



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

**“APRENDER É OCUPAR O CÉREBRO COM COISAS ESSENCIAIS” -
CONCEÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Ana Margarida Ferreira Galguinho de Almeida Gomes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**“APRENDER É OCUPAR O CÉREBRO COM COISAS ESSENCIAIS” -
CONCEÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO 1.º CICLO DO ENSINO**

Ana Margarida Ferreira Galguinho de Almeida Gomes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2015

AGRADECIMENTOS

Este relatório resume uma enorme dedicação e esforço prestados ao longo destes dois anos de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Tal como muitos me disseram, com convicção, no decorrer destes cinco anos, nada se faz, bem feito, sem trabalho e empenho. Muitos foram os que me ajudaram, apoiaram e aconselharam, aos quais quero deixar, neste espaço, o meu profundo e sincero agradecimento.

À minha orientadora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, agradeço o apoio manifestado, que constituiu uma reflexão estimulante, contribuindo para a minha aprendizagem.

A todo o corpo docente, das duas escolas que me formaram, que, ao longo destes cinco anos contribuíram não só para o meu percurso profissional, mas também para o meu engrandecimento pessoal. Em especial à Professora Doutora Violante Magalhães e Professora Doutora Mariana Cortez por me terem dado o privilégio de conhecer a excelência na profissão.

Aos meus amigos, em especial à Mafalda, pelo apoio, companheirismo e incentivo constantes, e à Filipa, minha parceira de estágio, pela alegria constante e contagiante. Como uma vez me disseram, precisava de uma certa “dose de loucura” na minha vida.

À Cátia, muito mais que uma colega ou amiga, por ter sempre acreditado em mim e nas minhas capacidades, por me ter ensinado a lutar pelos meus objetivos e por tudo o que me transmitiu. Obrigado por me dares o prazer de te ter na minha vida. A ti devo muito do que sou e projetei ser.

Agradeço à “Dinhas”, que deixou uma eterna saudade, por estar sempre ao meu lado e por me ter ajudado a tornar na pessoa que hoje sou. A ela devo tudo.

Finalmente, e não menos importante, aos meus pais, irmãos e “Nana” pelo apoio, compreensão e motivação que, desde início, me deram e que, indubitavelmente, foram preponderantes na concretização deste meu objetivo. Ao meu namorado pelo seu carinho e amor, que tornaram os dias difíceis um pouco melhores. Obrigado por estares sempre comigo.

RESUMO

O presente relatório surge a partir de um exercício reflexivo e fundamentado, relativamente ao período de ação educativa, enquadrado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II.

A sua elaboração teve como ponto de partida o Plano de Intervenção desenvolvido junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade. O diagnóstico inicial permitiu identificar as potencialidades e fragilidades globais apresentadas por este grupo de alunos. Atendendo à diagnose, conceberam-se os objetivos a desenvolver ao longo do período de intervenção: participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens; desenvolver a fluência leitora; melhorar as competências de escrita e desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático.

Ao longo do período de observação, verificou-se que o ensino-aprendizagem era orientado para a transmissão de conteúdos, subestimando, por conseguinte, o papel do aluno na construção do saber. As orientações teóricas preconizadas atualmente refletem um conceito de criança como autora e construtora do seu conhecimento, defendendo a imprescindibilidade de integrar os seus conhecimentos e experiências no processo de ensino. Tais considerações conduziram à realização de um estudo sobre as concepções de ensino e aprendizagem.

A avaliação do plano de intervenção levado a cabo, que incidiu sobre as aprendizagens dos alunos e os objetivos gerais criados, pôs em evidência uma evolução satisfatória, particularmente nos parâmetros que concernem o envolvimento dos alunos nas diversas dinâmicas de sala de aula.

Na investigação efetuada, verificou-se que os alunos detêm concepções acerca do processo ensino-aprendizagem consideravelmente aproximadas daquelas que, no dia-a-dia, vivenciam: para além de não considerarem a vertente lúdica como fator pertencente ao processo, têm a sua aceção de aprendizagem intrinsecamente relacionada com os modos expositivos e cumulativos. Desta forma, foi possível comprovar a influência que este contexto de ensino tem nos alunos nele inseridos.

Palavras-chave: Concepções; ensino; aprendizagem; pedagogia.

ABSTRACT

The current report is a result of a well-researched and reflexive exercise regarding the educational action period, included in the scope of the practical curricular unit of supervised teaching II.

