55	38
B. Modo de interação	B ₁ . Criança/ Criança	-	-
	B ₂ . Criança/ Adulto	6	1
	B ₃ . Adulto/Criança	30	22
	Σ C	36	23

Baseando-nos nos dados da tabela podemos verificar que existe uma discrepância de valores. Analisaram-se na totalidade 152 registros de falas de crianças, registradas em 20 notas de campo, em que 12 referem-se à EPE e 8 ao 1.º CEB. Importa mencionar que a diferença de valores existentes deve-se à PES em EPE ter sido realizada individualmente e em 1.º CEB a pares.

Como podemos constatar na categoria A, esta apresenta um somatório de 93 registros, e a categoria B um somatório de 59 registros, perfazendo um total de 152 registros. Em relação ao 1.ºCEB a categoria A mostra um somatório de 38 registros e na categoria B um somatório de 23 registros. Ao todo na categoria A em EPE e 1.º CEB temos um somatório de 55 registros e na categoria B um somatório de 36 registros.

Na categoria A o envolvimento com os materiais e a motivação na criança (durante a realização das atividades) tem valores idênticos em ambos os contextos, contudo nas metodologias utilizadas existe uma disparidade entre contextos, sendo o valor superior no 1.º CEB.

Na categoria B, na subcategoria B₁ verificamos que ao longo das experiências de ensino/aprendizagem apresentadas que não existe qualquer registro em 1.º CEB, tal como em EPE. Na subcategoria B₂ o valor com maior número de unidades de registo corresponde ao 1.º CEB, havendo maior interação criança/adulto, tal como na subcategoria B₃.

Assim, de seguida, apresentamos e descrevemos as experiências de aprendizagem realizadas por nós, estando presentes nestas, as notas de campo recolhidas por nós ao longo da nossa PES, bem como a sua análise.

4. Apresentação, descrição e análise das experiências de aprendizagem.

Neste tópico, apresentamos, descrevemos e analisamos as experiências de ensino/aprendizagem que, na nossa opinião, melhor refletem o nosso tema de investigação (como motivar os alunos para o processo de ensino/aprendizagem) e que melhor refletem a ação educativa desenvolvida por nós em contexto de Educação Pré – Escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estes contextos estavam integrados no mesmo agrupamento, no agrupamento de escolas Emídio Garcia.

Quer em contexto de EPE, quer de 1.º CEB procuramos planificar atividades diversas e que fossem enriquecedoras, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

4.1. Experiências de aprendizagem na Educação Pré-Escolar

As experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de EPE, foram planificadas de acordo com as metas de aprendizagem, pois estas “facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão” (Educação, 2012) e as OCEPE (Silva, 1997), bem como com os projetos curriculares da instituição e da sala. Os projetos curriculares da instituição e da sala estavam adequados ao grupo e aos interesses e necessidades das crianças. A curiosidade e interesses das crianças estiveram sempre presentes na escolha e resolução das experiências de aprendizagem, pois as OCEPE “constituem como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Educação, 2015).

4.1.1. Experiência de aprendizagem “Vamos descobrir o Castelo”

A experiência de ensino aprendizagem apresentada neste ponto foi realizada a partir do tema semanal “Época Medieval”, e a partir da leitura da história *Castelo* de Jeunesse, Delafosse, e Millet (1991).

Procuramos criar uma ligação entre as diferentes áreas do saber, de forma a promover nas crianças uma aprendizagem diversificada e significativa, tal como afirma Sim-Sim, Silva, e Nunes, (2008) “os educadores podem, e devem, desenvolver um conjunto de tarefas e

experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diverificadas” (p. 69).

Iniciámos a atividade com a apresentação da história e a exploração de elementos paratextuais da mesma. O facto de o livro ter imagens em folha de acetato, ia permitindo à criança visualizar, de uma forma diferente, o decorrer da história, motivando-os pois, “A motivação de uma criança reside na sua interacção com o mundo das pessoas e das coisas que a rodeiam” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 11) captando assim a sua atenção. Ao folhearmos o livro as crianças colocaram as seguintes questões:

Transcrição	(Nota de campo n.º 1 19/05/2014)	Análise
<p>Criança 6: <i>Ana Rita, essas folhas são de quê?</i> Educadora estagiária: <i>São folhas de acetato (criança 6). Achas que são diferentes das que costumamos utilizar?</i> Criança 14: <i>Claro que são. As que nós usamos são brancas essas são transparentes, só se veêm desenhos.</i> Criança 15: <i>Pois é, são diferentes.</i> Criança 6: <i>Ana Rita, Ana Rita, mostra mais!</i></p>		<p>Ao longo desta nota de campo as crianças tiveram contacto com folhas de acetato. Depois de se terem familiarizado com a textura constatamos que as crianças não tinham qualquer conhecimento deste tipo de material. No entanto gostaram muito desse contacto e pediram mais livros com estas “folhas”.</p>

Após este diálogo continuamos a folhear o livro e verificamos que as crianças ficavam cada vez mais entusiasmadas para saberem o final da história, pois a motivação na criança manifesta-se quando esta “entra em interacção com coisas que lhe são desconhecidas” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 11). Uma das questões colocadas foi:

Transcrição	(Cont. da nota de campo n.º1 19/05/2014)	Análise
<p>Criança 6: <i>Ana Rita o que acontece a seguir? O Soldado vai morrer?</i> Ana Rita: <i>Já vamos descobrir.</i></p>		<p>Durante esta nota de campo a curiosidade das crianças esteve sempre presente como podemos verificar na transcrição.</p>

Ao iniciarmos a leitura da história e ao longo da mesma íamos questionando as crianças sobre o que achavam que iria surgir na folha seguinte, obtendo sempre respostas semelhantes ao desenrolar da mesma. Contudo, a meio da leitura, ao visualizarem a página em que nos encontrávamos algumas crianças comentaram as imagens presentes na folha de acetato:

Transcrição	(Cont. da nota de campo n.º1 19/05/2014)	Análise
Criança 6: <i>Olha (criança 14), o soldado caiu num poço.</i> Criança 14: <i>Aposto que morreu, porque o soldado bom matou-o.</i> Criança 15: <i>Aposto que o matou com uma espada.</i> Criança 6: <i>Ana Rita, foi o que aconteceu? Temos razão?</i> Educadora estagiária: <i>Já vamos descobrir o que a história nos diz.</i> Criança 14: <i>Oh (criança 6), ele morreu, não vêes que tem um tapete a tapar o poço, é uma armadilha (criança 14 ri-se muito)</i>		Na continuação desta nota de campo, podemos verificar que algumas crianças tem um conhecimento prévio deste tipo de histórias, e associa a história às imagens. As crianças estão muito motivadas e querem intervir constantemente.

Após este pequeno diálogo entre eles, continuamos a leitura até ao fim do livro, sem mais nenhum diálogo, apenas a satisfação de ver a alegria das crianças ao ouvirem a história, pois quando a leitura é calma e intencional esta pode ser saboreada e sentida (Cadório, 2001). No final pedimos às crianças que recontassem a história que tinham acabado de ouvir. Nem todas as crianças, quiseram recontar. Contudo “a criança” 6, 14 e a 15 contaram a história na perfeição, querendo mesmo dramatizá-la. A dramatização não ocorreu devido ao escasso tempo que nos restava. Como nem todas as crianças, queriam contar, a criança 6 colocou a seguinte questão:

Transcrição	Cont. da nota de campo n.º1 19/05/2014)	Análise
Criança 6: <i>Porque não querem contar, nunca foram ao Castelo de Bragança?</i>		Através desta questão constatamos que a criança 6 ficou surpreendida e devolve a pergunta aos colegas que não se lembram da sua ida ao castelo.

A partir da intervenção do João devolvemos a pergunta ao grupo e quisemos saber quem já tinha ido visitar o castelo e com quem tinham feito a visita. Apesar de todas as crianças de 4 anos já terem visitado o castelo pela instituição, duas delas disseram que nunca tinham ido ao castelo, nem com a instituição nem com os pais, ou qualquer outro parente. Tal como podemos verificar no quadro n.º 6 que apresentamos de seguida:

Quadro 7 - Quem visitou o castelo? Com quem e Como?

Nome	Idade	Sim	Não	Quantas vezes?	Pé	Carro	Comboio	Avós/ Pais	Escola
2	4	X	-	1	-	-	X	-	X
4	4	X	-	1	-	-	X	-	X
6	4	X	-	2	-	X	-	Pais	X
7	4	Não se lembra							
8	3	Não se lembra							
9	3	Não se lembra							
10	4	X	-	2	-	X	X	Pais	X
11	3	X	-	1	-	X	-	Pais	
12	3	X	-	2	-	X	X	Pais	X
13	4	X	-	2	-	-	X	Mãe	X
14	4	X	-	2	-	-	X	Pais	X

15	4	X	-	3	-	-	X	Avós	X
16	3	X	-	1	-	-	X	-	X
17	4	X	-	1	-	-	X	-	X
18	4	X	-	1	-	-	X	-	X
19	3	X	-	1	-	-	-	Pais	X
20	4	Não se lembra							

Seguidamente, e através da imagem do soldado, questionamos as crianças sobre o que achavam que seria a armadura e para que serviria. A resposta foi imediata:

Transcrição	Nota de campo n.º2 20/05/2014)	Análise
<p>Criança 6: <i>É o que protege o soldado.</i></p> <p>Criança 14: <i>É aquilo de chapa que tem no corpo do soldado. Oh (criança 6) aquilo que vimos no Castelo. Lembras-te?</i></p> <p>Criança 15: <i>Eu lembro-me, nós vimos quando fomos com a professora Laurentina.</i></p> <p>Criança 6: <i>Ana Rita, podemos desenhar uma?</i></p>		<p>Nesta nota de campo, podemos verificar que a armadura é conhecida pelas crianças e que têm um conhecimento prévio do material de que é feita a mesma. E a motivação em relação ao tema a ser tratado é bem notória, pois o diálogo entre crianças é exemplo disso.</p> <p>Através da última fala fomos ao encontro da segunda atividade já planeada.</p>

A partir da pergunta do João, introduzimos a segunda atividade já planeada. Colorir uma armadura. Depois de colorirem a armadura procedemos ao corte da mesma em pedaços para que desta forma construíssemos um puzzle. Como algumas crianças tinham dificuldades, auxiliamos na pintura e no corte da peça.

