

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

## O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E ATIVAS

Ana Rita Carvalho Martinho

Coimbra, 2018



esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Rita Carvalho Martinho

O envolvimento da criança em pedagogias transmissivas e ativas

Relatório final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Ana Coelho

Orientadora: Professora Doutora Vera do Vale







Dedico este relatório final ao meu pai. Obrigada por seres o maior exemplo a seguir por seres o homem da minha vida. A quem devo tudo o que tenho, o que alcancei o que sou.

Obrigada por me ensinares a percorrer os meus sonhos por me demonstrares que sem trabalho, dedicação e perseverança nada se consegue.

## Agradecimentos

Este trabalho resume, em algumas páginas, um longo percurso académico onde cresci não só a nível académico, mas também a nível pessoal e emocional. Esta não teria sido possível concluir sem o apoio de algumas pessoas.

Assim sendo começo por agradecer à minha mãe, que sempre me incentivou a seguir este sonho de envergar pelo mundo da educação. Agradeço-lhe pelo exemplo de força e perseverança que foi. Apesar de teres partido a meio deste percurso, continuo a lutar e a perseguir os meus sonhos graças a ti e aos exemplos que me deixaste.

Obrigada à minha querida avó, agradeço por seres sempre o meu porto de abrigo, por apesar de todas as infelicidades da vida me transmitires sempre calma e serenidade. Obrigada por sempre demonstrares orgulho e respeito pelas minhas conquistas ao longo não só destes seis anos, mas da vida.

Agradeço aos meus irmãos. A ti Inês por seres a minha mais fiel crítica na vida e inevitavelmente neste meu percurso académico, obrigada por todo o apoio incondicional, todos os concelhos, elogios, palavras de força e alento, por todos os telefonemas e visitas inesperadas a Coimbra. A ti José Pedro, o meu eterno *menino*, obrigada por todas as nossas brincadeiras, de lutas e porradas, que mais ninguém compreende, mas que tantas gargalhadas em mim despertam e que servem muitas vezes para descarregar energias.

Obrigada à minha querida tia Vira por ter assumido um papel que não escolheu, por ser minha confidente e conselheira. Aos meus tios, Noémia e Aníbal por serem a minha segunda casa onde me refugio sempre que preciso e para onde corro sempre que preciso de mimos e colo.

Obrigada também ao meu avô por ser presença diária na minha vida, por todas as vergonhas que fizeste questão que passasse e acima de tudo por seres um exemplo de que nunca é tarde para se aprender. Aprendo mais contigo do que com o Google.

Obrigada a Coimbra e a todos os que me proporcionaram vivências únicas, noites, serenatas, amores e amizades que levo comigo para a vida. Ao Ricardo, à Vanessa Coelho, à Daniela Azevedo à Daniela Duarte, às Sofias, à Mariana Fernandes,

à Helena Peres, à Sara Braguês e às *amigas de lisboa*, em especial à Soraia e Joana por teres estado ao meu lado neste último ano de estágio.

Agradeço aos melhores amigos que a vida me podia dar, por todo o apoio, força e amor que me deram ao longo de todo este percurso académico, ao Roberto, meu sempre fiel confidente e melhor amigo, às amigas de infância Carolina e Mariana, às que fui conquistando ao longo da vida, a Inês a Beatriz e a *Ritinha*. Obrigada também aos amigos *da cave* por serem únicos e essenciais para mim.

Obrigada também à orientadora deste relatório, a professor Vera do Vale por todos os ensinamentos ao longo deste percurso e por ter aceite orientar este trabalho a meio do último ano de mestrado.

Agradeço também a todos os professores da ESEC, que contribuíram para o meu desenvolvimento académico, dos quais destaco a professora Conceição Costa, pelas palavras amigas e conselhos que tentei seguir na realização deste relatório, ao professor Fernando Martins, graças a ele fiz as “pazes” com a matemática, aos professores Ana Coelho, Joana Chelinho e João Vaz por todos os ensinamentos que considero cruciais para o meu crescimento como profissional.

Agradeço também às minhas orientadoras de estágio, à Sara Borges, Joana Vilanova e Sandra Albino, obrigada por serem um exemplo a seguir e por todos os sábios ensinamentos.

Agradeço também à querida Isabel Duque, por tudo, pelo apoio, pelo exemplo, pelos conselhos e por me ter despertado a paixão pela Casa da Mata e pelas suas práticas *outdoors* por me ter incentivado a ir para a Dinamarca fazer um estágio profissional em *forest school*.

Por fim agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, sem elas nada do meu percurso faria sentido. Obrigada por me ajudarem a crescer.



### **O envolvimento da criança em pedagogias transmissivas e ativas**

**Resumo:** O relatório que a seguir se apresenta tem como principal objetivo refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso académico e ao longo do estágio desenvolvido em contexto de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste é abordado o envolvimento das crianças em duas pedagogias, a ativa e a transmissiva. No decorrer do estágio foram planificadas aulas tendo em conta estas diferentes pedagogias, com o intuito de compreender se as crianças se sentem motivadas nas aulas por mim propostas através da escala de envolvimento.

As práticas educativas presentes neste trabalho culminam num exercício investigativo tendo em conta dois contextos, sendo que num as crianças foram ouvidas e foi tido em conta os seus interesses e noutro que resultou numa visão oposta das mesmas. Pretende-se assim compreender se os níveis de envolvimento são maiores em aulas pedagogicamente transmissivas e ativas. Para tal, foi utilizada a escala de envolvimento bem como a sua grelha para avaliar o indicador envolvimento.

**Palavras-chave:** Pedagogia ativa, pedagogia transmissiva, envolvimento, escala de envolvimento.

**Abstract:**

**The child involvement in active and transmissive pedagogies**

**Abstract:** The present report has as main objective to reflect about the lessons learned throughout my academic career and also during my internship that was developed in a primary school context. Therefore, the children's involvement is approached in two different pedagogies, an active one and also a transmissive one.

During the internship, all the classes were planned based on these different pedagogies, in order to understand if the children feel motivated in classes that were planned by me through an involvement scale.

The educative practices that are present in this report culminate on a investigative exercise, taking into account two contexts, therefore in one context the children are listen and their interests were taken in concern. The other context resulted in a Children's different view.

It is intended to understand if the involvement levels are higher in classes pedagogically transmissives or in classes that are more actives. For such, that was used an not only an involvement scale, but also grid to evaluate the involvement performance.

**Key words:** Active Pedagogy, Transmissive Pedagogy, Involvement, Involvement Scale.





## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
CAPITULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. Contextualização.....	7
2. Pedagogias transmissivas .....	7
3. Pedagogias ativas .....	10
4. O currículo e a interdisciplinaridade .....	14
5. A importância do brincar na aprendizagem.....	16
6. O conceito de envolvimento.....	20
CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	23
1. Contextualização.....	25
2. Caracterização do grupo .....	25
3. Organização do espaço .....	25
4. Organização das rotinas.....	26
5. Práticas da professora cooperante .....	27
6. Diferentes interações presentes em sala de aula.....	30
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	31
1. Contextualização .....	33
2. Temática, questão problema e objetivos do estudo.....	33
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	34
3.1. Observação participante.....	34

3.2. A Escala de envolvimento .....	35
3.3. Registos fotográficos .....	40
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS .....	41
DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	41
1. Contextualização .....	43
2. Aulas planificadas tendo em conta a pedagogia transmissiva.....	44
2.1. Atividade 1: Matemática.....	44
2.1.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 1 .	45
2.1.2. Apresentação e análise da opinião dos alunos relativamente à atividade	147
2.2. Atividade 2: Estudo do Meio .....	48
2.2.1 Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 2: Estudo do Meio. ....	48
2.2.2. Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade 2	51
2.3 Atividade 3: Aula de Português .....	51
2.3.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 3: Português.....	52
2.3.2 Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade 3: Português.....	54
3. Aulas planificadas tendo em conta a pedagogia ativa.....	55
3.1. Atividade 4: “Vamos descobrir mais sobre os lobos e os porcos!” .....	55
3.1.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 4: “Vamos descobrir mais sobre os lobos e os porcos” .....	57

3.1.2.	Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade 4: “Vamos descobrir mais sobre os lobos e os porcos” .....	59
3.2.	Atividade 5: “ <i>Peddypaper</i> ” .....	59
3.2.1.	Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 5: <i>Peddypaper</i> .....	61
3.2.2.	Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade 5: <i>Peddypaper</i> .....	63
3.3.	Atividade 6: Jogo dos arcos .....	63
3.3.1.	Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 6: Jogo dos arcos .....	64
3.3.2.	Apresentação e análise da opinião da turma relativa à atividade 6: jogo dos arcos .....	66
4.	Discussão dos resultados .....	67
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		69
REFERÊNCIAS .....		75
APÊNDICES .....		81

## INDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante.....	82
Apêndice 2 - Guião da entrevista à professora cooperante .....	88
Apêndice 3 - Disposição da sala de aula .....	90
Apêndice 4 – Horário da turma .....	91
Apêndice 5: Smiles caracterizadores da opinião dos alunos relativamente às diferentes atividades realizadas no estudo .....	92
Apêndice 6: Planificação e plano de aula da atividade 1 .....	93
Apêndice 7: Ficha de Observação do Envolvimento dos alunos relativamente à atividade 1 .....	99
Apêndice 8: Tratamento dos dados, no Excel, relativos à atividade 1 .....	101
Apêndice 9 Tratamento de dados da opinião dos alunos relativamente à atividade 1 .....	103
Apêndice 10 Planificação e planos de aula da atividade 2.....	104
Apêndice 11: Ficha de observação do envolvimento dos alunos relativa à atividade 2 .....	108
Apêndice 12: Tratamento dos dados, no Excel, relativos à atividade 2.....	111
Apêndice 13: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos alusivo à atividade 2.....	112
Apêndice 14: Planificação e plano de aula da atividade 3 .....	113
Apêndice 15:Ficha de observação do envolvimento relativa à atividade 3 .....	119
Apêndice 16: Tratamento de dados, no Excel relativos à atividade 3.....	122
Apêndice 17: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos relativo à atividade 3 .....	123
Apêndice 18: Planificação e plano de aula da atividade 4 .....	124
Apêndice 19: Fichas de observação do envolvimento dos alunos relativos à atividade 4.....	130
Apêndice 20: Tratamento de dados, no Excel, da atividade 4 .....	132
Apêndice 21: Tratamento dos dados relativo à opinião dos alunos na atividade 4..	133
Apêndice 22: Planificação e plano de aula da atividade 5 .....	134
Apêndice 23: Ficha de Observação do envolvimento dos alunos na atividade 5 ....	145

Apêndice 24: Tratamento de dados, no Excel, pertencentes à atividade 5 .....	148
Apêndice 25: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos relativamente à atividade 5 .....	149
Apêndice 26: Planificação e plano de aula da atividade 6.....	150
Apêndice 27: Ficha de Observação do envolvimento dos alunos respetiva à atividade 6.....	162
Apêndice 28: Tratamento de dados, no Excel, da atividade 6 .....	164
Apêndice 29: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos na atividade 6 .....	165
Apêndice 30: Tratamento de dados do envolvimento geral dos alunos em todas as atividades.....	166

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Alunos na realização da atividade. ....	45
Figura 2: Alunos com postura de tédio. ....	48
Figura 3: Aluna não está mentalmente envolvida.....	48
Figura 4: Alunos com postura de tédio.....	52
Figura 5: Alunos com postura de tédio.....	52
Figura 6 Aluno com postura de aborrecimento.....	52
Figura 7: 1.º Momento da atividade: alunos a visualizar o documentário. ....	56
Figura 8: 2.º Momento da atividade: Alunos a realizar as suas pesquisas no computador.....	56
Figura 10: 2.º Momento da atividade: Aluna a elaborar os cartazes.....	56
Figura 9: 2.º Momento da atividade: Alunos a realizar as suas pesquisas. ....	56
Figura 12: 2.º Momento da atividade: Aluna a elaborar os cartazes.....	56
Figura 11: 3.º Momento da atividade: Apresentação dos cartazes à turma.....	56
Figura 13: Um dos grupos a realizar uma tarefa no posto da circunferência laranja. ....	60
Figura 14: Um dos grupos a realizar um problema no posto do retângulo laranja. ...	60
Figura 15: Aluna a desenhar figuras geométricas. ....	60
Figura 16: Turma a realizar o jogo.....	64
Figura 17: Turma a realizar o jogo.....	64

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: envolvimento dos alunos na atividade 1 .....	45
Gráfico 2: Opinião da turma relativamente à atividade 1. ....	47
Gráfico 3: Envolvimento dos alunos na atividade 2. ....	48
Gráfico 4: Opinião da turma relativamente à atividade 2. ....	51
Gráfico 5: Envolvimento dos alunos na atividade 3 .....	52
Gráfico 6: Opinião da turma relativa à atividade 3. ....	54
Gráfico 7: Envolvimento dos alunos na atividade 4 .....	57
Gráfico 8: Opinião da turma relativo à atividade 4. ....	59
Gráfico 9: Envolvimento das crianças na atividade 5. ....	61
Gráfico 10: Opinião da turma sobre a atividade 5 .....	63
Gráfico 11: Envolvimento dos alunos na atividade 6. ....	64
Gráfico 12: Opinião da turma relativamente à atividade “Jogo dos arcos”. ....	66
Gráfico 13: Análise geral do envolvimento dos alunos em todas as atividades realizadas. ....	68



“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”

Nelson Mandela



## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório final enquadra-se nas Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este pretende descrever, analisar e refletir o envolvimento das crianças nas experiências de aprendizagem realizadas numa turma de 1.º CEB.

Ao longo do meu percurso académico foram vários os professores que afirmaram que uma boa prática só é possível se o educador/professor tiver em conta os interesses das crianças, que estes devem dar-lhes voz e torná-las parte integrante da construção do ambiente educativo. Ao ouvir estas palavras surgiram duas questões:” como é que isso se faz?”, “Como conseguir motivar as crianças sem que estas se sintam forçadas a realizar o que lhes proponho?”. Há quem diga que a resposta a essas perguntas resulta da observação das crianças de forma refletiva e com intencionalidade.

Foi isso que tentei fazer nas primeiras semanas de estágio e foi através dessa observação que notei que a motivação das crianças variava consoante as atividades propostas. Se havia aulas em que as crianças não se continham de tanto entusiasmo havia também momentos em que era visível o seu desinteresse e estado de sonolência. Esta observação levou-me a refletir sobre as diferentes pedagogias utilizadas: pedagogia transmissiva e ativa. Em qual pedagogia as crianças se mostram motivadas e interessadas? Em aulas pedagogicamente transmissivas ou ativas?

Foi este o ponto de partida para a realização deste trabalho que aqui apresento, como motivar as crianças nas aulas propostas por mim? De que forma é assegurada a qualidade da minha prática? Como posso avaliar essa qualidade?

Segundo Laevers (2011) um ponto de partida evidente para compreender e avaliar a qualidade de um contexto educativo é centrar-se em duas dimensões: o nível de bem-estar emocional e o nível de envolvimento Neste sentido tornou-se para mim importante avaliar os níveis de envolvimento das crianças sendo que este indicador é um “ponto de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, que querem promover o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal, 2012, p. 601)

Após ter compreendido o tema deste relatório final trata considerei fundamental a busca de informação sobre o assunto. Neste sentido o capítulo I - Enquadramento Teórico, estarão definidos os conceitos de pedagogia ativa e transmissiva, de currículo e interdisciplinaridade, de jogo lúdico e por fim de envolvimento.

Para uma melhor compreensão por parte dos leitores deste trabalho e porque o contexto influencia toda a prática, o segundo capítulo debruça-se na contextualização do contexto, onde será caracterizada a turma onde foi realizado o estudo, a organização do

espaço de sala de aula, das rotinas, práticas da professora cooperante e as diferentes interações presentes.

No terceiro capítulo, serão descritos os procedimentos metodológicos, nomeadamente a questão problema, objetivos do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e o preenchimento das fichas de observação do envolvimento da criança.

O quarto capítulo deste relatório servirá para apresentar e analisar as experiências de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a análise dos dados obtidos através da escala de envolvimento da criança.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais onde irei refletir sobre todo o estudo, nomeadamente a sua pertinência e a influência que o mesmo teve na construção da minha prática como profissional de educação.

## **CAPITULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **1. Contextualização**

Há várias formas de fazer pedagogia. Podemos distinguir diferentes modelos pedagógicos: uns mais transmissivos e outros mais ativos.

Assim, Ribeiro (2010) afirma que,

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

## **2. Pedagogias transmissivas**

“O modelo expositivo requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que saiba ser um orador activo e por alunos que sejam ouvintes activos” (Arends, 2008, p. 256).

A pedagogia de transmissão envolve perspectivas, modelos curriculares e práticas pedagógicas em que o desenvolvimento e a aprendizagem se centram no professor.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.

Segundo Bertrand (2001), a pedagogia transmissiva preocupa-se “sobretudo com o que deve ser ensinado, de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão dos conhecimentos e uma cultura clássica” (p. 203). Esta pedagogia centra-se nos conhecimentos e saberes essenciais. Tem como base a teoria behaviorista, que pretende desenvolver o comportamento da criança e está relacionada com o método expositivo, uma vez que o professor é visto como transmissor e as crianças não têm oportunidade para exporem as suas ideias. O conhecimento está na posse do professor, tendo este a

responsabilidade de assumir o papel de “mero transmissor” desse “património perene” (Oliveira - Formosinho & Formosinho, 2011, p.14).

Na sua transmissão o professor utiliza materiais estruturados para o auxiliarem nos conteúdos. A criança tem pouco contacto com os materiais, sendo estes utilizados somente para transmitir a informação, não dando aos alunos a oportunidade de o explorar. Desta forma, a criança tem mais dificuldades na assimilação da informação transmitida.

O método utilizado nesta pedagogia centra-se nos produtos finais, tendo como objetivos: transmitir “o património perene e na sua tradução em aquisição de capacidades pré-académicas, acelerar as aprendizagens e compensar os *deficits* que dificultam a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.16)

O método expositivo, cujos alicerces são da pedagogia tradicional de ensino, defende uma educação centrada no professor, este, tem como função a transmissão de conhecimentos, sendo, portanto, o único responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos. Este diagnostica, prescreve objetivos e tarefas, dá informações, molda, reforça e avalia os produtos.

Os alunos, contrariamente ao professor, têm um papel passivo no processo de ensino e de aprendizagem, limitando-se a receber informação, uma vez que o conteúdo é apresentado ao aluno na sua forma final. A criança tem assim o papel de evitar erros, corrigir erros, memorizar o que aprende e reproduzir conteúdos. Assim sendo, a criança assume um papel passivo de receção e reprodução dos conteúdos que lhe são transmitidos.

Apesar deste método ser criticado continua presente na maioria dos estabelecimentos de ensino do nosso país e há autores que apresentam vantagens à sua utilização.

Ribeiro (2012) afirma como vantagens deste método a forma de planificar aulas, uma vez que, neste sentido o ato de preparar aulas torna-se mais rápido uma vez que se trata de aulas mais simples e sem grandes recursos didáticos de apoio, resultando assim em poupança de tempo por parte dos professores. A segunda vantagem consiste no facto de “a gestão de conteúdos ser bem mais objetiva e linear. Poupa tempo. Torna mais raro o alibi da falta de tempo para cumprir programas. Gerindo os programas desta maneira é fácil acelerar na leção quando é necessário” (Ribeiro, 2012, pp. 72-73).

Segundo Machão (2013) hoje em dia ainda é muito frequente, por via da transmissão à passagem de um determinado património cultural de geração em geração com um sentido que não é crítico. Neste sentido o educador/professor “seleciona um conjunto de saberes essenciais e imutáveis que sob o seu olhar, considera serem

fundamentais para que a criança seja educada e transmite-os enquanto elo entre esses patrimónios e a criança, usando um rumo transmissivo em que a criança é mera recetora” (p. 26)

A persistência e a resistência deste método são justificadas pela “simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização” uma vez que a adoção deste método representa um processo de simplificação centrado no controlo de práticas desligadas de interação dando resposta à “ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17).

Como tem sido referido, esta prática, ignora a competência das crianças e o seu direito a ter voz e participação. Oliveira-Formosinhos (2007) define como pedagogia transmissiva, o método centrado no professor, na transmissão de conteúdos (que apenas o professor conhece) e nos resultados desse trabalho. Espera-se que a criança apenas responda adequadamente a estímulos recebidos não tendo oportunidade de questionar, experimentar, investigar, cooperar na resolução problemas.

Segundo esta pedagogia, não há interesse em ouvir e tornar a criança participativa no processo educacional, no qual a mesma representa um papel de mero “recetor passivo”, isto é, “o aluno é visto como vazio e passivo, a ser preenchido pelo professor” (Cruz, 2007, p. 77) Nesta perspetiva, a criança é vista como uma *folha em branco* na qual o professor vem inscrever o conhecimento sendo essa a sua principal função e o maior objetivo a nível educacional. Assim sendo, o bom aluno é o que consegue “acelerar essa inscrição de conhecimento” sendo o papel do professor compensar os défices perante os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens. Cruz, 2007)

Outra das características deste método baseia-se nas interações que se resumem na maioria das vezes a professor-aluno. A interação criança-adulto não é valorizada visto que o professor é visto como transmissor e a interação criança-criança pouco se verifica, uma vez que têm somente de ouvir passivamente o que o professor diz, não trocando ideias.

Marchão (2013) identifica outra característica desta metodologia, a utilização de materiais estruturados e apropriados, sendo que o educador/professor recorre, na maioria das vezes, a manuais, a fichas e cadernos de exercícios utilizando-os como principais atividades centrando em si a iniciativa, sendo o mesmo a definir objetivos e tarefas que o próprio verifica, corrige e avalia. Por conseguinte a ação acrítica, reprodutora e transmissiva do adulto tende a anular a iniciativa a capacidade de usar o pensamento da

criança sendo-lhe negados direitos de participação e de decisão necessários à construção da sua identidade e cidadania

Segundo Arends, (2008), apesar deste método não ir ao encontro das pedagogias desejadas em sala de aula, o mesmo abrange ainda um sexto de todo o tempo de aula. Isto deve-se ao facto de os objetivos educacionais atuais estarem diretamente associados à aquisição e à retenção de informação e conhecimento, estando os currículos escolares estruturados por áreas distintas das quais ciências, matemática, línguas e ciências sociais. Como tal, os padrões curriculares, os testes de avaliação, os manuais escolares normalmente utilizados pelos professores estão organizados de forma a testar sobretudo a informação.

Piaget, (1928) citado por (Simão et al., 2005) crítica a escola tradicional por esta não fomentar a cooperação social, mas antes “o isolamento e o trabalho individual, conduzindo à passividade do aluno e à obediência cega à autoridade” (p.26).

### **3. Pedagogias ativas**

Leite, Falcão e Figueira (1986) afirmam que no século XIX já se falava em pedagogia. Perpetuando-se uma “Nova Era da Educação” que seguia uma linha de pensamentos baseada na visão de que (1) a escola como instituição perderia poder dando lugar à sociedade como condutor e fator educativo essenciais, aumentando assim a importância da educação e diminuindo a função da escola como instituição; (2) o papel do professor seria cada vez menos de transmissor de conhecimentos; (3) a educação consistiria em aprender a aprender e o desenvolver de atitudes abertas e flexíveis contrariamente ao saber constituído, sendo que a criatividade, a capacidade para adaptação a situações novas e a firmeza para a tomada de decisões seriam cada vez mais cultivadas nas crianças.

No passado, coincidentemente com a visão atual, as crianças eram vistas como agentes do seu próprio conhecimento, devendo ser “ensinadas o menos possível e encorajadas a descobrir o mais possível” (Leite, Falcão & Figueira, 1986, p. 3)

Ainda no século XIX, Leite, Falcão e Figueira (1986) definiam os princípios pedagógicos da metodologia ativa, sendo eles,

“(1) os interesses das crianças são os fatores de motivação estimulantes da aprendizagem; (2) a educação é evolutiva, ajustando-se ao desenvolvimento da criança; (3) a educação é diferenciada (...); (4)

aprende-se fazendo; (5) a disciplina não é imposta, mas antes resultará da integração do aluno na vida orgânica da escola” (pp. 61 e 61).

Nesta perspetiva, o aluno é o agente da sua própria aprendizagem; as aquisições são obtidas através da experiência; as aprendizagens devem corresponder às necessidades quotidianas com aplicação prática; o professor é o mediador de todo o processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamentos surge uma pedagogia que aponta um modo alternativo de intervenção dentro da sala de aula, a pedagogia de participação ou pedagogia ativa. Esta apela a um modo mais ativo e envolvente que pretende estimular o ensino-aprendizagem. Esta forma de encarar o ensino-aprendizagem vem combater o paradigma ao nível organizacional e do currículo, ao qual Oliveira-Formosinho (2007) caracteriza como “currículo uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único”.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia da participação é uma pedagogia centrada na criança e na sua aprendizagem pela ação e pela descoberta, tendo como objetivos a promoção do desenvolvimento e a construção de aprendizagens.

É através da aprendizagem pela ação, em que as crianças vivem experiências concretas e retiram delas significado através da reflexão, que as mesmas constroem o conhecimento “que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5). Neste sentido deve ser estimulada a aprendizagem pela ação, permitindo às crianças decidirem o que aprender e como o querem fazer (Hohmann & Weikart, 1997).

Também na Convenção sobre os direitos da criança (1990) estão definidos artigos que salvaguardam o direito à participação ativa da mesma na sua vida nomeadamente nos artigos,

Artigo 12.º Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13.º A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Como foi referido anteriormente, nesta pedagogia é fundamental aceder-se à “compreensão holística e integrada da escuta” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007,

p. 33) uma vez que alguns educadores/professores ouvem as crianças, mas não têm em consideração o que elas dizem para a tomada de decisões. A escuta “deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizados no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (Oliveira-Formosinhos et al., 2007, p. 33).

Os educadores/professores “precisam de ter um *feedback* relativamente à sua prática. Em particular, necessitam de conhecer a perspectiva dos alunos em relação ao modo como desenvolvem a sua actividade como professores. Razão pela qual é tão importante ouvir as vozes dos alunos.” (Correia, Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2002, p. 2).

Na área pedagógica, a recriação da imagem da criança como participante tem constituído um desafio constante de reflexão e debate por parte dos educadores/professores.

Na sua base está a compreensão da criança como “ativa e com iniciativa, em Dewey; como interactiva e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora, em Malaguzzi” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.12).

Segundo Soares, Sarmiento e Tomás (2005) também a Sociologia da Infância, vê as crianças como “actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (p. 5). Considerando assim que as metodologias participativas são um recurso metodológico importante, no sentido de “atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objeto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos direitos sociais” (p.5).

Dewey, (1992) citado por Formosinho (2007) reflete sobre as diferenças entre a pedagogia transmissiva e a ativa<sup>1</sup>. Sendo que o mesmo defende que a pedagogia ativa vê “a imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem...” (p. 21). Neste sentido a criança deve ser vista como competente e como sujeito de direitos partindo-se dos seus interesses como motivação para a sua experiência educativa. Nesta pedagogia o bom aluno “é o que se

---

<sup>1</sup> No livro (Oliveira - Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007) para designar metodologias ativas e transmissivas refere-se modo transmissivo e modo participativo.

envolve, pois, o seu envolvimento nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p. 21).

Neste sentido, a escola deve proporcionar um clima favorável à autonomia de forma a estimular a criança à construção do seu próprio conhecimento e da sua personalidade, despertando assim o espírito de cooperação, de liberdade e responsabilidade (Leite, Falcão e Figueira 1986).

Assim sendo, segundo Cousinet, (1959), citado por (Gomes, 2014) o papel do professor não é o de expor conteúdos aos alunos, mas sim o de orientar o seu trabalho para a realização de descobertas, uma vez que o saber adquire-se pela utilização de métodos de trabalho com instrumentos adequados, tais como observação, experimentação, análise de documentos entre outros. “Aprende-se muito com a pesquisa e não só com o que nos transmitem” (p.19).

