



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

Sara Noémi Magalhães Sampaio

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

Orientado por:
Professora Doutora Ilda da Purificação Freire Ribeiro

Bragança
2015

Agradecimentos

O presente trabalho é a etapa final de uma longa caminhada, marcada com alguns obstáculos, ultrapassados, e vários sentimentos que me proporcionaram chegar até aqui. Não teria sido possível de concretizar sem o apoio e colaboração de algumas pessoas. A essas pessoas agradeço por tudo o que fizeram, por terem tornado todo este trabalho possível.

À Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança por me ter acolhido e proporcionado a oportunidade de realizar este mestrado.

À professora Ilda Freire, minha orientadora e supervisora no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela cedência de tempo para a correção deste trabalho, pelos conselhos, e disponibilidade apresentada, pela partilha de saberes e pela motivação transmitida. Obrigada por toda a preocupação e apoio ao longo de todo o meu percurso. Ao professor supervisor Luís Castanheira que me supervisionou em contexto Pré-Escolar, obrigada pela pertinência das observações e pelas palavras de apoio.

Aos Agrupamentos de Escolas que me proporcionaram a oportunidade de realizar o estágio nos dois contextos. Às professoras cooperantes, Graça e Emília, e educadoras Maria José e Teresa pelo apoio e partilha de saberes, pela orientação que se manifestou essencial para o meu crescimento profissional e pessoal, e pelos momentos de reflexão que se tornaram essenciais no decorrer do estágio. Aos “meus” crianças pelo agrado que foi ter trabalhado com eles, pela partilha de saberes, e pela transmissão da ternura de ser criança, a eles, o meu sincero e eterno OBRIGADA.

Aos meus pais, às minhas irmãs e à minha madrinha dedico-lhes este trabalho, pois são e serão o meu apoio, pelas palavras, pelos valores que me transmitiram e pelos sacrifícios que fizeram para que conseguisse ser o que sou hoje, por serem as lutadoras que são e não desistirem de nada ao primeiro obstáculo, por me fazerem rir e fazerem de mim a pessoa feliz que ao lado deles sempre fui. Sem o apoio destes não teria conseguido encontrar forças para continuar e dar o meu melhor. Um “obrigada” muito grande! Sois o melhor de mim e tudo para mim!

Ao Adriano por ter estado presente na fase final e mais complexa do meu percurso académico, pelo apoio e incentivo transmitido. Aos meus amigos, à Sónia, à Tatiana e à Mónica pelos momentos, conversas, risos, choros, experiências e saberes partilhados, à Sandra da papelaria por todos os momentos de descontração.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

O relatório apresentado reflete todo o percurso realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta prática decorreu em dois contextos. Na Educação Pré-Escolar com um grupo de dezoito crianças de três, quatro e cinco de idade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico com um grupo de catorze crianças de seis e sete anos de idade que frequentavam o 1º ano de escolaridade. A estrutura do relatório apresenta a contextualização das instituições, a caracterização dos dois grupos de crianças e a fundamentação das opções metodológicas. De um modo claro e conciso, também se descrevem e refletem as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas várias áreas do saber nos dois contextos. O estudo que sustenta a prática desenvolvida teve como fio condutor a questão orientadora: Como se processa o envolvimento das crianças? E na procura de respostas estabeleceram-se como objetivos: (i) observar o envolvimento das crianças nas atividades propostas; (ii) descrever os sinais e níveis de envolvimento, (iii) verificar em que contextos se registam valores de envolvimento mais elevados, (iv) identificar quais os sinais de envolvimento mais observados em cada contexto e (v) perceber as conceções dos professores sobre o envolvimento das crianças. Procurou-se no decorrer do estágio desenvolver uma prática educativa potenciadora do envolvimento das crianças nas atividades. Em todas as experiências de ensino e aprendizagem apresentadas e recorrendo à observação direta e participante, registaram-se os níveis de envolvimento fomentados no desenvolvimento das atividades utilizando como instrumento de registo a ficha de observação do envolvimento da criança desenvolvida por Leavers (1994). Identificaram-se os indicadores favorecedores do envolvimento e teceram-se considerações. De um modo geral os resultados apontam para níveis diferentes de envolvimento nos dois contextos. E remetem a questão do envolvimento como elemento principal no processo de ensino e aprendizagem que poderá contribuir para realizar mudanças na abordagem de novas aprendizagens.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, envolvimento, sinais de envolvimento

Abstract

The report reflects all the way done along the practice of Supervised Teaching under the master degree in Preschool Education and teaching of the First Cycle of Basic Education. This practice took place in two contexts. In Preschool Education with a group of eighteen children of three, four and five years old and in the First Cycle of Basic Education with a group of fourteen children of six and seven years of age attending the first year of schooling. The structure of the report presents the context of institutions, the characterization of the two groups of children and the explanation of the methodological options. In a clear and concise way, also describe and reflect the experiences of teaching and learning developed in the various areas of knowledge in both contexts. The study that supports the practice had developed as the guiding question: How is the involvement of children? And in finding answers were established as objectives: (i) to note the involvement of children in the activities proposed; (ii) describe the signs and levels of involvement, (iii) verify in which contexts there are values of higher involvement, (iv) identify which more involvement signals observed in each context and (v) understand the concessions from the teachers on the involvement of children. An attempt was made during the training course to develop an educational practice of involving children in the activities. In all teaching and learning experiences presented and by direct and participant observation, the levels of involvement encouraged the development of activities using as a recording instrument the child's involvement observation form developed by Leavers (1994). Were identified indicators favoring the involvement and wove considerations. In general the results point to different levels of involvement in both contexts. And refer the question of involvement as the main element in the teaching and learning process that can contribute to make changes in the new learning approach.

Keywords: Preschool Education, First Cycle of Basic Education, Involvement, Involvement Signals

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I.....	5
O ENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM	5
1. Como se processam as aprendizagens?	5
2. As aprendizagens nos primeiros anos de vida.....	6
3. O educador, o professor e a aprendizagem da criança.....	8
4. A organização dos <i>curricula</i> da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e as aprendizagens	10
5. A aprendizagem e o envolvimento das crianças nas atividades	17
CAPÍTULO II.....	23
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	23
1. Objetivos do estudo	23
2. Contextos escolares e participantes no estudo	23
2.1. O contexto do 1.º ciclo do ensino básico (CEB)	23
2.1.1. A turma e as interações	23
2.1.2. O espaço e o tempo na sala de aula	24
2.2. No contexto do Jardim-de-Infância	26
2.2.1 O grupo e as interações	26
2.2.2. O tempo e o espaço	27
3. Natureza da investigação	29
3.1. Materiais e instrumentos de recolha de dados.....	30
3.1.1. Notas de campo, análise fotográfica e gravação vídeo.....	30
3.1.2. Observação	31
3.1.3. Escala de envolvimento da criança.....	34
3.1.4. Entrevista.....	37
3.1.5. Análise de conteúdo.....	37
4. Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem	39

4.1.Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida no 1.º ciclo do ensino básico	39
4.2. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida na educação pré-escolar	54
5. Análise das entrevistas às profissionais de educação	65
6. Análise geral dos dados recolhidos	70
Considerações finais	75
Referências bibliográficas	79
Anexos	85

Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotina em EPE	27
---------------------------------	----

Índice de figuras

Figura 1- Planta da sala de aula do 1ºCEB	25
Figura 2- Planta da sala de atividades da EPE	28
Figura 3- Atividade de português	43
Figura 4 - Nível de envolvimento por idades - Área de Português	44
Figura 5- Nível de envolvimento por género - Área de Português	44
Figura 6- Nível médio de envolvimento da área de Português	45
Figura 7- Nº de observações dos sinais de envolvimento da área de português	45
Figura 8- Recursos da área de matemática	47
Figura 9- Nível de envolvimento por idades - área de matemática	48
Figura 10- Nível de envolvimento por género - área de matemática	48
Figura 11- Níveis de envolvimento da área de matemática	49
Figura 12- Nº de observações dos sinais de envolvimento - área de matemática	49
Figura 13- Atividade da área de estudo do meio	51
Figura 14 - Nível de envolvimento por genero na área de estudo do meio	52
Figura 15- Nível de envolvimento por idades na área de estudo do meio	52
Figura 16- Níveis de envolvimento da área de estudo do meio	53
Figura 17- Nº de observações dos sinais de envolvimento da área de estudo do meio	53
Figura 18- Níveis de envolvimento por género - Domínio da linguagem oral e abordagem a escrita	57

Figura 19- Níveis de envolvimento por idades - Domínio da Linguagem Oral e abordagem á escrita.....	57
Figura 20- Níveis do envolvimento no Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita	58
Figura 21- N° de observações dos sinais de envolvimento no domínio da linguagem oral e abordagem a escrita	58
Figura 22- Confeção do pão	60
Figura 23- Níveis de envolvimento por género - Domínio da matemática	60
Figura 24- Níveis de envolvimento por idades - domínio da matemática.....	60
Figura 25- Nivel de envolvimento no domínio da matemática	61
Figura 26- N° de observações dos sinais de envolvimento domínio da matemática	61
Figura 27- Moldagem do pão	62
Figura 28- Cozedura do pão	62
Figura 29- Níveis de envolvimento por género - conhecimento do mundo e dominio da expressão plástica	63
Figura 30- Níveis de envolvimento por idades - Conhecimento do mundo e dominio da expressão plástica	63
Figura 31- Níveis de envolvimento da área do conhecimento do mundo	64
Figura 32- N° de observações dos sinais de envolvimento na área do conhecimento do mundo	64
Figura 33- Sinais de envolvimento registados nos dois contextos	65

Índice de Anexos

Anexo I - Indicadores de Envolvimento das crianças - 1º CEB.....	86
Anexo II - Indicadores de Envolvimento das crianças - EPE.....	87
Anexo III - Entrevista aos profissionais de 1ºCEB	88
Anexo IV - Entrevista aos profissionais da EPE.....	92
Anexo V - Indicadores de Envolvimento das crianças da área Curricular de Português - 1º CEB	96
Anexo VI - Indicadores de Envolvimento das crianças da Área Curricular de Matemática	100

Anexo VII - Indicadores de Envolvimento das crianças da Área Curricular de Estudo do meio e Expressão Plástica.....	104
Anexo VIII - Indicadores de Envolvimento do 1ºCEB	108
Anexo IX - Indicadores de Envolvimento das crianças no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem á Escrita - EPE.....	112
Anexo X - Indicadores de Envolvimento das crianças no domínio da Matemática - EPE.....	116
Anexo XI - Indicadores de envolvimento das crianças na área do conhecimento do Mundo - EPE.....	119
Anexo XII - Indicadores de Envolvimento da EPE.....	123

Lista de acrónimos e siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EEA- Experiências de Ensino Aprendizagem

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EEFMDP - Expressão e Educação: Físico-Motora; Dramática e Plástica

Introdução

Este relatório pretende ser o reflexo do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo como objetivos principais apresentar, refletir e fundamentar experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito de dois contextos de ensino situados na zona urbana de Bragança. Procura-se articular o percurso teórico realizado, o percurso empírico desenvolvido e esclarecer uma interdependência entre estes percursos.

Procura-se ainda desenvolver experiências de ensino e aprendizagem de forma a proporcionar uma articulação entre as diferentes áreas curriculares. 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 mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos (p.95).

A EPE e o 1.º CEB assumem um papel preponderante de um processo de educação que ajuda a sustentar um percurso de vida, suportado por experiências e aprendizagens que poderão vir a contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

No atual relatório problematizam-se as questões do envolvimento das crianças nas atividades propostas. O envolvimento, segundo Leavers (1993, citado por Bertram e Pascal, 2009) é uma habilidade aplicada ao ser humano, podendo ser autenticado pela concentração e persistência. Prevê a existência de motivação, fascinação e abertura aos estímulos, quer a nível físico quer a nível psicológico. Para Leavers, 1994 há uma estreita relação entre o criança mais envolvido e a aquisição de novos saberes, sugerindo o autor que a aprendizagem é um resultado do envolvimento. Tal, pode levar-nos a dizer que esta característica pode ser verificável em distintas situações, nas diferentes idades do sujeito.

Este tema surgiu no âmbito da observação e caracterização do ambiente em sala de aula e dos respetivos crianças. É de salientar que iniciei a PES pelo contexto do 1.ºCEB onde havia uma criança mais perturbador, que merecia maior atenção. Durante as intervenções

analisei este caso com maior cuidado, visto que era uma criança que se distraía muito e conseqüentemente distraía os colegas. O barulho proporcionado por ele na sala era constante. Esta criança e o seu comportamento eram alvo de reflexões diárias com a professora cooperante. Todas as semanas procurava incluir essa criança em algumas tarefas, atividade que o motivasse a envolver nas atividades e nas aprendizagens, melhorando assim o seu comportamento e sucesso escolar.

Este relatório apresenta um estudo cujo problema decorreu da observação PES que é o fio condutor das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas. Como resposta à questão-problema: como se processa o envolvimento das crianças? estabeleceram-se como objetivos (i) observar o envolvimento das crianças nas atividades propostas; (ii) descrever os sinais e níveis de envolvimento, (iii) verificar em que contextos se registam valores de envolvimento mais elevados; (iv) identificar quais os sinais de envolvimento mais observados em cada contexto e (v) perceber as conceções dos professores sobre o envolvimento das crianças na aprendizagem.

Para realizar este objetivo mais amplo do estudo utiliza-se a fundamentação teórica como fonte reflexiva sobre questões centrais da aprendizagem e do envolvimento das crianças e a investigação empírica como forma de observar e compreender o envolvimento das crianças durante o seu percurso de aquisição de saberes.

Desta forma, integra-se no capítulo I o enquadramento teórico referente ao tema em estudo. Nele pretendo dar a conhecer como é que a criança aprende, as aprendizagens nos primeiros anos de vida, o educador, o professor e a aprendizagem da criança. Também considero fundamental dar a conhecer a organização curricular e as aprendizagens nos contextos de 1.ºCEB e da EPE. Seguidamente refiro a relação entre o envolvimento e a aprendizagem.

O capítulo II diz respeito ao enquadramento empírico e nele estão contidos os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, a caracterização dos contextos participantes, assim como os materiais e instrumentos de recolha de dados. O trabalho é de natureza qualitativa e quantitativa, recorri às notas de campo para descrever situações pertinentes ao estudo em questão, utilizo grelhas de observação, fotografias e registos vídeo. Recorri à escala de envolvimento da criança desenhada por Leavers 1994 onde estão explicados e especificados todos os sinais de envolvimento, assim como os níveis de envolvimento. Estes dois pontos são fundamentais para a realização deste trabalho, e para tal é crucial que sejam lidos juntamente. Como forma de finalizar a recolha de dados para o presente estudo recorri a entrevistas às profissionais de educação que me acompanharam durante a PES, afim de

perceber as suas concepções sobre o envolvimento. A apresentação dos dados recolhidos será feita juntamente com a descrição das experiências de ensino-aprendizagem referentes a cada contexto da PES. Para finalizar o presente capítulo fiz uma breve análise geral de dados recolhidos.

No final apresento as considerações finais, bem como a bibliografia consultada. Os anexos ilustram alguns documentos que serviram de apoio ao estudo empírico em questão.

Capítulo I

O ENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

1. Como se processam as aprendizagens?

A atitude do indivíduo em relação a si próprio e aos outros é o fator principal que o leva a criar condições para aprender, para receber novas informações, que, posteriormente, fará suas (Malik, 2003). Se essa atitude for positiva, o indivíduo autodesenvolver-se-á, processo que, devidamente integrado no mundo circundante, receberá impulsos direcionados precisos, os quais constituem as motivações de cada um. Assim sendo, para se fazer algo, o homem deve confiar em si próprio, o que depende, contudo, não apenas do *feed back* das suas ações para com os outros, mas também daquilo que ele próprio espera dos outros.

Nesta linha podemos afirmar que a aprendizagem é um fenómeno social, na medida em que o projeto de ação nasce da intenção de fazer algo que ambições de inserção profissional, cultural e social de cada indivíduo, ou seja, aprendizagem é uma capacidade que pomos em ação quotidianamente para dar respostas adaptadas às solicitações e desafios que se nos colocam devido às nossas interações com o meio. Assim aprender será um processo de construção de significados e atribuição de sentidos. Um processo de transformação individual, de construção da própria personalidade.

A aprendizagem, na opinião de Berbaum (1988, citado por Malik, 2003) é aquela em que o aprendiz percebe logo que procura adquirir um comportamento novo ou conhecimentos novos, situação essa que podemos descrever através de “circunstâncias temporais, espaciais, materiais, psicológicas e sociais” (p. 9). A aprendizagem sustentam Rosário e Almeida (2005) significa a “construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e selecção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva” (p. 144). A aprendizagem implicará, então, aglomerar conhecimentos, memorizá-los, e entendê-los de modo diferente. Implicará também a mobilização de saberes para situações diversas. Parte das experiências pessoais que se vão modificando através da efetiva aprendizagem e resulta de processos de interação, de atividades colaborativas e comunicativas com o ambiente envolvente.

No que concerne à criança, a aprendizagem é feita, primeiramente, na chamada socialização primária, onde esta aprende e interioriza a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos comportamentais do grupo a que se pertence. Esta fase tem

um valor primordial para o indivíduo, já que é aí que se constrói o primeiro mundo do indivíduo.

Mais tarde, a criança começa a interagir com outros meios, outros indivíduos, outras culturas. Neste último processo, apelidado de socialização secundária, a escola tem um papel preponderante, pois é o espaço onde a criança inicia a “descoberta” de um mundo novo e diferente. Esta opinião é corroborada por Malik (2003) quando afirma que

a criança e o jovem, aprendizes por excelência dentro da escola, vivenciam durante anos um ritmo que, quantificando as suas experiências individuais e coletivas, vai apagando nelas possíveis traços pessoais (p.22).

O princípio geral enunciado na lei-quadro da educação pré-escolar (OCEPE, 1997) refere exatamente a importância da aprendizagem feita pela criança nesta fase, ou seja, a criança consegue as primeiras aprendizagens no contexto familiar e consolida-as na pré-escola, isto mantendo-se uma relação de complementaridade entre a escola e a família, assim,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 15).

2. As aprendizagens nos primeiros anos de vida

A entrada da criança para a pré-escola constitui uma importante mudança na vida das crianças. Esta é subtraída ao meio familiar, lugar de conforto e confiança, e confrontada com o grupo de crianças da mesma idade ou aproximada. Além disso, começa a conviver com outros adultos, que têm funções específicas e das quais ela faz parte. Assim, pode dizer-se que a entrada para a pré-escola constitui, na ótica de Lurçat (1982) “uma alteração brutal do modo de vida da criança de dois anos. É uma ruptura, porque não existem relações de troca entre os meios onde a criança vive” (p. 23). A forma como cada criança vivencia esta experiência difere de criança para criança e segundo (Lurçat, 1982)

pode ser melhor ou pior vivida pelas crianças por uma outra ordem de razões, desta vez em relação com a história do indivíduo. Em geral, a mudança pode trazer problemas em qualquer idade. Mudar de lugar, mudar de atividade, de meio, exige uma adaptação. É necessário criar novos ritmos, novos hábitos. Os hábitos instalam-

se quando o efeito de novidade progressivamente para dar lugar a uma familiarização pelo conhecimento antecipado dos acontecimentos sucessivos (p. 23).

Esta opinião é partilhada por Malik (2003) quando afirma que a escola não se apresenta como uma situação dada, pelo contrário, esta é reorganizada continuamente pelos indivíduos que dela fazem parte. Neste sentido, cada escola desenvolve uma identidade própria – um perfil pedagógico – resultante do confronto entre os sujeitos, a partir dos seus projetos pessoais, e das potencialidades implícitas nas características do meio, tendo em conta os fatores que condicionam o meio.

A entrada na escola confronta a criança com uma realidade oposta, por um lado estimula-a na medida que traz condições novas e insubstituíveis de encontro ao grupo etário; e por outro lado “introduz uma ruptura com a experiência anterior ou exterior à escola, negando as diferenças, ignorando as especificidades culturais, unificando num modelo único a totalidade das crianças que lhe são confiadas” (Lurçat, 1982, p. 188).

Associado ao conceito de aprendizagem aparece, inevitavelmente, o de desenvolvimento. Para Dias e Correia (2012) “aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes que se pressupõem mutuamente” (p. 1). Estas autoras afirmam mesmo, que, para que haja aprendizagem, o indivíduo deve ter alcançado um determinado grau de desenvolvimento, uma vez que este processo resulta de várias mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida. Estas mudanças ocorrem a vários níveis, nomeadamente; cognitivo, linguístico, afetivo, motor e social. Também a aprendizagem vai-se “processando” de forma gradual e progressiva (Dias & Correia, 2012) o que “solicita exploração, descoberta e reorganização mental” (p.2). Desta forma, o indivíduo vai, segundo Dias e Correia (2012)

aprendendo através do que é e do que sabe, o aprendente parte das suas experiências singulares e reais que se vão modificando através da aprendizagem. Aprender reclama, pois, a mobilização de saberes já adquiridos e a sua aplicação a uma dada situação (p. 2).

Podemos, então, dizer que a criança aprende na interação com o mundo social e físico que a rodeia, com as pessoas com quem interage, com objetos que manipula, com as descobertas que faz durante as suas brincadeiras. Aliás, o ato de brincar assume-se como uma tarefa séria para a criança pois “A brincar, a criança vai aprendendo as propriedades

dos objetos (tamanho, forma, cor, ...) e a utilizá-los como ferramentas de resolução de problemas” (Dias e Correia, 2012, p. 4).

3. O educador, o professor e a aprendizagem da criança

A criança, segundo Merani (1997), é intrinsecamente boa, apesar da sociedade a deformar quando adulta. É por este motivo que a “intervenção” do professor ao longo da vida da criança é fundamental. A educação deve respeitar o seu desenvolvimento natural, pois de contrário a atitude «positiva» do professor converte-se em «negativa».

A escola não foi feita para o professor, mas para a criança. O professor está ao serviço do educando, não da educação. Este deve fomentar o desenvolvimento da criança, respeitando e promovendo sempre a personalidade, respeitando e promovendo possibilidades inatas. O professor deve guiar a criança “quando seja necessário, mas no caminho da própria individualidade infantil, a para ajudá-lo a ser ele mesmo” (Merani, 1977, p. 44). Segundo este mesmo autor, a nova pedagogia considera fundamental o desenvolvimento da criança: tudo na escola deve inspirar nela, mover-se em volta dela, ser realizado por ela. Ou seja, “a tarefa completa da aprendizagem é isso: adquirir esquemas abstratos elaborados pela experiência de outros e empregá-los como soluções em situações semelhantes às que obrigam à sua criação” (Merani, 1977, p. 99).

Sobre este assunto, Malik (2003) também realça o papel do professor quando diz que o papel deste é determinante, como mediador fundamental entre os conhecimentos e a criança. Segundo Malik, 2003 “o professor serve de estímulo a criança tanto mais eficazmente quanto ele próprio acreditar nas possibilidades da criança. Dessa percepção (...) nasce determinado tipo de expectativas, donde decorrem por sua vez comportamentos em relação a criança” (p. 49). Referindo-se ainda à importância da auto-confiança do professor e na crença deste relativamente ao seu trabalho, diz que “quanto mais o professor acreditar em si próprio como meio estimulador do sucesso do criança, mais eficazmente o consegue ser” (p. 49).

Outra figura importante na aprendizagem da criança é o educador. Na opinião de Dias e Correia, (2012) o professor que queira potencializar a aprendizagem das suas crianças deverá “focalizar a sua atenção na criança, ajudando-a a desenvolver sentimentos de confiança e de competência (p.4). Assim “enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão” (Katz, 2006 citado por Dias e Correia, 2012, p.4).

Neste sentido, dir-se-á que a relação estabelecida entre a criança e o educador é determinante na aquisição de novas aprendizagens. Quanto mais forte e mais estável for a relação estabelecida, maior serão os efeitos produzidos na criança. Assim, sublinham Dias e Correia (2012)

Um educador sensível e conhecedor dos processos de desenvolvimento e aprendizagem brinca com a criança, conversa com ela, estabelece uma relação de vinculação forte e assegura contextos securizantes e estimulantes impulsionadores de processos de auto-regulação, de iniciativa pessoal, de criatividade (p. 4).

Por toda a responsabilidade imputada ao educador, nesta fase primordial de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o desejável é que o professor seja um verdadeiro apoiante e que sirva de modelo (Dias e Correia, 2012) e

que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha (...) que apoie as aprendizagens da criança, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia (...) [e] que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas (p. 4).

Estes pressupostos são corroborados por Calheiros e Piscalhos (2013) quando afirmam que “Ser educador, ser professor, é um caminho exigente, rigoroso, um processo intrincado, um desafio em constante construção” (p. 263). Estas autoras acrescentam que o processo de formação destes profissionais está em contante desenvolvimento e aperfeiçoamento. O educador e o professor estão em constante questionamento e procura de novas respostas, promovendo uma atitude crítica e reflexiva, tendo em conta a dimensão pessoal, institucional e coletiva associadas a este processo.

Em suma, o trabalho “em equipa” realizado por todos os agentes envolvidos na educação e formação da criança, será deveras benéfico, a vários níveis, para esta, como escreveram Costa e Faria (2013) defendendo que é importante

que a Escola assuma um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional: as escolas serão melhor sucedidas na sua missão educacional se

envidarem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa das crianças, maximizando o seu potencial para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional (p. 407).

4. A organização dos *curricula* da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e as aprendizagens

A organização curricular e as metas estabelecidas para cada uma das áreas do pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (CEB) são redigidas e reformuladas com o objetivo de “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência” (Buescu *et al.*, 2015: p.7).

Na educação pré-escolar, as orientações curriculares (OCEPE) foram criadas no sentido de colmatar a inexistência de “um documento que fosse espelho daquilo que hoje sabemos que a Educação Pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à Educação Pré-escolar” (ME, 1997, p. 7). Além disso, as orientações curriculares (ME, 1997)

constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagem a realizar pelas crianças” (p. 13).

Apesar de não existir um programa definido *a priori*, como acontece a partir do 1.º CEB, é importante que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens realizadas pelas crianças. As atividades lúdicas não devem ser menosprezadas, “pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração investimento pessoal” (ME, 1997, p. 18).

Seguindo estes pressupostos, sublinha-se que a “educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (ME, 1997, p. 18).

O trabalho desenvolvido na pré-escola é, de facto, fundamental, pois além de ser o primeiro lugar de contacto da criança com o ambiente escolar, também serve de adaptação para a frequência do ensino obrigatório. Assim sendo, quanto mais positivo for este período mais facilidade terá a criança de construir um percurso académico feliz e de sucesso. Neste

processo de adaptação e transição, o educador tem um papel fundamental, como é referido nas OCEPE (1997)

Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...) É também função do educador proporcionar as condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (p.28).

Concretizada a passagem para o 1º CEB, importa perceber as orientações curriculares subjacentes a este período, as aprendizagens a realizar, a forma como irão ser concretizadas e, não menos importante, o papel do professor nesta fase tão determinante da criança, a nível escolar.

Antes de tudo, importa saber que o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade que contribui para aprofundar a “democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (DEB, 2004, p. 11).

Os programas propostos para o 1.º CEB implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas (6-10 anos) constitua uma oportunidade para que as crianças realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, o direito ao sucesso escolar de cada criança (DEB, 2004).

As aprendizagens ativas preveem que as crianças tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar (atividade física, manipulação dos objetos e meios didáticos, descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes).

No que concerne às aprendizagens significativas estas relacionam-se com as vivências realizadas pelas crianças (fora ou dentro da escola), decorrentes da sua história pessoal. Têm em conta a cultura de origem de cada criança constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens. Para que haja efetivamente uma aprendizagem significativa terá que haver uma predisposição clara para aprender e o conteúdo educativo tem de ser potencialmente significativo. Desta forma a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado nas

estruturas de conhecimento de um criança e adquire significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio (Ausubel, 1982).

Em relação às aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem da utilização de recursos variados que permitam uma multiplicidade de abordagens dos conteúdos abordados. Deve-se, portanto, variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo.

As aprendizagens integradas decorrem das realidades vivenciadas. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e incluem, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos vão concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista.

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas.

Tanto na educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico (CEB) os conteúdos a serem abordados estão divididos por “áreas”. Estas contemplam aspetos específicos mas que devem funcionar de forma articulada. Assim “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p. 51).