Retomamos o diálogo com as crianças, sobre o que viram no castelo e em alguns pontos da cidade e introduzimos um novo tema:

Transcrição	Nota de campo n.º3 20/05/2014)	Análise
<p>Educadora estagiária: <i>Meninos o que é que vocês mais gostaram de ver no castelo?</i></p> <p>Criança 6: <i>As armaduras dos soldados.</i></p> <p>Criança 14: <i>Eu também, porque eles tem espadas e lutam.</i></p> <p>Criança 15: <i>Eu também gostei de ver.</i></p> <p>Educadora estagiária: <i>E além disso, não viram mais nada que chamasse a vossa atenção?</i></p> <p>Criança 6: <i>Ahhh, as bandeiras tinham símbolos diferentes.</i></p> <p>Educadora estagiária: <i>E alguém sabe o nome desses símbolos?</i></p> <p>Todos: <i>Ahhh, não Ana Rita.</i></p>		<p>No decorrer desta nota de campo, podemos verificar que falar de castelos eram um assunto do seu interesse e que os mantinha motivados.</p> <p>Ao introduzir o novo tema “Brasões” verificamos que as crianças tinham noção do que eram mas não sabiam o nome.</p>

A partir deste diálogo introduzimos o novo tema, os brasões. Para isto, utilizamos imagens em suporte digital, utilizamos o computador porque este é “uma ferramenta que amplifica, acrescenta, modifica, transforma e representa um determinado conteúdo ou conceito de uma outra maneira. Em alguns casos, ele será (...) uma ferramenta de apoio”

(Freire, Prado, Martins, & Sidericoudes, 1998, pp. 17-18), para dar exemplos de brasões existentes e explicar o conteúdo às crianças.

Depois de apresentarmos e explicarmos às crianças o que eram brasões e o que estes simbolizavam, introduzimos uma nova atividade; criar brasões, ao gosto de cada um. Esta atividade foi bastante apreciada pelas crianças. Para a realização do mesmo utilizamos pasta de moldar. Cada criança criou o seu brasão e a motivação era notória pois os educadores devem criar condições “favoráveis à exploração de tais materiais” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 14), e ao trabalhar o seu auto-domínio, tal como afirma Brickman e Taylor “queremos que as crianças desenvolvam capacidades de pensamento independente e de decisão” (1991, p. 36).

A pasta de moldar foi elaborada em conjunto com as crianças e com o auxílio da Educadora. Todas as crianças puderam amassar e contactar diretamente com a pasta. Quando pronta foi distribuída, por nós, a cada criança. Após essa distribuição, as crianças moldaram o brasão tal como tinham idealizado. Apenas tinham uma condição, o formato do brasão tinha de ser igual para todas as crianças e que estava presente no quadro interativo. Esta exigência não criou qualquer tipo de problema, pois a maioria já tinha iniciado e copiado o formato do brasão, disponibilizado por nós, como exemplo. Para decorarem o mesmo, utilizaram aguarelas, cola, massas, papéis em pedacinhos, papel crepe, entre outros materiais. Todas as crianças decoraram livremente a sua peça, e estavam bastante motivadas, pois estes trabalhavam e cooperavam “eficazmente nos temas que lhes interessam” (Drew, Olds, & Olds, 1997, p. 14) envolvendo-se completamente na tarefa. Pontualmente as crianças pediram a nossa ajuda, bem como, a da educadora da sala.

Durante a elaboração da mesma podemos ouvir as seguintes frases:

Transcrição	Cont. da nota de campo n.º3 20/05/2014)	Análise
Criança 6: <i>Olha Rodrigo que fixe que está o meu. Mostra-me o teu.</i> Criança 14: <i>O meu está mais fixe, porque é dos vencedores.</i> Criança 15: <i>Olha olha o meu, tem cores, mas é azul e é o mais fixe.</i> Criança 3: <i>Ana Rita, podes me ajudar? Estasse a partir.</i> Educadora estagiária: <i>Claro que sim.</i>		Ao longo desta nota de campo foi perceptível o gosto das crianças pela área da expressão plástica. Apesar da sua motivação as crianças sentiram necessidade em pedir o nosso auxílio.

Posteriormente, nós educadores estagiários, procedemos à decoração de um brasão em tamanho A2, baseado no trabalho das crianças que, mais tarde foi exposto no corredor das salas e para assinalar o tema da semana – Época Medieval.

Todas as atividades foram realizadas em grande grupo, pois “trabalho em grupo é uma oportunidade de construir coletivamente o conhecimento” (Gomide & Nicolielo, 2015, p. 1) sendo que desta forma, ao praticarmos o trabalho em grupo trabalhamos diferentes formas de saber e a criança percebe que existem outras percepções sobre um ponto em concreto. Tal como afirma Mercadante (2015) “Por meio dessa prática, o aluno se relaciona de modo diferente com o saber. É um momento de troca, em que a criança ou adolescente se depara com diferentes percepções” (p. 1).

Maioritariamente todas as crianças participaram em todas as atividades, com agrado, dedicação e empenho, pois ao trabalharem em grupo “aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 20).

Desta forma e por escolha da educadora cooperante a experiência de aprendizagem realizada foi relacionado com o sol e com o vento tal como apresentamos e descrevemos de seguida.

4.1.2. Experiência de aprendizagem “O Sol e o Vento”

A experiência de aprendizagem apresentada neste ponto foi realizada a partir da leitura da fábula “O Sol e o Vento” (Esopo, 2014, pp. 152-13). Com as atividades desenvolvidas pretendíamos motivar e captar a atenção das crianças. Concordamos com Sim-Sim (2008) “que o educador deverá ter sempre em consideração (...) quando prepara e realiza actividades que visem a estimulação do desenvolvimento das crianças” (p. 69). Assim tivemos sempre a preocupação que existisse uma sequência entre as diferentes áreas de conteúdo para que desta forma existisse uma aprendizagem diversificada e significativa. “Os educadores podem, e devem, desenvolver um conjunto de tarefas e experienciais variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 69).

Iniciamos a atividade com uma apresentação em PowerPoint, o que cativou e motivou as crianças. Ao colocarmos a apresentação fomos questionados:

Transcrição	Nota de campo n.º5 27/05/2014)	Análise
Criança 14: <i>Ana Rita, o que vamos aprender hoje?</i> Criança 6: <i>Olha Rodrigo tem o sol e o vento</i>		Através desta nota de campo, tivemos a capacidade de ver que as crianças mostram

Educadora estagiária: <i>Hoje vamos aprender o que é uma fábula.</i> Criança 14: <i>Uma fábula?</i> Criança 6: <i>O que é isso?</i> Educadora estagiária: <i>Alguém sabe o que é uma fábula?</i> Todos: <i>Nãoooo.</i> Educadora estagiária: <i>Então já vamos descobrir.</i>	interesse em perceber o que é uma fábula.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------

Após este diálogo explicamos às crianças o que era uma fábula e as suas características. Para introduzirmos a temática, fizemos a seguinte pergunta: “Será que só os animais fazem parte das fábulas? Ou poderão ser outras coisas?”.

Depois de deixarmos as crianças pensarem um pouco, iniciámos a leitura da fábula, sendo que a leitura da mesma foi realizada com entoação pois “o momento da leitura exige postura adequada, entoação de voz e uso correto das ilustrações para ajudar a conduzir a narrativa” (Meirelles, 2015, p. 1). Durante a leitura podemos verificar o entusiasmo das crianças, pelo que observávamos nas suas expressões faciais, e pelos comentários que iam fazendo. Como se refere no Plano Nacional de Leitura (2015) “As histórias infantis com animais personificados, fadas, bruxas, com aventura, magia e fantasia agradam geralmente às crianças” (p. 7).

Após a leitura, retomamos o diálogo com as crianças, questionando-as:

Transcrição	Nota de campo n.º6 27/05/2014)	Análise
Educadora estagiária: <i>Então, nas fábulas, as personagens são só animais? Ou identificam algo mais?</i> Criança 14: <i>O sol e o vento.</i> Criança 6: <i>Pois é.</i> Educadora estagiária: <i>E alguém me sabe dizer para que serve o sol?</i> Criança 14: <i>Quando está sol está calor, por isso ficamos quentes.</i> Criança 6: <i>O sol ajuda as plantas a crescer.</i> Criança 3: <i>Quando está sol está dia.</i>		Nesta nota de campo, verificamos que as crianças ficaram a perceber que as personagens da fábula não são só animais mas também podem ser forças da natureza e objetos. Também ficamos a saber que falar do Sol é falar de algo que as crianças conhecem muito bem e que desperta interesse nelas.

Foi a partir deste diálogo que conversamos com as crianças sobre a importância do sol, elogiando as crianças que nos transmitiram a informação correta sobre esta temática. Numa linha de continuidade apresentamos um *PowerPoint* intitulado “vamos conhecer o sol”, através do qual explicamos sucintamente, e de fácil compreensão, a importância do sol. Nesta apresentação existia, propositadamente, uma questão sem resposta, “E o vento?”. Ao colocarmos esta questão obtivemos respostas variadas, tais como:

Iniciamos, assim, uma nova atividade, a realização de cataventos, pois “os materiais