A função do professor é “conduzir o processo metodologicamente, estimular as atividades dos alunos, apoiar e valorizar as iniciativas do mesmo” (Berber, 2011, p. 33). Na mesma linha de pensamentos, Oliveira Formosinho e Formosinho (2011), defendem que “o papel do(a) educador é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, entendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura” (p.18).

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

Através das aprendizagens ativas, a criança desenvolve a confiança em si mesma, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, uma atitude crítica e tem contacto com diferentes aprendizagens (Formosinho, 2007).

No âmbito de uma pedagogia ativa recomenda-se a construção de “um quotidiano educativo que concebe a criança com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira - Formosinho, 2004).

Não obstante é também importante que se foque não só o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também na sua vertente intelectual. Sendo que o desenvolvimento intelectual da criança é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que são importantes para elas.

Assim sendo, insiste-se numa necessidade de metodologias de trabalho ativas que impliquem a criança em processos de investigação

Edwards, Gandinie e Forman, 1999 citados por Vasconcelos et al., (2012) evidenciam que para ativar o cérebro da criança a pensar, os educadores/professores terão de reconhecer a importância do conflito cognitivo como forma de transformar os conflitos e a negociação em “forças propulsoras” de crescimento intelectual e social das crianças. A melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual da criança será então, “colocar-lhe interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 12).

Segundo Piaget, “numa atmosfera favorável ao desenvolvimento, a criança é independente, utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses, diz exactamente o que pensa, faz perguntas, experimenta e tem muitas ideias” (Kamii, 1996, p. 148).

Só colocando em prática estas pedagogias se torna possível que a criança desenvolva o espírito crítico, científico, do pensamento crítico, do pensamento reflexivo e de valores éticos. (Berbel, 2011).

#### **4. O currículo e a interdisciplinaridade**

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações ganham sentido e são construídas.

“Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável”. (Thiesen, 2008, p. 87).

O currículo é um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar, a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação” (Roldão, 2009, p. 33).

Segundo Roldão (2009), todos os currículos requerem um programa e/ou uma programação, sendo que os programas são sempre “apenas instrumentos do currículo, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais” (p. 47). O que importa clarificar, conforme afirma a mesma a autora, é que o que “tem de ser estável numa sociedade, não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir, que deverão aliás ser objecto de avaliação e prestação de contas à sociedade” (p. 47).

No sentido das relações necessárias no processo de construção e organização dessas aprendizagens curriculares, é fundamental, tal como refere Thiesen (2008), uma abordagem interdisciplinar que aproxime o sujeito da sua realidade mais ampla, que auxilie os alunos na compreensão e dê maior sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo assim uma formação mais consciente e responsável. A interdisciplinaridade, pode entender-se como a “simples cooperação de disciplinas [,] ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 10). A interdisciplinaridade implica, portanto, “alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (p. 13).

Como defende Vaideanu (citado por Pombo, Guimarães, & Levy, 2006), existem vários modelos de articular ou interligar os diferentes tipos de conteúdos que estão na mesma linha de orientação da interdisciplinaridade, nomeadamente o ensino por temas, a articulação e conexão de e entre disciplinas. Assim, é importante ter-se em conta não só a interdisciplinaridade, mas também a conexão e o ensino por temas das diferentes disciplinas, tentando-se sempre que exista um “fio condutor” entre as mesmas. É de referir ainda que “a interdisciplinaridade (...) não anula a disciplinaridade ou a especialidade; o que faz é derrubar as barreiras entre disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente embriagado da maioria dos problemas concretos a resolver” (Pombo, Guimarães, & Levy, 2006, p.13).

Neste sentido, pretendia-se potencializar formas de colaboração entre professores e de gestão integrada do currículo através da organização do processo de ensino à qual João Formosinho (1988) define como equipas educativas. Este pretende “agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares” entre outros.

Neste sentido, a integração curricular, segundo o mesmo autor, aponta para uma organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente das

linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas (Beane 2002 citado por Formosinho & Machado, 2008, p. 12).

Por fim segundo a linha de pensamentos de Beane (2000), a integração curricular é fundamental para que haja uma real compreensão dos conteúdos, uma vez que nesta conceção do currículo o conhecimento é integrado no contexto. Assim sendo, o conhecimento assume uma importância e propósito imediato, pois as aulas são lecionadas segundo temas ou problemas significativos que ligam o currículo escolar ao mundo em geral e partindo desse, são incluídos conceitos de diversas áreas do saber. Esta conceção de currículo procura relações em todas as direções, tais como o passado, a comunidade, a vida e o quotidiano dos alunos, e que “devido a esse tipo de união especial, é dado o nome de integração curricular. Subjacente a esta ideia, surgem duas ideias importantes, por um lado ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, a promover a integração social democrática entre jovens” (p. 76) tais como é característico das pedagogias ativas.

## **5. A importância do brincar na aprendizagem**

Na antiguidade, a criança era vista como um mini adulto. Segundo Wajskop (1995) esta forma de ver a criança é alterada, na Idade Média com a crescente distinção entre criança e o adulto, com categorias sociais, com direitos e deveres diversos. Sendo apenas com “a rotura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira, da forma como a vemos atualmente, ganhou espaço na educação das crianças pequenas” (p. 63). Foi também nesta altura que se perceberam as possibilidades educativas do lúdico, bem como a consideração das brincadeiras e jogos como uma forma de preservar a moralidade da criança.

Ao longo do tempo foram vários os autores que se debruçaram sobre o brincar e o seu papel na infância, nomeadamente Frobel, Dewey, Maria Montessori, Piaget e Vigotsky.

Frobel foi o primeiro a inaugurar a educação institucional baseada no brincar. Segundo este, o brinquedo tem um papel importante na atividade lúdica, uma vez que é o primeiro recurso para a aprendizagem, não só por diversão, mas como forma de criar representações do mundo concreto com a finalidade de o entender. Este pedagogo criou o seu primeiro jardim de infância na Alemanha, estando este organizado tendo por base os brinquedos de livre manipulação (Wajskop 1995).

Segundo Patrício (1986) a pedagogia de Froebel é uma pedagogia da ação, sendo que essa ação se concentra no jogo e na atividade lúdica, uma vez que nesta linha de pensamentos, “O jogo é revelação perfeita da mais profunda realidade da criança, da sua humanidade” (p.27).

Este pedagogo criou materiais que as crianças pudessem manipular livremente com a ideia de que “a finalidade do trabalho não está na produção de coisas uteis, mas no desenvolvimento do homem.” (p.27)

Froebel (citado por Patrício, 1986) afirma que “o jogo não se deve encarar como coisa frívola, mas como uma coisa de profunda significação” (p.28). Neste sentido, Froebel defendia que a alegria, o prazer e o gosto eram a alma de toda a ação da criança e que isso só podia existir através do jogo e das atividades lúdicas.

Também Maria Montessori, seguindo a mesma linha de pensamento que Froebel, tornou-se num dos principais nomes da história da educação moderna devido à criação da *Casa dei Bambini*. Montessori também acreditava na educação livre e natural da criança bem como no reconhecimento da importância do brincar para a criança enfatizando a importância da utilização de objetos lúdicos construtivos (Smith, Cowie e Blades, 2001).

Neste sentido Dewey herdando as concepções de Froebel, também reconhecia a criança como ativa e lúdica. Este pedagogo considerava a brincadeira como uma ação livre e espontânea. Kishimoto, (1992, citado por Wajskop) refere que Dewey afirmava que “A brincadeira, na sua teoria, é a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança e por isso tem um fim em si mesma” (p.64).

Piaget também dedicou muito dos estudos à criança. Este autor reconhece que a brincadeira é uma forma de exercitar a imaginação da criança da mesma, se relacionar com o outro de acordo com os seus interesses e necessidades junto da realidade que conhecem. Segundo Piaget, o jogo pode ser definido como “o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” sendo que o “jogo é a construção do conhecimento” (Kamii, 1996, p.27).

Vygotsky também se debruçou sobre a importância do jogo para a criança. Com o intuito de explicar o desenvolvimento da criança, o autor apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que representa a distância do que a criança consegue fazer na resolução de determinado problema, quando acompanhada por um adulto, relativamente ao seu desempenho atual real, ou seja implica a relação entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solucionar um problema sozinho,

e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de a criança solucionar um problema com a ajuda de outra pessoa.

Vigotsky (1994, (citado por Pimentel 2007) afirma que “o conceito de ZDP explicita claramente uma relação entre a educação e a conduta tipicamente infantil, o comportamento lúdico” (p.226). Neste sentido Vygotsky afirma que o jogo favorece a criação de ZDP porque “nele a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário” (Pimentel, 2007, p. 226).

Apesar destes pedagogos darem importância e se focarem em diferentes ideias todos eles têm algo em comum pois todos afirmam que o jogo e o lúdico são fundamentais para a criança e que é através dos mesmos que a criança se desenvolve, aprende e cresce.

Neste sentido, o brincar deixa de ser visto como algo para passar o tempo, sem significado, uma distração para a criança. Houve uma valorização tão grande do brincar que o mesmo foi incluído na Convenção sobre os Direitos da Criança. O direito de brincar no Artigo 31º, que nos diz:

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (UNICEF, 1990, p.22).

Vários profissionais da área da educação reconhecem a importância do jogo como algo que potencializa o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos. O jogo “estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive” (Tezani, 2006, p. 1).

Segundo Affeldt e Aragão (2008) o brincar na educação deve ser visto como um recurso pedagógico importante.

“Ao trabalhar de forma lúdica, o professor não deixará de apresentar os conteúdos às crianças, mas proporcionará uma aprendizagem prazerosa, sendo que por meio de atividades lúdicas a criança comunica-se consigo mesma e com

o mundo, aceita a existência de outros, estabelece relações sociais e constrói conhecimentos, desenvolve-se integralmente” (pp. 1-2)

Segundo Piaget (1971 citado por Miranda 2002) o jogo infantil proporciona o exercício do raciocínio, por englobar a observação, a atenção, a memória, a imaginação, o vocabulário. “Por intermédio do jogo, desenvolve-se na criança inteligência e personalidade, proporcionando-lhe fundamentos para a construção do conhecimento” (p. 22).

Neste sentido e ainda segundo Miranda (2002) o facto de o jogo ser entendido como algo facilitador para a criança compreender os diferentes conteúdos, justifica o apego dos professores à função cognitiva do jogo como um aliado à administração dos seus conteúdos curriculares que traduzem a aprendizagem como um trabalho intelectual.

Outro dos motivos pelos quais se deve adotar o brincar como estratégia facilitadora para a aprendizagem na sala de aula é o carácter motivacional inerente ao mesmo uma vez que “os jogos promovem um maior estímulo e interesse à participação na aula, injetando alegria, ânimo e entusiasmo” e ainda porque o mesmo é “um convite explícito e tentador à participação ativas das crianças”. (Miranda, 2002, p.27)

Nesta linha de pensamentos o jogo torna-se atraente porque é sinónimo de ação, é desafiante e mobilizador da curiosidade que é uma das principais características dos ambientes motivantes.

Segundo Pinto e Tavares (2010) o lúdico é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de envolver o aluno de forma intensa, criando assim um clima de entusiasmo. É o “envolvimento emocional que torna a atividade num forte teor motivacional” (p. 231).

Segundo Kishimoto (1994 citado por Pinto e Tavares 2010) o brincar na sala de aula é um espaço de reelaboração do conhecimento. Desta forma a criança passa a ser a “protagonista da sua história social, o sujeito da construção da sua identidade procurando uma autoafirmação social, e dando continuidade nas suas ações e atitudes possibilitando o despertar para aprender” (p.232). Posto isto, o professor reconhece a importância do brincar e da sua componente ativa nas situações de ensino. O aluno neste ambiente, é estimulado a desenvolver a sua criatividade e não a produtividade, desempenhando o papel de sujeito do processo pedagógico que é despertado para o desejo de aprender, a vontade de participar e a alegria da conquista.

Assim sendo, Pinto e Tavares (2010) afirmam que o lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o aluno procura o conhecimento do próprio corpo, resgata experiências pessoais, valores, conceitos, parte à descoberta de

soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção da sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

## 6. O conceito de envolvimento

Bertram e Pascal (2009) definem o envolvimento como “uma qualidade da atividade humana que: (i) pode ser reconhecido pela concentração e persistência; (ii) é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; (iii) é determinada pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança” (p.128).

O envolvimento é um estado de espírito muito especial que pode ser observado tanto em crianças como em adultos. Para que o mesmo aconteça tem de haver motivação, atividade mental intensa, satisfação, movimentação exploratória e isto deve ocorrer no limite das suas capacidades.

Segundo Laevers (2005) se uma criança está envolvida, esta sente-se atraída pela atividade, estando realmente interessada e motivada a envolver-se na mesma. Não existe envolvimento quando uma criança é obrigada ou forçada a fazer algo. A motivação tem de vir de dentro da criança.

Estar envolvido significa que se está completamente aberto a experiências e sensações que têm uma profundidade e intensidade que não existe de outra forma, sendo que, quando o envolvimento é baixo, as sensações não são realmente vividas, permanecendo apenas de forma superficial. A sensação de envolvido numa atividade é “*energy through your body*” (Laevers, 2005, p. 10). Assim sendo as crianças sentem-se espontaneamente incentivadas a entrar nesse estado. Nota-se que quando a criança se sente pouco envolvida a sensação de vazio e frustração tendem a ser grandes.

A fonte do envolvimento é o desejo de descobrir ou explorar, é o desejo de experimentar o mundo, usando os sentidos para controlar a realidade. Inicialmente esta descoberta faz-se através do toque sendo que de uma forma gradual a criança passa a compreender em vez de entender “*grasping’ means understanding*” (Laevers, 2005, p. 10) as coisas menos concretas conseguindo dar sentido a situações mais abstratas e menos palpáveis.

Por fim, a criança só se envolve quando algo a desafia. Logo a atividade não pode ser nem muito fácil nem muito difícil. As crianças com altos níveis de envolvimento operam nos limites das suas capacidades, dando o melhor de si mesmas, independentemente de serem ou não crianças com desenvolvimento alto ou baixo.

As crianças com alto nível de envolvimento estão altamente concentradas e absorvidas, mostrando interesse motivação e até mesmo fascínio. A sua postura indica atividade mental intensa, sendo que experimentam sensações e significados. As crianças envolvidas sentem uma grande satisfação resultado do cumprimento do seu impulso exploratório. Quando há envolvimento, sabe-se que as crianças estão a realizar algo no seu próprio limite de capacidade. Por causa destes fatores pode-se afirmar que o envolvimento conduz a um nível profundo de aprendizagem. Estudos conduzidos por Laevers (1993) e Oliveira-Formosinho (2000) centrados na criança afirmam que a aprendizagem só acontece em consequência do envolvimento.

Segundo Laevers (2005) é no envolvimento que o desenvolvimento atua. Não obstante, para que o mesmo aconteça, é necessário que haja uma ligação entre a capacidade da criança e o desafio da atividade. Neste sentido o envolvimento torna-se mais forte quando não há distância entre a criança e a atividade e quando o tempo parece passar rapidamente. Tal como se pode verificar na teoria de Vygostky (1978), em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, o o envolvimento só acontece se a criança se encontra a trabalhar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Portugal (2012) afirma que, através da observação da criança, o educador pode conhecer a sua ZDP e a partir da mesma estimular a criança a progredir e atingir níveis de envolvimento mais elevados.

Em suma o envolvimento “não é um estado de entusiasmo facilmente atingido por qualquer entretenimento. O ponto crucial é que a satisfação é proveniente de um mecanismo interno de exploração: da necessidade de se compreender melhor a realidade, do interesse intrínseco no modo como as coisas e as pessoas são, da necessidade de experimentar e descobrir” (Stutzman, 2014, pp. 159-160).



## **CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO**



## **1. Contextualização**

Neste capítulo será exposto o contexto onde o estudo foi realizado, nomeadamente a caracterização do grupo, do espaço, das rotinas, das práticas da professora cooperante e ainda as diferentes interações que ocorreram em sala de aula.

## **2. Caracterização do grupo<sup>2</sup>**

Para a elaboração deste ponto foi realizada à professora cooperante uma entrevista (Apêndice 1) e respetivo guião (Apêndice 2) elaborado em conjunto com as minhas colegas de estágio.

O presente estudo foi realizado, numa escola pública no centro de Coimbra, com crianças do 1.º ano do ensino básico.

A turma era composta por vinte alunos, dos quais onze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Em termos de aprendizagem a turma era heterogénea, uma vez que existiam diferentes ritmos e níveis de aprendizagem. Assim, dos vinte alunos que constituíam a turma, dezasseis apresentaram um bom e muito bom desenvolvimento das competências ao nível do saber e saber fazer, três apresentam um desenvolvimento satisfatório e um apresenta um desenvolvimento insuficiente.

## **3. Organização do espaço**

A organização do espaço de uma sala de aula espelha que tipo de pedagogia é utilizada, se é transmissiva ou ativa. Segundo Arends, (2008) quando um professor opta por um modelo de ensino expositivo, onde pretende que o foco de atenção das crianças seja o adulto e o quadro, privilegiando o trabalho individual, a disposição adotada é a mais tradicional, em filas ou colunas.

Contrariamente à disposição anterior, quando se está perante um modelo de aprendizagem ativa, privilegia-se dois tipos de disposição: em grupos e em formato da letra *U*.

---

<sup>2</sup> Alguma da informação foi retirada do Plano de Atividades da Turma providenciado pela Professora cooperante.

Na disposição em grupo a interação entre as crianças, os trabalhos em grupo, bem como as suas discussões e as tomadas de decisão em conjunto são privilegiadas uma vez que o professor deixa de ser o centro das atenções passando a ter o papel de mediador.

Relativamente à disposição em formato da letra *U*, esta, “atribui um lugar de destaque ao professor, permitindo-lhe liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessite de estabelecer contacto mais próximo com algum aluno” (Teixeira & Reis, 2012, p. 176). Contudo, considera-se que esta estabelece uma certa distância emocional e física entre o professor e os alunos. Esta disposição favorece o debate e a discussão, uma vez que permite que as crianças se vejam umas às outras.

Na sala de aula onde foi realizado o estudo, a disposição base das mesas era em formato da letra *U*, com algumas mesas dentro do mesmo. (Apêndice 3).

No que diz respeito à restante organização da sala, existia uma mesa maior para a professora, sendo que esta raramente era utilizada, pois a professora preferia sentar-se junto dos alunos com mais dificuldades.

Estava à disposição dos alunos um armário com material que podiam utilizar sempre que necessário, um armário com material da professora, sendo que esse só podia ser utilizado pelos alunos com a autorização da mesma, um computador com colunas e com ligação ao quadro interativo que também era utilizado como projetor que os mesmos podiam utilizar sempre que quiserem, nomeadamente para pesquisas.

#### **4. Organização das rotinas<sup>3</sup>**

Rotina refere-se à “Organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (Lino, 1998, p. 112).

A rotina de sala de aula quando é construída deve ter em atenção alguns itens sendo vantajosa não só para o professor, mas também para as crianças. É importante que as crianças se apropriem da rotina pois é através dessa apropriação que a mesma poderá antever o que vai suceder a seguir, e dessa forma irá sentir-se mais confortável e segura.

Segundo Pereira (2014), a rotina fomenta o desenvolvimento de competências sociais (autoestima positiva, auto-organização, curiosidade e desejo de aprender ...) que estão ligadas à construção da autonomia. Ajuda as crianças a tornarem-se responsáveis

---

<sup>3</sup> Alguma da informação presente neste ponto foi retirada da entrevista realizada à professora cooperante.

“no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” assim como a aprender a ser, a estar, e a fazer” (p.13).

Na criação da rotina o professor tem de conhecer bem “as necessidades e interesses do seu grupo e de cada criança”, assim como ter “conhecimento e interesse pela cultura envolvente” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.70). A mesma autora refere ainda que o professor deve ter a preocupação de organizar o tempo de forma a existirem períodos de experimentação de diferentes objetos, situações e acontecimentos.

Desta forma, após a criação de uma rotina, é importante “que o professor desenvolva uma boa gestão [do tempo, e] . . . que respeite os ritmos das crianças” (Pereira, 2014, p.22). Tendo em conta o que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) referem, é importante que esse tempo inclua tempos individuais, de pequeno grupo e de grande grupo. Brickmann e Taylor (1996) referem ainda que o educador deve “estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças” (p.113).

A rotina da turma onde foi realizado o estudo, apesar de cumprir um horário semanal estipulado (Apêndice 4) era flexível. A professora cooperante defendia que se podia aproveitar o que as crianças traziam para dentro de sala de aula para iniciar um tema ou um conteúdo, sendo que as crianças eram ouvidas e tinham a oportunidade de mostrar aos colegas algumas descobertas, trazidas, por exemplo de casa. Apesar de haver um horário definido, este nem sempre era cumprido posto que, sempre que uma criança quisesse mostrar à turma um livro, ou algo novo que aprendeu, partia-se desse objeto ou informação como ponto de partida para iniciar ou dar continuidade aos conteúdos a lecionar.

Outro dos pontos a destacar na rotina de sala de aula da turma em questão é que esta respeitava os ritmos de trabalho dos alunos. Neste sentido a rotina para além de ser flexível era dinâmica, ou seja, ao mesmo tempo, diferentes alunos podiam estar a realizar tarefas distintas.

## **5. Práticas da professora cooperante<sup>4</sup>**

As práticas da professora cooperante seguiam as linhas da pedagogia ativa. Isto porque na base das suas aulas estava o respeito pelas necessidades e interesses da turma.

---

<sup>4</sup> Para a elaboração deste tópico, foi utilizada informação presente na entrevista realizada à professora cooperante (Apêndice A)

Neste sentido, e através da observação, foi notória a utilização de diferentes métodos de ensinar, nomeadamente no ensino da leitura e escrita. A professora ouvia os alunos e respeitava a sua forma de pensar mesmo quando esta variava de aluno para aluno. Um exemplo disso era quando diferentes alunos partilhavam com a restante turma a sua forma de pensar para chegar a uma determinada descoberta, nomeadamente em matemática, nas diferentes formas de chegar ao mesmo resultado através de raciocínios diferentes.

A docente potencializava muitos momentos de partilha, nomeadamente quando os alunos queriam partilhar ou mostrar algo que tenham trazido de casa, ou quando tinham a oportunidade de partilhar novas descobertas, de contar o que fizeram no fim de semana, entre outros.

Outro exemplo da pedagogia utilizada é o facto de a sala ter sido muitas vezes organizada em mesas agrupadas, sendo que esta organização permitia dinamizar atividades em pequenos grupos e juntar os alunos dois a dois para trabalharem a pares sendo que esta organização permite que, segundo Teixeira e Reis (2012) “os elementos de cada grupo se olhem, falem diretamente uns com os outros e vejam os outros grupos”. Desta forma, “o quadro não é o centro e o professor pode estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos de cada grupo”. Esta disposição deve ser utilizada quando se deseja “propor produções escritas, conversas e discussões em pequenos grupos” (p. 171).

Permitir que a turma desenvolva o seu trabalho de uma forma diversificada, proporcionou a aquisição de competências e aprendizagens enriquecedoras, nomeadamente: (a) autonomia, uma vez que cada pequeno grupo e/ou cada par estava responsável pela própria gestão do grupo para a concretização da atividade; (b) cooperação, que na maioria das vezes era visível através do apoio que os alunos com mais facilidades davam àqueles que apresentavam mais dificuldades; (c) partilha, pois os alunos partilhavam os materiais que lhes eram disponibilizados, bem como os seus saberes nos momentos de discussão e reflexão; (d) reflexão, porque a maioria das atividades implicava uma reflexão final, em que era pedido à turma que refletia sobre a sua forma de pensar, as suas aprendizagens e descobertas, bem como as suas opiniões acerca do que foi realizado. Com isto, só se recorria ao trabalho individualizado na consolidação da matéria, sendo que mesmo nestas alturas os alunos eram incentivados a colaborar uns com os outros, uma vez que estes se ajudavam uns aos outros,

principalmente aqueles que apresentam um nível de aprendizagem superior e que mostravam interesse em ajudar os outros.

Com efeito, a introdução de diferentes métodos de trabalho permitiu que a turma tivesse demonstrado mais empenho, motivação e interesse pelas propostas apresentadas, pois a forma como o espaço foi planificado e gerido interferiu no ambiente da sala de aula, influenciou o diálogo e a comunicação, e também apresentou efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos (Arends, citado por Teixeira & Reis, 2012).

Portanto, planificar e gerir os espaços de uma forma coerente, “reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem” (Zabalza, citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 169).

Outra das preocupações da docente era que houvesse variedade de recursos, sendo que estes eram diversificados e iam sendo alterados consoante a reação dos alunos aos mesmos. Uma vez que os alunos adoravam músicas e vídeos, o recurso ao computador, projetor e colunas foi muito recorrente em sala de aula. Outro dos recursos valorizados era o material que as crianças traziam para a sala, nomeadamente livros, instrumentos musicais, experiências, entre outros. Sendo que o manual, o livro de fichas e o caderno de treino eram utilizados com o objetivo de consolidar a matéria, não sendo o recurso principal/central.

O modelo em que a professora se apoiava era centrado na comunicação do aluno e nas suas vivências e explorações, sendo valorizado o papel da criança na aprendizagem do seu conhecimento prévio. Valorizada a comunicação entre os alunos, nomeadamente entre pares, uma vez que é desenvolvida a capacidade de entreajuda.

Outra das características da prática da docente era o recurso constante ao lúdico, pois muitas das vezes foram lecionados conteúdos através de jogos, músicas, visualização de vídeos, entre outros.

Por fim, é importante também referir que a prática da docente se caracterizava por um ensino interdisciplinar, pois na maioria das vezes estavam a ser trabalhadas diferentes áreas ao mesmo tempo, nomeadamente o Português a Matemática e o Estudo do Meio abordados através da Educação e Expressão Plástica, Musical e/ou Físico-Motora. Para além desse facto, era promovida a transição das diferentes rotinas de forma a que esta fizesse sentido para os alunos, e com isto, tentava que houvesse um seguimento desde do início do dia até ao final do mesmo.

## **6. Diferentes interações presentes em sala de aula**

A interação aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno e escola-família são fundamentais para a aprendizagem, pois potencializam um enorme envolvimento.

Criar no processo de ensino e de aprendizagem um clima de respeito, cooperação, motivação, diálogo uns com os outros e a partilha de conhecimento é fundamental pois só assim é criado um bom ambiente educativo.

Relativamente à interação aluno-aluno, esta esteve muito presente na sala de aula, pois, tal como foi referido anteriormente, os alunos trabalhavam várias vezes em pares ou em pequenos grupos. Foi, também, incentivado o espírito de entreajuda pois como suprarreferido os alunos ajudavam-se mutuamente, nomeadamente quando tiravam dúvidas a outros colegas, bem como quando eram incentivados a partilhar materiais sendo que, através da observação, foi possível concluir que apesar de haver diferentes grupos sociais, os alunos não demonstravam incapacidade quando eram organizados em grupos de trabalho que misturavam esses mesmos grupos sociais.

“Segundo Freire a relação professor-aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação, resultando o diálogo com componente relevante a uma aprendizagem significativa” (Vasconcelos, Silva, Martin & Soares, 2005, p. 1). Assim sendo, a professora tinha em consideração a forma que comunicava socorrendo-se de uma linguagem adequada à faixa etária para que os alunos se sentissem motivados e não isolados, utilizando um método construtivista.

Relativamente à interação aluno-professor, esta também foi valorizada no processo de aprendizagem pois os alunos eram incentivados a questionar e a partilhar diferentes sentimentos sem sentirem que estavam a ser julgados pela professora.

Por último, no que respeita à interação escola-família, esta foi importante e tida em conta pois foram várias as situações em que os encarregados de educação vieram à escola falar sobre variados temas, nomeadamente a mãe de uma aluna, dentista, veio falar sobre saúde oral e um pai que estava a formar-se em nutrição veio abordar a temática “hortícolas amigas”, bem como a ajuda que as famílias deram ao longo do estágio na recolha de materiais e na ajuda nas atividades de pesquisa.

