

**Investigação na Prática de ensino
supervisionada em 1.º ciclo – 3.º e 4.º
anos**

**A motivação no processo de ensino-
aprendizagem no jardim de infância e no
1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na
área de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Inês Santos Silva

Orientadora:

Professora Doutora Neusa Branco

2016, outubro

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo amor, pelo apoio, pela paciência e pela calma que me transmitiram quando sentia uma grande pressão sobre mim: obrigada pelo orgulho que sentem e pela confiança que sempre depositaram em mim. Obrigada aos meus tios que me ofereceram o seu lar para poder ficar e estudar e por me terem acompanhado e apoiado, tratando-me como uma filha. Um enorme obrigado ao meu namorado, pelo seu apoio incondicional, pelas suas palavras, pela sua paciência ao longo do meu percurso académico e sobretudo pelo orgulho que sempre demonstrou ter por mim.

Agradeço à grande instituição que me acolheu, Escola Superior de Educação de Santarém, e a todos os docentes que me acompanharam e me ensinaram a crescer profissionalmente. Agradeço, também, a todos os docentes cooperantes e orientadores de estágio com quem tive oportunidade de contactar, pelos conselhos e pelas aprendizagens que me proporcionaram. A todas as crianças que me acolheram nas suas salas e me ajudaram a crescer enquanto profissional, um forte obrigado.

Faço um agradecimento especial à docente Neusa Branco por toda a ajuda e o tempo que me deu ao longo deste trabalho final. À professora Vanda e sua turma e à educadora Rita e seu grupo pela sua disponibilidade e ajuda no desenvolvimento deste trabalho final, um forte agradecimento.

Por fim, como a passagem pelo Ensino Superior também nos traz amigos, levo duas grandes amizades para a vida, a quem agradeço muito. À Rita e à Joana, pelo companheirismo, pela amizade, pelo apoio, pelas horas de trabalho em conjunto, pelos conselhos sábios e pelos momentos mais divertidos que se proporcionaram durante este caminho.

A todos um enorme bem-haja!

Resumo

A motivação no processo de ensino-aprendizagem no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente relatório de estágio refere as aprendizagens realizadas ao longo dos períodos de estágios em diferentes contextos: Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino. Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de refletir sobre o contributo da prática educativa experienciada para o desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, integra uma componente investigativa que diz respeito ao papel da motivação dos alunos, na perspetiva de uma docente de 1.º Ciclo de Ensino Básico, de uma Educadora de infância e das crianças. Os resultados evidenciam que as crianças para se sentirem motivadas precisam de estar envolvidas nas atividades propostas e, sobretudo, de serem ouvidas. O papel do professor e do educador de infância é visto por todos os intervenientes como essencial, dando particular ênfase à sua postura, à sua linguagem e à sua relação com as crianças.

Palavras-chave: motivação; processo de ensino-aprendizagem; estratégias; crianças.

Abstract

The motivation in teaching-learning process in kindergarten and in elementary school

This final work refers to learning conducted over the periods of internships in different contexts: nursery school, kindergarten and elementary school. This work was developed with the objective of reflecting on educational practice experienced for personal and professional development. The investigative part of this work concerns the way to motivate the students, from the perspective of a teacher of elementary school, a childhood educator and the children's perspective. It was concluded that children to feel motivated, they need to be involved in the proposed activities and they should be listened by the adult. The role of the teacher and early childhood educator is essential about their posture, their language and their relationship with the children.

Key-words: motivation; teaching-learning process; strategies; child.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I: A experiência dos estágios.....	2
1.1. Estágio em Creche.....	2
1.2. Estágio em Jardim de Infância	9
1.3. Estágio em 1.º Ciclo – turma de 2.º ano	16
1.4. Estágio em 1.º Ciclo – turma de 3.º Ano.....	22
1.5. Percurso investigativo	31
CAPÍTULO II: O trabalho de investigação.....	33
2.1. Questão de investigação e objetivos do estudo.....	33
2.2. Fundamentação teórica.....	33
2.3. Metodologia do Estudo.....	43
Opções metodológicas	43
Caracterização dos participantes.....	44
Recolha e análise de dados.....	45
2.4. Resultados	47
2.5. Conclusão	67
Reflexão Final.....	70
Bibliografia.....	72
ANEXOS.....	75

Introdução

O presente trabalho final é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Realizar este mestrado permitiu-me enriquecer as aprendizagens já desenvolvidas na licenciatura em Educação Básica, numa perspetiva teórica e adquirir competências essenciais para atuar enquanto futura profissional da educação. Para além da teoria, a oportunidade de ter contacto com a prática também foi uma enorme aprendizagem ao longo do mestrado. Deste modo, se destacam os estágios curriculares em Creche, em Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um estágio curricular que seja bem fundamentado, estruturado e orientado, revela-se como um momento importante no processo de formação prática dos futuros professores (Felicio & Oliveira, 2008). Ao desenvolver a função de estagiária, para além da aprendizagem que vou adquirindo, também me vou comprometendo e ganhando responsabilidade com a futura profissão. Deste modo, a experiência de cada estágio deu-me oportunidade de utilizar os meus conhecimentos adquiridos da teoria aplicando-os na prática. Tal me permitiu desenvolver novas competências e refletir sobre a minha ação educativa. Realizar os estágios também me ajudou a compreender se me sinto apta para os contextos já referidos, retirando-me algumas dúvidas que eventualmente existiam.

Este trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo relata as diferentes experiências dos estágios curriculares em Creche, em Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico realizados durante o mestrado, fazendo um balanço de todas as aprendizagens e vivências adquiridas nas diferentes valências. Será assim descrita uma breve caracterização do contexto de cada valência: a instituição, a sala e o grupo de crianças e, depois, uma autoavaliação sobre a minha prática educativa. O segundo capítulo refere-se à parte investigativa deste trabalho, em que menciona a questão investigativa do estudo e os seus objetivos. Posteriormente, é apresentada a análise dos dados recolhidos através das diferentes metodologias utilizadas e sua conclusão. Todos os conteúdos abordados serão devidamente justificados, tendo como base fundamentação de autores.

CAPÍTULO I: A experiência dos estágios

Este capítulo retrata as minhas vivências ao longo dos estágios realizados, nas valências de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro estágio foi na valência de Pré-Escolar, realizado no primeiro semestre do mestrado. Seguiu-se, no segundo semestre, o primeiro estágio em 1.º Ciclo, com uma turma de 2.º ano. No terceiro semestre do mestrado, foi realizado, em primeiro lugar, o estágio em creche e por último, foi realizado o segundo estágio em 1.º Ciclo, com uma turma de 3.º ano. Foram períodos de muito trabalho, mas essencialmente de aprendizagem enquanto futura profissional da educação. Deste modo, é importante fazer uma análise reflexiva sobre esses estágios no presente relatório, uma vez que foram parte integrante do meu percurso de formação académica. É de salientar que os estágios não estão ordenados por período de realização, mas por ordem crescente, isto é, por valências tendo em conta as idades referentes a cada contexto.

1.1. Estágio em Creche

1.1.1. Caracterização da Instituição e do grupo

O estágio em creche foi realizado numa sala com crianças de um a dois anos de idade, tendo duração de apenas duas semanas no início do ano letivo. Considero o espaço da instituição em que se encontrava a valência de creche bastante acolhedor e com boas instalações. O ambiente em que estava inserido era muito enriquecedor para as crianças, uma vez que podiam contactar diretamente com a natureza envolvente (brincar em espaços verdes, conhecer alguns animais, fazer pequenas hortas), contribuindo para novas aprendizagens do mundo que as rodeara. O respetivo espaço de creche era adequado à faixa etária que abrangia, tendo materiais e brinquedos diversos para envolver, entreter e levar as crianças a aprender, desenvolvendo-as pessoal, social e cognitivamente. Ao longo do espaço da instituição era visível a exposição de trabalhos realizados pelas crianças, algo que julgo ser motivador para as mesmas, na medida em que lhes dá alguma autoestima e confiança por saberem que o seu trabalho teve muita importância e que deve ser mostrado à comunidade escolar. Este facto também tornava o ambiente do espaço mais acolhedor e característico, tendo em conta o seu contexto. A presente instituição apresentava um objetivo essencial: “Educar as crianças em conjunto com as famílias, e com a comunidade, explorando as várias áreas de desenvolvimento, de modo a formar indivíduos assentes em princípios e valores próprios”.

Relativamente ao Projeto Educativo da Instituição, este tinha como tema “Saúde e Bem-Estar”, com o objetivo de proporcionar a todas as crianças hábitos de uma alimentação saudável, sabendo escolher os alimentos essenciais para a saúde de cada uma e sabendo ver as quantidades de alimentos a ingerir, tendo em conta as necessidades diárias, ao longo do seu desenvolvimento. Outra prioridade deste projeto era sustentar para o bem-estar das crianças, isto é, dar-lhes a oportunidade de aproveitarem todo o espaço exterior (ar livre), organizando jogos, passeios pela quinta ou piqueniques. Salientava, ainda, a importância das atividades desportivas na saúde e no bem-estar das crianças, sendo estas também centrais no Projeto Educativo da Instituição.

Projeto da Sala

O Projeto da Sala era um documento elaborado pela educadora cooperante. Contudo, não revelava tema específico, mas inseria-se essencialmente no desenvolvimento pessoal e social, cognitivo e físico-motor das crianças. Seguia a mesma linha do grande objetivo da instituição e enquadrava-se no Projeto Educativo da Instituição. A atividade física e a atividade ao ar livre eram algo que a educadora promovia com as crianças, indo igualmente ao encontro do Projeto Educativo da Instituição, sendo assim tão relevantes os espaços exteriores. Deste modo, investir em espaços exteriores é muito importante em contexto de creche e, também, pré-escolar, uma vez que as crianças podem ter contacto com a natureza. É ao ar livre, que encontram desafios, e fazem descobertas, “acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento”. (Portugal, 2012 p. 12)

Como já foi referido, o grupo de crianças tinha idades compreendidas entre um a dois anos de idade, havendo apenas cinco crianças com um ano, não revelando a mesma autonomia que outras crianças, nas rotinas. Era um grupo participativo e curioso, principalmente em atividades que envolvessem muito movimento. Notou-se que em atividades mais calmas, como ouvir uma história ou estar sentados no tapete, as crianças começavam a dispersar.

1.1.2. As vivências de estágio

A integração na comunidade escolar

A minha integração na comunidade escolar foi positiva, uma vez que consegui estabelecer uma boa relação não só com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, como também com outras pessoas que trabalhavam na instituição, uma vez que todas se mostraram disponíveis para ajudar e me receberam de bom grado.

Isso contribuiu para que eu estivesse mais desinibida no espaço e que me relacionasse mais facilmente com a comunidade escolar. É de destacar a importância da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa na minha integração no contexto, por me ajudarem a entender e a conhecer melhor cada criança e as suas necessidades. Também destaco a disponibilidade da coordenadora da instituição, no fornecimento de documentos da instituição e no esclarecimento de dúvidas sobre a mesma. O grupo com quem tive a oportunidade de trabalhar durante as duas semanas de estágio era calmo, bastante participativo e curioso. Rapidamente se adaptaram a mim e ao meu par de estágio, o que nos facilitou a integração na sala e na interação com as crianças, criando uma boa relação com as mesmas. Nas atividades, as crianças tinham uma participação ativa e adoravam fazer coisas novas, por mais simples que pudessem ser. Era um grupo que sabia escutar e obedecer. Observei, durante o estágio, que o grupo preferia atividades que envolviam mais movimento e mais participação deles do que atividades mais expositivas, como o contar de histórias, uma vez que perdem a concentração rapidamente. Assim, tendo em conta esses aspetos, eu e o meu par de estágio, tentámos criar atividades que envolvessem sempre as crianças, também para que elas se sentissem bem e sentissem que aquele trabalho também era delas.

Autodiagnóstico do desempenho de estágio

No contexto de creche, pude colocar em prática certas competências que já tinha tido oportunidade num outro estágio que fiz em jardim de infância. Penso que consegui estar apta para qualquer situação: para as rotinas, para elaborar as planificações, em que apliquei o que aprendi nas aulas, para a realizar atividades ou para resolver conflitos que surgiram. O que se tornou mais complicado durante o período de intervenção foi fazer a minha autoavaliação de cada semana, uma vez que o tempo de estágio foi tão curto e não senti grandes mudanças de uma semana para a outra. Avaliar tanto o meu desempenho como as aprendizagens das crianças foram o mais difícil de fazer durante as minhas intervenções, porque durante o decorrer das atividades, tornava-se complicado prestar atenção a cada criança, principalmente nestas idades tão tenras, em que se deve estar alerta e ter cuidados redobrados. Avaliar na creche implica uma observação pormenorizada, ou seja, nada deve ser ignorado e deve-se prestar atenção a todos os momentos em que a criança explora, que faz novas descobertas, que faz questões, que sente dificuldades e quando interage (Nabuco, 2000, referido por Coutinho, 2010).

Em relação ao meu desempenho em estágio, considero que tive uma boa prestação. O ambiente, a boa disposição e a boa cooperação das educadoras e auxiliares, quer na valência de creche quer na de jardim-de-infância, deixaram-me mais

desinibida no contexto em questão. Também ajudou a boa relação que criei com as crianças, porque por serem tão pequenas, houve sempre o impulso de querer brincar com elas, com o intuito de as conhecer melhor e, como as rotinas diárias são o que mais prevalece no horário de creche, proporcionavam-me sempre momentos individuais com cada criança, estabelecendo uma ligação de afeto com elas. As intervenções da educadora cooperante foram importantes para estabelecer essa ligação com as crianças, uma vez que, quando me lembrava de fazer alguma brincadeira, ainda que muito pequenina, incentivava bastante as crianças a fazerem-na comigo e também entrava na brincadeira.

Para traçar o Projeto de Estágio, eu e o meu par de estágio procurámos saber o que a educadora estava a trabalhar na altura ou que ia trabalhar, tendo em conta o seu Projeto Educativo. Na altura a educadora cooperante abordava o outono, surgindo assim como tema do nosso projeto “Brincar com o Outono”, dando continuidade ao seu trabalho. Neste contexto é importante que as crianças possam desenvolver o seu sentido de segurança e de autoestima, o que implica um sentimento de posse sobre o seu corpo, sobre o comportamento e, essencialmente do mundo que a rodeia. (Portugal, 2012). Deste modo, fazendo um paralelismo com o projeto de estágio, uma das suas finalidades era o desenvolvimento das capacidades sensoriais e motoras das crianças, a fim de proporcionar a exploração dos sentidos, desenvolvendo o sentimento de curiosidade e o de querer explorar algo novo que lhes desse prazer. Mais especificamente, esta finalidade foi repartida em duas capacidades: capacidades sensoriais e capacidades motoras. Outra das finalidades do Projeto de estágio é o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, proporcionando momentos individuais e em grupo, promovendo as relações entre crianças e entre criança-adulto e promovendo o sentido de cooperação, isto é, a capacidade de “conjugas as necessidades e desejos individuais com as de outros, numa situação em grupo”. (Portugal, 2012, p.6.) Como última finalidade do projeto estava o desenvolvimento das capacidades cognitivas, nomeadamente comunicação oral, promovendo situações de conversa com as crianças, a fim de as conhecer melhor e também de lhes proporcionar a apropriação de novos vocábulos e a compreensão de frases mais complexas.

Como o estágio em creche foi de curta duração, não suscitou muitas dificuldades no decorrer do mesmo. A planificação de atividades não foi de todo complicada: planifiquei sempre em parceria com a minha colega de estágio, uma vez que fizemos intervenção partilhada. As planificações foram realizadas de acordo com os objetivos do projeto de estágio, procurando alcançá-los. Na sua elaboração, teve-se sempre em atenção as idades das crianças e, como tal, optou-se por realizar atividades que as envolvessem e, sobretudo que possibilitassem a exploração da sua parte. Sempre que

terminadas as planificações, as mesmas eram mostradas à educadora cooperante, a fim de saber a sua opinião sobre as atividades para saber se tinha de haver ou não alterações.

Houve situações pedagógico-didáticas que gostei mais de fazer, quer tenham sido planificadas ou espontâneas. Uma delas foi a atividade “Um cenário de outono” (planificação no anexo I), por ter envolvido bastante as crianças. Destaco especialmente a parte em que as crianças construíram o cenário: com as mãos e com os pés com tinta, para tal podiam andar livremente sobre o papel de cenário e podiam marcar com as suas mãos (Figuras 1 e 2). Foi enriquecedor ver as expressões de curiosidade e ao mesmo tempo receio de fazer a atividade: primeiro, foi ao colocarem os pés diretamente na tinta, para sentirem realmente a sua textura. A atividade foi feita progressivamente, em que eram chamadas três a quatro crianças de cada vez. À medida que as crianças se iam movimentando pelo papel, deixando a sua marca, eu e o meu par de estágio íamos falando com elas e dizendo que aquela marca era da sua mão ou do seu pé. As crianças, ao saberem que estavam a marcar o papel, queriam fazer mais, indo buscar mais tinta para marcarem as suas mãos ou os seus pés. Foi dos momentos mais divertidos, tanto para as crianças como para mim, que estava a orientar a atividade.



Figura 1 e Figura 2 – Crianças na realização da primeira parte da atividade

Senti que consegui envolver as crianças na atividade e que as incentivei a participar, pois quando havia crianças com algum receio em colocar as mãos ou os pés na tinta, eu mesma exemplificava para elas verem e logo despertou a curiosidade de ver a sua marca no papel. Mais do que ter conseguido motivá-las a fazer a atividade, foi perceber o gosto que eles tinham em fazer aquele trabalho, não só na parte de fazer o cenário como também na segunda parte da atividade: o pintar as folhas (Figuras 3 e 4). Aqui não foi exigido que pintassem de determinada maneira, dando várias opções: ou pintavam com o pincel ou com as mãos – foi mais fácil para as crianças e também mais fácil para quem estava a orientar, uma vez que a atividade acabava por ser de alguma

forma livre, em que as crianças podiam pintar como quisessem, não sendo necessária a minha ajuda ou a do meu par de estágio, constantemente. Mas é claro que estávamos sempre uma em cada mesa de atividade, para verificar se as crianças não colocavam tinta na boca ou se não havia conflitos. Foi uma atividade que realmente demonstrava muito trabalho feito pelas crianças e que cumpriu essencialmente com os objetivos.



Figura 3 e Figura 4 - Crianças na realização da segunda parte da atividade

Também houve outros momentos que, de um modo espontâneo, pegava no frasco das bolas de sabão e começava a fazer as bolinhas de sabão para as crianças e, por vezes, enquadrava nas atividades que já tínhamos feito e elas adoravam e pediam sempre mais; também começava a fazer comboios em que as crianças tinham que imitar os meus movimentos. Estas pequenas atividades que surgiam acabavam por entreter as crianças e a fazer com que interagissem umas com as outras. Implicitamente desenvolviam as capacidades motoras e também pessoais e sociais.

Todavia, uma das situações em que tive alguma dificuldade foi na atividade de exploração da música “Quando chega o outono” (planificação no anexo I), porque o objetivo era que as crianças conseguissem imitar os gestos de acordo com a música e a maioria não o fez. De facto, o grupo já vinha muito agitado da Expressão Motora e acabaram por apenas dançarem como queriam e assim tanto eu como a minha colega acabamos por dançar também como eles, não desfazendo dos gestos referentes à música. Aponto esta atividade como uma dificuldade, porque na realidade não consegui envolver tão bem as crianças na atividade. A duração da música não era muito longa, mas percebi que eram muitos gestos para crianças tão pequenas. Assim, outra alternativa foi começar a dançar com elas, da forma como queriam, não deixando de realizar os gestos. Algumas crianças iam imitando, outras apenas circulavam pelo espaço. Porém, foi uma atividade que deu para que as crianças interagissem umas com as outras, como era proposto num dos objetivos desta atividade.

Como em todos os estágios realizados, havia situações que suscitavam algumas dúvidas, no decorrer do estágio. Na sala onde estagiei, haviam duas crianças que ainda não se tinham adaptado tão bem à sua entrada na creche, sendo complicado para os pais deixarem-nas de manhã na sala: para uma das crianças, os pais tinham que deixar a criança com a educadora e ir logo embora, porque a criança queria era ficar com os pais, não querendo estar na sala; para a outra criança, os pais não queriam deixar a criança a chorar, permanecendo um pouco dentro da sala. Foi uma questão que me fez pensar, porque na minha visão acaba por ser complicado não só para a criança, mas para os pais e até para a educadora. Deste modo questiono-me sobre as estratégias que podem ser adotadas de modo a facilitar a adaptação das crianças na creche. Considero que principal problema era a separação dos pais. Como refere Berger (1998 citado por Coutinho, 2010) “a separação constitui um trauma e as crianças muito dificilmente são capazes de a aceitar ou compreender, por muitas explicações lógicas e convincentes que lhes sejam dadas” (p.25). As crianças, após os pais irem embora, não queriam participar em nenhuma atividade, nem queriam brincar. Apenas queriam estar ao colo: tinham a tendência de se agarrarem à educadora ou a mim e ao meu par de estágio, na procura de conforto. Por vezes a educadora dizia que a mãe ou o pai já vinham buscar, na tentativa de as acalmar. Contudo, observou-se que uma das crianças ultrapassava mais rapidamente essa fase do que a outra criança, começando a brincar aos poucos, sempre que algo lhe interessasse.

Por diversas vezes, as crianças quando são deixadas na creche comunicam o seu desagrado por se separarem dos pais através do choro ou de um sentimento de tristeza, porque sentem-se abandonados pelos pais. Contudo, esse sentimento vai desaparecendo com o tempo, quando as crianças se começam a adaptar ao espaço e quando começam a se sentirem confiantes e quando entendem que os pais continuam a ter o mesmo afeto por elas, independentemente de as deixarem na creche, pois sabem que, no final do dia, os pais vão buscá-las (Coutinho, 2010). Esta situação acaba por ser complicada para os pais, por deixarem os filhos muitas vezes a chorar. Assim, é importante que os pais consigam impor firmeza e limites a fim de acabarem com os medos da criança, mesmo que no início seja desagradável para ela (Coutinho, 2010). É de notar a importância em esclarecer a criança de que estar ali na creche, não é nenhum castigo dos pais (Biasutti, 1973, referido por Coutinho, 2010), e nada melhor do que o educador para ajudar a criança a compreender tal facto. O educador de infância, para além de conhecer cada criança e as suas necessidades, deve também compreender os pais, uma vez que também é difícil para eles deixarem o seu filho com outro adulto. O educador deve ter ainda um papel relacional, isto é, deve estabelecer relações individuais com cada criança, facilitando assim a sua inclusão no grupo da sala,

proporcionando-lhes um ambiente de segurança. Os pais e o educador devem ter um trabalho em parceria: enquanto os pais dão a educação aos seus filhos, o profissional da creche dá continuidade ao trabalho dos pais (Coutinho, 2010). Fazendo a ponte para a realidade observada durante o estágio, acerca da adaptação das duas crianças à creche, era visível o conforto que a educadora dava aos meninos, quando os pais iam embora. Em relação aos pais, notava-se mais a preocupação da parte da mãe de uma das crianças, porque via-se a tristeza com que ficava ao ter que deixar o filho a chorar, do que dos pais da outra criança que deixavam a criança e tentavam sair o mais rápido possível. Contudo, a criança que mais rapidamente se integrava no grupo, era a criança cujo os pais saíam rapidamente da sala, ao passo que a outra criança chorava bastante e só queria conforto do adulto. A comunicação entre encarregados de educação e a educadora de infância era bastante notória, porque havia sempre transmissão de informações acerca das crianças, quer seja pessoalmente ou por mensagem via telemóvel.

1.2. Estágio em Jardim de Infância

1.2.1. Breve caracterização da instituição e do grupo

O estágio em Jardim de Infância foi realizado numa sala com crianças de 3 anos e teve duração de cinco semanas, nos meses de novembro e dezembro. Relativamente à instituição, o espaço era bastante acolhedor e continha elementos, como, desenhos nas paredes, quer no corredor do espaço como também nas copas, algo que também se observa em outros contextos escolares. A instituição dispunha de materiais necessários para o bem-estar das crianças e também para o seu processo de aprendizagem: materiais alusivos ao quotidiano das crianças, materiais de pintura e escrita, materiais para expressão motora e jogos. Todas salas eram bem equipadas, indo ao encontro das necessidades das crianças. A sala onde estagiei era a sala com um espaço mais amplos, em comparação com as restantes salas, o que era bastante positivo, tendo em conta o número de crianças que nela permaneciam. Todas as salas estavam divididas pelas mesmas áreas de atividade e com uma mesa central em cada sala: área da casinha, área da garagem, área da biblioteca, a área da pintura, a área da oficina da escrita e a área dos jogos.

A falta de um espaço exterior para as crianças poderem brincar foi um dos aspetos negativos que retirei desta instituição, pois estava em manutenção. Penso que seria uma mais-valia ter esse espaço para realizar pequenas atividades com as crianças e dar-lhes espaço para se movimentarem livremente, ao invés de estarem sempre dentro da sala. O único espaço exterior que havia era onde circulavam automóveis, sendo

perigoso para as crianças e como tal, brincavam sempre dentro da sala. Outro ponto negativo sobre o local em questão foi o facto de haver necessidade de realizar deslocações para o ginásio, uma vez que não se encontra dentro do espaço pertencente ao Pré-Escolar. Este encontrava-se relativamente perto, mas tornava-se um pouco perigoso, porque as educadoras e auxiliares tinham de levar as crianças a pé, uma vez por semana até ao ginásio, para realizar a ginástica. E tinham de fazer o percurso onde existia algum movimento rodoviário. Além disso, quando as condições atmosféricas são adversas esta deslocação torna-se mais difícil, anulando a ginástica para a semana seguinte. Apenas por duas vezes se observou a ginástica dentro da sala, mas o espaço não ajudava na realização das atividades, porque apesar de ser amplo, os materiais ocupavam algum espaço, mesmo que fossem colocados nos cantos da sala.

Relativamente ao Projeto Educativo, o seu tema era “Criar é Reciclar”, com o objetivo de sensibilizar as crianças a reduzir, reciclar, reutilizar e renovar os materiais, preservando o Meio Ambiente e a Natureza. Era assim importante, incutir nas crianças hábitos de poupança de materiais, consciencializando do modo como devem preservar o ambiente.

Projeto da Sala

O projeto educativo da Sala era elaborado pela educadora cooperante em parceria com a auxiliar de ação educativa da sala. Tinha como tema “Gestão de Conflitos Interpessoais”, com o objetivo de gerir os conflitos entre pares, com base numa perspetiva construtivista. A promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança e a promoção de diferentes oportunidades de aprendizagem eram também finalidades do Projeto da sala. Não se observou qualquer articulação com o projeto educativo da instituição, durante as semanas de estágio. Relativamente à caracterização do grupo, este era composto por vinte e cinco crianças, sendo quinze meninos e dez raparigas. Era um grupo com idades entre os dois e três anos, mas algumas crianças completavam os três anos logo nos primeiros meses do ano, enquanto outras completavam apenas no final do ano civil.

1.2.2. As vivências de estágio

Integração na comunidade escolar

Foi neste contexto de estágio que me senti menos confortável em relacionar-me com a comunidade escolar. Contudo, fui bem recebida quer pela coordenadora do local, que logo se disponibilizou para esclarecer qualquer dúvida, quer pela restante comunidade educativa. Porém, poderia ter procurado mais informações quando sentia

dúvidas ou quando não sabia se estava correta ou errada em algumas situações. Relativamente à minha relação com a educadora cooperante, senti que faltou um pouco de orientação por parte da mesma. A razão que levou a essa ausência possivelmente teve a ver com a rotina do grupo e a sua gestão ou até pelo horário da educadora. Apesar da educadora cooperante ter dito que podia agir livremente com o grupo, não tive segurança suficiente, pois houve feedback específico em relação à minha prestação. Essa falta de orientação que senti não foi só responsabilidade da educadora, mas também minha, pela minha insegurança. Não quero com isto dizer que nunca houve diálogo, muito pelo contrário.