Transcrição	Nota de campo n.º7 27/05/2014)	Análise
<p>Criança 14: <i>O vento é muito forte.</i> Criança 6: <i>O vento é tão forte que às vezes empurra-nos.</i> Criança 3: <i>O vento é fresquinho.</i> Criança 17: <i>O vento é tão forte que abana as árvores.</i> Criança 15: <i>Mas no verão às vezes o vento é quente.</i> Educadora estagiária: <i>Tem toda razão, mas não é a isso que nos referimos. Queremos saber se vocês sabem o que o vento faz. Já ouviram falar de moinhos?</i> Todos: <i>Sim.</i> Criança 14: <i>Ana Rita, Ana Rita, existem moinhos cá (Bragança).</i> Educadora estagiária: <i>Ai é Rodrigo? E tu sabes-me dizer onde estão?</i> Criança 14: <i>Sim, um está no polis, já o vi com os meus papás.</i> Criança 14: <i>Em Pai Torto também há um, mas não funciona e é muito velho.</i> Educadora estagiária: <i>E aqui em Bragança, alguém conhece mais moinhos?</i> Criança 6: <i>Sim, no Montesinho.</i> Educadora estagiária: <i>Mais alguém sabe onde fica mais algum moinho?</i> Todos: <i>Não Ana Rita.</i> Educadora estagiária: <i>E alguém sabe dizer o nome daquela coisa que roda, que os moinhos têm?</i> Criança 14: <i>Aquilo que é parecido com o que os helicópteros têm?</i> Criança 6: <i>É uma hélice.</i> Educadora estagiária: <i>E vocês sabem como funciona?</i> Criança 6: <i>Nos helicópteros é o piloto que põe a funcionar.</i> Criança 14: <i>Nos moinhos deve ser alguém que roda tipo um volante e aquilo anda. (Rodrigo ri-se)</i> Educadora estagiária: <i>Não, não, nos moinhos é o vento.</i> Criança 6: <i>Mas o vento não faz nada. E a hélice roda na mesma.</i> Educadora estagiária: <i>Pois é João, mas é a força do vento que faz girar as hélices do moinho. E Cataventos?! Alguém sabe o que é?</i> Todos: <i>Nãooooo.</i> Educadora estagiária: <i>Um catavento é uma ferramenta para saber se existe vento ou não. Com um catavento podemos ver qual a velocidade do vento. Perceberam?</i> Todos: <i>Siiiiim Ana Rita</i> Educadora Estagiária: <i>Então vamos fazer um catavento?</i> Todos: <i>Siiiiim Ana Rita.</i></p>		<p>Também o vento é um assunto de interesse entre a maioria das crianças. Ao introduzir o tema moinhos, algumas crianças falaram dos moinhos existentes na cidade de Bragança e do local onde se encontravam, situando-os em lugares comuns para elas. Ao falarmos das hélices dos moinhos, reparamos que as crianças não sabiam o nome correto mas eram conhecedores do tema em questão.</p>

e exemplos novos e entusiasmantes podem construir motivações poderosas na aprendizagem dos alunos” (Arends, 2007, p. 157). A personalização dos cataventos ficou ao critério de cada criança. Para a realização da atividade pedimos a uma das crianças que fosse buscar folhas de papel brancas e as distribuisse pelos colegas. Pedimos, ainda, a outra criança para distribuir os lápis de cor e marcadores, para colorirem os seus cataventos.

Após colorirem e concluírem os cataventos, e porque nem todas as crianças trabalham ao mesmo ritmo, por solicitação das crianças que iam terminando iam brincar, de forma livre nas áreas, enquanto os colegas terminavam a tarefa. Quando todos concluíram a construção dos cataventos regressavam à mesa de trabalho. Tal como nos diz Hohmann & Weikart (2011)

a brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço [pois] brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa – materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira (p. 87).

O passo seguinte da construção tinha de ser realizado por nós, pois consistia em colocar attaches ao centro das folhas de forma a formar hélices, para que desta forma os cataventos funcionassem. Terminamos a construção, as crianças voltaram à mesa grande e questionámo-las se queriam colocar os seus cataventos a funcionar. Todas as crianças afirmaram que sim e, para tal dirigimo-nos ao parque onde todas as crianças viram os seus cataventos funcionarem, mostrando-se alegres. Regressamos à mesa grande pois este tempo em grande grupo deve ser utilizado para “experimentar companheirismo, partilhar informação (...) e pelo prazer de fazer coisas em conjunto” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 405). Para sua alegria, expusemos os cataventos na entrada do Centro Escolar, pois a atividade seguinte, não idealizada por nós, consistia num *PeddyPapper* pela cidade para visualizarmos os moinhos existentes.

Ao longo destas atividades, conseguimos que as crianças explorassem aspetos desconhecidos para elas, partilhassem as suas opiniões connosco, com a educadora titular e com os colegas. Tentamos sempre, em todas as atividades, valorizar os seus conhecimentos, bem como o seu processo de aprendizagem. Os recursos utilizados foram essenciais para a realização da mesma, conseguindo cativá-los e motivá-los na realização de todas as atividades. Maioritariamente os recursos utilizados foram digitais, pois estes “no dia-a-dia e se associados ao processo lúdico permitem trabalhar qualquer conteúdo de forma prazerosa e divertida” (Falkembach, 2015).

Ainda durante esta semana as crianças dirigiram-se a uma atividade designada Fascínio das Plantas, cujas atividades eram realizadas pelos alunos do IPB e organizadas pelo mesmo. No término das atividades as crianças puderam recolher plantas para realizarem atividades na instituição que frequentam. Esta atividade e as plantas que trouxeram para o jardim-de-infância foi o mote para a realização da experiência de ensino/aprendizagem que a seguir apresentamos.

4.1.3. Experiência de aprendizagem “Vamos Plantar uma Floresta”

Com o intuito de participar num projeto da sala, e sugerido pela educadora cooperante, apresentamos o poema “Plantar uma Floresta” de Luísa Ducla Soares (2014). O valor que se dá à floresta é incalculável “devido à importância de se preservar o meio ambiente” (Scardua, 2009, p. 57) e os reflexos que essa preservação tem na qualidade de vida das pessoas. Optamos por utilizar uma obra literária, porque o uso desta tem um grande impacto na forma como conduzimos a aprendizagem neste domínio. Tal como defende Niza et al (1998) “condiciona decisivamente a relação futura que o indivíduo mantém com estas actividades” (p. 173).

Nesta experiência de aprendizagem, integramos a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação e os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática e o domínio da Expressão Plástica. Esta experiência de aprendizagem foi realizada em grande grupo, tanto no interior (espaço sala) como no exterior (jardim).

Iniciamos a atividade pela leitura do poema “Plantar uma Floresta”, isto porque o hábito de ler deve ser criado na criança desde sempre, e a “forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para se tornar – ou não – num leitor competente e motivado” (Moreira, 2014, p. 30).

Fizemos a análise do mesmo, em colaboração com as crianças. Tal como defende Azevedo (2007) o educador deve falar “sobre o material impresso que rodeia as crianças, destacando a função desse mesmo material” (p. 25). Conversamos sobre o número de estrofes e ao número de versos, explicando numa linguagem correta, mas acessível para as suas idades em que consistia uma estrofe e um verso. De seguida questionamos as crianças sobre o número de estrofes existentes no poema. Desta forma o educador “proporciona um espaço e materiais que [envolvem] a criança em materiais literários” (Azevedo, 2007, p. 25). A resposta foi correta para a maioria das crianças.

Transcrição	Nota de campo n.º8 28/05/2014)	Análise
Educadora estagiária: <i>E sabem classifica-las quanto ao número de versos? Sabem o que são versos?</i> Criança 14: <i>São as frases do poema.</i> Educadora estagiária: <i>E sabes como se chamam?</i> Criança 6: <i>Sei que quando são quatro são quadras.</i> Educadora estagiária: <i>Muito bem. E sabes mais algum nome? Por exemplo, quando tem três versos, como se chamarão?</i> Criança 15: <i>É um terço. (Rodrigo, João, e algumas crianças riem-se)</i>		Nesta nota de campo verificamos que a poesia fazia parte do conhecimento das crianças.

Educadora estagiária: <i>Rodrigo, estas a rir-te é porque sabes o nome correto. Não é?</i> Criança 14: <i>Ahhhh, não não sei.</i> Educadora estagiária: <i>Então vamos descobrir quais os nomes das outras estrofes?</i>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

A partir deste diálogo explicamos às crianças que todas as estrofes têm um nome próprio, sendo que ensinamos até à estrofe com 10 versos. Após esta tarefa iniciamos a leitura do poema, recorrendo também à educadora cooperante, que sempre se mostrou bastante participativa e disponível, pois a relação com esta era permanente e bastante afável, o que permitiu um enriquecimento pessoal e profissional, e uma constante partilha de saberes tal como afirma Mesquita-Pires (2007) “a interacção permanente com a educadora-cooperante permite um enriquecimento pessoal e profissional, partilhando o saber” (p. 164)

Depois da leitura, em diálogo com as crianças, interpretamos o poema, o que este nos transmitia, se existiam rimas, quais as rimas existentes. Falamos ainda dos cuidados a ter com a floresta. As crianças interventivas afirmaram de imediato:

Transcrição	Nota de campo n.º9 28/05/2014)	Análise
Criança 6: <i>Devemos regá-la.</i> Criança 14: <i>Não deitar lixo.</i> Criança 15: <i>Não fazer fogueiras.</i> Criança 3: <i>Fazer picnics.</i> Educadora estagiária: <i>Muito bem meninos, e digam-me uma coisa, vocês alguma vez plantaram alguma árvore? Ou flor?</i> Criança 14: <i>Eu não, mas temos ali plantas do Fascínio das Plantas da escola dos grandes (ESE).</i> Criança 6: <i>Ana Rita é hoje que as vamos plantar? É que a professora disse-nos que íamos plantá-las.</i> Educadora estagiária: <i>É sim João, mas primeiro vamos fazer um desenho. De como vocês acham que é fazer essa plantação.</i>		Neste diálogo podemos verificar que o tema floresta era do agrado das crianças, motivando-se ao falar sobre o tema. Quando se aperceberam que iríamos plantar, as crianças mostraram-se muito motivadas e todas quiseram colaborar.

Através deste pequeno diálogo, introduzimos a atividade a realizar. De seguida, recorrendo ao desenho explicamos às crianças como se fazem plantações. Cada criança teve a oportunidade de apresentar uma forma única e como para ela faz sentido, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “As representações das crianças são únicas. Cada criança inventa formas únicas de (...) construir símbolos (...) de uma forma que para ela faz sentido” (p. 478). Pedimos a duas crianças que distribuíssem folhas de papel brancas e os lápis de cor, pois devemos dar às crianças oportunidades de aprendizagem por si próprios e puderem ter o controlo de algo durante um determinado de tempo, tal como afirma Hohmann e Weikart (2011) “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22).

Depois de desenharem e colorirem as crianças colocaram a questão:

Transcrição	Nota de campo n.º10 28/05/2014)	Análise
Todos: <i>Ana Rita quando vamos plantar?</i> Educadora estagiária: <i>Vamos agora.</i>		Nesta nota de campo está presente a motivação das crianças.