### **CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**



## **1. Contextualização**

Neste capítulo pretende-se explicar os procedimentos metodológicos implementados na parte investigativa do presente Relatório Final. Será inicialmente exposta a questão problema que surgiu na prática de ensino supervisionada no contexto de 1.º CEB e os objetivos que sustentam o estudo. De seguida será referida a natureza da investigação e por fim as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

## **2. Temática, questão problema e objetivos do estudo**

Ao longo do mestrado, através de leituras e da abordagem de diferentes visões sobre a educação foi sendo despertado o interesse por práticas ativas. Foi através do aprofundamento desta pedagogia que nas primeiras semanas de estágio pude observar quais os interesses do grupo e que me questionei sobre o que levará ao insucesso escolar, o que pode ser feito para motivar os alunos.

Segundo um estudo realizado no ano de 2017, pela associação EPIS (Empresário pela Inclusão Social), denominado por “Aprender a ler e escrever em Portugal”, Portugal surge como segundo país da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) com mais reprovações precoces o que reflete o grande número de insucesso escolar. Este estudo concluiu que algumas das causas do insucesso escolar estão relacionadas com a falta de diferenciação pedagógica, sendo uma das recomendações, “Equacionar as possibilidades (e as necessidades) de afetação de recursos adicionais: tecnologias de informação e comunicação, livros e materiais pedagógicos, atividades de enriquecimento curricular, etc.” (Alçada, Mata, Lurdes Rodrigues & Calçada, 2017, p. 23). Tendo por referência este estudo e as suas recomendações tentei criar aulas pedagogicamente ativas, tendo como objetivo a motivação dos alunos. Foi neste contexto que surgiu a curiosidade por compreender o envolvimento das crianças em aulas transmissivas e ativas.

Neste sentido, foi decidido que a investigação poderia incidir numa temática que ajudasse a perceber qual o nível de envolvimento dos alunos nas aulas planificadas por mim e pelas minhas colegas de estágio.

Assim foi definida a questão-problema norteadora da investigação: Os alunos apresentam maior envolvimento em aulas ativas ou transmissivas?

Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Compreender o envolvimento dos alunos em aulas expositivas;
- Compreender o envolvimento dos alunos em aulas ativas;
- Analisar em que momentos os alunos manifestavam níveis de envolvimento mais elevados.

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Neste estudo participaram oito crianças, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Estes alunos foram escolhidos aleatoriamente sendo que, a “forma mais simples de obter amostras aleatórias é por recurso a algum tipo de lotaria (e.g., bolas numeradas num saco) (Maroco, 2011, p.10). Posto isto, foram colocados num saco o nome de todos os alunos do sexo masculino e retirados quatro papéis e o mesmo processo, mas com os nomes das alunas do sexo feminino.

Foi também refletido sobre os instrumentos de recolha dos dados pois numa investigação, a maneira como o investigador recolhe os dados é muito importante. Assim, os instrumentos de recolha de dados usados nesta investigação foram os seguintes: a observação participante, a escala de observação do envolvimento das crianças (Laevers, 1994) e os registos fotográficos. O uso destes instrumentos de recolha de informações permitiu escutar as perceções dos indivíduos, segui-las, ouvi-las, registá-las e posteriormente analisá-las.

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

#### **3.1. Observação participante**

A observação é fundamental na prática de um professor, pois é através dela que as práticas educativas podem melhorar. Assim, o “professor, para poder intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26).

Como salienta Amendoeira (1999 citada por Correia, 2009), “na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados” (p. 33). O facto de se ser investigador e observador participante ao mesmo tempo é uma tarefa que

exige bastante trabalho, pois tem que se conseguir conciliar os dois papéis. Segundo Estrela (1994), “na observação participante o observador poderá participar na atividade, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (p. 35).

Esta técnica permite observar e registar o envolvimento das crianças nas diferentes aulas, de modo a verificar os indicadores do envolvimento como: a sua concentração, energia, persistência, entre outros e observar o nível de envolvimento em que se enquadram. Assim, todas as observações que foram realizadas demonstraram ser fundamentais para a análise da questão.

### **3.2. A Escala de envolvimento**

Na década de 90 (1994), a escala de envolvimento da criança foi criada e desenvolvida por Ferré Laevers.

A Escala de Envolvimento da Criança, traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)* (Laevers, 1994) é constituída por duas componentes de avaliação: (i) uma lista de indicadores de envolvimento que se traduzem em sinais de comportamento e (ii) os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos. A lista de indicadores de envolvimento da criança engloba a Concentração, a Energia, a Complexidade e Criatividade, a Expressão facial e Postura, a Persistência, a Precisão, o Tempo de reação, a Linguagem e a Satisfação. Passo a descrevê-los em seguida.

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

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

acompanhado através de sinais faciais, nomeadamente quando a criança apresenta a face rosada e vestígios de transpiração.

No que diz respeito à Complexidade e a Criatividade, estas são observadas quando a criança mobiliza, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas (atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio, estratégias, tomada de decisões e resolução de problemas e outras) para se dedicar a um comportamento mais complexo e desafiador do que uma mera rotina. A Complexidade envolve com frequência a criatividade. A criança coloca um toque individual à atividade, produz algo de novo pessoal, desenvolvendo assim a sua criatividade. A criança envolvida na atividade não pode mostrar mais competência, está a dar o seu melhor, isto é, está nos limites das suas capacidades atuais. Criatividade não significa que o resultado tenha que ser original. A criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança também se encontra nos limites das suas capacidades.

Relativamente à Expressão Facial e postura, as expressões corporais da criança e o seu posicionamento para com a correção da linguagem a utilizar são de extrema importância para apreciar o seu envolvimento. Segundo Portugal e Laevers (2010) podemos distinguir alguns sinais como:

“olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direcção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso” (p. 27).

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

Quanto à Precisão ela faz-se notar quando as crianças envolvidas mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão mais minuciosas e atentas aos pormenores. As crianças que não se envolvem estão pouco preocupadas com as questões do pormenor,

são muito negligentes. Os pormenores não são importantes para elas. Assim acabam por descuidar-se de particularidades importantes na resolução do problema ou na elaboração do conceito e dão a sensação de que terminam a atividade à pressa.

No indicador do Tempo de Reação, as crianças que estão envolvidas, estão atentas e reagem com rapidez a estímulos, “Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa” (Portugal & Laevers, 2010, p. 28). Nota-se que o envolvimento não se pode ver apenas pela reação inicial, é mais que isso, pois a criança reage a novos estímulos que surgem.

Quanto à Linguagem<sup>5</sup> podemos observá-la através da importância que a atividade tem para as crianças, através dos comentários que é feito pois, os comentários verbais são bons indicadores de envolvimento. Por exemplo, poderão, repetidamente, pedir para fazer uma determinada atividade e dizerem que gostam de a fazer. Manifestam motivação, entusiasmo, satisfação, bem como denotam a necessidade de colocar em palavras o orgulho e inquietação sentido pelo que descobriram.

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

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

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

---

<sup>5</sup> No livro Avaliação em Educação Pré-escolar de Portugal, G. e Laevers, F. linguagem é denominado por “Expressão verbal.

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

No nível 2, atividade frequentemente interrompida (baixo), a criança está a fazer uma determinada atividade, mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Por exemplo, a criança está a fazer um puzzle, ou a ouvir uma história, isto acontece apenas em metade do tempo de observação. Existem prolongadas interrupções de atividade, perdendo-se com os estímulos de distração. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças. Esta concentração é muito limitada e ligeira, pois os seus resultados também se originam limitados e responsabilizados. O seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa.

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

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

sinais de concentração, persistência, energia e satisfação pelo que estão a fazer. Apenas a complexidade e o esforço mental não estão totalmente presentes, assim distraem-se e necessitam de estímulos por parte do educador.

Já no nível 5, atividade intensa prolongada (muito alto), a criança demonstra durante todo o período de observação, através da atividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. “A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental” (Portugal & Laevers, 2010, p. 23). Não é necessário que, durante o período de observação, todos os sinais de envolvimento estejam presentes, embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação.

Os indicadores a ter em conta na avaliação do envolvimento são

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

Para utilizar a ficha de envolvimento da criança tem de se ter em conta as seguintes indicações:

- Anotar o número de crianças presentes durante o período de observação.
- Anotar o número de adultos presentes durante o período de observação.
- Assinalar, com um círculo, se o período corresponde a manhã (M) ou tarde (T).
- Anotar a hora da observação. Ter cuidado para não realizar observações contínuas.
- Completar a ficha com uma breve descrição do que se passou durante o período de observação.
- Registar a sua classificação no que respeita ao nível dominante de envolvimento, para cada 2 minutos de observação, assinalando o quadrado correspondente. Ter

em conta descrições dos indicadores dos níveis de envolvimento como base da sua decisão.

- Registrar quais são as áreas dominantes de aprendizagem experienciadas pela criança, durante o período de observação. Assinalar os quadrados correspondentes (Bertram & Pascal, 2009).

### **3.3. Registos fotográficos**

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

**CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS  
DE ENSINO-APRENDIZAGEM**



## 1. Contextualização

Neste capítulo pretende-se apresentar, descrever e analisar as experiências de ensino-aprendizagem realizadas no contexto de estágio do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Estas atividades foram realizadas com o objetivo de compreender o envolvimento dos alunos nas diferentes aulas. Na planificação das atividades, tentou--se ter em conta o espaço, o tempo pedagógico e as interações, de modo a dar resposta à questão-problema e atingir as intencionalidades que orientaram este estudo.

Para além de compreender o envolvimento dos alunos, considerou-se importante saber a opinião da turma sobre as diferentes atividades. Neste sentido, no final de cada atividade, foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião recorrendo a *smiles*. Assim sendo, solicitou-se aos alunos que desenhassem numa folha branca os *smiles* correspondentes à sua opinião relativamente a cada atividade sendo que o *smile* verde significou gostei muito, o amarelo, gostei mais ou menos, e o vermelho, não gostei (ver apêndice 5)

Para planificar as aulas de forma distinta, isto é, aulas ativas e transmissivas tive por base o seguinte quadro de Oliveira Formosinho (2007) que compara os dois modos de pedagogia.

	<b>Pedagogia da transmissão</b>	<b>Pedagogia da participação</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir capacidades pré-académicas;</li> <li>• Acelerar as aprendizagens;</li> <li>• Compensar os deficits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento;</li> <li>• Estruturar a experiência;</li> <li>• Envolver-se no processo de aprendizagem;</li> <li>• Construir aprendizagens;</li> <li>• Dar significado à experiência;</li> <li>• Atuar com confiança.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades académicas;</li> <li>• Persistência;</li> <li>• Linguagem adulta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas e esquemas internos mentais;</li> <li>• Conhecimento físico, matemático, social;</li> <li>• Metacognição;</li> <li>• Instrumentos culturais.</li> </ul>
<b>Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrados no professor;</li> <li>• Centrados na transmissão;</li> <li>• Centrados nos produtos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagens pela descoberta;</li> <li>• Resolução de problemas;</li> <li>• Investigação.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturados;</li> <li>• Utilização regulada por normas emanadas do professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variados, com uso flexível;</li> <li>• Abertos à experimentação.</li> </ul>
<b>Processos de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança comportamental observável, realizada através do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo livre e atividades espontâneas;</li> <li>• Jogo educacional;</li> <li>• Construção ativa da realidade física e social;</li> </ul>
<b>Etapas de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simples – complexo;</li> <li>• Concreto – abstrato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos de aprendizagem e desenvolvimento.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nos produtos;</li> <li>• Comparação das realizações individuais com a norma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nos processos;</li> <li>• Interessada nos produtos e nos erros;</li> <li>• Centrada na criança individual;</li> <li>• Centrada no grupo;</li> <li>• Reflexiva das aquisições e realizações.</li> </ul>

Quadro 1: Comparação entre pedagogia da transmissão e pedagogia da participação

## **2. Aulas planificadas tendo em conta a pedagogia transmissiva**

Estas aulas foram realizadas com o objetivo de consolidar conhecimentos. Tal como referido anteriormente, na planificação destas aulas foi tido como base o quadro 1. Neste sentido as aulas pedagogicamente transmissivas tiveram como objetivo compreender se os alunos sabiam (ou não) os conteúdos que iriam ser avaliados na ficha de avaliação.

Os métodos utilizados foram centrados no professor uma vez que no decorrer destas aulas eu recorri ao quadro para expor conteúdos sendo que os alunos tinham o papel passivo e recetor do que estava a ser tratado e aprendido.

Os materiais utilizados na lecionação destas aulas foram estruturados, sendo eles fichas de trabalho, manual, livro de fichas, caderno de atividades e o quadro de giz. Relativamente à avaliação esta foi centrada na no produto final que foram a nota da ficha de avaliação e correção das fichas de trabalho e exercícios realizados pelos alunos.

Por fim as interações foram maioritariamente professor-aluno e o trabalho foi na maior parte das vezes realizado de forma individual.

### **2.1. Atividade 1: Matemática**

A atividade surgiu aquando da consolidação dos conteúdos para a ficha de avaliação. (ver apêndice 6) Esta atividade incidiu, somente, na área curricular de Matemática. A aula iniciou--se com a realização, individual, de uma ficha de consolidação onde os alunos tiveram de efetuar adições com o do ábaco.

Seguidamente, em grande grupo, foram realizados no quadro exercícios com adições, com o objetivo de explicar a regra de decomposição da operação adição.

Os alunos, após a explicação da regra, realizaram as adições no caderno diário recorrendo à regra aprendida.

Por fim os alunos realizaram exercícios do manual, de forma individual.



Figura 1: Alunos na realização da atividade.

### 2.1.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 1

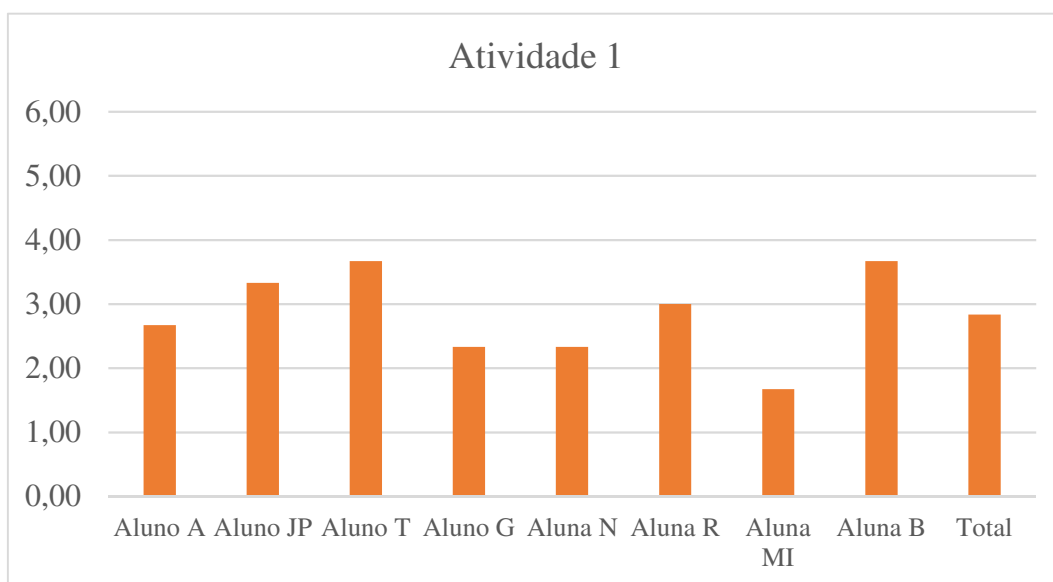


Gráfico 1: envolvimento dos alunos na atividade 1

O gráfico 1 representa a média geral dos alunos na atividade de matemática. Esta foi calculada pelo somatório das médias (dos três momentos de observação) de cada aluno (ver apêndice 8) que é a consolidação das fichas de observação da escala do envolvimento (apêndice 7).

Tal como se pode observar no gráfico 1, o nível de envolvimento nesta atividade foi médio (nível 3). Este nível caracteriza a atividade como mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade. As crianças neste tipo de atividade mostram uma atitude pouco constante, ainda que com momentos de envolvimento. Apesar de se envolverem na atividade, fazem-no sem grande intensidade, energia e concentração. Estas

atividades são normalmente rotineiras e apesar de haver interação a criança não se sente desafiada nem é despertada a sua imaginação, sendo esse o motivo de interromper facilmente a atividade.

Tal como se verifica na figura 1 há uma aluna que tem uma postura de desinteresse e pouco entusiasmo pois apoia a cabeça com o braço. Também é possível observar que existem alunos distraídos a falar com outros colegas, mostrando pouca concentração e interesse. Durante os momentos de observação (ver observações escritas nas fichas de avaliação do envolvimento presentes no apêndice 7) foi visível o olhar vazio de alguns alunos sendo que as expressões faciais e corporais demonstraram aborrecimento. Com isto pode-se afirmar que esta atividade não foi motivadora nem interessante para a turma.

Analisando individualmente, o aluno A registou um nível de envolvimento médio de 2,67 sendo que no primeiro e segundo momento obteve um envolvimento de nível 3 e no terceiro momento de nível 2. Este aluno esteve concentrado, mas demonstrou pouca energia e afirmou que a atividade estava a ser “uma *seca*”.

Tal como se pode verificar no gráfico 1, o aluno JP nesta atividade teve, em média, um envolvimento geral de aproximadamente 3,33 pois obteve no primeiro momento o nível 4 e nos outros dois momentos nível 3. Durante a atividade o aluno teve momentos longos de envolvimento. No terceiro momento foi possível observar a descida para o nível 3 sendo que nesta última fase da atividade o aluno esteve grandes períodos a observar o que se passava na sala de aula, não se concentrando na atividade.

O aluno T registou no primeiro e segundo momento um nível de envolvimento de 4 e no terceiro momento nível 3, assim sendo o seu nível médio de envolvimento nesta atividade foi de 3,67. Ao longo da atividade este aluno mostrou-se concentrado embora a sua postura tenha transparecido tédio.

Relativamente ao aluno G este obteve, no primeiro e terceiro momento um envolvimento de nível 2 e no segundo momento de nível 3. A média geral do nível de envolvimento deste aluno na atividade foi de, aproximadamente, 2,33. Tal como o aluno T o aluno G demonstrou ao longo da atividade uma expressão corporal de enfado, não demonstrando grande energia. Teve grandes períodos distraído.

A aluna N, tal como o aluno G, também teve uma média geral de envolvimento de nível 2,33, aproximadamente. Uma vez que obteve um nível de envolvimento no primeiro momento de 2 e de nível 3 nos dois outros momentos da atividade.

Relativamente à aluna R, tal como se pode verificar no gráfico, teve nos três momentos da atividade um envolvimento de nível 3, sendo este o valor da sua média geral

da atividade. Durante a atividade a aluna bocejou algumas vezes, demonstrando um tempo de reação lento, pouca excitação e energia baixa.

O nível de envolvimento da aluna MI nesta atividade foi de, aproximadamente, 1,6 uma vez que no primeiro e segundo momento obteve um envolvimento de nível 2 e no terceiro momento nível 1. Esta aluna esteve maior parte do tempo observado com olhar vazio e perdido, indicando assim inexistência vários indicadores que caracterizam o envolvimento.

Por fim, a aluna B demonstrou um nível de envolvimento nos primeiros dois momentos da atividade de 4 e no último momento um nível 3. A sua média geral desta atividade é de, aproximadamente, 3,67.

### 2.1.2. Apresentação e análise da opinião dos alunos relativamente à atividade 1

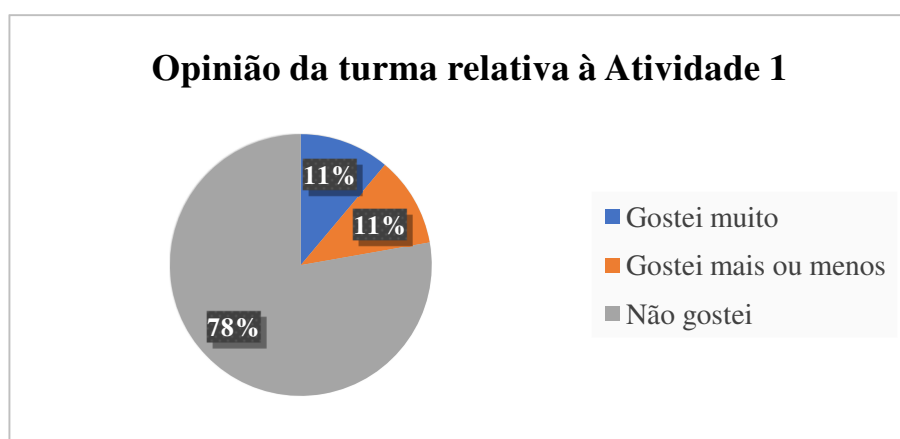


Gráfico 2: Opinião da turma relativamente à atividade 1.

Como foi afirmado anteriormente e, tendo em conta a análise do gráfico 1, esta atividade não foi motivadora nem desafiante para os alunos. Esta informação espelha a opinião dos mesmos uma vez que, 79% (14 alunos) não gostou desta atividade, apenas 11 % (3 alunos) gostaram mais ou menos e só 11 % (3 alunos) gostaram muito (ver apêndice 9).

## 2.2. Atividade 2: Estudo do Meio

Nesta aula, a turma realizou uma ficha de revisões para se preparar para a ficha de avaliação (ver apêndice 10).

A mesma aula foi dividida em três momentos, o primeiro, onde foram lidos em voz alta todos os exercícios da ficha.

Num segundo momento os alunos resolveram a ficha, de forma individual.

No terceiro e último momento procedeu-se à correção em grande grupo, para que todas as dúvidas fossem esclarecidas.



Figura 2: Alunos com postura de tédio.



Figura 3: Aluna não está mentalmente envolvida, demonstra uma atitude passiva.

### 2.2.1 Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 2: Estudo do Meio.

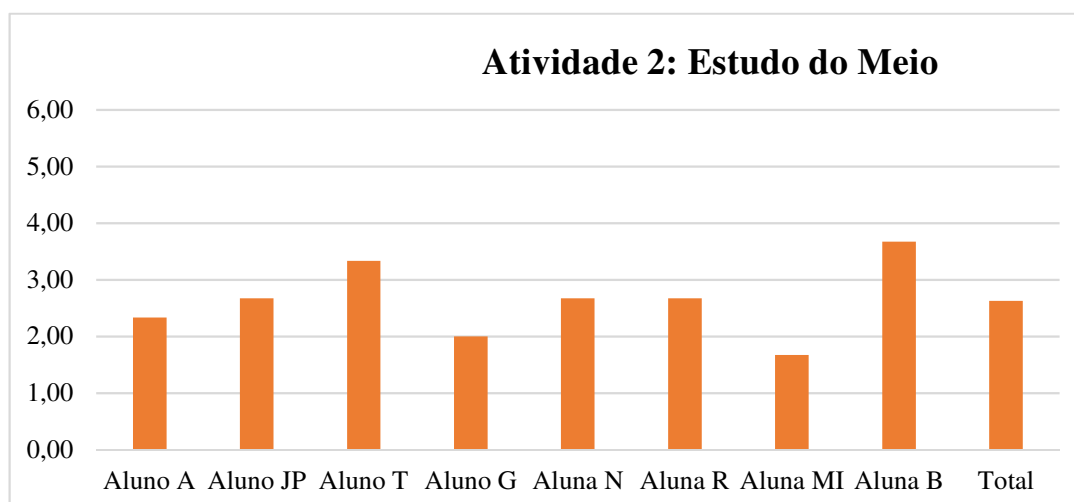


Gráfico 3: Envolvimento dos alunos na atividade 2.

O gráfico 3 representa a média geral dos alunos na atividade de Estudo do Meio. Esta foi calculada pelo somatório das médias (dos três momentos de observação) de cada aluno (ver apêndice 12). A informação presente no gráfico é a consolidação da avaliação do envolvimento nas fichas de observação da escala do envolvimento (ver apêndice 13).

Analisando as figuras 2 e 3 pode-se verificar que os alunos, ao longo da atividade, não estiveram envolvidos. Na figura 2 pode-se observar uma aluna com a cabeça apoiada no braço, isto demonstra falta de energia, expressão corporal de tédio e pouca precisão. Já na figura 3 podemos observar uma criança com olhar vazio a olhar somente para os dedos. Esta atitude revela a ausência de alguns indicadores tais como a criatividade; persistência; precisão; complexidade e criatividade. Sendo que nos indicadores observáveis a sua atitude demonstra tempo de reação lento, pouca energia e a sua postura e expressão facial transparecem distração.

Analisando particularmente, o aluno A no primeiro momento demonstrou um nível de envolvimento de 3 sendo que houve, no segundo e terceiros momentos uma descida para o nível 2. Neste sentido a sua média de envolvimento na atividade foi de 2,33, aproximadamente. No decorrer da atividade, o aluno A esteve muitas vezes distraído, com um tempo de reação lento.

Relativamente ao aluno JP registou um nível de envolvimento de 3 no primeiro e segundo momentos, porém desceu para nível 2 no último momento. O seu nível médio de envolvimento nesta atividade foi de aproximadamente de 2,67. Este aluno ao longo da atividade não demonstrou grande complexidade nem concentração.

O aluno T no primeiro momento apresentou um nível 4 de envolvimento sendo que no segundo e terceiro momento, baixou o seu nível para 3. Durante a atividade a sua média de envolvimento foi de 3,33, aproximadamente. Apesar de se ter mantido atento e concentrado no decorrer da atividade, este aluno mostrou pouca precisão e pouca energia. Isto revela que esteve envolvido na atividade, mas não de uma forma real e autêntica, sendo que o seu comportamento foi rotineiro e não se observou grande motivação e investimento no que estava a fazer.

No que diz respeito ao aluno G este registou um nível médio de envolvimento de 2 uma vez que foi esse o seu nível de envolvimento durante os três momentos da atividade. O aluno G demonstrou, na maior parte do tempo, ausência de atividade revelou estar muitas vezes desconcentrado não conseguindo voltar à atividade, visto que houve interrupções constantes na sua concentração.

A aluna N teve um envolvimento de nível 3 no primeiro e segundo momentos da atividade, baixando o mesmo para nível 2 no terceiro momento da atividade. Obteve assim um nível médio de envolvimento de aproximadamente de 2,67 na atividade. Esta aluna, tal como os restantes, revelou muitos momentos desconcentrada. A sua postura mostrou aborrecimento e sonolência.

Relativamente à aluna R esta demonstrou um nível de envolvimento de 3 nos primeiros dois momentos da atividade sendo que no último teve um nível inferior (nível 2). O seu envolvimento médio em toda a atividade foi de 2,67, aproximadamente. Esta aluna demonstrou falta de interesse na atividade, isto porque manteve uma o seu tempo de reação foi lento, a sua postura relaxada revelando pouca persistência no que estava a realizar.

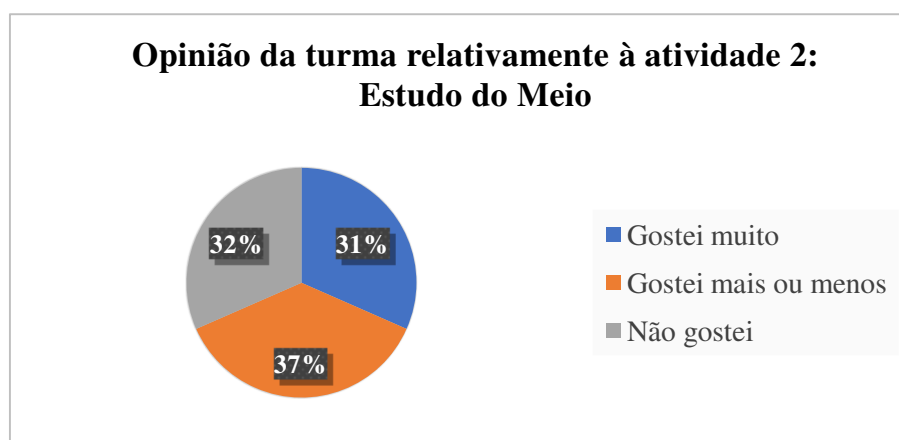
Tal como aconteceu na atividade 1, esta aluna tem um comportamento de olhar vazio quando as atividades não a motivam e excitam. Sendo esta atividade desmotivadora e rotineira a aluna apresentou o nível de envolvimento mais baixos desta atividade sendo que, obteve nível 2 nos primeiros momentos da atividade e nível 1 no terceiro momento. A sua média de toda a atividade foi de aproximadamente 1,6.