Em relação ao grupo de crianças: o grupo era uma junção de crianças que eram acompanhadas pela educadora desde o ano letivo anterior e de outras crianças que nesse ano letivo tinham integrado o grupo, vindas de outra sala. Era um grupo complicado e irrequieto, porque dificilmente obedeciam ao que era dito por mim ou pela minha colega de estágio. Era um grupo onde surgiam muitos conflitos entre crianças, maioritariamente pelos brinquedos ou pelos lugares nas mesas da sala. Apesar disso, algumas crianças eram interessadas, curiosas e participativas. Penso que consegui estabelecer uma boa relação com o grupo, tentando responder sempre às suas necessidades. Porém, neste estágio, senti dificuldade em geri-lo, por haver personalidades muito diferentes e pela situação de as crianças virem de grupos distintos. Por este facto, tinham a tendência de não interagirem com as crianças de outro grupo que não o seu, o que por vezes também gerava conflitos nas brincadeiras.

Autodiagnóstico do desempenho de estágio

Como já referi, este estágio foi onde tive mais dificuldades, tanto na gestão do grupo, como na coordenação das atividades planificadas. Foi o primeiro estágio em que tive que exercer realmente a função de educadora e, como tal, tinha que realizar atividades que promovessem as aprendizagens das crianças nas três áreas de conteúdo: área do Conhecimento do Mundo, área de Formação Pessoal e Social e área de Expressão e Comunicação, tal como aparecem descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), documento utilizado para definir os objetivos e as atividades que seriam realizadas. De início foi um pouco complicado planificá-las, uma vez que tinham que ir ao encontro do Projeto de Estágio, cujo tema era “Vamos ser amigos?” que tinha como finalidades o desenvolvimento da criança, a nível pessoal e social, o desenvolvimento de valores morais, como, o respeito, a compreensão, a cooperação, a amizade e a partilha e a promoção de situações de convivência entre pares. Portanto, foi um projeto elaborado tendo como base o Projeto Educativo da Sala, apelando também à gestão de conflitos. Ou seja, estaríamos a inserir

mais na área de Formação Pessoal e Social do que nas outras, tendo sido por isso que se tornou complicado encontrar atividades que se articulassem com as restantes áreas de conteúdo.

Contudo, ao planificar as atividades ao longo do estágio, tanto eu como o meu par de estágio entendemos que o mais importante eram as estratégias que íamos utilizar durante as atividades, para conseguir promover a gestão de conflitos, tornando-se mais fácil a sua planificação. Onde senti mais dificuldade foi em a realizar algumas atividades planificadas: algumas vezes conseguia cumprir os objetivos definidos na planificação e notava-se a aprendizagem e a compreensão das crianças nas atividades, mas na maior parte do tempo de estágio não consegui realizar as atividades por surgirem imprevistos. Parte do estágio foi realizada na época do Natal, havendo algumas atividades previamente planeadas pela educadora cooperante, restando pouco tempo para integrar outras atividades que tinha planeado. Em todas as planificações havia pelo menos um dia da semana em que a atividade principal era brincar nas Áreas de Atividade. Quando as crianças brincavam nas áreas, era mais fácil de interagir com elas, porque através de pequenas brincadeiras, podia cumprir objetivos que eram propostos no Projeto de Estágio. Também brincava com as crianças, entrando nas suas brincadeiras. Recordo uma situação na área do Faz-de-Conta, em que uma criança começou a manifestar carinho por mim: dar festas, beijinhos. Depois começava a colocar-me um babete e a dar-me de comer. Então decidi atribuir-lhe a personagem de “mãe”; depois foram aparecendo mais crianças e comecei a atribuir-lhes outras personagens como “médico”, acabando por criar uma pequena dramatização com as crianças e elas entravam na brincadeira comigo, entusiasmadas e por vezes dando sugestões para a brincadeira. Os períodos de transição, isto é, o tempo em que as crianças tinham de estar quietas, sentadas nas mesas, entre a ida à casa de banho e o almoço/lanche, também foram dos momentos mais positivos do meu desempenho. De início, não eram planificados por ser algo que surgia no momento, mas após uma conversa com a docente supervisora, comecei a introduzi-los nas minhas planificações. Esses períodos eram os mais divertidos, quer para mim quer para as crianças. Fazia pequenos jogos ou ensinava músicas. Porém, ensinava as canções de uma forma diferente da que estavam habituados. Relembrando uma situação que mais gostei: estava a ensinar a música “Borboleta do Jardim” e, em vez de começar a cantá-la logo, dizia um verso da canção de cada vez, em diferentes tons de voz (mais alto, mais baixo, mais agudo ou mais grave) e em diferentes ritmos (mais devagar, mais depressa) para que elas repetissem e ao mesmo tempo fossem conhecendo a letra. Acabava por ser uma atividade mais divertida e envolvia bastante as crianças. Em suma, sentia-me melhor a conduzir atividades mais livres como os períodos de transição ou mesmo

brincar nas áreas de atividade, porque caso não resultasse algo, conseguia arranjar alternativas, enquanto em atividades mais elaboradas, sentia-me um pouco insegura, tinha algum receio em não conseguir ter alternativas caso a atividade não resultasse. Essa insegurança surgia também de querer fazer tudo sem erros e acabava por me atrapalhar um pouco, interferindo na aprendizagem das crianças. Uma das atividades que não correu como esperado foi a atividade “Natal Robótico” (planificação no anexo II), em que de início todas as crianças se mostraram interessadas porque todas tiveram o seu papel na atividade, só que ao longo da mesma, todos queriam fazer ao mesmo tempo e foi bastante complicado gerir o grupo. Como notei que as crianças começavam a ficar cansadas, decidi aproveitar o facto de a sala ser espaçosa e de acordo com o tema que abordava na atividade, e comecei a fazer pequenas coreografias com os movimentos do corpo. Contudo, tive de acabar a atividade e deixá-los brincar livremente.

Porém, também houve atividades que gostei de fazer e correram melhor. A atividade “Como me sinto hoje?” (planificação no anexo III) que era feita todos os dias, quando as crianças chegavam à escola que falava de sentimentos e emoções e cada criança tinha que identificar o seu estado de espírito naquele dia e também o estado de espírito dos amigos. Havia muita participação e todos se mostravam interessados em saber como se sentia o amigo e também em preencher o quadro. A figura 5 mostra o quadro das emoções, em que as crianças mostravam como se sentiam e a figura 6, mostra o quadro que era preenchido todos os dias da semana, com o estado de espírito da criança.



Figura 5 – Quadro das emoções



Figura 6 – Quadro preenchido com o estado de espírito da criança

Esta era uma atividade essencial ao longo do estágio porque ia bastante ao encontro do projeto, uma vez que passava por conhecer o outro e o que cada um sentia. Também a atividade “Massa de Cores” (planificação no anexo IV) foi bastante interessante, uma vez que envolvia muito o explorar o material e também o partilhar e o trabalhar em grupo. Foi uma das atividades em que as crianças participaram mais, porque apesar de ser uma atividade conduzida e com objetivos bastante específicos, como realizar as figuras de Natal e partilhar a massa de cores com os colegas, acabava

por ser mais livre para as crianças. Permitia-lhe explorar a massa, reconhecer as diferentes cores e também utilizar materiais como os moldes (Figuras 7 e 8). Não houve conflitos entre pares, o que acabou por amenizar o ambiente e, por consequente a atividade.



Figura 7 e Figura 8 – Realização da atividade “Massa de Cores”.

Em síntese, o meu desempenho durante o estágio em Pré-escolar não foi totalmente positivo. Sei que me faltou um pouco mais de autonomia e autoconfiança e a educadora cooperante aconselhou-me a gerir melhor a minha insegurança, por ser algo que me poderia prejudicar futuramente. Na maior parte das vezes, tinha algum receio de agir em determinadas situações. Penso que devia ter explorado um pouco melhor os temas e organizado melhor o meu trabalho. No entanto, foi o primeiro estágio de intervenção que realizei e como tal, aprendi bastante com o que fiz, com o que não fiz e com o que observei.

No decorrer do estágio, houve situações que me suscitaram algumas dúvidas em relação às estratégias que a educadora tomava para resolver conflitos. A educadora utilizava duas estratégias, a meu ver um pouco contraditórias, mas que me fizeram refletir. Uma das situações está relacionada com a utilização da estratégia de “não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti”., que surgia, por exemplo, quando estavam duas crianças a brincar e uma delas (criança A) tirou o brinquedo que a outra (criança B) tinha na mão para brincar, o que gerava logo um conflito e, neste caso, a educadora dizia à criança B “agora tira-lhe lá o brinquedo da mão” e, obviamente a criança obedecia. Posteriormente, a educadora perguntava à criança A se tinha gostado que a outra criança lhe tivesse tirado o brinquedo, fazendo a criança perceber que não se deve fazer aos outros o que não gosta que lhe façam. Neste caso, penso que é uma boa estratégia. Contudo, note-se quando uma criança aleijava a outra, a educadora utilizava a mesma estratégia e, era nesta situação que eu me interrogava se seria uma boa estratégia ou não, porque as crianças acabavam por se magoar. Contudo, outras vezes, a educadora chamava a atenção e ordenava que pedissem desculpa uma à

outra. É aqui que estas duas estratégias acabavam por ser contraditórias, mas ao mesmo tempo complementavam-se. Por lado, achava que a primeira estratégia era indicada, uma vez que a criança deve perceber o que está certo e o errado e nada melhor como um exemplo para perceber melhor, mas por outro existem situações (como o magoarem-se) que não sei se será indicada. Outra situação que me deixou um pouco reticente foi numa situação em que a criança estava a perturbar o grupo e a educadora retirava-a do seu lugar e colocava-a a “pensar” ou, em último caso, retirava-a da sala. Questionava-me se seriam boas estratégias para resolver os conflitos.

É de realçar a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança, tendo o educador de assumir um papel primordial nesse desenvolvimento, servindo como mediador das interações entre pares. Assim, é importante perceber o papel do educador na resolução de conflitos. Estagiei na sala dos três anos e as crianças nesta idade assumem uma postura muito egocêntrica, isto é, marcada pelo “eu”, uma vez que a criança toma a percepção de si própria, separada do outro, com capacidades interpessoais. Fernandes (2009) mostra a visão de algumas educadoras em relação ao conceito de conflito, percebendo que pode ser positivo e negativo. Pode ser positivo, na medida em que ajuda a criança a resolver os seus problemas sozinhas, pois mais tarde não terá ninguém que os resolva por si e, com a intervenção do educador, pode estar a impedir a criança de criar estratégias que lhe permitam resolver aquele conflito. Contrariamente, o conflito deve também ser evitado, uma vez que podem prejudicar no desenvolvimento da criança. A criação de estratégias para resolver o conflito pode ser trabalhada com as próprias crianças: os educadores devem envolver a criança nesse processo, para que percebam que não há problema em se sentir zangada ou frustrada, mas que é mau agredir o outro (Fernandes, 2009). Esta afirmação acaba por responder a uma das questões que evidenciei a cima, quando duvidei da estratégia da educadora cooperante em utilizar a regra “não faças ao outro o que não queres que te façam a ti”. Apesar de ter compreendido o porquê de o fazer, não creio que seja bom para a criança ser agredida só porque também o fez, mas sim deve compreender que não o deve fazer, através do diálogo. É importante que a criança perceba o que está certo, o que está errado e, caso haja conflito, o educador deve perceber o que aconteceu para se ter gerado o referido conflito, de forma a solucionar o problema (Fernandes, 2009). Referenciando o meu estágio, consegui implementar estas estratégias, porque quando havia algum conflito, era maioritariamente por causa de um brinquedo que envolvia agressão física. Assim, conversava sempre com as crianças envolvidas e perguntava o que se estava a passar, dando oportunidade a cada uma de se explicar; de seguida, explicava que não se devia tirar o brinquedo ao amigo, mas sim pedir emprestado e esperar pela sua vez de brincar. Outras estratégias que

podem ser implementadas são o envolvimento das crianças na criação de regras de comportamento, isto é, a sala deve ter um conjunto de regras de comportamento, para que as crianças tenham a noção do seu comportamento e também para saberem que comportamentos são esperados delas. A realização de tabelas de comportamento, com símbolos (☺ ou ☹; cores: verde, vermelho ou amarelo) ajuda a criança a ter consciência do seu comportamento e ajuda-a a interiorizar as regras. O trabalhar as emoções, o educador não só ajuda a criança a demonstrar o que sente como ajuda a criança a entender o significado do que está a sentir. Esta estratégia também coloquei em prática, na atividade já referida “Como me sinto hoje?”. Nesta situação, não só a criança estaria a aprender a expressar as suas emoções, como o restante grupo deveria compreender e respeitar o que a criança estava a sentir. Existem ainda estratégias que são utilizadas por educadores que podem não ser consideradas as mais eficazes na gestão de conflitos. Uma das estratégias que apontam é o colocar a criança a “pensar”. No estudo de Fernandes (2009) algumas das educadoras que a autora evidenciou afirmam que talvez não seja a melhor estratégia, mas é a que mais funciona. As crianças podem ser retiradas na situação de conflitos, mas não deve ser feita de forma punitiva, mas sim controlada. Mais uma vez, encontro a resposta à minha dúvida colocada anteriormente, em relação a esta última estratégia utilizada pela educadora cooperante. Eu por um lado, em algumas situações que não consegui gerir eficazmente o conflito, retirava a criança do grupo e sentava-a numa cadeira, mas depois conversava com ela, com o intuito de fazê-la perceber porque é que não devia ter feito o que fez. Talvez acabasse por ir um pouco ao encontro do que a educadora cooperante fazia, mas eu estabelecia diálogo com a criança e integrava-a, novamente no grupo.

1.3. Estágio em 1.º Ciclo – turma de 2.º ano

1.3.1. Breve caracterização da instituição e da turma

Realizei o meu estágio numa sala de 1.º Ciclo, com uma turma de 2.º e 3.º anos: catorze alunos no 2.º ano e nove no 3.º ano. Contudo, dirigi-me apenas aos alunos de 2.º ano. A escola estava localizada num meio pequeno, o que tornava o ambiente gerado mais acolhedor. Não era uma escola muito grande, apenas o refeitório e o recreio eram os espaços de maior dimensão. Relativamente ao ambiente escolar, era notória a relação estabelecida entre as crianças, independentemente da sua idade. Esse ambiente acolhedor era gerado pelas docentes e também pelas assistentes operacionais, pois traziam sempre boa disposição para o espaço e incutiam-na nas crianças. Também por esse facto era notória a boa relação entre as crianças e os adultos, havendo respeito e amizade entre ambos. Apesar de pequena, a escola e as

salas encontravam-se bem equipadas e com materiais adequados e necessários para as aulas: quadros interativos, jogos, livros, entre outros materiais didático-pedagógicos. Penso que a sua utilização e organização são algo favorável tanto para a escola como para a comunidade escolar, uma vez que facilita o trabalho dos docentes e, por consequente, motiva os alunos para a aprendizagem dos conteúdos.

Contudo, retiro alguns aspetos negativo como a inexistência de um espaço exterior coberto, pois nos dias de mau tempo, as crianças tinham de brincar nos corredores, sendo um espaço mais pequeno para que todos se pudessem movimentar mais livremente. O espaço reduzido das salas era também reduzido para o número elevado de aluno que havia em cada sala, dificultando a atenção mais pormenorizada a cada aluno. O facto de o mobiliário ocupar grande parte da sala, dificulta a organização das mesas e mobilização dos docentes e dos alunos.

A escola onde realizei o estágio pertence a um agrupamento de escolas que apresentava o Projeto Educativo, cujo não tive acesso. No entanto, a escola rege-se pelos objetivos definidos no referido documento. Esse projeto tem como finalidades a promoção de uma educação para todos, afirmando a diversidade e a diferenciação pedagógicas e na qual a sequencialidade, articulada entre os diferentes anos de escolaridade seja uma realidade.

Plano de Turma

O Plano de Turma foi fornecido pela docente cooperante. Os objetivos específicos foram retirados do referido plano, sendo eles: a utilização de materiais para que os alunos experimentassem, pesquisassem e interpretassem situações do quotidiano, desenvolvendo o seu raciocínio; a promoção de momentos de reflexão sobre situações problemáticas; a organização de atividades adequadas às características e gostos dos alunos. Privilegiava, ainda, a exploração de histórias e momentos dedicados à leitura e à escrita. No decorrer do estágio, observou-se que a docente cooperante seguia estes objetivos com grande precisão, elaborando sempre aulas diferentes, com exploração de diversos materiais, a fim de promover a aprendizagem dos alunos. Deste modo, eu e o meu par de estágio seguimos a mesma linha da docente cooperante, respeitando as suas sugestões para lecionar as aulas.

A turma revelava um grande interesse nas aprendizagens em todas as Áreas Curriculares e um bom cumprimento das regras da sala de aula, à exceção de alguns alunos apontados pela docente; os alunos revelavam ainda curiosidade e motivação para aprender novos conteúdos, havendo um questionamento e uma participação constante da parte dos mesmos. Notou-se ainda que os alunos eram muito cooperativos

entre si, revelando boas relações interpessoais. Eram autônomos e revelavam consciência cívica.

1.3.2. As vivências de estágio

Integração na Comunidade Escolar

Neste contexto de estágio, a minha integração na comunidade escolar foi bastante positiva. Destaco a disponibilidade e os conselhos da docente cooperante que, desde início explicou a dinâmica da turma e o que tinha de ser feito. A cada aula, a docente dava sempre o seu feedback, dando sempre sugestões para melhorar e dando reforço positivo sobre a minha prática. Houve sempre muito diálogo com a docente, o que me ajudou a crescer enquanto futura docente e, sobretudo, a aprender como planear uma aula, como conseguir articular várias unidades curriculares e sobretudo como conseguir promover aulas que fossem do gosto dos alunos. Também aprendi com a docente a forma como me devo comportar em sala de aula, tendo em conta a linguagem e a postura. Destaco também a boa receção quer pelas assistentes operacionais como as restantes docentes da escola, que se dispuseram a esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir. A minha ligação com os alunos foi o mais importante. Era uma turma de vinte e três alunos, apesar da minha intervenção se centrar mais a metade da turma que pertencia ao 2.º ano. Era uma turma bastante empenhada, motivada, interessada e com um bom aproveitamento escolar. Gostavam de dar as suas opiniões acerca das minhas aulas e, inclusive, davam sugestões, por exemplo, sobre outro tipo de jogos ou de tarefas que se poderiam fazer, idênticas às que eram realizadas e eu tentava sempre planificar as minhas aulas, tendo em conta o que os alunos me diziam. Ajudaram-me a crescer como futura professora e receberam-me da melhor forma.

Autodiagnóstico do desempenho de estágio

Contrastando com o estágio em jardim de infância, o meu desempenho durante este estágio, superou algumas expectativas minhas, esclarecendo algumas dúvidas pessoais quanto ao meu futuro profissional. A docente cooperante que me acompanhou, para além de me cativar, ensinou-me bastante sobre a postura que tinha que ter dentro da sala de aulas, nos feedbacks sobre as planificações que dava e relativamente ao modo como ensinar algo aos alunos e a motivá-los a aprender. Deixou-me errar, de modo controlado, para eu aprender e eu tentei seguir sempre cada conselho que me deu. Eram conselhos construtivos, ajudando a melhorar a minha prática. Ao longo das semanas, ia-me sentindo cada vez mais à vontade dentro da sala e com os alunos, que se mostravam muito interessados e expectantes para o que eu ia fazer.

Como em todos os estágios, era realizado o Projeto de Estágio, em conjunto com a professora cooperante e o meu par de estágio, tendo neste contexto incidido num dos Blocos presente no Programa de Estudo do Meio (ME, 2004), Bloco 5 – Experiências e Materiais, uma vez que era um bloco comum aos dois anos de escolaridade presentes na sala de aula (2.º e 3.º ano). Assim, as aulas lecionadas iam ao encontro dos objetivos do Plano de Turma e aos conteúdos que a docente cooperante nos indicava todas as semanas, para fazer as planificações. Era uma forma de todos poderem participar, uma vez que eram atividades experimentais e permitiam fomentar o trabalho em sala de aula com os dois anos de escolaridade. Após uma conversa com os alunos, ficou decidido que todas as quintas-feiras de cada semana era feita uma experiência e, todos deram sugestões para o nome do tema do Projeto, ficando “Experiências de Estudo do Meio vamos fazer, com a Inês e a Rita a ajudarem-nos a crescer”. Este Projeto tinha como finalidades a promoção de alguns saberes/curiosidades aos alunos, que envolvessem o mundo que os rodeia; a sensibilização dos mesmos para a área das ciências naturais e sociais; a promoção de trabalhos em grupo e a cooperação entre os dois graus de escolaridade e a articulação das atividades experimentais, implicitamente, com as restantes áreas curriculares. Esta decisão em trabalhar as atividades experimentais foi também para testar as capacidades do par de estágio em conduzir este tipo de atividades, pois existia um certo receio em abordá-las, por não conseguir explicar os fenómenos corretamente ou por não compreender as conceções dos alunos. Assim, deve haver uma promoção de uma educação científico-tecnológica de base para todas as crianças, desde os primeiros anos de escolaridade, defendida pela escola, proporcionando aos alunos a compreensão dos conteúdos e da natureza da ciência. A educação para as ciências deve assim ser promissora de aprendizagens que façam sentido para os alunos e não que os limite apenas a apropriar-se de conceitos (ME-DGIDC, 2007). Deste modo, seria pretendido que as práticas em sala de aula promovessem uma articulação mais acessível entre a teoria, a observação e a apropriar-se de conceitos (ME-DGIDC, 2007). Para a realização das mesmas, toda a turma, 2.º e 3.º anos, foi dividida em cinco grupos de trabalho e, consoante a experiência realizada, era-lhes fornecida uma ficha de registo da atividade, de modo a reunirem os seus conhecimentos prévios e a registarem os resultados das experiências, refletindo sobre o que aprenderam.

Durante a realização do estágio, tive a oportunidade de intervir enquanto docente de 1.º Ciclo. Antes de lecionar as aulas, tive que as planificar, mas para tal, tive que estudar o que os conteúdos que iria abordar, principalmente aqueles que considero não dominar melhor ou que me sentia mais insegura, que é o caso da Matemática. Foi sempre uma área curricular em que tive dificuldades, não por não saber do que estava

a falar, mas pelo receio de não me fazer entender, ou seja, que os alunos não compreendessem o que eu estaria a dizer. Contrariamente, o português é a área que considero dominar melhor, porque sempre foi a área que mais me interessou bastante. Nunca tive muitas dificuldades em compreender os conteúdos e conseguia aprendê-los rapidamente, o que fez com que me sentisse mais à vontade a lecionar, durante o período de estágio. Apesar de não dominar totalmente as áreas que mencionei, não me senti inibida, porque pude contar com a ajuda da professora cooperante, pois estava sempre atenta e quando me sentia mais confusa, a mesma intervinha, ajudando-me.

Planificar não foi de todo um problema, uma vez que já havia feito para outros estágios. Contudo, articular as diferentes áreas curriculares verificou-se ser mais complicado. Nas minhas primeiras planificações não estabeleci qualquer articulação. Porém, ao longo do período de estágio fui conseguindo planificar atividades que envolvessem pelo menos duas áreas curriculares diferentes. A apreciação dos alunos sobre as minhas planificações também me ajudava a planificar para as semanas seguintes, tentando ir ao encontro dos seus gostos e das suas dificuldades. Registava sempre as suas sugestões para que a cada aula, houvesse momentos mais dinâmicos.

A minha intervenção foi marcada por diversas atividades ao longo das minhas aulas. A maior parte das atividades que planeei superaram as minhas expectativas, mas destaco duas das atividades que considero que foram as mais interessantes, quer para mim, quer para os alunos. Numa das minhas semanas de intervenção, tinha que abordar o conteúdo de matemático “medidas de massa”. Para tal, articulei a Matemática com a área de Expressão Dramática, utilizando um pequeno jogo dramático. Esse jogo consistia em três situações do quotidiano, que envolvessem a grandeza massa, em diferentes contextos: no supermercado (pesagem de alimentos), na cozinha (em que para cozinhar uma receita podia aparecer a quantidade em gramas ou em unidades de medida não convencionais) e no Nutricionista (pesagem da massa corporal das pessoas). De início, estava um pouco insegura em relação à atividade, porque tinha receio de não conseguir gerir o comportamento e a atividade da turma e de orientá-la no decorrer da mesma, uma vez que foi realizada no refeitório e os alunos podiam dispersar-se um pouco. Porém, acabou por ser uma atividade bastante dinâmica, em que os alunos se mostraram empenhados em querer fazê-la e conseguiram compreender o essencial da atividade. Pude comprová-lo quando fomos para dentro da sala, em que coloquei um *PowerPoint* (anexo V) que apresentava as medidas da massa, e os alunos fizeram logo a ponte para a atividade que realizaram.

Outro conteúdo que tive que abordar, agora referente à área curricular de Português, foram as mensagens curtas (email, recado, aviso, convite). Numa primeira fase, apresentei as características de cada mensagem em *PowerPoint* (anexo VI) e

depois realizei um pequeno jogo em que tinha catorze papelinhos que tinham escrito o tipo de mensagem e o seu destinatário. Cada aluno tirou um papelinho à sorte e posteriormente escreveram no caderno a mensagem pedida para o seu destinatário. Com esta atividade, os alunos não só se apropriavam das características das mensagens curtas, como treinavam a escrita. No final, cada um vinha à frente e lia aos colegas a sua mensagem. Acabou por ser um momento engraçado, porque algumas mensagens eram destinadas a outras colegas da turma. Deste modo, consegui dar algum dinamismo à atividade, tornando-a mais interessante também para os alunos. Esta iniciativa de criar aulas mais dinâmicas e não expositivas partiu um pouco da observação que fiz da professora cooperante, uma vez que nunca deixava que as suas aulas fossem “professor fala, aluno ouve”. Havia sempre uma história, um exemplo de quotidiano ou materiais que chamassem a atenção dos alunos.

No entanto, retiro as atividades experimentais como um aspeto negativo da minha intervenção. Não foi em todas as atividades, mas considero que não organizei as atividades de melhor forma e não me preparei o suficiente, de modo a corresponder às expectativas dos alunos. Recordo principalmente a experiência da elasticidade e a experiência do equilíbrio numa balança que acabaram por não serem enriquecedoras para os alunos, por falta de organização minha e da minha colega de estágio. Considero que deveríamos ter estudado melhor a experiência e executá-la antes de a realizar em aula, algo que não aconteceu. Porém, recordo a experiência das sombras que foi a que mais entusiasmou os alunos: eu e o meu par de estágio levámos cada grupo, à vez, para uma sala às escuras; de seguida, acendíamos um lanterna e pedíamos a cada membro do grupo para participar, um de cada vez. A luz da lanterna incidia na parede, sendo os alunos os objetos da experiência. No final de cada experiência, era realizada uma conclusão geral sobre as experiências e, na experiência em questão, os alunos revelaram uma maior certeza do que aprenderam, em comparação com as duas experiências primeiramente mencionadas.

Na mesma linha, durante o período de estágio, percebi que a área das Expressões, mais concretamente, a Expressão Plástica não foi uma área que dominasse da melhor forma, revelando algumas dificuldades em planificá-la. A docente cooperante abordou-me sobre esse assunto, explicando-me como é que se deve planificar o tipo de atividades que a referida área curricular requer. Acaba por ser um pouco como as atividades experimentais: devem ser realizadas antes de as executar em aula e as atividades de expressão plástica seguem o mesmo caminho. O facto é que não elaborei muitas planificações de Expressão Plástica ao longo do meu percurso académico ou pelo menos atividades com um grau de complexidade que as atividades realizadas neste estágio pediam, sendo um motivo para a minha dificuldade.