Atualmente, na educação pré-escolar além da aprendizagem da linguagem oral também se privilegia a escrita, algo que até há alguns anos atrás, só era posto em prática no 1º ciclo do ensino básico. Esta abordagem à escrita, neste ciclo, “situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global (...) que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita mesmo sem saber ler formalmente” (ME, 1997, p. 66). Concretamente, a linguagem oral deve ser progressivamente alargada, através da interação com o educador, com as outras crianças e com outros adultos. Para que tal aconteça, é fundamental que se criem condições para que este objetivo se concretize, refira-se a criação de um clima de comunicação em que a maneira como o educador fala e se exprime, seja um modelo para a aprendizagem da criança. Esta deve, progressivamente, alargar o seu vocabulário, dominar a linguagem, construir frases corretas e mais complexas, “adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (ME, 1997, p. 67). A entrada da criança no 1.º CEB do vai permitir que esta aprofunde o conhecimento e o domínio da linguagem oral. É, também, nesta fase, salientam Buescu (2015) que a ligação entre a

oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da leitura e da escrita se efetiva, ou seja, a “linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas” (p.7).

Segundo Buescu (2015) uma das primeiras realidades do ensino de Português no 1.º CEB é precisamente o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica, assim “em particular nos dois primeiros anos, a Leitura e a Escrita constituem a novidade – anteriormente e já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta – e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares” (p.7).

No que concerne ao domínio da matemática, podemos afirmar que este se vai revelando no quotidiano das crianças. As crianças vão construindo noções matemáticas a partir das suas atividades diárias e mais uma vez “Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, p. 65). Assim, evidencia-se a importância do adulto em proporcionar experiências diversificadas que leve à reflexão da crianças, colocando-lhe, por exemplo, questões, pedindo-lhe que classifique objetos mediante determinados critérios (cor, forma, altura, velocidade, ...). As orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) preveem uma série de atividades que permitam que a criança adquira a noção de tempo, espaço, peso e medida, recorrendo, por exemplo, a situações da vida real, como é o jogo da “loja”, onde situações fictícias de compra e venda “permitem à criança utilizar dinheiro a “fazer de conta” ou a sério como objecto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem” (ME, 1997, p. 65).

Estes pressupostos são, posteriormente, aprofundados, no primeiro ciclo pois o programa de matemática identifica como as três grandes finalidades para o ensino desta disciplina: i) a estruturação do pensamento, ii) a análise do mundo natural e iii) a interpretação da sociedade (Bivar, 2015). A apreensão e hierarquização de conceitos matemáticos, o estudo constante das suas propriedades e a argumentação clara e precisa, própria desta disciplina, têm um papel fundamental na organização do pensamento, sendo basilar do raciocínio hipotético-dedutivo. Contribui ainda para melhorar a capacidade de argumentar, de justificar adequadamente uma dada posição e de detetar logros e raciocínios falsos em geral. A matemática é indispensável para uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia. O domínio de certos instrumentos matemáticos revela-se essencial ao estudo de fenómenos que constituem objeto de atenção

em outras disciplinas do currículo do Ensino Básico (Física, Química, Ciências da Terra e da Vida, Ciências Naturais, Geografia...). O método matemático constitui-se como um instrumento de preferência para a análise e compreensão do funcionamento da sociedade. É indispensável ao estudo de diversas áreas da atividade humana, como sejam os mecanismos da economia global ou da evolução demográfica, os sistemas eleitorais que presidem à Democracia, ou mesmo campanhas de venda e promoção de produtos de consumo. O ensino da matemática contribui para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável.

É importante não possuir uma visão vaga e intuitiva dos conceitos matemáticos pelo que as metas curriculares devem estar articuladas com o programa, no sentido de permitir “uma construção consistente e coerente do conhecimento” matemático (Bivar, 2015, p. 2). O gosto pela matemática, assim como a melhoria na compreensão matemática e na resolução de problemas deve ser feita de forma progressiva, iniciando no pré-escolar e continuando no 1.º ciclo com a compreensão de “algumas características próprias da matemática, como o rigor das definições e do raciocínio, a aplicabilidade dos conceitos abstratos ou a precisão dos resultados” (Bivar, 2015, p. 2).

Como já foi referido, o ser humano está em constante aprendizagem, pelo que a criança quando chega à educação pré-escolar já “traz” alguns conhecimentos do mundo que a rodeia. A área do conhecimento do mundo baseia-se “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê (...) [esta curiosidade] é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações” (ME, 1997, p. 79). Assim sendo, pode dizer-se que esta área está relacionada com as diferentes áreas de conteúdo, na medida em que esta pretende que a criança se relacione com o meio exterior, que explore os espaços físicos e sociais que frequenta, que experimente uma enorme diversidade de experiências, em suma, que se sinta parte integrante do “seu” mundo. De referir que, na área do conhecimento do mundo, pretende-se que sejam alargados saberes básicos necessários à vida social, a saber: reconhecer e usar diferentes utensílios, distinguir as cores, verbalizar sentimentos e emoções, dizer nome, idade, morada e filiação, conhecer os órgãos do corpo, revestimento dos animais, entre outros. Finalmente, sobre esta área importa salientar que está previsto as crianças trabalharem aspetos relacionados com a educação para a saúde e educação ambiental. Em suma, e como referem as OCEPE (ME, 1997)

o que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de

aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica (p. 85).

A organização curricular do estudo do meio, no primeiro ciclo, dá continuidade aos pressupostos abordados na área do conhecimento do mundo e foi pensada tendo em conta que as crianças foram adquirindo experiências e vivências ao longo da sua vida social e escolar, inseridas num espaço e numa sociedade com determinadas regras e valores. Partindo deste pressuposto,

Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, as crianças, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (ME, 2004, p. 101).

Além do referido anteriormente, e tendo em conta que as crianças têm acesso a outros espaços geograficamente distantes (por exemplo, através dos diversos meios de comunicação) é necessário fornecer meios às crianças para que estas compreendam e integrem estas novas realidades. Por esta razão, ao estudo do meio segundo o que está descrito (ME, 2004)

concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” p. 101).

Nesta disciplina o professor tem alguma liberdade na execução do programa. Pode alterar a ordem dos conteúdos, fazer diversas associações, variar o grau de aprofundamento, entre outros. No entanto, deverá ter em conta que está a trabalhar com crianças que têm pontos de partida e ritmos de aprendizagens díspares, assim como diferentes interesses ou necessidades, pelo que lhe cabe a ele facultar instrumentos e técnicas para que as crianças construam o seu próprio saber, aprofundando o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade.

Em jeito de síntese, importa apresentar alguns dos objetivos gerais propostos para esta disciplina, presentes na organização curricular e de programas (ME, 2004) a saber: estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de

autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes; identificar elementos básicos do meio físico e do meio social; identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida; desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal; utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar); desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo; conhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. Assim, as orientações para esta área diz que (ME, 1997)

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (p.57).

As aprendizagens psicomotoras fundamentais são realizadas até ao final do 1º ciclo, pelo que a ausência de atividades apropriadas traduzir-se-á em carências irremediáveis. Segundo os princípios orientadores da EEFMDP (Expressão e Educação: Físico-Motora; Dramática e Plástica).

o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a actividade física educativa oferece aos crianças experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando as crianças para a sua abordagem ou aplicação (ME, 2004, p. 35)

Os conteúdos abordados nesta área asseguram, também o desenvolvimento social da criança, por exemplo, aquando de situações de interação com os colegas, inerentes às atividades desta disciplina e aos respetivos processos de aprendizagem. Por outro lado, este programa (ME, 2004) prevê

um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar [restabelecendo-se] o equilíbrio das experiências escolares, aproximando-as do ritmo e estilo da actividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais apetecíveis (p. 35).

Por último, importa apontar quais os principais objetivos gerais desta disciplina: elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (resistência geral, velocidade, flexibilidade, controlo de postura, equilíbrio, orientação espacial, ritmo e agilidade); cooperar com os colegas, respeitando as regras, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor; aperfeiçoar a sua habilidade nas diferentes atividades, tentando realizá-las correta e oportunamente.

5. A aprendizagem e o envolvimento das crianças nas atividades

O envolvimento das crianças nas atividades poderá contribuir para haja mais aprendizagens duradouras e significativas. Ao envolver-se no desenrolar das atividades a criança está mais motivado, e por conseguinte, mais predisposto para a aprendizagem de novos saberes e novos conceitos. Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Bertram e Pascal, 2009, p. 128).

O conceito de envolvimento não é apresentado de forma objetiva, pelo que se deve recorrer aos vários estudos que se debruçaram sobre este tema e perceber a definição de cada um deles, os fatores associados e as conclusões a que chegaram após vários anos de pesquisas e de investigações.

Deste modo, e de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (Casteleito, 2001, citado por Aguiar, 2009) poderemos dizer que este conceito significa “participação ativa, e por vezes, empenhada (em alguma actividade, acção ou acontecimento) (p. 61). O envolvimento da criança pode estar relacionado com outros fatores como por exemplo a quantidade de tempo que a criança interage com o ambiente (adulto, pares ou materiais), de forma ativa e atenta, e adequada ao seu desenvolvimento e ao contexto em que está inserida (Aguiar, 2009).

McWilliam (1991) definiu o envolvimento como “a quantidade de tempo que as crianças despendiam em comportamento adequado ao contexto e ao nível de desenvolvimento das crianças” (p. 42). Passado um ano e feitos alguns estudos, o mesmo autor, juntamente com um outro, Bailey introduziram na definição deste conceito uma dimensão qualitativa, na medida em que defendiam que “o envolvimento consistia na

quantidade de tempo que as crianças despendiam a interagir com o ambiente em diferentes níveis de competência” (Aguiar, 2009, p.66). Os níveis de competência apontados eram i) não envolvimento; ii) envolvimento transitório; iii) envolvimento indiferenciado; iv) envolvimento interativo e; v) envolvimento continuado. Cada um dos níveis compreendia cinco aspetos: atenção e participação, adequação do comportamento, elaboração, orientação para objetivos e persistência.

McWilliam e Kruif (1998) citados por Aguiar (2009) definiram nove níveis de envolvimento organizados numa hierarquia de desenvolvimento: persistência (resolução de problemas), comportamento codificado (uso de linguagem compreensível contextualizada), jogo construtivo, comportamento diferenciado (participação ativa e convencionalização), atenção focalizada, comportamento indiferenciado (implica repetição), atenção ocasional e comportamento não envolvido (passivo, quando não há atividade, ou ativo, quando se verificam comportamentos indesejados). Estes níveis de envolvimento, segundo os seus autores, são reciprocamente individuais e pormenorizados, uma vez que permitem a classificação de todos os comportamentos apresentados pelas crianças.

Segundo Laevers (1994, citado por Bertram e Pascal, 2009), o envolvimento é uma capacidade imputada ao ser humano, podendo ser reconhecido pela concentração e persistência. Além disso, pressupõe a existência de motivação, fascinação e abertura aos estímulos, quer a nível físico quer a nível psicológico. Este autor afirma, mesmo, que existem dados que insinuam que a aprendizagem é uma consequência do envolvimento. Tal, pode levar-nos a afirmar que esta característica pode ser verificável em diferentes situações, nas diversas idades do indivíduo.

Incidindo a nossa análise sobre o envolvimento num grupo etário específico, podemos afirmar que a criança, na opinião de Bertram e Pascal (2009) quando envolvida numa determinada tarefa fica fascinada e totalmente absorvida por ela, sendo 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. A fonte desta satisfação reside no desejo profundo que a criança tem de melhor compreender a realidade (, p. 128).

De salientar que, o envolvimento da criança não depende unicamente do grau de dificuldade da tarefa. A atividade deve situar-se no limite das suas capacidades, ou seja, no que Vygostsky apelida de zona de desenvolvimento próximo.

Aguiar (2009) faz o elenco de alguns fatores que influenciam o envolvimento das crianças em contextos escolares. Um deles está relacionado com as características das crianças e outro com as características dos contextos frequentados pelas crianças.

Relativamente ao primeiro fator, importa aferir a idade de desenvolvimento e a idade cronológica. A idade relaciona-se positivamente com os níveis mais sofisticados de envolvimento e negativamente com níveis inferiores de envolvimento. Assim, “o envolvimento observado torna-se mais sofisticado à medida que aumenta a idade de desenvolvimento: à medida que a criança se desenvolve, torna-se mais competente e abandona comportamentos de nível inferior” (Aguiar, 2009, p. 77). Outra característica intra-individual está relacionada com o perfil de incapacidade da criança. Na verdade, as incapacidades da criança podem influenciar negativamente a atenção, a participação nas atividades, a ocorrência de comportamentos adequados, a capacidade para iniciar e manter interações e a persistência em ações dirigidas para objetivos. McWilliam e Bailey (1995 citados por Aguiar, 2009) atestam esta realidade pois, num estudo realizado pelos mesmos, verificaram que

as crianças com incapacidades passavam menos tempo envolvidas de forma interactiva com os adultos, menos tempo envolvidas em comportamentos de mestria com materiais do que as crianças com desenvolvimento típico. Os autores verificaram ainda que crianças com incapacidades passavam mais tempo não envolvidas de uma forma passiva do que os seus pares com desenvolvimento típico (p.78).

Uma outra característica está relacionada com o temperamento ou estilo individual. A este respeito, Poppe (2003 citado por Aguiar, 2009) verificou que as crianças atentas e pouco ativas apresentavam mais comportamentos de envolvimento de nível inferior, independentemente da idade de desenvolvimento.

O segundo fator que influencia o envolvimento, já referido anteriormente, prende-se com as características dos contextos. Estes podem ser agrupados em três dimensões: (i) ambiente físico, (ii) ambiente social e (iii) comportamentos interativos de ensino e afeto dos educadores.

Relativamente ao ambiente físico, a pesquisa feita relativamente a este assunto revela que o envolvimento é positivamente influenciado por um arranjo aberto da sala, com áreas de aprendizagem definidas, pela acessibilidade de uma variedade de brinquedos adequados

ao desenvolvimento das crianças e de outros materiais que estas possam manipular de forma independente e por rácios adulto-criança inferiores.

No que concerne ao ambiente social, o envolvimento é influenciado positivamente por transições suaves entre as atividades, por atividades cuidadosamente sequenciadas e pela utilização de sistemas de organização dos adultos por zonas, através da atribuição de responsabilidade por determinadas áreas da sala ou atividades de aprendizagem.

Envolvimento e aprendizagem são dois conceitos que andam de mãos dadas no contexto escolar. Os dois completam-se e ambos contribuem para o sucesso da criança ao longo do seu percurso académico.

Já em 1990, Skinner afirmavam que o envolvimento escolar incluía iniciação da ação, esforço, persistência e participação no trabalho escolar, bem como os estados emocionais da criança durante as atividades de aprendizagem. Mais tarde “Skinner e Belmont (1993) definiam o envolvimento como a intensidade comportamental e a qualidade emocional da participação activa das crianças na iniciação e realização de actividades de aprendizagem” (Aguiar, 2009, p. 75). Segundo estes autores, o envolvimento é essencial porque constitui um preditor de resultados importantes (aprendizagem e desenvolvimento) e está na base da motivação implícita.

Chapman (2003, citada por Aguiar, 2009) fala-nos em dois conceitos relacionados com o envolvimento académico

na primeira, que a autora designa como «envolvimento no processo escolar», o envolvimento tem sido utilizado para ilustrar o desejo das crianças em participar nas actividades da escola, isto é, a obediência ou cumprimento das expectativas implícitas aos contextos escolares; a segunda definição, que a autora designa como «envolvimento nas actividades de aprendizagem», centra-se em indicadores cognitivos, comportamentais e afectivos do envolvimento das crianças em tarefas de aprendizagem (p. 75).

Ainda sobre a relação destes dois conceitos, Greenwood, Horton e Utley (2002 citados por Aguiar, 2009) consideram que envolvimento académico é facilitador do sucesso escolar. Estes autores afirmam que o envolvimento académico constitui “um constructo composto de comportamentos específicos: escrever, participar nas tarefas, ler em voz alta, ler silenciosamente, falar sobre conteúdos académicos, fazer perguntas e responder a perguntas” (Aguiar, 2009, p. 76).

Da relação entre o envolvimento e a aprendizagem podemos referir que o envolvimento promove a aprendizagem, uma vez que fornece oportunidades para a diferenciação; que o envolvimento previne ou reduz problemas de comportamento e proporciona oportunidades para contingências mais eficazes e menos aversivas; e que a promoção do envolvimento está relacionada o direito das crianças com incapacidade a uma elevada qualidade de vida através de ambientes interessantes e adequados (Aguar, 2009).

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Objetivos do estudo

A investigação realizada foi importante para me sentir mais integrada no contexto, mas também para ter um papel mais ativo, onde pudesse dar o meu contributo para proporcionar um ambiente de aprendizagens e envolvimento mais enriquecedor.

Durante a investigação realizada, a questão problema foi essencial para contextualizar de forma clara e funcional o tema que pretendia investigar. A investigação, sustenta Dewey (1971) é um meio para “obter a real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos” (p,93) obrigando-nos a questionar, a problematizar a (re)formular várias questões.

Para o presente estudo, consideramos pertinente a seguinte questão-problema: *Como se percebe o envolvimento das crianças nas atividades?* Considerando esta interrogação, estabelecemos como objetivos: (i) observar o envolvimento das crianças nas atividades propostas; (ii) descrever os sinais e níveis de envolvimento; (iii) verificar em que contextos (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico) se registam valores médios de envolvimento mais elevados; e (iv) identificar quais os sinais de envolvimento mais observados em cada contexto; (v) perceber as conceções dos professores sobre o envolvimento das crianças na aprendizagem.

2. Contextos escolares e participantes no estudo

2.1. O contexto do 1.º ciclo do ensino básico (CEB)

2.1.1. A turma e as interações

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no ano letivo 2014/2015 num Agrupamento de Escolas do interior norte, em dois polos distintos

A nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tive a oportunidade de trabalhar com uma turma de 1º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por catorze crianças (sete do sexo feminino e sete do sexo masculino), sendo que dois das crianças eram de etnia cigana. No geral, o grupo apresentava um comportamento um pouco instável, havendo momentos de agitação e ruído acrescido. Esse comportamento instável era, em parte, provocado por uma criança mais inquieta, pois não sabia esperar pela sua vez para se expressar e raramente dava oportunidade aos colegas de se manifestarem. Consequentemente, o resto do grupo ficava perturbado e tornava-se instável.

Pensou-se então que seria pertinente desenvolver tarefas/atividades em que os crianças tivessem uma participação mais ativa e dinâmica, com o objetivo de os envolver mais nas tarefas/atividades propostas. Assim sendo, no desenvolvimento das experiências, criaram-se oportunidades para os crianças fazerem as suas escolhas, tomarem decisões construïrem conhecimento, porque “o professor, os colegas, os materiais e os recursos materiais podem e devem ajudá-lo nesta tarefa, mas de maneira nenhuma podem substituí-lo na responsabilidade de construir significados nos conteúdos de aprendizagem” (Coll, s/d, p.15)

Quanto às interações entre todos os intervenientes (professores, estagiárias e crianças) decorreram com normalidade, partilhando ideias, estratégias e responsabilidades. O modo simples da professora cooperante, a alegria, o olhar positivo e a dedicação fizeram com que nos sentíssemos bem com a turma e com ela. Fui envolvida em tudo o que se passava e era-me explicado o porquê de certas atitudes, contribuindo para que nunca me sentisse a mais num grupo já constituído. Senti-me parte integrante desse grupo, facilitando os momentos de reflexão e contribuindo para uma aprendizagem com a prática mais significativa e enriquecedora para o meu crescimento profissional. Segundo Brickman e Taylor (1991) a “interação é o diálogo verbal e não-verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com as crianças” (p.27) e foi com esta relação adulto/adulto, que era visível aos olhos das crianças, que se proporcionou um ambiente baseado na confiança, interajuda e cooperação, que favoreceu a aprendizagem, que conquistei a confiança e o respeito das crianças. Como dizem Brickman e Taylor (1991), “a confiança é a crença nos outros que permite à criança aventurar-se à ação, sabendo que as pessoas de quem depende lhe proporcionam o apoio e encorajamento necessário” (p.15), Sendo isso, uma mais-valia na ação educativa, pois permite às crianças um maior e melhor desenvolvimento a todos os níveis (cognitivo, social, emocional).

2.1.2. O espaço e o tempo na sala de aula

No contexto pedagógico, a organização do espaço é importante para a aprendizagem da criança, uma vez que “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (Célis, 1998, p.83).

A sala de aula estava equipada com um computador com ligação à internet; um quadro interativo; um quadro branco; um armário para guardar materiais; cabides; expositor

ao fundo da sala; aquecedores; uma secretária para a professora; mesas e cadeiras. As mesas são ocupadas pelas crianças, em pares ou individualmente (ver figura 1).

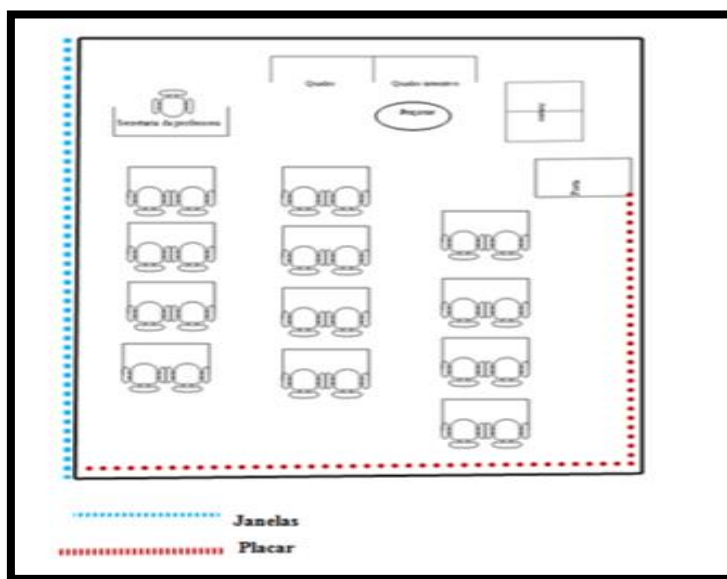


Figura 1- Planta da sala de aula do 1ºCEB

É de referir, que a organização da sala de aula e a disposição das crianças na mesma não era fixa, pois esta podia sofrer alterações conforme o comportamento das crianças ou em face das suas necessidades (auditivas, visuais, entre outras). Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), a “sala de aula constitui uma unidade social distinta, com o seu conjunto de normas, a sua atmosfera psicológica, o seu conjunto de relações, de papéis e a sua combinação particular de expectativas de comportamento” (p.476), o que torna o papel do professor muito mais complexo, pois é ele o responsável por gerir tudo isso.

É, também, de referir que a sala continha um placar nas paredes, com os trabalhos realizados pelas crianças ao longo das atividades educativas e que foram sendo renovados ao longo do tempo, refletindo e valorizando o trabalho realizado pelo grupo, em diferentes momentos. Segundo Arends (1999) “os crianças podem até ajudar a produzir uma sala com aspecto interessante e acolhedora. Muitas crianças sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como um sistema de incentivo” (p.95).

Também o tempo escolar constitui um importante recurso na organização do dia-a-dia da criança. Este deve ser pensado e utilizado de modo a rentabilizar, eficazmente, as aprendizagens e, se necessário, ajustar a prática educativa ao ritmo da aprendizagem efetuada pelas crianças. O horário letivo diário tinha início às 9h, e terminava às 17h30m, com um intervalo de 30 minutos no período da manhã, uma pausa para almoço, das 12h30m às 14h, e um intervalo de 30 minutos no período da tarde.

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 criança na sala, e de boas práticas de gestão” (p. 79). Daí surge a complexidade, mas também a extrema importância da gestão do tempo de sala de aula.

2.2. No contexto do Jardim-de-Infância

2.2.1 O grupo e as interações

Na Prática de Ensino Supervisionada (PES) que realizei no contexto do pré-escolar, tive a oportunidade de trabalhar numa sala de crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos de idade. Era um grupo composto por dezoito crianças (seis do sexo masculino e doze do sexo feminino). O grupo era heterogéneo, e as crianças tinham características diversificadas, manifestando necessidades e interesses muito diferentes.

De um modo geral as crianças mostravam interesse em participar em novas descobertas e solicitavam muitas vezes o apoio do adulto, sendo cooperantes na realização de alguns trabalhos com os mesmos. É de salientar que “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças”(Hohmann,&Weikart, 2011, p.27). A maior parte das crianças manifestava autonomia na realização de certas tarefas.

Percebia-se que já dominavam as regras base de funcionamento do jardim-de-infância e, na generalidade, já dominavam as regras no que concerne à organização de espaços de trabalho e às rotinas.

A nível cognitivo as crianças não apresentavam grandes dificuldades na aquisição de conhecimentos, consolidados em ritmos diferentes, de acordo com a idade. Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral algumas crianças de três anos revelavam certas dificuldades em se expressar.

As interações entre o grupo de crianças e a educadora cooperante decorreriam de forma harmoniosa, sem conflitos e com laços positivos, num clima de apoio e amizade em que esta adquire um papel fundamental, pois “a autoconfiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 62). Com carinho, amor e respeito, a educadora cooperante conduzia a rotina diária das crianças, transmitia os conhecimentos e preocupava-se com estas. De uma forma alegre, disponível e cativadora envolvia as crianças nas suas brincadeiras e atividades, criando um ambiente positivo propício ao diálogo, à partilha de acontecimentos e, conseqüentemente, à realização de aprendizagens. Ela agia desta forma

naturalmente, mas é facto que se deve “criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou aborrecimento e negligência” (idem, 2011, p. 63).

Os afetos e carinhos (beijos, abraços, palavras bonitas como “gosto muito de ti”, “adoro-te”) oferecidos pelas crianças à educadora e a predisposição para as atividades refletiam bastante a forma como estas a viam. A criança deve ver o adulto como uma identidade positiva em que possa confiar e para que possa dar o melhor de si em todo o processo de aprendizagem pois, segundo Hohmann e Weikart (2011), “a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p. 6).

Quanto à relação que as crianças mantinham com as auxiliares educativas eram de mútuo respeito, utilizando palavras como “por favor”, “obrigado” e manifestando carinho e afeto.

As interações criança-criança eram, normalmente, de tranquilidade e de entreajuda, demonstrando preocupação com o bem-estar umas das outras. Se uma criança não estava bem, todo o grupo se unia para a fazer sentir-se melhor.

2.2.2. O tempo e o espaço

A distribuição do tempo educativo, no contexto do pré-escolar, faz-se de modo flexível, mas com momentos que se repetem com uma certa periodicidade, para que as crianças criem bons hábitos e se sintam seguras e partes integrante de todo o processo, dando origem a uma rotina diária (ver quadro 1).

Quadro 1 -
Rotina em EPE

Horas	Momentos da Rotina
9h – 9h30m	Entrada e acolhimento
9h30m – 12h	Lanche/recreio Atividades Orientadas Atividades Livres Tempo de arrumar Revisão da manhã Higiene
12h – 14h	Hora de almoço
14h – 16h	Atividades Orientadas Trabalho em grande grupo Atividades Livres Tempo de arrumar Revisão da tarde

As atividades letivas da manhã decorriam após um momento prévio de conversa, em grande grupo, onde se fazia a marcação de presenças, onde se contavam as novidades e se combinavam as atividades do dia. O período da manhã era também reservado para atividades mais orientadas, como por exemplo: leitura de histórias, de poesias, realização de jogos e trabalhos. Posteriormente, realizavam-se atividades de escolha livre e atividades ao ar livre quando o tempo o permitia. Depois as crianças faziam a higiene das mãos, lanchavam e arrumavam a sala e os materiais. A parte da tarde iniciava-se sempre com um pequeno momento de leitura, conto ou poesia. De seguida, propunham-se atividades mais orientadas, de acordo com o planeado e com os trabalhos de projeto em curso. Havia ainda tempo para avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido.

A organização do espaço e materiais da sala de atividades era flexível e fazia-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que podia sofrer modificações ao longo do ano letivo, uma vez que deve existir “espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162). A sala de atividades dividia-se em várias áreas. Alguns espaços eram permanentes, porque se constituíam como desafiantes e adequados às crianças em idade pré-escolar. É o caso da área de jogo simbólico (cozinha e quarto); da área da expressão plástica (desenho, recorte e colagem, modelagem, pintura); da área da comunicação e acolhimento (biblioteca, planeamento, avaliação, discussão); da área de multimédia (computador e audiovisual); da área da experimentação e da matemática (jogos de mesa); da área da música e da área das construções e garagem (ver figura 2). Cada área encontrava-se identificada, através de um registo escrito e Figura.