Por fim a aluna B, foi a aluna que registou, nesta atividade, o nível médio de envolvimento mais alto uma vez que, atingiu nível 4 no primeiro e segundo momentos e nível 3 no último. O seu nível médio desta atividade foi de 3,67, aproximadamente. Apesar de ter registado nível de, aproximadamente 3,67, a aluna demonstrou pouca satisfação e energia no decorrer da atividade.

Nesta atividade o nível de envolvimento foi baixo. Isto significa que a atividade foi esporádica ou frequentemente interrompida. Este nível atribui-se às crianças quando estas apresentam uma concentração limitada e superficial sendo por isto resultante de resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso manifesta-se abaixo das capacidades da criança. Este nível espelha uma atividade desinteressante e que não motiva os alunos uma vez que não lhes é permitido imaginar ou criar, limitando-se só ao resultado e não há possibilidade de os alunos fazerem parte do processo.

### 2.2.2. Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade

2



**Gráfico 4: Opinião da turma relativamente à atividade 2.**

Tal como se pode verificar no gráfico, 31 % (6 alunos) dos alunos gostaram da atividade, 37 % (7 alunos) gostaram mais ou menos e 32 (6 alunos) não gostaram da atividade (ver apêndice 13). Apesar de os alunos terem obtido níveis de envolvimento baixos, houve 6 alunos que gostaram da atividade. Isto pode indicar que os alunos gostam de realizar fichas de trabalho como forma de revisões para a ficha de avaliação.

### 2.3 Atividade 3: Aula de Português

Esta atividade foi planificada com o objetivo de rever os conteúdos para a ficha de avaliação de português.

Esta aula dividiu-se em três momentos, sendo que o primeiro foi a explicação de toda a ficha, em grande grupo. O segundo momento foi a realização da mesma, de forma individual e o terceiro momento foi a interpretação, em grande grupo, do poema presente na ficha (ver apêndice 14).



Figura 3: Alunos com postura de tédio.



Figura 4 Aluno com postura de aborrecimento.

### 2.3.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 3: Português

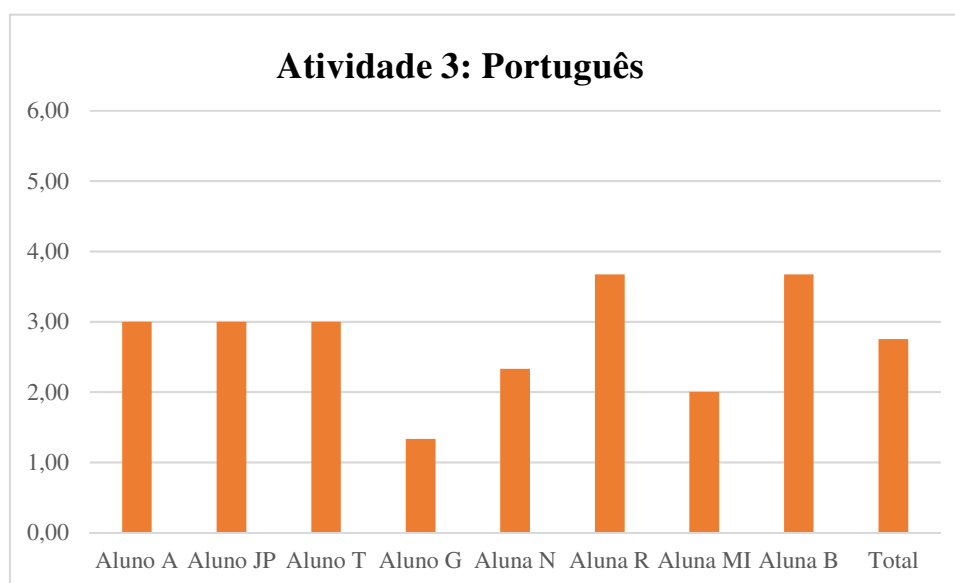


Gráfico 5: Envolvimento dos alunos na atividade 3

O gráfico 5 representa a média geral dos alunos na atividade de matemática. Esta foi calculada pelo somatório das médias (dos três momentos) de cada aluno (ver apêndice 15 e 16).

Tal como se observa na figura 5 e 6 esta atividade motivou a turma a uma baixa energia e baixo interesse e motivação dos alunos. Nas figuras podem-se observar quatro alunos com a cabeça apoiada no braço. Isso indica pouca e concentração não havendo por parte dos alunos atitude criativa e entusiasta.

Analisando individualmente, o aluno A obteve, na atividade 3, envolvimento, no primeiro momento de nível 2, no segundo e terceiro momento nível 3, sendo a sua média

de envolvimento de 3. No decorrer da atividade, foi possível ouvir o aluno a exclamar “que seca” várias vezes. A sua expressão facial foi de tédio e irritabilidade pois demonstrou não querer fazer a atividade. Este facto revela que a atividade não foi desafiadora e motivadora para esta criança.

Tal como o aluno A o aluno JP registou o mesmo nível médio de envolvimento, sendo que no primeiro momento o seu envolvimento foi de nível 2, no segundo de nível 4 e no terceiro de nível 3.

O aluno T apresentou, nesta atividade, um nível médio de envolvimento de 3 sendo que no primeiro momento o seu envolvimento foi de nível 4, no segundo de nível 2 e no terceiro de nível 3. Este aluno teve um envolvimento inconstante na atividade. Este facto deve-se ao facto de no 2 momento (realização individual da atividade) ter desmotivado causando assim uma descida da energia, do tempo de reação e da precisão não tendo por isto demonstrando persistência na realização da atividade.

O aluno G foi o aluno que registou o nível médio de envolvimento mais baixo na atividade, sendo este de aproximadamente, 1,33. No primeiro e segundo momentos foi registado um nível de envolvimento de 1 e no terceiro de nível 2. Estes valores devem-se ao facto de a atividade ser rotineira e aborrecida para este aluno.

Relativamente à aluna N esta demonstrou um nível de envolvimento médio de aproximadamente, 2,33. Sendo que no primeiro momento demonstrou nível 2, no segundo nível 3 e no terceiro nível 2 novamente. Apesar de ter demonstrado nível 2 nos momentos em grande grupo, conseguiu concentrar-se na realização individual da ficha de trabalho. Houve momentos em que conseguiu voltar à atividade depois de momentos de distração e momentos em que não teve essa capacidade.

O envolvimento médio da aluna R foi de aproximadamente 3,67. Isto porque a aluna registou nível 2 no primeiro momento, nível 4 no segundo e nível 5 no terceiro, sendo a única aluna a atingir o nível 5 nesta atividade. Esta aluna no último momento obteve o nível máximo de envolvimento por gostar muito de poemas. Neste terceiro momento os seus níveis de criatividade, energia e linguagem foram muito positivos acabando por suscitar o interesse de outros colegas.

A aluna MI registou um nível médio de envolvimento de 2 sendo que foi este o nível observado nos três momentos da atividade. Para esta aluna a atividade foi realizada sem prazer e contentamento havendo por esses motivos muitos momentos de distração e ausência de persistência.

Por fim, a aluna B apresentou um envolvimento de nível 4 no primeiro e terceiro momento e de nível 3 no segundo. Com isto o seu envolvimento médio foi de aproximadamente 3,67 nesta atividade. Isto deveu-se ao que já foi inumerado anteriormente, o facto de a atividade não despertar interesse e prazer aos alunos.

O nível de envolvimento desta atividade foi baixo, tal como a atividade de Estudo do Meio. Este facto espelha o facto de esta atividade não despertar grande energia, criatividade e emoção aos alunos. Tratou-se de uma atividade rotineira desinteressante. Nestas atividades, as crianças olham à volta distraíndo-se facilmente como é possível verificar nas figuras 4 e 5.

### 2.3.2 Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade

#### 3: Português

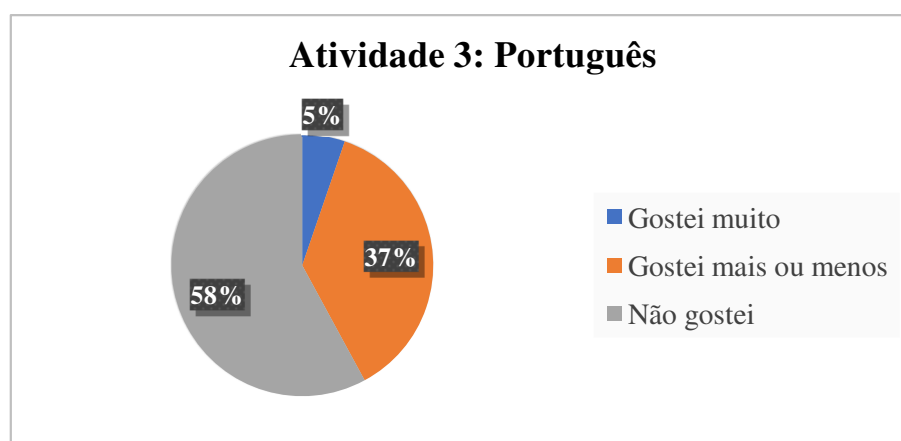


Gráfico 6: Opinião da turma relativa à atividade 3.

Tal como se sabe as crianças não gostam de atividades desinteressantes e rotineiras que não despertem curiosidade, criatividade e prazer. Isto pode ser comprovado no gráfico 6 onde é possível observar que, apenas 5 % dos alunos gostaram da atividade (1 aluno), 37 % (7 alunos) gostaram mais ou menos e 59 % (11 alunos) não gostaram da atividade (ver apêndice 17).

### **3. Aulas planificadas tendo em conta a pedagogia ativa**

Contrariamente às aulas apresentadas anteriormente, na planificação de atividades pedagogicamente ativas potencializou-se a organização em *U* em pares e pequenos grupos. Nestas aulas os interesses das crianças tiveram importância sendo que foi através dos jogos que mais gostavam e do facto de a turma gostar muito do espaço exterior que as aulas foram planificadas. Houve muitos jogos e muitas atividades realizadas quer no espaço exterior quer no pavilhão polivalente.

O conjunto de objetivos destas aulas foi (i) promover o desenvolvimento de capacidades académicas, sociais e emocionais; (ii) o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem sendo que houve a preocupação de dar significado à experiência a nível cognitivo, emocional e social e (iii) participação das crianças na construção do conhecimento e aprendizagens.

Relativamente aos métodos foi valorizada a aprendizagem pela descoberta, a resolução de problemas e as investigações e/ou pesquisas.

Nomeadamente aos processos de aprendizagem, foram potencializados os jogos educacionais e a construção ativa da realidade física e social.

No que diz respeito à avaliação, esta foi centrada nos processos, centradas na criança individual e/ ou no pequeno grupo e reflexiva das aquisições e realizações.

Por fim as interações foram muito variadas sendo que se valorizou a interação aluno-aluno e aluno-professor.

#### **3.1. Atividade 4: “Vamos descobrir mais sobre os lobos e os porcos!”**

Esta atividade (ver apêndice 18) surgiu no seguimento de um mini projeto que foi desenvolvido com a turma sobre o conto *Os três porquinhos*, de Maria Alberta Menéres.

No início deste mini projeto os alunos demonstraram interesse em saber mais sobre as personagens do conto, os porcos e o lobo, dando assim origem a esta atividade.

Nesta aula estiveram envolvidas as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica.

A atividade foi dividida em três momentos, o primeiro, em grande grupo, onde as crianças visualizaram um pequeno documentário sobre lobos e porcos, o segundo em pequenos grupos onde cada grupo fez as pesquisas sobre os animais e elaborou cartazes e a última parte da atividade foi a apresentação dos cartazes dos diferentes grupos à restante turma.



**Figura 6: 1.º Momento da atividade: alunos a visualizar o documentário.**



**Figura 5: 2.º Momento da atividade: Alunos a realizar as suas pesquisas no computador.**



**Figura 7: 2.º Momento da atividade: Alunos a realizar as suas pesquisas.**



**Figura 8: 2.º Momento da atividade: Aluna a elaborar os cartazes.**

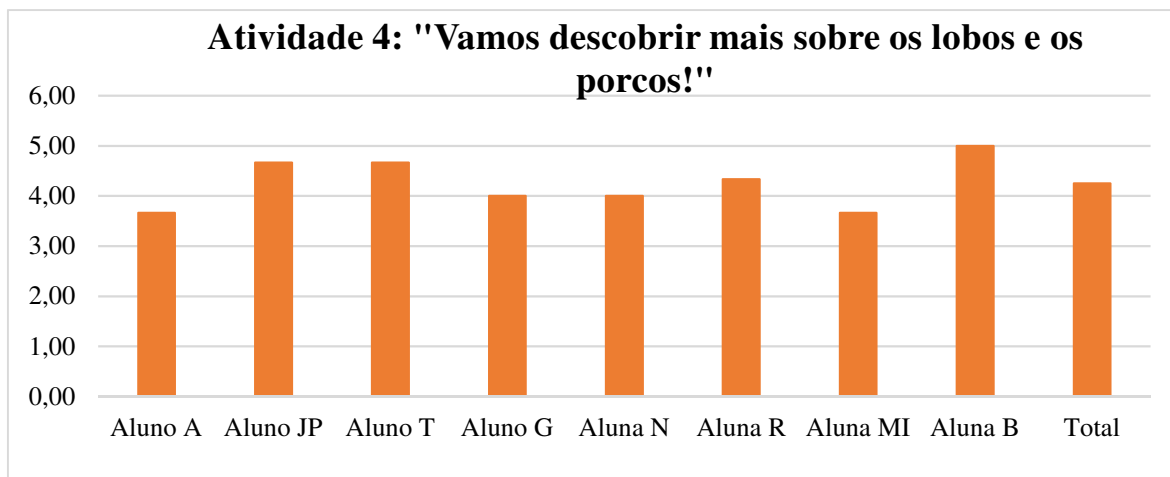


**Figura 9: 3.º Momento da atividade: Apresentação dos cartazes à turma.**



**Figura 10: 2.º Momento da atividade: Aluna a elaborar os cartazes.**

### 3.1.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 4: “Vamos descobrir mais sobre os lobos e os porcos”



**Gráfico 7: Envolvimento dos alunos na atividade 4**

Este gráfico representa a média geral dos alunos na atividade de matemática. Esta foi calculada pelo somatório das médias (dos três momentos observados) de cada aluno (ver apêndice 19 e 20).

No primeiro momento desta atividade a turma visualizou um documentário sobre os porcos e os lobos e tal como se pode observar na figura 7, a concentração geral da turma foi muito elevada. Durante este momento foi visível o envolvimento dos alunos pela expressão facial que demonstrava espanto e felicidade e ainda pela linguagem, pois ouviram-se risos e sons de contentamento. A criatividade também foi desenvolvida porque houve várias crianças a imaginarem como seria se fossem porcos ou lobos, houve imitações dos sons de porcos e lobos e de comportamentos típicos destes animais.

No segundo momento a turma esteve envolvida nas pesquisas e elaboração dos cartazes. Durante este período os alunos demonstraram grande energia, precisão, porque mostraram um cuidado especial, tentaram dar o seu melhor na elaboração de desenhos, no recorte de imagens mostrando grande satisfação e entusiasmo, tal como é possível observar nas figuras 8,9 e 10.

Relativamente ao terceiro momento, os alunos demonstraram grande orgulho pelo resultado pois foram os próprios que elaboraram dos cartazes desde a recolha da informação, aos desenhos, à escolha dos materiais, entre outros. A linguagem utilizada foi reflexo disso mesmo, pois foram colocadas muitas questões (sobre quem tinha

desenhado os desenhos presentes nos cartazes, o que tinham descoberto, entre outros). Os alunos sentiram-se satisfeitos por terem realizado descobertas novas que puderam partilhar, com os colegas e como com as suas famílias.

Houve uma descida, de todos os alunos, para o nível inferior, no terceiro momento, causada pela excitação de final de aula. Depois de uma atividade onde os alunos tiveram total liberdade para circular na sala, falar com os colegas, em pequeno grupo, foi difícil para os alunos pararem o que estavam a fazer e prestar atenção à apresentação dos outros grupos de trabalho.

Examinando de forma individual o envolvimento nesta atividade, descrito no gráfico 7, o aluno A, obteve, na atividade, um nível médio de 3.67, sendo que no primeiro momento foi registado um nível de envolvimento de 5, no segundo momento 4 e no terceiro 3.

A média do aluno JP foi de, aproximadamente 4.67, sendo que no primeiro e segundo momentos foi registado um nível de envolvimento de 5 e no terceiro o nível 4.

Relativamente ao aluno T registou-se uma média de 4.67, sendo que no primeiro e segundo momentos da atividade este obteve um envolvimento de nível 5 e no terceiro momento de nível 4.

O aluno G teve, em média, um envolvimento na atividade de 4, sendo que no primeiro momento registou-se o nível de 5, no segundo 4 e no terceiro o nível 3.

A aluna N, apresentou um nível de envolvimento médio de 4, sendo que no primeiro momento apresentou o nível 5, no segundo 4 e no terceiro nível 3.

Respetivamente à aluna R esta deteve um envolvimento médio de, aproximadamente 4,33, sendo que no primeiro momento teve um nível de 5, no segundo momento 4 e no terceiro o nível 4.

A aluna MI apresentou nesta atividade, um nível médio de envolvimento de, aproximadamente, 3,67, tendo apresentado no primeiro momento o nível 4 no segundo momento 4 e no terceiro o nível 3.

Por fim, a aluna B revelou um nível de envolvimento médio de nível 5 sendo que apresentou este nível nos três momentos da atividade que foram observados.

No total, a média do nível de envolvimento desta atividade foi de 4 sendo considerado um nível alto. Neste tipo de atividades existe muitos momentos intensos. Este nível atribui-se quando as crianças estão ativas, e quando a aprendizagem é significativa, parecendo funcionar na ZDP. A criança sente-se motivada e desafiada e a sua imaginação e criatividade é estimulada.

### 3.1.2. Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade 4: “Vamos descobrir mais sobre os lobos e os porcos”



**Gráfico 8: Opinião da turma relativo à atividade 4.**

Tal como foi descrito no capítulo 1 os alunos gostam de atividades desafiadoras, que ponham à prova a sua ZDP, a sua criatividade e imaginação. Isto é refletido, tendo em conta o gráfico 8 onde 90% (18 alunos) afirmaram ter gostado muito da atividade. 5% (1 aluno) afirmou ter gostado mais ou menos e 5% (1 aluno) afirmou não ter gostado da atividade (ver apêndice 21).

### 3.2. Atividade 5: “Peddypaper”

Esta atividade surgiu com o objetivo de rever os conteúdos aprendidos que iriam constar na próxima ficha de avaliação de matemática. Esta atividade teve um grande significado, uma vez que era importante que os alunos estivessem envolvidos nesta aula por ser fundamental para consolidar de forma concisa todos os conteúdos. A forma decidida para a lecionação desta foi a realização de um *Peddypaper*. Esta atividade surgiu pelo facto de o tempo ser pouco tendo em conta a quantidade de conteúdos que constaria na ficha de avaliação e ainda por ser um dos maiores interesses da turma o espaço exterior.

Esta atividade foi planificada tendo em conta a valorização das aulas interdisciplinares, neste sentido as áreas envolvidas foram o Português, a Matemática, a Expressão e Educação Motora e o Estudo do Meio.

Este *peddypaper* foi realizado em pequenos grupos, sendo que cada grupo tinha um guião com o percurso que deveria seguir e uma folha de resposta.

Após todos os grupos terem realizado as tarefas propostas, as respostas foram corrigidas em grande grupo na sala de aula, sendo que este foi o terceiro momento da atividade.

Esta atividade desenvolveu não só as áreas descritas anteriormente, mas também a área social, pois os alunos tiveram de trabalhar em grupo e desenvolver o sentido de entreajuda (ver apêndice 22).



**Figura 11: Um dos grupos a realizar uma tarefa no posto da circunferência laranja.**

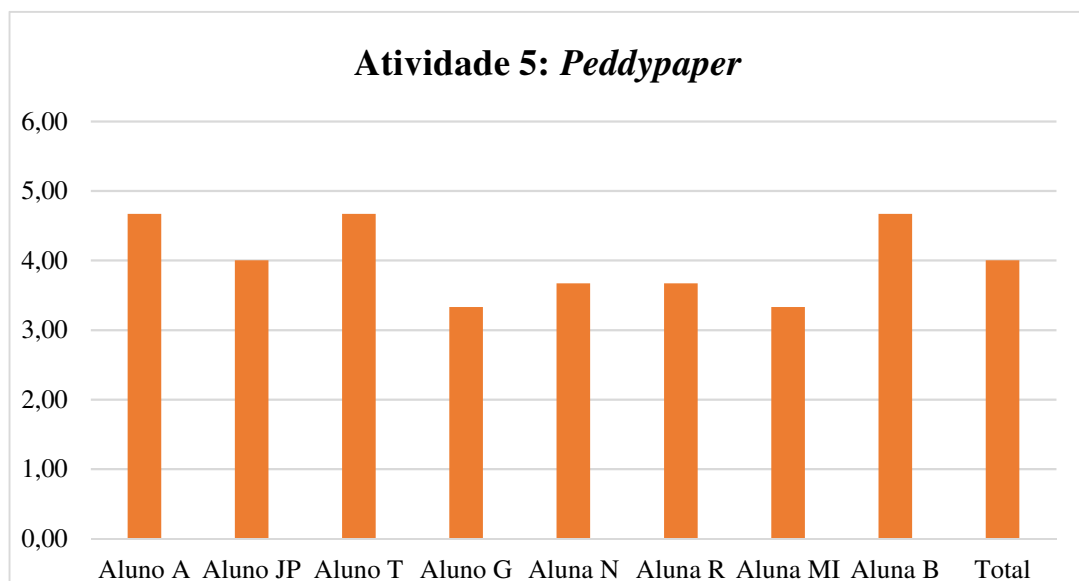


**Figura 12: Um dos grupos a realizar um problema no posto do retângulo laranja.**



**Figura 13: Aluna a desenhar figuras geométricas.**

### 3.2.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 5: *Peddypaper*



**Gráfico 9: Envolvimento das crianças na atividade 5.**

Este gráfico representa a média geral dos alunos na atividade de matemática. Esta foi calculada pelo somatório das médias (dos três momentos observados) de cada aluno (ver apêndice 23 e 24).

Nas figuras 13, 14 e 15, pode-se observar que nesta atividade a turma teve a oportunidade de realizar vários jogos e desafios. Durante a atividade as crianças perguntaram se poderiam fazer mais vezes esta atividade, afirmando ser uma “aula fixe” demonstrando entusiasmo e prazer na realização da mesma. A precisão foi visível na preocupação de escrever de forma cuidada e organizada. A criatividade esteve presente pois os alunos inventaram um nome para os diferentes grupos. A energia foi visível no sentido em que os alunos investiram grande esforço demonstrando estar muito interessados, houve alterações de voz, devido ao entusiasmo e ao facto de se encontrarem no espaço exterior.

Nesta atividade foi também desenvolvido o trabalho em grupo, pois os alunos dividiram tarefas de forma a todos participarem de forma justa e o sentido de entreajuda pois os alunos ajudaram-se uns aos outros de forma calma e amigável. O mais interessante desta atividade foi, sem dúvida, cativar um aluno que na maior parte das atividades tem um comportamento desinteressante e de aborrecimento. No final desta atividade o aluno afirmou “esta aula foi bué fixe”.

Analisando individualmente, e examinando o gráfico 9, aluno A apresentou no primeiro e segundo momento, um envolvimento de nível 5 e no terceiro e último momento, nível 4. A média deste aluno na atividade, foi de aproximadamente 4,67.

O aluno JP apresentou um nível de envolvimento de 4 nos três momentos da atividade, desta forma a sua média de envolvimento nesta atividade foi de 4

Relativamente aos níveis de envolvimento registados do aluno T, no primeiro momento foi de 5 e nos dois restantes de nível 4, sendo que a sua média geral da atividade foi de aproximadamente 4.67

Comparativamente aos colegas, o aluno G, revelou nível 3 de envolvimento no primeiro e terceiro momento e nível 4 no segundo, sendo a sua média na atividade de aproximadamente 3,33.

A aluna N revelou nível 4 no primeiro e segundo momentos e nível 3 no terceiro momento, neste sentido o nível médio de envolvimento nesta atividade foi de, aproximadamente 3,67.

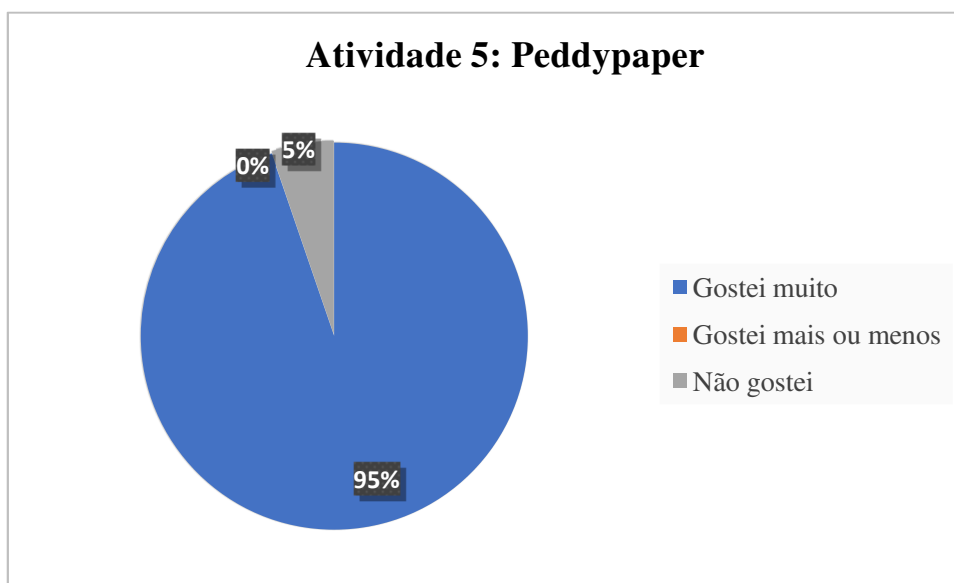
A aluna R, tal como a aluna N, revelou um nível de envolvimento de 4 no primeiro e segundo momentos e um nível 3 no terceiro momento, neste sentido o seu envolvimento médio nesta atividade foi de 3,67.

A aluna MI, tal como o aluno G, revelou uma média de 3,33 na atividade pois no primeiro e terceiro momento a aluna manteve-se no nível 3, mas no segundo nível teve um envolvimento maior fixando-se no nível 4.

Por fim, a aluna B teve um envolvimento de nível 5 no primeiro e segundo momentos da atividade e no terceiro um nível de 4, assim sendo o seu envolvimento médio nesta atividade foi de, aproximadamente 4,67.

A média geral do nível de envolvimento dos alunos nesta atividade foi de nível 4 sendo considerado um nível alto. Neste tipo de atividades, tal como referido anteriormente, existem muitos momentos intensos. Este nível atribui-se quando as crianças estão ativas, e quando a aprendizagem é significativa. Nestas atividades a criança envolve-se praticamente sem interrupção, embora por breves momentos a atenção seja superficial. Nestas atividades as crianças sentem-se desafiadas e a sua imaginação e criatividade são estimuladas.