Outra dificuldade que sentir ao longo do estágio, foi a avaliação, mais concretamente no que avaliar e como avaliar as aprendizagens dos alunos, porque tinha alguma dificuldade em estar a lecionar a matéria e, ao mesmo tempo, verificar se estavam a compreender ou não. Só em correções ou indo de lugar a lugar, é que conseguia ver se os alunos estavam a sentir dificuldades. A docente cooperante sugeriu uma forma de os avaliar que, de certa forma, acabou por facilitar o meu trabalho, tendo em conta os objetivos que definia nas minhas planificações, mas considero que mesmo assim não os soube avaliar da melhor forma. Sabia quem é que tinha mais dificuldades, quem é que estava com dúvidas em certos momentos e tinha sempre a preocupação em perguntar se entenderam e de voltar a recapitular, para não haver mesmo qualquer dúvida. Porém, devia ter trabalhado um pouco mais nesse campo.

Uma questão que me intrigou ao longo deste estágio foi o facto de haver dois anos de escolaridade dentro da sala. A forma como a professora organizava os dois anos de escolaridade estava bem pensada: sempre que a professora estava mais centrada no trabalho de um ano, o outro ano tinha sempre uma tarefa a fazer de modo mais autónomo. Questionava-se sobre o modo como a professora conseguiria dar apoio mais individualizado a alunos com mais dificuldades e o que faria quando algum aluno acabava o seu trabalho. Estas questões não foram observadas na sua totalidade, porque havia sempre muito trabalho para fazer e, ao longo do estágio, eu e o meu par centrámo-nos mais no 2.º ano e a professora no 3.º ano. Porém, houve momentos em que a professora chamava alguns alunos com mais dificuldades para ao pé de si, dando-lhes apoio. Considero que um professor, neste caso, deve ter uma atenção significativa em relação aos diferentes ritmos de aprendizagem que existem na sala de aula, para assim conseguir gerir os dois grupos, e os objetivos de aprendizagem de cada um. Assim, torna-se fundamental que o professor tenha cuidado de entender as características dos alunos e compreender que nem todos são capazes de aprender de forma igual, independentemente de haver ou não dois anos de escolaridade na mesma sala. É necessário desenvolver práticas de ensino adequadas a essas diferenças, quer pessoais quer coletivas (Santos, 2009). O professor, sendo o responsável pela construção da aprendizagem dos seus alunos deve dar o seu apoio e interagir mais com os alunos que aprendizagem mais dificuldade, a fim de esta ser ultrapassada e haver um maior desempenho escolar.

1.4. Estágio em 1.º Ciclo – turma de 3.º Ano

1.4.1. Breve caracterização da Instituição

À semelhança do estágio anterior, este estágio foi também em contexto de 1.º Ciclo, numa sala de 2.º e 3.º anos: cinco alunos no 2.º anos e quinze alunos no 3.º ano. No entanto, a minha ação foi mais dirigida para os alunos que frequentavam o 3.º ano de escolaridade.

A escola onde foi realizado o estágio era relativamente recente, havendo muito espaço para as crianças poderem brincar. Quer o espaço interior, quer o espaço exterior eram bastante amplos e notava-se a interação das crianças, independentemente da sua idade. Ainda neste local, encontrava-se uma biblioteca e um serviço de Ocupação de Tempos Livres (OTL). Ambos tinham bastante adesão por parte das crianças, o que se torna complementar para a aprendizagem das mesmas, desenvolvendo-as socialmente, pessoalmente e ainda cognitivamente. Podiam explorar livros, materiais, jogos e também podiam realizar os trabalhos de casa. Durante o estágio não acompanhei as crianças até aos locais referidos diretamente, mas durante os intervalos ou horas de almoço, algumas crianças estavam sempre ou na biblioteca ou no OTL, quando não estavam no exterior. Este facto também se pode constatar pelas afirmações das crianças. As salas de aula tinham equipamento e materiais adequados à faixa etária e facilitadores para a aprendizagem de conteúdos e para a dinâmica das aulas.

A escola regia-se pela Projeto Educativo do Agrupamento onde está inserida, tendo como tema “Articular para o Sucesso”. Este projeto era delineado por três eixos: Qualidade Educativa, Cidadania e Integração, Qualidade e Equidade de Oportunidades. Todos tinham como objetivos primordiais o melhoramento do sucesso educativo e da qualidade de serviços, a promoção de uma educação que forme cidadãos ativos na sociedade, o asseguramento do progresso dos estudos e a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais e de alunos emigrantes.

Plano de Turma

O Plano de Turma tinha como finalidades a melhoria de aspetos menos satisfatórios em cada área disciplinar e também a nível pessoal e social. Ainda presente no Plano de Turma estava uma disciplina de Oferta Complementar ao 1.º Ciclo – Desenvolvimento Pessoal e Social. Esta disciplina tinha como objetivos o apoio à integração, formação e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, centrada nas seguintes unidades temáticas: relações interpessoais, vida social, cultura, etnias e diversidades, saúde e segurança e consumo. A docente cooperante pretendia desenvolver alguns valores que não eram tão visíveis nas atitudes e comportamento dos alunos, perante situações que se iam desencadeando entre pares. Assim, apesar dos objetivos que definiu no seu Plano de Turma serem mais focados na melhoria das três áreas curriculares, não apontando as Expressões no seu plano de turma, a docente

tinha também a preocupação em alertar os alunos para a aquisição de valores, através de conversas, tarefas ou visionamento de pequenos vídeos ou filmes, como foi observado durante o período de observação no estágio. Este apelo aos valores é essencial no 1.º Ciclo, para que os alunos se possam tornar cidadãos responsáveis, preocupados e ativos na sua sociedade. Como afirma um dos grandes objetivos gerais do Ensino Básico, a escola deve “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (ME, 2004, p.13). Estes objetivos seguem a mesma linha dos objetivos da Oferta Complementar ao programa do 1.º Ciclo, referente à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), enquadrando-se no Projeto Educativo do Agrupamento.

Revelando algumas características da turma, verificou-se a falta de autonomia por parte de todos os alunos, uma vez que solicitavam constantemente a atenção e o apoio do adulto (ou dos adultos) que se encontravam na sala de aula. Era uma turma com ritmos de trabalhos muito diferenciados, o que influenciava o trabalho do docente e, posteriormente, o das estagiárias nas suas semanas de intervenção. Na mesma linha, está o ritmo de aprendizagem, visto que se notava alguns alunos com grandes dificuldades na aprendizagem de conteúdos. Relativamente ao comportamento, os alunos não eram mal-educados com os adultos, mas havia alguns conflitos e faltas de respeito entre pares. Também a falta de cooperação era um dos pontos fracos que a docente apontara sobre a turma. De modo geral, o comportamento era razoável, existindo esporadicamente situações que perturbavam o funcionamento da aula, havendo sempre intervenção do adulto (ou a professora cooperante ou o par de estágio). É de referir que, na turma de 3.º ano, existia uma aluna abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro e beneficiava de um Programa Educativo Individual, com as seguintes alíneas: Alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado; Alínea b) Adequações Curriculares Individuais nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

1.4.2. As vivências de estágio

Integração na comunidade escolar

A minha integração no ambiente escolar foi um pouco diferente das restantes que já referi. Logo no primeiro dia de estágio, entrei em contacto com a turma, porque a professora faltou na primeira hora da manhã. Assim, eu e o meu par de estágio tivemos que assumir o papel da professora, apresentando-nos e dizendo o que tinham de fazer. Estivemos acompanhadas pela coordenadora da escola, que fez uma primeira apresentação. Porém, na realização dos exercícios deixados pela docente cooperante,

fui eu e o meu par de estágio que ajudamos os alunos, nas suas dúvidas. Foi um aspeto positivo, porque comecei desde cedo a conhecer os alunos e a perceber a dinâmica da turma. Os docentes da escola também me receberam da melhor forma, conversando e cativando pela sua boa disposição na sala dos professores.

A docente cooperante transmitia uma sensação de segurança e de calma. Desde o início que conversava bastante comigo e com o meu par de estágio sobre a turma e o seu funcionamento, colocando-me à vontade para estar com os alunos e para intervir sempre que quisesse. Após as minhas intervenções, a docente cooperante dava sempre o seu feedback, dando sugestões para melhorar e, dando-me também espaço para expor as minhas ideias. A sua confiança em mim e também na minha colega de estágio foi desde logo observada, pois mesmo não tendo sua a experiência, pediu-nos para realizar algumas atividades em que ela se sentia menos confortável, como nas atividades experimentais e no ensaio da música para a festa de Natal. Por último, devo destacar a relação que estabeleci com os alunos. Era uma turma muito participativa, porém com tendência em explorar demais alguns assuntos pouco pertinentes para os assuntos a serem tratados. Era um grupo muito falador, tornando, por vezes, complicada sua gestão. Notava-se que alguns alunos eram bastante empenhados nas atividades propostas, enquanto outros se dispersavam com alguma frequência, portanto, haviam ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes. Alguns alunos gostavam de desafiar as estagiárias e também a professora, tentando testar as capacidades de cada uma (verificar se sabiam os conteúdos). Contudo, era fácil estabelecer uma boa relação com todos, e é de realçar o apoio e a ajuda que me foram dando, durante o meu percurso de estágio.

Autodiagnóstico do desempenho de estágio

Este estágio foi um pouco diferente do estágio anterior, apesar de ambos no 1.º ciclo. As primeiras semanas de estágio já estavam planeadas com fichas de avaliação e com preparativos de Natal, não havendo muito espaço para realizar outras atividades que fossem planeadas por mim. Deste modo, após o período de observação, nas duas últimas semanas do 1.º período a intervenção foi feita em parceria com o meu par de estágio e de modo estritamente articulado com o plano da turma.

Apesar desses condicionalismos, estas semanas foram propícias para colocar em prática o Projeto de estágio, que tinha como tema “Valorizando-nos uns aos outros”. Este projeto surgiu de conversas com a docente cooperante, nomeadamente sobre as características que a professora apontava como negativas no grupo – a falta de autonomia, de cooperação, de respeito pelo outro. Assim, os objetivos principais do projeto eram a promoção de valores como o respeito, da cooperação e da partilha de

experiências e opiniões. Deste modo, foi um projeto essencialmente desenvolvido na área de Oferta Complementar ao 1.º Ciclo, uma vez que se enquadrava com os objetivos do mesmo. Assim, nas primeiras semanas, como já havia atividades planeadas, eu e o meu par de estágio decidimos adaptar os objetivos do nosso projeto com as atividades que a professora indicava. Uma das atividades que destaco mais produtivas do nosso Projeto foi escrever a Carta ao Pai Natal. Esta atividade permitiu a articulação com a área disciplinar Português, uma vez que desenvolvia a expressão escrita dos alunos e obedecia à estrutura de uma Carta. No que respeita aos objetivos da Oferta Complementar, permitiu o diálogo sobre a partilha, o amor, a família e a solidariedade. Foram conceitos que os alunos foram descobrindo ao longo do diálogo estabelecido sobre o que seria o Natal, antes de realizarem a carta. Porém, alguns alunos ainda valorizavam bastante os bens materiais, não identificando a real importância dos conceitos acima descritos. Esta descoberta foi observada pelas cartas que os alunos escreveram, posteriormente. Alguns falaram na importância em estar com a família e outros mencionaram que podiam dar alguns brinquedos aos mais necessitados. Em suma, foi uma atividade que serviu para que os alunos tomassem consciência de que o Natal não são apenas os presentes que recebem, mas sim um simbolismo do amor e da família.

Ainda nas primeiras semanas alusivas ao Natal, os alunos tiveram que elaborar um presente de natal, já planificado pela docente cooperante. Foi um trabalho realizado no âmbito da Expressão Artística-Plástica, uma vez que envolvia muito o recorte e a colagem de materiais. Porém, foi das poucas atividades que se verificou ao longo do estágio que envolvessem as expressões, uma vez que não eram muito trabalhadas, porque de acordo com a professora cooperante, a sua prioridade eram as três unidades curriculares: Matemática, Português e Estudo do Meio. Notou-se a pouca autonomia dos alunos, solicitando sempre a ajuda do adulto. Nestes casos, eu tentei não ajudar tanto para que eles fizessem sozinhos e treinassem os trabalhos manuais. É essencial que as Expressões sejam valorizadas, uma vez que se torna essencial que os alunos se familiarizem com a utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o seu campo de experiências, desenvolvendo as suas capacidades de se expressar. A manipulação de materiais permite que o aluno desenvolva formas pessoais de expressar o seu interior e de representar a realidade. Assim, explorar diferentes técnicas e materiais contribui, não só para alargar a sua imaginação e criatividade, como desenvolve a sua destreza manual. (ME, 2004). As atividades referentes ao Natal foram as únicas atividades dirigidas aos dois anos de escolaridade.

A intervenção no início do 2.º período, como já referi, foi planificada de acordo com o plano semanal que a docente me dava: a professora enviava por email um plano para

cada dia da semana, com os conteúdos que deviam ser abordados e com as páginas do manual e do caderno de exercícios que os alunos tinham de ler e realizar os exercícios. Não senti dificuldades em implementar as atividades previstas na minha planificação, pois considero que fiz uma boa preparação quer da minha postura enquanto docente naquela semana, quer na realização e utilização de recursos que facilitassem a aprendizagem dos alunos. Porém, senti que o plano que a professora cooperante fornecia, limitava um pouco as minhas planificações, uma vez que o seu plano já tinha tudo estipulado para os alunos fazerem. Verifiquei que as aulas eram um pouco monótonas, recorrendo sempre ao manual. Não havia aulas com muito dinamismo e era algo que gostava de criar, a fim de dar um pouco mais de ânimo aos alunos. Este facto deve-se muito ao estágio anterior, em que a professora cooperante deixava a meu critério toda a dinâmica da aula. Assim, neste estágio tentei estabelecer uma ligação entre o que eu gostava de fazer com o plano da professora: partindo do conteúdo, planifiquei a minha aula, recorrendo por exemplo a utilização de materiais, à utilização do quadro interativo para realizar jogos ou mostrar imagens e vídeos e, no final realizava os exercícios que a professora havia mencionado no seu plano. Houve aulas que planifiquei que realmente não podia fugir do manual, como era o caso da interpretação dos textos. Contudo, houve aulas que gostei mais de lecionar, uma vez que tive uma boa participação dos alunos e manifestaram interesse em aprender. Destaco assim, três aulas, cada uma numa área curricular diferente sobre as quais reflito em seguida.

Na aula de Estudo do Meio, elaborei um *PowerPoint* (anexo VII), com várias fotografias e vídeos sobre culturas e etnias presentes no nosso país, que tinham por objetivo promover a discussão de modo a não criar uma aula tão monótona e também para que os alunos pudessem conhecer as características de cada cultura, como os costumes, a língua, a gastronomia ou a música. Optei, assim, por fazer uma conversa com os alunos sobre as diferentes culturas que eles conheciam em Portugal, chegando assim às referidas características que distinguem cada cultura. A partir deste conteúdo, também foi abordado o conceito de igualdade de direitos, perguntando se conheciam algum aluno presente na escola que fosse de uma cultura diferente e como agiam com ele. Logo houve uma boa participação dos alunos, pois quiseram manifestar a sua opinião e partilhar as suas experiências. À medida que os alunos iam partilhando opiniões, perguntei se tratavam o colega de forma diferente por ser de outra cultura. As respostas foram interessantes, porque nenhum aluno teve uma opinião de “exclusão” à diferença do outro, levando assim à igualdade dos direitos para todos. Foi uma aula bastante dinâmica, porque envolveu a participação de todos os alunos. Ficaram bastante entusiasmados e alguns já conheciam alguns costumes e tradições das

culturas apresentadas. Foi uma atividade planeada para a hora da disciplina complementar ao 1.º Ciclo, dando desenvolvimento ao Projeto de Estágio.

Na área do Português, o que gostei mais de lecionar foi a Carta, uma vez que também foi uma aula em que consegui envolver todos os alunos, pelo facto de não ter sido tão expositiva. Estabeleci diálogo com eles e dei-lhe novamente oportunidade de manifestarem as suas opiniões. Numa primeira fase, comecei por lhes perguntar que meio de comunicação utilizavam para falar com alguém que estivesse longe, ao que a maioria respondeu telemóvel ou internet. Posteriormente, perguntei o que normalmente se escreve numa carta e se já alguém tinha recebido e escrito uma carta, ao que alguns alunos disseram que nunca tinham escrito uma carta e outros disseram que já receberam cartas de amor. De seguida, apresentei um exemplo de uma carta escrita por mim, que obedecia à estrutura de uma carta, com o objetivo de os alunos conhecerem a referida estrutura para, depois, a aplicarem. A carta foi elaborada por mim para o meu par de estágio, com o intuito de gerar alguma curiosidade aos alunos, também um pouco por brincadeira. Notou-se o entusiasmo deles, começando a fazer perguntas sobre a carta. Após a abordagem à estrutura da carta, a mesma foi explicada mais pormenorizadamente, a fim de os alunos compreenderem cada elemento que a caracteriza. De seguida, a tarefa seguinte foi escrever uma carta a um colega da turma que obedecesse à estrutura da carta. Para ajudar os alunos, deixei exposta no quadro interativo a carta que escrevi, em *PowerPoint*. (anexo VIII). O destinatário das cartas foi escolhido por sorteio: os nomes dos alunos estavam escritos em pequenos papéis dobrados e os alunos tinham que tirar um dos papéis e ver qual o colega a quem teriam de escrever a sua carta. De início, alguns alunos demonstraram-se recetivos em escrevê-la, não pela estrutura da carta, mas por ser para colegas com quem tinham algumas divergências ou por não serem amigos tão chegados. No final, cada aluno leu a carta que foi escrita para ele, para a turma toda. Os resultados foram bastante positivos e criativos, embora nem todos tenham seguido a estrutura na sua totalidade: houve alguns alunos que não apresentavam a data ou a saudação, outros não cumpriam com a estrutura do texto.

Destaco também a primeira aula de Matemática que lecionei, quando abordei a tabuada da multiplicação por nove. Nesta atividade, entreguei a cada aluno, uma “escada” (Figura 9) em feita em cartolina, em que o primeiro degrau (um quadradinho) tinha pintadas nove pintas, os dois degraus seguintes tinham cada um nove pintas, e assim sucessivamente. Esta situação tinha como objetivo que os alunos percebessem que a cada degrau tinham tantas pintas quantas o produto do número de degraus em que se encontrava e 9, obtendo “1x9”, “2x9”, etc. À medida que se ia avançando na escada, pedia a cada aluno para vir ao quadro pintar as nove pintas nos vários degraus.

Posteriormente, em frente aos degraus era escrito “9+9+9+9...” para que os alunos percebessem que, por exemplo, quatro vezes nove pintinhas é o mesmo que somar “9+9+9+9”, chegando ao resultado.

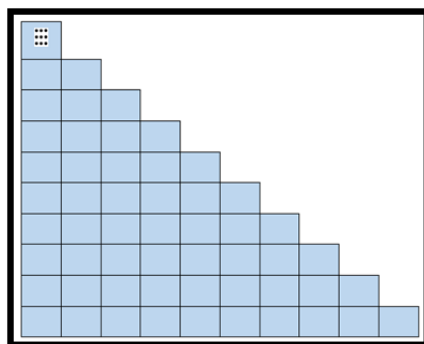


Figura 9 – Exemplo de escada para tabuada da multiplicação por nove.

Esta atividade foi também dinâmica, uma vez que os alunos estiveram sempre ativos durante a aula, não se limitando apenas a olhar para o quadro e a ouvir-me. Portanto, foi uma tarefa que envolveu bastante a participação dos alunos. Alguns alunos identificaram algumas relações, como o algarismo das dezenas continuar por ordem crescente e o algarismo das unidades por ordem decrescente, como se vê na seguinte figura (10):

9 x 1	=	09
9 x 2	=	18
9 x 3	=	27
9 x 4	=	36
9 x 5	=	45
9 x 6	=	54
9 x 7	=	63
9 x 8	=	72
9 x 9	=	81
9 x 10	=	90

Figura 10 – Exemplo de algumas das relações identificadas pelos alunos.

Houve alunos que destacaram que a partir do “9x6” o algarismo das dezenas e das unidades trocam de lugar, por exemplo: 9x5 é 45 e 9x6 é 54. Também entenderam que basta acrescentar “+9” ao resultado anterior para obter o resultado seguinte. Destaco ainda, o bom feedback da docente cooperante em relação a esta tarefa, justamente por envolver os alunos na sua realização, afirmando ser uma boa estratégia.

No decorrer das minhas intervenções destaco a minha dificuldade na execução de uma das atividades experimentais, que realizei em parceria com a minha colega de estágio. Essas atividades foram pedidas pela docente cooperante que, como já referi, não se sentia confortável em realizá-las. Senti mais dificuldade em explicar a primeira experiência referente às rodas dentadas, do que a segunda que se referia à elasticidade.

Não compreendi muito bem a essência da primeira experiência, não me sentindo segura para a explicar, contando com a ajuda do meu par de estágio. O mesmo aconteceu quando realizei as experiências do equilíbrio e da força, em que a última acabou por gerar algumas dúvidas, não só aos alunos como a mim, ao meu par e também à professora que revelara que era uma experiência um pouco complexa. Nota-se assim que não consegui melhorar a minha prática nas atividades experimentais, após já ter tido a mesma prestação no estágio anterior. Mais uma vez, devia ter organizado melhor os materiais e estudado melhor a essência das experiências, realizando-a antes de a mostrar aos alunos. Esta abordagem das experiências foi uma questão que me levantou algumas dúvidas, porque a própria docente cooperante sentia alguma dificuldade em realizá-las, por vezes por não conseguir gerir bem os materiais. Este facto, recorda-me as aulas na licenciatura em Educação Básica, na disciplina de Ensino e Aprendizagem em Estudo do Meio, em que se falou sobre o receio dos professores em abordar as atividades experimentais. Uns por sentirem dificuldades nos conceitos dos fenómenos ou outros por não conseguirem compreender as concepções dos alunos, faz com que não executem este tipo de atividades. Em alguns casos, os próprios professores também têm concepções alternativas. Como afirma Sá, Carvalho e Lima (1999) os professores não possuem um nível de conhecimentos científicos adequados para dominarem o ensino das ciências, o que os torna inseguros, não reconhecendo a ciência como uma componente integrante no 1.º Ciclo. Deste modo, torna-se importante refletir o sobre o papel do professor na educação em ciências: é essencial que este manifeste um à vontade para conhecer e desmistificar as concepções alternativas dos alunos, porque são concepções que vêm formadas do quotidiano, afastando-as do seu real significado científico. Por este facto, o professor deve trabalhar essas concepções, para que os alunos contruam os seus conhecimentos, chegando ao conceito científico. E, para tal, devem ser criadas atividades experimentais que envolvam a participação do aluno. (ME: DGIDC, 2007)

A gestão do tempo foi outra dificuldade que encontrei no estágio. A turma apresentava ritmos de trabalho muito diferenciados, o que acabou por atrasar um pouco o cumprimento da minha planificação. No decorrer do estágio, observei que os ritmos de aprendizagem era o principal obstáculo à continuação da aula da docente cooperante, algo que era conversado com a mesma várias vezes. Era uma das suas principais dificuldades, não só com os alunos do 3.º ano como com os do 2.º ano porque, por haver tanta diferença de ritmos no 3.ºano, a docente acabava por não dar tanta atenção aos alunos do 2.º ano. Neste caso, eu não tive que lidar com esta diferença, uma vez que a minha semana de intervenção foi somente no 3.º ano. Deste modo é importante perceber que, para haver um maior sucesso no processo de aprendizagem

dos alunos, é fundamental entender as diferenças características dos alunos e compreender que nem todos são capazes de aprender de forma igual. Cabe assim ao docente desenvolver práticas de ensino adequadas a essas diferenças. (Santos, 2009). Por último, para avaliar as aprendizagens dos alunos recorri a Grelhas de Observação para cada unidade curricular, em que estavam definidos os objetivos de aprendizagem a atingir pelos alunos. Essa grelha era preenchida no final de cada aula. Utilizava as fichas de trabalho, as correções coletivas ou individuais para perceber onde é que os alunos tinham mais dificuldades, como instrumentos de apoio à avaliação das aprendizagens. Também as revisões dos conteúdos foram uma boa forma de perceber se os alunos tinham aprendido ou não. Contudo, senti uma certa dificuldade em avaliar todos os alunos, tendo de ver, individualmente os trabalhos realizados pelos alunos (quando estavam a realizar em aula, por exemplo) ou quando me chamavam para os ajudar na resolução de exercícios. A avaliação é “um processo que ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a definir critérios e a diagnosticar e a facilitar a comunicação” (Fernandes, 2004 p.24). É um processo inseparável no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para finalizar, além de avaliar as aprendizagens dos alunos, também avalei o meu desempenho em cada semana de intervenção, fazendo uma reflexão sobre os aspetos mais positivos e menos positivos da minha prática.

1.5. Percurso investigativo

No primeiro estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, o tema do presente trabalho final ainda não tinha sido pensado. Como tal, não observei situações concretas para mencionar na minha reflexão de estágio que fossem alusivas para o tema em questão.

Ao estágio em Jardim de infância seguiu-se o primeiro estágio em 1.º ciclo. Foi no âmbito desse estágio que comecei a interessar-me mais pela motivação na aprendizagem dos alunos. Como já foi referido, a professora cooperante tinha sempre a preocupação de, ou recorrer a exemplos do dia-a-dia dos alunos, ou a histórias ou mesmo explorar materiais para tornar as aulas mais cativantes para os alunos. Também a sua postura, a forma como falava era calma, tinha humor, chamando a atenção dos alunos e, por vezes a minha ao observar. Na elaboração das minhas planificações, a professora cooperante sempre disse para criar aulas mais dinâmicas, que envolvessem a participação dos alunos, porque senão eles acabavam por se dispersar. Mas, mais do que utilizar recursos para clarificar melhor os conteúdos, é o professor saber como o fazer e como falar para conseguir chegar ao aluno. Deste modo é importante que o professor não se distancie do aluno, fomentando uma relação agradável, caracterizado

pelo diálogo e pelo respeito mútuo. O papel do professor é complexo, mas motivador. É essencial que o docente seja dinâmico, afetuoso, comunicativo, capaz de transmitir conhecimentos, de educar, adotando estratégias, métodos e valores importante para os alunos. (Martins, 2011)

Já no estágio em Creche e centrando-me na temática do estudo do presente trabalho final, a forma de motivar as crianças foi uma questão que tentei ver ao longo do estágio. Consegui observar algumas situações em que a educadora conseguia motivar as crianças, ou mesmo eu e a minha colega de estágio durante a nossa intervenção. Penso que essa motivação passava muito pela interação com as crianças e pelos momentos que eram proporcionados, porque tudo era uma novidade para as crianças, entretendo-as sempre em qualquer situação que se gerava. Uma boa forma de levar a criança da creche a aprender e a descobrir o novo, segundo Mamede (2001), é proporcionar atividades ao ar livre, para que possa ter a experiência de estar em contacto com a natureza: espaços verdes ou os animais. Fazendo um paralelismo com o estágio em questão, notou-se que a educadora cooperante proporcionou esse momento às crianças, o que realmente as cativou e as levou a descobrir novas coisas.