É desta forma que damos início à atividade seguinte: A plantação. Esta não decorreu como o previsto, pois o espaço onde decorreu a atividade não foi o planeado por nós. No Centro Escolar existe um espaço destinado a plantações. Contudo no dia anterior à realização da atividade dirigimo-nos com a educadora ao espaço e deparamo-nos com o mau estado do mesmo. Posto isto, e por decisão da educadora a atividade decorreu no jardim traseiro da instituição. A plantação foi realizada em pequeno grupo. Decidimos realizar a experiência em pequeno grupo, porque o trabalho em pequeno permite à criança usar os materiais disponíveis bem como experimentá-los tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “o tempo de trabalho em pequenos grupos (...) proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles” (p. 371). Assim enquanto um grupo de crianças plantavam, as restantes ficavam com a educadora cooperante a visualizar as árvores e a distingui-las entre si.

Os pequenos grupos foram escolhidos por nós, pois estes devem estar equilibrados “por sexo, idade, e nível de energia, para que as crianças possam interagir com uma larga variedade de colegas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 383).

Durante a realização da atividade as crianças questionavam-nos se as plantas iriam crescer muito e se não teriam de as regar, diariamente, ao qual nós respondemos que não era necessário pois a instituição tinham um sistema de rega, explicando-lhe como funcionava.

Dirigimo-nos ao espaço sala onde dialogamos com as crianças sobre a atividade realizada. Esta atividade, apesar dos percalços, foi bem-sucedida, deixando as crianças satisfeitas com os trabalhos desenvolvidos. Tal como as atividades anteriores, o gosto e o interesse demonstrado pelas crianças, foram sempre um guia para a realização das mesmas. Nesta atividade quisemos que as crianças se sentissem livres, e de alguma forma, o fizessem a brincar pois “a brincadeira como um lugar à parte, é justamente nestes momentos que acontece boa parte do processo de ensino e aprendizagem” (Ferreira, 2014).

Dando por terminado a nossa PES no Pré – Escolar e após a descrição e análise de algumas experiências de aprendizagem, realizadas por nós, apresentamos e descrevemos as

experiências de aprendizagem no 1.º CEB, mostrando inicialmente a importância da realização das mesmas.

4.2. Experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da nossa PES no contexto de 1.º CEB planificadas tendo em conta as Metas Curriculares de Português (MCP) (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), o Programa e Metas Curriculares de Matemática (PMCM) (Damião, Festas, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013), o Programa Nacional de Português (PNP) (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, & Pinto, 2009), bem como a planificação mensal do agrupamento.

No decorrer das experiências de aprendizagem, tivemos em atenção a turma, o ritmo da mesma no geral, bem como, o ritmo de cada criança. Tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças “devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p.90).

A sala de aula, também foi outro aspeto valorizado por nós, pois esta é “um espaço, muito próprio, onde se vivenciam ambientes de aprendizagem visando o sucesso educativo” (Ribeiro, 2010, p. 49), tentando sempre manter um ambiente produtivo, estimulando as crianças para que estas se encontrassem motivadas, pois tal como defende Arends (1995) “o contexto da sala de aula influencia a motivação dos alunos” (p. 116).

Nas experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas procuramos estabelecer a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber, percebendo que foi uma mais-valia na construção de experiências variadas e significativas. Pois tal como defende Arends (2007) que os professores “ao planificarem uma aula (...) estão também a estabelecer condições para a atribuição de tempo, a determinar a motivação e a criar comunidades de aprendizagem produtivas” (p. 89).

Posto isto, de seguida apresentaremos algumas das experiências de aprendizagens, bem como a fundamentação das opções educativas, que na nossa opinião melhor transmitem o trabalho desenvolvido ao longo da PES em contexto de 1.º CEB.

4.2.1. Experiência de aprendizagem “Primeiros Socorros”

A experiência de ensino/aprendizagem surgiu com o intuito de abordar o tema primeiros socorros, em que as crianças deveriam conhecer algumas regras de primeiros socorros tais como: mordeduras de animais; hemorragias; picadelas de inseto. Partindo deste tema integramos alguns conteúdos programáticos do programa nacional de 1.ºCEB, as metas curriculares, tendo sempre tentado apresentar às crianças atividades que iam ao encontro das suas necessidades e interesses.

A experiência de aprendizagem iniciou-se com um breve diálogo sobre os animais de estimação e o que estes representavam para as crianças. Este diálogo consistiu no seguinte:

Transcrição	Nota de campo n.º1 24/11/2014)	Análise
Professora estagiária: <i>Quem tem animais de estimação?</i> Todos: <i>Eu tenho, eu tenho.</i> Professora estagiária: <i>Quantos animais vocês têm? Um ou mais?</i> Aluno 12: <i>Eu tenho um cão, um cãogado, e um porco.</i> Professora estagiária: <i>Tens um porco no teu apartamento?!</i> Aluno 12: <i>Sim professora, já não tenho, mas tive um daqueles pequeninos que não crescem.</i> Professora estagiária: <i>Mais alguém tem animais de estimação sem ser cães ou gatos?</i> Aluno 10: <i>Eu tenho um cãogado professora.</i> Aluno 13: <i>Eu também já tive um cãogado.</i> Aluno 3: <i>Eu tenho um.</i>		Ao falarmos de animais de estimação verificamos um interesse supremo das crianças. Nesta nota de campo é possível verificar que a motivação muito presente pois é um tema que muito agrada às crianças.

Após este diálogo, as crianças repararam que existiam gatos em papel e dicionários grandes em cima da mesa. Percebemos de imediato a sua motivação porque “a motivação é uma soma de desejo e de vontade” (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 35) para a realização de uma tarefa. A partir daqui iniciou-se uma pequena “discussão” sobre o porquê de o animal estar ali e para o que seria utilizado.

Transcrição	Nota de campo n.º2 24/11/2014)	Análise
Professora estagiária: <i>Alguém sabe porque estão aqui estes gatos e os dicionários?</i> Aluno 10: <i>Eu sei professora, vamos procurar coisas no dicionário.</i> Aluno 13: <i>Mas e os gatos? Porque estão aí?</i> Professora estagiária: <i>Porque vamos ler uma história e a história fala de gatos.</i>		Os dicionários e os gatos como forma de motivação. Estimulamos as crianças ao perceberem o porquê da sua presença.

Posto isto, iniciamos a aula com a leitura coletiva, por frases, da história “Recreio de gatos” presente no manual de Português. Apesar de a história estar no manual decidimos levar o livro correspondente à mesma, pois

o contacto com o texto integral promove, entre outros aspectos: i) a descoberta de personagens e situações geradoras de empatia e afectos entre o leitor e o texto; ii) o conhecimento de esquemas narrativos diversificados, levando o aluno a compreender, pouco a pouco, diferentes mecanismos usados na construção do sentido; iii) o contacto com sistemas de valores que podem contribuir para a sua formação pessoal, social, estética e ética (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, Pinto, 2009, p. 62).

Após a leitura, em voz alta, dialogamos sobre o conteúdo da história e cada criança fez o reconto da mesma, pois

as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer (...) ler (Reis, et al., 2009, p. 63).

De seguida, foram distribuídas fotocópias do texto onde as crianças procederam à seleção das palavras cujo significado não conheciam. Para solucionarem esse problema recorremos ao dicionário, pois “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos” (Reis, et al., 2009, p. 62) o que motivou bastante as crianças pois elas gostam muito de consultar o dicionário.

Depois, procedemos à partilha de informação encontrada, seleccionando a expressão que melhor se adequava ao contexto, registamos no quadro branco e no caderno diário.

Retomamos a história e orientamos o discurso para os animais da história questionando as crianças se já tinham sido mordidas por algum animal e obtivemos bastantes respostas positivas.

Transcrição	Nota de campo n.º3 25/11/2014)	Análise
Professora estagiária: <i>Alguém já foi mordido por algum animal?</i> Aluno 12: <i>Professora eu já fui mordido por um cão. Era grande. E eu não lhe fiz nada.</i> Aluno 23: <i>Eu também, mas era um cão pequeno.</i> Professora estagiária: <i>Mais alguém já foi mordido por um animal?</i> Aluno 12: <i>Eu também fui mordido por uma abelha. E fiquei com o braço bué inchado.</i> Restantes alunos: <i>Não</i> Professora estagiária: <i>Alguém me sabe dizer o que devemos fazer quando somos mordidos por um animal?</i> Aluno 12: <i>Eu sei! Devemos lavar a ferida.</i> Aluno 23: <i>E pôr água oxigenada</i> Aluno 20: <i>E betadine professora</i> Professora estagiária: <i>Toda a gente concorda?</i> Todos: <i>Sim</i>		Na continuação da nota de campo, percebemos que o tema a ser tratado nesta aula, era do conhecimento das crianças, por já terem presenciado, ou por terem sido elas próprias mordidas. As crianças deram todas o seu parecer sobre o tema, contando as suas histórias. Mostraram também o seu conhecimento sobre como tratar as picadas e mordeduras de animais.

Posto isto, explicamos às crianças que devemos ter cuidado com todos os animais e o que devemos fazer no caso de mordedura, picadelas de inseto e hemorragias. Todas as crianças tiveram atentas motivadas ouvindo com muita atenção tudo o que lhes foi dito. O PowerPoint, elaborado por nós, captou a sua atenção devido às imagens utilizadas e cores apelativas. Após explicação e observação do PowerPoint todas as crianças procederam ao registo da informação, no caderno. Para que a informação fique mais apelativa e cativa a criança para o estudo distribuimos imagem elucidativas para colar no caderno junto à informação que iriam registar no caderno diário. Utilizamos as imagens e o PowerPoint pois “um professor motivado tem o entusiasmo e a energia necessários para encontrar instrumentos pedagógicos que estimulem os seus alunos” (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 36).

Como complemento realizamos um cartaz com uma síntese dessa informação. Na realização do cartaz as crianças coloriram as imagens e relacionaram-nas com a informação disponibilizada por nós.

Com os gatos, que tanto cativaram a atenção das crianças, procedemos à introdução da área de Matemática, pois existiam seis gatos e nós pretendíamos introduzir a tabuada do 6. A tabuada foi aprendida por registo e por memorização, este último método foi utilizado porque “a memória é a base de todo o saber (...) como tal, deve ser trabalhada e estimulada” (Gentile, 2003, p. 1).