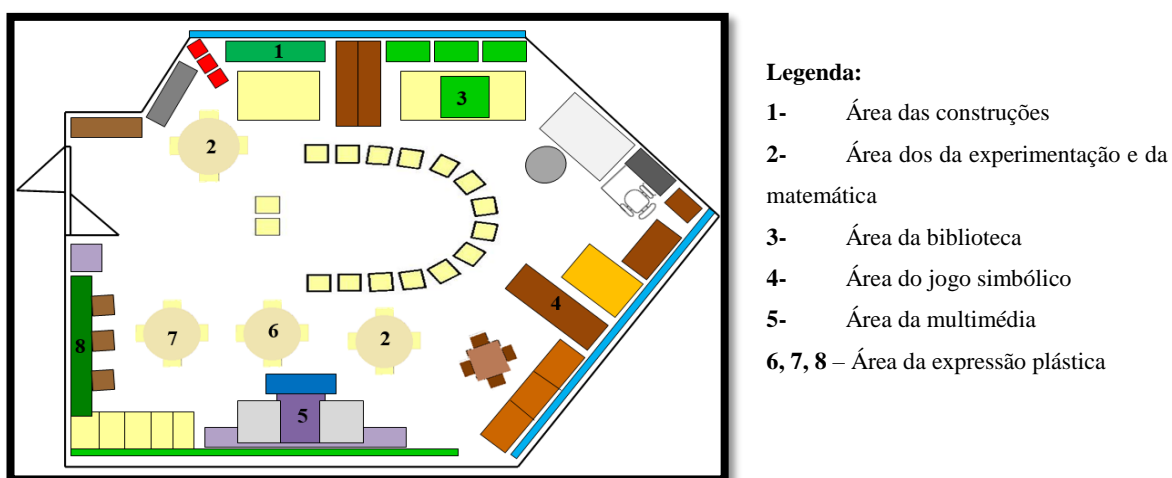


Figura 2- Planta da sala de atividades da EPE

As áreas estavam pensadas e organizadas no sentido de enfatizar as diversas áreas de conteúdo, tendo em conta as suas funcionalidades, adequação ao espaço e as potencialidades educativas dos materiais. A organização da sala durante a prática de ensino foi flexível, estando sujeita a alterações sempre que houvesse a inserção de uma nova área de interesse para as crianças e/ou sempre que se verificasse uma necessidade por parte das crianças, pois elas têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico.

O espaço onde a criança se encontrava diariamente era organizado pelo educador com a ajuda da criança, de forma a proporcionar diferentes oportunidades e aprendizagens através da ação, uma vez que a criança “é um sujeito aberto, em construção, com direito a expressar a sua individualidade” (Gambôa, 2011, p.52).

3. Natureza da investigação

A investigação realizada paralelamente à Prática de Ensino Supervisionada baseou-se num estudo em dados qualitativos e dados quantitativos, pelo que importa fazer uma distinção entre estes dois tipos de investigação.

Como nos referem Gerhardt e Silveira (2009) em relação à pesquisa qualitativa, esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (p. 32). Segundo estes mesmos autores, quando os pesquisadores optam por utilizar os métodos qualitativos, têm como finalidade explicar o porquê das coisas e não quantificam os valores, visto que os dados analisados são denominados não-métricos. A investigação qualitativa sugere que o investigador tenha a capacidade de observar, questionar, descrever e interpretar de maneira a proporcionar a possibilidade de conhecer as experiências bem como o ponto de vista do sujeito em análise, uma vez que os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo trabalho estatístico” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.16).

A investigação quantitativa tem características diferentes da investigação qualitativa. Assim, pode referir-se que a investigação quantitativa é perceptível através “da formulação do problema e das hipóteses” (Sousa, 2005, p.31). Esta investigação esteve presente no inquérito por questionário e na quantificação dos dados obtidos através da ficha de observação do envolvimento da criança.

A investigação quantitativa é baseada em apresentação e análise de dados que permitem a sua quantificação e a apresentação dos dados através do tratamento estatístico.

Em relação aos seus objetivos, pretende “testar teorias, encontrar factos e encontrar relações entre variáveis e predição”(Bogdan & Biklen, 1994, p.773). Em relação aos dados recolhidos estes “são quantitativos, variáveis operacionalizados e estatísticos. Sendo que esta análise é feita de forma dedutiva e verifica-se após a conclusão dos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 73-74). Como cita Bell (2004) os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” (p. 19-20). Ou seja, depois do tratamento dos dados os investigadores analisam e comparam muito pormenorizadamente.

É de salientar que ambas as investigações apresentam algumas diferenças, mas ambas são essenciais e o uso de cada uma depende do estudo em análise. As duas abordagens são vistas como técnicas complementares, cada uma com a sua visão e o problema em questão.

3.1. Materiais e instrumentos de recolha de dados

A investigação é uma atividade essencial para a evolução do conhecimento, proporcionando uma aproximação e um melhor entendimento da realidade que estamos a investigar.

Uma investigação exige escolhas metodológicas. As opções metodológicas adotadas numa investigação esclarecem as decisões tomadas relativamente à escolha dos instrumentos que melhor fundamentam e sustentam os objetivos estabelecidos. Os processos apresentados para uma investigação convergem na conjectura “da tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p.5). Desta forma, no âmbito deste estudo, utilizei técnicas de recolha de dados, tais como uma grelha de observação de comportamentos, notas de campo, análise fotográfica e ainda a escala de envolvimento da criança desenvolvida por Pascal e Bertram (2009).

Em relação ao registo dos dados procurei registar exatamente o que ocorria durante as atividades ou, até mesmo, anotar simples diálogos que considerei pertinentes para esta investigação, porque num trabalho investigativo “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (Ponte, 2002, p.15).

3.1.1. Notas de campo, análise fotográfica e gravação vídeo

Para registar dados, como meio de dar resposta à nossa investigação recorri a notas de campo e registo fotoFigura. Esta forma de registo de dados permite-nos descrever em papel tudo o que vimos, ouvimos e assistimos. Neste sentido, nas notas de campo registei todas as situações que pensei ser importantes e que aconteceram durante a prática pedagógica

O objetivo principal foi sempre captar cada situação através de palavras das crianças, procurando transcrever, o mais fielmente possível, as suas ideias e sugestões, uma vez que “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.152).

Em relação ao registo fotoFigura, este foi também um instrumento importante ao longo de toda esta investigação, pois, assim foi-nos possível ter acesso a várias informações: “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.141). Estas foram essenciais para que a análise fosse a mais correta possível, tal como as notas de campo.

As fotografias, segundo Bogdan e Biklen, 1994 só poderão ser entendidas como uma “ferramenta do investigador educacional” (p.191) se se apresentarem não como respostas, mas sim como “ferramentas para chegar às respostas”, pois só assim fará sentido.

É importante referir que todos os registos fotoFiguras foram consentidos pelas crianças e pelos pais, assegurando assim a privacidade das mesmas. Estes registos tiveram como finalidade analisar os conteúdos fotografados como meio de obter resposta à nossa investigação.

A gravação em vídeo, segundo Sousa (2005) “pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam” (p.200). O seu principal objetivo é ouvir e ver, as vezes necessárias, os acontecimentos que se passaram, neste caso, na sala de aula. As gravações das aulas, acrescenta Sousa (2005) possibilitam visualizar posteriormente “situações particulares que anteriormente poderiam ter passado despercebidas, apreciar subtilezas, ações que sucederam em simultâneo” (p.200).

As gravações realizadas foram devidamente autorizadas pelos encarregados de educação das crianças e só serviram o propósito de poderem mais tarde ser analisadas de forma a recordar alguns momentos da aula, contribuindo para uma melhor fidedignidade no preenchimento das grelhas de observação.

3.1.2. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados que apresenta diversas vantagens, pois permite a presença de um conhecimento direto dos factos, o que ajuda a uma melhor compreensão do contexto, tal como dos indivíduos que dele fazem parte. Em situação de sala de aula permite observar as reações das crianças às diferentes estratégias de ensino-aprendizagem.

As observações que realizei foram, essencialmente, naturalista e participante. Classifico-as assim, uma vez que este tipo de observações decorre “nos contextos naturais nos quais os actores estiveram naturalmente a participar e seguiam o curso normal dos acontecimentos quotidianos” (Adler e Adlerao, citado por Novo, 2009, p.106), e na opinião de Amendoeira (1999 citado em Correia, 2009), “na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados” (p.33).

A observação participante valoriza a interação social e deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e, assim, o efeito é ao mesmo tempo a causa. Ela permite integrar o observador e a sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento.

A observação naturalista é uma das técnicas mais utilizadas para apreender o fenómeno em análise. Contudo, tal como refere Henry (citado por Estrela, 1994) este tipo de observação “fornece ‘dossiers’ mais completos, mas também mais difíceis de analisar”, (p.46).

A observação assume um papel muito importante em qualquer estudo, pois como nos referem Pardal e Lopes (2011) “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador” (p. 71). Para Bogdan e Biklen (1994) na observação participante, o observador interage com os observados, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados. Analisando os dados de forma indutiva, construindo as suas reflexões e abstrações no decorrer do mesmo, atribui significado ao que observa e dá importância à opinião dos participantes, tentando efetivar as suas expectativas, a sua visão e opinião sobre as observações efetuadas.

Ao estruturar, planificar e organizar a observação, proceder-se-á a um trabalho científico, pois esta técnica irá produzir informação que permitirá responder às nossas questões e problemas.

Pode dizer-se, dado o carácter mais subjetivo da observação, que ela “nunca é neutra porque é sempre fruto da idiosincrasia da pesquisadora, do corpus teórico, do objecto de estudo, da interação com os contextos (espaciais e temporais) em que está inserida” (Novo, 2009, p.106). Sendo a observação subjetiva, ou seja, cada indivíduo tem um ponto de vista a respeito do que observa, é necessário que esta seja bem trabalhada para que se torne o mais objetiva possível, onde se identifiquem os problemas e se coloquem hipóteses, se questione a realidade observada, se registem e se retirem conclusões.

Segundo Bertram e Pascal (2009), os educadores/professores devem ser capazes de fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças. “ Deve salientar-se a importância de realizar observações objetivas para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática” (p. 132).

Para dar início à investigação procedi a várias observações e para tal foi crucial compreender que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizado e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações.” (Ketele, 1980, p. 27). Quando observamos, precisamos de um ato de atenção, uma concentração seletiva da atividade mental, um objetivo específico, claro e explícito e um ato inteligente para selecionar apenas a informação que pretendemos entre o vasto leque de informações possíveis, para desta forma recolher e organizar criteriosamente a informação que se recolheu.

No presente estudo, o registo das observações foi realizado no final de cada uma das atividades propostas, procedendo-se ao registo reflexivo das mesmas, e no momento em que ocorreram, fazendo uso de notas ou abreviaturas que mais tarde foram reformuladas.

Observei metade do grupo de cada contexto, sem ultrapassar o número máximo de 12 crianças. Foram observadas 7 crianças por contexto. Foram grupos heterogéneos e no caso da Educação Pré-Escolar observei um grupo com crianças do género masculino e feminino, assim como crianças com 3,4 e 5 anos de idade. O mesmo acontece no grupo de crianças do 1º CEB, diferenciando apenas nas idades (crianças com 6 e 7 anos de idade).

Posteriormente realizei observações de duas sessões por semana em períodos diferentes (de manhã e de tarde), cada observação teve uma duração de dois minutos. Cada criança foi observada três vezes por períodos, mas não continuamente, ou seja no período da manhã observava a mesma criança três vezes, e à tarde igual, mas com intervalos, ou seja de atividade para atividade. Quando as crianças eram observadas, após cada dois minutos de observação eram registadas numa tabela de observação com os itens referentes à escala de envolvimento da criança (Leavers, 1994; Bertram e Pascal, 2009). Para cada observação tinha em atenção os sinais de envolvimento para que os registos fossem em conformidade com cada sinal. Os sinais de envolvimento tinham de estar bem presentes para as nossas observações, pois é através dos mesmos que se certifica se existe envolvimento, para posteriormente conseguirmos observar em que nível de cada sinal se encontra. Embora, como já foi referido sendo a observação subjetiva e cada individuo finda o seu ponto de vista, por vezes não nos era possível observar todos os sinais de envolvimento das crianças.

Este processo de observação foi realizado nas atividades de cada área curricular (português, matemática e estudo do meio) e área de conteúdo (linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e conhecimento do mundo), respetivamente, ao contexto em que me encontrava.

3.1.3. Escala de envolvimento da criança

Como instrumento de registo foi utilizada a ficha de observação do envolvimento da criança desenvolvida por Levers (1994), (Anexo I e II) que, de acordo com Portugal e Laevers (2010) é um instrumento que se centra na criança, medindo o seu nível de envolvimento durante o processo de aprendizagem, retirando o enfoque dos resultados da mesma, pois esta não serve para avaliar a criança, mas a sua postura e envolvimento em determinada atividade. Desta mesma opinião partilha Lemos (2009) quando afirma que “a escala de envolvimento da criança é um instrumento de observação que visa medir o nível de envolvimento das crianças em actividades e projectos” (p. 14).

Segundo o manual de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP, 2009) o envolvimento não ocorre quando as atividades são excessivamente fáceis ou excessivamente difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona, a que Vygostsky chama, de desenvolvimento próximo.

Há dados que mostram que uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers 1994). Sendo considerado o envolvimento uma medida da qualidade aplicada a uma lista inesgotável de crianças foi criada uma lista de indicadores de envolvimento, assim como os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos.

A escala de envolvimento da criança é para ser lida juntamente com os indicadores de envolvimento da criança.

São nove os indicadores de envolvimento da criança elencados por Ferre Leavers (1994): concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão fácil e postura, persistência, tempo de reação, linguagem e satisfação que procurei observar no decorrer das minhas observações. A cada um destes sinais correspondem algumas características, marcas, intenções, gestos e atitudes que me ajudaram a ficar mais atenta e com olhar particular para as crianças observadas.

No que se refere à concentração a atenção da criança encontra-se orientada para a atividade. Nada parece poder distrair a criança desta profunda concentração. No sinal energia a criança investe muito esforço na atividade. Está muito interessada e estimulada. Esta

energia é frequentemente demonstrada pelo alçar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais as quais relevam que a criança está concentrada no que está a fazer. No que respeita à complexidade e criatividade estes sinais poderão ser observáveis quando a criança mobiliza, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma mera rotina. A criança envolvida não pode mostrar mais competência – está a dar o seu melhor. Criatividade não significa que o resultado tenha que ser original. A criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança encontra-se nos limites das suas capacidades. No indicador expressão facial e postura os indícios não-verbais são de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. A postura pode revelar alta concentração ou tédio. A postura pode ser altamente significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador. Quando nos referimos à persistência devemos estar atentos à duração da concentração na atividade que está a ser realizada. As crianças que estão realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer. Querem continuar a atividade que lhes interessa e dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta. A atividade envolvida tem geralmente uma maior duração, embora o tempo investido dependa da idade e da experiência da criança. Já no sinal precisão as crianças envolvidas mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão atentas aos pormenores. As crianças que não se envolvem estão pouco preocupadas com as questões de pormenores. Os pormenores não são importantes para elas. Quando se fala de tempo de reação referimos que as crianças que estão envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos. Correm, literalmente falando, para uma atividade e mostram grande motivação e entusiasmo. Note-se que o envolvimento não se pode ver apenas pela reação inicial. É mais que isso. No que diz respeito à linguagem sublinha-se a importância que a atividade tem para as crianças e que pode ser observada através dos comentários que fazem. Por exemplo, poderão, repetidamente, pedir para fazer uma determinada atividade e dizerem que gostam de a fazer. Quanto à satisfação as crianças envolvidas demonstram grande satisfação e contentamento perante os resultados alcançados.

Nas minhas observações tive em consideração que não é necessário que todos os sinais de envolvimento estejam presentes no decorrer das atividades embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência (Leavers, 2009). A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação, segundo o mesmo autor.

Os sinais anteriores devem depois ser apontados na escala de envolvimento da criança (Leavers, 2009, Bertram e Pascal, 2009) que apresenta cinco níveis. No primeiro nível há uma clara ausência de atividade. A atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança.

No nível dois a atividade é frequentemente interrompida. A criança está a fazer uma determinada atividade mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças. O seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa.

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

No nível quatro a atividade continua com momentos de grande intensidade. A atividade da criança passa por momentos de grande intensidade. O nível 4 é reservado para a atividade demonstrada nesses momentos de maior intensidade. Mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.

O último nível é aquele onde a atividade é intensa e prolongada. A criança demonstra, através da atividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento.

As grelhas de observação do envolvimento da criança foram preenchidas através de dados recolhidos nas observações efetuadas. Para tal, foi essencial fazer corresponder cada período de observação, aos seus registos. A descrição dos acontecimentos das observações não foram efetuados no momento, porque não nos era possível estabelecer esses registos.

No final de cada área curricular fiz os registos referentes às atividades realizadas, para isso era fundamental registar a hora em que foi feito para que posteriormente nos facilitasse a leitura dos mesmos. Conforme a descrição dos acontecimentos era possível classificar a atividade quanto ao nível e assim fazer a descrição do sinal observado em conformidade à descrição da atividade e ao nível de envolvimento atribuído, tendo a minha decisão por base a narração dos indicadores dos níveis de envolvimento.

Mais uma vez importa referir que o processo de observação e o processo de preenchimento das grelhas foi homogéneo para ambos os contextos.

3.1.4. Entrevista

A entrevista não é mais, como referem Ghiglione e Matalon (2001) que “uma conversa tendo em vista um objectivo” (p.65). Ludke & André (1986) afirmam que a entrevista permite captar a informação desejada de uma forma direta e imediata “praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34). Ela mostra-se essencial para “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Estrela, 1994, p.33) e adquire características próprias que fazem dela fonte de riqueza face aos temas abordados.

A entrevista pode ser a estratégia dominante na recolha de dados (ver anexo III e IV) ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas. Em qualquer situação, a entrevista tem sempre como função o acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores e a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” (Bogdan & Biklen, 1994, p.34) os assuntos sobre os quais estão a ser questionados.

Com a entrevista espontaneamente se acede aos significados que as pessoas atribuem às coisas e às situações (Ludke & André, 1986) o que permite estudar o objeto na sua profundidade.

No decorrer da entrevista é pertinente que os entrevistados possam livremente “expressar a sua própria realidade, na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.73).

3.1.5. Análise de conteúdo

Reunida a informação recolhida através dos instrumentos referidos o próximo passo é composto por uma pré-análise, a exploração do material, a inferência e interpretação dos mesmos (Bardin, 2007).

Todos os dados recolhidos necessitam agora, de ser organizados, codificados e categorizados, como referem Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2007) com o intuito de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros. Como é referido por Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados planifica-se na organização e sistematização dos dados recolhidos durante o estudo e tendo como ponto de referência os problemas a que se procura dar resposta. Proceder à sistematização de dados permite ao investigador clarificar e compreender os materiais e dados recolhidos, possibilitando a

partilha e comunicação dos mesmos. De acordo com estes mesmos autores, “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrão, descoberta de aspectos importantes, que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

A primeira análise de dados, embora rudimentar e pouco refinada, deverá ser realizada ainda durante a recolha de dados, permitindo ao investigador efetuar o ponto de situação e orientar o seu olhar e a referida recolha de modo mais claro e eficaz (Bogdan & Biklen, 1994). Para proceder à análise de dados há que primeiro ter em consideração seguintes pressupostos, “a) organizar e descrever os dados de forma clara; b) identificar o que é típico e atípico; c) trazer à luz, relações e/ou padrões; d) encontrar respostas para o problema” (Coutinho, 2011, p.132).

As interpretações dos dados realizados são o alicerce das primeiras reflexões, que numa investigação qualitativa poderão ser a base para uma reformulação do problema ou para a planificação de nova recolha de dados, fazendo muitas vezes esbater a fronteira entre a recolha e a análise dos mesmos. Esta interpretação é muito importante, mas poderá ser complexa uma vez que os dados tomam várias formas como relatos e anotações, fotografias, desenhos, notas de campo, como refere Coutinho (2011). Esta mesma autora refere ainda que não será passível de generalizações, o conhecimento assim adquirido, pois baseia-se na interpretação efetuada pelo investigador, é válido no contexto e momento em que ocorre. Deve, no entanto, ser reconhecida a sua importância e interesse, pois aumenta o conhecimento que o professor tem acerca do objeto de estudo e na partilha efetuada com os pares poderão ser identificadas semelhanças com outros contextos e situações.

O *corpus de análise* (Vala, 1986) reunido foi sujeito à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução com o objetivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação. A análise de conteúdo tem como principal objetivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo a investigação a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados. Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo qualitativa visando “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Vala, 1986, p.104).

Depois de se organizar toda a informação reunida, e no que diz respeito à entrevista, procurou-se encontrar categorias de análise levando em consideração a diversidade e especificidade dos materiais em estudo. Em primeiro lugar fez-se um inventário, procurando isolar todos os elementos e depois classificaram-se repartindo os elementos e impondo uma

certa organização ao texto (Bardin, 2007). Foi então efetuada uma primeira categorização a partir da leitura das entrevistas. Esta etapa visou encontrar alguns tópicos *a priori* definidos, mas também descobrir categorias emergentes que se relacionassem com a problemática inicialmente levantada nesta investigação. Ou seja, na construção do esquema de categorias foram também consideradas categorias que se encontraram *a posteriori*, funcionando assim este sistema de categorias, como um sistema misto (Vala, 1986).

Na perspetiva de Vala (1986) uma categoria é “habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p.111).

Da análise efetuada, houve ainda a necessidade de incluir o uso de “um segmento de texto numa categoria” o que “pressupõe a deteção dos indicadores relativos a essa categoria” (Vala, 1986, p.111). A natureza das unidades ou dos segmentos de texto que se utilizaram dependeram da problemática em estudo.

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

4.1.Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida no 1.º ciclo do ensino básico

A experiência de ensino-aprendizagem (EEA) agora apresentada foi desenvolvida no 1.ºano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e teve como principal objetivo realizar uma articulação curricular horizontal entre todas as disciplinas. A articulação curricular horizontal, na opinião de Morgado e Tomaz (2009) diz respeito “à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (p.11) e como tal é essencial quer ao longo de todos os níveis de ensino quer entre ciclos (articulação curricular vertical). A articulação curricular horizontal que ocorre entre áreas disciplinares do mesmo ano ou entre áreas de conteúdo, permite aos crianças perceber a ligação entre os diversos saberes contribuindo para uma melhor perceção e aquisição de aprendizagens significativas.

Assim, no final do 1.º ano do 1.º CEB espera-se que as crianças atinjam determinados objetivos e metas curriculares. Cabe ao professor organizar a sua prática para que os discentes consigam atingir os resultados esperados, como por exemplo a aquisição dos mecanismos de leitura e de escrita, que são duas aprendizagens fundamentais do 1.º ano de escolaridade. Neste sentido, é fundamental que as crianças estejam em contacto com obras literárias adequadas à sua idade, pois como refere Azevedo (2006a), “um ambiente rico e estimulante em produtos culturais de elevada qualidade, como é a literatura em conjunto com a presença de mediadores conscientes do seu papel, ajuda a criança” (p.5).

A escrita é o reconhecimento de palavras. Através dela, pretende-se que as crianças identifiquem termos do seu dia-a-dia (meta 8 de Português), consigam identificar o início e o fim de uma palavra (meta 9 de Português), reconheçam algumas letras (meta 10 de Português), entre outros pontos que levem as crianças a “desenvolver o seu conhecimento acerca das funções e das finalidades do código escrito, bem como das relações entre a linguagem oral e escrita.” (Viana & Ribeiro, 2014, p.59). Esse contacto vai proporcionar um envolvimento no processo de ensino aprendizagem, facilitando as diversas aprendizagens em diferentes áreas do saber.

A EEA que passo a descrever teve como fio condutor a aprendizagem da consoante “s” (forma manuscrita, maiúscula e minúscula). Para iniciar a atividade, comecei por ler uma história de José Campanari e Roger Olmos intitulada “*Segue-me*”. É uma história que é baseada no amor, dedicação e ajuda entre os animais de uma selva. Primeiramente, fiz uma abordagem paratextual do livro onde referi o nome dos autores, do ilustrador e da editora. Logo em seguida, questionei as crianças acerca da capa do livro, tentando aferir qual seria a história que aquele nos ia contar. Com entusiasmo, surgiram algumas repostas alusivas à ilustração da capa do livro, tais como: “O elefante cinzento”, “O elefante das pintas”, “O grande elefante barrigudo”, entre outras, (nota de campo nº 32 – 02/03/2015). Surgiu então o seguinte diálogo:

Prof. Estagiária: Vamos olhar para este livro. O que é que ele nos mostra na capa?

AB1: A mim parece-me um elefante barrigudo.

AD2: Ele é barrigudo, mas também é grande, por isso é o grande elefante barrigudo.

AL7: Esse elefante tem pintas, por isso é o elefante das pintas.

Prof. Estagiária: E por que dizes que se o elefante tem pintas, tem de ser o elefante das pintas?

AL7: Porque às vezes os livros são assim.

Prof. Estagiária: Assim como AL7?

AL7: O que têm na capa é sobre o que falam.

Prof. Estagiária: Ai é? Então e se fôssemos ver o que nos diz este livro no seu interior?

Após este diálogo, procedi à leitura do texto em voz alta, uma vez que é essencial escutar para aprender e construir conhecimento, retendo o essencial de um pequeno texto ouvido, identificando o tema central como nos faz referência o programa de português no domínio da compreensão oral, leitura e escrita. A história motivou as crianças, uma vez que ia ao encontro da curiosidade do grupo. Assim, atestei a ideia de Bettelheim (1998, citado por Azevedo, 2007), notando que:

para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (p. 107).

Continuando com o apoio do livro em questão, passei para a realização de um exercício ortográfico, que consistia em escrever, no quadro interativo, parte da história e pedir a uma criança (que já sabia ler) que lesse esses excertos. De seguida, pedi aos restantes que tapassem os olhos com umas fachtas, enquanto tapava algumas palavras iniciadas com o grafema “s”. O objetivo era que quando fosse feita a leitura novamente, as crianças descobrissem a palavra que estava escondida, pois, como podemos confirmar no programa de português é importante localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes. Para finalizar esta atividade, e como meio de partir para a atividade de matemática, sugeri às crianças a realização de um jogo: o dominó. Este consistia em fazer corresponder a imagem à consoante/vogal correta. O objetivo era fazer com que as crianças se envolvessem na atividade para que assim fosse mais fácil a adaptação à atividade seguinte. O jogo, até pelo seu carácter lúdico, contribuiu para que as crianças ficassem mais envolvidos na tarefa e foi um bom recurso material, pois “por intermédio dos jogos, as crianças exercitam os sentidos, a memória, a linguagem e o pensamento” (Lop e Muriscot, 2004, p. 69). Distribuí então uma peça de dominó por cada criança, em que de um lado tinha uma consoante ou uma vogal e do outro uma imagem (ver figura 3). Cada criança teria de fazer corresponder a vogal/consoante à imagem certa (ver figura 4).

Com o decorrer da atividade, notou-se um entusiasmo e uma interajuda entre as crianças.



Figura 3- Atividade de português

Com o final da atividade ligada à área de português, foi possível observar o resultado final da atividade simultaneamente com o envolvimento (ou não envolvimento) dos crianças e retirar informação que permitisse contribuir para a resposta à questão de partida deste trabalho percebendo como se processa o envolvimento das crianças nas atividades. Os resultados foram registados em tabelas distintas.

Das 52 observações realizadas nesta área e fazendo a média total do envolvimento das crianças que observei (7 crianças) posso referir que se situa nos 2,66. Pode verificar-se (ver Anexo V) a descrição dos níveis de envolvimento de cada criança observado em cada sinal, mostrando também, que há sinais de envolvimento que não foram observados por ter um nível elevado de dificuldade de observação.

Recorrendo à observação dos seguintes Figuras (ver Figura 1 e 2) e tendo em conta o número total de observações realizadas nesta área, concluo que as crianças com 6 anos apresentam uma maior diversidade nos níveis de envolvimento. Assim sendo, foram registadas no nível 1 sete observações, no nível 2 doze observações, no nível 3 cinco observações, no nível 4 catorze observações e por fim, no nível 5 uma observação (ver Figura 1). No mesmo Figura (Figura 1) reflete-se o oposto com as crianças de 7 anos, pois, apenas

se registaram observações em dois níveis de envolvimento, sendo o nível 2 com sete observações e o nível 3 com seis observações.