No último estágio, uma vez que tinha já definido o tema do presente trabalho final coloquei algumas questões que, de algum modo, não contrastavam um pouco as minhas leituras sobre o tema. Segundo as minhas observações, verifiquei que na maior parte das aulas, o tipo de exercícios ou de atividade não era muito variada. A docente cooperante abordava os conteúdos, recorrendo maioritariamente ao manual. Para tal realizava a sua leitura ou pedia aos alunos para lerem e posteriormente estes realizavam exercícios. Não considero que sejam estratégias erradas, mas ficava a pensar se talvez utilizasse outro tipo de abordagem de conteúdos, se não cativaria mais os alunos. Por exemplo, a maioria das aulas de Português ou Matemática envolviam apenas a resolução de exercícios ou a leitura do manual. Questionava-me então porque é que não eram criadas atividades mais dinâmicas e diversificadas que envolvessem a participação dos alunos (utilizar materiais, contruir histórias, fazer escrita criativa, fazer jogos, realizar experiências, entre outros) que, de alguma forma, os ajudassem mais a compreender os conteúdos e também motivá-los mais, no meu ponto de vista, para o querer aprender. Observei que alguns alunos conseguiam estar atentos e interessados, mas outros chegavam a certo ponto e já não estavam a tomar atenção à aula. Por isso, questionava-me também se uma dinâmica da aula diferente não motivava mais esses alunos a querer aprender, ou se seria apenas um problema do aluno por não se querer interessar.

Diap. 10 (Questões)

Diap.11

CAPÍTULO II: O trabalho de investigação

Este capítulo refere-se à componente investigativa do presente relatório, em que o foco central da pesquisa é a motivação no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Nesta segunda parte do trabalho final, é apresentada a questão problema do estudo, bem como os seus objetivos. É também feita uma referência teórica sobre o tema, a apresentação da metodologia do estudo e caracterização do público-alvo, a análise de dados recolhidos e, por último uma conclusão final.

2.1. Questão de investigação e objetivos do estudo

O tema “a motivação no processo de ensino-aprendizagem das crianças” surgiu da observação e da intervenção nos diferentes contextos de estágio. Partindo da realizada observada, verifiquei que havia uma maior motivação das crianças quando os professores ou educadores de infância utilizavam recursos como jogos, histórias, dramatizações ou exploração de materiais para abordar conteúdos ou temas, do que em atividades ou aulas mais expositivas e rotineiras, em que havia alunos que não se interessavam tanto e distraíam-se facilmente. Por ter observado as duas perspetivas, decidi escolher este tema. Desta problemática decorrem quatro questões de pesquisa:

- 1) Que fatores podem influenciar a motivação das crianças?
- 2) Qual o papel de educadores de infância e de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico na motivação das crianças, procurando identificar quais as diferenças ou semelhanças nos dois contextos?
- 3) Qual a visão das crianças sobre a aprendizagem e sobre a escola/jardim de infância, procurando perceber o que as motiva mais ou o que não as motiva?
- 4) Que estratégias são ou podem ser implementadas para motivar as crianças a aprender, na perspetiva de uma educadora e de uma professora do 1.º ciclo?

2.2. Fundamentação teórica

O conceito de motivação

A motivação, segundo a Psicologia é vista como um aspeto dinâmico do comportamento, através do qual se procura perceber os processos de orientação dos comportamentos para situações e objetivos preferidos. (Lemos, 1993)

São vários os autores que definem o conceito de motivação. Para Balancho e Coelho (1996), “a motivação como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta,

que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido” (p. 7). Os mesmos afirmam que a motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (p. 7). Bzuneck (2000) afirma que a motivação é “aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (p. 9). Moreira e Todorov (2005) realizaram uma pesquisa, na área da Psicologia, sobre a origem do conceito de motivação, na qual citam alguns autores que definem esse conceito (pp.122-123):

- “Motivação: o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos”. (Deese, 1964);
- “Motivação é um termo como aprendizagem no sentido de que tem sido usado de numerosas maneiras, com vários graus de precisão. Não nos preocuparemos com seu sentido exato, principalmente porque tem sido usado de maneira precisa neste contexto”. (Logan & Wagner, 1965);
- “A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo...”. (Bzuneck, 2004);
- “Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estado de motivação. Motivação é um sentimento interno é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa”. (Rogers, Ludington & Graham, 1997).

No campo da educação, compreender a motivação dos alunos torna-se desafiante e deve ser um tema que docentes e futuros docentes devem debater, uma vez que se reflete no desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos alunos (Alcará e Guimarães, 2007). O aluno que se sinta motivado, tende a procurar novos conhecimentos o que revela interesse e envolvimento nas atividades. A motivação do aluno constitui, assim, um elemento relevante no processo de ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que o sucesso escolar não deve ser esclarecido apenas com conceitos como a inteligência, contexto familiar ou condição socioeconómica (Lourenço & Paiva, 2010). Segundo Bzuneck (2009) “a motivação mesma não pode ser ensinada, nem treinada, como se fosse uma habilidade ou um conhecimento. Ela pode, sim, ser objeto de socialização” (p. 1). Ou seja, não se pode ensinar a uma criança como se deve motivar, mas sim estimular-lhe essa motivação, através de estratégias de ensino. Esta ideia vai ao encontro das afirmações de Lourenço e Paiva (2010) uma vez que os autores voltam a referir que motivar o aluno poderá ter um reflexo positivo no seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tapia (2003), os alunos sentem-se ou não motivados consoante o significado das tarefas que têm de executar.

Motivação Intrínseca e extrínseca

Motivar o aluno no seu processo de aprendizagem deve conciliar dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca refere-se à escolha e à realização de determinada atividade por sua própria iniciativa, uma vez que é demonstrado interessante, gerando alguma satisfação (Burochovitch e Guimarães, 2004). Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) prevalecem na mesma ideia, realçando que quando existe motivação intrínseca, existe ausência de repressões internas ou externas. O indivíduo, neste caso, o aluno é orientado por si, a fim de executar as tarefas que lhe são desafiadoras e interessantes. Essas tarefas são associadas ao prazer que aluno sente em relação ao seu sucesso. Portanto, existe motivação intrínseca quando o aluno realiza as atividades propostas sem qualquer recompensa externa ou pressão (Guimarães, Bzuneck e Sanches, 2002).

Na aprendizagem escolar, este tipo de motivação facilita o processo de aprendizagem do aluno e, por consequente, o seu desempenho, uma vez que o próprio toma a iniciativa de se envolver nas atividades que lhe ofereçam a possibilidade de melhorar as suas habilidades. Ao realizá-las, o aluno concentra-se no que é pedido, procurando novas informações e enriquecendo o seu conhecimento, organizando com as concepções prévias que teria sobre a tarefa. O aluno que se sente motivado intrinsecamente tem o poder de conseguir captar mais facilmente os conteúdos aprendidos, sentindo-se confiante e satisfeito.

A motivação extrínseca é definida como uma motivação para trabalhar a fim de responder a algo externo à tarefa. Tem como objetivo ser reconhecido ou obter recompensas materiais ou sociais. Os membros externos podem ser os professores ou os pais, dando reforços positivos aos alunos, a fim de os motivarem e de elevarem a sua autoestima (Guimarães, Bzuneck e Sanches, 2002). O aluno motivado extrinsecamente cumpre as tarefas que lhes são propostas, não pela sua curiosidade, mas sim pela recompensa ou o reforço que poderá ter do professor, dos colegas ou de familiares. Oliveira e Oliveira (1996) afirmam que um aluno que estude apenas pela nota, está motivado extrinsecamente, principalmente se a nota depender de fatores como a pressão dos encarregados de educação ou do humor e simpatia do professor. Para um aluno, ser reconhecido pelo seu desempenho nas atividades é um elemento motivador para ele, pois fá-lo sentir mais importante relativamente aos seus colegas. Por outro lado, se o mesmo não seja dos alunos que tenha tido muito sucesso ao longo do seu percurso escolar, o facto de ser reconhecido numa dada altura, dar-lhe-á mais motivação e vontade para aprender (Martins, 2011).

Em ambiente escolar, a estimulação da motivação intrínseca deve ser feita espontaneamente, apoiada na intervenção do professor. Despertar a curiosidade do

aluno pode ser uma forma de desenvolver a motivação intrínseca. Deste modo, torna-se necessário motivar o aluno intrinsecamente, não desvalorizando a recompensa ou o reforço positivo em determinadas situações escolares, ou seja, ativando a motivação extrínseca do aluno (Martins, 2011). Contrastando esta ideia, Burochovitch e Bzuneck (2004) a motivação intrínseca pode ser desenvolvida não necessariamente com o apoio da motivação extrínseca, uma vez que a primeira sensibiliza o aluno para que a sua participação na tarefa seja a principal recompensa, não sendo assim necessário ajudas externas ou recompensas pelo seu cumprimento.

Também no seu ambiente social, as crianças constroem a sua motivação, maioritariamente por reforços externos, como por exemplo, os seus pais. Ao receberem esse reforço, a criança vê-lo-á como forma de recompensa por algo que tenha realizado com sucesso. Assim, perceberá que esse reconhecimento positivo por parte do adulto, sentir-se-á bem consigo própria e, por consequente, terá mais autoestima e aumentará a sua motivação interna (estimulação da motivação extrínseca). Por outro lado, uma criança que não compreenda se as suas ações são boas ou más, será necessário estimular a sua motivação extrínseca, ou seja, receber estímulos externos. Só desta forma se observará um aumento da autoestima e da sua motivação interna (Martins, 2011).

O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na motivação para a aprendizagem

De acordo com as leis em vigor, é importante compreender o papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos respetivos contextos em que se encontram a lecionar. Assim, segundo o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. (Diário da República, 2001 anexo n.º1, artigo I/1) Assim, é essencial que o educador de infância, para além de promover actividades de aprendizagem, estimule a curiosidade pelo mundo exterior da crianças e que lhes fomente capacidades para realizar tarefas e disposições para aprender. A Lei Base do Sistema Educativo n.º 46/86 refere no artigo n.º 5, nas alíneas a) e c), objetivos essenciais da educação de infância, como “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”; “favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança”.

O perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico revela que o professor desenvolva “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. (Diário da República, 1986, anexo n.º2, artigo II/1) Segundo a Lei Base do Sistema Educativo n.º46/86, nos artigos n.º7 e n.º8, nas alíneas a) e h) respetivamente, pode-se encontrar objetivos do ensino básico deve “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”; e “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”.

Ao longo deste trabalho, foi-se observando que o papel do adulto na motivação da criança é importante para o aumento da sua autoestima e da sua autoconfiança. No contexto escolar, cabe ao educador de infância e ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionar situações que despertem a atenção das crianças, promovendo a aprendizagem de conteúdos essenciais para a aquisição de conhecimentos e também para a sua formação enquanto cidadãos ativos na sociedade. De acordo com o tema central deste trabalho final, é importante conhecer alguns aspetos essenciais da prática do professor para motivar os seus alunos na construção de aprendizagens. Segundo, Martins (2011) é essencial, para além de cumprir o currículo, criar um bom relacionamento entre o professor/educador e as crianças, dando prioridade ao seu bem-estar. Tanto o educador de infância como o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico são vistos, pelos olhos das crianças, como os líderes da sala. Assim, é importante que procurem desenvolver atividades que envolvam a participação das crianças e que estimulem a sua curiosidade. Desenvolver atividades que consigam ativar as emoções, os sentimentos e gostos das crianças, aumentando a sua motivação pelo aprender. Martins (2011) refere Balancho e Coelho (1996) em que revelam que o professor assume uma posição estratégica, tendo como missão “identificar e despertar, por meio de processos didáticos e pedagógicos adequados à evolução das crianças e dos jovens, as necessidades, os interesses e, consequentemente, as motivações que existem dentro de cada aluno” (p. 47).

Jesus (2008 referindo French e Raven, 1967) aponta que estes autores distinguem quatro fatores que explicam a influência que o professor exerce sobre os alunos: os alunos reconhecem o estatuto do professor; os alunos reconhecem a

capacidade que o professor tem em recompensar ou em punir; os alunos reconhecem as competências do professor; os alunos reconhecem características pessoais do professor, identificando-se com ele. Contudo, destaca-se como mais importante a desenvolver o último fator apresentado, uma vez que é necessário que o educador/ o professor estabeleça uma boa relação com os alunos/as crianças, a fim de se identificarem com ele. Portanto, é importante que o educador ou o professor não se distancie do aluno/criança, fomentando uma relação agradável, caracterizado pelo diálogo e respeito mútuo (Jesus, 2008). Para além de comunicar com os alunos/crianças, o educador ou o professor deve ter em atenção a sua postura, como por exemplo a sua linguagem corporal, conseguindo transmitir algo através da mesma. Em síntese, torna-se fundamental a empatia gerada entre o educador/professor com os alunos/as crianças, sendo capaz de, posteriormente, consegui-los motivar a aprender, proporcionando diferentes situações “que sejam interessantes e desafiadoras para as crianças” (ME, 2016, p.36). Contudo, conste-se que nem todas as estratégias poderão ser eficazes para motivar o aluno/a criança a aprender, pois alguns podem demonstrar interesse, outros não.

E o educador/professor? Também não se deve sentir motivado? Evidente que sim. Se não houver empenho em promover atividades cativantes por parte do docente, os alunos/as crianças sentir-se-ão menos motivadas a aprender, perdendo o interesse em estar na sala e, por vezes, na escola. O educador/professor deve ter o sentido de responsabilidade, pois é o principal agente do processo educativo. É ele que ajuda a preparar as crianças/os alunos para a vida adulta, transmitindo-lhes valores e saberes; a despertar e a desenvolver o espírito crítico e a estimular a curiosidade (Martins, 2011). Para conseguir proporcionar situações desafiadoras que motivem os alunos/as crianças, o educador/professor deve planificar as suas atividades de acordo com as características do seu grupo/da sua turma. Neste aspeto, as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) revelam que se o educador tiver com atenção a alguns aspetos referidos pelas crianças ao longo do dia, permitir-lhe-á identificar os gostos e os interesses das mesmas, podendo planear as suas atividades. Também o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve seguir a mesma ordem de ideias. Ambos devem fazer, ainda, uma revisão dos conteúdos que pretende abordar, para conseguir transmitir segurança e certeza do que quer ensinar ao grupo/à turma.

Estratégias de motivação para a aprendizagem de conteúdos

Estratégias são o modo de organização do saber didático, que apresentam técnicas e recursos, com o fim de cumprir os objetivos propostos de cada atividade. Portanto, é necessário que o educador/professor pense que recursos pretende utilizar

para a dinamização das suas aulas, mas principalmente para criar uma ligação entre o saber e apropriação do mesmo nas crianças/nos alunos (Freitas, 2007).

Esclarecido o papel ativo do educador/professor para motivar as crianças/os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, será desenvolvido neste tópico algumas estratégias que poderão despertar a curiosidade das crianças/dos alunos para aprenderem os conteúdos. A melhor forma de motivar um trabalho escolar é apresentá-lo como uma atividade interessante, que tem um fim precioso ou como uma situação, em que a sua solução é do interesse do educando (Balancho e Coelho, 1996). O que os autores pretendem dizer é que as crianças/os alunos devem ser desafiados a encontrar resultados que lhes transmitem algum significado. Neste caso, torna-se essencial que o educador/professor consiga desenvolver uma série de estratégias que capte a atenção e o interesse das crianças/dos alunos, a fim de envolvê-las/los nas atividades propostas. Mas será que a única forma de manter a motivação das crianças/dos alunos é somente ter estratégias de utilização de recursos? A postura do educador de infância/do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico poderá também ter alguma influência na motivação das suas crianças/dos seus alunos, como se discute em seguida.

A postura do educador de infância/professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: dicas estratégicas a utilizar

Como já foi referido, é de máxima importância que os docentes, quer em contexto Pré-Escolar quer em contexto de 1.º Ciclo, criem empatia com as crianças/os alunos, dando-lhes oportunidade de conhecê-los melhor e que haja um processo de identificação das crianças/dos alunos para com os seus “líderes” da sala de aula. Uma boa forma estratégica para conseguir cativar as crianças/os alunos é a maneira como o educador/o professor se expressa diante os mais pequenos. O diálogo, a partilha de saberes, valorizar cada um na sua individualidade, o seu sentido de humor, a sua sensibilidade são características que dão segurança às crianças/aos alunos e que os levará a confiarem no seu educador/professor (Martins, 2011). Jesus (2008, pp.22-23) apresenta algumas estratégias que, de alguma forma, criam a referida relação de identificação das crianças/dos alunos para com o educador/professor. Essas estratégias dizem respeito à linguagem dos docentes, à forma como eles se expressam mediante o trabalho das crianças/dos alunos. Vejamos algumas expressões que o educador/professor pode utilizar:

- “Estou orgulhoso de ti”. Ao utilizar esta afirmação, o docente acaba por dar uma certa responsabilidade à criança/ao aluno pelo seu comportamento e, por consequente reforça a sua autodeterminação;

- “Estás quase lá”. Esta ideia dá à criança/ao aluno o incentivo de corrigir o seu erro, para um melhor desempenho na sua aprendizagem;

- “Estejam à vontade para colocar questões, sempre que surgirem dúvidas”. Com esta afirmação, o educador/o professor incentiva o aluno a participar nas atividades ou nas aulas, de modo a acompanhar a explicação do docente e, também de este acompanhar a aprendizagem das suas crianças/dos seus alunos;

- “Vez como hoje te estás a portar bem”. Esta é uma forma que o educador/professor pode optar para apelar ao bom comportamento, em vez que evidenciar a sua indisciplina.

Para as crianças/os alunos ouvir reforços positivos do seu educador/professor, dar-lhes-á mais motivação para participar, para adquirirem responsabilidades e para quererem aprender mais.

Outras opções estratégicas que o educador/professor pode utilizar é manifestar o seu entusiasmo em cada atividade que vai realizar com as crianças/os alunos, tornando-se assim um modelo de motivação para elas/eles. É mais motivador um educador/um professor expressar-se de uma forma divertida e curiosa, para conseguir envolver os mais pequenos na sua atividade. Ao demonstrar que a atividade pode ter algo significativo para eles, mais manifestação de interesse terá por parte dos mesmos; o clarificar desde logo o “porquê” e o “para quê” da sequência de conteúdos, faz com que as crianças/os alunos percebam a importância de cada um deles e da sua articulação e também da sua ligação com a realidade em que vivem; procurar saber os interesses das crianças/dos alunos (Jesus, 2008), através do diálogo ou da observação, para poder planear as suas atividades ou dar oportunidade às crianças/aos alunos de proporem atividades, valorizando posteriormente as suas descobertas e as soluções que encontraram para combater as suas dificuldades (ME, 2016).

Os materiais e recursos didático-educativos como estratégias de motivação para a aprendizagem

O professor desempenha um papel importante na utilização dos materiais didáticos na sua sala, sendo ele quem determina o momento e a razão pela qual se vai usar o material (Botas & Moreira, 2013). É de grande relevância que qualquer material deve ser utilizado cuidadosamente, uma vez que acaba por uma experiência bastante significativa para os alunos ao realizarem atividades com diversos materiais. Deste

modo, a utilização de materiais e recursos não deve ser desvalorizada enquanto estratégias de trabalho do educador/professor.

No jardim-de-infância, os materiais didáticos vão sendo introduzidos de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, a fim de se tornarem mais desafiadores e que correspondam aos interesses manifestados pelas mesmas (ME, 2016). Neste contexto, o educador de infância pode planejar um conjunto de materiais que pretende utilizar, para motivar e envolver a participação das crianças na atividade. Materiais reciclados ou materiais naturais, recortes e colagens, pinturas e histórias são exemplos de recursos que podem promover diversas aprendizagens e incentivar a criatividade das crianças e levá-las a explorar os materiais. Ao explorá-los, as crianças vão manifestando interesse em compreender de onde vêm e para que servem, adquirindo, por consequente, conhecimentos sobre a realidade que contactam.

No 1.º Ciclo, à semelhança do contexto anterior, torna-se mais cativante para os alunos aprender determinado conteúdo com a exploração de materiais. Para conseguir motivar os seus alunos, o professor deve ter em atenção a que materiais deve recorrer para tornar as suas aulas mais motivadoras e que envolvam a participação ativa dos alunos. A utilização de jogos educativos, de histórias, de materiais manipuláveis, da exposição de filmes ou vídeos, de recortes, de pinturas, entre outros, ajudará o aluno a concentrar-se mais no que está a aprender, motivando-o a participar nas aulas. As atividades que envolvem este tipo de materiais, para além de tornarem as aulas mais inovadoras e dinâmicas, ganham o interesse das crianças que, ao utilizarem os materiais, estão a aprender duas vezes (Freitas, 2007). Existe, assim, uma ligação entre o que é ensinado e o que é aprendido.

Freitas (2007) refere ainda que um recurso muito cativante para as crianças, independentemente do contexto escolar, é levá-las “a locais onde possam vivenciar o conhecimento dos livros” (p.94). Isto é, o educador ou o professor pode utilizar como estratégia de trabalho, os passeios ou as visitas de estudos a determinados locais, para que as crianças possam experienciar e explorar os espaços, entrando em contacto com o mundo que as rodeia. Dessa forma, sentir-se-ão interessadas e motivadas para adquirir novos conhecimentos. Também os trabalhos de grupo podem ser um recurso estratégico para motivar o aluno na sua construção de conhecimentos, uma vez que pode partilhar e debater ideias com os restantes colegas, manifestando a sua opinião.

No quotidiano das crianças, o uso das novas tecnologias, como telemóveis, os *tablets*, os computadores, as *playstation* ou mesmo a televisão é bastante visível. Por vezes trazem desvantagens como a influência dos média no comportamento das crianças ou o não querer estudar para estar a jogar. No entanto, também revelam as suas vantagens: atualmente, as novas tecnologias ou as TIC (Tecnologias da

Informação e Comunicação) são bastante utilizadas nas salas de aula, uma vez que existe o equipamento necessário para se poder usá-las, como computadores e retroprojetores. Existem jogos interativos e educativos que podem ajudar as crianças a querer aprender e a construir o seu conhecimento. Reis (2001) menciona os benefícios da utilização das TIC nas salas de aulas: disponibiliza e desenvolve *softwares* e diversos materiais, como programas educativos e ficheiros com sugestões para as aulas que sejam adaptadas à realidade envolvente; melhora o acesso das crianças aos computadores, dando assim “um estatuto de acontecimentos especiais em vez de acontecimentos normais integrados nas estratégias diárias de sala de aula” (p.60). O sucesso escolar dos alunos é o mais importante para qualquer professor ou educador e a utilização das TIC para fins pedagógicos é bastante motivador e inovador para a aprendizagem de conteúdos (Menezes, 2012). Funcionam, assim, como um desafio para educadores e professores e, também, para as escolas, uma vez que ajuda e integra novos recursos didáticos para o sucesso escolar, a fim de serem utilizados nas salas de aula. Raash (1999) destaca que “a ausência, ou na melhor das hipóteses, insuficiente e/ou equivocada utilização de recursos tecnológicos, são um exemplo do quanto ainda precisamos caminhar para estarmos em condições de atrair o nosso aluno, e despertando nele, o desejo pela aprendizagem” (p.10).

A sala de aula: o espaço físico e seu ambiente

O ambiente das salas de aula e toda a organização do espaço também pode estabelecer uma ligação com o tema central do presente trabalho: a motivação das crianças/dos alunos. Quando se entra numa sala de Pré-Escolar ou numa sala de 1.º Ciclo, imediatamente vemos a exposição de trabalhos realizados pelos alunos pelas paredes das salas e também vemos os materiais, recursos e equipamentos que se utilizam no dia-a-dia e adequados à faixa etária. Ao presenciar os dois contextos, é notória a satisfação das crianças/dos alunos em querer mostrar o trabalho feito por elas/eles, pois gostam de receber elogios, não só do educador/do professor como dos pais. É uma vantagem quer para os adultos quer para as crianças, uma vez que as aprendizagens estão visíveis e podem ser acompanhadas (ME, 2016). Expor os trabalhos realizados pela sala demonstra as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo e faz com que o aluno compreenda que é o principal ator dessa aprendizagem, sentindo-se valorizado e pertencente àquele espaço (Freitas, 2007).

A sala deve ser acolhedora e contar com a participação e com a cooperação dos alunos (Freitas, 2007). Ao perceberem a importância de aprender para conseguirem construir os seus trabalhos e, posteriormente serem valorizados pelo seu empenho,

dará às crianças/aos alunos mais vontade para querer estar na sua sala e produzir os seus conhecimentos. Se as salas apresentarem um ambiente pouco desafiador e promoverem atividades monótonas, acaba por desmotivar e desinteressar as crianças/os alunos (Carvalho, Pereira & Ferreira). Ora o educador/o professor, sendo a figura que conduz todo o processo de ensino-aprendizagem, deve organizar o ambiente da sua sala, com o objetivo de despertar o desejo, a necessidade e a vontade do aluno para atingir o objetivo principal (Lima, 2000). Deve, assim, adotar diversas estratégias para as suas atividades e tornar um ambiente mais dinâmico e que apele à participação ativa das crianças/dos alunos. Ribeiro (2011) reforça a mesma ideia, afirmando que o educador/o professor deve assim promover na sua sala “um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda” (p.3).

2.3. Metodologia do Estudo

Opções metodológicas

Investigar no campo da educação exige um trabalho permanente, procurando uma abordagem global dos fenómenos, assegurando o rigor e a fundamentação de perspetivas ao longo dessa abordagem (Alves & Azevedo, 2010). Deste modo, torna-se relevante compreender que tipo de investigação está na base do presente estudo.

O presente estudo é de natureza qualitativa, assentando em dados descritivos relativamente ao público-alvo, ao local, às conversas e ao tratamento dos dados (Bogdan & Bilken, 1994). Estes autores afirmam que a “descrição” dos dados é um bom método de recolha de dados, na investigação qualitativa, pois trata-se de uma investigação mais pormenorizada, não deixando escapar nenhum detalhe para o estudo. Portanto, a investigação qualitativa visa a forma como o investigador “interpreta e atribui um significado à sua realidade”. (Oliveira, 2016, p. 34)

O estudo segue uma metodologia de estudo de caso. Para alguns autores, este método é o mais comum na investigação qualitativa. Consiste numa análise mais pormenorizada de uma situação, sujeito ou acontecimento (Aires, 2011). Este tipo de metodologia é uma investigação de natureza empírica, baseado em trabalho de campo ou em análise de documentos. De acordo com Yin (1984) o estudo de caso estuda o contexto de uma identidade, obtendo inúmeras informações através de instrumentos de recolha. O tipo de pesquisa de um estudo de caso é essencialmente descritivo, sendo uma característica de investigação qualitativa. O presente estudo de caso foca-se nos

contextos de jardim de infância e de 1.º ciclo, tendo como participantes duas crianças e a sua educadora de infância e dois alunos e a sua professora, como abaixo se descreve.

Stake (2007) destaca que o estudo de caso se define como o “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p.11). De acordo com o autor, o presente trabalho de investigação estuda um caso coletivo, ou seja, o investigador estuda casos para entender um determinado fenómeno e cada caso pode contribuir para uma maior compreensão do fenómeno.

Ponte (2006) refere também tipos de estudos de caso, de acordo com outro autor, Yin (1984). Neste caso e na perspetiva de Yin (1984), o estudo de caso que é descrito neste trabalho final é de carácter exploratório. O investigador, num estudo de caso de carácter exploratório, apenas tem o objetivo de obter informações sobre um objeto de interesse.

O estudo de caso é regido por várias etapas de escolha, de análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com o propósito de que “a investigação é um estudo intensivo de um ou poucos casos”. (Meirinhos e Osório, 2010, p. 52) Nascimento (2010) considera que os melhores instrumentos de recolha de dados a observação, de acordo com Stake (2007), a descrição de contextos, as entrevistas e a análise de documentos, para a construção da investigação. A presente pesquisa estuda um fenómeno específico de um determinado contexto. Para alcançar os objetivos desta parte investigativa, o estudo foi realizado em dois contextos: na área de Pré-Escolar e na área de 1.º Ciclo do Ensino Básico – retirando toda a informação pertinente para o estudo em questão, estudando e analisando o caso.