Assim, podemos dizer que esta aula correspondeu às nossas expectativas tanto em termos metodológicos como de motivação e comunicação. Na aula de português devido ao número de dicionários e devido à falta de partilha algumas crianças não conseguiram concretizar a atividade tal como o esperado. Contudo, e com a nossa ajuda as crianças terminaram a atividade antes da exposição oral perante a turma. Desta forma, e por sugestão do professor cooperante, a experiência de aprendizagem seguinte baseia-se no tema Robertices.

4.2.2. Experiência de aprendizagem “História da Carochinha”

A presente experiência de aprendizagem surgiu com o intuito de abordar o tema Robertices e encontra-se dividida em duas partes, pois a mesma foi realizada em dois momentos diferentes.

Em ambos os momentos da realização desta experiência de aprendizagem, tivemos em atenção e consideração as metas curriculares, o programa nacional de 1.º CEB e a planificação mensal do agrupamento, sem nunca esquecer os interesses, gostos das crianças, bem como, preocupação com a sua motivação.

A experiência de aprendizagem iniciou-se com um breve diálogo com as crianças sobre a história da Carochinha. No decorrer do diálogo realizamos uma chuva de ideias. Apesar de algumas ideias não serem adequadas, nós tornamo-las adequadas para que todas as crianças pudessem fazer parte da atividade que estava a decorrer.

Transcrição	Nota de campo n.º4 19/01/2015)	Análise
Aluno 2: <i>Professora na história da Carochinha, ela casa-se com o João ratão.</i> Aluno 12: <i>E ele caiu no caldeirão.</i> Aluno 21: <i>Ela tinha muitos pretendentes.</i> Aluno 20: <i>Mas ela não queria nenhum.</i> Aluno 13: <i>A Carochinha achou uma moeda.</i> Aluno 12: <i>E já achava que estava rica.</i>		Como é uma história do agrado das crianças e do seu conhecimento, estas apressam-se a dar opinião sobre a mesma.

Após este diálogo, as crianças procederam ao registo da chuva de ideias no caderno diário. Utilizamos este tipo de jogo, porque o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança ao afirmar que a actividade lúdica é o berço das actividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensáveis à prática pedagógica (Piaget, 1990).

Introduzimos a história “A Carochinha”. As crianças ficaram tão motivadas que pediram para ser elas a contar a história que já sabiam. Porém, a história que as crianças contavam não terminava da mesma forma (*vide* anexo I), e foi através do final apresentado que iniciamos as atividades. Entregamos cartões às crianças onde elas escreveram como achavam que seria a história da “Carochinha”.

Após esta produção de texto, pedimos às crianças que, em voz alta, e ordenadamente lessem a história disponível em PowerPoint, para que as restantes crianças pudessem acompanhar a leitura. Tal como esperado as crianças ao depararem-se com o final da história perceberam que este não era igual ao da história que eles sabiam e tinha escutado

anteriormente. A leitura da história foi realizada primeiramente por nós, e de seguida pelas crianças, tal como refere Borrás (2001) “a leitura é concebida como o instrumento essencial que possibilita as demais aprendizagens” (p. 359)

Dando continuidade à aula as crianças tiveram a possibilidade de observar e de dramatizar a história com fantoches de papel, onde visualizaram participaram como personagens da história. Ao utilizarmos fantoches estamos a brincar e este “acto de brincar permite representar o mundo adulto, por um lado, e por outro relacionar o mundo real com o mundo imaginário. Este acto evolui a partir de três fases: divertir, estimular a actividade e incidir no desenvolvimento” (Borrás, 2001, p. 211)

Foi a partir do ato de brincar que iniciamos a terceira atividade, motivando as crianças através de um jogo, pois os jogos “estimulam a capacidade cognitiva dos alunos, por sua vez, faz com que estes fiquem mais hábeis, mais especulativos e tenha uma resposta positiva na aquisição do conhecimento” (Guimarães, Santos, & Neves, 2006, p. 1), que intitulamos como “Será ou não será” em que o que as crianças sabiam quem era a personagem principal e nós questionávamos os restantes elementos de turma de seria ou não correto o que os colegas diziam:

Transcrição	Nota de campo n.º5 19/01/2015)	Análise
Professora estagiária: <i>Sabem dizer-nos o que é uma personagem?</i> Aluno 3: <i>Uma personagem é uma pessoa que faz parte de uma história.</i> Professora estagiária: <i>Será que o aluno está correto?</i> Todos: <i>Sim</i> Professora estagiária: <i>O que é uma personagem principal?</i> Aluno 2: <i>Professora não sei se é bem, mas acho que é a pessoa mais importante na história.</i> Professora estagiária: <i>Vocês concordam?</i> Todos: <i>Sim</i> Professora estagiária: <i>E uma personagem secundária, quem me sabe dizer?</i> Aluno 21: <i>Professora, é a segunda personagem mais importante da história.</i> Professora estagiária: <i>Acham mesmo?</i> Todos: <i>Sim</i> Professora estagiária: <i>E figurante, quem sabe o que é?</i> Aluno 3: <i>São aquelas pessoas que estão na história por estar.</i> Aluno 2: <i>São aquelas pessoas que estão a completar.</i> Aluno 21: <i>Professora, figurantes são personagens que não falam.</i> Professora estagiária: <i>Cada um de vocês à sua maneira está correto. E didascálias, alguém nos sabe dizer o que são?</i>		Como é possível ver nesta nota de campo, inicialmente as crianças mostraram conhecimento no tema. Contudo e apesar de todos os esforços nenhuma criança, mesmo com pistas fornecidas por nós, conseguiu dizer-nos o que são didascálias.

As ideias corretas foram registadas no quadro branco e no caderno diário.

Recorrendo ao número das personagens da história “Carochinha” relembramos o conteúdo frações, e ao utilizarmos as personagens como materiais “específicos para a

aquisição de conceitos propõe uns momentos iniciais de exploração livre e lúdica” (Borrás, 2001, p. 321).

Relembrarmos os conteúdos aprendidos anteriormente, e iniciamos a aprendizagem de novos conteúdos sendo eles: identificação de frações próprias e frações impróprias. A identificação de frações foi registada no quadro branco, e no caderno diário das crianças permitindo que as crianças se familiarizem com “símbolos e sinais próprios da linguagem matemática” (Borrás, 2001, p. 322) e posterior consulta nos seus arquivos pessoais.

Recorrendo novamente, as personagens da história. Utilizamos o número das mesmas realizando uma aplicação prática do conteúdo anterior apresentando frações próprias.

Após a apresentação e visualização do PowerPoint exposto no quadro interativo, as crianças procederam ao registo no caderno diário. Este é importante pois “se não existir um registo de informação, podem deixar-se os alunos desorientados e tem sempre resultados negativos tanto na aprendizagem, como no desenvolvimento pessoal” (Educação, Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), 2015, p. 23).

O segundo momento iniciou-se com um breve diálogo para explicarmos as atividades a realizar neste dia. Assim, explicamos às crianças que iríamos apresentar novamente a história da Carochinha, agora de forma dramatizada, por nós, professores estagiários. Ao dramatizarmos a história com fantoches estamos a “criar um vínculo afetivo com essas crianças, transmitindo assim não só o conhecimento, mas também valores” (Carvalho, 2015, p. 2). Realizámos uma leitura expressiva com recursos a sons onomatopaicos pois era nossa intenção motivar e a cativar a atenção das crianças, sendo que ao longo da leitura os sons que produzíamos eram imitados pelas crianças, tais como “miau miau” (o miar do gato) “olarilolé” (transmitia a felicidade da Carochinha) e “oinc oinc” (o grunhido do porco). Tal como afirma Sim-Sim (2007) “a leitura oralizada é mais atrativa quando acompanhada de gestos, sons e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização de textos” (p. 47).

Após a leitura realizada por nós, e para alegria das crianças, foi-lhes dito que estas também dramatizassem a história. Para não ser um processo tão moroso nós, professores estagiários, lemos a história e as crianças com os fantoches dramatizavam a mesma.

No final da apresentação da mesma, obtivemos as seguintes opiniões de algumas crianças presentes na sala:

Transcrição	Nota de campo n.º6 20/01/2015)	Análise
Aluno 3: <i>Oh professora podemos ter mais aulas assim?</i> Aluno 2: <i>A professora imitou muito bem os sons.</i> Aluno 12: <i>Professora podemos repetir por favor? Vá lá vá lá...</i>		Nesta nota de campo é possível ver a motivação e entusiasmo das crianças no final da aula.

Após este diálogo acerca da história direcionamos o discurso apenas para a personagem Carochinha solicitando às crianças que lhe atribuíssem qualidades:

Transcrição	Nota de campo n.º7 20/05/2014)	Análise
Aluno 12: <i>A Carochinha é Bonita.</i> Aluno 3: <i>Ela é Rica.</i> Aluno 2: <i>É magrinha.</i> Aluno 21: <i>E é Esperta.</i>		As crianças caraterizaram a Carochinha rapidamente, mostrando mais uma vez interesse na história.

A partir das palavras que as crianças apresentaram, introduzimos o conteúdo, adjetivos, com a apresentação de PowerPoint. Após a apresentação e em interação com as crianças procedemos aos registos no caderno diário. Para terminar as crianças realizaram uma ficha de trabalho (*vide* anexo II) onde se abordavam os conteúdos apresentados anteriormente.

Em matemática reutilizamos os fantoches para relembrarmos as crianças o que são frações próprias e introduzimos o conteúdo de frações impróprias. Nesta fase já foi mais fácil para as crianças entenderem o que são frações e o que distingue frações próprias e frações impróprias.

Apresentamos às crianças os dois tipos de frações mencionadas anteriormente, próprias e impróprias e com base num *PowerPoint* fizemos aplicações práticas do conteúdo, mencionado sempre em diálogo com as crianças.

Após o diálogo, e apresentado o *PowerPoint* ouvimos o aluno 12 do fundo da sala, afirmar com muita convicção:

Transcrição	Nota de campo n.º8 20/01/2015)	Análise
Aluno 12: <i>Professora as frações próprias tem o numerador mais pequeno que o denominador e as frações impróprias tem o numerador maior que o denominador. É não é?</i> Professora estagiária: <i>Muito bem, está correto. Toda a gente entendeu?</i> Todos: <i>Sim.</i>		Na presente nota de campo, podemos observar que o tema é conhecido apenas por poucas crianças. Contudo, as restantes crianças entenderam, e de forma a motivar a criança, a mesma

Professora estagiária: <i>Então o aluno 12 vem ao quadro registrar o que nos disse, e vocês registam no caderno.</i>	registou no quadro para os colegas.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------

Esta experiência de aprendizagem apesar de organizada em duas partes o que resultou em quatro aulas foi bem-sucedida e gratificante para nós pois as crianças estavam empenhadas e bastante participativas. Apesar de todo o “alarido” em volta das atividades, existiu uma boa gestão de sala de aula bem como uma gestão adequada do tempo, tendo a atividade decorrido tal como o planeado. Esta experiência teve “em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 72).