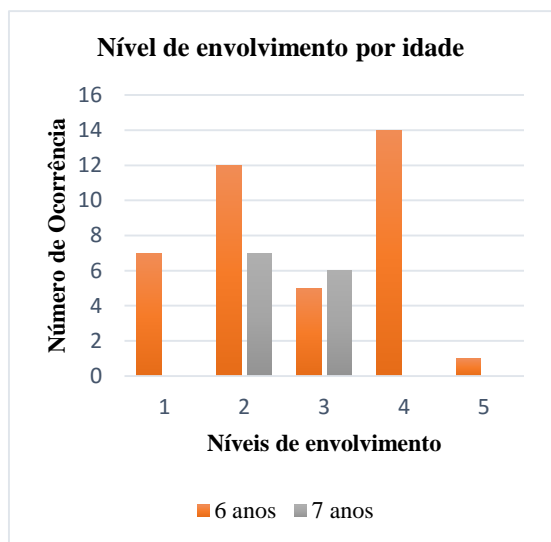


Figura 4 - Nível de envolvimento por idades - Área de Português

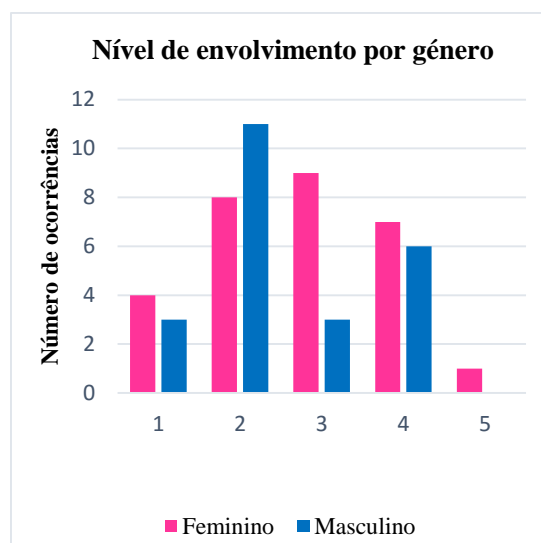


Figura 5- Nível de envolvimento por género - Área de Português

Quando ao envolvimento dos crianças e verificando a variável - género (ver figura 5) verifica-se que o género feminino tem registos de observação em todos os níveis de envolvimento, no nível 1 quatro observações, no nível 2 oito observações, no nível 3 nove observações, nível 4 sete observações e no nível 5 uma observação. Observando a mesma figura (ver figura 3) mas com o olhar centrado nas crianças do género masculino, verifica-se que as crianças têm registos de observações em todos os níveis, à exceção do nível 5 que teve apenas uma observação e esta refere-se a uma aluna do género feminino. Assim sendo, no nível 1 houve três observações, no nível 2 onze observações, no nível 3 três observações e por fim no nível 4 seis observações.

Através da leitura dos Figuras 1 e 2 pode-se constatar que as crianças de 6 anos tiveram um nível de envolvimento maior, com maior frequência no nível 4 a par com as alunas da turma que se situaram, na sua maioria no nível 3. Embora se tenham registado um maior número de observações no nível 2 no género masculino.

Analisando o envolvimento de todos os crianças procurando uma observação mais geral da área de português verifica-se que as crianças estão maioritariamente no nível 2 com dezoito observações, embora o nível 4 registe catorze observações. O nível intermédio (nível 3) apresenta doze observações. Verifica-se desta forma que o envolvimento das crianças nesta área foi relativamente baixo, centrando-se no nível 2.

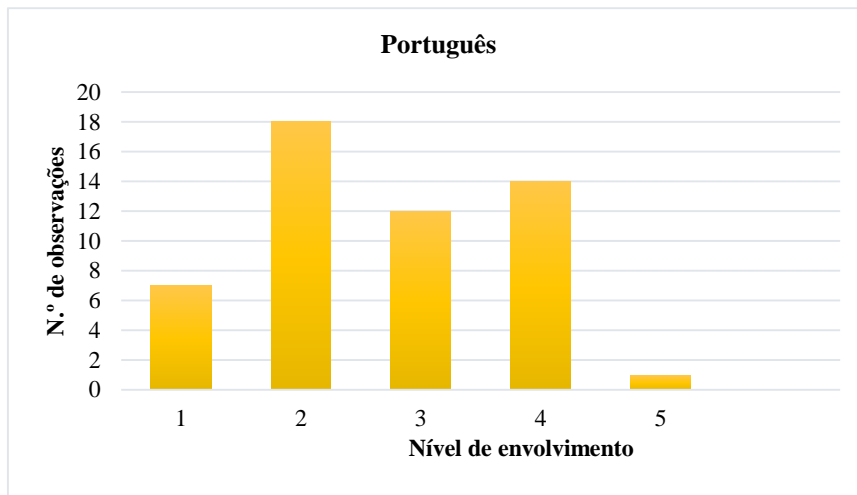


Figura 6- Nível médio de envolvimento da área de Português

É de

salientar que as observações realizadas durante as atividades foram feitas juntamente com os indicadores de envolvimento, uma vez que deverão ser lidos em conjunto.

A figura 6 mostra o número de vezes que foram observados os sinais de envolvimento na área de português. Pode constatar-se que a concentração, a persistência a linguagem e a satisfação foram observadas sete vezes enquanto que a energia reteve apenas três observações. Refere-se ainda que nesta área foram observados todos os sinais de envolvimento.

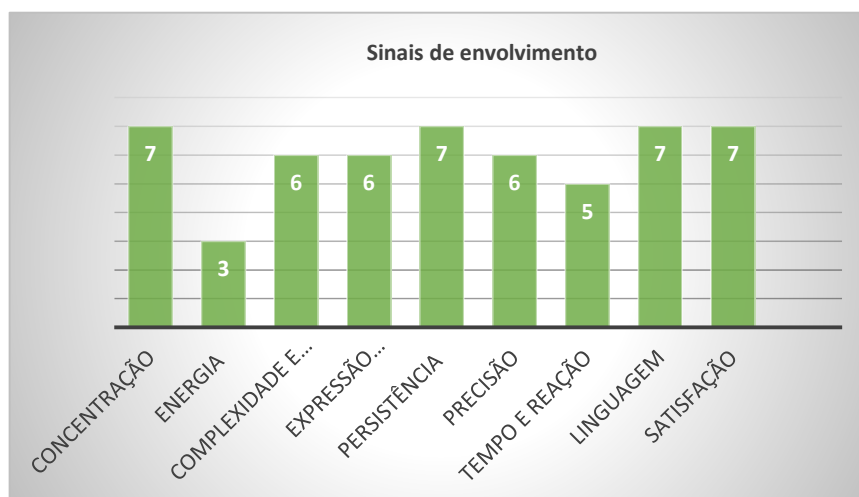


Figura 7- N.º de observações dos sinais de envolvimento da área de português

Dando seguimento à descrição da experiência de ensino e aprendizagem e após o domínio de português ter ficado completo, foi solicitado as crianças que apenas encontrassem e separassem as imagens que representavam animais. Fizemos a contagem das mesmas, e a sua identificação, para assim abordar o tema a trabalhar na área de matemática que seria a dezena. Os principais objetivos para a aula centraram-se na identificação do número dez, na

compreensão das várias utilizações do número, na realização de contagens progressivas e regressivas representando números envolvidos. Recorri à utilização do ábaco, de material multibásico, de material não estruturado (lápiz, canetas, borrachas e “às mãos” das crianças).

De salientar que, antes de chegar ao conceito de dezena, trabalhámos, conjuntamente com as crianças, o número dez no ábaco fazendo contagens progressivas e regressivas, ou seja, revendo a contagem crescente e decrescente. Para uma melhor aquisição de conhecimentos, as crianças resolveram um exercício com os números próximos ou vizinhos, ou seja, com o algarismo que está antes e depois do número trabalhado. De seguida, passei à explicação do que é uma dezena, recorrendo a uma apresentação digital em PowerPoint intitulada “A casa das Dezenas”, ao ábaco e ao material multibásico para assim facilitar a compreensão e aquisição da noção de dezena. Recorri a diferentes materiais na tentativa de envolver mais as crianças na atividade e também porque “os materiais manipulativos motivam muito as crianças, servem de base à abstração e permitem realizar experiências muito ricas. As crianças aprendem de uma forma mais alegre, bem-disposta e dinâmica” (Roldão, 2005, p.106).

Seguiu-se a realização de um cartaz alusivo a dezena, sugerido pelas crianças e realizado em conjunto. Sempre que surgiam dúvidas, estas eram registadas e explicadas e, no fim, em diálogo com as crianças surgiu a ideia de criar um cartaz, que ficaria na sala de aula e serviria de auxílio:

AN5: Oh professora, e se fizéssemos um cartaz para nos ajudar?

Prof. Estagiária: Por mim pode ser, mas quem vai dizer como se faz, vão ser vocês. Pode ser?

AP6: Sim, podemos utilizar as tampas que estão nesse garrafão.

AB1: E com elas fazemos o mesmo que fizemos com o material multibásico.

Prof. Estagiária: E como foi AN5?

AN5: Então, 10 cubinhos dão uma barra e aí fazemos...10 tampas da outra de outra cor...e sempre 10...

Nota de campo n.º38, 02/03/2015

Como forma de motivar as crianças, e também a envolvê-los nas tarefas, propus que fossem eles a construir o cartaz. A ideia foi bem recebida e em simultâneo estariam a aprender os conteúdos e também a desenvolver a criatividade Sousa (s/d), acerca da motivação e a criatividade afirma que

Motivar a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante

que a execução. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa (p.22).



Figura 8- Recursos da área de matemática

Para finalizar a atividade, recomendei a realização da ficha do manual de matemática e quando as crianças terminaram foi feita, como habitualmente, a correção em grande grupo para que as dúvidas ficassem esclarecidas, visto que dado a complexidade do tema suscitou algumas dúvidas, no início.

Foi pertinente perceber qual a opinião do grupo sobre estes conceitos, visto que em matemática é essencial comunicarmos as nossas ideias ou o nosso raciocínio, uma vez que a matemática tem particularidades específicas que “exige a organização e a clarificação do nosso próprio pensamento [e] permite que as ideias se tornem objectos de reflexão, discussão e eventual reformulação” (Boavida *et al.*, 2008, p.62).

Procedendo ao mesmo método de observação e registo de envolvimento nas atividades (ver anexo VI) das crianças, encontrei novos níveis médios de envolvimento na área de matemática. Num total de 54 observações posso registar que a média de envolvimento das crianças nas tarefas propostas foi de 2,64.

Como se pode ler no Figura 5, o envolvimento das crianças por idades na área de matemática é essencialmente centrado no nível 4, nas crianças de 6 anos (catorze observações) e nas crianças com 7 anos situa-se no nível 3 (com seis observações). Em contrapartida é nas crianças com 6 anos que se registam mais observações de nível 1 (sete observações). É de referir que o nível 5 não se registaram quaisquer observações de envolvimento nem as crianças de 6 nem de 7 anos de idade.

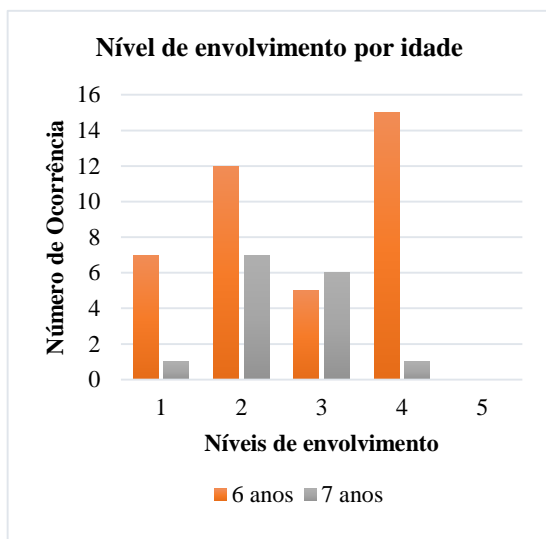


Figura 9- Nível de envolvimento por idades - área de matemática

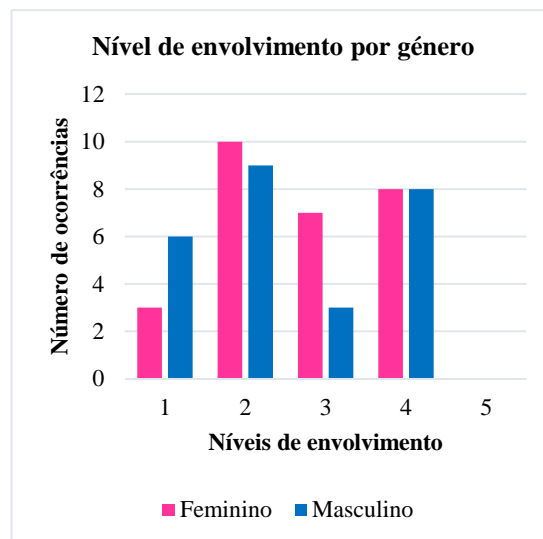


Figura 10- Nível de envolvimento por género - área de matemática

Com base na figura 10, e atendendo ao nível de envolvimento das crianças por género conclui-se que tanto as meninas como os meninos têm mais observações de nível 2 (com dez observações e nove observações respetivamente). Mais uma vez se verifica que não há registo de observações do envolvimento das crianças no nível 5. No entanto, o nível 4 de envolvimento também se destaca uma vez que os dois géneros obtiveram o mesmo número de observações (oito observações). O nível 1 e o nível 3 contrastam entre si na medida em que no primeiro são os meninos que se situam mais neste nível de envolvimento (seis observações) e no segundo sobressaem as meninas com sete observações.

Recorrendo a uma análise mais geral do envolvimento das crianças na área de matemática confirma-se que as crianças estão essencialmente no nível 2 (vinte observações). Não havendo nenhuma observação de envolvimento no nível 5.

Atesta-se que o envolvimento das crianças na área de matemática é baixo, centrando-se num nível onde há muitas quebras de atenção e de concentração. Quando se observam os outros níveis verifica-se que o nível 1 apresenta oito observações, o nível 3 perfaz dez observações e o nível 4 conta com dezasseis observações.

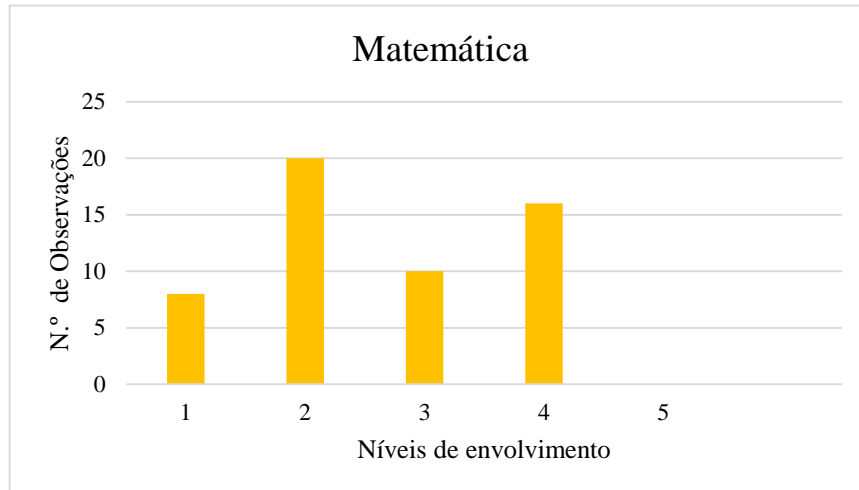


Figura 11- Níveis de envolvimento da área de matemática

Quanto aos sinais de envolvimento observados na área de matemática, pode dizer-se que persistência, tempo de reação e linguagem foram os sinais mais observados (sete observações). Enquanto que a complexidade e criatividade foi o menos observado apenas com quatro observações. Outro sinal que não foi tantas vezes observado foi a expressão facial e postura (cinco observações).

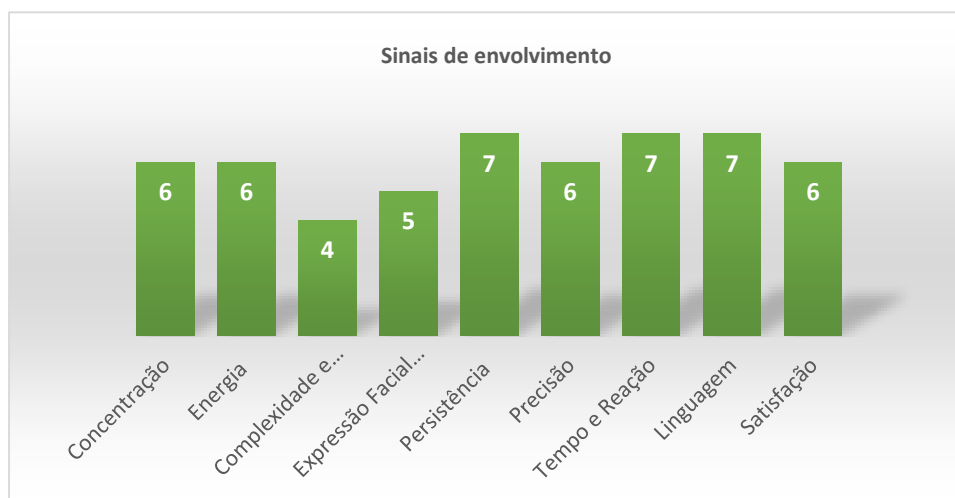


Figura 12- N.º de observações dos sinais de envolvimento - área de matemática

No decorrer da área de matemática foram observados e registados todos os sinais de envolvimento.

Dando continuidade à descrição da experiência de ensino e aprendizagem e já no período da tarde (14h-15h30m) foi abordada a área de estudo do meio com recurso à área de educação e expressão plástica. Para começar a atividade e evitando que houvesse uma quebra

radical com o que fora trabalhado anteriormente, pediu-se as crianças que pensassem nos animais que contámos em matemática e que pensassem no respetivo revestimento corporal.

Obtiveram-se afirmações como as que se seguem:

AD2: Este galo tem penas.

AP6: E o cão preto que está ali é coberto com pelos.

AL4: Olha, mas o gato também tem pelos.

AB1: Pois tem, e pato tem penas, e ali a rola também é com penas!

Prof. Estagiária: Muito bem! O que acham de construirmos um bilhete de identidade para cada animal?

Nota de campo nº41, 03/03/2015

A partir deste diálogo, partimos, eu e as crianças, para a realização de um bilhete de identidade para cada animal. Para tal, foi proposto que cada uma escolhesse um animal. Para a concretização desta atividade era fundamental saber o habitat, a alimentação e o revestimento de cada animal, assim como o respetivo nome.

Tive em conta, na preparação desta atividade, o programa de estudo do meio, no domínio “à descoberta do meio natural” que indica que é fundamental reconhecer diferentes animais, identificar o habitat deles, identificar a comida de cada um e o seu respetivo revestimento.

Esta atividade foi muito bem acolhida pelas crianças que rapidamente queriam preencher o bilhete de identidade de cada animal.

Posteriormente e como forma de falar de algumas das características do revestimento dos animais, recorri à demonstração de uma experiência para provar que as penas são impermeáveis. Proporcionei esta atividade para envolver mais as crianças mas também para que à sua maneira procurassem respostas para as suas vivências e formas de olhar o mundo. Assim, e ao promover a vivência de situações diversificadas permiti à criança, por um lado “alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins *et al.*, 2009, pp. 12-13).

Comecei por reunir e apresentar os materiais essenciais: uma vela, penas e água. Também houve um guião de experiência, ou folha de registo onde as crianças registaram o que pensavam que ia acontecer, ou seja a previsão dos acontecimentos. No fim, confrontaram essas anotações com o que de facto aconteceu com a realização da experiência.

Cada criança pôs umas gotas de água em cima da pena e verificou que a água não se infiltrava, era impermeável e por isso não deixava passar a água. O passo seguinte foi

acender uma vela e soprar para a tentar apagar mas com a pena à frente da boca. Desta forma confirmou-se que o vento não passava pela pena, demonstrando assim que as penas das aves impedem a passagem do ar e proporcionam um excelente isolamento térmico - isto é, deixam a temperatura do corpo da ave temperada, assim esta não terá frio nem calor.



Figura 13- Atividade da área de estudo do meio

Como auxílio e para finalizar a atividade, recorri à educação e expressão plástica como recurso, propondo as crianças que pintassem um desenho, de uma ave com as penas usadas na experiência anterior. Para tal ser possível, foram distribuídas algumas penas pelas crianças, assim como tintas de várias cores. As crianças terminaram a atividade de uma forma mais lúdica e serena. Os resultados foram ao encontro do esperado e os trabalhos das crianças puderam ser apreciados por todos uma vez que ficaram expostos na sala de aula.

No decorrer desta área de estudo do meio com recurso à educação e expressão plástica pude verificar que os “objetivos impostos pelos adultos às crianças, [e] as experiências-chave identificam os tipos de atividades para [as] quais as crianças se sentem naturalmente atraídas” (Brickman & Taylor, 1991, p. 65). E para que assim seja mais fácil compreender o criança e ajudá-lo no seu processo de desenvolvimento tive o cuidado de propor as atividades descritas por pensar que poderiam potenciar um maior envolvimento e motivação das crianças.

De facto, notei mais motivação e interesse nas atividades quando estas são agradáveis e relacionadas com os interesses e as necessidades das crianças, como foi este caso. Penso que o facto de ser uma atividade mais prática onde o contributo das crianças foi mais ativo levou a que todos quisessem participar.

Ao analisar as 54 observações efetuadas e ao analisar o registo médio de envolvimento das crianças nas atividades estudo do meio e educação e expressão plástica posso referir que atingiu um nível médio de 2,68.

Olhando para o Figura 9, onde se expõe o envolvimento das crianças por idades posso referir que nas crianças com 6 anos ele centra-se no nível 4 (quinze observações) e nas crianças de 7 anos o nível 2 é mais evidente (dez observações). O nível 1 apenas apresenta registos das crianças mais novos (uma observação) enquanto o nível 3 assinala quase um empate de observações entre as crianças mais novos e os mais velhos (sete e seis observações respetivamente).

Não foram observados sinais que nos indicassem que as crianças se situariam no nível 5, tal como tinha sido habitual noutras áreas.

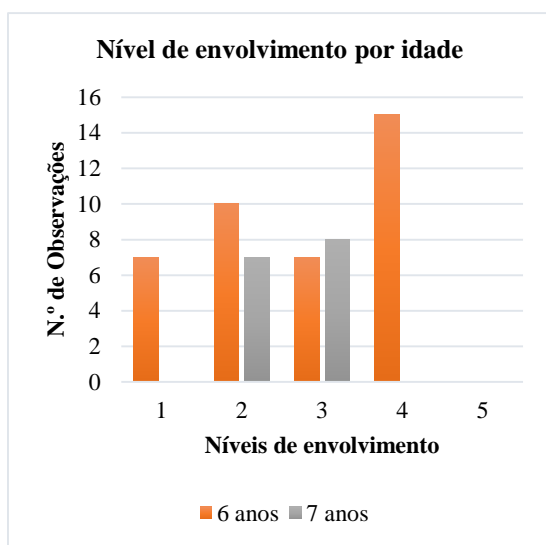


Figura 15- Nível de envolvimento por idades na área de estudo do meio

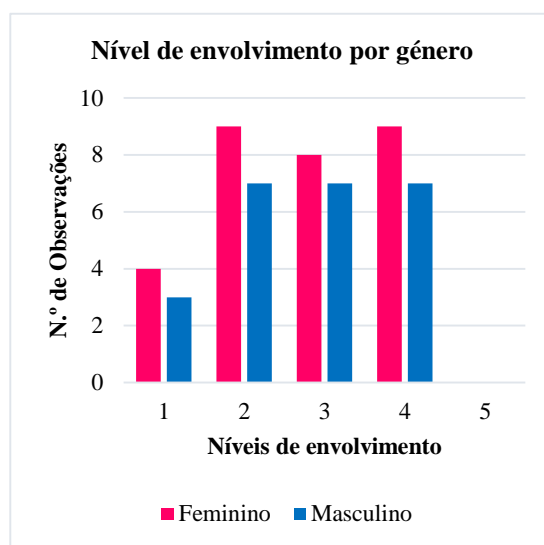


Figura 14 - Nível de envolvimento por genero na área de estudo do meio

Quando analiso o envolvimento e a variante “género” verifico que (ver figura 15) as meninas registaram mais observações em todos os níveis à exceção do nível 5 onde não houve qualquer ocorrência. No nível 2 e 4 obtiveram-se o mesmo número de observações (nove ocorrências). Quanto ao género masculino, a maior incidência de observações ocorrem nos níveis 2, 3 e 4 (sete observações) e também no nível 1 (três observações). Os meninos registaram níveis de envolvimento mais constantes em relação às meninas.

Ao verificar o envolvimento geral das crianças nesta área certifica-se que permanecem no nível 2, com dezassete observações. Não se registando nenhuma observação de envolvimento no nível 5. Contudo, os níveis 3 e 4 apresentam valores também elevados com quinze ocorrências cada um. Regista-se ainda sete observações efetuadas no nível 1 do envolvimento (muito baixo) que revela “ausência” ou seja as crianças pareciam estar ausentes e não demonstravam vontade na concretização da tarefa.

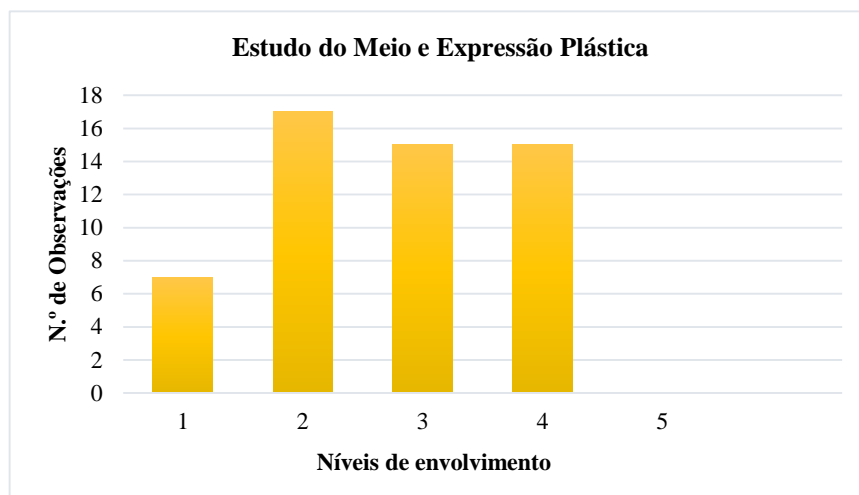


Figura 16- Níveis de envolvimento da área de estudo do meio

Quando especifico mais a análise e verifico o número de vezes que foram observados os sinais de envolvimento na nesta área (ver Figura 12) constato que a concentração a par com a persistência a linguagem e a satisfação foram os sinais que obtiveram maiores ocorrências (sete observações).

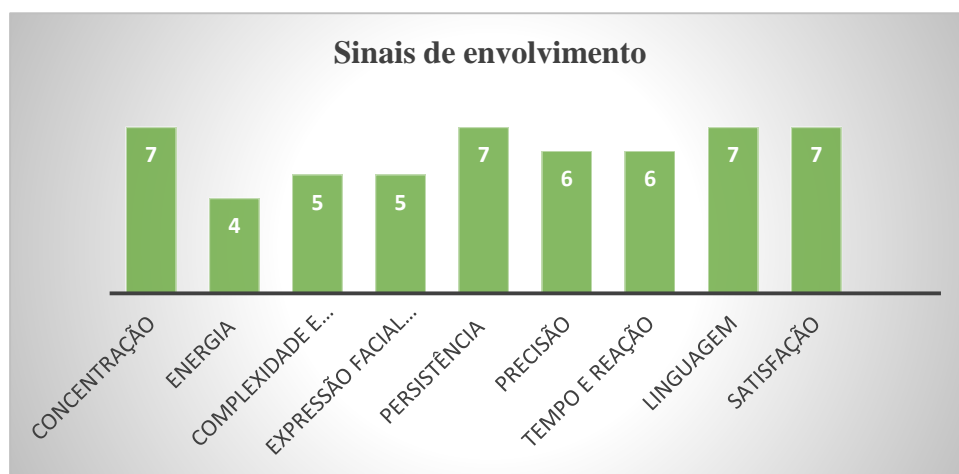


Figura 17- Nº de observações dos sinais de envolvimento da área de estudo do meio

A energia foi o sinal menos observado apenas com quatro ocorrências, a complexidade e criatividade e a expressão facial e postura tiveram cinco observações cada uma. Mais uma vez todos os sinais foram observados.