Caracterização dos participantes

O presente estudo de caso centra-se nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, nele participam uma educadora de infância de vinte e nove anos que exerce a sua profissão há sete anos e o seu grupo de crianças. Esse grupo tem vinte crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Desse grupo de crianças, foram escolhidos como foco do estudo de caso, quatro crianças: duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. No contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico, são participantes uma professora de quarenta e três anos que exerce a sua profissão há vinte e um anos e a turma de que é titular. Essa turma tem vinte alunos de 2.º e 3.º anos de escolaridade. Para o estudo foram selecionados também quatro alunos, três do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, todos do 3.º ano.

Torna-se importante referir que as quatro crianças participantes foram escolhidas a partir da entrevista com a docente de cada área, com o intuito de observar e entrevistar duas crianças que eram mais motivadas e interessadas em aprender e duas crianças que não demonstravam interesse nem motivação, nos dois contextos.

Recolha e análise de dados

Instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados necessários para a investigação, os instrumentos de recolha foram a observação nos diferentes contextos, as entrevistas semiestruturadas e notas de campo. De salientar que um estudo de caso é realizado essencialmente em campo, permitindo ao investigador recolher as informações necessárias para estudar o seu foco de interesse. Não desprezando a consulta de informação teórica, já descrita no presente trabalho final, que foi a primeira a ser realizada no sentido de, não só de haver um conhecimento mais aprofundado sobre a problemática, mas também de orientar a investigação. Esta pesquisa teórica ajuda o investigador a responder a questões como: “Que coisas observar? Que dados recolher? Que perguntas fazer? Que categorias construir?”. (Ponte, 2006, p.12)

A entrevista é uma das fontes mais importantes para retirar informação em estudos de caso. É um instrumento que permite, ao investigador qualitativo, retirar diversas interpretações que as pessoas têm sobre a realidade (Meirinhos e Osório, 2010). Para o estudo em questão o tipo de entrevista escolhida foi a entrevista semiestruturada, ou seja, não segue um guião com perguntas previamente formuladas, portanto não existe uma categorização exterior que limite o campo de investigação (Afonso, 2005). O entrevistador pode realizar perguntas abertas, a fim de poder recolher várias ideias e várias informações do seu entrevistado, que sejam pertinentes para o seu estudo. As entrevistas no 1.º Ciclo foram realizadas no dia 16 de maio de 2016 à professora participante e, de seguida, aos alunos. No jardim-de-infância, as entrevistas foram realizadas a todos os participantes no dia 14 de junho de 2016.

Quanto à observação nos diferentes contextos, quando se trata de um estudo de caso, o investigador deve observar o caso no seu lugar de atividade, minimizando a sua intervenção no campo de estudo (Nascimento, 2010). A observação consiste na recolha sistemática de informação, através do contacto com situações particulares. Permite, ao investigador, ter uma visão mais completa da realidade que observa, podendo assim articular a informação que advém da comunicação entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo (Aires, 2011). Sendo uma observação qualitativa tem a vantagem de haver facilidade em obter informações internas ao que se observa, o que poderia não

ser detetável a partir de outras técnicas de recolha de informação. No presente estudo, foram realizadas observações numa sala de Pré-Escolar e numa sala de 1.º Ciclo de Ensino Básico. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as observações foram realizadas nos dias 25 e 27 de maio de 2016. Foram feitas em dois dias, com o intuito de observar o papel dos alunos e da professora nas diferentes áreas curriculares, para poder fazer uma comparação com o que os participantes relataram nas suas entrevistas. As observações no jardim de infância foram feitas nos dias 15, 16 e no dia 25 de junho de 2016. Foram realizadas sempre na parte da manhã, uma vez que era a altura do dia em que se observava mais atividade por parte das crianças e por parte da educadora. Foram realizadas em vários dias, uma vez que uma das crianças participantes não compareceu no jardim de infância nos dias combinados para fazer as observações. Esta duração foi pertinente também para conseguir obter o máximo de informação para analisar, podendo também comparar com as entrevistas.

Análise dos dados

Para o presente estudo, as entrevistas foram realizadas aos participantes em cada contexto: uma educadora de infância (E.E.) e a quatro crianças do seu grupo (E.C.A/B/C/D) e a uma professora de 1.º Ciclo (E.P.) e a quatro alunos da sua turma (E.A.A/B/C/D). Apesar de não seguir categorias específicas, foram elaborados guiões de questões para orientar as entrevistas, dando abertura a possíveis questões que fossem surgindo no decorrer as mesmas (guiões de entrevistas em anexo IX a) e b) e X a) e b)). Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e lidas, a fim de retirar os dados mais importantes para o estudo e, para posteriormente, fazer as observações em campo. Para realizar as referidas observações, foram estabelecidas tabelas de observação para verificar o papel da educadora de infância (anexo XI) e da professora de 1.º Ciclo (anexo XII) em contexto de sala, divididas pelas seguintes categorias: 1.ª categoria: a forma de organização da sala feita pelo educador/professor; 2.ª categoria: a forma como o professor se expressa: clareza na linguagem e entusiasmo ao ensinar; 3.ª categoria: estratégias de ensino do educador/professor; 4.ª categoria: reação do educador/professor perante situações de desinteresse da(s) criança(s).

Para cada categoria foram descritas algumas alíneas, para facilitar o foco de interesse a observar. É de salientar que estas tabelas não seguiram nenhum modelo específico. Apenas serviram de apoio ao que era pretendido observar, facilitando a recolha de informação. Também foram realizadas tabelas de observação para verificar o comportamento das crianças nos dois contextos, de acordo com os objetivos do estudo. Para estas tabelas não foram estabelecidas categorias, mas sim alíneas que orientassem a observação (anexos XIII e XIV). No momento em que eram preenchidas

as tabelas, eram realizadas várias notas, para registrar as observações (Oji/1c) realizadas. As notas de campo (NCji/1c) serviram também para retirar algumas informações obtidas através de diálogos com as docentes de cada contexto ou com as crianças. Feitas as observações, estas foram lidas e analisadas, para fazer um contraste com o que foi dito nas entrevistas. Serviu, assim, para verificar se o que foi mencionado nas entrevistas era o reflexo da realidade observada. Partindo da leitura das informações retiradas dos instrumentos de recolha, os dados serão, assim, analisados em quatro categorias: (1) Conceções dos profissionais sobre os fatores que influenciam a motivação para a aprendizagem; (2) Conceções das crianças sobre a importância da escola/jardim-de-infância; (3) O papel do educador de infância/professor de 1.º Ciclo; (4) O papel e envolvimento das crianças.

Nas tabelas de observação existe essa divisão, com alíneas diferentes. Porém, após a análise e leitura das observações e das entrevistas, as crianças que apresentam maior relevância para o estudo investigativo são as que não se demonstravam motivadas. Contudo, existem aspetos que podem ser relevantes de testemunhos das outras crianças que complementam o estudo, sobretudo na segunda categoria acima descrita. A última categoria incide, assim, nos casos mais relevantes para o estudo, ou seja, nas crianças que demonstraram menos motivação.

2.4. Resultados

Conceções dos profissionais sobre os fatores que influenciam a motivação para a aprendizagem

A educadora de infância revela que a motivação no seu grupo é muito vincada, uma vez que *“é um grupo muito carinhoso, muito interessado, motivado e está sempre disposto a novos desafios”* (E.E.). Revela que existem casos pontuais de falta de motivação de algumas crianças, mas considera que depende da sua personalidade. Quando questionada sobre se a motivação poderia ser um problema na aprendizagem das crianças, em contexto Pré-Escolar, a educadora entrevistada concorda, comprovando com alguns exemplos recorrentes na sua sala. Um dos exemplos insere-se na falta de interesse em áreas como os números e letras, isto é, tudo o que é mais teórico não ajuda a criança em querer realizar as atividades propostas: *“Tudo o que lhe possa transmitir um pouco mais de teoria, até pode ser um jogo de legos: temos três peças, vem a Maria tirou uma peça, quantas peças ficamos? – Ele não tem vontade nenhuma em participar nesse tipo de coisas”* (E.E.). Outro caso corrente na sua sala é a falta de interesse excessiva de uma criança, quer sejam em atividades mais práticas ou mais teóricas, dizendo que para a criança concentrar-se é muito difícil: *“tem uma dificuldade muito grande em concentrar-se e uma falta de motivação em tudo. Nada lhe*

interessa. Quer dizer interessa-lhe sim o brincar muito livremente. Não há regras” (E.E.). Também revela uma enorme ansiedade da criança, podendo ser um dos fatores que influenciam a motivação.

Com estes exemplos dentro da sua sala, a entrevistada acaba por ditar alguns fatores que, na sua visão, influenciam o querer aprender: a ansiedade das crianças e os temas. A educadora diz que os temas podem ser uma barreira na motivação das crianças, uma vez que podem não ir ao encontro do gosto das crianças. Contudo, afirma que o gostar ou não dos temas, deve partir das estratégias que o educador utilize: *“(...) mas isso é um cuidado que temos de ter. Faz parte do nosso trabalho. (...) cabe a nós estratégias para motivá-los” (E.E.).* Outro fator que a educadora mencionou na entrevista foi o tempo que as crianças passam com os pais. A educadora faz duas distinções de pais que, no seu grupo de crianças, consegue observar: afirma que existem os pais que revelam interesse em despertar a curiosidade nas crianças como *“levar uma criança a um museu, a um festival” (E.E.),* o que torna as crianças *“muito mais atentas, muito mais motivadas, muito mais despertadas, mais interessadas por tudo” (E.E.);* por outro lado, existem pais que apenas passam um bocadinho de tempo com o seu filho. A educadora volta a falar da criança que não demonstra interesse nenhum como exemplo, que não passa muito tempo com os pais e *“o tempo que passa, passa a ser mimado”.* (E.E.) Portanto, também para a criança ser motivada é necessário passar o *“tempo de qualidade” (E.E.)* com os pais. Para além de falar sobre fatores que influenciam a motivação das crianças, a motivação da própria educadora também foi mencionada na entrevista. Quando questionada se se sentia motivada enquanto agente da educação, a educadora afirma que se sente muito motivada, por ser a profissão que gosta mesmo de exercer. Diz que ser educadora de infância é uma profissão que *“tem que se gostar mesmo daquilo que se faz” (E.E.);* revela que existe uma motivação intrínseca *“de querer fazer algo por alguém e aqui [na profissão em questão] nós temos oportunidade disso” (E.E.)* Afirma que é no Jardim de Infância que pode ajudar a educar e a ter um papel na vida das crianças e nas suas famílias, sendo a principal razão para ser uma educadora motivada. Por este facto, ser uma educadora com grande motivação no seu trabalho, ajuda também as crianças a se sentirem motivadas. Para comprovar esta afirmação, a educadora diz que nota essa motivação, dando um exemplo do tom de voz com que se fala com as crianças: *“quando tu falas assim num tom monocórdico, por exemplo “Bem então as vacas dão leite...” ou então (...) contas uma história “e a vaca não sei das quantas dá leitinho! E vão perguntar em casa! E para que serve o leite? (...)” (E.E.).* Ou seja, se a educadora falar com o intuito de gerar suspense ou curiosidade, ajudando a despertar a curiosidade das crianças para o tema.

A professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contrariamente à descrição feita pela educadora sobre o seu grupo, afirma que, dentro da sua turma, existe em minoria alunos interessados em aprender. Tem alguns alunos que são motivados para a aprendizagem, mas afirma que a maior parte se distrai facilmente: *“tenho alunos com bastante motivação em minoria, mas depois tenho outros que revelam desmotivação em aprender e com alguma dificuldade nas aulas, e isso acaba por prejudicar o rendimento escolar. (...) distraem-se com tudo, daí relacionar-se com a imaturidade deles”* (E.P.).

A professora afirma que a falta de motivação é algo que se observa nos alunos, hoje em dia, sendo um obstáculo à sua oportunidade. A entrevistada declara que *“o aluno tem que querer aprender e hoje em dia, infelizmente, os alunos acabam por não aproveitar as oportunidades que são dadas para facilitar a aprendizagem (...)”* (E.P.). É algo que a docente consegue observar na sua turma, voltando a referir a facilidade que os alunos têm em se distrair, apontando como principais razões o facto de ser uma turma com dois anos de escolaridade e por haver alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como fatores que podem influenciar a (falta de) motivação dos alunos, a professora aponta essencialmente os programas curriculares de Português e de Matemática. Afirma que são *“programas muito extensos, principalmente a nível de 3.º Ano”* (E.P.), havendo conteúdos mais complexos para a faixa etária dos alunos. Outro fator que influencia a motivação é o tempo que os alunos estavam dentro da sala. A professora afirma que *“o facto de eles estarem muito tempo na sala de aula (...) acaba por dificultar e ser desmotivante”* (E.P.), dizendo que como forma de motivá-los mais seria organizar atividades mais lúdicas, como a realização de atividades fora da sala de aula: *“atividades diversas para também encontrar motivação aos alunos, para que eles possam ter mais gosto em aprender.”* (E.P.). Contudo, a professora, na sua entrevista, afirma que o fator maior e que, acaba por influenciar os restantes fatores descritos, é a complexidade dos programas curriculares. Afirma que existem atividades que gostaria de realizar, mas por falta de tempo, devido aos conteúdos de Matemática e de Português, não consegue. Afirma que é uma *“(...) corrida contra o tempo e às vezes não dá para tirar as dúvidas, fazer atividades que gostaríamos de fazer, mas que o tempo não permite, o tempo de aula”*. (E.P.) A professora refere, ainda, a imaturidade dos alunos como pode ser lido anteriormente, como um fator que acaba por influenciar a motivação, dificultando a atenção na sala de aula e a concentração.

À semelhança da entrevista à educadora de infância, a motivação da professora do 1.º Ciclo também foi falada durante a entrevista. Quando questionada sobre a sua motivação, a docente revela que, atualmente, torna-se complicado ser-se um professor motivado, afirmando que existem muito obstáculos para haver essa motivação, como o tamanho das turmas e o facto de o professor não conseguir ajudar todos os alunos:

“Hoje em dia o papel do professor é difícil, muito complicado, com turmas com muitos alunos em que o professor não consegue chegar aos alunos para fazer o apoio direto e sistemático que o aluno necessita (...) porque cada vez mais as turmas são heterogêneas, e muitas vezes os alunos acabam por não terem a ajuda necessária e isso acaba por ser muito pouco motivador para um professor”. (E.P.) Porém, a docente afirma que essa desmotivação que o professor sente, nunca pode ser demonstrada aos seus alunos, uma vez que *“Se nós [professores] não somos agentes motivadores para as crianças, dificilmente elas serão motivadas. (...) encontrarem à sua frente um professor que esteja motivado, interessado que se preocupe com o grupo que têm à frente e que faça de tudo para que o sucesso dos seus alunos seja alcançado”.* (E.P.)

Conceções das crianças sobre a importância da escola/jardim-de-infância

Para esta categoria, o foco principal é conhecer as visões das crianças sobre a escola, percebendo se atribuem a real importância para a sua aprendizagem. Começando pelas crianças entrevistadas em contexto Pré-Escolar, todas mencionaram o gosto de irem para o jardim de infância, revelando essencialmente o gosto por irem brincar: *“(...) é divertido. Gosto de fazer muitas coisas. Brincar nos cantinhos”* (E.C.A); *“(...) aqui brincamos muito. Fazemos jogos”* (E.C.B); *“Gosto de brincar com os meus amigos”* (E.C.D). Porém, uma das crianças (Criança C) afirma que gosta de ir para o jardim de infância, porque ainda não anda na escola primária e não tem trabalhos para fazer: *“Porque ainda não tenho escola e não faço os trabalhos”* (E.C.C) Como são crianças que estão a transitar para o 1.º ano de escolaridade, torna-se importante entender a sua visão sobre a escola, entendendo se as crianças vão ou não gostar de aprender num espaço diferente do que estão habituados. Assim, as conceções sobre a escola primária para as crianças entrevistadas apresentam algumas semelhanças. A criança A afirma que na escola *“não há televisão, nem cantinhos. Só há cadernos e um quadro, mesas, cadeiras”*, dizendo que vai aprender *“a escrever e a ler”* (E.C.A). Contudo, diz que também vai aprender mais conteúdos que já aprendeu no jardim-de-infância. A criança B partilha da mesma opinião da criança A quando é questionada sobre o que irá aprender na escola. Afirma que gostará sempre mais de estar no jardim-de-infância porque *“Porque aqui [jardim-de-infância] brincamos muito e lá brincamos pouco”* (E.C.B) A criança C também aponta a leitura e a escrita como o objetivo principal da escola, acrescentando outros parâmetros como a realização de testes e o brincar no recreio. Esta criança diz que vai gostar mais de estar na escola, porque afirma que já é *“grande e crescido”* (E.C.C.), compreendendo assim a sua opinião sobre o jardim de infância. A criança D não revela uma opinião construtiva sobre a escola, afirmando que apenas irá aprender os *“números”* (E.C.D) e que vai brincar. Nota-se que as crianças

têm uma concepção de que a escola serve somente para aprender a ler e a escrever, ainda que também tenham mencionado o brincar. Porém, a criança A consegue realçar a importância do jardim-de-infância para o desenvolvimento das aprendizagens no 1.º Ciclo, uma vez que considera que no último contexto também vais aprender determinados assuntos que lhe foram incutidos no primeiro.

Relativamente às visões sobre a escola de alunos do 1.º Ciclo, as opiniões dos alunos cruzam-se. Destacam o aprender, o fazer amigos e o ser respeitado e respeitar o outro como principais visões sobre o que é a escola: *“A escola para mim é aprender. Aprender muitas coisas, conhecer amigos”* (E.A.A); *“As pessoas ensinarem as outras pessoas alguma coisa, ser respeitado, ser amigo de outras pessoas”* (E.A.B); *“É para aprender e para ser esperto”* (E.A.C). No entanto, o aluno D menciona que a escola serve para não ter maus resultados nos testes e para realizar trabalhos: *“A escola para mim é fazer os trabalhos todos e não ter maus resultados nos testes”* (E.A.D). Questionados sobre se gostam ou não de estar na escola, todos responderam que sim, sendo o local onde aprendem, onde brincam e onde fazem amizades: *“(…) porque aprendo muitas coisas. Tenho novos amigos que conheço”* (E.A.A); *“Porque é o sítio onde eu posso aprender mais coisas que já sei”* (E.A.B); *“Gosto de brincar e também gosto de aprender”* (E.A.C); *“Porque gosto de fazer as atividades aqui na sala”* (E.A.D). Ainda nas entrevistas, falam sobre a importância de estudar. Em todos se verifica a noção de estudar e a importância que tem no seu futuro e na sua aprendizagem, dizendo que estudar é importante para entender os conteúdos, para tirar boas notas e orgulhar os pais e para no futuro terem uma boa profissão: *“Para percebermos, para termos boas notas”* (E.A.A); *“Para tirar boas notas e para termos uma profissão boa”* (E.A.B); *“porque a estudar ficamos mais espertos”* (E.A.C); *“para melhorar as notas e para depois quando vierem resultados ficarem orgulhosos de nós, as mães ou os pais”* (E.A.D).

O papel e envolvimento das crianças

Nesta secção são analisados dados de quatro casos de crianças (duas em pré-escolar e duas em 1.º Ciclo). Para tal são mencionados dados das suas entrevistas e das observações retiradas em campo. As crianças são identificadas como Criança C e Criança D, do pré-escolar, e aluno C e aluno D, do 1.º ciclo.

No Pré-Escolar

A criança C

a) na aprendizagem

De acordo com o que foi referido pela criança C, não existe nenhuma área que não lhe interesse: *“Da lojinha e da garagem, e da casinha, da biblioteca, dos jogos, do*

médico. E tenho mais, mais...gosto da área de matemática e da linguagem” (...) “Porque eu gosto de tudo” (E.C.C). O que mais gosta de fazer vai ao encontro da brincadeira livre: quando questionado sobre o que mais gosta de fazer dentro da sala, a criança respondeu *“Brincar com os brinquedos da sala”*. Na sua entrevista, a criança C diz que gosta de todo o tipo de atividades que a educadora faça, participando bastante que, segunda ela, por sua iniciativa e, por vezes, porque a educadora lhe pede. Porém, a educadora refere que esta criança tem uma grande falta de motivação para atividades que envolvam números e letras: *“(...) por exemplo o meu [criança C] tem uma falta de motivação muito grande para tudo o que tem a ver com números e letras. Tudo o que lhe possa transmitir um pouco mais de teoria, até pode ser um jogo de legos: temos três peças, vem a Maria tirou uma peça, quantas peças ficamos? – Ele não tem vontade nenhuma em participar nesse tipo de coisas” (E.E.).* No mesmo seguimento, é perguntado à educadora que a criança se interessaria pela atividade se fosse mais prática, ao qual a educadora responde que só se envolver o tema “animais”, por ser a área de maior interesse da criança: *“Ele tem um foco de interesse muito grande, uma área de interesse muito grande que são os animais e aí é que eu consigo ir buscar e trabalhar, fora isso não consigo ir buscar motivação (...)” (E.E.).*

Dentro da sala, pode-se observar a criança C em quatro situações: num jogo coletivo, no ensaio de uma música para o final do ano letivo, na visualização de desenhos animados na televisão e na brincadeira nos “cantinhos”. Durante o jogo, não se verificou falta de interesse em realizá-lo: a criança participou bastante e revelou um entusiasmo em estar a realizar o jogo com os colegas e com a educadora. Já no ensaio, a criança não negou a sua participação, mas notou-se uma distração muito grande, deixando de cantar na maior parte do tempo. Notou-se alguma obrigação por parte da criança em ter que cantar. A educadora, na sua entrevista, afirmou que esta criança, mesmo que não tenha interesse não se nega em participar nas atividades, porém não mostra entusiasmo. Após a conclusão das duas primeiras situações, foi perguntado à criança C se tinha gostado de fazer as atividades, ao que a criança responde que gostou, mas que se distraia mais no ensaio do que no jogo (N.C₁). Quando educadora colocou os desenhos animados, comprova-se o interesse da criança pela área dos animais: nem sempre se mostrava interessado, distraíndo-se facilmente na conversa com os colegas. Contudo, logo que apareciam animais nos desenhos animados, a criança C apontava para a televisão e começava a falar dos animais que apareciam e, posteriormente, falava sobre os animais que tratava em casa. Aliás, qualquer conversa que a criança tinha o assunto era sempre os animais (Oji₁). Esta observação vai ao encontro do que a criança menciona na sua entrevista, quando questionada se faz algo em casa que faça também na escola: *“Ajudar a mãe, ajudar o pai a tratar dos animais*

(...)” (E.C.C). Também revela que outra das coisas que faz em casa é ajudar os pais a “*comprar a comida, a por a comida dentro do carro*” (E.C.C), algo que a criança pode fazer, brincando, nas áreas dos cantinhos. E de facto, verificou-se alguns conhecimentos sobre compras: quando a educadora mandou brincar nas áreas dos cantinhos, a criança C foi logo para a área da Loja e da Casinha; numa das situações, a criança utilizava vocabulário que normalmente se ouve num supermercado, como “*Vai querer número de contribuinte?*” (Oji₂). Portanto, conclui-se que a criança gosta de brincar em áreas que a criança está habituada no seu quotidiano: as compras já referidas e também o fazer o jantar na área da Casinha, como foi observado. Não aceitou brincar com os colegas na área dos jogos, porque diz não gostar. A criança C, em conversa, afirma que prefere brincar nas áreas da Loja e da Casinha, por poder “*fazer coisas que faz em casa*” (N.C₂)

Após realizar estas observações, estas foram faladas com a educadora, em que a mesma aborda novamente a paixão da criança pelos animais e também com o facto de ajudar muito os pais em casa. A educadora diz que são os focos de interesse dele e que só pegando em situações que envolva esses dois interesses é que consegue trabalhar qualquer outra área, caso contrário, a criança dispersa-se facilmente. Afirma ainda, que a criança é participativa porque sabe que tem de o fazer e não porque deseja fazer, não revelando interesse no que se está a abordar (N.C₃).

b) no ambiente educativo

Ao observar a criança C, verificou-se que é uma criança que gosta de ajudar muito a educadora de infância ou a auxiliar de ação educativa. Não se nega a qualquer atividade ou aos pedidos da educadora, fazendo sempre o que lhe pedido, sem tomar atitudes negativas. Mantém uma boa relação com a educadora, dizendo na sua entrevista que gosta muito dela, “*porque ela é amiga*” (E.E.C). Essa relação notou-se quando a criança quis contar, ansiosa, tudo o que ia acontecer naquele dia ou que aconteceu no dia anterior e o tema de conversa eram os seus animais (N.C₄). Ou seja, a criança vê na educadora alguém que o apoia e que o ouve, para além de o incentivar a aprender.

Relativamente à sua relação com as outras crianças, a criança C gostava de fazer críticas sobre o trabalho dos colegas, evidenciando sempre o que a educadora mandou fazer (Oji₃). Também assume uma postura de liderança perante as outras crianças: pode-se observar uma situação em que a criança desarrumou peças de um jogo e mandou um dos amigos arrumar as peças que o próprio desarrumou (N.C₅). Nas brincadeiras, a criança C não se importava se brincava com alguém do mesmo sexo que ela ou do sexo oposto, por se focar sempre as suas áreas de interesse. Este facto pode-se observar quando alguns amigos a convidaram para brincar numa outra área e

a criança não se mostrou interessada, ficando a brincar onde se encontrava. Também no brincar nas áreas, a criança C gostava de ser o líder das suas áreas de interesse, por vezes não deixando mais ninguém estar naquelas áreas, a não ser que fizessem o papel que a criança C dissesse, gerando algum conflito.

Esta postura da criança C acaba por realçar a sua entrevista quando disse que já era crescido para estar ali no jardim. Também o facto de ajudar os pais em algumas situações do seu dia-a-dia, faz com que a criança se sinta mais útil e mais crescida em relação aos seus colegas, possuindo alguns conhecimentos que considere que os mesmos não tenham.

A criança D

a) na aprendizagem

A criança D foi o caso mais apontado pela educadora, na sua entrevista e, posteriormente, em situações de observação já descritas, como sendo uma criança que possui uma grande falta de motivação. A educadora refere que esta criança não revela motivação para nada, sendo bastante complicado descobrir o seu foco de interesse. Para a ela torna-se complicado ter estratégias para motivar a criança, uma vez que não entende do que é que a criança D mais gosta ou menos gosta (N.C.6). A mesma afirma que o que condiciona essa motivação, na sua opinião, é a sua grande dificuldade em se concentrar e também a sua ansiedade: “(...) *tem uma ansiedade muito grande. Tem uma grande necessidade de “Está tudo bem, vai com calma. Não se faz hoje, faz-se amanhã, pronto” (...) falta ali algum equilíbrio emocional*” (E.E.). Outro fator que a educadora refere como obstáculo à motivação da criança é o facto de não ser estimulado em casa, pois nem sempre tem a presença dos pais (N.C.7).

Na entrevista realizada à criança D, esta não se alongou muito nas suas respostas, dando como justificação o “não sei”. A criança diz que a área que mais gosta é a área da garagem, porque gosta de “*brincar com as motas*” e “*brincar com os carrinhos*”. (E.C.D). Não gosta da área do tapete, porque não gosta de ouvir as histórias e não gosta de conversar com a educadora, sobre os assuntos que surgem depois das histórias. A educadora, em conversa, afirma que a criança D não se consegue focar nas histórias, não se interessa, distraíndo-se facilmente. (N.C.8). Contudo, esta criança revela que gosta quando a educadora realiza vários jogos com o grupo.

Quando questionado se costumava participar por livre vontade nas atividades realizadas na sala, a criança diz que não participa e quando o faz, fá-lo porque “a [educadora] *pede*” (E.C.D). Conclui-se, então, que a educadora está certa quando diz que a criança D não revela interesse por nada do que é realizado na sala.