De forma a consolidar estes conteúdos decidimos realizar um jogo, idealizado e realizado por nós, tal como apresentamos e descrevemos na experiência de aprendizagem seguinte.

4.2.3. Experiência de aprendizagem “O Jogo das Revisões”

A presente experiência de aprendizagem surgiu com o intuito de sistematizar todos os conteúdos lecionados por nós durante a nossa PES, neste contexto.

Partindo dos conteúdos lecionados por nós, e integrando os conteúdos programados no programa nacional de 1.º CEB e nas metas curriculares, decidimos realizar uma experiência com base no jogo da glória. Tentamos apresentar às crianças um jogo que ia ao encontro das suas necessidades e interesses cativando-os e motivando-os, pois ao propormos a uma criança um jogo, esta vive-o de uma forma lúdica, positiva, oferecendo às crianças estímulos e motivações (Borrás, 2001).

Para a realização do jogo decidimos criar um tabuleiro de jogo com cores apelativas, com os símbolos da adição, subtração, multiplicação, divisão e frações próprias e impróprias, tal como podemos ver na página seguinte:

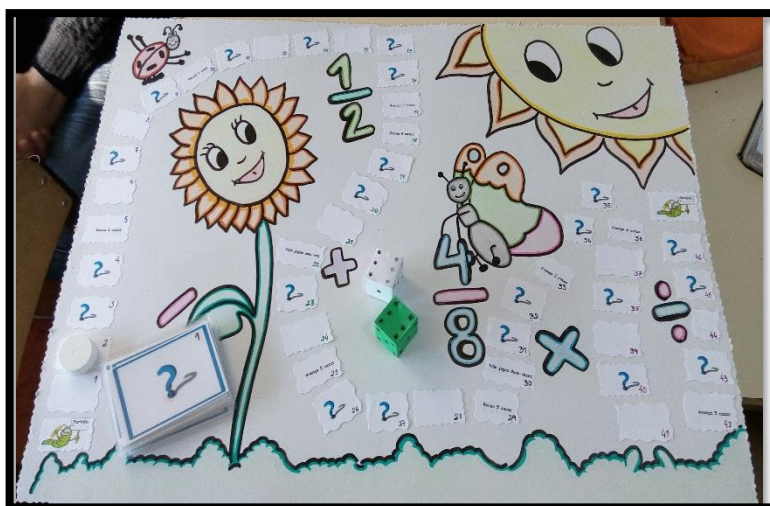


Figura 9 - Tabuleiro de Jogo

O jogo continha também cartões com duas faces. Numa face estava um ponto de interrogação e na outra face estava a questão e opções de resposta.

Aquando da entrada na sala as crianças depararam-se com o tabuleiro e apressaram-se a questionar-nos o porquê de estar ali e o que iríamos fazer e se era para a nossa aula. Ao que respondemos:

Transcrição	Nota de campo n.º9 28/01/2015)	Análise
Professora estagiária: <i>Sim este tabuleiro é para a nossa aula, vamos ter uma aula um pouco diferente.</i> Aluno 3: <i>Ai é professora? E o que vamos fazer?</i> Professora estagiária: <i>Vamos fazer um jogo.</i> <i>As crianças ficam muito animadas.</i> Professora estagiária: <i>Conhecem o jogo da glória?</i> Todos: <i>Sim.</i> Professora estagiária: <i>Então nós vamos jogar a esse jogo, mas com algumas diferenças, porque as perguntas são sobre o que aprendemos.</i> Aluno 3: <i>Vamos começar professora.</i>		Ao depararem-se com o tabuleiro de jogo e ao perceberem para que fim seria utilizado as crianças mostraram motivação e empenho durante a sua realização.

Após visualizarmos todo o entusiasmo das crianças, perante a apresentação da atividade, sentimos os alunos motivados pois a utilização de estratégias motivadoras ajuda o “grupo de indivíduos a tornarem-se uma comunidade de aprendizagem produtiva” (Arends, 2007, p. 152). Assim demos inicio à mesma. Utilizando apenas um tabuleiro, este circulava de lugar em lugar com bastante cuidado e sempre supervisionado por nós, pois quando um jogo é coletivo

necessita de apoio de quem o conduz, para que não se torne demasiado agressivo ou demasiado monótono. O condutor deve controlar as actuações de cada um dos

jogadores para conseguir objectivos e vivenciar um processo positivo e estimulante para todos e cada um dos jogadores (Borrás, 2001, p. 214).

As crianças quando recebiam o tabuleiro de jogo, no seu lugar, lançavam o dado e, ao ver o número avançavam tantas casas quanto o número que lhe saísse e verificavam a sua sorte. Como existiam casas brancas no tabuleiro, decidimos fazer uma alteração no decorrer do mesmo. Sempre que o número sorteado caia numa casa branca, tentavam novamente a sua sorte para que desta forma todos pudessem testar os seus conhecimentos, e para que não existisse quebra de ritmo e motivação nas crianças. O jogo “é necessário em todas as idades [e a criança] deverá desfrutar plenamente de jogos e recreações” (Borrás, 2001, p. 208).

Ao responderem se a resposta fosse correta, era registado no quadro e registada por si e pelos colegas no caderno diário. As questões eram sempre lidas por nós e discutidas com o grupo, sendo que apenas o aluno que tinha o tabuleiro poderia dar resposta e ir registar no quadro. As questões eram sempre lidas por nós porque a resposta se encontrava no verso do cartão.

A duração do jogo foi um pouco longa (75 minutos) devido aos registos efetuados no quadro e no caderno diário.

Nesta aula, conseguimos captar a atenção de todas as crianças e o seu envolvimento na tarefa. Assim, podemos dizer que a motivação é fundamental refletindo-se em “ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados, e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos” (Arends, 1995, p. 116).

Inicialmente tínhamos programado elaborar dois tabuleiros mas depois decidimos elaborar apenas um e chegamos à conclusão que foi a melhor opção, pois ao existirem dois tabuleiros iríamos perder o total controlo da turma, pois a motivação e a gestão de aula são “possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar” (Arends, 1995, p. 186).

Em síntese, é de salientar a importância das experiências de aprendizagem descritas anteriormente. Isto porque no decorrer das mesmas podemos verificar que as crianças são agentes ativos em todo o processo de ensino/aprendizagem. O educador/professor é um elemento do grupo, que apoia e dialoga estando desta forma a contribuir para o crescimento pessoal, social e cognitivo das crianças. Valorizamos também esta ação educativa como um

grande contributo para o nosso desenvolvimento profissional. Ao longo das experiências de ensino/aprendizagem procuramos respeitar, escutar e valorizar as ideias das crianças, sendo a motivação uma das nossas preocupações. No decorrer do processo formativo procuramos desenvolver uma atitude profissional, investigativa e reflexiva.

Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto, pretendemos refletir sobre a nossa PES realizada em ambos os contextos, EPE e 1.º CEB. Assim, iremos dar resposta à nossa questão problema e tentar perceber se os nossos objetivos foram atingidos. Iremos refletir sobre as dificuldades sentidas durante o processo e como estas foram ultrapassadas. Refletimos, também sobre as repercussões das nossas vivências formativas em contexto educativo e o seu contributo para o nosso desenvolvimento profissional.

Queremos salientar a importância da PES na nossa formação como futuros professores e futuros educadores, e tal como refere Mesquita (2011)

A formação inicial é, por excelência, o período da iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (p. 13)

Assim, podemos afirmar que a PES contribuiu positivamente para a nossa formação enquanto profissionais de EPE e 1.º CEB.

Neste ponto iremos também, refletir sobre as fases do nosso relatório, sobre a compreensão do mesmo, referindo a metodologia e a seleção dos instrumentos de recolha de dados, que deram corpo à investigação que desenvolvemos, aplicada à nossa PES.

E é a partir da nossa questão problema “*Qual a importância da motivação no processo de ensino aprendizagem?*” que iniciamos as nossas considerações finais pois é na base da motivação que toda a nossa PES se desenvolve. A motivação não está presente apenas na criança/aluno mas também no educador/professor, pois “o professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (Jesus S. N., 2008, p. 21).

Além de professores motivados somos observadores, e como observadores que fomos tivemos a oportunidade de ver crianças maravilhosas com as quais partilhamos experiências de aprendizagens, permitindo-nos assim aprender/ evoluir reciprocamente.

Esta partilha de saberes em ambos os contextos, EPE/1.º CEB, permitiu-nos um desenvolvimento recíproco durante toda a prática em ambiente educativo, pois o ambiente

em sala de aula “influencia a motivação dos alunos” (Arends, 1995, p. 116). Posto isto, podemos afirmar que a observação é uma fase muito importante na etapa de um educador/professor, pois “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela A. , 2003, p. 57).

A sala de aula é um centro da aprendizagem e é um espaço motivacional para a criança pois “ajuda a determinar o grau de cooperação e envolvimento do aluno na aprendizagem” (Arends, 1995, p. 116). Assim sendo, para conseguirmos construir uma aprendizagem significativa, onde a exploração, o diálogo, a descoberta e a reflexão era a base pré-estabelecida, foram cruciais as interações existentes entre criança-adulto, adulto-criança e criança-criança.

A nossa prática pedagógica, foi muito importante pois serviu como consolidação de todas as aprendizagens ao longo da nossa licenciatura em Educação Básica e deste mestrado. Concordando com Ribeiro (2010) que afirma que

a formação de professores pressupõe um desenvolvimento permanente e ao longo da vida do professor, na qual se vão adquirindo competências de vários níveis e dimensões. Concomitantemente, há um progressivo crescimento pessoal e profissional que se modifica na procura de inovação, crescimento e aperfeiçoamento das suas aptidões, atitudes, saberes e competências (p. 115).