### 3.2.2. Apresentação e análise da opinião da turma relativamente à atividade 5: *Peddypaper*



**Gráfico 10: Opinião da turma sobre a atividade 5**

No que concerne à atividade 4 95 % (18 alunos) afirmaram terem gostado muito da atividade, nenhum aluno gostou mais ou menos e apenas 5 % (1 aluno) afirmou não ter gostado (ver apêndice 25). Este gráfico espelha o sucesso desta atividade e confirma o que foi referido no capítulo 1 sobre a importância do lúdico para a motivação das crianças.

### 3.3. Atividade 6: Jogo dos arcos

A turma demonstrou, após a aprendizagem dos fonemas-grafemas **z ç ss c e s**, dificuldades no caso de leitura relativo às palavras que têm o mesmo som, mas que se escrevem com os diferentes grafemas.

Neste sentido foi realizado um jogo para treinar este caso de leitura. Este jogo foi uma recriação de um outro que a turma gostava muito.

Esta atividade foi dividida em três momentos, o primeiro, onde foram explicadas as regras do mesmo, o segundo onde se realizou o jogo, e o último onde foram revistas as regras relativas a este caso de leitura (ver apêndice 26).



Figura 14: Turma a realizar o jogo.



Figura 15: Turma a realizar o jogo.

### 3.3.1. Apresentação e análise do envolvimento das crianças na atividade 6: Jogo dos arcos

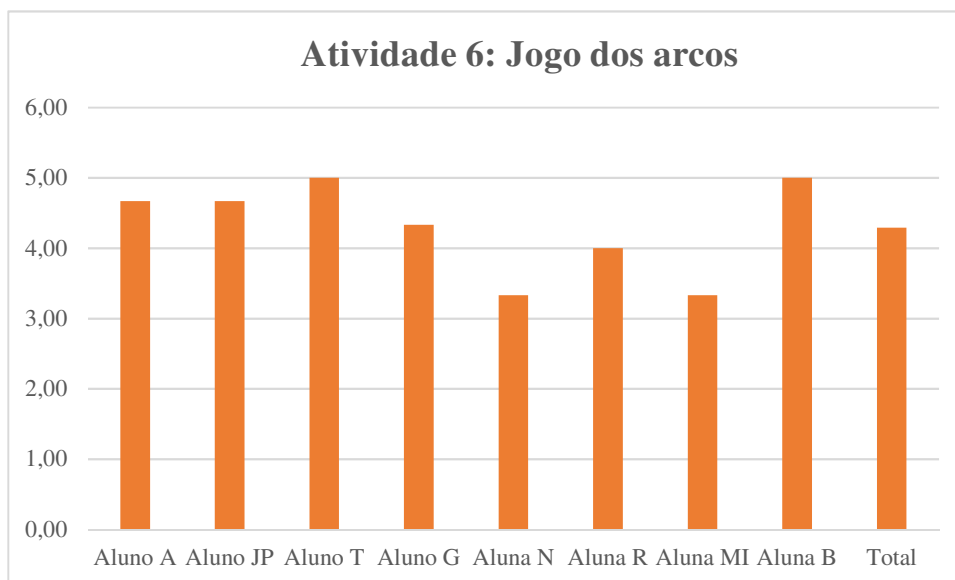


Gráfico 11: Envolvimento dos alunos na atividade 6.

A média dos três momentos de cada aluno bem como o total que representa a média geral da atividade, que foi calculada pelo somatório das médias (dos três momentos observados) de cada aluno (ver apêndice 27 e 28).

Nas figuras 16 e 17 pode-se observar a turma a realizar o jogo dos arcos. Na figura 17 pode-se ver a estagiária a explicar os casos de leitura. Pode-se verificar que maior parte da turma mantém o olhar na estagiária parecendo estar atentos.

No decorrer da atividade o envolvimento foi visível nos indicadores: concentração, visto que as crianças se mantiveram concentradas apesar de estarem a realizar um jogo que tinha uma conotação físico-motora. Energia uma vez que, os alunos demonstraram grande entusiasmo e agitação na realização do jogo. A postura e expressão facial foi de contentamento e prazer sendo que estavam a realizar um jogo. E tempo de reação que refletiu a atenção prestada e a rapidez com que efetuaram as deslocações de arco para arco.

Analisando individualmente, é possível, pela análise do gráfico 11, que o aluno A registou no primeiro e segundo momentos um nível de envolvimento 5 sendo que no terceiro momento houve uma ligeira descida para o nível 4. Com isto, este aluno teve uma média de 4,67.

Relativamente ao aluno JP obteve um nível de envolvimento de 4 no primeiro momento da atividade e nível 5 no segundo e terceiro registando assim, como de pode verificar no gráfico, uma média de 4,67.

O aluno T teve um envolvimento de nível 5 durante toda a atividade, portanto a sua média geral da atividade também foi de 5.

Comparativamente ao aluno G este apresentou um nível de envolvimento 4 no primeiro e terceiro momento e 5 no segundo momento, registando-se assim uma média geral da atividade de 4,33.

A aluna N foi das alunas com média mais baixa, sendo que esta foi de 3,33. Sendo que no primeiro e terceiro teve um nível de envolvimento de 3 e no segundo nível 4.

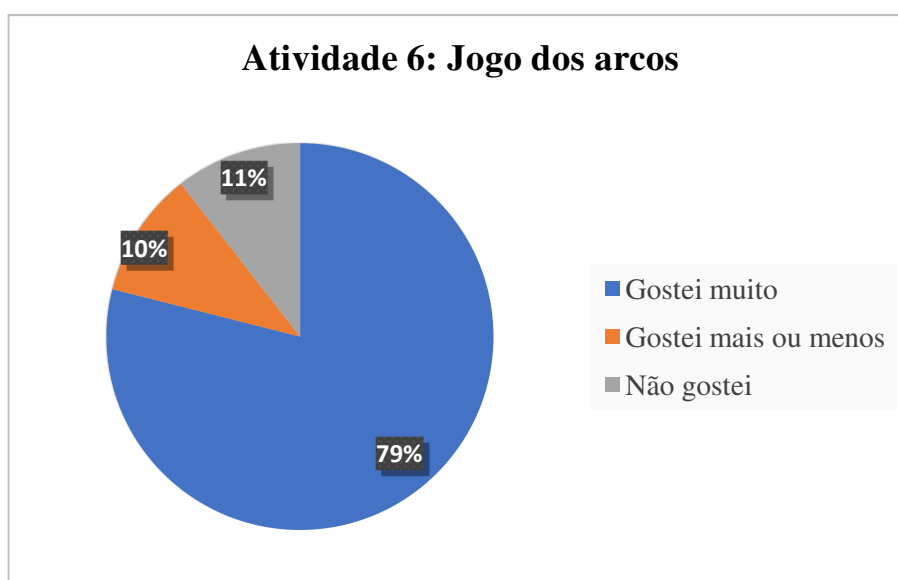
A aluna R apresentou um envolvimento de nível 4 em todos os momentos da atividade, neste sentido a sua média nesta atividade foi de 4.

Comparativamente à aluna N, a aluna MI também registou no primeiro e terceiro momento um nível de envolvimento 3 e no segundo de 4. Sendo que a sua média foi de 3,33.

Por fim a aluna B tal como o aluno T revelou uma média de envolvimento de nível 5 pois manteve este nível em todos os momentos da atividade.

Como se pode observar no gráfico 11 a média geral desta atividade, que se calculou fazendo o somatório de todas as médias, é de 4,29. Arredondando às unidades, esta atividade classifica-se com nível 4, alto. Como já referido anteriormente, existem muitos momentos intensos. Este nível atribui-se quando as crianças estão ativas. Nestas atividades a criança envolve-se praticamente sem interrupção, embora por breves momentos a atenção seja superficial. Nestes momentos de atenção superficial o adulto pode incentivar as crianças para continuar a atividade, sendo que é fácil para a criança fazê-lo.

### 3.3.2. Apresentação e análise da opinião da turma relativa à atividade 6: jogo dos arcos



No que respeita à atividade “jogo dos arcos” 79% (15 alunos) gostaram muito de realizar a atividade, 10 % (2 alunos) gostaram mais ou menos e 11% não gostaram de participar no jogo (ver apêndice 29).

#### 4. Discussão dos resultados

A Escala de Envolvimento da Criança mede o nível de envolvimento das crianças nas atividades. Tem por base a noção de que as crianças, quando estão a aprender a um nível profundo, evidenciam sinais de envolvimento que incluem: Concentração; Energia; Criatividade; Expressão Facial e postura; Precisão; Tempo de reação; Linguagem; Satisfação. Assim, o envolvimento das crianças pode ser aferido numa escala de 1 a 5, sendo atribuído o nível 1 quando a criança mostra envolvimento nulo e o nível 5 quando a criança mostra total envolvimento (Pascal & Bertram, 2009, p.129).

Neste sentido, após a apresentação e análise dos dados é possível dar resposta à questão problema que suscitou o presente estudo. Os alunos apresentam maiores níveis de envolvimento em aulas ativas (ver apêndice 30).

No gráfico 13 as atividades que estão a azul representam as aulas que foram planificadas tendo em conta a pedagogia transmissiva. Na planificação destas aulas, os interesses dos alunos não foram tidos em conta uma vez que foram realizadas apenas fichas de trabalho e realização de exercícios do manual, caderno de fichas e caderno de treino.

Nestas planificações não foi pensada a motivação dos alunos, posto que não foram realizados jogos ou atividades que pudessem proporcionar aos alunos divertimento, conversa em grande ou pequenos grupos e partilha de experiências e conhecimento. Nestas aulas os alunos não puderam participar na construção do seu próprio conhecimento. Foi também tido em consideração o local onde decorreram estas aulas, sendo que todas elas foram realizadas na sala de aula onde nunca foi alterado a disposição das mesas.

Os materiais escolhidos para a elaboração destas atividades foram estruturados não se recorreu à utilização do quadro interativo, do computador ou do projetor.

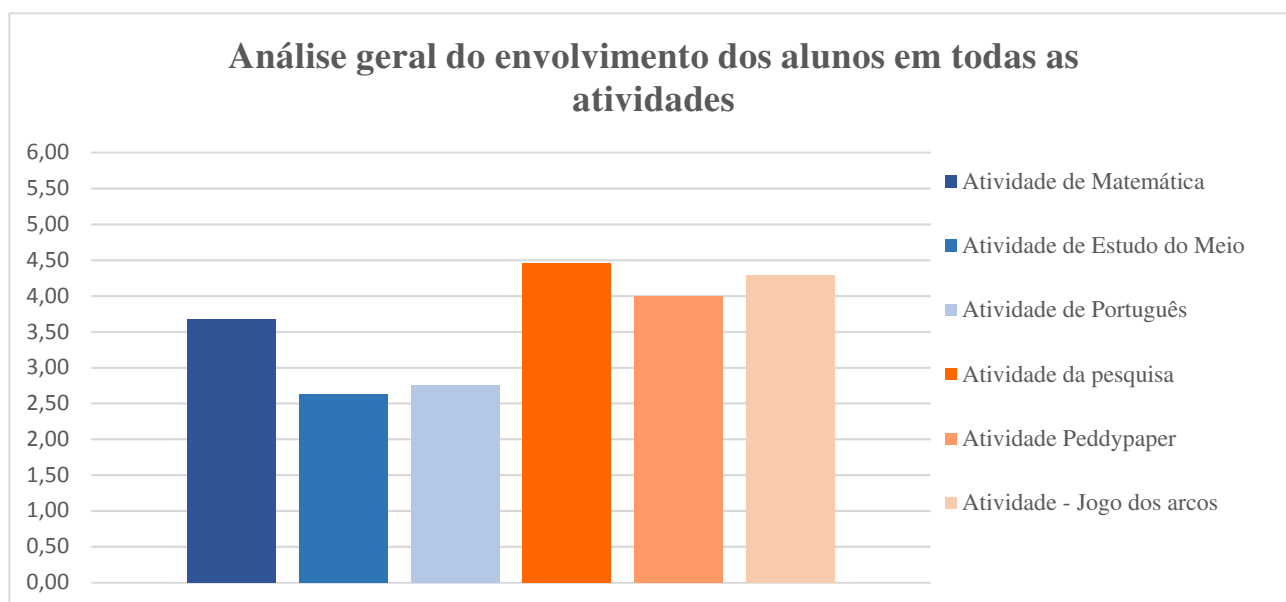
Relativamente às barras que estão a cor de laranja representam as atividades que foram planificadas tendo em conta a pedagogia ativa. Na planificação destas atividades foram tidos em consideração os interesses dos alunos nomeadamente na elaboração de jogos, no trabalho em pequenos grupos, nos diferentes espaços utilizados para a realização das atividades. Na planificação destas atividades os alunos puderam construir o seu conhecimento, por exemplo na atividade 4, sendo que essa foi a atividade que registou um nível de envolvimento maior, de aproximadamente 4,45 de envolvimento.

Tentou-se que nestas atividades houvesse interdisciplinaridade, uma vez que a elaboração de aulas interdisciplinares apresenta vantagens, inumeradas no capítulo I.

Outro objetivo da planificação ativa foi desenvolver, com a turma, o sentido de entre ajuda e cooperação, nomeadamente na atividade 5: *peddypaper*, onde os alunos foram desafiados a trabalhar em equipa.

Neste sentido e considerando-se que “o processo de avaliação da implicação é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2010, p.30). Estes dados, aqui apresentados, só foram possíveis de obter devido ao facto de quem observou e avaliou os alunos, pois a observadora conhecia bem a turma e conhecia bem cada aluno.

É, assim, possível afirmar que todo o trabalho de observação/avaliação, deste estudo, permitiu identificar com maior rigor e detalhe os aspetos do comportamento e desenvolvimento das crianças, da sua ação, do seu tempo, dos seus interesses, a exigência de maior atenção e intencionalidade na intervenção. Além desta constatação terá possibilitado um apropriar de uma consciência acrescida do impacto da ação sobre as crianças e vice-versa. Num *quefazer* constante de implementar, reajustar, modificar, uma procura de melhorar a ação educativa.



**Gráfico 13: Análise geral do envolvimento dos alunos em todas as atividades realizadas.**

## **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Dewey (1965) afirmou que o segredo para conseguir interesse pela parte dos alunos é não tentar encontrá-lo.

“Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente construído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos de pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo que carece para vir a ser o que deve.” (p.112).

Concordando com as palavras deste autor, nesta fase final do meu relatório final compreendo que não posso forçar a que as crianças se interessem pelas minhas aulas. A única coisa a fazer para que isso aconteça é criar um ambiente que tenha por base os seus interesses e as suas necessidades. Só desta forma poderei manter a turma motivada.

O interesse pelo estudo do envolvimento da criança surgiu na tentativa de melhorar a qualidade das minhas práticas como profissional de educação, pois tal como refere (Santos, et al., 2011) “Os níveis de envolvimento constituem-se como parâmetros indispensáveis aos profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento” (p. 137).

Segundo os mesmos autores, o envolvimento está relacionado com “o processo de desenvolvimento e informa o adulto no processo de criar um ambiente interessante e estimulante” (p. 138). ((Laevers, 1994; Laevers, 2003; Laevers & Heylen, 2003; Portugal, Libório, & Santos, 2007).

É através dos níveis de envolvimento que se pode verificar o que é que as condições ambientais provocam nas crianças. O nível de envolvimento representa um sinal para o educador/professor, dando-lhe indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança).

O meu ponto de partida foi obter níveis de envolvimento elevados pois isso reflete a motivação e o interesse das crianças relativamente às aulas por mim lecionadas. Neste sentido tentei criar aulas ativas e interdisciplinares, onde o jogo lúdico pudesse ter um papel central.

Isto levou-me a aprofundar os meus conhecimentos sobre as bases da pedagogia ativa e transmissiva, o jogo lúdico na aprendizagem, a interdisciplinaridade e ainda compreender o conceito de envolvimento e perceber como este indicador pode ser avaliado.

Neste sentido o capítulo I foi fundamental para a minha fundamentação teórica. A elaboração deste capítulo fez-me crescer como aluna e profissional, fez-me abrir horizontes. Fez-me poder comprovar na teoria o que sempre tentei ser na minha prática.

O estudo do envolvimento das crianças em duas pedagogias opostas só foi possível porque o contexto educativo onde o mesmo foi realizado, me deu abertura para tal, uma vez que a professora cooperante trabalhou segundo a pedagogia ativa, centrada nos interesses das crianças e em planificações interdisciplinares baseadas em jogos lúdicos, mas que ao mesmo tempo me deu liberdade para planificar aulas tendo por base a pedagogia transmissiva.

Com o objetivo já referido, de tentar melhorar as minhas práticas também senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre a organização do grupo, do espaço, das rotinas, a prática da professora cooperante e as diferentes interações presentes em sala de aula sendo que este processo está descrito no capítulo II.

Desta reflexão e aprofundamento de conhecimentos considero que reuni condições para elaborar os procedimentos metodológicos que resultaram na apresentação e análise das experiências de ensino aprendizagem.

Destes capítulos (III e IV) posso refletir sobre a importância da adoção de uma pedagogia ativa na lecionação das aulas. Tal como se pode verificar no gráfico 12, o envolvimento das crianças é maior em aulas ativas.

Este facto deve-se ao facto de,

“Dar às crianças o lugar central no seu próprio processo de desenvolvimento implica que os(as) profissionais de educação optem por metodologias ativas, que lhes permitam realizar aprendizagens significativas. Aprendizagens que relacionem os novos conhecimentos com o seu quotidiano, criando oportunidades de integração entre os saberes no âmbito das diferentes disciplinas que integram o currículo, na procura de respostas a problemas reais.” (Duque, 2014, p. 3).

Sinto que haveria muito mais que poderia ser analisado com os dados presentes no capítulo 4, sendo eles a comparação do envolvimento tendo em conta o sexo das crianças, o facto de as observações ocorrerem no período da manhã ou de tarde, se o envolvimento é maior ou menor dentro de sala de aula ou no exterior, entre outros. Com isto também aprendi que nada é perfeito e acabado, que há sempre o que melhorar e evoluir. Sei que daqui a uns tempos quando voltar a reler o meu relatório vou querer alterar ou acrescentar

novas informações, porque sei que estarei em constante busca no que respeita à área da educação.

Assim, e ao longo do meu percurso académico tomei como alicerces o aprofundamento das minhas bases teóricas, o trabalho constante com as minhas colegas de estágio, a observação das práticas da minha professora cooperante e fundamentalmente a reflexão que fiz antes, durante e após a elaboração do estudo do envolvimento das crianças em pedagogias ativas e transmissivas.

Com isto sinto que este Relatório Final serviu para definir e clarificar o que pretendo ser como profissional de educação. Sinto também que este é só o início que ainda tenho muito para aprender, muitos livros e autores para conhecer pois sou uma pessoa curiosa que gosta de compreender diferentes perspetivas, pois acho que só assim consigo definir a minha visão sobre a educação que certamente amanhã já será um pouco melhor.



**REFERÊNCIAS**



- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª ed.). Lisboa: mcgraw-Hill.
- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Berbel, N.A. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semana: Ciências Sociais e Humanas, Londriacas*, 25-40.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Correia, A.; Caldeira, E.; Paeres, I.; Micaelo, M. E Vitorino, T. (2002, março, 29) *As vozes dos alunos (pp. 2-25)*.
- Dewey, J. ( 1965) *Vida e educação : a criança e o programa escolar*. Interêsse esforço. 5ª ed. São Paulo : Melhoramentos.
- Duque, I. (2014) *Ambiente democrático em educação*, Escola Superior de Coimbra.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos .

Laevers, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Laevers, F (2011). *Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento*. *Infância na Europa*, nº 21, p. 7-19.

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora

Machão, A. J. *O lugar dos livros no jardim de infância*. *Revista da Escola Superior de Portalegre*. V.33, pp 25-34.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Maroco, J. (2011) *Análise Estatística com o SPSS Statistics 5ª ed.* Pêro Pinheiro reportnumber,

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito à participação* (pp. 81-93). *Análise Psicológica*, 1(XXII).

Oliveira-Formosinho. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança*. In Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-127). Porto: Porto Editora

Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho., & Gambôa, R. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-18). Porto: Porto Editora.

- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6133>
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (2006). *A interdisciplinaridade: Antologia*. Porto: Campo das Letras Editores S.A
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Revista Brasileira de Educação, n. 51, p. 593-744.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática pedagógica e cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. (Tese de Doutoramento.). Universidade do Minho, Instituto da Educação, Braga.
- RIBEIRO, D. M. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, M. L.; Alçada, I.; Calçada, T. Mata, J. (2017, maio). Apresentação de Resultados do projeto APRENDER A LER E A ESCREVER EM PORTUGAL (relatório de progresso).
- Roldão, M. D. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel leão
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância - Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, pp. 135-147.

Simão, A. V., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G. L., Freire, I., Amado, J., . . . Nogueira, S. I. (2005). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógios D'Água.

Stutzman, T. M. (2014, maio - agosto) Fundamentos da Educação Experimental: Bem-estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*. Vol. 25, pp. 152-185.

Soares, N.; Sarmiento, M. E Tomás, C. (2005, agosto) Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, pp. 1-25.

UNICEF (s.d.). *A convenção sobre os direitos da criança*. Acedido em 18 de outubro de 2017 em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).

Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. Consultado em [http://www.academia.edu/3110200/A\\_organiza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_esp%C3%A7o\\_em\\_sala\\_da\\_aula\\_e\\_suas\\_implica%C3%A7%C3%B5es\\_na\\_aprendizagem\\_cooperativa](http://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_esp%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa)

Thiesen, J. D. (2008 ). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 545-598.

Vasconcelos, A.A.; Silva. A. C.G.; Martins, J.S e Soares, L. J. (2005, setembro).A presença do diálogo na relação professor-Aluno. *Revista Gestão Universitária*.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e ciência Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice 1 - Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante**

### **1. Quais as estratégias utilizadas para a turma, alunos com NEE's, alunos com dificuldades e alunos restantes alunos?**

As turmas que têm alunos integrados com NEE's por norma esses alunos já vêm caracterizados da pré e, portanto, já tem o seu perfil de funcionalidade e o plano de ação e partimos daí sempre, normalmente são apoiados pelo professor de apoio educativo e a professora em parceria com o professor de apoio educativo delineiam algumas estratégias para quando o professor de apoio educativo está dentro de sala de aula. Quando vêm trabalhar, trabalhamos normalmente em equipa. Este ano o que acontece é que a colega manda fichas de trabalho para mim que ela adapta que ela vê e muitas vezes eu uso essas fichas para os alunos com NEE's e para outros que não tem NEE's mas que estão ao mesmo nível em termos de aquisição. Como vocês já viram a S. que integrou a turma em março está ao nível mais ou menos do S. e muitas fichas que faço com o S. faço também com a S.

#### **1.1.E para os alunos que não tem NEEs mas que têm dificuldades?**

Esses alunos que tem dificuldades e que não tem propriamente nenhuma necessidade educativa especial permanente, notamos algumas dificuldades de aprendizagem pontual e que, portanto, não correspondem no momento ao que é esperado. Acabamos por ter o apoio educativo que muitas vezes não é bem gerido porque muitas vezes o professo de Apoio educativo tem que ir substituir os colegas que faltam. Mas fazemos o plano de acompanhamento desse aluno, o PAPA, é o plano de acompanhamento pedagógico do aluno onde identificamos as dificuldades que o aluno está a ter, que estratégias é que vamos usar com ele e corresponsabilizamos os pais. Portanto os pais assinam aquele documento em que também vão estar mais atentos em casa, aos trabalhos de casa, um acompanhamento mais perto com a professora, muitas vezes surte efeito outras vezes não surte.

#### **12.1. Surtiu com o G.?**

Com o G. surtiu efeito.

### **1.2.2. Quais é que foram as estratégias utilizadas com o G.?**

Para o G. foi tentar que ele lesse mais o que ele escrevia em vez de ser só verbalizar. Ele só contava as histórias e ele era muito imaginativo, mas começar a escrever o que ele dizia, por exemplo, e depois ler aos outros colegas as histórias que ele inventava. O G. tinha um problema que agora a pouco e pouco está a diminuir, eu acho que ele era infantil e imaturo e por isso demorava imenso tempo a começar a trabalhar. Ele agora seja por já estar mais à vontade seja porque acredita mais nele, seja porque já percebeu como é que isto já funciona seja porque em casa o pai também tem estimulado e a mãe não sei, sei que está muito melhor eu acho que ele evoluiu em termos de pré para primeiro ciclo. Ainda tem dificuldades em locomoção, já falei com o pai para marcar consulta ao neurologista, mas ele disse que ele já foi ao neurologista pediatra na pré e que ele continua com dificuldades em motricidade fina e motricidade grossa. Mas isso já não depende de nós, da parte escolar. Porque é assim, eu tenho trabalhado com ele o apanhar a bola, os exercícios de rua, o saltar, saltar ao eixo, a descer as escadas já tenho feito com que ele salte a escada, mas é assim já disse aos pais e mesmo no registo de avaliação referi alguns exercícios que eles podem fazer com ele. Agora no fundo com o Gonçalo foi incentivá-lo a partilhar com os outros o que ele estava a fazer e eu acho que ele gostou de partilhar e tem feito *trabalhinhos jeitosinhos* eu acho que ele na leitura evoluiu bastante.

### **2. Quais as estratégias que utiliza para os alunos que não demonstram qualquer tipo de dificuldades?**

As estratégias são várias, trabalho em grande grupo, pequeno grupo, dois três, sentar um ao lado do outro, um melhor e um médio, ou um melhor e menos bom, para se ajudarem quando é preciso e trabalho individual. Às vezes peço para fazerem trabalho individual e quando acabam vão ajudar os meninos que ainda não acabaram ou que tem mais dificuldade. Depois utilizo muito eles partilharem o que fizeram principalmente quando é escrita, quando é resolução de problemas eles fazem individualmente, explicam como fizeram e a partilha dessas explicações faz-lhes bem porque eles vêm outras maneiras de resolver.

### **3. Quais as regras, rotinas e funcionamento de trabalho? E quem é que constrói essas regras e rotinas?**

A rotina começou por mim, portanto o chegar à sala e começar a cantar a canção do bom dia e a da semana foi minha. O dia da semana porque eles a pouco e pouco vão memorizando os dias da semana por ordem, e eu sei que isso vai ser preciso agora e para o resto da vida, já sabia que mais cedo ou mais tarde íamos dar os dias da semana e, portanto, isto é bom e escrever a data. Este na ainda sou eu a escrever a data e para o ano também devo ser porque eles ainda não chegaram lá acima, mas escrever a data e o nome no início do ano também fui eu. Agora, este ano ainda não aconteceu, mas imagina que um menino me pede, ó professora podemos colocar no quadro o tempo que está a fazer eu aceito e pomos, que aconteceu noutros anos. Para o ano escrevo o dia da semana em que estamos. Depois a rotina, o horário é o que está estipulado, mas nem sempre isso acontece, se acontecer um pai querer cá vir ou um aluno ter uma coisa interessante para mostrar e a partir desse objeto surgir outra coisa qualquer podemos usar, podemos alterar, as rotinas são flexíveis, e o horário também acaba por ser. Por exemplo, eu hoje não tinha expressão musical nem nenhuma expressão no horário e tive a fazer expressão musical ao cantar a música segurança para todos porque, porque estive cá a equipa de enfermagem na biblioteca e fazia sentido dar continuidade a esse trabalho. Imagina que começam a vomitar dois ou três como já aconteceu, a rotina muda por completo, porque estávamos a fazer ficha de avaliação podemos parar a ficha de avaliação e fazer noutro dia qualquer. Portanto a rotina não é estanque pode ser flexível.

Um contributo para a construção da rotina é quando o N. por exemplo traz um livro ou a flauta para partilhar com a turma ou o Tiago o violino, aproveitamos e falamos dos instrumentos musicais por exemplo. Eu aproveito estes momentos para ir buscar aquilo que me interessa, que sei que por exemplo nesse dia falei logo de vários instrumentos musicais quais é que eram os de sopro quais é que eram de cordas porque isso também vai interessar para integrar a matéria.