4.2. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida na educação pré-escolar

A “Educação Pré-Escolar [é] a primeira etapa da Educação básica no processo de Educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p. 15). Apesar de a criança chegar à educação pré-escolar com alguns conhecimentos, uma vez que a aprendizagem começa a partir do momento que nascemos, é nesta fase que se adquirem e desenvolvem (ou modificam) conhecimentos de um modo mais estruturado.

Na planificação da experiência de ensino-aprendizagem (EEA) e na seleção das atividades, tive em atenção o local e o espaço em que estas se iam desenvolver, porque são aspetos que influenciam as aprendizagens das crianças, uma vez que “A maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influência o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nas crianças” (Arends, 1995, p.97).

Neste trajeto desenvolveram-se atividades integradoras e direcionadas para um aumento do envolvimento das crianças tendo em conta “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE, 1997, p. 18) interligando, desta forma, todas as áreas de conteúdo, de modo a despertar trocas de experiências e saberes.

Devido ao carácter global dos domínios a serem trabalhados na Educação Pré-Escolar resolvi fazer a análise do envolvimento tendo em consideração as tarefas e atividades que fui propondo ao longo da experiência de ensino-aprendizagem, não querendo com isto mostrar qualquer carácter estanque ou “partido” das áreas evocadas, mas sim proporcionar uma análise mais pormenorizada de todos os momentos do dia. Sublinha-se o facto de ter optado apenas por fazer o registo do envolvimento em atividades orientadas, tal como tinha sido feito no 1.º ciclo do ensino básico.

É de salientar que as atividades surgem das necessidades das crianças e a EEA que se segue não é exceção.

Enquanto se fazia o acolhimento das crianças em grande grupo, uma delas dizia o que tinha feito durante o fim-de-semana, surgindo a incerteza da origem da farinha e a partir desse diálogo, percebi que era uma mais valia trabalhar a confeção do pão.

Então, numa outra aula planifiquei indo ao encontro do esclarecimento das dúvidas das crianças e para que todo o grupo percebesse como se procedia à confeção do pão.

Num primeiro momento e ao apresentar um pacote de farinha surgiu o seguinte diálogo:

CR6: Oh professora de onde vem a farinha?
Ed. Estagiária: Ora aí está uma boa pergunta. Vamos perguntar aos outros colegas para ver se eles te podem ajudar?
Crianças: Sim!
Ed. Estagiária: Quem sabe de onde vem a farinha?
CF3: Eu acho que a farinha vem do milho.
CRP7: O milho é um grãozinho, não pode ser farinha.
Ed. Estagiária: Pois, realmente o milho é um grão, mas se nós ralamos esse milho como é que ele ficará?
CR6: Em farinha, professora.
Ed. Estagiária: Vamos ver se realmente fica em farinha?
CL5: Ahhh, pois fica. Assim a farinha também pode vir do trigo, ora pode professora?
Ed. Estagiária: Sim pode, a farinha vem dos cereais, tais como o milho, o trigo, o centeio (...)
CRP7: Pois, é com essa farinha que a minha avó faz o pão, e fica tão bom!
CL5: Oh, a minha avó não faz pão, ela é da cidade.
CRP7: Olha podemos fazer aqui, só é preciso água e farinha(deixando a frase inacabada)
Ed. Estagiária: Sim, é uma ideia. Concordam?
Crianças: sim!

Nota de campo nº18, 20/04/2015

Após este diálogo com as crianças, verificou-se que havia algumas incertezas no que tocava à farinha e à sua origem. E para descobrirmos mais sobre a utilidade deste ingrediente resolvi proporcionar à criança uma atividade bem prática, confeccionar pão e “pusemos as mãos na massa”.

Antes, comecei por explicar que o pão era feito com farinha e fomos pesquisar como se fazia o pão, que ingredientes usar e em que quantidades.

Tendo em conta que as áreas de conteúdo são trabalhadas no âmbito do desenvolvimento da criança, das suas atividades, procurando desenvolver a sua curiosidade, o seu sentido crítico e reflexivo bem como o seu desejo de criar e como meio de dar respostas às necessidades das crianças. Assim procedi à leitura de uma história “O Ciclo do Pão” de Cristina Quental e Mariana Magalhães (2009). A leitura foi feita por mim “em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, descodificadora e interpretativa, dando vida ao texto através da voz e do corpo” (Santos, 2013, p.70), incentivando as crianças a participar de forma expressiva sobre o que se estava a desenrolar, através do “prazer que o educador tem em conversar e no sabor doce que depositava nas leituras” (Santos, 2013, p.71).

Após a leitura houve um diálogo com o intuito de explorar a história e tentar que as crianças, em grande grupo, descrevessem acontecimentos com sequências apropriadas, partilhassem ideias sobre o texto ouvido, de modo a compreender discursos orais como

forma de desenvolver a linguagem oral e a abordagem à escrita como é descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Nesse mesmo diálogo foram trabalhados os ingredientes essenciais para a confeção do pão,

Ed. Estagiária: E que ingredientes precisamos para fazer o nosso pão?

CRP7: Eu já disse professora, água, farinha...

CI4: Sal...

CE2: E aquilo que faz crescer.

Crianças: (risos)

Ed. Estagiária: E o que é que faz cresce? Como se chama?

CL5: A minha mãe também usa isso nos bolos, para eles ficarem altos e fofinhos.

Ed. Estagiária: Então ninguém sabe como se chama o que “faz crescer” os bolos, o pão....?

CRP7: Não me lembro, mas acho que é “fermento”

Ed. Estagiária: Fermento, é isso que queres dizer?

CL5: Sim é isso que a minha mãe usa.

Nota de campo nº20, 20/04/2015

Fazemos aqui um parêntesis na descrição da experiência de ensino e aprendizagem para analisar o envolvimento das crianças neste primeiro momento dedicado ao domínio da linguagem oral e abordagem á escrita. Das 47 observações realizadas nesta área (ver anexo IX) e fazendo a média total do envolvimento das crianças que observei (7 crianças) situa-se nos 4,45.

Recorrendo à análise do Figura 13 que se refere ao nível de envolvimento das crianças por idade na atividade descrita, e tendo em conta o número total de observações realizadas nesta área, posso concluir que as crianças com 5 anos têm uma maior diversidade nos níveis de envolvimento, sendo que no nível 1 e 5, não há ocorrências. O nível 3 é o que retém mais momentos observados (catorze observações).

Regista-se ainda que as crianças com 4 anos apenas têm observações nos níveis 2 e 3 (duas e cinco ocorrências respetivamente). O mesmo se passa com as crianças de 3 anos variando somente no número de registos observados.

Quando se junta ao envolvimento das crianças a variante do género (ver Figura 14) confirma-se que tanto o género feminino como o masculino só têm registos de observação em três níveis de envolvimento, no nível 2, no nível 3 e no nível 4.

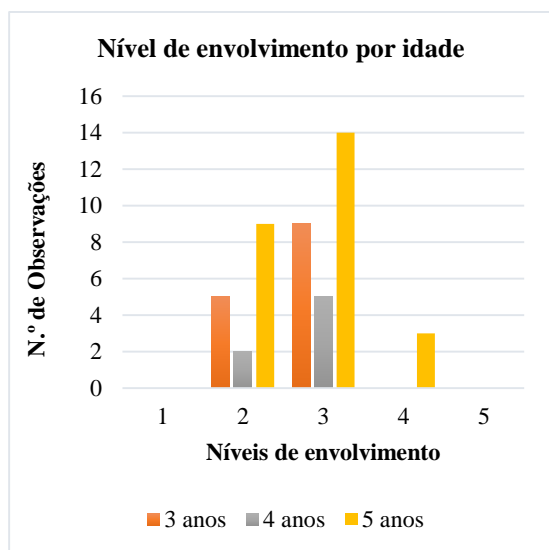


Figura 19- Níveis de envolvimento por idades - Domínio da Linguagem Oral e abordagem á escrita

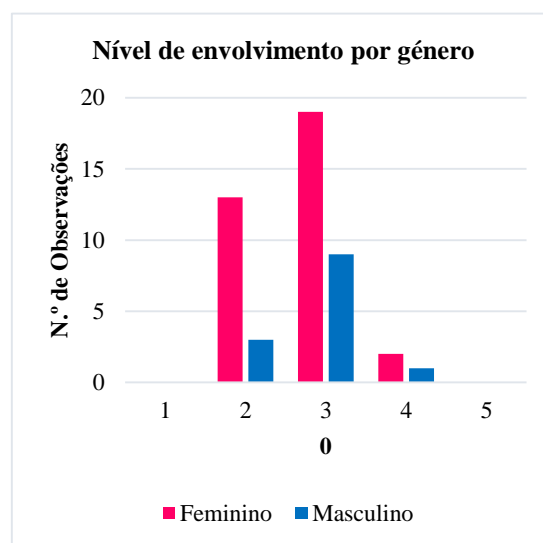


Figura 18- Níveis de envolvimento por género - Domínio da linguagem oral e abordagem a escrita

Salienta-se que as meninas apresentam um maior número de ocorrências em todos estes 3 níveis (nível 2, nível 3 e nível 4).

Através da leitura do Figura13 pode constatar-se que as crianças de 5 anos têm um nível de envolvimento maior, com maior frequência no nível 3 e as crianças do género feminino tem um envolvimento maior, registando-se o maior número de observações também no nível 3.

Analisando ainda o envolvimento geral das crianças no domínio da linguagem oral e abordagem a escrita atesta-se que as crianças se encontram maioritariamente no nível 3, onde no total se registaram vinte e oito observações. O nível 4 obteve quatro ocorrências enquanto o nível 2 apresenta um total de quinze observações.

Nos níveis 1 e 5 não foram observados quaisquer ocorrências.

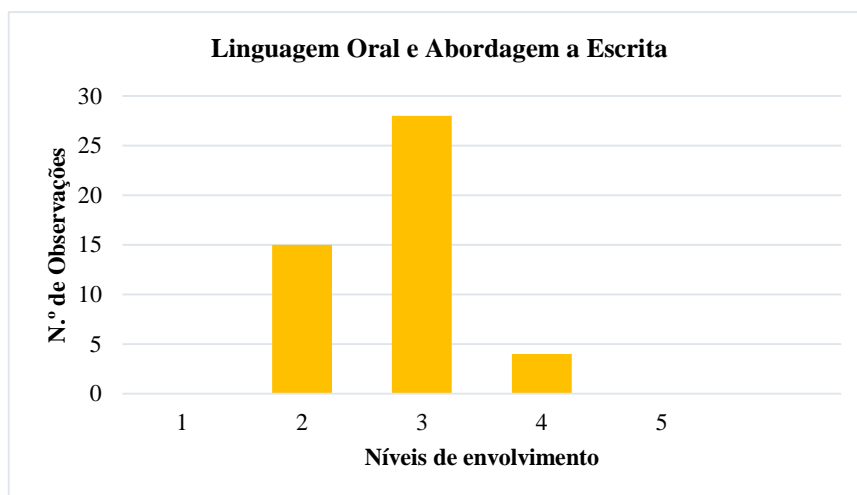


Figura 20- Níveis do envolvimento no Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita

Para finalizar o tratamento de dados recolhidos durante esta área mostram-se o número de vezes que foram observados os sinais de envolvimento. Da sua análise destacam-se os sinais como a expressão facial e postura, a persistência, o tempo de reação, a precisão, a linguagem e a satisfação como os sinais mais evidentes (seis observações) seguindo-se a concentração teve cinco observações, a energia teve apenas três observações, a complexidade e criatividade teve quatro ocorrências.

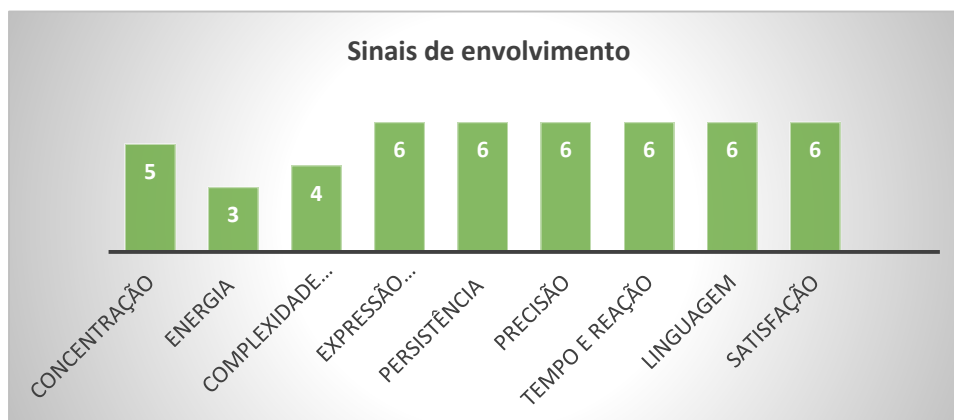


Figura 21- N.º de observações dos sinais de envolvimento no domínio da linguagem oral e abordagem a escrita

Todos os sinais de envolvimento foram observados.

Continuando a descrição e análise da experiência de ensino e aprendizagem abordei em seguida o domínio da matemática. Assim ao passo que ia falando e apresentando os ingredientes necessários para a confeção do pão aproveitei para os irmos numerando. Desta forma obtivemos a totalidade de ingredientes que precisávamos.

Entretanto, foi lançado um desafio para saber qual era a farinha mais apropriada para se confeccionar o pão, e para dar resposta a esse desafio levei três tipos de farinha: a de milho,

a de trigo e de centeio. Coloquei-as no centro do grande grupo, para que as crianças tentassem identificar semelhanças e diferenças entre as farinhas. Para proporcionar mais envolvimento nas crianças, os sacos das farinhas estavam abertos para que quem quisesse pudesse sentir, cheirar, tocar, diferenciar as farinhas. O entusiasmo foi imediato e proporcionado pela participação mais ativa, uma vez que “a participação activa da criança em todas as fases do desenvolvimento das atividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações” (Martins *et al.*, 2009, p. 21).

A partilha de ideias perante o grupo foi fundamental para que as crianças começassem por dizer “*esta é mais escura*”, “*esta parece que é grossa, e essa não*” entre outras respostas, até que chegaram à conclusão que, para eles, a melhor farinha seria a mais branca, ou seja, a de trigo. Esta partilha de ideias foi crucial para estabelecer o elo de ligação com o início da confeção do pão.

Dirigimo-nos para a cozinha, para dar início à atividade que as crianças mais esperavam. Mais uma vez o entusiasmo foi visível nas respostas e atitudes delas, como por exemplo “*yeh, já vamos fazer o nosso pãozinho*”.

A preparação da massa (ver figuras 10 e 11) foi feita em grande grupo, para que fosse possível discutirmos as quantidades e qual o melhor recipiente (bacia grande, bacia média, garrafa, cântara, balde, colher, saco da farinha e copo) para medir os nossos ingredientes.

Iniciámos pela água, perguntando às crianças qual seria a melhor forma de pôr a quantidade adequada para a massa. Então surgiu o seguinte diálogo:

Ed. Estagiária: Vamos pôr a água morna nesta bacia, que recipiente é que vamos utilizar?

CR6: A cântara, assim é mais fácil.

CF3: Sim, também acho que é esse

Ed. Estagiária: E agora, para o sal, será que é preciso muito?

CRP7: Não. Se deitarmos muito sal, vai ficar salgado e o pão não é salgado.

Ed. Estagiária: Muito bem, então o que usamos?

CE2: Tem de ser a colher, é o mais pequeno.

Ed. Estagiária: Isso mesmo CE2. E agora, o que é que nos falta?

CD1: Falta a farinha. É com ela que vamos fazer pão

Ed. Estagiária: Muito bem. E que quantidade e que vamos usar?

CRP7: A farinha tem de ser muita, não pode ficar com água na bacia

Ed. Estagiária: Muito bem, então vamos lá ver se precisamos desta farinha toda.

Nota de campo nº 22, 20/04/2015



Figura 22- Confeção do pão

Nesta tarefa fiz um total de 48 observações e ao conceber a média total do envolvimento das crianças, posso referir que se obteve um nível de envolvimento de 2,8.

Tendo em conta o número total de observações (ver anexo X) realizadas nesta área, concluí e analisando que as crianças com 5 anos têm registos de observações em três níveis de envolvimento, sendo que no nível 1 e 5, não há ocorrência de observações Nesta idade o nível 3 é o que apresenta um maior número de observações (dezanove observações).

Nas crianças com 4 anos apenas se registaram ocorrências no nível 3 (seis observações). No que respeita as crianças com 3 anos, estas apresentam registos de observações em três níveis, sendo no nível 2 (cinco observações), no nível 3 (seis observações) e no nível 4 (uma observação).

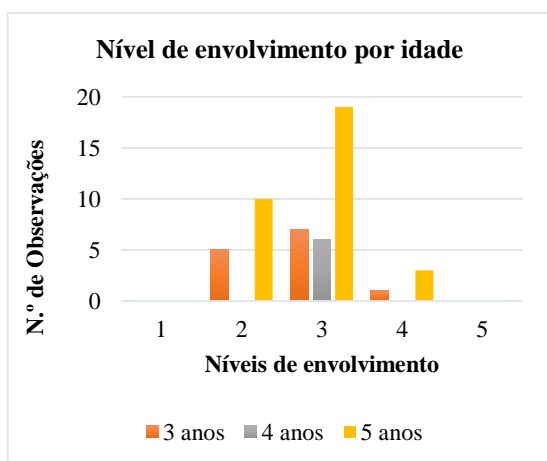


Figura 24- Níveis de envolvimento por idades - domínio da matemática

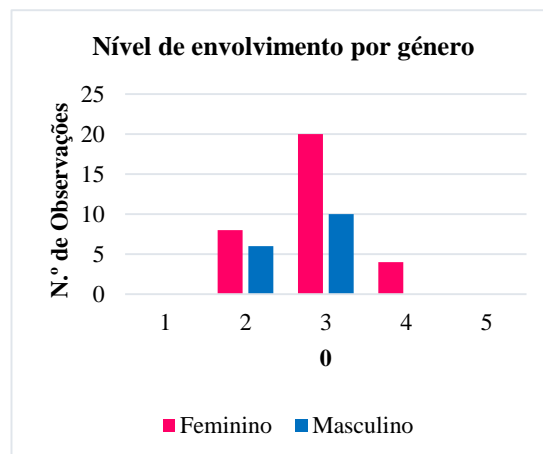


Figura 23- Níveis de envolvimento por género - Domínio da matemática

Quanto ao envolvimento das crianças por género afirma-se que o género feminino tem registos de observação em três níveis de envolvimento, no nível 2 (oito observações), no nível 3 (vinte observações) e no nível 4 (quatro observações). Nas crianças do género

masculino verifica-se que estas têm registos de observações apenas em dois níveis, no nível 2 (seis observações) e no nível 3 (dez observações).

Assim, as crianças de 5 anos têm um nível de envolvimento maior, com maior frequência no nível 3 e as crianças do género feminino tem um envolvimento maior, registando-se o maior número de observações no nível 3.

Observando ainda o envolvimento geral das crianças neste domínio certifica-se que as crianças estão maioritariamente no nível 3, registando-se trinta observações nesse nível. Apenas quatro registos de observação no nível 4 e catorze observações no nível 2.

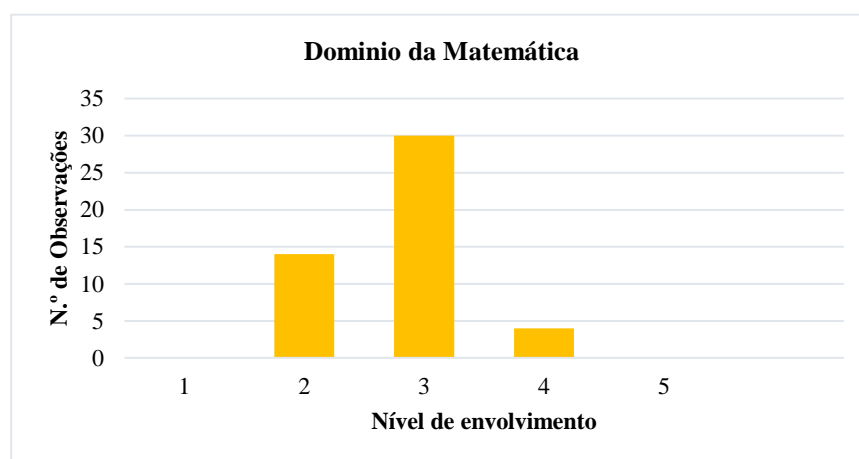


Figura 25- Nível de envolvimento no domínio da matemática

No que diz respeito ao número de vezes que foram observados os sinais de envolvimento pode-se constatar que a concentração (cinco observações), a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura a persistência e a precisão tiveram seis ocorrências enquanto a energia obteve um menor número de ocorrências (quatro observações).

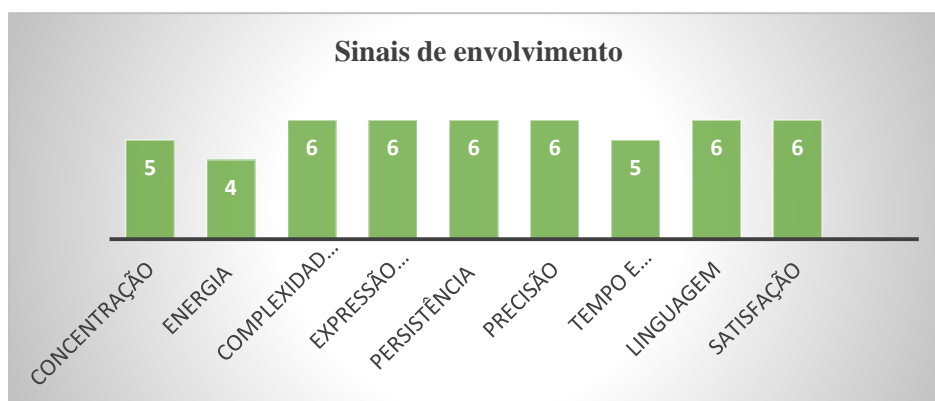


Figura 26- N.º de observações dos sinais de envolvimento domínio da matemática

Prosseguindo a descrição das atividades e após a massa estar feita e pronta a ser moldada por cada criança, dividiu-se o grupo em três, para que cada um pudesse sentir a massa e moldasse o pão da forma que queria, mais pequeno ou maior, quadrado ou redondo.



Figura 27- Moldagem do pão

Com isto também foi possível ver as crianças encarregues de realizar uma tarefa que se comprometeram a realizar sozinhas, manifestando curiosidade pelo mundo que as rodeia, formulando questões sobre o que observam.

Seguidamente colocámos o pão no forno e dirigimo-nos à sala para uma reflexão final sobre o que tinha sido feito até então.



Figura 28- Cozedura do pão

Após termos o pão confeccionado pelas crianças, foram apresentados diferentes tipos de pão confeccionados com diferentes farinhas e diferentes cereais, tais como pão de milho, trigo, pão de centeio, pão de cereais, entre outros. Utilizando isto como mote para os fazer passar por uma situação real, uma vez que puderam provar e sentir as diferenças entre os pães.

Para finalizar a atividade, recorri ao domínio da expressão plástica como recurso para incentivar as crianças a trabalhos práticos. Deste modo, as crianças usaram a pasta de farinha para moldarem as figuras que delas provinham, para posteriormente serem cozidas e pintadas, com a finalidade de ser um trabalho para cada criança.

Nesta dupla tarefa, referente aos domínios do conhecimento do mundo e da expressão plástica, fiz um total de 48 observações (ver anexo XI). A média total do envolvimento das crianças situa-se no valor 2,87.

Recorrendo às observações efetuadas sobre o envolvimento e tendo em conta uma análise por idades concluo que as crianças com 5 anos têm registos de observações em três níveis de envolvimento, no nível 2 (nove observações), no nível 3 (catorze observações), no nível 4 (três observações) como se verifica. Em contrapartida as crianças com 4 e 3 anos, registaram ocorrências só em dois níveis de envolvimento, o nível 2 e nível 3. Nos níveis 1 e 5, não há ocorrência de observações.

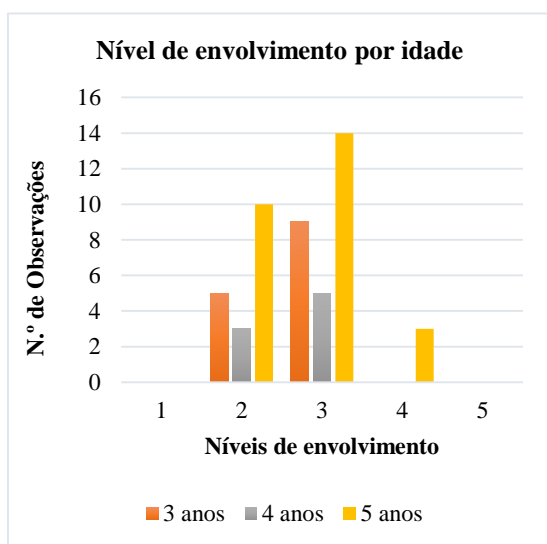


Figura 30- Níveis de envolvimento por idades - Conhecimento do mundo e domínio da expressão plástica

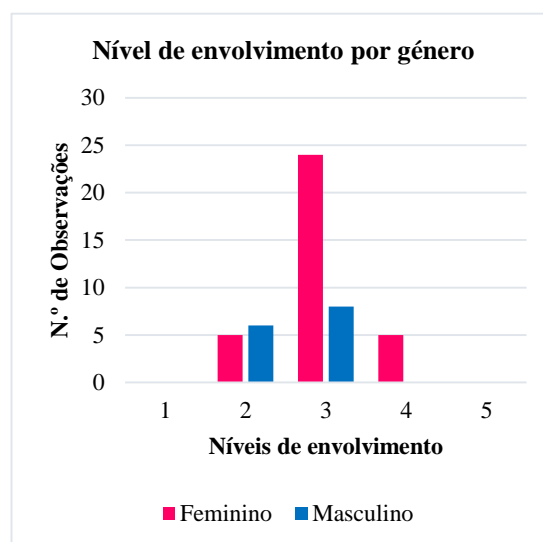


Figura 29- Níveis de envolvimento por género - conhecimento do mundo e domínio da expressão plástica

Quando analisamos o envolvimento das crianças por género verificam-se observações apenas nos 3 níveis médios (nível 2, nível 3 e nível 4) para o género feminino e observações em 2 níveis (nível 2 e nível 3) para o género masculino. Regista-se o elevado número de registos do género feminino no nível 3 de envolvimento (vinte e quatro observações).

Pode-se constatar que as crianças de 5 anos têm um nível de envolvimento maior, com maior frequência no nível 3 com catorze observações e as crianças do género feminino tem um envolvimento maior também no nível 3 com vinte e quatro observações.

Observando o envolvimento global das crianças nas atividades propostas nestes domínios dos conhecimentos sublinha-se que as crianças estão maioritariamente no nível 3,

onde se registaram trinta e duas observações. Apenas cinco registos de observação se situam no nível 4 e onze observações no nível 2.

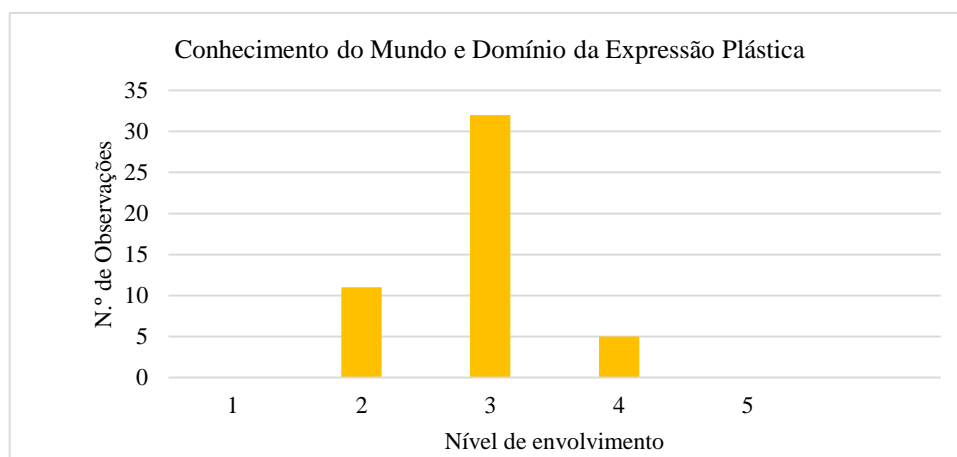


Figura 31- Níveis de envolvimento da área do conhecimento do mundo

Para finalizar o tratamento de dados recolhidos nestas atividades apresento o Figura 24 que mostra o número de vezes que foram observados os sinais de envolvimento. Pode constatar-se que a concentração teve à exceção da energia (3 ocorrências, persistência (5 observações e tempo de reação (cinco ocorrências) todos os outros sinais (concentração, complexidade e criatividade, expressão facial e corporal, precisão, linguagem e satisfação) obtiveram um total de seis observações.