Durante os dias de observação, a criança D pode ser observada em cinco situações: numa atividade sobre a bailarina; numa aula de ginástica; numa avaliação mensal, num jogo realizado pela educadora e na brincadeira nos cantinhos. Na primeira situação, a atitude desta criança era de boicotar a sua atividade, ou seja, havia sempre algo mais interessante para fazer, menos a sua atividade: a criança D distraía-se facilmente, para falar com os colegas da mesma mesa, para observar o comportamento de outros colegas ou até para afiar o lápis várias vezes, durante a execução da atividade (Oji₄), o que atrasava o seu trabalho. Não demonstrava interesse nenhum em realizar a sua atividade, não incluindo pormenores que a própria criança dizia às restantes que tinham de fazer: um dos elementos que era mais desenhados nas bailarinas decoradas pelas crianças era uma coroa, ao que a criança D referia que todos (da sua mesa) tinham de a fazer; porém, afirmou que não a ia fazer, continuando a decorar a sua bailarina, demonstrando pouca vontade e alguma falta de rigor no seu trabalho (Oji₅). Quando as crianças acabassem de fazer o seu trabalho, a educadora deixava-as brincar nos cantinhos. A criança D, ao ver outras crianças a irem brincar livremente, quer ir também, deixando o seu trabalho por finalizar; porém, é repreendido pela educadora, voltando para o trabalho. Acabou por ser o último a realizar o trabalho sobre a bailarina, focando-se por fim no que estava a fazer e também com a atenção da educadora para si (Oji₆). Na aula de ginástica, a criança D levava as atividades como uma brincadeira, não as realizando como deve ser ou então não as fazia. A educadora afirma que tudo para criança é uma brincadeira sem regras; não se interessa por nada a não ser por brincar (N.C.₉). E realmente, quando a professora de ginástica deixou que as crianças explorassem os materiais livremente, observou-se logo uma mudança de comportamento da criança D, revelando mais entusiasmo pela atividade, uma vez que era mais livre. O mesmo entusiasmo se verificou quando a criança brincava nas áreas dos cantinhos, uma vez que se envolvia bastante nas brincadeiras com os colegas e também por ser novamente um tipo de atividade livre. Também durante a realização do jogo “Polícias e Ladrões”, a criança D revelou-se bastante participativo e entusiasmado; recorde-se que os jogos foi algo que a criança mencionou como uma das coisas que mais gosta que a educadora faça na sala.

Contudo, na realização da ficha de avaliação mensal, a criança D voltou a manifestar a sua falta de interesse em fazê-la. A sua expressão facial era muito fechada, por fazê-lo como uma obrigação. Era chamada à atenção pela educadora que estava ao seu lado, acompanhando-a e ajudando-a no decorrer da ficha. Mas, notou-se que por ter a atenção da educadora e por ver que a estava a ajudar, a criança ia revelando alguma curiosidade em fazer os vários exercícios da ficha. Ficava bastante satisfeito quando a educadora a elogiava, sempre que ela conseguisse realizar bem os exercícios.

b) no ambiente educativo

Ao observar a criança D nas várias situações que surgiram, verificou-se que é uma criança que, para se sentir segura, precisa de ter a atenção da educadora e este facto notou-se, após a realização da ficha de avaliação mensal, quando esteve com a educadora e esta o elogiou bastante. O seu comportamento de ansiedade mudou, ficando mais calmo e não gerou conflito com nenhum dos colegas da sala (Oji₇). Uma situação que surgiu, durante os dias de observação e que leva a concluir o que foi dito, foi a de a criança se aproximar da educadora ou da auxiliar de ação educativa para sentir um carinho, dando retribuindo o carinho, voltando depois à atividade que estava a fazer. Por outro lado, também revelou um comportamento mais agressivo e desafiador perante os colegas e perante os adultos. Observou-se que a criança D criticava o trabalho dos colegas, por vezes gozando. (Oji₈). Houve uma situação em que uma criança estava a varrer por de baixo da mesa, onde a criança D estava e, quando a outra criança saiu, a criança D manda o lixo que tem em cima da mesa (que era para colocar no caixote do lixo) para o chão, dizendo à criança que varria, em tom agressivo que não tinha varrido naquele sitio (Oji₉). Notou-se que tinha alguns conflitos com os colegas, e estes faziam algumas queixas à educadora. Também na aula de ginástica, a criança D perturbou bastante as atividades, e a professora teve de o colocar de castigo, não fazendo a atividade que estava a realizar no momento. Após conversar com a professora, voltou à atividade, mas continuou com a mesma atitude. Não prestava atenção às explicações da professora na ginástica e na sala, por vezes, se observou as constantes chamadas de atenção para o seu comportamento.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico

O aluno C

a) na aprendizagem

De acordo com o aluno C, o mesmo revela na sua entrevista que, durante as aulas “às vezes estou distraído e outras vezes estou atento” (E.A.C). Portanto, logo no início da entrevista, o aluno confessa que se distrai durante as aulas, algo que com as observações se pode verificar, por várias vezes. Revela que a Expressão Plástica e a Matemática são as suas disciplinas preferidas, uma vez que na primeira “gosto de fazer (...) prendas, coisas para depois quando acabar o ano ficar com elas” e na segunda “porque gosto de contar, de fazer contas de vezes, de utilizar o compasso...” (E.A.C), revelando de seguida que na Matemática gosta mais de utilizar materiais, do que simplesmente fazer os exercícios. A área que menos gosta é o Português, porque não gosta de ler os textos. Confessa que gostava que a professora realizasse mais atividades de Expressão Plástica e atividades na rua, dizendo que a última “(...) nunca

fizemos, mas isso é o que eu gostava mais” (E.A.C). O aluno C afirma-se participativo nas aulas, por vezes por iniciativa própria, mas também participa porque a professora lhe pede, confessando que é o que prevalece mais.

Partindo para as observações realizadas, o aluno C foi observado nas três áreas curriculares que mais são lecionadas: Matemática, Português e Estudo do Meio. Na aula de Matemática, os alunos encontravam-se a realizar exercícios do livro e a corrigi-los posteriormente com a professora. Verificou-se que o aluno C estava a maior parte do tempo distraído, não prestando atenção às explicações da professora. Durante o tempo, o aluno C não corrigia os exercícios, estando a fazer outra atividade que não a proposta, como brincar com o lápis, folhear o livro ou desenhar no caderno (O1c₁). Só se focava no seu trabalho, quando era chamado à atenção. Na aula de Português, o comportamento foi semelhante ao da aula de Matemática. A aula consistiu na interpretação de texto e resolução de exercícios de gramática. Observou-se que em alguns momentos, o aluno C mantinha o livro fechado, não seguindo a leitura dos colegas, ou então folheava o livro (O1c₂). Porém, ao resolver os exercícios, notou-se mais empenho do que na aula de Matemática, o que contradiz com a sua entrevista, uma vez que prefere a Matemática ao Português (O1c₃). Porém, a maior parte do tempo era a copiar pelo colega do lado, não resolvendo por si. Não houve participação por iniciativa própria, apenas quando solicitado pela professora e, em alguns momentos, o aluno não sabia o que estava a ser pedido (O1c₄). Relativamente à sua distração, o aluno C não encontra justificação para que tal aconteça, mas afirma que mesmo distraído, consegue ouvir a professora (N.C.₁₀)

Em Estudo do Meio, a aula foi mais dinâmica, uma vez que envolveu a exploração de materiais (uma vez que ia ser realizada uma atividade experimental) e a realização de um jogo interativo, no quadro interativo e a visualização de um vídeo. Nesta aula, observou-se uma participação mais significativa do que nas aulas anteriores e um maior interesse em ouvir a professora, revelando interesse pelos conteúdos. Porém, quando estava a passar o vídeo no quadro interativo, o aluno C distraia-se, pegando em objetos irrelevantes (uma tesoura) para o momento de aula (O1c₅). O aluno C afirma que o que lhe chamou mais à atenção no vídeo foram os vários sons e os bonecos que apareciam, desvalorizando o que diziam (ou seja, o essencial do vídeo) (N.C.₁₁). Em conversa, confessou que prefere realizar exercícios, do que estar a ver vídeos nas aulas (N.C.₁₂). Contudo, demonstrou entusiasmo quando a professora lhe deu os materiais para poder explorar com o colega do lado. Afirma que prefere aulas que envolvam materiais, como a de Estudo do Meio, porque *“gosto de fazer mais coisas do que estar parado”* (N.C.₁₃)

A professora, em conversa, revelou que o Aluno C ainda era muito imaturo, sendo o mais novo dentro da turma. Afirmou que só pensa em ir brincar. Também referiu que

este raramente se interessava pela aula, e deu o exemplo de, em resoluções de exercícios, copiar pelo colega, em vez de fazer por si, com o fim de acabar rapidamente, para não deixar nada por fazer (N.C.¹⁴), algo que se observou no aluno.

b) no ambiente educativo

O aluno C revelou ter alguns conflitos com os colegas. Era um aluno que se queixava algumas vezes do seu colega do lado e também chamava alguns nomes a outros colegas. Tal ocorreu numa situação que se observou em campo (O1c₆): o aluno C ofendeu um colega que, por sua vez, o ofendeu também. Houve queixa por parte de outro colega que ouviu o sucedido, e a professora alertou-os sobre o que se poderia passar, caso se tornasse a repetir. O momento voltou a repetir-se, ficando os dois alunos sem o intervalo. Portanto, notou-se que o aluno C tendia a não seguir os conselhos da professora, acabando por não poder ir brincar, como tanto gosta. Para além dos conflitos com os colegas, o aluno C era um pouco desafiador, pois respondia com uma certa arrogância a algumas observações da professora (O1c₇). A sua postura dentro da sala também revelava desinteresse pela aula: por vezes, apresentava uma expressão facial de “aborrecimento” (O1c₈); a cabeça deitada em cima da mão, mexendo em materiais que não eram relevantes para o momento da aula; a sua forma de se sentar, por vezes, era por cima dos joelhos, sendo repreendida algumas vezes pela professora.

Em relação à professora, o aluno C demonstrou-se um pouco reticente quanto à docente. Quando questionado se a professora o cativava, a sua resposta foi “Às vezes” (E.A.C), referindo que o principal motivo era porque se portava mal: “Às vezes *eu porto-me mal, estou a falar*” (E.A.C), afirmando depois que a professora ralhava com ele, quando tinha esse comportamento. De seguida, foi-lhe perguntado se concordava com essa ação da professora, ao qual ele responde “Sim” (E.A.C). Por outro lado, relativamente à forma como a professora leciona as suas aulas, o aluno C disse que gostava da docente: “*porque gosto de ouvir a professora a explicar e gosto de a ouvir falar*” (E.A.C). Não era um aluno que costumava ficar a conversar com a professora sobre alguns aspetos do seu dia-a-dia, pois a sua preocupação é ir para o intervalo.

O aluno parece ter uma noção do seu comportamento nas aulas, não sabendo justificar o porquê de o ter. O facto de ser um pouco arrogante quando a professora o repreende, demonstra a sua imaturidade, pois não gostava de ser contrariado.

O aluno D

a) na aprendizagem

O aluno D, na sua entrevista revelou a sua preocupação pelas notas. Em várias respostas se verificou que o esforço que o aluno afirmava fazer, era para não ter más

notas. Também revelou que prefere deixar tudo feito nas aulas, para não levar para casa: “(...) *fazer os trabalhos todos, para depois ficar despachado para não levar TPC's [Trabalhos para casa]*” (E.A.D), afirmando que é o que mais gosta de fazer nas aulas. Contrariamente, disse que o que menos gostas de fazer nas aulas são os testes, por causa das notas mais baixas. A preocupação com as notas também se encontra quando o aluno D referiu as suas disciplinas preferidas, por ordem da nota mais alta à nota mais baixa: *Português, Estudo do Meio e Matemática e também Expressões. Porque em Estudo do Meio é a nota mais alta que eu tenho, a Matemática é um bocadinho mais para baixo e a Português é a mesma*” (E.A.D). Além disso, a preocupação com os resultados finais evidencia-se quando fala sobre o estudar em casa. Afirmou, na sua entrevista, que normalmente só estuda antes da realização dos testes de avaliação, por vezes com o incentivo dos pais e outras vezes por sua iniciativa, porque pretende subir as notas: “*Às vezes são os pais que querem e outras vezes para eu subir a nota*” (E.A.D).

Em relação a atividades que o aluno gosta que a professora faça, mais uma vez se verificou a apreensão do aluno relativamente às suas notas: “*Exercícios, porque acho que sobem a nota e para depois não ter maus resultados nos testes*” (E.A.D). Contudo, o aluno também referiu algumas atividades que gostava que a professora fizesse, nomeadamente atividades fora da sala de aula, tal como o aluno C: “*Gostava que a professora fizesse outras coisas. A professora já disse uma vez que se nós nos portássemos bem que íamos fazer atividades lá para fora e era isso que eu queria*” (E.A.D). Também referiu a sua preferência por realizar trabalhos de grupo, algo que a professora realiza nas suas aulas. Relativamente à sua participação nas aulas, o aluno D referiu que tem uma participação bastante ativa e por iniciativa própria, justificando que o faz porque “(...) *às vezes gosto da matéria e porque é giro aprender as coisas novas que a professora dá*” (E.A.D).

De acordo com as observações realizadas, verificou-se alguns aspetos que contrastam um pouco com o que o aluno D revelou na sua entrevista. À semelhança das observações feitas ao aluno C, também o aluno em questão foi observado nas aulas de Matemática, de Português e de Estudo do Meio. E matemática, em que foi realizada a resolução de exercícios, verificou-se que o aluno se distraía facilmente, sempre que havia algum barulho, vindo dos colegas. Realizava os exercícios e de vez enquanto é que os corrigia, estando atento à professora, mas a maior parte do tempo esteve a brincar com as canetas ou a escrever na mesa ou na mão (O1c₈). Conversava muito com os colegas, mesmo estando numa mesa sozinho, virando-se para trás, algo que era repreendido pela professora, algumas vezes. Este comportamento foi semelhante na aula de Português, cujo foi idêntica à de Matemática: resolução de exercícios de gramática e a interpretação de um texto. Todavia, revelou mais atenção nesta unidade

curricular, resolvendo os exercícios. Mas a distração esteve sempre presente: por vezes, o aluno deixava os exercícios para falar com os colegas, o que o fez enganar-se na correção de um exercício. Neste momento, a professora ajudou-o, dando-lhe apoio individualizado (O1c₉). A sua participação nestas duas aulas foi nula, e a professora pedia diversas vezes voluntários para irem ao quadro fazer a correção dos exercícios. Acaba por ser compreensível, uma vez que o aluno não acabava os exercícios a tempo e, às vezes, só os começava a fazer quando a professora fazia a correção (O1c₁₀). Contrariamente às duas aulas mencionadas, na aula de Estudo do Meio o aluno D demonstrou um maior interesse pelos conteúdos que foram abordados (de recordar que se tratava de uma aula mais prática, com exploração de materiais, um jogo interativo e visualização de um vídeo). A sua participação também foi mais ativa, uma vez que pode partilhar algumas ideias que tinha sobre o conteúdo. Esteve bastante atento ao vídeo e mostrou-se muito entusiasmado quando a professora o chamou para ser um dos alunos a realizar o jogo no quadro interativo (O1c₁₁), acertando da resposta. Também gostou de explorar os materiais, realizando a experiência em frente aos colegas, o que o deixou bastante satisfeito. Apenas se notou um pouco de desinteresse num momento, quando a professora pediu para se ler no manual, mais informações sobre a experiência: o aluno voltou a distrair-se, não seguindo a leitura (O1c₁₂).

Após uma conversa com o aluno sobre as três aulas, o aluno contradisse um pouco o que revelou na sua entrevista, uma vez que afirmou que não gosta muito de resolver exercícios, sendo esse o motivo da sua distração, notando-se também alguma dificuldade nessa resolução: *“Às vezes fico distraído e outras vezes não consigo fazer”* (N.C.₁₅) Também confessou que não gosta de fazer exercícios, dizendo que é *“chato”* (N.C.₁₆). Contrariamente, o aluno D afirmou que prefere aulas como a de Estudo do Meio, porque o ajuda a perceber melhor os conteúdos abordados em aula e porque é mais fácil compreendê-lo a fazer algo do que estar simplesmente a ouvir (N.C.₁₇). Por este facto, o aluno concordou quando lhe foi dito que se observou que se distraia mais vezes em aulas como a de Português e a de Matemática, do que como a de Estudo do Meio, porque envolveu materiais. Também foi confrontado com o facto de ter revelado, na sua entrevista, que gostava de realizar os exercícios do livro, algo que contrasta com as observações e com a conversa em questão. Aqui, o aluno refere que também aprende em aulas em que se faz os exercícios, mas que a matéria se torna mais divertida, quando a professora fornece materiais (N.C.₁₈)

b) no ambiente educativo

Contrariamente ao aluno C, o aluno D não revelou ter conflitos com os colegas. Verificou-se que gosta de expor as suas ideias, mesmo que não se enquadrem no

propósito da aula. Também se verificou que o aluno D não tem uma autonomia suficiente para conseguir resolver os exercícios sozinho, querendo sempre a presença do adulto (N.C.₁₉). Caso contrário, distrai-se: vira-se para trás para conversar, brinca com vários materiais que não são relevantes para a aula. A sua postura dentro da sala também revela alguma impaciência em estar dentro da sala: observou-se que o aluno estava sempre irrequieto, sentando-se de diferentes formas, como por exemplo sentado em cima dos joelhos ou sentado de lado (O1c₁₁). Virava-se para trás constantemente para conversar com os colegas, chegando a perturbar o ambiente, interrompendo a professora (O1c₁₂).

Relativamente à sua opinião sobre a professora, vai um pouco ao encontro do que disse o aluno D: *“(...) quando a professora me chama a atenção, eu faço o que a professora manda. E depois safo-me. Por exemplo, a professora às vezes punha-me a caderneta em cima da mesa, mas não escrevia recado (...)”* (E.A.D), ou seja, valoriza quando a professora o repreende, porque sabe que a mesma lhe dá oportunidade de melhorar. Revelou que gosta da forma como a professora leciona as suas aulas, gostando da sua maneira de explicar, porque *“Faz-me rir e todos os meninos aqui na sala também começam a rir”* (E.A.D). Observou-se, ainda, que o aluno D gosta de partilhar acontecimentos da sua vida com a professora, o que revela que a professora, para ele, não é só alguém divertido a lecionar as aulas, como também pode ser amiga.

O papel do educador de infância/professor de 1.º Ciclo

Educadora de Infância

a) na promoção da aprendizagem

A educadora de infância entrevistada revela uma grande preocupação em encontrar o foco de motivação das crianças. Refere, na sua entrevista, que quando nota que alguma criança não está interessada nas atividades, muda a sua estratégia inicial, partindo de um tema que a criança mais gosta ou por algo mais prático. Também revela que uma das suas estratégias para motivar as crianças é o apoio individualizado: *“às vezes foco-me mais nessa criança (...) para tentar que ela perceba aquele objetivo. Uma conversa, uma brincadeira, às vezes tem que ser uma história”* (E.E.).

A utilização de diversos recursos, não especificando, como forma de motivar as crianças do seu grupo é a estratégia que a educadora realça mais na sua entrevista e que se veio a verificar na observação em campo. Dá apenas como exemplo, a forma como conta uma história, tendo em atenção que há crianças que não têm tanto interesse em ouvi-la: *“há crianças que eu posso (não faço isso) contar uma história com um tom monocórdico e eles tão ali ouvem e percebem, há crianças que não, já se perderam”* (E.E.). Deste modo, a educadora afirma que para tornar a história mais entusiasmante

recorre a fantoches, à dramatização da história, ao mimar, para que as crianças ganhem interesse em ouvir a história. Afirmo que tenta contar a história “de uma forma mais entusiástica” (E.E), a fim de puxar por eles, fazendo-lhes perguntas sobre a história, de modo a envolvê-los no que está a ser falado. A educadora revela que tenta dinamizar o momento da história para não se tratar apenas de uma história ou de uma conversa, para que as crianças entendam perceberem *“para que é que servem e depois para os chamar a atenção (...) pô-los a descobrir também, a perguntar uns aos outros. Torná-los autónomos e ativos, acho que é importante”* (E.E.).

Como já foi referido, durante os dias de observação em campo, pode-se verificar a quantidade de recursos que a educadora utilizava. Tome-se como exemplo, no primeiro dia de observação, em que as crianças se encontravam um trabalho de recorte e colagem de uma bailarina, em que a educadora de vários recursos para que as crianças enriquecessem o seu trabalho: a imagem da bailarina para recortar e colar no papel, decorando-a da forma como quisessem. Verificava-se, ainda, que a opinião das crianças era muito importante para a educadora nesta tarefa, uma vez que tinha a preocupação de perguntar a cada criança qual a cor da cartolina que queriam para colar a sua bailarina. Ao longo da atividade e também da manhã, a educadora colocou uma música referente ao tema “Ballet”, enquanto as crianças realizavam a atividade. (Oji₁₀) Também o deixar as crianças brincar nas áreas de atividade (às quais as crianças lhes chamam “brincar nos cantinhos”), verificou-se a interação da educadora com as crianças, envolvendo-se nas suas brincadeiras, por vezes dramatizando com elas ou dando sugestões. Tome-se como exemplo, uma situação em que as crianças estavam a tentar encontrar uma forma de realizar um jogo: a educadora observou a dificuldade e sentou-se com as crianças e, numa folha de papel, exemplificou uma sugestão mais fácil para que as crianças jogassem o jogo (Oji₁₁). Observou-se o envolvimento das crianças nas atividades propostas (Oji₁₂) em que a educadora não as apressava a realizar o seu trabalho, respeitando o ritmo de cada criança e por vezes ia ajudando (Oji₁₃). Em situações de desinteresse por parte das crianças, pode-se verificar duas situações em que a educadora agiu. Ambas ocorreram com a criança D: a criança não queria acabar o seu trabalho para poder ir brincar livremente e a educadora chama-a à atenção; a atitude que a educadora toma é de calma dizendo-lhe que se faz “uma coisa de cada vez” (Oji₁₄); tenta perceber o porquê de a criança não querer fazer o trabalho, incentivando-a e ajudando-a a acabá-lo. A outra situação foi numa atividade de avaliação mensal que era feita individualmente. Com a criança D, a educadora recorria a gestos para explicar os temas que apareciam. Neste caso, foi uma sequência de imagens sobre o dia-a-dia (o acordar, lavar os dentes...), em que a educadora fazia os gestos de cada ação da imagem. (Oji₁₅) Num outro tema – a contagem dos números –

verificou-se uma mudança de estratégia da educadora: a criança não estava a querer fazer o exercício, então a educadora deixou a ficha de lado e começou a jogar o “Jogo da Sardinha” com a criança; cada batida na mão, a criança tinha de contar (Oji₁₆). Logo se verificou o entusiasmo da criança, por ser uma brincadeira que, posteriormente o ajudou na resolução do exercício. Portanto, notou-se que a educadora tinha a preocupação em dinamizar tudo o que faz com as crianças, quer com a utilização de recursos materiais, quer com simples jogos ou dramatizações, para chamar a atenção das crianças.

b) no ambiente educativo

Relativamente ao papel da educadora no ambiente educativo, destaca-se a sua forma de organização da sala e dos diversos recursos que dispõe. Nas observações retiradas em campo, verifica-se a sala dividida por áreas de atividades: as áreas dos Cantinhos, a área de Linguagem Oral e Iniciação à Escrita, a Matemática e Ciências, a área de Jogos e a área da Biblioteca. Porém as áreas que despertam mais a atenção para a série de recursos são as áreas dos cantinhos. Cada área apresenta materiais referentes à função que é desempenhada. De acordo com a educadora, esses materiais são trazidos por ela de casa, ou são as crianças que os trazem, de modo a se aproximar à realidade quotidiana das crianças, enquanto brincam (N.C₁). Também se encontra, na sala, a disposição de materiais de cada criança, o que evitava o conflito entre elas na hora de os usarem. A exposição de trabalhos das crianças era algo também visível dentro da sala. Recordo novamente a atividade da bailarina que foi observada, em que a educadora, após todos as crianças realizarem o seu trabalho, a educadora colocava os seus trabalhos expostos nas paredes da sala (Oji₁₇). Valorizava bastante o esforço das crianças, relatando as melhorias de cada um, ao longo da sua aprendizagem (Oji₁₈). O elogio ou o reforço positivo era utilizado pela educadora várias vezes, quer na conclusão de trabalhos, quer nas brincadeiras livres das crianças. Estes factos foram verificados nas observações realizadas, em que a educadora utilizava expressões como “dá cá mais cinco!” ou “cinco estrelas!” (Oji₁₉), transmitindo às crianças que o seu trabalho estava bom, estava a ser valorizado.

Através do modo como a educadora elogiava, se pode observar a sua relação com o grupo de crianças. Na sua entrevista, a educadora fala da importância da sua relação com as crianças como forma de motivação. O deixá-las desabafar, o apoio, o trocar vivências são elementos que a educadora aponta na entrevista que retrata a sua relação com as crianças: *“Não apetece fazer uma pintura, não apetece brincar. (...) E às vezes falar com eles “então, mas o que se passa? Vá lá aproveita, vai brincar”, levá-los a ver as coisas de outra forma. E até eles falarem connosco, desabafarem um bocadinho é importante (...) por exemplo eles contam-me muito e foram ali e foram fazer*

isto (...) eu também lhes conto muito da minha vida. Mas eles têm essa tendência a falar comigo, a contar. E às vezes há dias que chegam aqui sem vontade nenhuma de fazer nada e depois acabam por, como desabafaram, acaba por ficar tudo bem” (E.E.). As observações realizadas podem constatar o que é dito pela educadora, uma vez que se verificava o impulso das crianças em quererem partilhar algo que se passou com elas. Aqui a educadora estabelecia uma conversa com as crianças, partilhando também situações semelhantes que se passaram na sua vida (Oji₂₀).

Na sua entrevista, a educadora torna a destacar a criança D, que diz ter uma ansiedade muito grande. Nesses casos, a educadora diz que tenta tomar uma atitude de calma, transmitindo alguma tranquilidade à criança: *“Tem uma grande necessidade de “Está tudo bem, vai com calma. Não se faz hoje, faz-se amanhã, pronto” (...)”* (E.E.). Foi um facto que se observou durante a observação em campo e que já foi descrito (ver Oji₁₄) e que a educadora apontou na sua entrevista: a transmissão de calma como uma boa estratégia para, não só acalmar a criança, como para conseguir levá-la a querer participar nas atividades.

Ainda como estratégia para motivar as crianças, a educadora volta a referir o tom com que fala, como forma de cativar as crianças. Ao observá-la, notava-se o entusiasmo e o sentido de humor com que a educadora se dirigia às crianças, por vezes brincando com elas, sempre com um discurso adequado à faixa etária das mesmas. As reações das crianças eram de risos ou em mostrar entusiasmo em querer falar mais com a educadora, enriquecendo as atividades ou as conversas que se proporcionavam. Era assim, notória a motivação da educadora em trabalhar com as crianças, igualando com o que disse na sua entrevista. A sua forma de estar, a sua forma de falar e até de brincar com o grupo era de alguém que transparece uma vontade muito grande de querer exercer aquela profissão.

A Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

a) na promoção da aprendizagem

Na entrevista realizada à professora participante, a docente aponta algumas estratégias que utiliza. Contudo, revela a sua dificuldade em conseguir implementar essas estratégias, devido ao cumprimento dos programas de Português e de Matemática, cujo a docente menciona como um obstáculo à motivação dos alunos. Porém, à semelhança da educadora de infância participante, a utilização de recursos é a estratégia mais utilizada. A professora refere, como forma de fazer com que os alunos gostem da escola e de aprender, a utilização recursos materiais e recursos humanos que, segundo a mesma *“nem sempre é fácil”* (E.P.). Também a execução de atividades mais dinâmicas como atividades fora do contexto sala de aula, dando o exemplo de

atividades desportivas, o trabalhar em grupo que, como afirma a professora serve para “(...) *que sejam eles [alunos] a expor as suas ideias*” (E.P.) são estratégias que a professora aponta como mais motivadoras para envolver os alunos na aprendizagem de conteúdos, ainda que não consiga implementá-las na maior parte das vezes. A professora fala também em atividades em que os alunos criem materiais, articulando com a área das Expressões, propondo como exemplo o canto ou uma leitura diferenciada, como uma forma mais lúdica para estudar um texto em Português. Contudo, articular com as Expressões “*por vezes fica um pouco esquecida, porque os programas quer de Português, quer de Matemática acabam por ocupar um bocado de tempo*”, ou seja, mais uma vez se verifica que a professora nem sempre consegue adotar estratégias mais motivadoras, devido ao tempo que é tomado pelo cumprimento dos programas.