As regras de funcionamento, claro que no início do ano, eu contei uma história do monstinho que veio para a escola e que não era aceite pelos colegas e estivemos a ver porque é que não era aceite e aí partiu-se da historia do monstinho para as regras da sala de aula que foram construídas por mim, claro, mas também pelos alunos, e vamos relembrando e atualizando, acrescentar uma ou retirar outra que já não faz sentido. Correr na sala de aula já não faz sentido e aparece outra que se calhar faz sentido.

A gestão do tempo não é rigorosa porque podemos aproveitar tudo o que eles trazem naquele dia, ou que aconteceu ali fora também pode ser aproveitado e outras vezes não, temos de quebrar quando achamos que temos de quebrar.

#### **4. Há integração das áreas curriculares?**

As áreas curriculares, normalmente tento que haja uma continuidade quando passo de uma para outra, nem sempre isso é possível, mas tento articular e fazer interdisciplinaridade. Se estou a dar *o la le li lo lu* cantámos uma música do poema que estava no *la le li lo lu* agarrámos no poema e colocamos uma música em cima dele que foi *óh ramo ou que linda rama* e entoámos o poema com a música, com gestos entoámos mais alto mais baixo, pronto fiz interdisciplinaridade com música. Às vezes acontece na matemática os problemas eu não os leio e peço para ler outro menino e estou a avaliar a leitura muitas vezes articulo e procuro no problema palavras que eles não sabem o que significa e tentamos ver o que é que querera dizer. Portanto tento, há sempre forma, nada é rigoroso o português também tem lá de certeza música, tem sempre melodia podemos sempre fazer marcação de sílabas, portanto acabamos por estar sempre a interligar e tento que isso aconteça agora nem sempre é possível dependendo dos conteúdos e dos assuntos que estamos a trabalhar.

#### **5. Em relação à cooperação e articulação entre os professores (de outras turmas e professores de apoio) e a Sandra?**

Eu sou uma pessoa que tudo o que precisaram de mim eu estou cá, se algum colega não tem um material e eu tenho num *estantinho*, *bora* lá. Normalmente trabalho mais em equipa com as professoras do primeiro ano, porque planificamos em conjunto fazemos mais ou menos as mesmas atividades, dentro da sala de aula cada um trabalha à sua maneira, mas trabalhamos as mesmas coisas e articulo mais com elas. Quando fazemos festa de natal por exemplo, ou dia da mãe contámos a mesma história e entre nós uma traz um material, outra traz outro e acabamos por colaborar mais no grupo, mas também partilho com os meus colegas, mais que estão ao pé de mim, porta com porta, “olha fiz isto, queres vir ver” ou ao contrário, a Eduarda muitas vezes: “olha hoje os meus alunos hoje para o dia da mãe estamos a fazer esta prenda o que é que tu dizes?” Articulo desse modo. Agora quando vejo uma atividade engraçada partilho com os meus colegas, eu

estive na formação de música agora que acabou à quinze dias e partilhei com eles o que é que andava lá a fazer e que tipo de atividades é que fazíamos lá.

Agora com o professor de apoio não tenho feito muita articulação, quando ele chega à sala de aula é que lhe peço, “olha se puderes hoje faz isto assim assim assim”. Chegou a Naam, ontem pedi-lhe, “olha leva esta ficha e vê me por favor, faz-me um diagnóstico e diz-me como é que ela está”.

## **6. A Sandra articula com os professores das AECs?**

Não, já houve, mas de momento não há. O que havia, em tempos passados, com outros professores das AECS havia, imagina o dia da comemoração da música, eu na sala de aula fazia um trabalho e eles articulavam connosco e no dia da música imagina que eu queria construir instrumentos, eu começava na aula, porque nem todos têm AECS e eles acabavam na AEC. Por exemplo quando era para as festas de final de ano ou de natal, para as festas o que é que eu fazia? Lembro-me nuns anos anteriores o professor ensaiava com eles música ou teatro e como nem todos têm música, o que é que a professora e os outros professores faziam, agarravam naquilo que o professor fazia com eles na AEC e integrava os alunos que não tinham AEC e trabalhavam o que iam fazer, o que iam apresentar ou seja havia isto. Ou como no dia da mãe, a colega fazia a prenda para o dia da mãe e eu fazia só o postal, para dividir um bocado tarefas. Neste momento não estou a fazer nenhuma articulação, eu falo por mim, porque eu articulo quando há empatia dos dois lados e trabalho dos dois lados, quando vejo que sou malvista ou mal-intencionada então prefiro não articular, porque é assim, somos seres humanos certo? E ou as pessoas ganham essa empatia e conseguem trabalhar e gerir as coisas ou quando não há essa empatia acabamos por estar ali a trabalhar mal, chateados e também não vale a pena passar isso para os alunos.

## **7. Quais os alunos que tem não tem AECs ?**

São vários, uns são aqueles que tem os pais em casa, por exemplo o R. não tem porque o pai não trabalha, como não trabalha prefere vir buscá-lo às quatro. Outro que não tem todas as AECS é o S., porque o pai há dias que sai as quatro e vem logo buscá-lo, e como vai de autocarro para casa tem de ver os horários e fazer essa gestão. O A. e a M., porque os pais optaram por colocá-los em centros de estudos e então há dias em que vão para o centro fazer os trabalhos de casa, estudar um bocadinho quando não tem

trabalhos de casa. Pronto os pais optam por isso, não é melhor, não é pior cada um gera à sua maneira. Depois temos outros que tem natação e outras atividades fora e, portanto, não tem AECS porque tem outras atividades fora da escola.

**8. Todos eles vêm de jardim-de-infância?**

Sim todos.

**9. Nenhum ficou para trás, é repetente?**

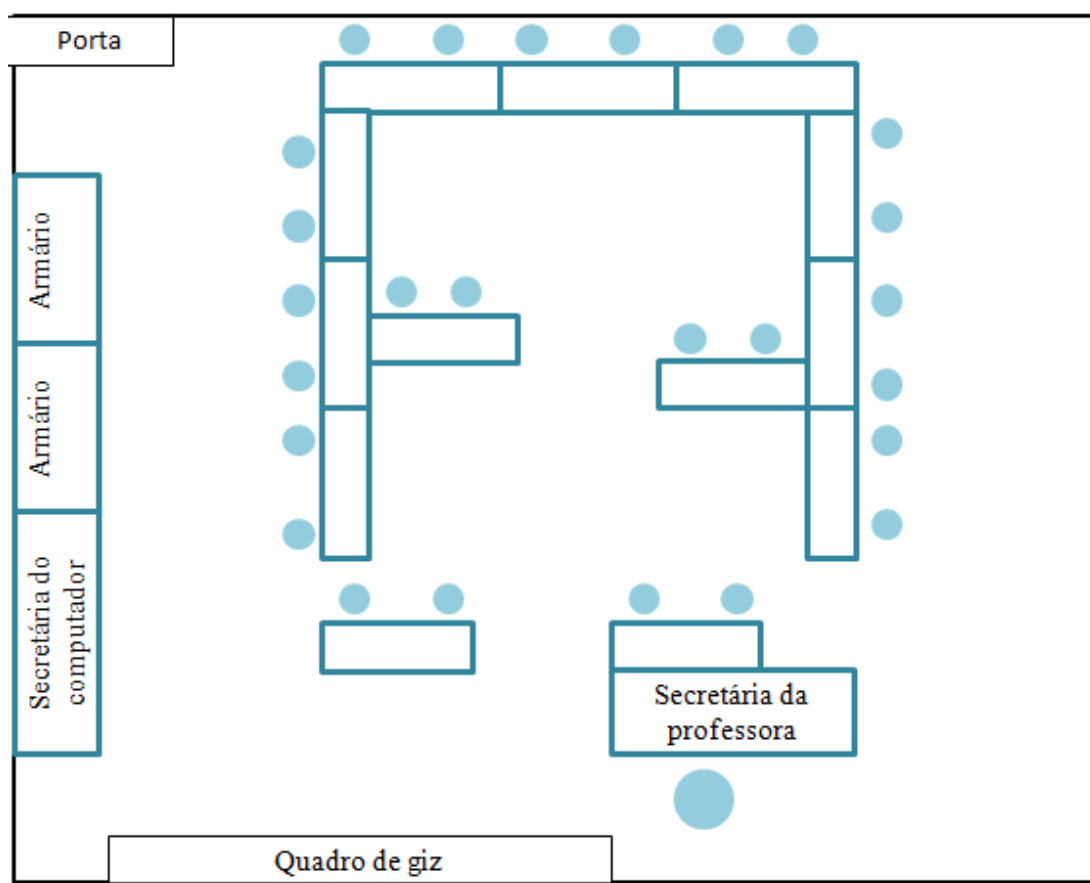
Não, ninguém ficou para trás. Houve a I. que era de dezembro e os pais preferiram que ficasse um ano no jardim de infância. Ela tem sete anos a fazer oito este ano, em dezembro, mas a mãe preferiu, como não é escolaridade obrigatória preferiu ficar mais um ano. A E. foi aconselhada a ficar mais um ano, mas o pai preferiu que ela viesse, porque também não é de escolaridade obrigatória porque faz anos em outubro.

**Apêndice 2 - Guião da entrevista à professora cooperante**

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista; assegurar o carácter confidencial dos dados; Pedir autorização para gravar
Intencionalidades educativas, intervenientes e estratégias educativas.	Compreender quais os objetivos, intervenientes e estratégias de intervenção na turma (incluindo tipos de apoio e modalidades de intervenção a alunos com dificuldades de aprendizagem e NEE's)	Quais as estratégias de intervenção utilizadas com a turma e os alunos com NEE's? Quais os tipos de apoio e modalidades de intervenção para alunos com dificuldades de aprendizagem e NEE's?
Regras de funcionamento e rotinas de trabalho	Compreender quais as regras de funcionamento da turma Compreender quais as rotinas da turma Compreender quem constrói essas rotinas	Quais as regras de funcionamento da turma? Quais as rotinas da turma? Quem constrói as rotinas da turma?
Gestão do tempo	Compreender como é gerido o tempo	A gestão do tempo é rigorosa ou flexível? Porquê?
Articulação curricular	Compreender como são integradas as áreas curriculares Compreender se existe cooperação e articulação entre a professora titular e os restantes professores incluindo professores de apoio e professores de áreas de enriquecimento curricular Compreender se existem apoios educativos e quais são	Como são integradas as áreas curriculares? Existe cooperação e articulação entre a professora titular e os restantes professores? Existem apoios educativos? Quais são? Existe atuação e articulação entre os professores de apoio e a professora titular da turma? Existe atuação e articulação entre os professores de áreas de enriquecimento curricular e a professora titular da turma? Se sim, qual a sua importância?

	Compreender a importância dos professores de áreas de enriquecimento curricular	
Finalização da entrevista	Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado	Agradecimento pela disponibilidade e pela colaboração.

### Apêndice 3 - Disposição da sala de aula



## Apêndice 4 – Horário da turma

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL					
ESCOLA	EB1 QUINTA DAS FLORES				
TURMA	1º B				
	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
09:00-10:00	APOIO AO ESTUDO	MATEMÁTICA	APOIO AO ESTUDO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
10:00-10:30	Intervalo da manhã				
10:30-11:30	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
11:30-12:30	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
12:30-14:00	Almoço				
14:00-15:00	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	OFERTA COMPLEMENTAR
15:00-16:00	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES
16:00-16:30	Intervalo da tarde				
16:30-17:30	ATIVIDADE FÍSICA DESPORT.	EXPRESSÃO MUSICAL	EXPRESSÃO MUSICAL	ATIV. CRIAR E DESCOBRIR	INGLÊS
Horário de Atendimento aos Encarregados de Educação			Segunda - Quarta - feira de cada mês das 16h às 17h.		
Coimbra, 1 de setembro de 2016			A Diretora		

**Apêndice 5: Smiles caracterizadores da opinião dos alunos relativamente às diferentes atividades realizadas no estudo**



## **Apêndice 6: Planificação e plano de aula da atividade 1**



## **Planificações e Planos de Aula 1.ºCEB**

Planificações de Estágio realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II no 2.ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Coimbra, 2017

## Planificação semanal

Semana de 13, 14 a 15 de março de 2016					
Áreas Curriculares	Bloco/Domínios/Sub domínios/Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividade	Recursos	Avaliação (Técnicas)
<b>Matemática</b>	<b>Números e operações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de numeração decimal:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ordens decimais: unidades e dezenas;</li> <li>– Valor posicional dos algarismos.</li> </ul> </li> <li>• Adição:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Adições cuja soma inferior a 100 por cálculo mental, métodos informais e</li> </ul> </li> </ul>	2. Descodificar o sistema de numeração decimal: <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova posição marcada pela colocação do «0»;</li> <li>2.2. Saber que os números naturais entre e são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades;</li> <li>2.3. Ler e representar qualquer número natural até 100, identificando o</li> </ul>	<b>Individual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma ficha de consolidação;</li> </ul> <b>Grande Grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar regra de decomposição da operação adição;</li> </ul> <b>Individual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar exercícios no caderno de quadriculas;</li> <li>• Realizar exercícios do manual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de consolidação elaboradas pelas estagiárias previamente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta.</li> </ul>

	<p>tirando partido do sistema decimal de posição;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Decomposição de números até 10 em somas;</li> <li>– Problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar.</li> </ul>	<p>valor posicional dos algarismos que o compõem.</p> <p>3. Adicionar números naturais:</p> <p>3.2. Efetuar adições envolvendo números naturais até 40, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</p> <p>3.6. Decompor um número natural inferior a 100 na soma das dezenas com as unidades;</p> <p>3.7. Decompor um número natural até em somas de dois ou mais números de um algarismo;</p> <p>3.9. Adicionar dois quaisquer números naturais cuja soma seja inferior a 100, adicionando dezenas com</p>			
--	---	--	--	--	--

		<p>dezenas, unidades com unidades com composição de dez unidades em uma dezena quando necessário, e privilegiando a representação vertical do cálculo.</p> <p>4. Resolver problemas: 4.1. Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.</p>			
--	--	---	--	--	--

## Plano de Aula

Segunda-feira, dia 24 de abril

### Área curricular: Matemática – Estagiária 1

- Em primeiro lugar, a turma irá realizar uma ficha de consolidação, de forma **individual**, em que terão de efetuar adições e subtrações com o auxílio de desenhos de ábacos. Os alunos que demonstrarem mais dificuldades poderão recorrer ao material ábaco;
- A estagiária começará por ler toda a ficha em voz alta e explicar o que é pretendido em cada exercício.
- A correção será realizada posteriormente pelas estagiárias;
- Seguidamente, a estagiária, **em grande grupo**, explicará a regra da decomposição no quadro de giz;
- Após a explicação, serão escritas adições no quadro, os alunos terão de escrever e realizar as adições no caderno de quadriculas, de forma **individual**;
- Por fim, serão realizados exercícios do manual **individualmente**.

**Apêndice 7: Ficha de Observação do Envolvimento dos alunos relativamente à atividade 1**

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde				Nível de Envolvimento				Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Ma.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 14:09 O aluno está concentrado durante períodos grandes.		x										x	
HORA 15:04 Está a falar para o quadro mas muitas vezes começa a falar com a colega do lado.			x									x	
HORA 15:33 Está a falar muitas vezes com o colega e atento ao que se está a passar na sala.			x									x	

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde				Nível de Envolvimento				Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Ma.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 14:06 Apesar de estar concentrado, aparenta pouca energia e entusiasmo.			x										x
HORA 15:02 Está com atenção ao que está a ser explicado. Afirma ser "uma seca".			x										x
HORA 15:29 Está muito inquieto, apesar de conseguir voltar a concentrar-se.				x									x

Z

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	6	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAZ.	C.M.
HORA 14:13 O aluno tem uma postura direita não apoia a cabeça. volta a concentrar-se mesmo sendo chamado por outros.		x										x	
HORA 15:07 Participa na atividade mas não se observa entusiasmo		x										x	
HORA 15:36 Tem momentos em que está a rir-se com os colegas			x									x	

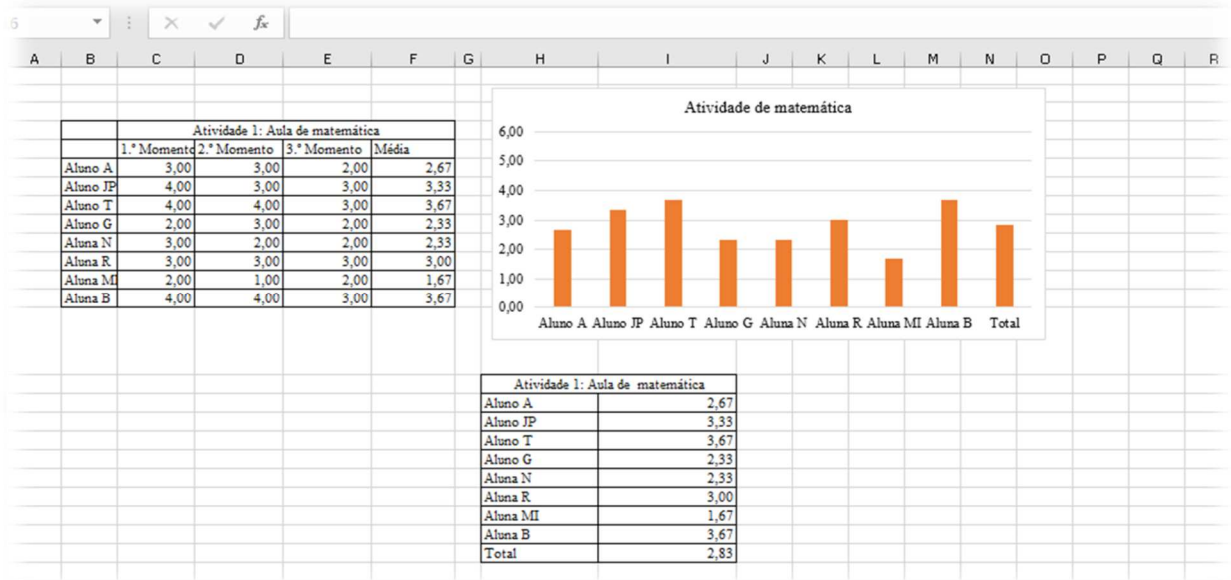
Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	6	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAZ.	C.M.
HORA 14:16 Tem muitos momentos de distração, fala com outros colegas. Quase não olha para a ficha.			x	x									x
HORA 15:10 coloca o dedo no ar mas tem uma expressão facial de aborrecimento.			x										x
HORA 15:40 Está muito tempo a olhar para o lápis (57 seg.)				x									x

Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo

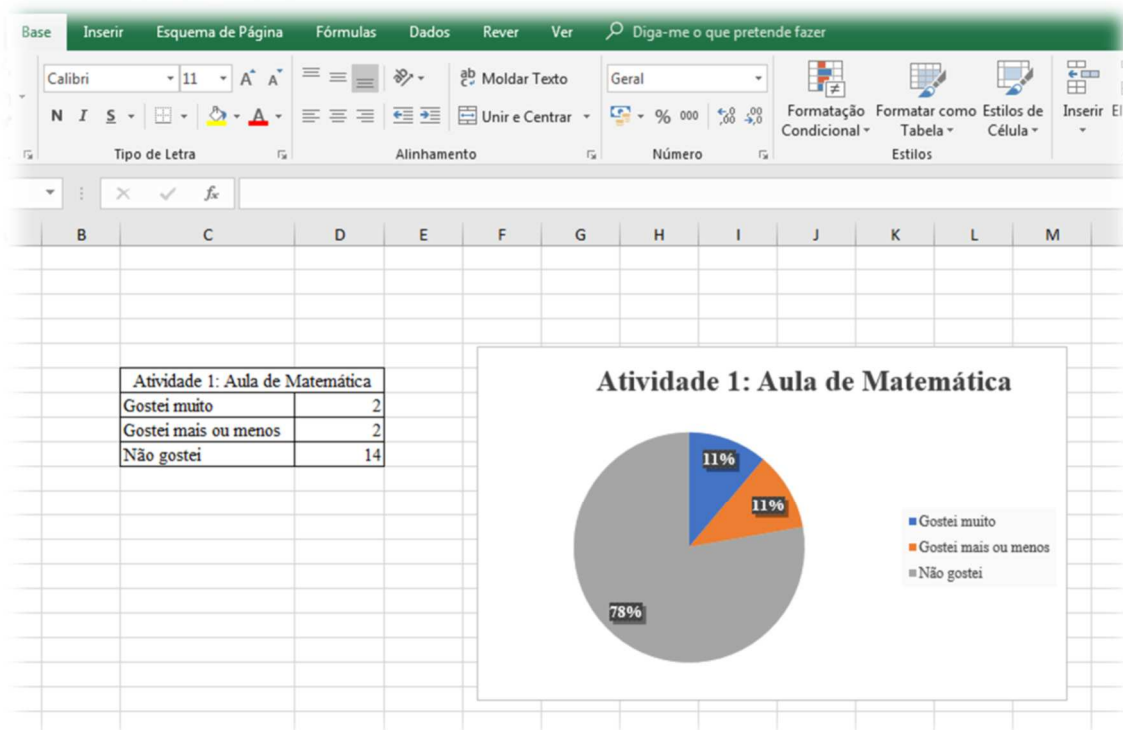
(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAE	C.M.
HORA 14:35 Está concentrada e motivada, diz "Esta ficha é fácil". volta a atividade mesmo qd o colega a chama.		x										x	
HORA 15:21 continua concentrada e participa fazendo perguntas.		x										x	
HORA 15:53 começa a apresentar os exercícios, ou seja não os faz com rigor e precisão			x									x	

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAE	C.M.
HORA 14:27 Não se consegue concentrar, mexe no estojo e no lápis.				x									x
HORA 15:19 Está a olhar para o "vazio".					x								x
HORA 15:49 olha para o quadro a ler a explicação mas o resto do tempo é a olhar pro lápis					x								x

## Apêndice 8: Tratamento dos dados, no Excel, relativos à atividade 1



## Apêndice 9 Tratamento de dados da opinião dos alunos relativamente à atividade 1



## **Apêndice 10 Planificação e planos de aula da atividade 2**

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

## **Planificações e Planos de Aula 1.ºCEB**

Planificações de Estágio realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II no 2.ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Coimbra, 2017

### Planificação semanal

Semana de 15 a 16 de maio					
Áreas Curriculares	Bloco/Domínios/Sub domínios/Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividade	Recursos	Avaliação (Técnicas)
<b>Apoio ao Estudo (Estudo do Meio)</b>	<b>Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Os seres vivos do seu ambiente;</li> <li>• 2. Os aspetos físicos do meio local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e os animais.</li> <li>• Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal;</li> <li>• Identificar as condições atmosféricas diárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Individual:</b> Realizar a ficha de revisão de Estudo do Meio;</li> <li>• <b>Grande grupo:</b> Corrigir a ficha, para que todas as dúvidas sejam esclarecidas antes da ficha de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de revisão de Estudo do Meio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de revisão.</li> </ul>

## Plano de Aula

Segunda-feira, dia 15 de maio

### Apoio ao Estudo (área curricular: Estudo do Meio) – Estagiária 2

- A aula será iniciada com a canção do “Bom dia” e a do dia da semana;
- De seguida, será escolhido um aluno para caracterizar o estado do tempo e ir registá-lo na respetiva tabela, seguindo a ordem pela qual os alunos estão sentados;
- A turma irá realizar, de forma **individual**, uma ficha de revisão para a ficha de avaliação de Estudo do Meio, sobre todos os conteúdos que constarão na mesma;
- A ficha de trabalho será previamente elaborada pelas estagiárias;
- A estagiária deverá ler as questões uma a uma e dar tempo para os alunos responderem.
- A correção será feita em **grande grupo**, para que todas as dúvidas sejam esclarecidas antes da ficha de avaliação.