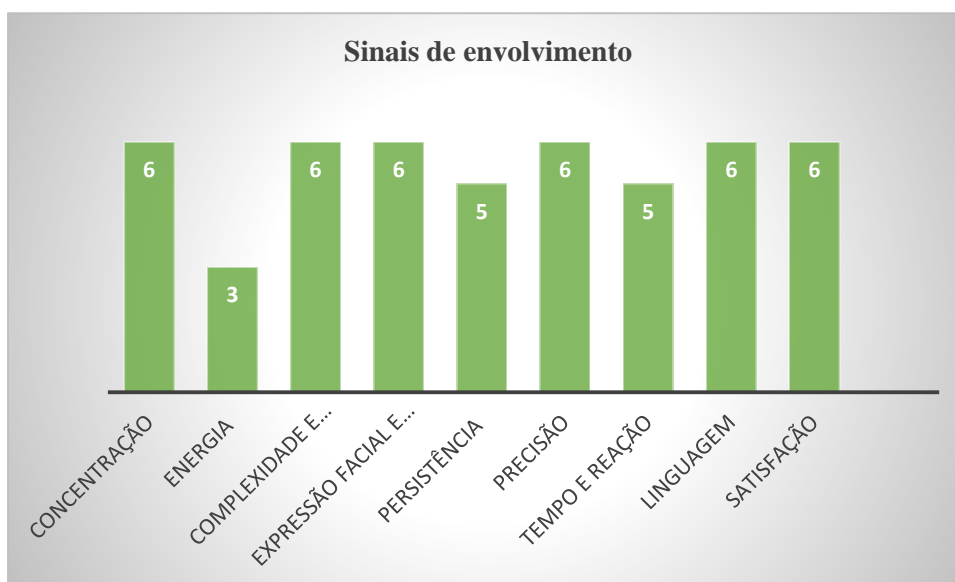


Figura 32- N.º de observações dos sinais de envolvimento na área do conhecimento do mundo

No que diz respeito aos sinais de envolvimento observados e fazendo uma breve comparação entre todos os sinais observados nos dois contextos salienta-se que a energia foi o sinal menos observado com uma correspondência de treze observações no 1.º CEB e dez

observações na EPE. Em compensação apresenta-se o sinal da linguagem que teve vinte e uma ocorrências no 1.º CEB e dezassete registos em contexto EPE. A precisão foi aquele sinal que obteve o mesmo nível de ocorrências com dezoito registos em cada contexto.

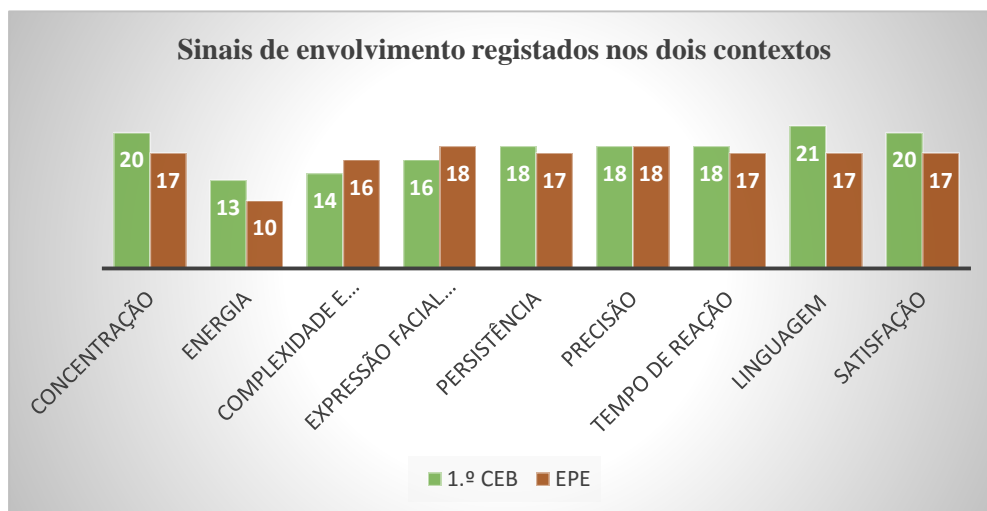


Figura 33- Sinais de envolvimento registados nos dois contextos

Quando nos referimos à concentração, sendo este um dos principais sinais de envolvimento, verifica-se que também apresenta um elevado número de observações nos contextos por onde passei num total de trinta e sete observações (vinte no 1.º CEB e dezassete na EPE).

A complexidade e a criatividade revelam uma fraca tendência (catorze ocorrências no 1.º CEB e dezasseis registos na EPE). Todos os outros sinais (expressão facial e corporal, persistência, tempo de reação e a satisfação) foram observados nos dois contextos apresentando ocorrências que se situam entre dezasseis e vinte observações.

5. Análise das entrevistas às profissionais de educação

Com a entrevista pretendi conhecer as perceções dos professores sobre o envolvimento das crianças e assim obter mais informações sobre o tema em estudo.

Questionei as professoras (3 professoras) e educadoras (3 educadoras) que acompanharam a prática de ensino supervisionada clarificando formas de atuar, formas de estar na sala de aula e outras questões que possam contribuir para perceber qual é o seu entendimento sobre o envolvimento.

Salienta-se o anonimato dos entrevistados e por isso estabelecemos um código de identificação a cada profissional (P1, P2, P3, P4, P5, P6)

Numa breve apresentação, refere-se que as 6 entrevistadas são todas do género feminino, têm idades compreendidas entre os 53 e os 56 anos. Todas têm uma licenciatura e duas têm mestrado, variando a área de acordo com os seus interesses. Quanto ao tempo de serviço menciona-se que são todas profissionais com uma vasta experiência em ensino (de 27 a 32 anos de serviço). No que diz respeito à profissão todas salientam o gosto pelo que fazem, o empenho como o fazem, e a autorreflexão utilizada durante a sua profissão.

Da análise do texto discursivo sobressaíram quatro categorias de análise: (i) ser professora / educadora no contexto educativo; (ii) conceito de envolvimento e (iii) estratégias para promover o envolvimento e (iv) envolvimento das crianças na sala.

Em seguida passo a analisar cada uma delas.

(i) ser professora / educadora no contexto educativo

Segundo a profissional P5 “ser educadora é uma missão”, porque educar e preparar a criança para a vida em sociedade é da responsabilidade de todos. Na opinião de duas entrevistadas (P4, P5) a educadora contribui para se fazer o primeiro elo de ligação entre uma aprendizagem primária, informal feita com a família e uma aprendizagem mais formal, sendo fundamental.

Uma outra participante diz que “ser professora sempre foi um sonho” (P1) salientando o gosto em “promover a participação ativa das crianças, inculcando-lhes valores de igualdade, tendo sempre respeito por si, pelos outros e pelo meio ambiente” (P1).

Para algumas entrevistadas o ser educadora ou professora está intimamente relacionado com o gosto de ensinar e poder ajudar as crianças a desenvolverem-se e é um dos factos relevantes da profissão (P6, P1, P3). Assim, e na opinião das inquiridas, a sua missão passa também por “motivar as crianças para a sua aprendizagem, preparar as crianças para a vida, ajudar e apoiar as crianças sempre que necessitarem” (P2). Um outro aspeto “mais vantajoso da profissão” (P3) é ter o privilégio de “trabalhar com crianças desta faixa etária e assistir ao seu desenvolvimento, vê-los crescer física e academicamente.” (P3).

Em relação à imagem que as entrevistadas possuem dos profissionais desta área as respostas foram de certa forma ao encontro umas das outras, salientando-se alguns adjetivos tais como: preocupados (P6) sensíveis (P2, P5) empenhados (P1) trabalhadores (P2, P3). Os profissionais responsáveis pela educação de crianças são, “empenhados e contribuem para o desenvolvimento das crianças” (P6) “são profissionais, trabalhadores dinâmicos, gostam de partilhar experiências, atentos e sensíveis aos problemas das crianças e das famílias.” (P2).

(ii) o conceito de envolvimento

Na opinião das profissionais entrevistadas o envolvimento consiste no gosto que as crianças demonstram ao fazer algo. Segundo uma professora há envolvimento quando “os crianças se sentirem bem e gostarem daquilo que fazem, sentirem-se empenhados, motivados e envolvidos pela sua aprendizagem” (P3). Uma outra acrescenta que o envolvimento diz respeito a “incluir a criança no processo de ensino/aprendizagem, por forma a manter a criança interessado e motivado pelo conteúdo trabalhado, segundo o seu interesse pessoal, o ritmo da criança, a sua capacidade de realização e as metas que se pretendem alcançar” (P1).

Sublinham ainda a relação existente entre o envolvimento, a criança, a visão que esta tem do que é a escola e a importância para o seu futuro. Assim e na opinião de um das inquiridas o envolvimento mostra-se na “relação tanto afetiva como de compromisso que a criança tem que ter com a escola materializador pelo seu interesse, motivação, participação, empenhamento, isto é, ser um cidadão ativo e participante” (P4).

A definição de envolvimento é ainda ligada a alguns sinais que a criança evidencia como por exemplo a concentração afirmando uma entrevistada que é “a capacidade que o ser humano tem para se abstrair de tudo o que o rodeia e se concentrar no que está a fazer” (P5).

(iii) estratégias para promover o envolvimento

A maioria das entrevistadas (P1, P2, P3, P4, P5) considera que o recurso a materiais didáticos manipulativos pode ajudar a envolver mais a criança nas aprendizagens. Os “recursos didáticos são uma ferramenta importante para facilitar a aprendizagem e superar algumas lacunas” (P1). A sua utilização para além de expor os conteúdos de uma forma diferenciada faz, na opinião de uma professora (P2) “com que as crianças sejam mais participantes no processo de aprendizagem”. Evidencia-se a sua importância ao indicarem as entrevistadas que “para além do criança assimilar o conteúdo trabalhado desenvolve a criatividade, coordenação, motiva (...) habilidade de manusear objetos diversos (P1).

Os recursos materiais “são sempre um auxílio precioso ao desenvolvimento das crianças, quer didático pedagógico quer ao nível de todos os domínios” (P4). Neste sentido a utilização dos mesmos é uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem, tal como refere a profissional P3 dizendo que os usa “sempre que possível e considere oportuno para o desenvolvimento de uma dada atividade, de modo a que as aprendizagens sejam mais facilitadas para as crianças ”.

Para que o envolvimento das crianças seja uma realidade é necessário aplicar estratégias diferenciadas de atividade para atividade então, uma vez que

as estratégias utilizadas têm que ter como base a realidade dos crianças, considerando a diversidade e o número por turma. É importante para o professor identificar o que a criança já sabe e a forma como cada criança desenvolve a aprendizagem, por isso ao planificar as aulas devem-se eleger conteúdos e metodologias que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem e do desenvolvimento da criança. (P3)

O diálogo é também apontado por três entrevistadas como uma estratégia relevante no envolvimento, salientando que é essencial “muito diálogo, proximidade e recorrer a vários recursos didáticos pedagógicos” (P4).

Para a profissional P6 as estratégias dependem do “grupo de crianças, recorrendo a estratégias diferenciadas tendo em conta uma pedagogia diferenciada no sentido de proporcionar a cada uma das crianças um processo evolutivo”, desencadeando desta maneira mais envolvimento.

Três entrevistadas (P1, P2 e P3) referem-se ao envolvimento e a problemas de comportamento das crianças dizendo que “não há uma estratégia padrão a aplicar perante um problema de comportamento. Cada situação é única e irrepetível” (P2) acrescentando que a estratégia encontrada será “envolver as crianças em tarefas que gostam de realizar levando-os a adquirir conhecimentos indiretamente, elogiar e valorizar as atividades corretas. Criar autoestima e responsabilizá-los atribuindo-lhes tarefas que consigam realizar”(P2).

(iv) envolvimento das crianças na sala de aula

Segundo as entrevistadas para proporcionar envolvimento nas crianças é necessário ter em atenção as necessidades de cada criança tal como refere uma das participantes (P3) “cada criança apresenta diferentes motivações, interesses ou capacidades que conduzem a diferentes ritmos de aprendizagem, nem sempre os métodos de ensino utilizados e o elevado número de crianças por sala tenham implicações na forma como eles se envolvem nas atividades”.

As entrevistadas percebem se as crianças estão envolvidas através dos sinais que estas exteriorizam e elas observam. Assim consideram que “a capacidade de atenção, concentração e empenho são sinais que mostram que está envolvido” (P3). Considerando também a opinião da profissional P4, esta afirma o envolvimento nota-se na “participação e

empenho nas atividades mantendo por muito tempo a concentração no que estão a desenvolver”.

Há particularidades, tais como problemas comportamentais ou diversidades de idades, que podem de alguma forma fazer com que se recorra a diferentes estratégias para promover mais envolvimento (P1, P2, P5). Assim sendo, e na opinião de uma das inquiridas “o grupo heterogéneo é a escolha mais acertada na medida que possibilita aos mais novos aprender mais rapidamente porque ao interagirem com os mais velhos, são transmitidas as aprendizagens já consolidadas” (P5).

Quando uma criança se envolve na tarefa que está a realizar ela mostra interesse e aprendizagem ao mesmo tempo e “quanto maior for o envolvimento mais eficaz se torna a aprendizagem” (P6). A mesma opinião é partilhada por outra entrevistada que afirma “que se trata de uma relação proporcional, quanto maior for o envolvimento maior será o grau de aprendizagem” (P1).

Normalmente, e na opinião de duas entrevistadas (P3 e P5) as crianças que se encontram envolvidas demonstram “entusiasmo a qualquer tipo de motivação, mostrando-se empenhados em participar e a desenvolver qualquer atividade” (P3).

Uma inquirida sublinha a existência de situações específicas que possam mostrar algumas limitações ao envolvimento, como, por exemplo, a entrada na escola “sobretudo quando se inicia a educação pré-escolar, que demonstram alguma reserva ou relutância na realização de algumas atividades” (P4).

6. Análise geral dos dados recolhidos

No que respeita aos dados apresentados após a investigação, tratamento e apresentação dos mesmos, obtive resultados distintos entre áreas e contextos. Assim sendo, cabe a este espaço serem alvo de uma análise e de uma comparação tendo em consideração os diferentes contextos.

Refere-se mais uma vez que iniciei a prática de ensino supervisionada no contexto de 1.º ciclo do ensino básico (CEB) com um grupo de crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade, passando depois para o contexto da educação pré-escolar (EPE) com um grupo de crianças heterogéneo, com idades de 3, 4 e 5 anos.

Durante a investigação tive o cuidado de recolher os dados de forma mais real para que desta forma pudesse apresentar um resultado investigativo bem-sucedido.

A análise dos dados recolhidos através da escala de observação do envolvimento da criança (Leavers, 1994) e sistematizada em Figuras o permitiu uma leitura mais fácil.

Assim, os dados inferem que os níveis médios de envolvimento das crianças no contexto de 1.º CEB é ligeiramente mais baixa (2,65) do que em relação ao envolvimento das crianças da EPE (3,07). Estes resultados podem estar na base das interrupções e pausas na fluência com que as crianças realizavam as atividades no 1.º CEB, como por exemplo a interrupção para o questionamento, ou até mesmo a interrupção para ver o que o colega do lado estava a fazer. Qualquer um destes níveis se encontra longe do que Leavers (1994) considera, a entrada na qualidade e que se situa no 3,5.

O mesmo se refletiu nas diversas áreas abrangidas, em geral as crianças da EPE apresentavam uma média de envolvimento superior às do 1.º CEB.

Nas atividades direcionadas para português no 1.º CEB a média de envolvimento permaneceu baixa com cerca de 2,66 e nas atividades direcionadas para a linguagem oral e abordagem a escrita na EPE registou-se uma média de envolvimento de 4,45.

Nas atividades de matemática do 1.º CEB as crianças apresentaram uma média de envolvimento de 2,64 enquanto as atividades direcionadas para o domínio da matemática na EPE apresentam com uma média de 2,80.

Nas atividades direcionadas para o estudo do meio mais uma vez se verifica que as crianças do 1.º CEB têm um médio de envolvimento inferior com 2,68 em relação a EPE nas atividades de conhecimento do mundo com 2,87 de média de envolvimento.

De uma maneira geral os níveis médios de envolvimento nas atividades aparecem articulados às faixas etárias, ao género e às áreas de conteúdos.

Ao cruzar estes dados com a prática de ensino desenvolvida e com as reflexões que fomos tecendo parece-nos atinente sublinhar que as atividades em que a criança se envolveu fisicamente, como por exemplo na exploração de materiais, foram aquelas que potenciaram mais aprendizagens e foi onde se notaram níveis de envolvimento mais altos.

Esta diferença poderá ser fruto de no contexto de 1.º CEB persistir uma pedagogia dita mais tradicional recorrendo a um modo de fazer mais transmissivo e com o qual se tentou romper. No modo pedagógico por transmissão e no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem

no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmissão (Oliveira-Formosinho, 2007 p.17).

O professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento as crianças, normalmente por meio de aula teórica. Deste modo, em disciplinas que utilizam somente o método tradicional, as aulas são centradas no professor, que define quais serão os conteúdos repassados as crianças, assim como a organização de como será efetuado o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à média de envolvimento da EPE, esta revela-se mais alta talvez porque na sala de atividades a educadora nos tenha incitado a recorrer aos pressupostos de uma pedagogia pela participação. Sabe-se que “as pedagogias participativas produzem rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 15) e que potenciam o envolvimento da criança nas atividades (Laevers, 1994).

Corroborando as palavras de Oliveira-Formosinho (2011) “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interações, refleti-las e reconstruí-las é um habitus que o (a)s profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover” (p.113). O professor tem o poder de fazer a diferença na pedagogia e, para tal, requer-se a transformação de estruturas, sistemas, processos e interações que eventualmente se constituem, tornando-se numa aprendizagem participativa (Oliveira-Formosinho, 2011).

O método de trabalho a que cada professor recorre deve dar lugar à construção de grupos heterogéneos, de modo a que haja uma variedade de personalidades diferentes e que se estabeleçam entre elas “relações que vão da simpatia à antipatia. O essencial já não é a inteligência, mas a vida social, e o essencial não é tanto a pessoa como as relações entre as

peças” (Azevedo, 2005, p.89). Assim tanto quanto possível, o professor deve formar grupos heterogéneos partindo das escolhas das crianças, renovando-os tantas vezes quantas as necessidades. Sobre este assunto Azevedo (2005) considera que o “pequeno grupo é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (p.88).

Sustentando-nos nesta perspetiva considero que no decorrer da ação pedagógica tentei seguir uma pedagogia participativa, como forma de corresponder às necessidades e dificuldades sentidas pelas crianças embora no 1.º ciclo do ensino básico tenham sido mais as vezes que se utilizou, por indicação da professora cooperante na condução das atividades, a transmissão de conteúdos.

As crianças observadas, na sua maioria, eram curiosas e penso que esse poderá ser o motor para que (mais tarde) haja mais envolvimento nas atividades e nas aprendizagens. Neste sentido Portugal e Laevers (2010) salientam que

investir na curiosidade e desejo de aprender é investir na preservação ou fortalecimento do ímpeto exploratório, e garante a disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e implicação. O desafio da educação não é apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade (p. 38).

Apesar de no 1.º CEB a média de envolvimento ser relativamente baixa acredito que aquelas crianças consigam envolver-se mais nas tarefas à medida que vão crescendo e se vão confrontando com os objetivos da vida, da sociedade e da escola. Prefiro ter uma visão mais positiva e dizer que a nível do envolvimento as turmas em questão caminhem para um nível intermédio de envolvimento.

No que diz respeito aos dados recolhidos nas entrevistas às professoras e educadoras que acompanharam a prática de ensino-aprendizagem salienta-se que as perceções das entrevistadas em relação ao envolvimento se prende com o gosto e a motivação que a criança tem ao fazer uma determinada tarefa.

Para promover envolvimento nos grupos de EPE e 1.ºCEB salientam-se: (i) o recurso a estratégias diversificadas como meio de dar resposta às necessidades de cada criança, (ii)

promover o diálogo fazendo com que o interesse se mantenha (iv) proporcionar tarefas ativas que favoreçam a participação efetiva.

As professoras entendem que as crianças estão envolvidas através dos sinais que estas exteriorizam e são facilmente percebidos. E apontam sinais como o tempo de concentração, o entusiasmo, a motivação, a capacidade de fazer uma tarefa, a participação clara e efetiva nas atividades propostas.

Percebe-se ainda dos discursos analisados que na opinião das professoras e educadoras quanto maior for o envolvimento mais eficaz se torna a aprendizagem.

Considerações finais

O presente relatório de estágio, não deve ser apenas um espelho da Prática de Ensino Supervisionada (PES) mas também, um reflexo do percurso efetuado durante dois anos de mestrado e três de licenciatura em Educação Básica. No entanto, é aqui que se apresenta, descreve e reflete a prática pedagógica que desenvolvi durante o ano letivo de 2014/2015 explicando o que fiz, como fiz e que avaliações retiro no final.

Todas as etapas vivenciadas no decorrer de toda a formação inicial foram fulcrais para uma construção pessoal, profissional, social e ética. Esta pautou-se por uma aprendizagem holística, responsável e sólida, contribuindo de forma bem sustentada na preparação para uma profissão que se impõe cada vez mais exigente.

A PES mostrou-se fundamental na minha formação. Através dela pude contactar com a realidade educativa, (re)descobrir os contextos e realizar o papel de professora e educadora. Iniciou-se de forma progressiva e gradual. Neste contacto foi-me dada a possibilidade de observar e recolher informações, de conhecer e refletir sobre a prática educativa, no sentido de organizar a melhor forma para intervir pedagogicamente de um modo mais fundamentado. Ou seja, observei, conheci, e refleti, questionando constantemente as práticas que observava e produzindo saberes a partir da ação (Baptista, 2003). A observação e a cooperação foram as duas etapas que me ajudaram a planear a intervenção e a delinear o estudo que queria desenvolver nos dois contextos educativos. Como indicam as orientações curriculares da educação pré-escolar (ME, 1997) referindo-se à importância da observação, é significativo

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p.27).

Já na intervenção a tarefa de pensar o ato educativo e selecionar estratégias e recursos materiais foi uma longa etapa onde a reflexão esteve sempre presente. Observar, analisar, refletir para perceber e melhorar é o caminho certo para as crianças crescerem connosco em todos os domínios.

Enquanto profissional de ensino tentei procurar propor atividades, e experiências de ensino-aprendizagem que potencializem o desenvolvimento holístico da criança “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.

53). Por esse motivo fiz questão que todas as crianças tivessem tempo e espaço para expressarem opiniões, ouviram a opinião dos outros, participaram de modo democrático na vida do grupo e partilharam materiais e outros.

Relativamente às atividades realizadas, tive sempre a preocupação em promover o envolvimento de todas as crianças na aprendizagem. Assim sendo, tentei sempre motivar e manter motivados os crianças. Recorri ao diálogo para responder a todas as perguntas e solicitações, levando crianças a refletir sobre o que perguntavam e desta forma conseguirem retirar de si próprios aprendizagens mais significativas. No entanto, tem de se sublinhar que não é fácil guiar um diálogo, visto que, muitas das vezes, há o risco de se fugir um pouco do conteúdo que está a ser abordado. É aí que o professor e o educador têm de ter a capacidade de manter concentrada a atenção do grupo.

Com todas as atividades os grupos tiveram acesso a uma aprendizagem significativa, sendo evidente que as crianças tinham um maior envolvimento no trabalho realizado quando se sentiam mais motivadas e interessadas. As reflexões realizadas com os grupos deram resultados e proporcionaram mais envolvimento, novas descobertas, motivando as crianças e levando-as a aprender conteúdos novos, com entusiasmo e satisfação.

De uma forma sintetizada, posso concluir que houve grande interação entre mim e as crianças, demonstrando-se a verdadeira importância do trabalho, o que permitiu a aquisição, com sucesso, dos conhecimentos necessários para a construção de um novo saber.

Como fio condutor deste trabalho colocou-se a questão “Como se processa o envolvimento das crianças nas atividades? E estabeleceram-se como objetivos: (i) observar o envolvimento das crianças nas atividades propostas; (ii) descrever os sinais e níveis de envolvimento, (iii) verificar em que contextos se registam valores médios de envolvimento mais elevados; (iv) identificar quais os sinais de envolvimento mais observados em cada contexto e (v) perceber as conceções dos professores e educadores sobre o envolvimento das crianças nas aprendizagens.

Esta investigação teve seguimento numa abordagem de natureza descritiva e interpretativa, o processo de recolha de dados baseou-se na observação e preenchimento da escala de envolvimento da criança de Laevers (1994). A escala pressupõe registos considerando os indicadores de envolvimento da criança, tais como concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação e os níveis de envolvimento, entre o nível mínimo 1 e o nível máximo 5.

A observação foi a principal técnica de recolha de dados neste estudo. Verifiquei que esta tem algumas limitações, como já referi ao longo deste trabalho, sendo esse um fator que poderá ter condicionado os resultados apresentados. A observação implica a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais. Tem como finalidades, entre outras, proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens estratégicas, metodologias e atividades, desenvolver diferentes dimensões do conhecimento dos crianças e professores. O simples facto de estar atenta e observar as reações das crianças face às atividades (o envolvimento, os sinais, as alegrias, as mudanças de comportamento, as questões, as dúvidas...), e registar tudo o que considerava alvo de reflexão e relevante para esta investigação, exigia um elevado grau de concentração o que por vezes não era conseguido na íntegra. Houve também situações em que tive dúvidas na observação dos sinais e do nível de envolvimento pelo que sempre que tal acontecia se recorria às gravações em vídeo, às fotografias e também às notas de campo.

Uma das questões principais para que se perceciono o envolvimento na criança são as marcas, os sinais exteriores apresentados, como por exemplo: apresentar motivação, estar com atenção, estar concentrado, mostrar interesse pelos estímulos, demonstrar persistência na procura de respostas determinada “pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades desenvolvimentais, assim como pelos esquemas que traduzem o nível de desenvolvimento atual” (Laevers, 1994, p.3).

Ao analisar os resultados decorrentes das observações das atividades verificou-se que o grau de envolvimento das crianças do 1ºCEB, na globalidade, ficou na média de 2,65, e as crianças da EPE ficaram numa média de envolvimento de 3,07. O que nos prova que em contexto da EPE os valores médios de envolvimento são mais elevados em relação ao grupo de crianças observadas no contexto de 1ºCEB. Verificou-se ainda que a energia foi o indicador de envolvimento menos observado nos dois contextos e a concentração, satisfação e linguagem foram os sinais mais evidentes em ambos os espaços educativos observados.

Para as professoras e educadoras há uma clara relação entre o envolvimento e as aprendizagens e depreende-se que quanto maior for o envolvimento mais eficaz se torna a aprendizagem. O recurso a materiais manipulativos bem como a estratégias mais apelativas poderão conduzir a maior envolvimento.

Os dados indicam o envolvimento como um dos elementos principais no processo de ensino-aprendizagem que favorece as aprendizagens e permite realizar mudanças e melhorias na abordagem de novas aprendizagens. Estas mudanças poderão ocorrer através

da adoção de novas posturas, por parte do profissional, formas diferentes de fazer pedagogia, no acolhimento de atividades diversificadas e mais ativas que potenciem o efetivo envolvimento das crianças.

Numa perspectiva de contínuo desenvolvimento da educação, tanto na EPE como no 1.º CEB, também é de salientar que o envolvimento se caracteriza como uma importante ferramenta de diagnóstico e de regulação do trabalho educativo e pedagógico.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D. (1982). *Psicologia Educativa: Um Ponto de Vista Cognitivo*. Lisboa: Interamericana.
- Aguiar, C. (2009). *Comportamentos Interactivos Maternos e Envolvimento da Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal,Lda.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil*. Elementos nucleares para professores do ensino básico (pp.1-10). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores Das Teorias às Práticas*. Lousã: Lidel.
- Azevedo, Á. (2005). *Com abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Baptista, I. (2003). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.º ciclo: uma aposta na formação do profissional. *Eduser*, N.º 1, IPB/ESE, 83-109.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta
- Bertam, A. & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. (2015). *Programas e Metas Curriculares. Matemática. Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Boavida, R. (coord.). (2008). *A experiência matemática no ensino básico. Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, A., & Taylor, S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Célis, I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre: Artemed.