Durante os dias de observação, pode-se verificar dois tipos de aula com uma dinâmica diferente: uma aula em que a professora só utilizava o manual escolar e os alunos realizavam exercícios e outra aula mais prática. A primeira aula mencionada foi essencialmente dedicada às unidades curriculares Português e Matemática. Não se tratou de uma aula expositiva, uma vez que os alunos realizaram exercícios dos manuais e a professora deu oportunidade de os corrigirem no quadro, chamando os alunos e também de lerem o texto do manual, portanto, havia algum dinamismo. Notava-se a preocupação da professora em tentar fazer com que os seus alunos entendessem os exercícios, verificando que quando havia alunos que sentiam dificuldades, chamava-os ao quadro e, em grande grupo, ajudavam-nos a resolver o exercício (O1c₁). Porém, não se verificou uma estratégia diferente para o estudo do texto, como a professora mencionou na sua entrevista, limitando-se apenas à leitura habitual dos textos. Nesta aula, a professora deixava que os alunos expusessem as suas ideias e as suas resoluções dos exercícios, independentemente de estarem ou errados. Este facto verificou-se principalmente quando a professora recorria a exemplos do quotidiano para explicar determinados conteúdos e nessa situação os alunos mostravam logo vontade de querer partilhar situações semelhantes(O1c₂). Apesar de não apontar na sua entrevista, estas pequenas estratégias acabaram por levar os alunos a estarem mais focados na aula, uma vez que manifestavam a sua opinião. Esta estratégia de dar a oportunidade aos alunos de partilharem as suas experiências aconteceu também na aula referida como a mais prática. E, nesta aula, a professora utilizou diversos recursos pertencentes à escola, uma vez que se tratava de uma atividade experimental: utilizou o quadro interativo para clarificar os objetivos da experiência que iam realizar, mostrando posteriormente um vídeo sobre o conteúdo. Também utilizou o manual escolar, como forma de consolidar a matéria, pedindo aos alunos para lerem. À medida

que ia explicando, a docente deixou que os seus alunos partilhassem conhecimentos sobre o conteúdo, acabando por fazer uma pequena conversa sobre o conteúdo, em que os alunos participaram bastante. Antes de realizar a experiência, a professora projetou um jogo sobre o conteúdo que estava a ser abordado, chamando os alunos, um a um, para realizarem a experiência (O1c₃). Também deu a oportunidade aos alunos de explorarem os materiais da experiência e de realizarem a pares, mostrando à restante turma. Foi uma aula que, comparando com a primeira, teve um dinamismo muito maior e em que se notou mais vontade e interesse da turma em participar na mesma.

b) no ambiente educativo

Relativamente ao papel da professora participante no ambiente educativo, a docente, ao contrário da educadora de infância, não fala da relação professor-aluno. Afirma que como professora de 1.º Ciclo, deve assumir uma postura firme em frente aos alunos: *“É assim nós temos que demonstrar firmeza perante os alunos, não ser autoritária, mas firmeza nos alunos”* (E.P.). Revela também que um professor de 1.º Ciclo deve ter a capacidade que conseguir gerir um conflito que ocorra com os alunos. Contudo, o nível do tom de voz também foi algo mencionado pela docente: *“por vezes temos a tendência de falar mais alto, mas isso faz com que eles acabem por falar mais alto, portanto tentar utilizar um nível de voz mais calma que transmita para transmitir a tranquilidade aos alunos”* (E.P.). Porém, a docente revela que por vezes se torna um pouco difícil controlar o tom de voz, devido aos comportamentos, por vezes, incorretos dos alunos. Na prática, a professora revela uma certa calma e suavidade na sua voz, enquanto se expressa perante os alunos. Verificou-se uma segurança em lecionar as aulas, revelando uma boa capacidade de explicar os conteúdos. Mesmo na sua postura, a professora não se limitava em estar apenas num canto da sala, mas sim ia-se movimentando pelo espaço, captando a atenção dos alunos. Na aula da atividade experimental, verificou-se a forma como a professora se expressava corporalmente: teve a preocupação de clarificar alguns conceitos, utilizando gestos com os braços (nesta situação, falava-se da Rosa dos Ventos, em que a professora estava a falar da bússola e com os braços apontava os pontos cardeais (O1c₄)). A preocupação da docente em repetir os conceitos mais complexos para os alunos para os esclarecer era visível e nesses casos, recorria muitas vezes a exemplos do quotidiano das crianças, o que fazia com que as crianças quisessem também dar o seu testemunho, havendo interação entre a turma e a professora (O1c₅). A reação da professora perante alunos que não demonstravam interesse na aula, difere um pouco da reação da educadora de infância. Nas observações retiradas em campo, notou-se que a professora não agia de

imediate perante o comportamento do aluno, mas ao longo do tempo ia chamando à atenção. Não tomava uma atitude de repreensão, mas levava-os a perceber as consequências dos seus atos, deixando-os a pensar sobre o seu comportamento, algo que aconteceu com o Aluno C. Não se observou incentivo os alunos por parte da professora quando estes não se interessavam pela aula. Por vezes, utilizava expressões como “*Agora é convosco*” (o1c₆), finalizando o seu discurso. Porém, houve uma situação em que a reação foi diferente, a professora chamou a atenção do Aluno D, ajudando-o a corrigir o exercício e dando-lhe apoio individualizado, a fim de o envolver na aula.

Ao contrário do que se observou no Jardim-de-infância, neste contexto não se verificou o impulso dos alunos em quererem contar algo sobre a sua vida à professora, a não ser nos momentos em que esta utilizava o quotidiano para explicar algum conteúdo. Apenas quando se passava algo nos intervalos, os alunos contavam à professora para que esta resolvesse o conflito. Ao procurar resolvê-los, a professora tinha a preocupação de ouvir ambas as partes, tentando encontrar uma resolução justa para as mesmas. Verificava-se que a professora era muito preocupada com a sua turma, transmitindo sempre a ideia de que o estar errado não é sinónimo de não saber nada, perante situações de insegurança dos alunos. Transmitia a calma e a tranquilidade que referiu na sua entrevista, sempre que surgisse algum constrangimento com os alunos.

Por último, a organização da sala era semelhante à sala de Jardim-de-Infância, na medida em que havia trabalhos dos alunos expostos nas paredes da sala. Para a aprendizagem de conteúdos, a sala dispunha de outra sala mais pequena que tinha vários materiais que podiam ser utilizados nas diferentes áreas curriculares. Também cada aluno tinha o seu material devidamente identificado. Nos dias de observação, como já foi referido, notou-se a utilização de materiais que a escola dispunha, para complementar as aulas dadas pela professora. A exposição dos trabalhos dos alunos era visivelmente notada nas paredes da sala, o que leva a querer que as crianças realizavam trabalhos de grupo, algo que a professora aponta como uma boa estratégia de motivar os seus alunos, porque os ajuda a expor as suas ideias.

2.5. Conclusão

Os resultados revelam alguns fatores que podem influenciar a motivação das crianças. No Pré-Escolar verifica-se que os temas podem influenciar a motivação das crianças, existindo temas que podem agradar mais a umas crianças, do que a outras. Outro fator que pode influenciar a motivação das crianças é o tempo que passam com os pais que saibam estimular as crianças em casa, ou seja, que passem o “tempo de qualidade” com elas, o que ajuda na motivação das crianças no jardim-de-infância. Este fator pode-se constatar com a entrevista realizada à educadora participante, quando

falou da criança D. No 1.º Ciclo, os alunos revelam a importância da transição para a sua motivação, verificando-se que as crianças podem no Jardim de Infância desenvolver uma visão distorcida da escola. Mais tarde, entendem que é um espaço que enriquece as aprendizagens que obtiveram no contexto anterior. Outro fator que influencia a motivação das crianças é o longo período de tempo que passam na sala de aula, tornando-se cansativo e fazendo-as dispersar. De acordo com o que as crianças disseram nas entrevistas, conclui-se também que é mais motivador uma aula que envolve a manipulação de materiais ou a visualização de vídeos, porque os ajuda a perceber melhor os conteúdos, do que estarem apenas parados a ouvir a professora.

Ao observar nos dois contextos, verifica-se que existe uma diferença entre o papel de um educador de infância e o papel de um professor de 1.º Ciclo. Uma das diferenças é a forma como o adulto se relaciona com as crianças. Tendo como base o estudo realizado, verifica-se que o educador de infância tem muita preocupação em fazer com que as crianças se sintam bem no jardim-de-infância e a opinião das crianças nas atividades realizadas é muito solicitada, o que vai ao encontro do que é referido nas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016). Estas destacam que o educador deve ter em consideração as ideias referidas pelas crianças, pois permitir-lhe-á identificar os seus gostos e os seus interesses, podendo posteriormente planear as suas atividades. Também a forma como um educador se expressa é bastante relevante para motivar uma criança, algo referido algumas vezes pela educadora participante e também observado em campo. O envolver-se nas atividades com as crianças, o brincar com elas acaba por lhes dar segurança e fá-las perceber que o educador também é alguém em quem podem confiar, tal como afirma também Martins (2011). Deste modo, verifica-se que um educador motivado, como foi o caso da educadora participante, consegue cativar as suas crianças, valorizando as suas opiniões, a fim de proporcionar atividades desafiantes para elas. No 1.º Ciclo encontram-se algumas diferenças no papel do professor. Com o estudo realizado, pode-se concluir que a preocupação em cumprir os programas e o facto de serem programas extensos torna as aulas mais monótonas, o que acaba por desmotivar o professor. O tempo que exige o cumprimento dos programas, com maior enfoque em procedimentos, faz com que o professor não planifique as suas aulas com ideias mais inovadoras que motivem os alunos. Como refere Martins (2011) se o professor não se empenhar em promover atividades cativantes, os alunos sentir-se-ão menos motivados a aprender, perdendo o interesse em estar na sala e, por vezes, na escola. O que transparece é que o professor se preocupa de facto com o que os seus alunos têm de aprender, mas não com a forma mais eficaz de poderem aprender. Portanto, a motivação do professor de 1.º Ciclo torna-se menos vinculada do que a motivação de um educador de infância. Outra

diferença está na relação do professor com os alunos, que requerem atenção em ambos os contextos. Contudo, nota-se que o professor de 1.º Ciclo é mais visto como um mediador de conflitos, do que um “amigo”, como é o educador de infância. No 1.º ciclo a relação é mais distanciada, em que o professor mostra mais firmeza perante os alunos. Mas nem tudo é diferente entre os dois contextos. Verificou-se que a postura do professor, isto é, a sua forma de se expressar perante os alunos é um pouco semelhante à de um educador, mas claro que com um discurso adequado à faixa etária dos alunos.

Como estratégias que ajudam a motivar as crianças verifica-se que, em ambos os contextos, a utilização de vários recursos (materiais para recorte e colagem, vídeos, jogos interativos, entre outros) é a principal forma de captar a atenção das crianças e de envolvê-las nas aulas ou nas atividades. Porém, verifica-se mais essa utilização no jardim-de-infância do que num 1.º Ciclo, embora se tenha observado numa das aulas. No Pré-Escolar, as crianças são mais pequenas e possuem uma curiosidade maior sobre o que é novo. Utilizar materiais, como se observou em contexto, dá oportunidade às crianças de compreenderem para que servem, de onde vêm (ME, 2016) como também ajuda a conhecer a realidade em que vivem. Estes recursos dinamizam as atividades e as aulas, mas principalmente estabelecem a ligação entre o saber e a apropriação do mesmo nas crianças (Freitas, 2007). Os exemplos do quotidiano foi algo que se verificou nos dois contextos como forma de as crianças perceberem alguns temas ou conteúdos, concluindo assim que pode ser também uma estratégia que leve as crianças a interessarem-se mais pelo que ouvem, por se aproximar da sua realidade. A exposição de trabalhos das crianças era visível nas paredes das salas, quer de jardim-de-infância quer no 1.º Ciclo, o que de acordo com Freitas (2007) as ajuda a perceber que são o principal agente dessa aprendizagem, o que as faz sentirem-se valorizadas. Conclui-se, que em ambos os contextos, as salas revelam “um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda” (Ribeiro, 2011, p.3)

Em síntese, para motivar uma criança não é só preciso utilizar recursos diversificados, sendo o papel dos educadores de infância e dos professores essenciais para que a criança ganhe o gosto por aprender mais. No 1.º ciclo é importante que perceba que o importante não é aprender apenas para tirar boas notas, como se verifica na opinião dos alunos participantes. Referem que aprender serve para construir o conhecimento necessário para serem cidadãos ativos na sociedade e “para terem um futuro”. Mas é claro que os recursos ajudam bastante na dinamização das atividades e ajudam a construir essas aprendizagens. Cabe aos educadores e professores planearem as suas atividades com os recursos que se adequam melhor, não esquecendo que a opinião das crianças deve ser valorizada, em ambos os contextos.

Reflexão Final

Nesta fase final do meu percurso académico, é importante refletir, mais uma vez, sobre a minha formação enquanto futura profissional da educação, destacando contributo de todo o percurso proporcionado pelo curso de mestrado. Os estágios ajudaram-me a crescer enquanto futura educadora/professora, possibilitando-me a experiência e a construção de aprendizagens (Felicio & Oliveira, 2008). Realizar estágio em níveis diferentes, em Pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico foi algo que, de início, foi complicado, uma vez que as crianças têm idades diferentes e o papel de um educador difere um pouco do papel de um professor de 1.º ciclo, no que diz respeito à atenção e aos cuidados que se deve ter com crianças mais pequenas. Porém, o mais importante foi ter tido a oportunidade de intervir como educadora de infância e como professora, porque é ao atuar no campo que se adquire a prática. A prática revelou que o conhecimento teórico não basta para se ser um bom educador ou um bom professor. Este conhecimento ajuda, mas não resolve por si só as adversidades que podem surgir. Contudo, as aulas do curso foram essenciais para adquirir mais conhecimentos sobre os conteúdos e também sobre a prática educativa. Os estágios serviram também para compreender a importância do papel do educador/professor. Como afirma Roldão (1999) o seu papel é essencial no processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (p.114).

A componente investigativa teve também um papel importante no meu desenvolvimento. O tema do estudo investigativo nasceu das observações realizadas em estágio. Entendi que, essencialmente, deve-se estimular a motivação intrínseca das crianças, sendo o educador e o professor o principal agente dessa estimulação. Este pode despertar a curiosidade das crianças para que estas queiram realmente aprender sobre o que se aborda na sala (Martins, 2011). Não desvalorizando o elogio como recompensa, o que ativa também a motivação extrínseca do aluno. Portanto, os dois tipos de motivação interligam-se quando a criança se encontra em ambiente escolar. Contudo, ainda existem crianças, nomeadamente 1.º Ciclo, em que o seu “querer aprender” se deve essencialmente para obter bons resultados nos testes ou no final do período, ou seja, a fim de receberem boas recompensas. Como futura professora, considero que se deve promover o gosto pela aprendizagem, sendo para tal essenciais as estratégias que são utilizados ou o tipo de aulas que são planeadas. Construir atividades em que o seu propósito tenha significado para as crianças, ajuda a estimular o seu interesse (Balancho & Coelho, 1996). Porém, a preocupação em cumprir os

programas curriculares é mais forte, acabando por desviar o foco da estimulação pela aprendizagem. A pressão que causa pode desmotivar o professor, porque o limita de algum modo, em poder executar outro tipo de tarefas nas suas aulas, como referiu a professora participante do estudo. Contudo, a preocupação deve ser a aprendizagem dos alunos e saber qual a melhor forma de ensinar algo que fomente o interesse e o gosto por estarem a aprender. Pedir sugestões aos alunos, ouvir as suas ideias, enriquece não só as aulas, como também os motiva e para isso é necessário tempo. No 1.º Ciclo, esse facto não é tão visível como no Pré-Escolar, uma vez que o cumprimento dos programas assume o controlo da dinâmica das aulas. Já no Pré-Escolar, existe a preocupação de dinamizar tudo o que é abordado, construindo um mundo de curiosidade. Com este estudo pude constatar o que observei nos estágios: as atividades que envolvem tipos de recursos diversificados (materiais manipuláveis, recursos multimédia, jogos), desperta o interesse das crianças, por ser algo mais dinâmico e não tão expositivo de modo que as crianças aprendam, fazendo. Também a forma como o educador/professor se relaciona com as crianças e a sua expressividade ao falar com elas influencia bastante a sua motivação, porque é através disso que se verifica se também o educador/professor se sente motivado em desempenhar a sua função.

No entanto, algo que me inquietou foi o facto das crianças saírem do Pré-Escolar com uma ideia um pouco distorcida sobre a escola para onde transitam, como se verificou na análise de dados e suas conclusões. Penso que essa ideia acaba por desmotivar um pouco as crianças que vão para o 1.º Ciclo, uma vez a sua perceção é de este nível de ensino não pode ser um espaço tão divertido como é o jardim-de-infância. Deste modo, as crianças podem ir já desmotivadas de um espaço para o outro, evidenciando a falta de articulação entre as duas áreas, sendo necessário que os profissionais de cada uma das áreas conheçam o contexto em que atuam cada uma delas (Sim-Sim, 2010). Como tal, também é importante, do meu ponto de vista, explicar às crianças que vão para o 1.º Ciclo, que a escola é um espaço onde vão aprender mais sobre o que já aprenderam no jardim-de-infância, a fim de estimular a curiosidade das crianças sobre aquele que será o seu novo espaço escolar.

Destaco, para a minha prática futura, a importância de me mostrar motivada perante as crianças com quem poderei vir a trabalhar, independentemente do contexto, porque é a motivação que nos leva a fazer algo com prazer e, sem dúvida, que ser educadora de infância ou professora é a profissão que pretendo exercer com sucesso. Valorizar a opinião e as ideias das crianças é algo que devo também ter em conta, uma vez que me irá permitir conhecer os gostos e os interesses das mesmas, podendo assim encontrar estratégias para o planeamento de atividades/aulas que vão ao encontro dos referidos gostos e interesses, de modo a estimular a motivação das crianças.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alcará, A., & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma Estratégia Motivacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 165-178.
- Alves, M.G. & Azevedo, N.R. (2010). Investigar em educação : desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado. Em F. d. Lisboa (Ed.), *Investigar em Educação* (pp. 1-29). Lisboa.
- Balancho, M., Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Porto: Texto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editores.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2004). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Botas, D., Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 253-286.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. Em F. F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). (2000). *Leituras de psicologia para formação de professores*. (p. 115-134). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009). Motivar seus alunos: sempre um desafio possível. *Rede Social Psicologia da Educação*, 1-5.
- Carvalho, M., Pereira, V., Ferreira, S. (s.d.). (Des)Motivação da Aprendizagem de Alunos de Escola Pública do Ensino Fundamental I: Quais os fatores envolvidos?
- Coutinho, S. (2010). *A Adaptação em Creche*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação de Infância, Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais).
- Felicio, H. & Oliveira, R. (2008). A Formação Prática de Professores no Estágio Curricular. *Educar*, 215-132.
- FERNANDES, D. (2004) Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2009) Conflitos Interpessoais no Jardim-de-Infância: A representação das educadoras de uma IPSS do distrito de Coimbra. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

- Freitas, O. (2007). Equipamentos e materiais didáticos. *Universidade de Brasília*. Brasília.
- Garcia, S. Tapia, J. Fita, E. (2003). Motivação em sala de aula: o que é, como se faz?
- Guimarães, S., Boruchovitch. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspectiva da teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Guimarães, S., Bzuneck, J., Sanches, S. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 11-19.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, vol.31. 21-29.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula*. (Tese de doutoramento, Universidade do Porto).
- Lima, L. M. S. (2000). Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. *Leituras de psicologia para formação de professores*, 148-162. qual o número da revista?
- Lourenço, A., Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15, 132-141. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>
- Mamede, M. (2001). Caminhando para a Construção de uma Pedagogia Interativa na Creche. *Aberto*, XVIII, 41-53.
- Martins, A. (2011). *A motivação no sucesso educativo: Dinâmicas em contexto*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores).
- ME:DGIDC. (2007). *Ensino Experimental das Ciências: Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. 2ª Edição/set. Lisboa: ME-DGIDC.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2 (2). 1-12.
- Menezes, N. (2012). *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense).
- Ministério da Educação (1997) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME.
- Ministério de Educação. (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo. 4.ª. Lisboa: ME.
- Moraes, C., Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1. 1-15.

- Moreira, J., & Todorov, M. (2005). O Conceito de Motivação em Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, VII, 119-132.
- Nascimento, A. T. (2010). O Singular Caso do Estudo de Caso: Narrativa de um Percurso. Em Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Ed.), *Investigar em Educação* (pp. 63-109). Lisboa: Alves e Azevedo Editores.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação na Escola I*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, P. (2016). Metodologias de investigação em educação.
- Ponte, J.P. (2006). Estudos de caso em educação Matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na Creche*. Porto: CNIS.
- Raash, L. (1999). A motivação do aluno para a aprendizagem. *Diário Oficial da União*. UNIVEN.
- Reis, J. (2001). As tecnologias da Informação e Comunicação no Pré-Escolar: Algumas ideias erradas e interrogações. *Cadernos de Educação de Infância n.º60/01*, 60-61.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Proforma*, 1-5.
- Sá, J., Carvalho, G. & Lima, N. (1999). Metodologias do ensino das ciências: investigação e prática dos Professores. *Desenvolvimento de competências para o ensino experimental das ciências em 1.º Ciclo* (pp. 29-40). Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação. Secção de Educação.
- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

- Diário da República (1986). Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Lei Bases do Sistema Educativo – I Série – A
- Diário da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo de ensino básico publicado no Diário da República – I Série – A.

ANEXOS

Anexo I

Planificação de uma atividade realizada no estágio em Creche - “Um Cenário de outono”:

Dias da Semana	Horário	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Quarta-feira	Manhã (Duração: 30 minutos)	<p>- Desenvolver as capacidades sensoriais e motoras das crianças: a criança deve ser capaz de reproduzir e imitar os movimentos apresentados e explorar, implicitamente, a textura, a cor e o tamanho das folhas.</p>	<p>- De acordo com a história que foi ouvida anteriormente “Um outono de Brincadeira”, as crianças irão brincar com as folhas que apanharam na passada 6.ª Feira, reproduzindo episódios da história: saltar por cima das folhas, atirar as folhas ao ar, soprar as folhas, colocar as folhas na cabeça, entre outros movimentos. No decorrer a atividade, as alunas estagiárias farão os movimentos apresentados, para orientar o grupo e para o estimular e motivar a realizar a atividade. Para acompanhar a atividade, as alunas estagiárias colocarão músicas de outono.</p>	<p>- Folhas de outono;</p> <p>- Espaço da sala;</p> <p>- A música e um computador (de uma das alunas estagiárias).</p>	<p>- Registos audiovisuais e fotográficos.</p>

Anexo II

Planificação de uma atividade realizada no estágio em Jardim de Infância - “Natal

Robótico”:

Dias da Semana	Horário	Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Avaliação
Terça-feira	Manhã	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir os conceitos direita, esquerda, frente, trás e rodar; - Utilizar os conceitos mencionados corretamente, conseguindo dar indicações ao grupo/par; - Utilizar os movimentos trabalhados (braço para a direita, braço para a esquerda, um passo para a frente, um passo para trás) para conseguir direcionar o seu par; - Coordenar-se no espaço limite (tapete); 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a sala: colocar as crianças em comboio, para retirar as mesas do centro da sala e colocar o tapete do jogo no centro; - Organizar o grupo em pares; - Sentar as crianças à volta do tapete (em roda); - Explicar o jogo: ensinar as direções com os braços (<i>esquerda e direita</i>) e com passos (<i>frente, trás e rodar</i>) para que as crianças aprendam mais facilmente; - Pedir às crianças que gesticulem os movimentos juntamente com a estagiária; - Pedir às crianças que gesticulem os movimentos autonomamente; 	<p>“Natal Robótico”:</p> <p>em pares, uma das crianças será o comando que direcionará o par para a esquerda, para a direita, para a frente, para a trás ou roda, para apanharem as figuras de Natal, que estão espalhadas no tapete. O comando deve escolher, também, onde quer deixar as figuras referidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete dividido em 12 quadrados; - Cartões com imagens sobre o Natal; 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo Fotográfico; - Observação Direta; - Vídeo.

		<ul style="list-style-type: none"> - Estar atenta às indicações do seu par; - Coordenar com o par. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher um par para começar o jogo, dando a indicação de que um será o comando, posicionando-o no lugar correto, e o outro será o <i>robot</i>. Ajudar, sempre que necessário, o par durante o decorrer do jogo. <i>No final da atividade:</i> - Pedir às crianças que façam o comboio, para arrumar a sala; - Pedir às crianças para se sentarem à volta das mesas. 			
--	--	--	---	--	--	--

Anexo III

Planificação de uma atividade realizada no estágio em Jardim de Infância -

“Como me sinto”:

Dias da Semana	Horário	Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Avaliação
Terça-Feira	Manhã	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleger um responsável, não sendo ele próprio; - Reconhecer e registar as emoções demonstradas pelos colegas; - Respeitar as emoções de cada criança. 	<p>A educadora/estagiária deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntar a cada criança, qual o(a) menino(a) que escolhem para ficar responsável por colocar no quadro, o “bonequinho” correspondente ao estado de espírito das restantes crianças e registar no papel a escolha de cada um. <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleger um responsável, não sendo ele próprio; - Reconhecer e registar as emoções demonstradas pelos colegas; - Respeitar as emoções de cada criança. 	<p>Atividade “Como me sinto hoje”:</p> <p>Introdução de um quadro em que todos os dias, uma criança ficaria responsável por dizer o estado de espírito do restante grupo.</p>	<p>Quadro “Como me sinto?”</p>	<p>Observação Direta;</p> <p>Registo Fotográfico.</p>

Anexo IV

Planificação de uma atividade realizada no estágio em Jardim de Infância -

“Massa de Cores”:

Dias da Semana	Horário	Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Avaliação
Quarta-feira	Manhã	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a criatividade; - Desenvolver a imaginação; - Desenvolver o sentido estético; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar a textura da massa; - Identificar as cores utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a sala: dividir o grupo em quatro (misturar os dois grupos – sala familiar e o grupo da educadora); - Dividir as massas de diferentes cores pelos quatro grupos; - Mostrar várias figuras de Natal, para que as crianças as construam com a massa; - Informar às crianças que podem fazer várias figuras a seu critério; - No final, guardar as massas de cores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincar com Massa de Cores: criar figuras de Natal. 	- Massa de Cores.	Registo Fotográfico dos trabalhos executados pelas crianças.

Anexo V

Powerpoint elaborado para uma aula no estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico-

“Medidas da Massa” (2.º Ano):

Medidas de Massa



Situação n.º 2 – “Cozinhar uma receita”

- O que aconteceu nesta situação?
- Que tipo de texto foi utilizado nesta situação?
- Porque achas que o “cozinheiro” levou a receita toda, ao mesmo tempo que fazia a sobremesa?
- Que diferenças encontras entre a situação 1 e a situação 2?