## Apêndice 11: Ficha de observação do envolvimento dos alunos relativa à atividade 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento				Áreas de conteúdo / Domínios								
	5	4	3	2	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.M.	L.A.E.	M.A.E.	C.M.	
<p>(M) Manhã/ (T) Tarde</p> <p>HORA 09:24</p> <p>dá uma da ficha de trabalho:</p> <p>Parece "por vezes" estar "muito ligada" após a conclusão - se</p>			x										
<p>HORA 09:55</p> <p>demonstra pouco interesse na forma como responde ao que não é preciso.</p>			x										
<p>HORA 11:03</p> <p>demonstra sinais de cansaço, já nem consegue prestar atenção.</p>			x										

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento				Áreas de conteúdo / Domínios								
	5	4	3	2	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.M.	L.A.E.	M.A.E.	C.M.	
<p>(M) Manhã/ (T) Tarde</p> <p>HORA 09:27</p> <p>dá uma da ficha de trabalho:</p> <p>Distraiu-se facilmente</p>				x									
<p>HORA 09:52</p> <p>durante a realização da ficha o aluno está com postura desalinhada, apoia a cabeça no ombro.</p>				x									
<p>HORA 11:58</p> <p>Distraiu-se muitas vezes e está concentrado em ouvir para sair.</p>				x									

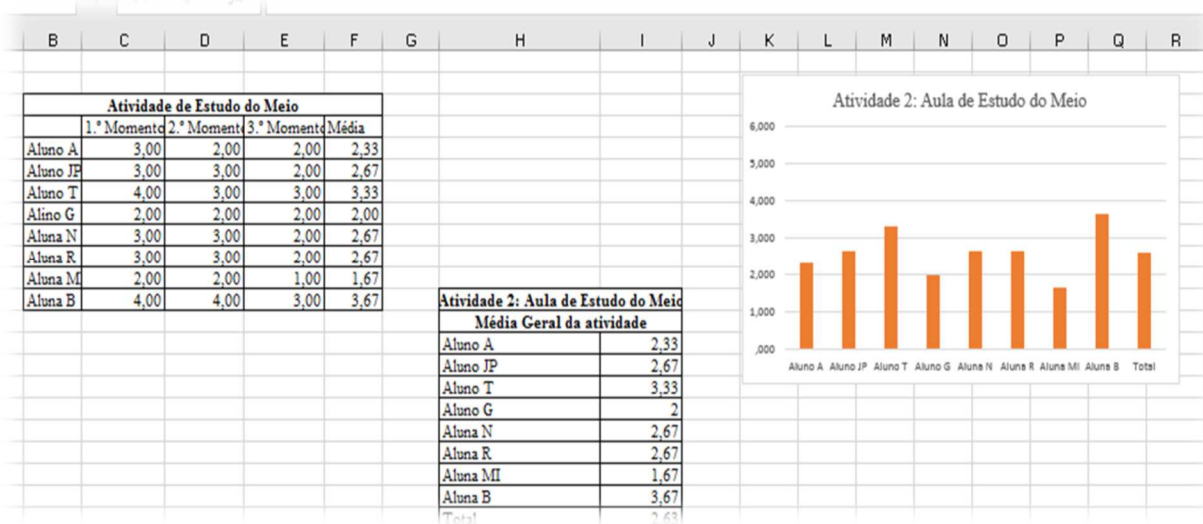
(M) Manhã/ (T) Tarde		Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada		5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 09:29														
Esta concentrado na leitura da ficha mas a sua postura é desleixada.			x											
HORA 09:52														
vai dando a entender através de sons e da expressão facial de que não está a gostar da ficha mas mantém-se concentrado				x										
HORA 11:06														
continua com uma postura de "seco"				x										

(M) Manhã/ (T) Tarde		Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada		5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 09:32														
Esta constantemente ausente da atividade, nem segue a leitura da ficha.					x									
HORA 10:03														
continua a destear-se com facilidade					x									
HORA 11:09														
Nem sabe qual o exercício que está a ser corrigido					x									

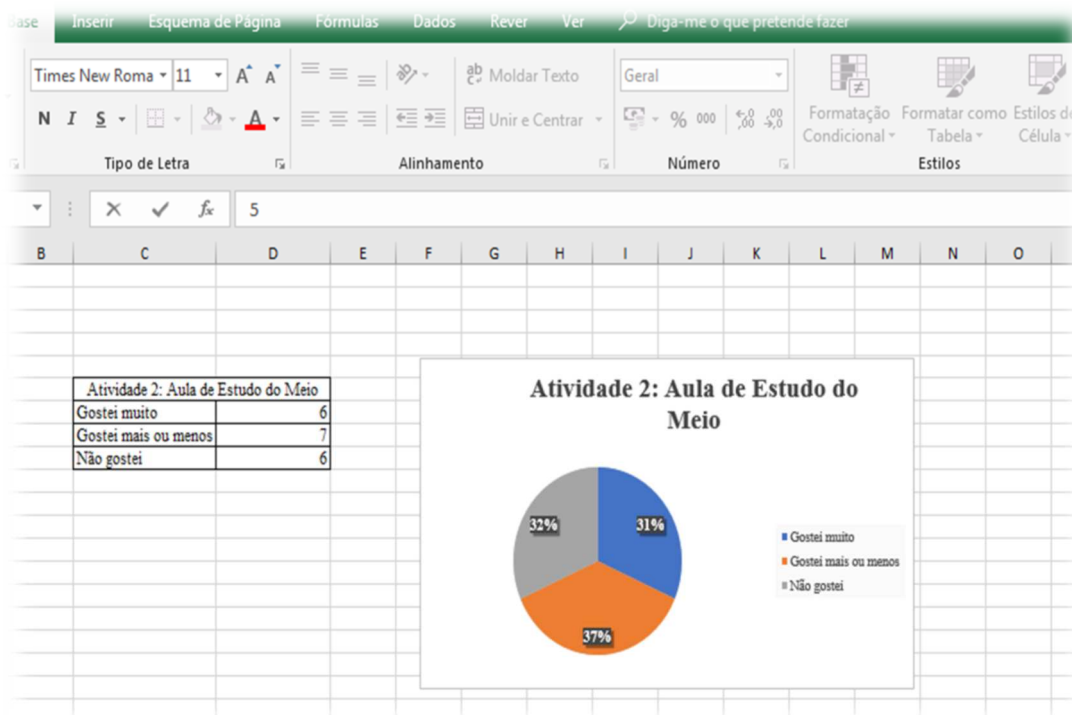
(M) Manhã/ (T) Tarde		Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada		5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 09:44														
Acompanha a leitura da ficha e põe o dedo no ar quando tem dúvidas.			x											
HORA 10:22														
Apesar de por vezes se distrair rapidamente consegue voltar à realização da ficha.			x											
HORA														

(M) Manhã/ (T) Tarde		Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada		5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 09:41														
Distraiu-se muitas vezes, nem na página correta se encontra a ficha de trabalho.						x								
HORA 10:18														
Vai realizando a ficha demoradamente porque se distrai facilmente e demora a voltar à ficha.						x								
HORA 12:15														
Tem o braço vazio para o lápis.						x								

## Apêndice 12: Tratamento dos dados, no Excel, relativos à atividade 2



## Apêndice 13: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos alusivo à atividade 2



## **Apêndice 14: Planificação e plano de aula da atividade 3**

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

## **Planificações e Planos de Aula 1.ºCEB**

Planificações de Estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II no  
2.ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Coimbra, 2016

### Planificação Semanal

Semana 3 de janeiro de 2017					
Áreas Curriculares	Bloco/Domínios/Sub domínios/Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividade	Recursos	Avaliação (Técnicas)
		•	•		
<b>Português</b>	<p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação discursiva.               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Princípio de cortesia</li> </ul> </li> <li>• Compreensão e expressão.               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Articulação, entoação e ritmo</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabeto e grafemas.               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Alfabeto;</li> </ul> </li> </ul>	<p>1. Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>1.1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>3.1. Falar de forma audível.</p> <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p> <p>6.1. Nomear algumas letras do alfabeto e pronunciar os respetivos</p>	<p><b>Individual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma ficha de revisão;</li> <li>• Ficha previamente elaborada pelas estagiárias;</li> <li>• Corrigir a ficha individualmente.</li> </ul> <p><b>Grande grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação do poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro;</li> <li>• Caderno de linhas;</li> <li>• Ficha de revisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Ficha de revisão.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Letra maiúscula, letra minúscula;</li> <li>– Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos</li> <li>• Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia.</li> <li>– Palavras e pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; palavras regulares e irregulares; textos.</li> <li>• Ortografia e pontuação.</li> </ul>	<p>segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos);</p> <p>6.2. Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula de algumas letras do alfabeto;</p> <p>6.4. Escrever algumas letras do alfabeto, na forma minúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra;</p> <p>6.5. Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) dos ditongos.</p> <p>7. Ler em voz altas palavras, pseudopalavras e textos.</p> <p>7.3. Ler palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares.</p>			
--	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sílabas, palavras (regulares e irregulares), pseudopalavras, frases;</li> <li>– Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação.</li> <li>• Produção escrita.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Frases simples;</li> <li>– Legendas de imagens.</li> </ul> </li> </ul>	<p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>13.4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram;</p> <p>13.5. Escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema.</p> <p>14. Mobilizar o conhecimento da pontuação.</p> <p>14.1. Identificar e utilizar adequadamente o ponto final.</p> <p>15. Transcrever e escrever textos.</p> <p>15.3. Legendar imagens.</p>			
--	--	---	--	--	--

## Plano de Aula

Terça-feira, dia 3 de janeiro

### Área curricular: Português – Estagiária 2

- Como forma de revisão dos conteúdos aprendidos, será realizada uma ficha de trabalho que será previamente elaborada pelas estagiárias;
- A ficha será realizada de forma **individual**, bem como a sua correção, que permitirá um esclarecimento de dúvidas e *feedback* mais individualizado;
- Para terminar, será realizado, **em grande grupo**, a interpretação do poema presente na ficha de revisões.

**Apêndice 15: Ficha de observação do envolvimento relativa à atividade 3**

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento				Áreas de conteúdo / Domínios									
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.	
HORA 10:59 (explicar o que é p/ fazer na ficha)					✓									
HORA 11:07 realização individual da ficha.					✗									
HORA 12:01 conversa, em 6º, sobre interpretação do poema														

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento				Áreas de conteúdo / Domínios									
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.	
HORA 11:06 explicação ficha da														
HORA 11:10 Realização individual da ficha														
HORA 11:35 exercícios no caderno de forma individual														

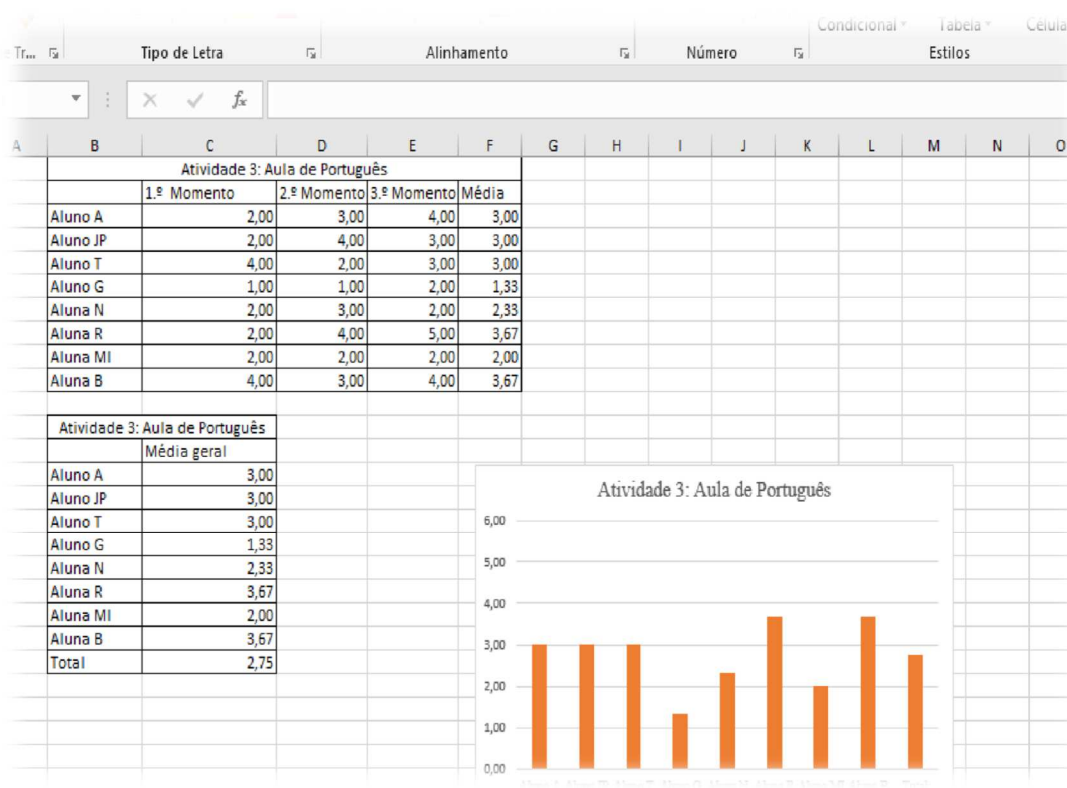
Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 11:03 Ficha de português (individual) (explicação)				X									
HORA 11:10 realização individual da ficha			X										
HORA 11:55 conversa em grande grupo sobre interpretação do poema	X												

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 10:59 Ficha de português (individual) explicar o q é para fazer				X									
HORA 11:07 realização individual da ficha			X										
HORA 11:56 conversa em grande grupo sobre interpretação do poema				X									

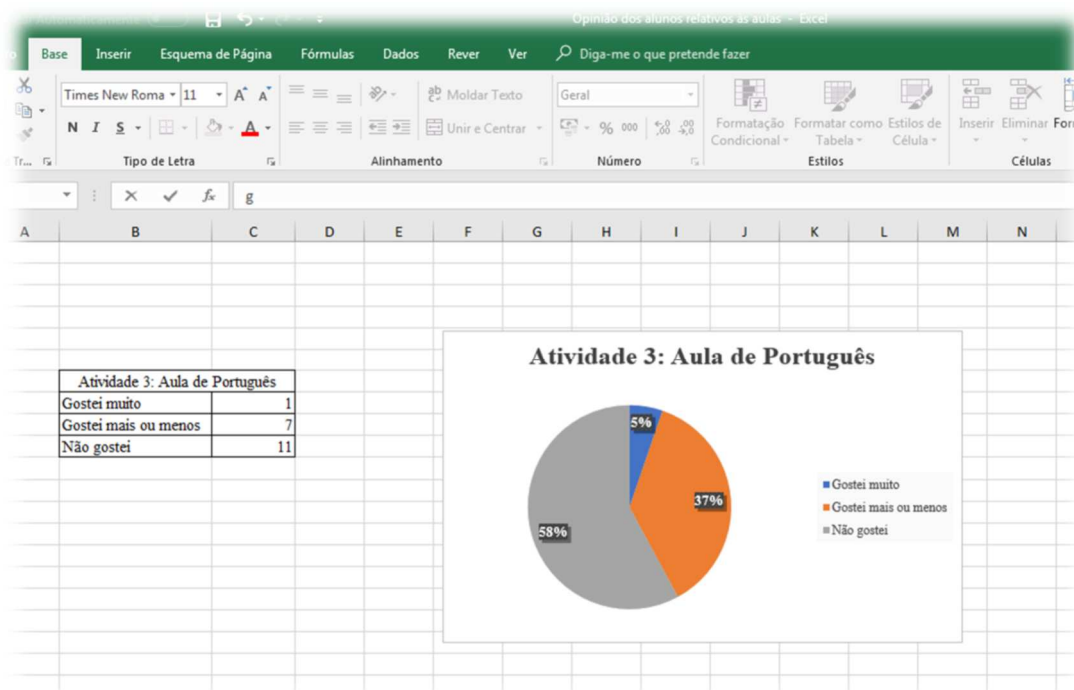
(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 11:06 explicação da ficha				X									
HORA 11:36 realização individual da ficha				X									
HORA 11:58 conversa, em GG, sobre interpretação do poema				X									

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 11:06 Ficha de português (individual)		X											
HORA 11:10 realização ficha individual			X										
HORA 11:35 Exercícios no caderno diário de forma individual.		X											

## Apêndice 16: Tratamento de dados, no Excel relativos à atividade 3



### Apêndice 17: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos relativo à atividade 3



## **Apêndice 18: Planificação e plano de aula da atividade 4**



## **Planificações e Planos de Aula 1.ºCEB**

Planificações de Estágio realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II no 2.ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Coimbra, 2017

## Planificação semanal

Semana de 2 e 3 de maio de 2017					
Áreas Curriculares	Bloco/Domínios/Sub domínios/Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividade	Recursos	Avaliação (Técnicas)
Português	<p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação discursiva:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Princípio da cortesia.</li> </ul> </li> <li>• Compreensão e expressão:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Articulação, entoação e ritmo;</li> <li>– Vocabulário: alargamento, adequação.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do texto:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Textos de características: narrativas,</li> </ul> </li> </ul>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p>1.1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>1.2. Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>3.1. Falar de forma audível.</p> <p>3.2. Articular corretamente palavras.</p> <p>3.3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>8. Ler textos diversos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grande grupo:</b> visualizar documentários sobre a vida dos porcos e dos lobos. Pesquisa de imagens sobre os mesmos animais;</li> <li>• <b>Pequeno grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler as pesquisas sobre os animais;</li> <li>• Construir frases simples sobre os temas, escrevendo-as nos cartazes;</li> <li>• Realizar ilustrações sobre cada tema.</li> </ul> </li> <li>• <b>Grande grupo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar os cartazes;</li> <li>• Afixar os cartazes.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisas sobre os animais;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Quadro interativo;</li> <li>• Documentários sobre os animais;</li> <li>• Cartolinas;</li> <li>• Canetas de feltro;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Folhas brancas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta.</li> </ul>

	<p>informativas, descritivas;</p> <p>– Vocabulário: alargamento e adequação.</p>	<p>8.1. Ler pequenos textos informativos e descritivos.</p> <p>9. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>9.1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, alimentação, animais ...).</p>			
<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<p><b>Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os seres vivos do seu ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a alimentação do lobo e do porco;</li> <li>• Conhecer as características do lobo e do porco;</li> <li>• Conhecer o habitat do lobo e do porco;</li> <li>• Conhecer o modo de reprodução do lobo e do porco.</li> </ul>			

<p><b>Expressão e Educação. Plástica</b></p>	<p><b>Bloco 2 - Descoberta e organização progressiva de superfícies:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pintura de expressão livre.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorte, colagem, dobragem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintar livremente em suportes neutros;</li> <li>• Explorar as possibilidades da cartolina, recortando.</li> </ul>	<p><b>Grande grupo:</b> Elaborar cartazes utilizando diferentes técnicas de pintura e/ou colagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Tesoura;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Canetas de filtro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Grelhas de observação;</li> </ul>
--	--	--	---	--	--

## **Plano de Aula**

Terça-feira, dia 2 de maio

### **Português (outras áreas curriculares integradas: Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica) Estagiária 3**

A turma será dividida em quatro pequenos grupos para a realização da atividade de pesquisa, sendo que surgirá no seguimento da dramatização do conto “Os três porquinhos”;

- A divisão dos grupos será realizada da seguinte forma:
  - Grupo 1: Pesquisa sobre a reprodução e as características do porco;
  - Grupo 2: Pesquisa sobre a reprodução e as características do lobo;
  - Grupo 3: Pesquisa sobre a alimentação e o habitat do porco;
  - Grupo 4: Pesquisa sobre a alimentação e o habitat do lobo.
- Irão ter a possibilidade de visualizar documentários sobre a vida dos porcos e dos lobos, bem como imagens dos mesmos animais;
- Após uma conversa sobre os documentários, serão disponibilizadas pesquisas, elaboradas previamente pelas estagiárias, sobre cada tema, em que os alunos terão a oportunidade de explorar livremente;
- Cada grupo deverá organizar frases simples sobre o que descobriu, escrevendo-as num cartaz;
- De seguida, será acordado dentro de cada grupo, quais as ilustrações a elaborar acerca dos diferentes temas;
- Por fim, os grupos terão oportunidade de partilhar, em grande grupo e no centro, todas as descobertas realizadas;
- Os cartazes serão afixados na sala, de forma a valorizar o trabalho dos alunos.

### Apêndice 19: Fichas de observação do envolvimento dos alunos relativos à atividade 4

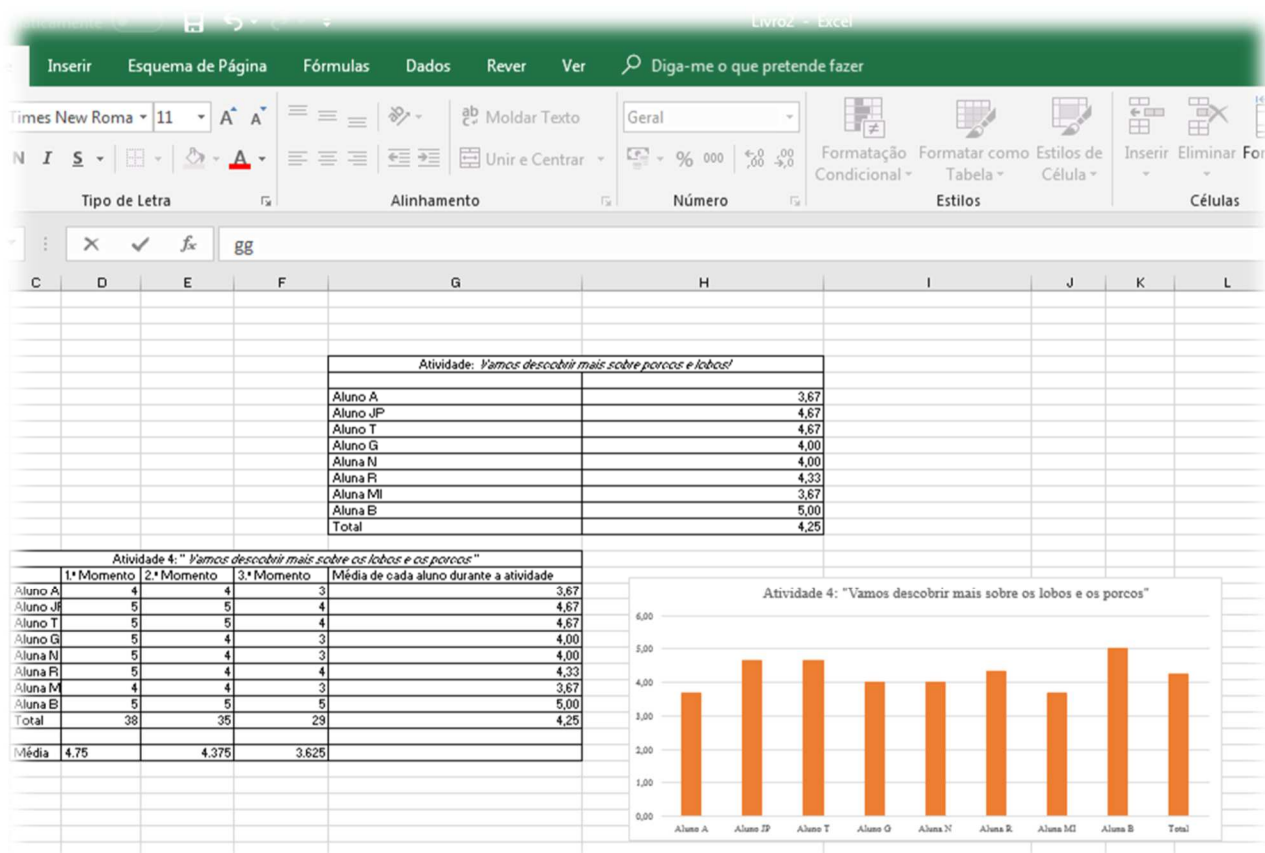
Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Nu.	L.A.E.	MAE.	C.M.
HORA 10:53 visualização de um vídeo sobre animais	x										x	x	x
HORA 11:22 Pesquisas em peq. grupos sobre lobos e porcos e elaboração das cartazes	x												
HORA 11:57 Assistir a Apresentação dos cartazes dos outros grupos		x											

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Nu.	L.A.E.	MAE.	C.M.
HORA 10:50 visualização de um vídeo sobre animais		x											
HORA 11:20 Pesquisas em peq. grupos sobre lobos e porcos e elaboração do cartaz		x											
HORA 11:59 Assistir a apresentação dos cartazes dos restantes grupos.			x										

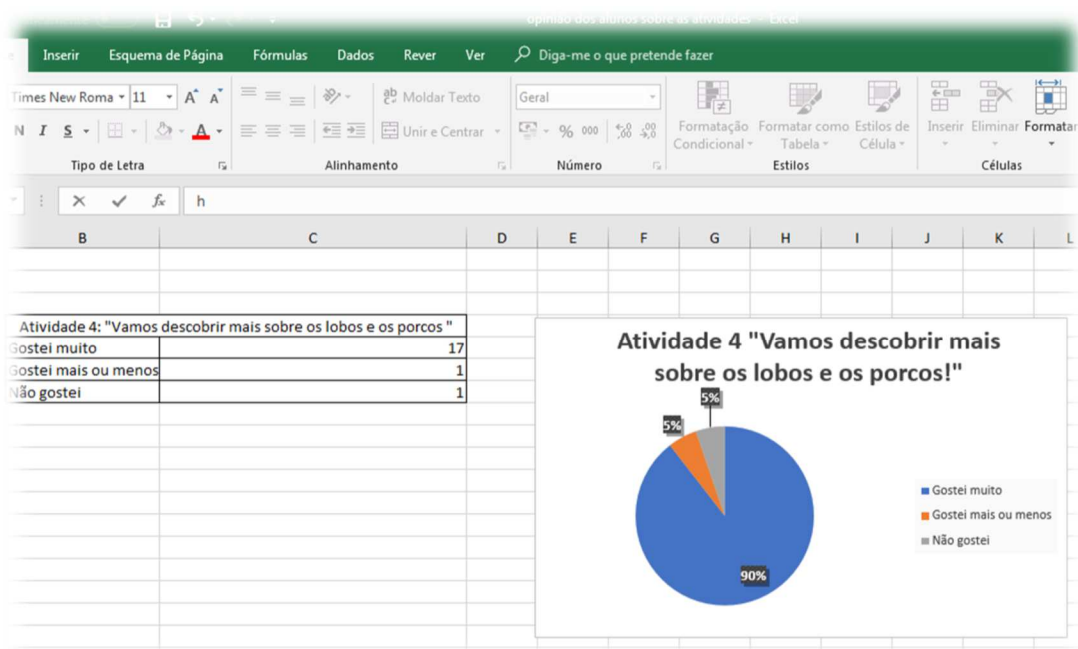
Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos cada													
HORA 10:47	x												
visualização de um vídeo sobre animais													
HORA 11:27	x												
Pesquisa em peq. grupos sobre lobos e porcos e elaboração dos cartazes													
HORA 11:37	x												
Assistir, em grande grupo à apresentação dos cartazes dos colegas.													

Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos cada													
HORA 10:43		x								x	x		x
visualização de um vídeo sobre os animais													
HORA 11:30		x											
<del>visita</del> Pesquisa em peq. grupos sobre lobos e porcos e elaboração dos cartazes													
HORA 11:48			x										
Assistir, em gg à apresentação dos cartazes dos outros colegas													

## Apêndice 20: Tratamento de dados, no Excel, da atividade 4



## Apêndice 21: Tratamento dos dados relativo à opinião dos alunos na atividade 4



## **Apêndice 22: Planificação e plano de aula da atividade 5**



## **Planificações e Planos de Aula 1.ºCEB**

Planificações de Estágio realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II no 2.ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Coimbra, 2017

## Planificação semanal

Semana de 13 a 15 de março de 2017					
Áreas Curriculares	Bloco/Domínios/Sub domínios/Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividade	Recursos	Avaliação (Técnicas)
Matemática	<p><b>Números e operações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números naturais. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Correspondências um a um e comparação do número de elementos de dois conjuntos;</li> <li>– Contagens de até vinte objetos;</li> <li>– O conjunto vazio e o número zero.</li> </ul> </li> <li>• Sistema de numeração decimal. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ordens decimais:</li> </ul> </li> </ul>	<p>1. Contar até cem.</p> <p>1.1. Verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual dos dois é mais numeroso utilizando correspondências um a um.</p> <p>1.3. Contar até vinte objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida;</p> <p>1.4. Associar pela contagem diferentes conjuntos ao mesmo número natural e reconhecer que um conjunto tem menor número de elementos que outro se o resultado da</p>	<p><b>Grande grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar um <i>peddypaper</i>;</li> <li>• Explicar as regras;</li> <li>• Distribuir os envelopes;</li> <li>• Dar início ao jogo.</li> <li>• <b>Pequeno grupo:</b> Corrigir as respostas dos alunos.</li> <li>• <b>Grande grupo:</b> Distribuir os prémios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envelopes;</li> <li>• Folhas brancas;</li> <li>• Fichas com perguntas para cada posto;</li> <li>• Prémios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Folha das respostas do <i>peddypaper</i>.</li> </ul>

	<p>unidades e dezenas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor posicional dos algarismos;</li> <li>- Ordem natural; os símbolos «»;</li> </ul> <p>comparação e ordenação de números até 40.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adição.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adições cuja soma seja inferior a 40 por cálculo mental, métodos informais e tirando partido do sistema decimal de posição;</li> <li>- Problemas de um passo</li> </ul> </li> </ul>	<p>contagem do primeiro for anterior, na ordem natural, ao resultado da contagem do segundo.</p> <p>2. Descodificar o sistema de numeração decimal.</p> <p>2.3. Ler e representar qualquer número natural até 40, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem;</p> <p>2.4. Comparar números naturais até tirando partido do valor posicional dos algarismos e utilizar corretamente os símbolos « e ».</p> <p>3. Adicionar números naturais.</p> <p>3.1. 1. Saber que o sucessor de um número</p>			
--	--	---	--	--	--

	<p>envolvendo situações de juntar e acrescentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subtração.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Subtrações envolvendo números naturais até 40 por métodos informais;</li> <li>– Relação entre a subtração e adição;</li> <li>– Subtrações de números até 100 utilizando contagens progressivas e regressivas de no máximo nove unidades;</li> <li>– Problemas de um passo envolvendo situações de</li> </ul> </li> </ul>	<p>na ordem natural é igual a esse número mais 1;</p> <p>3.2. Efetuar adições envolvendo números naturais até 40, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</p> <p>3.3. Utilizar corretamente os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma»;</p> <p>3.4. Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número;</p> <p>3.8. Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo.</p> <p>4. Resolver problemas.</p> <p>4.1. Resolver problemas de um passo envolvendo</p>			
--	--	--	--	--	--

	<p>retirar, comparar ou completar.</p> <p><b>Geometria e Medida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras geométricas. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Figuras planas: retângulo, quadrado, triângulo e respetivos lados e vértices, circunferência, círculo;</li> <li>– Sólidos: cubo, paralelepípedo retângulo, cilindro e esfera.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Organização e tratamento de dados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação de conjuntos.</li> </ul>	<p>situações de juntar ou acrescentar.</p> <p>5. Subtrair números naturais.</p> <p>5.1. Efetuar subtrações envolvendo números naturais até por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</p> <p>5.3. Relacionar a subtração com a adição, identificando a diferença entre dois números como o número que se deve adicionar ao subtrativo para obter o aditivo;</p> <p>5.4. Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, nove unidades;</p> <p>5.6. Efetuar a subtração de dois números naturais até 40, decompondo o</p>			
--	---	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto, elemento pertencente a um conjunto, cardinal de um conjunto.</li> <li>• Representação de dados.</li> <li>- Gráfico de pontos em que cada figura representa uma unidade.</li> </ul>	<p>subtrativo em dezenas e unidades.</p> <p>6. Resolver problemas. 6.1. Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar.</p> <p>2. Reconhecer e representar formas geométricas. 2.6. Identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados, circunferências e círculos em posições variadas e utilizar corretamente os termos «lado» e «vértice»; 2.8. Identificar cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros e esferas.</p>			
--	---	--	--	--	--

		<p>1. Representar conjuntos e elementos.</p> <p>1.1 Utilizar corretamente os termos «conjunto», «elemento» e as expressões «pertence ao conjunto», «não pertence ao conjunto» e «cardinal do conjunto».</p> <p>2. Recolher e representar conjuntos de dados.</p> <p>2.1. Ler gráficos de pontos em que cada figura representa uma unidade.</p> <p>2.2. Recolher e registar dados utilizando gráficos de pontos em que cada figura representa uma unidade.</p>			
		–	•	• Quadro de giz.	• Observação direta.
<b>Expressão e Educação Físico-Motora</b>	<b>Bloco 4 – Jogos.</b>	1. Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e			

		realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: <ul style="list-style-type: none"><li>- Deslocamentos.</li></ul>			
--	--	--	--	--	--

## Plano de Aula

Quarta feira, dia 15 de março

### Área curricular: Matemática (Área curricular integrada: Expressão e Educação Físico-Motora) – Estagiária 3

- A sala será organizada de forma a criar quatro pequenos grupos;
- A estagiária irá realizar previamente uma lista com os alunos dos quatro grupos, sendo que cada uma das estagiárias e a professora cooperante ficarão responsáveis pelos mesmos;
- Primeiramente, cada aluno, de forma individual, irá decifrar um enigma proposto pela estagiária. Irão descodificar uma mensagem através da correspondência símbolo – letra. O objetivo passará por criar um momento de surpresa, bem como despertar a curiosidade dos alunos e desenvolver a motivação dos mesmos para a atividade seguinte;
- A turma será encaminhada para o exterior;
- Esta será organizada em quatro grupos e serão explicadas as regras do *peddypaper*:
  - Cada grupo terá um envelope com o percurso que tem de percorrer (1.º posto 2, 2.º posto 5 ...) e a forma de deslocamento (correr, andar em câmara-lenta, pé-coxinho ...), bem como uma folha branca para escreverem as respostas;
  - Terão de deslocar-se até ao posto, abrir o envelope que se encontra no mesmo, ler as perguntas e responder na folha de respostas;
  - Depois de responderem corretamente a cada pergunta, terão de colocar a folha do posto novamente dentro do envelope e dirigirem-se para o posto seguinte, que estará indicado na folha do percurso;
  - Quando percorrerem todos os postos, deverão dirigir-se para o centro do campo de futebol;
  - Conforme forem acabando, deverão sentar-se e esperar pelos restantes colegas.
- A estagiária irá distribuir os envelopes por cada grupo;

- A turma deverá deslocar-se até à sala;
- As respostas dos alunos serão discutidas em pequeno grupo com a respetiva estagiária ou professora cooperante;
- Correção das respostas dos alunos em pequenos grupos;
- Não existindo um vencedor, todos receberão um prémio como forma de felicitar a sua participação na atividade.