- Coll, S. César (sd), *Enciclopédia Geral da Educação: um quadro psicológico global para a educação escolar*. Alcabideche: MM Liarte – Editora de livros
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). *Práticas de Leitura em contextos de Educação de Infância e do 1.º CEB*. In C. V. Silva.,
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ghiglione, R & Matalon,, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GulbSprinthall, N., & Sprinthall, S. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGrawenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. M. (1980). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: de Boeck.
- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1994b). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172).
- Lop, L., & Muriscot, O. (2003). *Jogos e Atividades*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lurçat, L. (1982). *Uma Escola Pré-primária*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Lüdke, M. & André, M. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Malik, L. (2003). *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagens? O Empenhamento na Aprendizagem no Ensino Secundário*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Martins, M., & Cavalcanti J. (cords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. (pp.37-41). Porto: Departamento de Formação em Educação Básica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Martins, et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação*. Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R. (1991). Targeting teaching at children's use of time: Perspectives on preschooler's engagement. *Teaching Exceptional Children*, 23,42-43.
- Merani, A. (1977). *Psicologia e Pedagogia (As ideias pedagógicas de Henri Wallon)*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: numa parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Coloquio de Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (documento policopiado).
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A interação educativa na supervisão de educadores estagiários*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. (pp.121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa.

- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. In J. Formosinho., João Formosinho., Hélia Costa, *Infâncias, Contextos, Diversidades*, (p:15). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011a). *O espaço na pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011a). *O tempo na pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), F. F. Andrade., J. Formosinho. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho. (2007). *Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma práxis participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In G. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Coleção: Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- Roldão, C. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Santos, A. (2013). *A emergência da leitura na Educação Pré-Escolar: Diversificação do Corpus Textual*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Skinner, E., Wellborn, J. & Connel, J. (1990). *What it takes to do well in school and whether I've got it: A process modelo f perceived control and children's engagement and achievement in school*. *Journal of Psychology*, 82, 22-32.
- Sousa, A. (s/d). *A Expressão Dramática - Imitação - Mímica - Expressão Oral - Improvisação e Dramatização*. Básica Editora.
- Sousa, B. (2005). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget - 3º volume.
- Sousa,

- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, L., & Ribeiro, I. (coords.) (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In. Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp: 101-127.

Anexo I - Indicadores de Envolvimento das crianças - 1º CEB

Crianças Indicadores	AB1	AD2	AJ3	AL4	AN5	AP6	AL7
Concentração							
Energia							
Complexidade e Criatividade							
Expressão Facial e Postura							
Persistência							
Precisão							
Tempo e reação							
Linguagem							
Satisfação							

Anexo II - Indicadores de Envolvimento das crianças - EPE

Crianças Indicadores	CD1	CE2	CF3	CI4	CL5	CR6	CRP7
Concentração							
Energia							
Complexidade e Criatividade							
Expressão Facial e Postura							
Persistência							
Precisão							
Tempo e reação							
Linguagem							
Satisfação							

Anexo III - Entrevista aos profissionais de 1ºCEB

Esta entrevista é componente do relatório de estágio que estou a realizar no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. O estudo pretende reconhecer que estratégia de envolvimento os docentes utilizam para promover envolvimento nas atividades das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Entrevista à docente do 1ºCEB

Código de Identificação

Bloco I

A – Dados Biográficos e formação académica

1- Qual é a sua idade?

2- Quais são as suas habilitações literárias?

3- Em que ano conclui os estudos?

4- A que distancia vive da escola?

5- Quantos anos tem de serviço?

Bloco II

B – Profissão

1- Como é que se descreve como professora?

2- O que é que tem sido mais vantajoso na profissão?

3- Que imagem tem dos professores deste nível de ensino?

Bloco III

C – O Envolvimento

1- Considera que os recursos didático são um auxílio para o envolvimento da criança?

2- Utiliza recursos didáticos nas suas aulas?

3- Que estratégia usa para envolver as crianças nas atividades das diferentes áreas de ensino?

4- Como percebe que as crianças estão envolvidos no que estão a fazer?

5- A que estratégia recorre quando tem em sala de aula crianças com problemas comportamentais?

6- Com a experiência profissional, considera que o envolvimento do criança se reflete nas aprendizagens?

7- É difícil envolver uma criança nas atividades?

8- O que entende por envolvimento?

Anexo IV - Entrevista aos profissionais da EPE

Esta entrevista é componente do relatório de estágio que estou a realizar no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. O estudo pretende reconhecer que estratégia de envolvimento dos Educadores de Infância utilizam para promover envolvimento nas atividades das crianças do Jardim de Infância.

Entrevista à Educadora de Infância

Código de Identificação

Bloco I

A – Dados Biográficos e formação académica

1 - Qual é a sua idade?

2- Quais são as suas habilitações literárias?

3- Em que ano conclui os estudos?

4- A que distancia vive da escola?

5- Quantos anos tem de serviço?

Bloco II

B – Profissão

1- Como é que se descreve como educadora?

2- O que é que tem sido mais vantajoso na profissão?

3- Que imagem tem dos profissionais deste nível de ensino?

Bloco III

C – O Envolvimento

1- Considera que os recursos didático são um auxílio para o envolvimento da criança?

2- Utiliza recursos didáticos na sala de atividades?

3- Que estratégia usa para envolver as crianças nas atividades das diferentes áreas?

4- Como percebe que as crianças estão envolvidas no que estão a fazer?

5- A diferença de idades na sala de atividades é um fator que influencia o envolvimento das crianças?

6- Com a experiência profissional, considera que o envolvimento da criança se reflete nas aprendizagens?

7- É difícil envolver uma criança nas atividades?

8- O que entende por envolvimento?

Anexo V - Indicadores de Envolvimento das crianças da área Curricular de Português - 1º CEB

Crianças	AB1	AD2	AJ3	AL4	AN5	AP6	AL7
Indicadores							
Concentração	Nível 2: A aluna interrompe constantemente a atividade	Nível 3: realiza a atividade a um nível rotineiro, fazendo alguns progressos sem muito interesse	Nível 1: Interrupção da atividade constantemente, havendo ausência de empenho na atividade, mostrando desinteresse	Nível 2: Interrompe a atividade constantemente. O envolvimento não é suficiente para regressar a atividade	Nível 4: A aluna passa por momentos de grande intensidade de trabalho, por vezes olha para o lado, mas rapidamente volta à atividade e concentra-se.	Nível 4: O ruído existente na sala não incomoda o criança de realizar a sua atividade com empenho e envolvimento	Nível 2: A aluna interrompe a atividade constantemente, sendo difícil regressar a atividade
Energia	Nível 1: A aluna não mostra interesse nem estimulação na atividade que esta a desenvolver.		Nível 2: não mostra interesse na atividade, interrompendo-a constantemente			Nível 4: A criança está concentrada na atividade e por vezes faz expressões faciais de empenho e motivação pela atividade.	
Complexidade e Criatividade	Nível 2: A aluna mostra desinteresse pelo que está a fazer e tenta comparar o que fez com o colega do lado, havendo	Nível 3: Dá o melhor de si na atividade, dando um toque pessoal na maneira como realiza a atividade.		Nível 3: Apesar de momentos de distração, retoma facilmente a atividade mostrando interesse e	Nível 4: Está numa atividade continuada, completamente envolvida, havendo concentração, energia,	Nível 4: Concentra-se na atividade, havendo momentos de grande intensidade, onde mostra	Nível 3: ao realizar a atividade depara-se com alguma distração, quando volta a atividade tenta dar o melhor de si para que a

	tentativa de plágio da atividade. Ausência de um “toque” individual na atividade realizada.	Por vezes tem fácil distração mas rapidamente retoma o trabalho.		dedicação pelo que faz	persistência e criatividade no que está a fazer. Mostrando um toque pessoal no resultado final da sua atividade	envolvimento no que esta a realizar, caso haja uma distração, rapidamente volta a atividade	atividade seja realizada com sucesso.
Expressão Facial e Postura	Nível 2: Apresenta um olhar vago, estando sentada de lado, o que desvia atenção da atividade.	Nível 3: tem uma postura correta perante o material da atividade, distrai-se facilmente, mas acaba por voltar a atividade, levando ao fim.	Nível 2: Olhar divagante pela sala, mostrando que a atividade não esta a ser feita por momentos repetitivos de distração, difícil retorno a atividade	Nível 2: Mostra uma expressão de distração, em que em alguns momentos retoma a atividade, mas e realizada aos poucos e com pouco envolvimento e dedicação.	Nível 5: Mostra-se empenhada, envolvida, e com uma postura pronta para continuar as atividades, tem um olhar fixo que transparecem a concentração, energia e persistência para as atividades	Nível 4: tem momentos de elevada concentração, mas há alguns em que essa concentração e alterada por algo adverso, ficando com o olhar vago por alguns momentos, retomando rapidamente a atividade.	
Persistência	Nível 1: A atividade e realizada com várias pausas, e por vezes nem é realizada por completo.	Nível 2: os períodos de duração de concentração na atividade são de curta duração havendo vários momentos em que simplesmente	Nível 1: Não há registos de concentração, apenas vai realizando partes soltas da atividade, a criança não tem preocupação em se concentrar	Nível 2: curtos tempos de concentração o que provoca que a atividade não seja realizada da melhor forma.	Nível 4: Realiza a atividade toda com concentração e envolvimento. Havendo o tempo máximo de dedicação á atividade.	Nível 4: Contem tempos contínuos de duração de concentração na realização da atividade, sendo difícil distrair-se	Nível 3: O tempo que esta concentrado é favorável a atividade, mas ao mínimo barulho adverso o anulo distrai se facilmente, acabando por retomar a atividade

		não esta concentrado nem envolvido.					
Precisão	Nível 1: Desvaloriza por completo o pormenor, não tendo cuidado ao fazer a atividade.		Nível 1: interrompe a atividade constantemente, o que prejudica a sua realização com pormenor, tem um nível de distração elevado.	Nível 2: ausência de realização da atividade, a criança encontra-se distraído a olhar vagamente pela sala. O que faz com que a atividade não seja realizada corretamente nem com pormenor.	Nível 4: a aluna mostra-se empenhada, entusiasmada com a atividade e concentrado, Realiza a atividade com pormenor e mostra gosto pelo que esta a fazer	Nível 4: dificilmente se distrai, mas caso isso aconteça a aluna facilmente volta a sua atividade.	Nível 2: facilmente se distrai e tem dificuldade em retomar a atividade, o que leva a criança a ter um olhar vago sobre a sala e o que o rodeia.
Tempo e reação		Nível 3: embora haja um momento de distração, é fácil retomar a atividade mostrando algum entusiasmo pela atividade	Nível 2: O envolvimento que tem não é o suficiente para retomar a atividade, o que proporciona a criança a falta de gosto e motivação pelo que faz.		Nível 4: Dificilmente se distrai enquanto faz as atividades, mostra gosto pelo trabalho que desenvolve	Nível 3: Um ruído adverso á situação em que a criança se encontra faz com que ele se distraía, mas por fim retoma a atividade e termina-a.	Nível 2: faz a atividade quase como se ela fosse uma obrigatoriedade, acabando por não mostrar gosto pelo que está a desenvolver.
Linguagem	Nível 2: A anula quase não tem interesse em questionar a atividade, mostrando	Nível 3: os comentários alusivos a atividade são por vezes desviados por	Nível 2: Quase não comenta a atividade. Realiza-a com momentos longos de distração.	Nível 2: Ausência de comentários, completamente desinteressado da atividade	Nível 4: A Alunão, faz comentários alusivos a atividade, que a envolvem na sua	Nível 3: Os comentários são feitos em simultâneo com a realização, embora por vezes	Nível 2: Os comentários são feitos em relação que o colega do lado esta a fazer e como eta a

	ausência de linguagem por parte da atividade	meras distrações, logo a seguir são retomados com a finalidade de terminar a sua atividade	Acabando por comentar a atividade de forma negativa.-		realização. Como vai fazendo vai comentando outras possibilidades de resolver e chegar a um ressaltado.	sejam um pouco desproporcionais a atividade.	fazer, não propriamente sobre o seu trabalho.
Satisfação	Nível 1: Quando terminada a atividade a criança não mostra qualquer reação	Nível 3: Apresenta um grau de satisfação que é comparado ao processo de realização da atividade. Dizendo que conseguiu terminar	Nível 2: quando finaliza a atividade a criança logo se distrai com outra coisa, não dando muita importância ao trabalho realizado.	Nível 2: O comentário final não é alusivo ao facto de ter acabado a tarefa com sucesso.	Nível 4: o grau de satisfação e ótimo com o seu resultado final fruto do seu trabalho	Nível 4: Fica satisfeito por ter terminado a atividade	Nível 3: a satisfação é notória, mas acaba por travar um dialogo com o parceiro de carteira.

Anexo VI - Indicadores de Envolvimento das crianças da Área Curricular de Matemática

Crianças	AB1	AD2	AJ3	AL4	AN5	AP6	AL7
Indicadores							
Concentração	Nível 3: A aluna interrompe a atividade, para questionar, mas facilmente retoma a atividade em concentração	Nível 3: realiza a atividade a um nível rotineiro, construindo alguns avanços	Nível 1: Interrompe a atividade constantemente, provocando ausência de empenho na atividade, o que influencia o desinteresse	Nível 2: Interrompe a atividade repetidamente. O envolvimento não é suficiente para regressar a atividade com empenho	Nível 4: A aluna ultrapassa momentos de grande intensidade de trabalho, por vezes olha para, mas rapidamente volta à atividade e concentra-se.	Nível 4: O barulho existente na sala não incomoda o criança de realizar a sua atividade com empenho e envolvimento	
Energia	Nível 1: A tem uma ausência de interesse nem estimulação na atividade que esta a desenvolver.		Nível 2: Não mostra interesse suficiente para proceder á realização da atividade	Nível 3: Durante a atividade faz alguns progressos, mas facilmente se distrai, mostrando determinação no trabalho q desenvolve	Nível 4: concentrada no que faz a aluna mostra-se interessada no q esta a realizar, o que faz com que seja difícil a aluna distrair-se.	Nível 4: A criança está concentrado na atividade e por vezes faz expressões faciais de empenho e motivação pela atividade que esta a realizar.	Nível 1: Ausência de interesse e estimulação pela atividade, não mostrando concentração na mesma.
Complexidade e Criatividade	Nível 2: A aluna mostra interesse pelo		Nível 2: Ausência de motivação pelo	Nível 4: Quase que não há momentos de		Nível 4: Momentos de grande	

	que está a fazer, mas há momentos de tentativa de ver o resultado do colega do lado, provocando uma ausência de um “toque” individual no seu trabalho		trabalho que está a desenvolver.	distração, o que facilita a realização da atividade mostrando interesse e dedicação pelo que faz e isso é notório nas expressões faciais.		intensidade, onde mostra envolvimento no que esta a realizar, havendo uma distração, rapidamente volta a atividade.	
Expressão Facial e Postura		Nível 2: mostra postura inadequada perante o desenvolvimento da atividade distrai-se facilmente.	Nível 2: Olhar solto pela sala o que mostra que o interesse e a dedicação perante a atividade estão ausentes.	Nível 2: Mostra uma expressão de distração, Tenta acabar rapidamente a atividade para continuar a fazer outras coisas que provocam distração nos outros colegas	Nível 4: Mostra-se empenhada, e com uma postura pronta para continuar as atividades, tem um olhar fixo que perante o que faz.	Nível 4: Momentos de elevada concentração, mas há alguns em que essa concentração e alterada por algo adverso, ficando com o olhar vago por alguns momentos, retomando rapidamente a atividade e dando por terminada com sucesso	
Persistência	Nível 2: Distraís se facilmente é há momentos que retoma a atividade, mas	Nível 2: Os momentos de concentração na atividade são de curta duração havendo vários	Nível 1: Ausência de concentração, apenas vai realizando partes soltas da	Nível 2: Reduzidos tempos de concentração o que provoca que a atividade	Nível 4: A aluna realiza a atividade toda com concentração e envolvimento.	Nível 4: Há um envolvimento notório na realização da atividade, passando por	Nível 3: O tempo que esta concentrado é favorável a atividade, mas ao mínimo

	e realizada aos poucos e com pouco envolvimento e dedicação. Não mostra sinais de interesse.	momentos em que não esta concentrado nem envolvido.	atividade o criança não tem interesse em fazer a atividade.	não seja realizada com empenho e com sucesso.	Havendo o tempo máximo de dedicação á atividade.	momentos de grande intensidade.	barulho adverso o anulo distrai se facilmente, acabando por retomar a atividade
Precisão	Nível 1: Desvaloriza por completo o pormenor, não tendo em atenção a realização do trabalho.	Nível 2: enquanto realiza a atividade, vai tendo atenção a alguns pormenores, mas acaba por se distrair rapidamente provocando dificuldade em retomar a atividade	Nível 1: interrompe constantemente a atividade o que prejudica a sua realização com pormenor, tem um nível de distração elevado.		Nível 4:A aluna mostra-se empenhada e envolvida com a atividade concentrando-se nela e realizando-a com pormenor e mostra gosto pelo que esta a fazer	Nível 4: Dificilmente se distrai, realizando a atividade ate ao fim com sucesso e pormenor.	Nível 2: Distrai-se facilmente tendo dificuldade em retomar a atividade, o que leva a criança a ter um olhar vago sobre a sala e o que o rodeia.
Tempo e reação	Nível 2: Não mostra interesse pelo que esta a fazer.	Nível 3: Mostra entusiasmo pelo que faz, tem momentos de alguma duração de concentração, sendo notório a entusiasmo	Nível 2: O envolvimento que tem não e o suficiente para retomar a atividade, o que oferece ao criança a falta de gosto e motivação pelo que faz.	Nível 3: distrai-se por um breves momentos, mas rapidamente regressa a atividade, com concentração e envolvimento termina a atividade	Nível 4: Dificilmente se distrai enquanto faz as atividades, mostra gosto pelo trabalho que desenvolve, uma vez que do início a atividade logo que lhe é proposta	Nível 3: Há um momento de distração que faz o criança olhar em volta da sala, mas rapidamente volta á tarefa e termina-a.	Nível 2: Realiza a atividade aos poucos, mostrando dificuldade de concentração, e não tendo motivação pelo que esta a afazer.

Linguagem	Nível 2: A anula quase não mostra interesse em questionar sobre a atividade, mostrando ausência de linguagem por parte da atividade	Nível 3: os comentários ligados á atividade são feitos por meras distrações, mas logo voltam para dar seguimento a atividade.	Nível 1: Realiza-a com momentos longos de distração, terminando-a como um comentário negativo.	Nível 1: Ausência de comentários, Mostrando ausência de interesse pelo seu trabalho.	Nível 4: A aluna, faz comentários alusivos a atividade, que a envolvem na sua realização com concentração.	Nível 3: Os comentários são feitos em simultaneamente com a realização da atividade.	Nível 2: Comenta o seu trabalho comparando-o com o colega do lado. Não do valor ao seu trabalho
Satisfação		Nível 3: Apresenta um grau de satisfação perante o seu trabalho	Nível 2: Terminado o trabalho a criança logo se distrai desvalorizando e “esquecendo” o seu trabalho.	Nível 2: Desvaloriza o trabalho, não dando importância ao que realizou.	Nível 4: Tem um elevado grau de satisfação, valorizando o seu trabalho, e acreditando no que fez.	Nível 4: Mostra-se satisfeito perante o final do trabalho e mostra interesse e gosto por ele.	Nível 3- a satisfação é notória, acabando por mostrar o seu trabalho ao colega do lado.

Anexo VII - Indicadores de Envolvimento das crianças da Área Curricular de Estudo do meio e Expressão Plástica

Crianças	AB1	AD2	AJ3	AL4	AN5	AP6	AL7
Indicadores							
Concentração	Nível 2: A aluna interrompe a atividade para questionar, embora por vezes se distraia, com o colega do lado.	Nível 3: Estabelece uma rotina ao realizar a atividade, tendo momentos de interrupções	Nível 2: Interrompe o seu trabalho, e por momentos não mostra interesse pelo que faz.	Nível 3: Realiza a atividade com algumas pausas, para olhar vagamente, acabando de novo a atividade.	Nível 4: Realiza a atividade com momentos de grande intensidade, tendo interesse e envolvimento no que esta a fazer.	Nível 4: Nada parece incomodar a criança de realizar a atividade, pois, realiza-a com interesse e empenho.	Nível 3: A aluna mostra interesse pela atividade, mas acaba por se distrair por pequenos momentos (olhar vago, inquieta...)
Energia			Nível 2: A interrupção da atividade é constante, havendo momentos de grande distração.	Nível 3: Há progressos na atividade, e são realizados com empenho, mas por vezes tem momentos curtos de distração	Nível 4: Realiza atividade com concentração e empenho, mantendo-se concentrada ao longo de toda a atividade.	Nível 4: Empenho e dedicação, é a forma como realiza a atividade e por vezes transmite através de expressões.	
Complexidade e Criatividade	Nível 2: A aluna mostra-se desinteressada pelo que esta a fazer, tentando fazer da mesmo	Nível 3: Gosta da atividade, mas ao realiza-la distrai-se, comparando a situações		Nível 3: Mostra interesse pelo que faz, empenhando-se, e tentando	Nível 4: Está numa atividade continuada, Mostrando um toque pessoal	Nível 4: concentrado na atividade mostra momentos de grande	

	forma como o colega da frente fez, para assim obter o mesmo resultado.	completamente alheias. Não dá um toque pessoal ao que está a fazer		dar o seu melhor, embora tenho curtos momentos de distração	no resultado final da sua atividade	intensidade, onde mostra envolvimento no que esta a realizar.	
Expressão Facial e Postura	Nível 3: A criança mostra uma postura e uma expressão de curiosidade o que faz que ela tenha interesse pela o vai realizar.			Nível 2: Mostra uma expressão de distração, mas quando começa a realizar a atividade refere que até é interessante	Nível 4: Mostra-se empenhada no que esta a fazer, a postura que transmite revela dedicação pela atividade	Nível 4: Tem um expressão seria e um olha fixo na atividade, transmite curiosidade pelo atividade	Nível 3: Tem alguns momentos de distração, mas quando esta a realizar a atividade esta atento e entusiasmado.
Persistência	Nível 2: realiza a atividade com múltiplas pausas, mostrando grandes momentos de distração o que torna mais difícil retomar a atividade	Nível 2: Os momentos de concentração são reduzidos, havendo momentos em que é notório o desinteresse pela atividade	Nível 1: Ausência de concentração, apenas vai realizando partes soltas da atividade. Não a realiza na sua totalidade	Nível 2: curtos tempos de concentração o que provoca que a atividade não seja realizada da melhor forma.	Nível 4: Tem uma longa duração de concentração ao desenvolver a atividade.	Nível 4: Tem tempos contínuos de duração de concentração na realização da atividade, sendo difícil distrair-se	Nível 3: O tempo que esta concentrado é favorável a atividade, mas facilmente se distrais, mesmo que seja por breves momentos.
Precisão	Nível 1: Não da importância ao pormenor na realização da atividade.	Nível 3: realiza a atividade com atenção os pormenores, embora tenha momentos de distração e ai há	Nível 1: o facto de interromper a atividade constantemente, prejudica a sua realização com pormenor, tem		Nível 4: A aluna mostra-se empenhada pelo que esta a fazer, ao dar o seu toque pessoal fá-lo	Nível 4: Dificilmente tem momentos de distração mas se acontecer volta a	Nível 2: Quando realiza a atividade tem momentos em eu se dedica ao pormenor, mas facilmente se

		ausência de pormenor.	um nível de distração elevado.		com pormenor.	atividade com pormenor	distrai. O que dificulta essa atividade
Tempo e reação	Nível 1: Afastamento da realização da atividade;	Nível 2: Embora hajam momentos de distração, acaba por voltar a atividade, mas a sua tenção não é favorável	Nível 2: Não se importa com o que está a fazer, mostrando falta de interesse e gosto pelo que esta a fazer.	Nível 3: Distrai-se facilmente da atividade, mas rapidamente volta a atividade e aí mostra interesse e gosto pelo que faz.	Nível 4: o gosto com que desenvolve a atividade é bastante notório, dificilmente se distrai.	Nível 3: Há situações em que a criança se distrai, mas rapidamente volta a atividade, acabando por ter envolvimento e motivação pelo que faz.	
Linguagem	Nível 1: Realiza atividade sem questionar nada, e não comenta o seu trabalho.	Nível 2: Os comentários da atividade são feitos em simultâneo com outras situações existentes na sala. O que mostra que a criança não tem interesse pela atividade.	Nível 2: Realiza-a com momentos longos de distração. Acabando por comentar a atividade de forma negativa.	Nível 2: Não mostra interesse em comentar seu trabalho, uma vez que ele é interrompido com frequência.	Nível 4: Enquanto faz a atividade, comenta-a. E compara o seu trabalho com outras maneiras de resolução e chegar ao mesmo resultado.	Nível 3: Comenta o seu trabalho, mostra como fez, mas por vezes distrai-se ao mostrar os resultados.	Nível 2: Compara o seu resultado ao colega do lado. o que mostra insegurança no seu trabalho.
Satisfação	Nível 1: Quando termina a atividade, mostra ausência de interesse pelo seu trabalho.	Nível 3: Mostra-se entusiasmada por ter conseguido chegar ao final da atividade.	Nível 1: Quando termina a atividade, não mostra nenhum sinal de satisfação.	Nível 2: Terminada a atividade faz comentários não alusivos ao trabalho realizado.	Nível 4: Mostra-se satisfeita por ter realizado a atividade com sucesso “já	Nível 3: Fica satisfeito por ter terminado a atividade, mostrando que foi o próprio a realiza-la.	Nível 2: Mostra interesse por ter terminado, mas acaba por começar a conversar com os colegas,

					terminei, e está bem! ”		provocando distrações.
--	--	--	--	--	-------------------------	--	------------------------