Os momentos de observação e cooperação vivenciados antes de intervimos nos contextos tornaram-se indispensáveis e fundamentais para podermos planificar mais tarde, pois assim conhecemos a sala e as necessidades do grupo de crianças. Estrela A. (2003) afirma que o “professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (p. 26).

Assim, torna-se crucial numa primeira fase observar os diferentes momentos da crianças, para que posteriormente podermos interagir.

A forma como captámos a atenção da criança e a motivámos foi essencial para o processo, pois quando existem interações as crianças “têm maior tendência para se envolverem de forma activa e motivada quando as actividades e interacções são agradáveis” (Brickman & Taylor, 1991, p. 29). Para tal, criamos estratégias que fossem ao encontro dos seus conhecimentos e da sua curiosidade.

Para cada período de tempo foi elaborada uma planificação, pela qual nos guiámos para a realização das atividades, estas eram sempre elaboradas de acordo com os gostos, interesses e necessidades das crianças em ambos os contextos nos quais, tivemos presentes, tal como afirma Arends (2007) “ uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p. 92).

Assim, durante a nossa prática em EPE, pensamos que conseguimos concretizar um dos nossos objetivos que era dominar as situações problemáticas, facto superado com muita compreensão, paciência e capacidade de controlo. Tentamos sempre inculcar ao grupo, de crianças de 3 e de 4 anos, valores e respeito pelos colegas, promovendo desta forma a construção de bases essenciais para o seu crescimento feliz e harmonioso.

Depois de termos conhecido o ambiente escolar e as crianças, a nível pessoal, foi conseguirmos perceber o que pensavam algumas delas, que por vezes, tinham atitudes adversas - ora muito meigas, ora muito agressivas. Facto que nos intrigava e, por isso, mereceu especial atenção neste capítulo da nossa vida, sobretudo a partir do momento que tomamos consciência como futuros profissionais, que a escola deve ser um espaço aberto e acolhedor para as diferentes histórias culturais que nela se cruzam. Nunca esquecendo que as crianças quando entram para a escola já levam consigo uma história cultural e social, como menino ou menina, como pertencente a uma determinada classe social, como habitante do campo ou da cidade, pertencentes a uma determinada raça ou etnia, com deficiências congénitas ou sem elas e é preciso respeitar e valorizar essas diferenças, promovendo o desenvolvimento contínuo e harmonioso de todas as crianças.

Com esforço, dedicação tentamos uma aproximação que foi bem-sucedida, dado que conseguimos estabelecer com elas o diálogo necessário para alcançar uma maior confiança de ambas as partes, o que nos permitiu criar laços afetivos, apesar de serem crianças “difíceis de feito”. Pois “as relações sociais e emocionais das crianças são aspectos centrais do desenvolvimento” (Rodrigues, Teixeira, & Gomes, 1989, p. 112)

Durante este período, percebemos que quando se realiza qualquer trabalho (ex: ovos de páscoa, a prenda do dia da mãe, entre outros), as crianças empenham-se de tal forma que querem fazer tudo sozinhas sem que as ajudemos. Gostam de ser os autores do trabalho, de sentir que sabem fazer, independentemente de ficar mais ou menos perfeito, querendo apenas mostrar o seu envolvimento, pois a

motivação é uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua actividade. Um indicador deste estado é que o tempo passa rapidamente para esta criança. Uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer. (Bertram & Pascal, 2009, p. 129)

Nestas atividades que desenvolvemos tivemos sempre uma postura responsável, dinâmica e ajudamos as crianças no geral, permitindo-nos ter um conhecimento mais profundo das suas capacidades.

Outro fator que sobressaiu aos nossos olhos foi o sentir que há determinadas crianças que nos revelaram particularidades, que estavam escondidas, iniciaram muito tímidas, caladas e, por vezes via-as desinibidas, conversando até de mais.

Continuamos sempre a observar para tentar identificar estas particularidades e no final do estágio, pudemos afirmar que conseguimos ter uma atitude mais firme, mais responsável em relação a quem não agia de forma correta connosco ou com o grupo.

Propúnhamo-nos sempre a continuar a aprender com elas e sobretudo queríamos chegar ao final do estágio e sentir uma segurança que abrangesse todo o nosso ser e que se refletisse em tudo que disséssemos, fazíamos e demonstrávamos. Foi, para nós, uma etapa vencida, que avistamos no auge das nossas inquietudes/limitações, dado que tínhamos ser mais flexíveis e dessa forma não conseguimos dominar o grupo.

Aprendemos que era necessário estimular a nossa criatividade como futuros profissionais, ou seja, quando realizássemos uma atividade pensar sempre nas várias possibilidades de a podermos desenvolver. Percebemos que devíamos sempre pensar nas várias possibilidades e na sua eficácia quer para o desenvolvimento de todas as capacidades cognitivas, afetivas sociais e psicomotoras das crianças, quer para poder as utilizar como forma de avaliação e melhoramento. Outra aquisição foi termos aprendido que para se moldar o grupo era necessário sobretudo assumirmos uma postura autoritária sem autoritarismos quando fosse necessário, ou seja devíamos mostrar o nosso desagrado face aos comportamentos das crianças através do tom de voz, ou outras estratégias.

Sentimos que para conseguirmos o respeito mútuo é necessário que as crianças vejam a educadora como uma amiga, mas sobretudo seja alguém que detenha alguma autoridade quer na sala de aula, quer no recreio, quer nas saídas realizadas ao exterior. Consideramos que a nossa relação com a educadora cooperante foi baseada no diálogo, na interajuda e na

força que nos dava quando a atividade não corria como esperávamos. Isto porque “as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional. Ressalta-se a existência de uma boa relação com a educadora-cooperante” (Mesquita-Pires, 2007, p. 155).

Face aos alunos consideramos que a nossa relação foi frutífera, baseada na amizade, entretenimento, dedicação, compreensão e ajuda. Era um grupo dinâmico, amável, com o qual nos identificamos e a cada dia que passava sentíamos-nos melhor na sua presença.

Verificamos que as crianças da EPE devem ser estimuladas para realizar as atividades de forma ativa, pois “com o apoio apropriado dos adultos, elas tornam-se então agentes activos da sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 35), preparando-os para o seu ingresso no 1.º CEB.

Em relação às aquisições em termos de 1.º CEB, temos de referir que aprendemos a conhecer melhor as atitudes/ comportamentos das crianças desta faixa etária (7/8/9 anos). Questionávamo-nos, muitas vezes, “como é que as crianças ganhavam responsabilidade e cumpriam regras”? No início, achávamos essa tarefa difícil para 23 crianças. Contudo com esta turma, aprendemos que a responsabilidade não é algo que se adquira facilmente.

Aprendemos que as crianças aprendem pela chamada “imitação” (neste caso das estagiárias, professora cooperante e dos colegas da turma) e pela “recompensa – castigo”, ou seja, quando a criança faz algo de positivo ou cumpre positivamente uma tarefa é recompensada por um sorriso, por obrigado, entre outros, ou, se por outro lado faz algo de negativo ou não cumpre algo, é castigada, porque os reforços

positivos ou negativos, são estímulos que ocorrem contingentemente com um comportamento, e aumentam a probabilidade de comportamentos específicos. Os reforçadores podem ser positivos ou negativos. Os **reforçadores positivos** que se seguem aos comportamentos desejáveis (...) os **reforçadores negativos** são estímulos que são removidos após comportamentos específicos (Arends, 2007, p. 139).

Estivemos perante situações deste âmbito com um aluno que não cumpria as tarefas solicitadas e respondia, de modo, inconsciente aos colegas e a nós estagiários. Com as medidas atrás referidas, o citado aluno, desta maneira, aprendeu a distinguir o que é correto e o que não é, o que pode fazer e o que não pode.

Com esta turma de 3.º ano, também aprendemos a lidar com a supressão das necessidades afetivas das crianças. Tentamos minimizá-las com carinho, amor e atenção, pois “também se conhece a importância dos laços que podem estabelecer-se entre o professor e o aluno em relação aos progressos escolares” (Mauco, 1986, p. 24). Outro obstáculo com o qual tivemos que lidar foi a atenção às dificuldades de aprendizagem dos alunos. De início, sentíamos receio pois não era fácil encontrar estratégias que permitissem chegar com o conhecimento à criança, pois era uma turma que apresentava algumas dificuldades na aprendizagem e sobretudo na concentração. Todavia, a partir do momento que o professor cooperante elogiava a nossa postura na transmissão segura dos conhecimentos, adquirimos mais confiança no que realizávamos e no final verificamos progressão quer na nossa ação educativa quer no progresso dos nossos alunos.

Nem sempre conseguimos aplicar um ensino mais individualizado mas tínhamos, no entanto, a preocupação de superar determinadas carências, de modo a garantir o sucesso da aprendizagem e a motivação dos alunos: prestávamos mais atenção e apoiávamos os alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem; maior frequência de intervenções verbais estimulantes; refletíamos, frequentemente, com o professor cooperante e supervisora, a fim de nos inteirarmos sobre as dificuldades dos alunos e superarmos estes obstáculos.

Pensamos ter adotado, ao longo da nossa prática pedagógica, um conceito de aprendizagem ativa. Pois qualquer aprendizagem deve ser significativa, ativa, diversificada, integrada e socializadora pois só assim os alunos sentir-se-ão motivados para aprender e interessados pelo seu progresso de ensino-aprendizagem. Procurando aumentar o grau de autonomia dos alunos em relação a nós e estabelecer relações de simpatia e, até, de afetividade, criando dentro da sala de aula um ambiente propício ao trabalho. Os professores devem ter a capacidade de “utilizarem estratégias de ensino eficazes, e de tornarem as aulas interessantes para os seus alunos” (Arends, 2007, p. 172). No entanto, nunca prescindimos de algumas regras disciplinares que também são indispensáveis dentro da sala de aula, agindo com firmeza sempre que se revelou necessário.

Consideramos de grande importância o conhecimento e cultura escolar numa futura integração social, no desenvolvimento de capacidade, na descoberta de aptidões e realização pessoal. Por isso, tentamos motivar os alunos, sempre que possível, para o estudo e esforçamo-nos por desenvolver nestes o gosto pela escola. Por tal, procuramos diversificar

as estratégias através da elaboração e utilização de material didático variado, adequado às situações de ensino aprendizagem ocorridas na sala de aula.