**Apêndice 23: Ficha de Observação do envolvimento dos alunos na atividade 5**

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 11:03													
Ajuda aluno com dificuldades na tarefa	x												
HORA 11:16													
Decidem em conjunto quem escreve na folha de resposta		x											
HORA 12:03													
correção das tarefas em grande grupo		x											

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.	
HORA 10:36													
Pequenos grupos percorre os diferentes postos.	x												
HORA 10:39													
Divide tarefas na realização da atividade proposta nos diferentes postos	x												
HORA 12:00													
correção das tarefas em grande grupo		x											

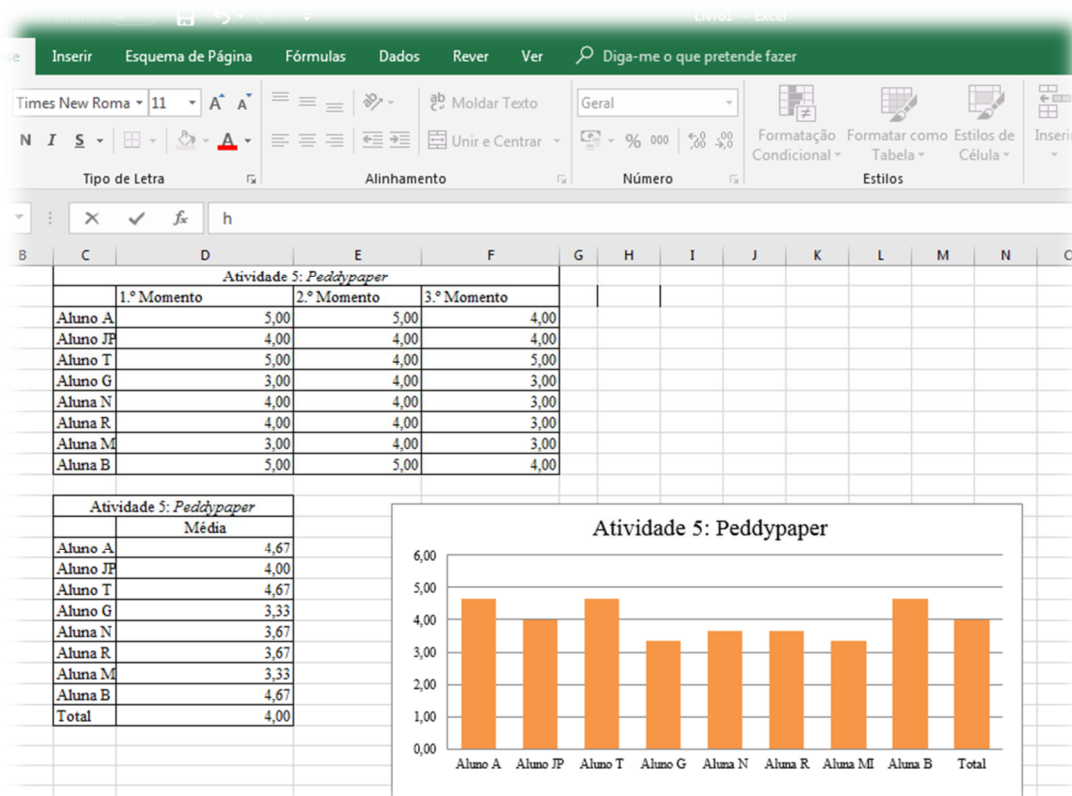
(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 10:50		*											
Dividem tarefas													
HORA 11:18		*											
Resolvem um problema matemática, em conjunto c/ o restante grupo													
HORA 12:09			*										
Correcção em gg das tarefas													

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 10:47		*											
É ajudada por outro colega a resolver uma operação aritmética													
HORA 11:27		*											
Escreve as Respostas na folha de respostas.													
HORA 12:13			*										
Correcção das tarefas em gg													

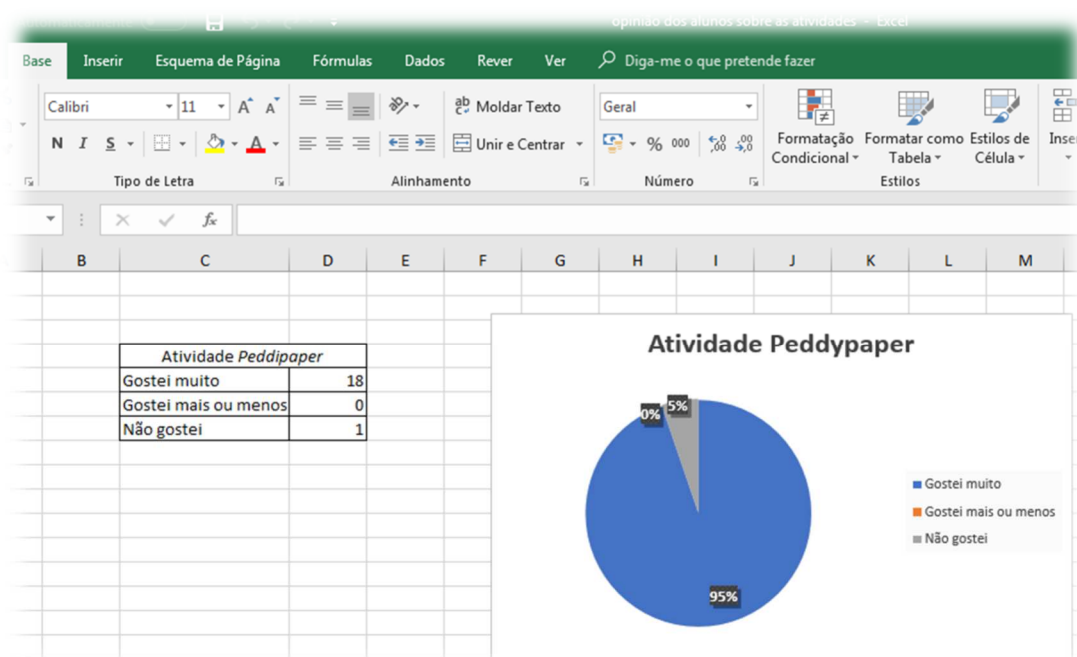
(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	EP.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 10:29 A escrever as respostas do problema de matemática na ficha de resposta		x	x										
HORA 11:00 A definir como ir para o seguinte posto			x										
HORA 12:14 Correção em sg das tarefas			x										

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	EP.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 10:41 A definir quem faz o que naquele posto		x											
HORA 11:54 A ajudar uma colega a acabar a tarefa			x										
HORA 12:03 A corrigir as tarefas em grupo			x										

## Apêndice 24: Tratamento de dados, no Excel, pertencentes à atividade 5



## Apêndice 25: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos relativamente à atividade 5



## **Apêndice 26: Planificação e plano de aula da atividade 6**

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

## **Planificações e Planos de Aula 1.º CEB**

Planificações de Estágio realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Coimbra, 2017

### Planificação semanal

Semana de 27 a 28 de março de 2017					
Áreas Curriculares	Bloco/Domínios/Sub domínios/Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégia/Atividade	Recursos	Avaliação (Técnicas)
<b>Apoio ao Estudo (Português)</b>	<p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação discursiva.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Princípio de cortesia;</li> <li>– Resposta, pergunta, pedido.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabeto e grafemas.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Letra maiúscula, letra minúscula.</li> </ul> </li> <li>• Ortografia e pontuação.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sílabas, palavras</li> </ul> </li> </ul>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p>1.1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>1.2. Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p> <p>6.4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra;</p> <p>6.6. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo</p>	<p><b>Grande grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar as regras dos fonemas-grafemas <i>s</i> e <i>ss</i>, <i>ce</i> e <i>ci</i>, <i>ça</i>, <i>ço</i> e <i>çu</i>;</li> <li>• Elaborar uma listagem de palavras.</li> </ul> <p><b>Individual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar as palavras no caderno de linhas;</li> <li>• Ditado de palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro;</li> <li>• Caderno de linhas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Grelha de avaliação do ditado.</li> </ul>

	(regulares e irregulares), pseudopalavras, frases.	valor fonológico correspondente.  13. Desenvolver o conhecimento da ortografia. 13.1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.			
<b>Português</b>	<p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação discursiva. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Princípio de cortesia;</li> <li>– Resposta, pergunta, pedido.</li> </ul> </li> <li>• Compreensão e expressão. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Articulação, entoação e ritmo;</li> </ul> </li> </ul>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva. 1.1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 2.3. Cumprir instruções.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção. 3.1. Falar de forma audível;</p>	<p><b>Grande grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar no quadro interativo o vídeo da canção <i>Zizi, sua Alteza – A amizade com Z</i> de Maria de Vasconcelos para introduzir o fonema-grafema <b>Z</b> (maiúsculo);</li> <li>• Ouvir a canção;</li> <li>• Referir algumas palavras que ouviram que comecem com <b>Z</b> (maiúsculo);</li> <li>• Registrar no quadro as palavras referidas pelos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo da canção;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Quadro interativo;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Quadro de giz;</li> <li>• Caderno de treino de Português;</li> <li>• Manual de Português;</li> <li>• Caderno de linhas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Ficha do caderno de treino;</li> <li>• Fichas do manual (pp. 124 e 125);</li> <li>• Ficha do caderno de fichas (pp. 43 e 44);</li> <li>• Grelha de avaliação do ditado.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vocabulário: alargamento, adequação;</li> <li>– Instrução;</li> <li>– Frase.</li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabeto e grafemas.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Alfabeto;</li> <li>– Letra maiúscula, letra minúscula;</li> <li>– Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos.</li> </ul> </li> <li>• Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Palavras e pseudopalavras</li> </ul> </li> </ul>	<p>3.2. Articular corretamente palavras;</p> <p>3.4. Construir frases com graus de complexidade crescente.</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>4.1. Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p> <p>6.2. Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto;</p> <p>6.4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplificar a grafia da letra <b>Z</b> (maiúscula), escrevendo-a no quadro.</li> </ul> <p><b>Individual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminar a página 23 do caderno de treino de Português, para desenvolver a grafia da letra aprendida;</li> <li>• Corrigir a página individualmente;</li> <li>• Realizar a página 124 do manual de Português.</li> </ul> <p><b>Grande grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer questões de interpretação do texto do exercício 3 (p. 124 do manual);</li> <li>• O texto da página 125 será lido por um aluno em voz alta;</li> <li>• Resolver os exercícios 2, 3 e 4 em conjunto;</li> <li>• Explicitar a regra do uso da letra <i>s</i> para obter o som da letra <i>z</i>.</li> <li>• <b>Individual:</b> Realizar os restantes exercícios da página 125 do manual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno de fichas de Português;</li> <li>• Folhas de linhas.</li> </ul>	
--	---	--	---	--	--

	<p>monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; palavras regulares e irregulares; textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de texto. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Poema, banda desenhada;</li> <li>– Sentidos do texto: sequência de acontecimentos; mudança de espaço; tema, assunto; informação essencial; intenções e emoções de personagens.</li> </ul> </li> <li>• Ortografia e pontuação.</li> </ul>	<p>nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra;</p> <p>6.6. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.</p> <p>7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.</p> <p>7.3. Ler palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares.</p> <p>8. Ler textos diversos.</p> <p>8.1. Ler poemas.</p> <p>10. Organizar a informação de um texto lido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever no quadro algumas palavras escritas com z (minúsculo) que aparecem na canção;</li> <li>• <b>Individual:</b> Criar frases com essas palavras, que incluam a personagem principal da canção, a Zizi, ou os outros nomes referidos inicialmente, e escrevê-las no caderno de linhas;</li> <li>• <b>Grande grupo:</b> Ler as frases em voz alta;</li> <li>• Corrigir as frases posteriormente;</li> <li>• <b>Individual:</b> Realizar a ficha n.º 31 do caderno de fichas de Português (pp. 43-44);</li> <li>• Corrigir a ficha individualmente.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ir para o salão polivalente;</li> <li>• Os alunos deverão sentar-se no chão, dispondo-se em meia-lua;</li> </ul>		
--	---	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sílabas, palavras (regulares e irregulares), pseudopalavras, frases;</li> <li>– Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção escrita.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Frases simples;</li> <li>– Legendas de imagens.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Iniciação à Educação Literária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição e leitura.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários</li> </ul> </li> </ul>	<p>10.4. Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.</p> <p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>13.1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado;</p> <p>13.3. Escrever corretamente uma lista de palavras regulares em situação de ditado;</p> <p>13.4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram;</p> <p>13.5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grande grupo:</b> Realizar um jogo para sistematizar os fonemas-grafemas <i>s, ss, ç, c</i> e <i>z</i>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formar cinco circunferências com cordas, que corresponderão a cada um dos fonemas-grafemas referidos;</li> <li>○ Colocá-las de maneira dispersa pelo espaço;</li> <li>○ Os alunos deverão dispor-se por todo o espaço do salão, de forma aleatória;</li> <li>○ Colocar música;</li> <li>○ Os alunos terão de se movimentar pelo salão, de acordo os deslocamentos referidos pela estagiária;</li> <li>○ Parar a música;</li> <li>○ Referir uma palavra que se escreva com <i>s, ss, ç, c</i> e <i>z</i>;</li> <li>○ Os alunos terão de identificar com qual dos fonemas-grafemas a</li> </ul> </li> </ul>		
--	---	---	--	--	--

	<p>selecionados pelo aluno, sob orientação.</p>	<p>14. Mobilizar o conhecimento da pontuação. 14.1. Identificar e utilizar adequadamente o ponto final.</p> <p>15. Transcrever e escrever textos. 15.3. Legendar imagens.</p> <p>18. Ler para apreciar textos literários. 18.1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p>	<p>palavra se escreve e colocar-se no interior da circunferência à qual a mesma pertence;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Manter o deslocamento anterior;</li> <li>○ Caso existam respostas distintas, estas deverão ser analisadas e discutidas para verificar qual será a correta;</li> <li>○ Pedir a um aluno para elaborar uma frase com a palavra referida e para dizê-la em voz alta.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Voltar para a sala;</li> <li>● Escrever no quadro algumas das palavras utilizadas no jogo;</li> <li>● <b>Individual:</b> Registrar as palavras no caderno de linhas;</li> <li>● <b>Individual:</b> Realizar um ditado com as palavras registadas;</li> </ul>		
--	---	---	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrigir o ditado posteriormente;</li> <li>• <b>Individual:</b> Escrever cinco vezes a(s) palavra(s) escritas incorretamente.</li> </ul>		
<p><b>Expressão e Educação Físico-Motora</b></p>	<p><b>Bloco 4 – Jogos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade;</li> <li>– Combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas.</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordas;</li> <li>• Folhas brancas;</li> <li>• Caneta de filtro preta;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta.</li> </ul>

## Plano de Aula

Terça-feira, dia 28 de março

### Português (outras áreas curriculares integradas: Expressão e Educação Físico-Motora) – Estagiária 2

- Para sistematizar os fonemas-grafemas *s*, *ss*, *ç*, *c* e *z* será realizado um jogo em **grande grupo** no salão polivalente;
- A turma deverá dirigir-se para o mesmo, juntamente com as estagiárias e a professora cooperante;
- Os alunos deverão sentar-se no chão, dispendo-se em meia-lua, para ouvirem a explicação da atividade;
- Para a realização do jogo, serão formadas cinco circunferências com cordas, que corresponderão a cada um dos fonemas-grafemas referidos. Estas deverão ser colocadas de maneira dispersa pelo espaço;
- Cada uma estará identificada com o respetivo fonema-grafema escrito numa folha de papel branca;
- Os alunos também terão de se afastar uns dos outros, ocupando o espaço todo do salão, de forma aleatória;
- De seguida, será colocada música e terão de se movimentar por todo o salão, de acordo com os deslocamentos referidos pela estagiária:
  - Correr;
  - Pé-coxinho;
  - Tesoura;
  - Pés juntos;
  - Andar;
  - “Passo à bebé”;
  - “Passo à gigante”;
  - “Passo a caracol”;
  - Bailarina.
- Assim que se parar a música, a estagiária deverá dizer uma palavra, entre as quais:
  - salada;
  - sino;
  - sopa;

- sumo;
  - selo;
  - Sara;
  - pássaro;
  - assobio;
  - vassoura;
  - pessoa;
  - cigarra;
  - cinema;
  - doce;
  - cebola;
  - caça;
  - laço;
  - doçura;
  - rebuçado;
  - poço;
  - baloiço;
  - zero;
  - baliza;
  - buzina;
  - gazela;
  - amizade;
  - casa;
  - raposa;
  - televisão;
  - rosa;
  - aviso.
- Os alunos terão de identificar se a palavra se escreve com **s**, **ss**, **ç**, **c** ou **z**, devendo colocar-se no interior da “circunferência” à qual a mesma pertence;
  - No momento de se deslocarem para o interior das cordas, deverão manter o deslocamento que estavam a realizar;
  - Caso existam respostas distintas, deverão ser analisadas e discutidas em **grande grupo** para verificar qual será a correta;

- Após terminar cada jogada, será solicitado a um aluno que elabore uma frase com a palavra referida e a diga em voz alta;
- Depois do jogo, a turma voltará para a sala e a estagiária deverá escrever no quadro algumas das palavras utilizadas no jogo;
- Os alunos terão de registá-las, de forma **individual**, no seu caderno de linhas;
- No final irão realizar um ditado, também de forma **individual**, com as palavras registadas. Para tal, a estagiária irá distribuir uma folha de linhas a cada aluno;
- O ditado será posteriormente corrigido pelas estagiárias;
- No caso de terem escrito uma ou mais palavras incorretamente, os alunos deverão escrever as mesmas cinco vezes, de maneira a memorizar a forma como essa(s) palavra(s) se escrevem.

**Apêndice 27: Ficha de Observação do envolvimento dos alunos respetiva à atividade 6**

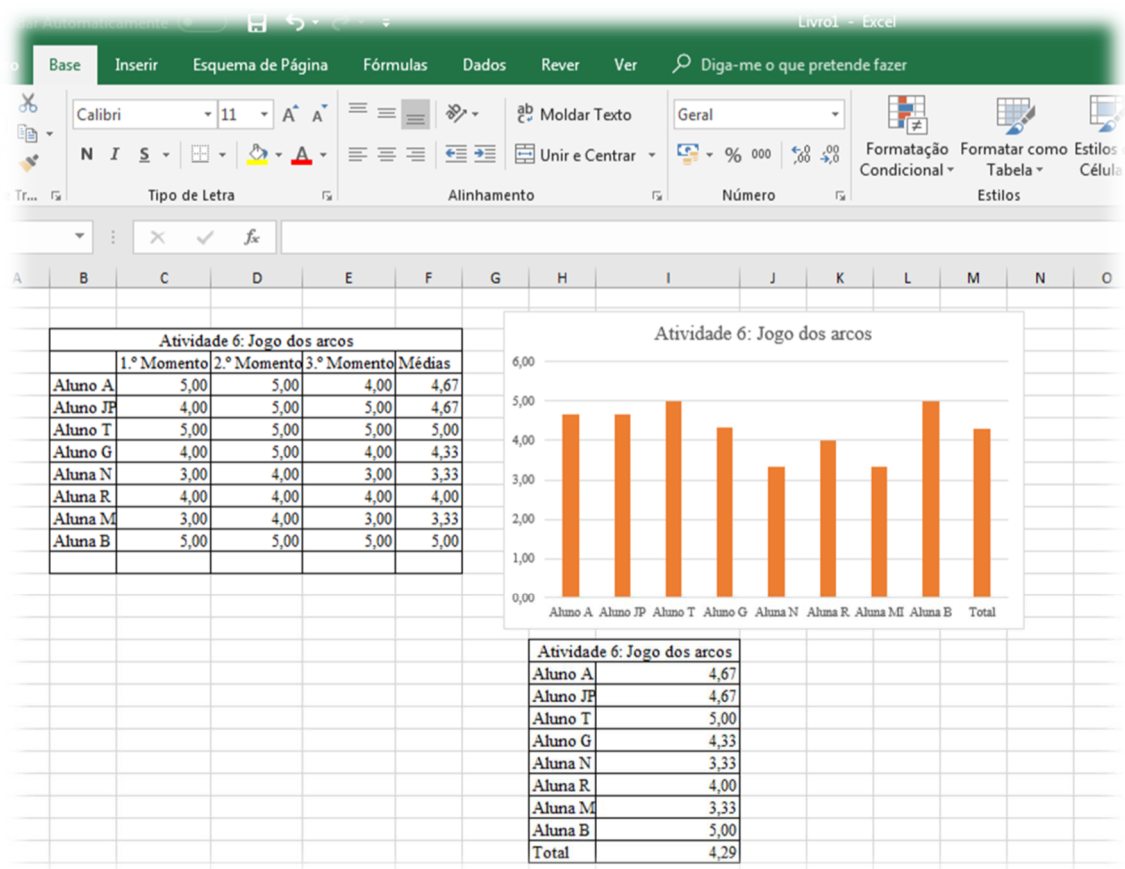
Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.		
HORA 14:10 Explicar as regras do jogo	5														
HORA 14:45 jogar o jogo "eu vou ser o primeiro a ir para o próximo arco" linguagem entusiasmada	x														
HORA Revee os casos de leitura. A energia do aluno diminuiu	x														

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.		
HORA 14:15 participa na explicação das regras, mostrando-se entusiasmado		x													
HORA 14:49 Enquanto o jogo decorre o aluno vai dando pulas e batendo palmas.		x													
HORA 15:32 o aluno continua motivado; o seu tempo de reação e a sua postura demonstram que se está a divertir. Esta sempre com o de jogar a participar		x													

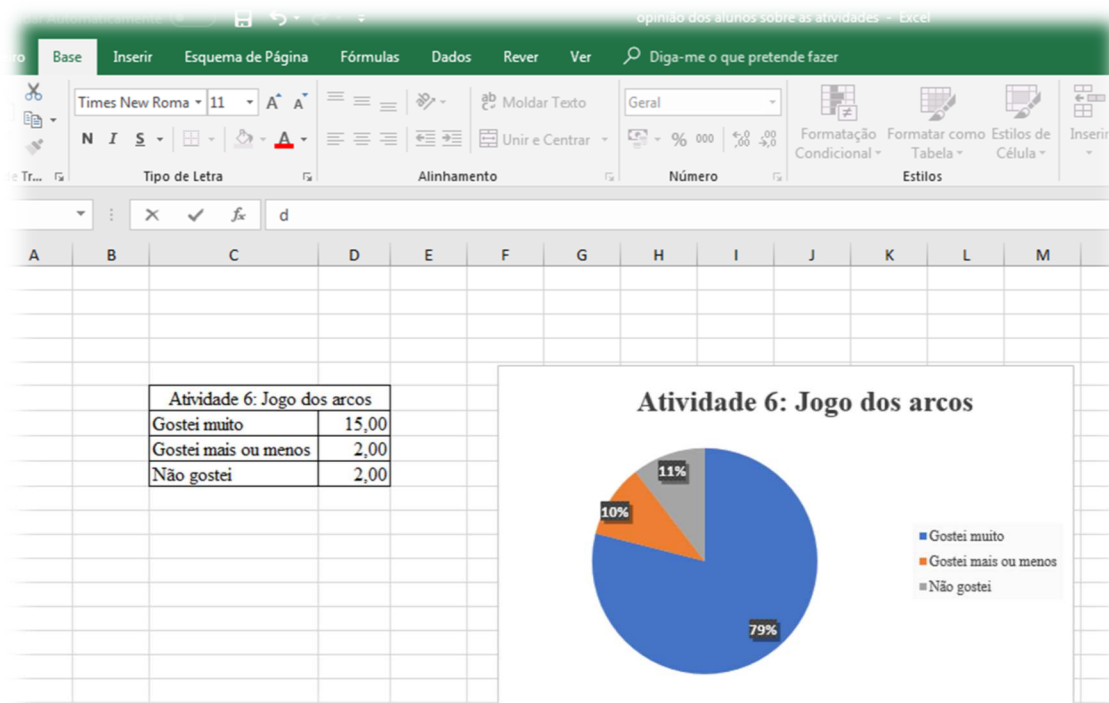
(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	EP.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 14:33 O tempo de reacção é lento, ... Tantem esse contacto visual com a estagiária que explica regras			x										
HORA 15:13 Apesar de <del>se</del> se manter focada no jogo o seu tempo de reacção é um pouco lento		x											
HORA 15:49 Tem pouca energia está com uma postura desleixada.	x		x										

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	EP.	E.Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 14:37 Parti... momento... cação... faço... mas... uma...			x										
HORA 15:25 A aluna está super animada com o jogo quer ser sempre a 1.ª a chegar aos arcos e a sua postura é focada de divertimento			x										
HORA 15:53 Apesar de faltar pouco para o final da aula mantém uma postura concentrada													

## Apêndice 28: Tratamento de dados, no Excel, da atividade 6



## Apêndice 29: Tratamento de dados, no Excel, da opinião dos alunos na atividade 6



## Apêndice 30: Tratamento de dados do envolvimento geral dos alunos em todas as atividades