Anexo VIII - Indicadores de Envolvimento do 1ºCEB

Crianças Indicadores	AB1	AD2	AJ3	AL4	AN5	AP6	AL7
Concentração	Nível 2: A aluna interrompe a atividade para questionar, embora por vezes se distraia, com o colega do lado.	Nível 3: Estabelece uma rotina ao realizar a atividade, tendo momentos de interrupção para questionar.	Nível 2: Interrompe o seu trabalho, e por momentos não mostra interesse pelo que faz.	Nível 3: Realiza a atividade com algumas pausas, para olhar vagamente, acabando de novo a atividade.	Nível 4: Realiza a atividade com momentos de grande intensidade, tendo interesse e envolvimento no que esta a fazer.	Nível 4: Nada parece incomodar a criança de realizar a atividade, pois, realiza-a com interesse e empenho.	Nível 3: A aluna mostra interesse pela atividade, mas acaba por se distrair por pequenos momentos (olhar vago, inquieta...)
Energia	Nível 2: A aluna mostra pouco interesse pelo que faz, e quando esta a realizar a atividade, mostra-se pouco empenhada.	Nível 3: O interesse depositado na atividade não é suficiente para a realizar sem pausas e distrações.	Nível 2: A interrupção da atividade é constante, havendo momentos de grande distração.	Nível 3: Há progressos na atividade, e são realizados com empenho, mas por vezes tem momentos curtos de distração	Nível 4: Realiza a atividade com concentração e empenho, mantendo-se concentrada ao longo de toda a atividade.	Nível 4: Empenho e dedicação, é a forma como realiza a atividade e por vezes transmite através de expressões.	Nível 2: Realiza a atividade com pouco interesse e motivação, o que leva a aluna a ter momentos de distração.
Complexidade e Criatividade	Nível 2: A aluna mostra-se desinteressada pelo que esta a fazer, tentando fazer da mesmo	Nível 3: Gosta da atividade, mas ao realiza-la distrai-se, comparando a situações	Nível 2: realiza a atividade com alguns momentos de interrupção, o que lhe provoca distração, e assim	Nível 3: Mostra interesse pelo que faz, empenhando-se, e tentando	Nível 4: Está numa atividade continuada, Mostrando um toque pessoal	Nível 4: concentrado na atividade mostra momentos de grande	Nível 3: Realiza a atividade com empenho e quando se distrai volta ao

	forma como o colega da frente fez, para assim obter o mesmo resultado.	completamente alheias. Não dá um toque pessoal ao que está a fazer	não tem um toque final no seu trabalho.	dar o seu melhor, embora tenho curtos momentos de distração	no resultado final da sua atividade	intensidade, onde mostra envolvimento no que esta a realizar.	trabalho dando o melhor de si.
Expressão Facial e Postura	Nível 3: A criança mostra uma postura e uma expressão de curiosidade o que faz que ela tenha interesse pela o vai realizar.	Nível 3: Mostra uma postura correta perante o material da atividade, distrai-se facilmente, mas acaba por voltar a atividade com sucesso.	Nível 2: Olhar divagante pela sala, mostrando que a atividade não lhe dá interesse, mas acaba por a realizar despertando algum interesse	Nível 2: Mostra uma expressão de distração, mas quando começa a realizar a atividade refere que até é interessante	Nível 4: Mostra-se empenhada no que esta a fazer, a postura que transmite revela dedicação pela atividade	Nível 4: Tem um expressão seria e um olhar fixo na atividade, transmite curiosidade pelo atividade	Nível 3: Tem alguns momentos de distração, mas quando esta a realizar a atividade esta atento e entusiasmado.
Persistência	Nível 2: realiza a atividade com múltiplas pausas, mostrando grandes momentos de distração o que torna mais difícil retomar a atividade	Nível 2: Os momentos de concentração são reduzidos, havendo momentos em que é notório o desinteresse pela atividade	Nível 1: Ausência de concentração, apenas vai realizando partes soltas da atividade. Não a realiza na sua totalidade	Nível 2: curtos tempos de concentração o que provoca que a atividade não seja realizada da melhor forma.	Nível 4: Tem uma longa duração de concentração ao desenvolver a atividade.	Nível 4: Tem tempos contínuos de duração de concentração na realização da atividade, sendo difícil distrair-se	Nível 3: O tempo que esta concentrado é favorável a atividade, mas facilmente se distrais, mesmo que seja por breves momentos.
Precisão	Nível 1: Não dá importância ao pormenor na realização da atividade.	Nível 3: realiza a atividade com atenção os pormenores, embora tenha momentos de distração e aí há	Nível 1: o facto de interromper a atividade constantemente, prejudica a sua realização com pormenor, tem	Nível 2: tem poucos momentos em que se dedica ao pormenor pelo que esta a fazer.	Nível 4: A aluna mostra-se empenhada pelo que esta a fazer, ao dar o seu toque pessoal fá-lo	Nível 4: Dificilmente tem momentos de distração mas se acontecer volta a	Nível 2: Quando realiza a atividade tem momentos em que eu se dedica ao pormenor, mas facilmente se

		ausência de pormenor.	um nível de distração elevado.		com pormenor.	atividade com pormenor	distrai. O que dificulta essa atividade
Tempo e reação	Nível 1: Afastamento da realização da atividade;	Nível 2: Embora hajam momentos de distração, acaba por voltar a atividade, mas a sua tenção não é favorável	Nível 2: Não se importa com o que está a fazer, mostrando falta de interesse e gosto pelo que esta a fazer.	Nível 3: Distrai-se facilmente da atividade, mas rapidamente volta a atividade e aí mostra interesse e gosto pelo que faz.	Nível 4: o gosto com que desenvolve a atividade é bastante notório, dificilmente se distrai.	Nível 3: Há situações em que a criança se distrai, mas rapidamente volta a atividade, acabando por ter envolvimento e motivação pelo que faz.	Nível 2: Realiza a atividade sempre com momentos de distração, o que mostra que tem ausência de motivação e envolvimento.
Linguagem	Nível 1: Realiza atividade sem questionar nada, e não comenta o seu trabalho.	Nível 2: Os comentários da atividade são feitos em simultâneo com outras situações existentes na sala. O que mostra que a criança não tem interesse pela atividade.	Nível 2: Realiza-a com momentos longos de distração. Acabando por comentar a atividade de forma negativa.	Nível 2: Não mostra interesse em comentar seu trabalho, uma vez que ele é interrompido com frequência.	Nível 4: Enquanto faz a atividade, comenta-a. E compara o seu trabalho com outras maneiras de resolução e chegar ao mesmo resultado.	Nível 3: Comenta o seu trabalho, mostra como fez, mas por vezes distrai-se ao mostrar os resultados.	Nível 2: Compara o seu resultado ao colega do lado. o que mostra insegurança no seu trabalho.
Satisfação	Nível 1: Quando termina a atividade, mostra ausência de interesse pelo seu trabalho.	Nível 3: Mostra-se entusiasmada por ter conseguido chegar ao final da atividade.	Nível 1: Quando termina a atividade, não mostra nenhum sinal de satisfação.	Nível 2: Terminada a atividade faz comentários não alusivos ao trabalho realizado.	Nível 4: Mostra-se satisfeita por ter realizado a atividade com sucesso “já	Nível 3: Fica satisfeito por ter terminado a atividade, mostrando que foi o próprio a realiza-la.	Nível 2: Mostra interesse por ter terminado, mas acaba por começar a conversar com os colegas,

					terminei, e está bem! ”		provocando distrações.
--	--	--	--	--	-------------------------	--	------------------------

Anexo IX - Indicadores de Envolvimento das crianças no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - EPE

Crianças	CD1	CE2	CF3	CI4	CL5	CR6	CRP7
Indicadores							
Concentração	Nível 3: A criança passa por momentos de intensidade longa na atividade mostrando interesse pela atividade	Nível 3: A criança executa a atividade sem que haja grandes momentos de distração		Nível 2: Interrompe a atividade constantemente.	Nível 3: Após momentos de distração regressa facilmente e dá seguimento ao trabalho.	Nível 2: A falta de concentração é o fator que não deixa a criança trabalhar.	
Energia	Nível 2: A criança não mostra interesse nem envolvimento pelo trabalho.		Nível 3: A criança mostra interesse pela atividade, tendo momentos que se mostra com um olhar vago.	Nível 2: Mostra interesse na atividade, interrompendo-a constantemente para comentar o que está a fazer.			
Complexidade e Criatividade	Nível 3: Mostra interesse pela atividade, tenta acabar rapidamente a atividade para continuar a fazer outras	Nível 4: Está numa atividade continuada e envolvida, mostrando o seu próprio trabalho.			Nível 2: Apesar de momentos de distração, tem um difícil retomo à atividade, o que dificulta ter um resultado e toque pessoal na atividade.		Nível 3: Dá o melhor de si na atividade, dando um toque pessoal na maneira como realiza a atividade.

	coisas que tenham a ver com a atividade.						
Expressão Facial e Postura	Nível 3: Mostra-se empenhado perante os recursos a serem utilizados.		Nível 3: A atividade é realizada com sucesso e empenho.	Nível 4: Mostra-se empenhada, envolvida na realização da atividade, com uma postura ativa para o seu sucesso.	Nível 3: Enquanto realiza a atividade tem momentos em que a sua postura parece passiva, mas rapidamente se põe ativa perante a atividade.	Nível 2: Tem um olhar vago pela sala, não tem motivação pela atividade.	Nível 4: Tem momentos de elevada concentração de longa duração de atividade, o que mostra que a criança está envolvida.
Persistência	Nível 2: Realiza a atividade com várias pausas.	Nível 3: Apresenta algumas dificuldades, mas insiste em realizar a atividade, embora haja momentos de distração.	Nível 3: Realiza a atividade com algumas pausas para questionar o trabalho que está a ser realizado.		Nível 2: Mostra-se desinteressada pela atividade, não insiste na sua realização. Interrompe-a constantemente.	Nível 3: O tempo que está concentrado é favorável para a atividade, por vezes distrai-se, mas acaba por retomar a atividade em se concentrar.	Nível 3: A concentração com que realiza a atividade é de períodos longos.
Precisão	Nível 2: facilmente se distrai e tem dificuldade em retomar a atividade, mostrando um olhar vago em	Nível 3: Tem momentos de distração, mas facilmente retoma a atividade.	Nível 3: Ao realizar a atividade tem em atenção algum pormenor, mas tem curtos	Nível 2: Interrompe várias vezes a atividade, que levam a criança a momentos longos de distração.	Nível 3: Valoriza o pormenor da sua atividade, realizando-a com empenho e atenção.	Nível 3: Realiza a atividade, com empenho e tenta dar o melhor de si, melhorando	

	relação ao que o rodeia.		momentos de distração.			alguns aspetos da atividade.	
Tempo e reação	Nível 2: Ao realizar a atividade a criança tem várias pausas, o que provoca falta de interesse pelo que está a desenvolver.	Nível 3:Mostra gosto pelo trabalho que desenvolve. Dificilmente tem momentos de distração.	Nível 3:A criança ao desenvolver a atividade mostra um tempo curto de reação.	Nível 2: Mostra algum entusiasmo pela atividade, embora tenha vários momentos consecutivos de distração.		Nível 3: Depara-se com uma situação adversa á sua atividade, o que lhe provoca uma distração, mas rapidamente volta á atividade.	Nível 3: Mostra-se envolvida e empenhada na atividade que está a desenvolver.
Linguagem	Nível 3: Comenta o seu trabalho de forma positiva mostrando valor por ele.	Nível 3: Todos os cometários que a criança faz, são centrados no desenvolvimento da atividade.	Nível 2: Não comenta o trabalho, os comentários são destinados a conversas sobre o seu fim-de-semana.		Nível 3: A criança vai comentando o seu trabalho em simultâneo com a sua realização.	Nível 3: A criança mostra gosto pelo trabalho que desenvolveu, dizendo que gostava de voltar a fazer.	Nível 3: Comenta a atividade dando valor ao seu trabalho, e como o fez.
Satisfação	Nível 3: A criança mostra-se satisfeita por ter alcançado o final da atividade com sucesso.		Nível 2: Não mostra sinal de satisfação. Terminou a atividade não lhe deu mais tenção.	Nível 2: o grau de satisfação perante o resultado final da atividade não é refletido pela criança.	Nível 3: Mostra-se satisfeito por ter participado na atividade e ter conseguido realiza-la até ao final.	Nível 2: Além de mostrar gosto pelo trabalho desenvolvido a criança não mostra muita satisfação pelo	Nível 3: Apresenta um grau de satisfação equivalente ao processo de realização da atividade.

						resultado final.	
--	--	--	--	--	--	---------------------	--

Anexo X - Indicadores de Envolvimento das crianças no domínio da Matemática - EPE

Crianças Indicadores	CD1	CE2	CF3	CI4	CL5	CR6	CRP7
Concentração	Nível 2: Interrompe a atividade, o envolvimento não é o suficiente	Nível 4: A criança realiza por momentos contínuos de atenção	Nível 3: interrompe a atividade, sendo fácil regressar a ela		Nível 3: Distrai-se com facilidade, mas regressa a atividade	Nível 3: A criança distrai-se facilmente da atividade, mas logo volta ao trabalho	Nível 2: Interrupção da atividade constantemente, verificando interrupções na concentração da criança
Energia	Nível 3: a criança está concentrada, mas por vezes tem momentos de interrupção			Nível 3: Mostra interesse e estimulação pela atividade, mas por vezes, interrompe a atividade		Nível 3: A criança está concentrada na atividade e por vezes faz expressões faciais de empenho e motivação pela atividade.	Nível 3: A criança mostra interesse pela atividade, mas qualquer coisa e o suficiente para se distrair
Complexidade e Criatividade	Nível 4: Concentra-se na atividade, havendo momentos de grande intensidade.	Nível 4: Está numa atividade continuada e envolvida, Apresentando um toque pessoal no resultado final	Nível 3: ao realizar a atividade tem uma distração, mas quando volta a atividade tenta dar o melhor de si para que a	Nível 2: Apesar de momentos de distração, retoma a atividade e vai realizando-a com pausas sucessivas	Nível 3: Por vezes tem fácil distração mas rapidamente retoma o trabalho.		Nível 3: mostra interesse pela atividade, tenta acabar e fazer o melhor q consegue, por vezes solicita ajuda questionando.

		da sua atividade	atividade seja realizada com sucesso.				
Expressão Facial e Postura		Nível 3: Mostra uma expressão de distração, embora retome a atividade	Nível 3: Tem momentos de trabalho, e momentos de distração, o que mostra que não está envolvido.	Nível 2: tem repetidos momentos de distração, o que não ajuda á concentração e envolvimento	Nível 3: Mostra uma expressão de interesse pelo que faz, embora tenha momentos de distração.	Nível 2: Apresenta um olhar vago, estando sentada de lado, o que desvia atenção da atividade.	Nível 3: tem uma postura correta perante o material da atividade, mas não realiza a atividade com concentração.
Persistência	Nível 3:Mostra momentos longos de atividade, o que mostra persistência no q realiza, por meros momentos tem olhares repentinos e vagos pela sala.	Nível 3: Alguns distração para ir questionando, o que faz.		Nível 2: Longos tempos de distração o que provoca que a atividade não seja realizada com atenção.	Nível 3:Períodos de duração de concentração na atividade são de alguma duração havendo vários momentos em que está envolvido.	Nível 3: A atividade é realizada com várias pausas, e por vezes nem é realizada por completo.	Nível 3: Realiza a atividade toda com concentração e envolvimento. Apenas com alguns comentários do seu trabalho.
Precisão		Nível 3: Realiza a atividade com pormenor e mostra gosto pelo que esta a fazer.	Nível 4: Dificilmente se distraio que mostra um envolvimento continuo na atividade.	Nível 3: Realiza a atividade com cuidado, e tenta certificar-se de que está correto.	Nível 3: Ao realizar a atividade, vai tendo atenção a alguns pormenores.	Nível 2: Não mostra interesse pelo que realiza.	Nível 3: Interrompe a atividade para questionar se esta a fazer bem, o que é um sinal de dedicação.
Tempo e reação	Nível 2: Não realiza seguida. Tem vários	Nível 3: Enquanto faz as atividades,		Nível 3: Realiza a atividade por		Nível 3: Retoma facilmente á	Nível 2: O envolvimento que tem não é o

	momentos de interrupção.	mostra gosto pelo trabalho que desenvolve.		momentos contínuos, mostrando envolvimento.		atividade quando tem momentos de distração.	suficiente para retomar a atividade e acabar de a realizar.
Linguagem	Nível 3: Os comentários são feitos de acordo com a realização da atividade, mostrando contentamento.	Nível 2: Comenta o seu trabalho e a maneira como fez	Nível 2: Os comentários são feitos em relação que que o colega do lado esta a fazer e como eta a fazer, não propriamente sobre o seu trabalho.	Nível 3: Comenta o resultado da atividade, mostrando satisfação por o ter realizado.		Nível 2: Quase não comenta a atividade, acabando por comentar a atividade de forma negativa.	Nível 3: Mostra-se interessada com o seu trabalho comentando o resultado.
Satisfação	Nível 3: O grau de satisfação é de acordo com a realização da atividade.	Nível 3: Fica satisfeito por ter terminado a atividade	Nível 2: Quando finaliza a atividade a criança distrai-se, acabando por não comentar o seu trabalho.	Nível 3: Mostra-se satisfeito com o trabalho desenvolvido, questionando qual é a próxima atividade.	Nível 3: Apresenta um grau de satisfação que é comparado ao processo de realização da atividade. E sente-se feliz por ter terminado a atividade com sucesso	.	Nível 2: O comentário final não é alusivo ao facto de ter acabado a tarefa com sucesso.

Anexo XI - Indicadores de envolvimento das crianças na área do conhecimento do Mundo - EPE

Crianças Indicadores	CD1	CE2	CF3	CI4	CL5	CR6	CRP7
Concentração	Nível 3: A criança realiza a atividade sem que hajam momentos de distração contínuos.	Nível 4: A criança mostra envolvimento no que esta a fazer, passando por momentos de intensidade longa na atividade.	Nível 3: a criança facilmente regressa a atividade quando tem curtos momentos de distração.	Nível 3: Tem momentos de concentração, embora por vezes esses momentos sejam interrompidos por questões colocadas pela criança.	Nível 3: A realização da atividade é feita a um nível rotineiro, fazendo alguns evoluções.	Nível 2: Tem fácil distração embora volte a atividade, mas a realização tem várias pausas, o que provoca desconcentração.	
Energia			Nível 3: A criança utiliza os materiais com uma certa pressão, e empenho, o que nos mostra que esta envolvida e com energia ao realizar a atividade.		Nível 3: Mostra-se interessada pela atividade, onde se reflete a estimulação e a energia pela atividade.		Nível 3: a criança mostra dedicação ao realizar a atividade e expressa-se em relação ao que realiza.
Complexidade e Criatividade	Nível 3: A criança mostra-se envolvida e a dar o seu melhor na	Nível 4: Tem uma atividade continuada, completamente envolvida,		Nível 3: Tem alguns momentos de distração, mas retoma	Nível 3: A criança dá o melhor de si na atividade, dando um	Nível 2: Tem vários momentos de distração, acabando por não	Nível 3: Dedicado empenho ao realizar a atividade, e

	atividade, por vezes tem meros momentos de distração, mas facilmente regressa ao trabalho.	Mostrando um toque pessoal no resultado final da sua atividade.		facilmente a atividade mostrando interesse e dedicação pelo que faz.	toque pessoal na maneira como realiza a atividade.	realizar a atividade com criatividade.	mostra-se que dá o melhor de si para atingir o resultado final.
Expressão Facial e Postura		Nível 3: A criança mostra-se empenhada e envolvida com uma postura correta, e um olhar fixo na atividade, sinal de envolvimento, embora que por vezes esse olhar se torne vago por meros momentos.	Nível 2: A criança tem um envolvimento pouco dedicado á atividade, mostrando momentos contínuos de distração tornando difícil a realização da atividade.	Nível 3: Ao realizar a atividade, a criança mostra um olhar mais vago, embora hajam momentos de longa duração de concentração e envolvimento.	Nível 2: a criança apresenta um olhar vago pela sala, o que dificulta a realização da atividade. Apresenta momentos consecutivos de distração.	Nível 3: A criança tem uma postura correta perante o material da atividade, distrai-se facilmente, mas acaba por voltar a atividade.	Nível 3: Mostra-se interessada pela atividade que está a ser realizada por momentos distrai-se mas rapidamente volta a atividade
Persistência	Nível 4: A criança realiza a atividade com tempos contínuos de duração e de concentração.	Nível 4: A criança realiza a atividade com concentração e envolvimento.		Nível 3: A criança apresenta curtos momentos de distração, embora retome facilmente a atividade e insista na sua realização.	Nível 3: Os períodos de duração de concentração na atividade são notórios quando a criança realiza a atividade.	Nível 2: A atividade é realizada com vários momentos de distração e por vezes nem é realizada por completo.	

Precisão	Nível 3: A criança dificilmente se distrai, e enquanto realiza a atividade tem cuidado ao fazê-la mostrando o pormenor no final da atividade.	Nível 4: A criança mostra-se empenhada, entusiasmada com a atividade e concentrado, Realiza a atividade com pormenor e mostra gosto pelo que está a fazer		Nível 3: A criança realiza a atividade tendo em conta o pormenor, mas tem alguns momentos de distração, o que dificulta a realização da atividade com pormenor.	Nível 3: Enquanto realiza a atividade tem momentos de distração, embora facilmente retome a atividade.	Nível 2: A criança não dá valor ao pormenor ao realizar a atividade. Tendo momentos consecutivos de distração.	Nível 3: Interrompe a atividade para questionar a realização da mesma, embora tenha um cuidado acrescido em relação ao pormenor da atividade.
Tempo e reação	Nível 3: O tempo de realização da atividade é contínuo e mostra envolvimento e motivação pelo que faz.	Nível 3: Mostra-se envolvida ao realizar a atividade, tem um mero momento de distração mas volta a atividade mostrando gosto pelo trabalho desenvolvido	Nível 3: A criança distrai-se por um breve momento, mas rapidamente regressa a atividade, com concentração e envolvimento termina a atividade.	Nível 2: Não mostra grande empenho e dedicação ao realizar a atividade, devido aos momentos contínuos de distração.		Nível 3: Ao realizar a atividade a criança dedica-se ao que está a fazer, mostrando gosto pelo seu trabalho.	Nível 2: O envolvimento e dedicação com que a criança realiza a atividade não é suficiente para mostrar o gosto com que a realiza.
Linguagem	Nível 3: Os comentários que a criança faz em relação à atividade são direcionados para melhorar o seu trabalho.		Nível 2: Os comentários que a criança faz não são relacionados com a atividade o que mostra que não teve muita	Nível 3: A criança mostra a importância com que realizou a atividade através dos comentários e	Nível 3: Os comentários alusivos a atividade são por vezes desviados por meras distrações, logo a seguir	Nível 3: A criança mostra-se interessada com o seu trabalho comentando que gostou de o fazer, mas se voltasse a fazer faria de outra maneira	

			importância para si.	da forma como a realizou.	são retomados.		
Satisfação	Nível 3: A criança fica satisfeito por ter terminado a atividade.		Nível 2: Não mostra satisfação pelo resultado final.	Nível 3: A satisfação da criança é notória, dizendo que conseguiu chegar ao fim.		Nível 3: A criança comenta a sua tarefa de uma maneira satisfatória.	Nível 2: Quando finaliza a atividade a criança logo se distrai, acabando por não mostrar a satisfação da realização da atividade.

Anexo XII - Indicadores de Envolvimento da EPE

Crianças Indicadores	CD1	CE2	CF3	CI4	CL5	CR6	CRP7
Concentração	Nível 4: O ruído existente não incomoda a criança de realizar a sua atividade com empenho e envolvimento	Nível 4: A criança passa por momentos de intensidade longa na atividade mostrando envolvimento no que esta a fazer, mas interrompe para questionar.	Nível 3: A criança interrompe a atividade, sendo fácil regressar a ela	Nível 2: Interrompe a atividade constantemente. O envolvimento não é suficiente para regressar a atividade	Nível 3: A criança realiza a atividade a um nível rotineiro, fazendo alguns evoluções	Nível 3: A criança distrai-se facilmente da atividade, mas logo volta ao trabalho	Nível 2: Interrupção da atividade constantemente, verificando interrupções na concentração da criança
Energia	Nível 4: A criança está concentrada na atividade e por vezes faz expressões faciais de empenho e motivação pela atividade.	Nível 4: a criança está concentrada no que faz e mostra-se interessada no que está a realizar	Nível 3: Durante a atividade faz alguns progressos, mas facilmente se distrai.	Nível 3: mostra interesse na atividade, interrompendo-a constantemente para comentar o que está a fazer	Nível 3: interesse e estimulação pela atividade, não interrompendo a atividade	Nível 2: criança por vezes mostra-se um pouco distraída, mas facilmente volta a atividade que esta a desenvolver	Nível 3: A criança mostra interesse pela atividade, mas qualquer coisa e o suficiente para se distrair
Complexidade e Criatividade	Nível 4: Concentra-se na atividade, havendo momentos de grande	Nível 4: Está numa atividade continuada, completamente envolvida, Mostrando um	Nível 3: ao realizar a atividade depara-se com alguma distração,	Nível 3: Apesar de momentos de distração, retoma facilmente a atividade mostrando	Nível 3: Por vezes tem fácil distração mas rapidamente	Nível 2: A criança mostra alguns sinais de distração	Nível 3: mostra interesse pela atividade, tenta acabar rapidamente a atividade para

	intensidade, onde mostra envolvimento no que esta a realizar, caso haja uma distração, rapidamente volta a atividade.	toque pessoal no resultado final da sua atividade	quando volta a atividade tenta dar o melhor de si para que a atividade seja realizada com sucesso.	interesse e dedicação pelo que faz	retoma o trabalho. Dá o melhor de si na atividade, dando um toque pessoal na maneira como realiza a atividade.	durante a atividade	continuar a fazer outras coisas que tenham a ver com a atividade
Expressão Facial e Postura	Nível 4: tem momentos de elevada concentração, mas há alguns em que essa concentração e alterada por algo adverso, ficando com o olhar vago por alguns momentos, retomando rapidamente a atividade.	Nível 4: Mostra-se empenhada, envolvida, e com uma postura pronta para continuar as atividades, tem um olhar fixo para as atividades	Nível 3: Mostra uma expressão de meros momentos de distração, que logo retoma a atividade, mas e realizada aos poucos e com pouco envolvimento e dedicação.	Nível 3: enquanto faz a atividade tem momentos em que se distrai facilmente, acabando por terminar a atividade, mas a sua distração é relativamente fácil	Nível 3: tem uma postura correta perante o material da atividade, distrai-se facilmente, mas acaba por voltar a atividade, levando ao fim.	Nível 2: Apresenta um olhar vago, estando sentada de lado, o que desvia atenção da atividade.	Nível 3: mostra interesse pela atividade que está a ser feita por momentos distrai-se mas rapidamente volta a atividade
Persistência	Nível 4: Contem tempos contínuos de duração de concentração na realização da atividade, sendo difícil distrair-se	Nível 4: Realiza a atividade toda com concentração e envolvimento. Apenas com alguns comentários do seu trabalho	Nível 3: O tempo que esta concentrado é favorável a atividade, mas ao mínimo barulho adverso o anulo distrai se facilmente, acabando por	Nível 3: curtos tempos de distração o que provoca que a atividade seja realizada.	Nível 3: os períodos de duração de concentração na atividade são de alguma duração havendo vários momentos em que está envolvido.	Nível 3: A atividade e realizada com várias pausas, e por vezes nem é realizada por completo.	Nível 3: Não há registos de distração apenas vai questionando, para confirmar se esta a fazer bem.

			retomar a atividade em se concentrar				
Precisão	Nível 4: dificilmente se distrai, mas caso isso aconteça a aluna facilmente volta a sua atividade	Nível 4: A criança mostra-se empenhada, entusiasmada com a atividade e concentrado, Realiza a atividade com pormenor e mostra gosto pelo que esta a fazer	Nível 2: facilmente se distrai e tem dificuldade em retomar a atividade, o que leva a criança a ter um olhar vago sobre a o que o rodeia.	Nível 3: a criança encontra-se a realizar a atividade o que faz com que a atividade seja feita ate ao fim e tentando fazer o melhor que consiga.	Nível 3: enquanto realiza a atividade, vai tendo atenção a alguns pormenores, mas acaba por se distrair facilmente, havendo sempre retorno á atividade.	Nível 3: do valor ao pormenor, tendo cuidado ao fazer a atividade.	Nível 3: interrompe a atividade para questionar se esta a fazer bem, o que nos mostra q dedicação ao seu trabalho
Tempo e reação	Nível 3: Um ruído adverso á situação em que a criança se encontra faz com que ele se distraía, mas por fim retoma a atividade e termina-a.	Nível 4: Dificilmente se distrai enquanto faz as atividades, mostra gosto pelo trabalho que desenvolve	Nível 3: distrai-se por um breve momento, mas rapidamente regressa a atividade, com concentração e envolvimento termina a atividade.	Nível 2: faz a atividade quase como se ela fosse uma obrigatoriedade, acabando por não mostrar gosto pelo que está a desenvolver	Nível 3: embora haja um momento de distração, é fácil retomar a atividade mostrando algum entusiasmo pela atividade	Nível 3: quando tem momentos de distração facilmente retoma a atividade mostrando um tempo curto de reação.	Nível 2: O envolvimento que tem e o suficiente para retomar a atividade mas por momentos acaba por se distrair sendo mais difícil retomar
Linguagem	Nível 3: Os comentários são feitos em simultâneo com a realização, embora por vezes sejam um pouco	Nível 4: A criança, faz comentários alusivos a atividade, que a envolvem na sua realização.	Nível 2: Os comentários são feitos em relação que o colega do lado esta a fazer e como	Nível 3: Comenta o seu trabalho e a maneira como fez	Nível 3: Os comentários alusivos a atividade são por vezes desviados por meras	Nível 3: A criança mostra se interessada com o seu trabalho comentando	Nível 2: Quase não comenta a atividade. Realiza-a com alguns momentos de Acabando por comentar a

	desproporcionais a atividade.	Como vai fazendo vai comentando outras possibilidades de resolver e chegar a um ressaltado	eta a fazer, não propriamente sobre o seu trabalho -		distrações, logo a seguir são retomados com a finalidade de terminar a sua atividade	que gostou de o fazer, mas se voltasse a afazer faria de outra maneira	atividade de forma negativa.
Satisfação	Nível 4: Fica satisfeito por ter terminado a atividade	Nível 5: o grau de satisfação e ótimo com o seu resultado final fruto do seu trabalho	Nível 2: O comentário final não é alusivo ao facto de ter acabado a tarefa com sucesso.	Nível 3: a satisfação e notória, mas acaba por travar um dialogo com o parceiro de carteira.	Nível 3: Apresenta um grau de satisfação que é comparado ao processo de realização da atividade. Dizendo que conseguiu terminar	Nível 3: Comenta a sua tarefa de uma maneira satisfatória.	Nível 2: quando finaliza a atividade a criança logo se distrai com outra coisa, dando a sua opinião sobre o trabalho.