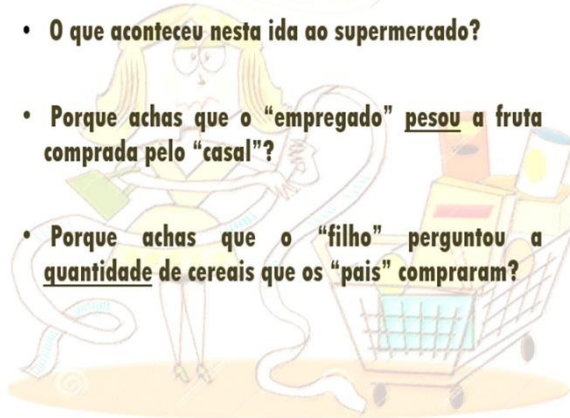


O QUE EXISTE EM COMUM NAS TRÊS SITUAÇÕES?



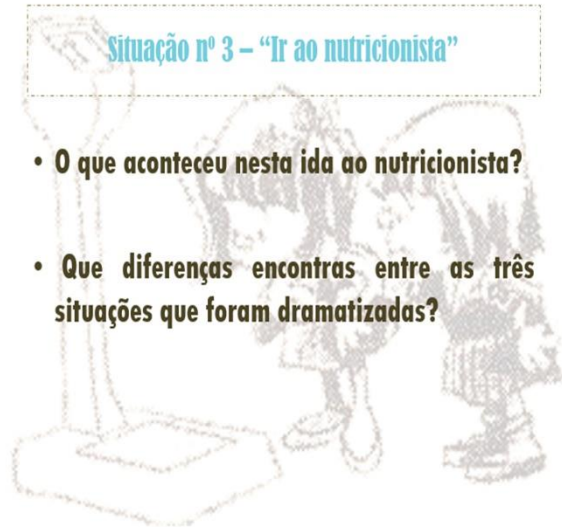
Situação n.º 1 – “Ir ao supermercado”

- O que aconteceu nesta ida ao supermercado?
- Porque achas que o “empregado” pesou a fruta comprada pelo “casal”?
- Porque achas que o “filho” perguntou a quantidade de cereais que os “pais” compraram?



Situação nº 3 – “Ir ao nutricionista”

- O que aconteceu nesta ida ao nutricionista?
- Que diferenças encontras entre as três situações que foram dramatizadas?



O que são medidas de massa?

As medidas de **massa** são medidas que são utilizadas para sabermos o **peso** das coisas, como por exemplo, o nosso peso ou o peso de alguns produtos ou ingredientes. Serve para sabermos a **quantidade**, como por exemplo nas embalagens.

NÃO CONFUNDIR MASSA E PESO!

Quando utilizamos medidas de massa?

Como pudeste observar nas três situações, nós utilizamos medidas de massa em várias ocasiões:

- No supermercado, quando vamos comprar fruta, legumes, arroz, entre outros;
- Quando nos pesamos.

Para medir o nosso peso ou o peso das nossas compras, utilizamos medidas de massa como o **grama** e o **quilograma**.

Como viste ainda, existem outras maneiras de medir a massa:

- Nas receitas: 2 colheres de sopa de...; 1 chávena de ...;

Como conseguimos medir o peso ou as quantidades em gramas ou quilogramas?

BALANÇAS



0 quilograma

Será a nossa medida de massa!

1 quilograma = 1000 gramas

Exemplos de produtos que se compram ao quilo:



0 quilograma

Também o nosso peso é medido ao quilograma. *Queres experimentar?*

O quilograma também pode ser dividido, por exemplo:



APRENDESTE?

ENTÃO RESOLVE OS SEGUINTES EXERCÍCIOS.

1. Compara os pesos!

Ontem, a professora Rita foi ao supermercado, e comprou alguns ingredientes que lhe faltavam para fazer um bolo de laranja. Então comprou:

- 2 quilos (kg) de farinha (2 pacotes de farinha);
- 3 quilos (kg) de açúcar (3 pacotes de farinha);
- 1 quilo (kg) de laranjas.



A

1.1. Se colocasses 1 pacote de farinha num dos pratos da balança A, o que poderias colocar no outro prato, de modo a que a balança fique equilibrada?

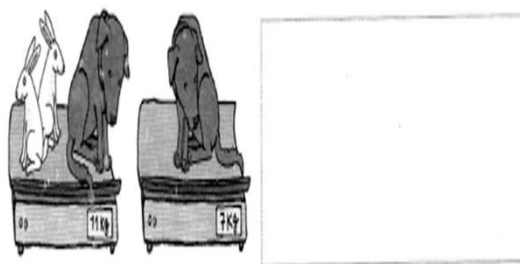
1.2. Na balança B, num dos pratos está o quilo de laranjas e no outro prato estão os 2 quilos de açúcar. Porque é que a balança não está equilibrada?

Como a equilibrarias?



B

2. Os seguintes animais foram pesados no veterinário. Descobre quanto pesa cada coelho, sabendo que os dois cães têm o mesmo peso.



3. Alguns alunos pesaram-se e registaram o seu peso na tabela seguinte:

Nome	Ana	João	Rita	Dorin	Inês	Pedro
Massa	24 kg	31 kg	22 kg	29 kg	26 kg	25 kg

3.1. As raparigas subiram juntas a uma balança e os rapazes a outra. Qual será a balança que regista um valor maior?

3.2. Dois destes alunos pesaram-se em conjunto e a balança marcou 51kg. Consegues descobrir quem são?

4. Observa as imagens e completa os espaços.



Um saco de cebolas pesa o mesmo que _____ embalagens de sal.

Um saco de nozes pesa tanto como _____ embalagens de massa.

_____ caixas de cereais têm a mesma massa que _____ embalagens de massa.

Anexo VI

Powerpoint elaborado para uma aula no estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico-

“Mensagens Curtas” (2.º Ano):

The diagram shows a hand-drawn invitation card titled "CONVITE". It contains the following information:

- Dia e hora:** Vou celebrar o meu 10.º aniversário no dia 10 de agosto, sábado, pelas 16h30,
- A quem se dirige:** e conto contigo para me ajudares a
- Objetivo:** apagar as velas
- Local:** na rua Lápis Colorida, n.º 75 - 3.º esquerda, Porto.
- Assunto:** Catarina
- Quem convida:** Catarina

A definition box at the bottom states: *O convite usa-se para convidar alguém para um evento (festa de aniversário, de casamento, etc.).*

The diagram shows a school notice titled "AVISO". It contains the following information:

- A quem se avisa:** Avisam-se todos os alunos do agrupamento que se irá comemorar o dia Mundial da Criança com atividades lúdicas, que se realizarão no dia 1 de junho, pelas 15 horas, no Pavilhão Desportivo do concelho.
- O que se avisa:** (Same as above)
- Quando ocorrerá:** (Same as above)
- Onde ocorrerá:** (Same as above)
- Quem avisa:** A diretora,
- Data de aviso:** 24 de maio de 2012

O aviso destina-se a transmitir ou a alertar sobre um ou vários acontecimentos que irão decorrer num futuro próximo e dirige-se a um grande número de destinatários.

The diagram shows a yellow sticky note with the following information:

- Destinatário:** Rui e Carlos,
- Mensagem:** Fui cortar o cabelo. Não venho almoçar a casa. Está aí o dinheiro da vossa mesada.
- Quem escreve:** Pai

O recado é um pequeno texto, geralmente manuscrito, que serve para transmitir uma mensagem muito curta a alguém.

The diagram shows a screenshot of an email client interface. It contains the following information:

- Destinatário:** Rita Agostinho
- Assunto (do que se trata):** Materiais de matemática
- Quem envia:** Inês Silva
- Body:** Olá Rita, em anexo, envio-te os materiais de matemática que vamos utilizar na aula de sexta-feira. Beijinhos,

O email ou correio eletrónico serve como meio de comunicação pela internet. A sua mensagem pode ser formal ou informal.

Anexo VII

Powerpoint elaborado para uma aula no estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico-

“Culturas e Etnias” (3.º Ano):

DIVERSIDADE DE CULTURAS E ETNIAS

OUTRAS CULTURAS NA COMUNIDADE



Que comunidades de imigrantes existem em Portugal?

Cada comunidade tem as suas características e podemos distingui-las através de/da:

1. Língua
2. Religião
3. Trajes típicos
4. Atividades típicas (danças, gastronomia, comércio)
5. Cor da Pele

IMIGRANTES EM PORTUGAL?

De onde vêm?

→ O que são imigrantes?

São pessoas que entram noutra país que não o seu.

Em Portugal, podemos encontrar muitas pessoas que vêm de outros países, formando grupos com características específicas da sua comunidade → Minorias Étnicas.

→ O que são emigrantes? **NÃO**

CONFUNDIR!

São pessoas que saem do seu país de origem para outro país.

PORQUE ACHAM QUE EXISTE IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL?



Algumas curiosidades...

▪ Danças:

1. Kuduro Angolano: <https://www.youtube.com/watch?v=nj5AJFrGscY>;
2. Dança Tradicional Indiana: <https://www.youtube.com/watch?v=IRpTWDBsD7k>;
3. Samba Brasileiro: <https://www.youtube.com/watch?v=IWX5jdJGwKM>;
4. Rancho Folclórico Português: <https://www.youtube.com/watch?v=YTz16U50IUU>;
5. Dança Cigana: <https://www.youtube.com/watch?v=v6XTrIyoDDw>.

▪ Gastronomia:



Somos todos diferentes, mas todos iguais!

Somos todos seres humanos e temos os mesmos direitos!

Devemos respeitar as pessoas de comunidades diferentes e os seus costumes e tradições: não podemos discriminá-las pela sua religião, etnia ou género.

As comunidades imigrantes em Portugal também têm acesso e DIREITO ao mercado de trabalho, aos serviços de saúde, à educação e à justiça, tal como nós portugueses!



Anexo VIII

Powerpoint elaborado para uma aula no estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico-

“A Carta” (3.º Ano):



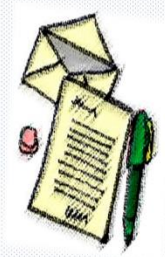
Ouvir e Falar...

→ Quando queres comunicar com alguém que está distante, que meio de comunicação utilizas?

→ Já alguma vez recebeste uma carta?

→ Já alguma vez escreveste uma carta?

→ Acreditas que nos dias de hoje se escrevem cartas?



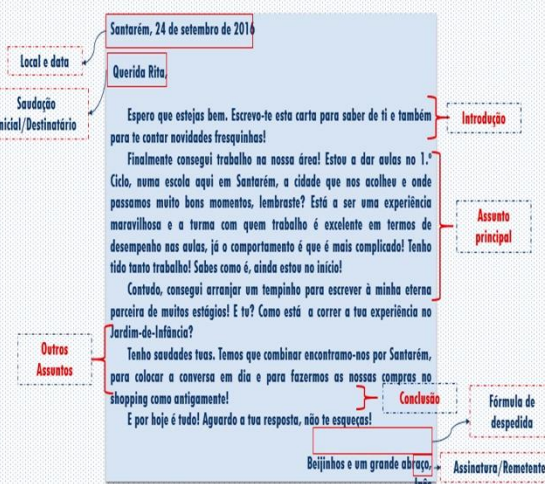
Afinal, o que é uma carta?

A carta é um dos meios de comunicação que podes utilizar para falar com pessoas que estão longe.

É enviada através do correio até ao seu destinatário.



Estrutura de uma carta



O que escrever no envelope?



TAREFA

Agora que já sabes como se escreve uma carta, vais escrever uma para um colega teu!

Anexo IX

a) Guião da Entrevista para Educadora de Infância

Entrevista n.º ____

Data:

Valência:

Instituição:

Nome do Educador entrevistado:

Categorias	Questões
Perfil do Entrevistado	<ol style="list-style-type: none">1. Que idade tem?2. Qual o seu tempo de serviço?3. Em que contexto se encontra a lecionar? Que idades dirige?
Caracterização da Turma/Grupo	<ol style="list-style-type: none">1. Quantos crianças existem no grupo?<ol style="list-style-type: none">1.1. Quantos do sexo feminino? Quantos do sexo masculino?2. Como caracteriza o seu grupo?3. Existem crianças que demonstram/não, demonstram motivação para aprender? Poderá partilhar alguma situação dessa ocorrência?4. Que alunos/crianças participam mais? Que crianças participam menos?
Recolha de "dados para o estudo"	<ol style="list-style-type: none">1. Considera que a falta de motivação da criança para a aprendizagem é um problema corrente nos dias de hoje na educação? Porquê?<ol style="list-style-type: none">1.1. Dentro da sua sala consegue presenciar essa (ou a falta dessa) motivação nas crianças?2. Que fatores podem influenciar ou influenciam essa (ou falta de) motivação?3. Como educador, como age perante situações em que as crianças não se mostram motivados?4. Tem estratégias que ajudem a criança a motivar-se para aprender e para gostar de vir à escola? Quais são?5. (caso só refira <u>recursos/materiais</u> como estratégias) Para além de utilizar recursos/materiais como estratégias de motivação, que outra estratégia utiliza para incentivar as crianças a aprender?6. De que forma avalia as suas estratégias implementadas para motivar os alunos, no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos? Como se reflete no referido processo?7. Sente-se motivado, enquanto ator da educação, em ensinar as suas crianças e em incentivá-los para a aprendizagem? Se não, porquê?<ol style="list-style-type: none">7.1. Ser um educador motivado ajuda a motivar as crianças/os alunos para a aprendizagem?

Anexo IX

b) Guião da Entrevista para Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Entrevista n.º ____

Data:

Valência:

Instituição:

Nome do Professor entrevistado:

Categorias	Questões
Perfil do Entrevistado	<ol style="list-style-type: none">1. Que idade tem?2. Qual o seu tempo de serviço?3. Em que contexto se encontra a lecionar? Que nível de escolaridade/Que idades dirige?
Caracterização da Turma/Grupo	<ol style="list-style-type: none">1. Quantos alunos/crianças existem na turma/no grupo?<ol style="list-style-type: none">1.1. Quantos do sexo feminino? Quantos do sexo masculino?2. Como caracteriza a sua turma?3. Existem alunos que demonstram/não demonstram motivação para aprender? Poderá partilhar alguma situação dessa ocorrência?
Recolha de dados para o estudo	<ol style="list-style-type: none">1. Considera que a falta de motivação do aluno/da criança para a aprendizagem é um problema corrente nos dias de hoje na educação? Porquê?2. Que fatores podem influenciar ou influenciam essa falta de motivação?3. Como educador/professor, como age perante situações em que os alunos não se mostram motivados?4. Tem estratégias que ajudem o aluno a motivar-se para aprender e para gostar de vir à escola? Quais são?5. (caso só refira <u>recursos/materiais</u> como estratégias) Para além de utilizar recursos/materiais como estratégias de motivação, que outras estratégias utiliza para incentivar os alunos/as crianças a aprender?6. De que forma avalia as suas estratégias implementadas para motivar os alunos, no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos? Como se reflete no referido processo?7. Sente-se motivado, enquanto ator da educação, em ensinar os seus alunos/as suas crianças e em incentivá-los para a aprendizagem? Se não, porquê?<ol style="list-style-type: none">7.1. Ser um professor motivado ajuda a motivar as crianças/os alunos para a aprendizagem?

Anexo X

a) Guião da Entrevista a crianças do jardim-de-infância

Entrevista n.º ____

Data:

Valência:

Turma:

Instituição:

Nome do aluno/ da criança entrevistado(a):

Categorias	Questões
	1.º Ciclo do Ensino Básico
Perfil do Entrevistado	1. Que idade tens? Que ano de escolaridade frequentas?
Recolha de dados para o estudo	1. O que é para ti a escola? 2. Gostas de estar na escola? Porquê? 3. O que costumas fazer dentro da sala? 3.1. O que mais gostas de fazer? Porquê? 3.2. O que menos gostas de fazer porquê? 4. Que disciplinas gostas mais? Porquê? 5. Que disciplinas gostas menos? Porquê? 6. Que atividades gostas mais que a professora faça? Porquê? 7. Que atividades gostas menos que a professora faça? Porquê? 8. A professora consegue cativar-te? 9. Costumas participar nas aulas? Porquê? 10. Em casa, costumas estudar? Por ser obrigatório ou por livre vontade? Se não, o que costumas fazer em casa? 11. Gostas de estudar? Porquê? 11.1. Achas que estudar é importante? Porquê?

Anexo X

b) Guião da Entrevista a crianças do jardim-de-infância

Entrevista n.º ____

Data:

Valência:

Turma:

Instituição:

Nome do aluno/ da criança entrevistado(a):

Categorias	Educação Pré-Escolar
Perfil do Entrevistado	1. Que idade tens?
Recolha de dados para o estudo	1. Gostas de vir para o Jardim-de-infância? Porquê? 2. O que costumas fazer dentro sala? 2.1. O que mais gostas de fazer? Porquê? 2.2. O que menos gostas de fazer porquê? 3. Que áreas gostas mais? Porquê? 4. Que áreas gostas menos? Porquê? 5. Que atividades gostas mais que a educadora faça? Porquê? 6. Que atividades gostas menos que a educadora faça? Porquê? 7. A educadora consegue cativar-te? 8. Costumas participar muito nas atividades? 9. O que fazes em casa que também fazes na escola? Por ser obrigatório ou por livre vontade? 10. O que achas que vais fazer/aprender na escola primária? 10.1. Achas que vais gostar mais ou menos de estar na escola do que estar no jardim-de-infância?

Anexo XI

Grelha de Observação do papel da Educadora de Infância

Grupo:

Data:

Educador Cooperante:

Jardim de Infância:

Sumário:

OBSERVAR O PROFESSOR		*Níveis de Observação		
P.1. A forma de organização sala de aula feita pelo educador		NV	PV	V
1.1. A sala de aula é ampla e organizada.				
1.2. A sala de aula dispõe de recursos adequados às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças.				
1.3. A sala está dividida por áreas de atividades/áreas de conteúdo.				
P.2. A forma como o professor se expressa: clareza na linguagem e entusiasmo ao ensinar		NV	PV	V
2.1. O educador explica as atividades de uma forma descontraída e segura do que está a dizer.				
2.2. O educador expressa humor adequado ao contexto e ao conteúdo das atividades, a fim de estimular a curiosidade e a atenção das crianças.				
2.3. O educador demonstra interesse em explicar o conteúdo das atividades.				
2.4. O educador utiliza linguagem corporal como forma de se expressar enquanto fala.				
2.5. O educador utiliza uma linguagem clara e adequada à faixa etária do grupo.				
2.6. O educador preocupa-se em clarificar conceitos mais complexos para as crianças.				
Observações:				
P.3. Estratégias de ensino do educador		NV	PV	V
3.1. O educador recorre a materiais didático-pedagógicos ou a materiais audiovisuais como forma de iniciar ou consolidar os conteúdos do tema que está a abordar.				
3.3. O educador recorre à brincadeira livre, dando a oportunidade às crianças de realizarem o que desejarem.				
3.4. O educador recorre a histórias ou aspetos do quotidiano das crianças para explicar algum conteúdo.				
3.5. O educador recorre a exemplos concretos para clarificar a sua explicação.				
3.6. O educador realiza atividades mais dinâmicas ou práticas que envolvam a participação das crianças, estimulando o seu interesse e curiosidade.				
3.7. O educador envolve e encoraja a participação de todas as crianças nas atividades.				

3.8.O educador encoraja as crianças que demonstram mais insegurança/ dificuldade a participarem nas atividades.			
3.9.O educador dá tempo às crianças para se expressarem ou para acabar os trabalhos, demonstrando sensibilidade pelos diferentes ritmos de aprendizagem.			
3.10. O educador dá segurança às crianças, quando estas demonstram receio em não conseguir fazer algo.			
3.11. O educador valoriza as ideias e opiniões das crianças, independentemente de ser mais pertinente ou não.			
Observações:			
P.4. Reação do educador perante situações de desinteresse da(s) criança(s)	NV	PV	V
4.1. O educador chama a atenção da criança, relatando as consequências da sua ação perante a atividade, não tomando uma atitude de repreensão.			
4.2. O educador chama a atenção da criança, incentivando-o a participar na atividade.			
4.3. O educador ignora o comportamento da criança.			
4.4. O educador altera as suas estratégias a fim de conseguir captar o interesse da criança para a atividade.			
4.5. O educador tenta perceber o porquê de a criança não estar atenta ou não querer realizar a atividade, tentando posteriormente incentivá-lo.			
4.6. O educador coloca a(s) crianças(s) de castigo, caso o seu comportamento de desinteresse seja contínuo, repreendendo-o.			
4.7. O educador utiliza o reforço positivo como forma de captar a atenção da(s) crianças(s) desinteressadas e de as envolver novamente na atividade.			
4.8. O educador utiliza o reforço positivo como forma de avaliar o trabalho/o empenho da(s) criança(s) na atividade.			
Observações:			
*Níveis de Observação: NV – Não foi visível; PV – Pouco visível; V – Visível			

Anexo XII

Grelha de Observação do papel da Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Turma:

Data:

Professor Cooperante:

Escola:

Área Curricular:

OBSERVAR O PROFESSOR		*Níveis de Observação		
P.1. A forma de organização sala de aula feita pelo professor		NV	PV	V
1.4. A sala de aula é ampla e organizada.				
1.5. A sala de aula dispõe de recursos adequados às aprendizagens dos alunos.				
P.2. A forma como o professor se expressa: clareza na linguagem e entusiasmo ao ensinar		NV	PV	V
2.7. O professor leciona os conteúdos de uma forma descontraída e segura do que está a dizer.				
2.8. O professor expressa um humor adequado ao contexto e ao conteúdo, a fim de estimular a curiosidade e a atenção do alunos.				
2.9. O professor demonstra interesse em lecionar o conteúdo.				
2.10. O professor utiliza linguagem corporal como forma de se expressar enquanto leciona.				
2.11. O professor utiliza uma linguagem clara e adequada à faixa etária da turma.				
2.12. O professor preocupa-se em clarificar conceitos mais complexos.				
Observações:				
P.3. Estratégias de ensino do professor: a aula		NV	PV	V
3.1. O professor recorre a materiais didático-pedagógicos ou a materiais audiovisuais como forma de lecionar ou consolidar o conteúdo.				
3.2. O professor recorre a leitura do manual, como forma de lecionar ou consolidar o conteúdo, solicitando aos alunos para que leiam em voz alta.				
3.12. O professor recorre apenas ao quadro.				
3.13. O professor recorre a histórias ou aspetos do quotidiano dos alunos para explicar o conteúdo.				
3.14. O professor recorre a exemplos concretos para clarificar a sua explicação.				
3.15. O professor realiza atividades mais dinâmicas ou práticas que envolvam a participação dos alunos, estimulando o seu interesse e curiosidade.				
3.16. O professor envolve e encoraja a participação de todos os alunos na aula.				

3.17. O professor encoraja os alunos que demonstram mais dificuldades de aprendizagem a participarem na aula.			
3.18. O professor dá tempo aos alunos para responderem, demonstrando sensibilidade pelos diferentes ritmos de aprendizagem.			
3.19. O professor dá segurança aos alunos, quando estes demonstram receio em responder.			
3.20. O professor valoriza as respostas dos alunos, independentemente de estar certa ou errada.			
3.21. O professor valoriza as ideias dos alunos.			
3.22. O professor utiliza fichas de trabalho e resolução de exercícios com única estratégia de consolidação da matéria.			
Observações:			
P.4. Reação do professor perante situações de desinteresse do(s) aluno(s)	NV	PV	V
4.1. O professor chama a atenção do aluno, relatando as consequências da sua ação perante a aula e como se poderá refletir no seu percurso escolar, não tomando uma atitude de repreensão.			
4.2. O professor chama a atenção do aluno, incentivando-o a participar na aula/na atividade.			
4.3. O professor ignora o comportamento do aluno.			
4.4. O professor altera as suas estratégias a fim de conseguir captar o interesse do aluno para a aula/ atividade.			
4.5. O professor tenta perceber o porquê de o aluno não estar atento à aula ou não querer realizar a atividade, tentando posteriormente incentivá-lo.			
4.6. O professor coloca o(s) aluno(s) de castigo, caso o seu comportamento de desinteresse seja contínuo, repreendendo-o.			
4.7. O professor utiliza o reforço positivo como forma de captar a atenção do(s) aluno(s) desinteressados e de os envolver novamente na aula/atividade.			
Observações:			
*Níveis de Observação: NV – Não foi visível; PV – Pouco visível; V – Visível			

Anexo XIII

Grelha de Observação do papel das crianças em jardim de infância

Grupo:

Data:

Jardim de Infância:

Educador Cooperante:

Sumário:

OBSERVAÇÃO DOS CRIANÇAS									
Crianças que demonstram motivação									
<u>Criança A</u>	Níveis de observação*			<u>Criança B</u>	Níveis de observação*				
	NV	PV	V		NV	PV	V		
1. A criança participa ativamente nas atividades, por vontade própria.				1. A criança participa ativamente nas atividades, por vontade própria.					
2. A criança demonstra interesse e está atento à explicação do educador.				2. A criança demonstra interesse e está atento à explicação do educador.					
3. A criança coloca questões pertinentes sobre o tema.				4. A criança coloca questões pertinentes sobre o tema.					
5. A criança revela empenho nas atividades propostas.				6. A criança revela empenho nas atividades propostas.					
Observações:				Observações:					
*Níveis de Observação: NV – Não foi visível; PV – Pouco visível; V – Visível									

OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS									
Crianças que não demonstram motivação									
<u>Criança C</u>	Níveis de observação*			<u>Criança D</u>	Níveis de observação*				
	NV	PV	V		NV	PV	V		
1. A criança não participa/não quer participar nas atividades.				1. A criança não participa/não quer participar nas atividades.					

2. A criança participa apenas com a solicitação da educadora.				2. A criança participa apenas com a solicitação da educadora.			
3. A criança não revela interesse na atividade.				3. A criança não revela interesse na atividade.			
4. A criança perturba o ambiente da sala e das atividades.				4. A criança perturba o ambiente da sala e das atividades.			
5. A criança encontra-se distraída várias vezes.				5. A criança encontra-se distraída várias vezes.			
Observações:				Observações:			
*Níveis de Observação: NV – Não foi visível; PV – Pouco visível; V – Visível							

Anexo XV

Grelha de Observação do papel dos alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Turma:

Data:

Valência:

Professor Cooperante:

Área curricular:

OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS							
Alunos que demonstram motivação							
<u>Aluno A</u>	Níveis de observação*			<u>Aluno B</u>	Níveis de observação*		
	NV	PV	V		NV	PV	V
3. O aluno participa ativamente nas aulas, por vontade própria.				7. O aluno participa ativamente nas aulas, por vontade própria.			
4. O aluno demonstra interesse e está atento à explicação do professor.				8. O aluno demonstra interesse e está atento à explicação do professor.			
9. O aluno coloca questões pertinentes sobre o conteúdo.				5. O aluno coloca questões pertinentes sobre o conteúdo.			
6. O aluno revela empenho nas atividades propostas.				10. O aluno revela empenho nas atividades propostas.			
Observações:				Observações:			

Níveis de Observação:*NV** – Não foi visível; **PV** – Pouco visível; **V** – Visível**OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS****Alunos que não demonstram motivação**

<u>Aluno C</u>	Níveis de observação*			<u>Aluno D</u>	Níveis de observação*		
	NV	PV	V		NV	PV	V
6. O aluno não participa na aula.				6. O aluno não participa na aula.			
7. O aluno participa apenas com a solicitação da professora.				7. O aluno participa apenas com a solicitação da professora.			
8. O aluno não revela interesse na aula.				8. O aluno não revela interesse na aula.			
9. O aluno não perturba a aula, mas está a fazer outra atividade que não a proposta.				9. O aluno não perturba a aula, mas está a fazer outra atividade que não a proposta.			
10. O aluno perturba o ambiente da aula.				10. O aluno perturba o ambiente da aula.			
11. O aluno conversa frequentemente com o colega do lado.				11. O aluno conversa frequentemente com o colega do lado.			
12. O aluno encontra-se distraído.				12. O aluno encontra-se distraído.			
Observações:				Observações:			

Níveis de Observação:*NV** – Não foi visível; **PV** – Pouco visível; **V** – Visível