Não só o material didático mas também as planificações que realizamos eram pensadas com cariz motivacional, objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Estas eram um guião escrito de estratégias, com atividades materiais e possíveis perguntas e respostas. Ao planificar baseamo-nos em vários recursos/fontes: livros escolares, enciclopédias, internet, entre outras. Pois, a preparação/planificação da atividade didática é, na nossa opinião, de grande importância porque, além de nos ajudar a preparar bem os conteúdos e a lecionar, também nos ajuda a preparar bem as estratégias/atividades de aprendizagem e realizar uma boa gestão do tempo, pois “a planificação tem consequências naquilo que os alunos aprendem” (Arends, 2007, p. 95).

Um dos elementos da planificação que consideramos importante é a motivação. Aprendemos que, com esta, o aluno sente-se mais estimulado à aprendizagem. Em todas as aulas lecionadas por nós, tentamos criar atividades com esse fim. Implementamos estas com uma comunicação escolar que, pensamos, tenha sido eficaz. Consideramos que houve uma progressão relevante na nossa integração. Mantivemos um relacionamento saudável com os alunos, colegas de estágio, os professores cooperantes e supervisoras.

Existiu um bom clima de trabalho e amizade entre nós e o núcleo de estágio. Funcionámos como uma equipa. A confiança criada resultou numa abertura e troca de informação, promovendo-nos a uma participação mais ativa em todo o trabalho.

Após a análise dos dados recolhidos podemos dizer que os objetivos delineados para esta investigação foram atingidos. No entanto vivenciamos alguns constrangimentos pois sentimos dificuldade em interpretar alguns comportamentos. Uma vez que os objetivos pretendiam direcionar a ação educativa para a resposta à questão problema concluímos que a motivação influencia o processo de ensino/aprendizagem.

Pelo exposto no texto do relatório de prática de ensino supervisionada, poderemos afirmar que esta etapa foi, por nós considerada como de elevada importância para o nosso desenvolvimento profissional enquanto mestrandos e, estamos certos que o será também como futuros profissionais. Terminamos a PES repletos de conhecimentos, saberes, conselhos que nos ajudaram a crescer enquanto pessoas e enquanto profissionais, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências integradas e integradoras como

educador/professor, valorizando o que aprendemos com as crianças e o que estas partilharam connosco.

Apesar do caminho de aprendizagem ser longo, seguiremos em frente com a força e garra e que as nossas crianças nos mostraram que existe.

Referências bibliográficas

- Afonso, N., Roldão, M. d., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. L., & Leite, T. (2010). *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Horizonte Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Espanha: Editora McGraw-Hill Companies, Inc.
- Arends, R. I. (2007). *Aprender a Ensinar* (7.^a ed.). (A. Faria, Trad.) Madrid: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa - Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores - Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel .
- Baranita, I. (2012). *A Importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett .
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança/ Currículo/ Inovação/ Supervisão* (2º ed.). CIE-UMa Centro de Investigação em Educação.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual de DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico* . Setúbal: Marina Editores, Lda.

- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pelo Leitura*. Lisboa: Livros horizonte.
- Carvalho, M. V. (03 de Junho de 2015). *O Fantoche Enquanto Ferramenta na Contação de Histórias*. Obtido de Psicopedagogia online: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1432#.VW8ZY89Viko
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Coelho, F. M., & Balancho, M. J. (1996). *Motivar os Alunos: Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Porto: Texto Editores.
- Correia, B. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: IPB.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto : Porto Editora.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, J., & Bhering, E. (janeiro/abril de 2004). A Interação Adulto/ Crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *ContraPontos, IV*, pp. 91-104.
- Drew, W. F., Olds, A. R., & Olds, H. F. (1997). *Como Motivar os Seus Alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Educação, M. d. (2012). *Ministério da Educação - DGIDC*. Obtido de Metas de Aprendizagem: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Educação, M. d. (31 de Março de 2015). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)*. Obtido de Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: www.dgidc.min-edu.pt/avaliacao-interna/.../aprend_baseres_prob103.pdf
- Educação, M. d. (2015). *Ministério da Educação*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Educação, M. d. (06 de Abril de 2015). *Orientações para Atividades de Leitura | Programa - Está na Hora dos Livros | Jardim de Infância*. Obtido de Plano Nacional de Leitura: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Esopo. (23 de Abril de 2014). *Fábulas e Canções - Vem te divertir*. Obtido de Fábulas e Canções: <http://fabulascancoes.webnode.com.br/fabulas/o-sol-e-o-vento/>
- Estrela, A. (2003). *Teoria e Observação de Classes | 4ª Ed.º*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores.
- Falkembach, G. A. (23 de Setembro de 2015). *O Lúdico e os Jogos Educacionais*. Obtido de Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf
- Ferreira, M. (19 de Junho de 2014). *Papel Aprendiz*. Obtido de UOL: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/05/03/especialistas-em-primeira-infancia-defendem-tempo-livre-para-brincar-como-ferramenta-importante-de-aprendizado/>

- Formosinho, O. J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, F. P., Prado, M. B., Martins, M., & Sidericoudes, O. (1998). *A Implantação da Informação no Espaço Escolar: questões emergentes ao longo do processo*. Revista Brasileira de Informática na Educação - N.º 3, pp. 1-20. Obtido de <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2301/2063>
- Gentile, P. (01 de Junho de 2003). Educar para Crescer. Obtido de Lembre-se: *Sem memória não há aprendizagem*: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/memoria-aprendizagem-406599.shtml>
- Gerhardt, T. E., & Souza, A. C. (2009). Métodos de pesquisa. *Unidade 1 - Aspectos Teóricos e Conceituais*. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (orgs) (p. 12). Porto Alegre: UAB/UFRGS.
- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C., Riquinho, D. L., & Santos, D. L. (28 de Setembro de 2009). *Unidade 4 - Estrutura do Projeto de Pesquisa*. Em T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira, *Métodos de Pesquisa* (pp. 65-88). Porto Alegre: UAB/UFRGS.
- Gomide, C., & Nicolielo, B. (18 de Fevereiro de 2015). *Aprendizagem: Participação - 10 Razões para Apostar em Trabalhos em grupo*. Obtido em 03 de Junho de 2015, de Educar para Crescer: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/apostar-trabalho-grupo-508577.shtml>
- Guimarães, N. M., Santos, S. H., & Neves, M. C. (Julho de 2006). *Ensinando Através de Jogos: uma proposta para dinamizar o ensino*. Obtido de SBPCNET: http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_3460.html
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança, 6.ª Edição* (6º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2008). *Estratégias para Motivar os Alunos*. Porto Alegre: PUCRS.

- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). *A Afectividade e a Metacognição na Sala de Aula*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lemos, M. S. (2010). 10 Motivação e Aprendizagem. Em G. L. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 193 - 231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto editora.
- Ludke, M., & André, M. E. (Julho - Setembro de 1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. pp. 43-48.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão* (1º ed.). Penafiel: Editorial Novembro.
- Martins, A. d. (2011). *A Motivação no Sucesso Educativo: Dinâmicas em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mauco, G. (1986). *Educação da Sensibilidade na Criança - Ensaio Sobre a Evolução da Vida Afectiva*. Lisboa: Moraes Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirelles, E. (31 de Março de 2015). *Gente que Educa*. Obtido de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/literatura-educacao-infantil-comecar-muitos-livros-584120.shtml>
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a Formação e a Profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: num estudo de caso no âmbito aos programas nacionais de formação contínua* - Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Unversidade do Minho.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

- Mesquita-Pires, C. (Fevereiro de 2013). *Tese de Doutoramento - Estudos da Criança - Área de Especialização de Metodologia de Supervisão em Educação de Infância. A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Braga: Universidade do Minho .
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (4º ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Monereo, C. F. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Monteiro, M. M. (2008). *Área de Projeto - Guia do Aluno | 12.º ano | 2.ª Edição |*. Porto: Porto Editora.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Fazer Investigação Usando uma Abordagem Metodológica Mista*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Univerdade de Lisboa.
- Moreira, I. S. (2014). *Motivação para a Leitura - Relatório apresentado para obtenção de grau Mestre*. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Santa Maria.
- Mundo da Criança*. (07 de Outubro de 2015). Obtido de 1.º Ciclo - Apresentação: http://www.mundodacrianca.pt/p_ciclo
- Murray, E. J. (1973). *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Niza, S., Rosa, C., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. (1998). *Criar Gosto pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4º ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3º ed.). Porto: Porto Editora.

- Pereira, Í. S. (janeiro/abril de 2010). Contributos para uma Discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância n.º 92*, pp. 55-65.
- Pereira, Í. S. (julho/dezembro de 2012). *Sobre a Definição das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico*. Revista de Educação PUC-Campinas, 217-228.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na Criança*. Lisboa: Livros técnicos e científicos.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rizzo, G. (1991). *CRECHE - Organização, Montagem e Funcionamento* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.
- Rodrigues, C. P. (2012). *Motivação e Ansiedade para a Matemática e Autoconceito Matemático: Relação com o Género e o Percorso Académico em Matemática*. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Rodrigues, C., Teixeira, J. M., & Gomes, M. F. (1989). *Afectividade*. Porto: Contraponto Edições.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Scardua, V. M. (JUL/DEZ de 2009). Crianças e Meio Ambiente. A Importância da Educação Ambiente na Educação Infantil. *Revista FACEVV*, p. 57.
- Silva. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). *O Uso da Análise de Conteúdo como Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: descrição e aplicação do método*. Rede de revistas científicas da América, Caribe, Espanha e Portugal, pp. 70-81.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simão, A. M. (1997). A Utilização da Metodologia de Estimulação da Recordação na Investigação Educacional. Em A. Estrela, & Ferreira Júlia, *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 115-121). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Soares, L. D. (21 de Abril de 2014). *WebNode*. Obtido de Aprende Português: <http://segundociclo.webnode.pt/news/plantar-uma-floresta-luisa-ducla-soares/>
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2002). *A Base Emocional Da Aprendizagem*. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (p. 168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação Consultada

- Lei de Bases do Sistema Educativo (14 de Outubro de 1986). *Diário da República*. (p. 3069 - 3070)

ANEXOS

Anexo I - História da Carochinha – Versão das Crianças.....	87
Anexo II – História da Carochinha – Ficha de trabalho.....	91