The starting point of the drafting of this report was the Intervention Plan developed with a 4th grade class. The initial diagnosis allowed the identification of the global potentialities and fragilities in this group of students. Considering the diagnosis, the goals that should be developed throughout the intervention period were defined: to participate actively in the classroom dynamic and apprenticeships; to develop reading fluency; to improve writing skills and develop communication and mathematical reasoning skills.

Throughout the observation period, we verified that the teaching-learning was focused on the transmission of contents, therefore underestimating the role of the student in building his own knowledge. The theoretical guidance recommended nowadays reflects the role of the child as an author and builder of his own knowledge, advocating the need to integrate their knowledge and experiences in the teaching process. These observations led to the elaboration of a study regarding the notions of teaching and learning.

The evaluation of the intervention plan that was carried out, which focused on students learning skills and the global goals that were created, pointed out a satisfactory evolution, particularly in the parameters regarding the students involvement in the different classroom dynamics.

In the investigation that was carried out, we found that the students notion of the learning-teaching process is significantly close to that experienced in daily life: not only don't they consider the recreational side as an integrating factor of the process, but also, their notion of learning is intrinsically related with expository and cumulative methods. Thus, it was possible to verify the influence that this context of teaching has in the students affected.

Keywords: Conceptions; education; learning; pedagogy.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIOEDUCATIVO	3
2.1. Caracterização do meio local, agrupamento e escola.....	3
2.2. Caracterização da sala de aula.....	4
2.3. Caracterização da turma.....	4
2.4. Princípios orientadores da ação pedagógica do docente.....	6
2.4.1. Organização e gestão curricular do docente.....	6
2.5. Avaliação diagnóstica dos alunos	7
3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	10
3.1. Fundamentação teórica dos objetivos de intervenção	17
4. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	17
4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	17
4.2. Estratégias globais de intervenção e o contributo das diferentes disciplinas....	19
5. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	24
5.1. Durante o período de observação.....	24
5.2. Durante o período de intervenção.....	25
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	26
6.1. Avaliação dos objetivos do plano de intervenção.....	26
6.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos	29
7. TEMA DE INVESTIGAÇÃO	33
7.1. Conceções de ensino e aprendizagem	33
7.1.1. Escola e Pedagogia.....	33
7.1.1 .1. Conceito de aprendizagem	34
7.1.2. Pedagogias da aprendizagem	36
7.1.3. Implicações pedagógicas das teorias da aprendizagem	37
7.1.3 .1. Aprendizagem: Modelos comportamentais.....	38
7.1.3 .2. Aprendizagem: Abordagem cognitivista	39
7.1.3 .3. Aprendizagem: Teorias desenvolvimentistas	40
7.1.4. Interação entre ensino e aprendizagem.....	41
7.1.4 .1. Estratégias de ensino-aprendizagem	41

7.1.5. As perspectivas das crianças sobre a aprendizagem: estudos realizados	44
7.2. Metodologia da pesquisa em estudo	45
7.3. Resultados do tema de investigação	47
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Imagens da sequência apresentada na questão 1, do questionário.....	48
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Planta da sala de aula	64
Anexo B. Materiais didáticos expostos na sala de aula	65
Anexo C. Síntese descritiva dos relatórios dos alunos com Plano Educativo Individual ...	66
Anexo D. Questionário	67
Anexo E. Resultados dos Questionário	68
Anexo F. Entrevista realizada ao professor titular da turma	70
Anexo G. Horário da turma	74
Anexo H. Rotina de cálculo	75
Anexo I. Grelha de avaliação do 1.º período	76
Anexo J. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Estudo do Meio	78
Anexo K. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivos gráficos de Matemática	80
Anexo L. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivos gráficos de Português	84
Anexo M. Diagnose no âmbito da leitura – Número de palavras lidas num minuto	89
Anexo N. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Plástica	90
Anexo O. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Físico-Motora	92
Anexo P. Planificação da sessão de diagnose de Expressão Dramática	94
Anexo Q. Planificação da sessão de diagnose de Expressão Musical	95
Anexo R. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Musical	96
Anexo S. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Dramática ..	97
Anexo T. Tabela-síntese das potencialidades e fragilidades identificadas	99
Anexo U. Estratégias/atividades que permitem a consecução dos objetivos do PI	101
Anexo V. Plano diário de trabalho	103

Anexo W. Diário de turma	104
Anexo X. Registos dos trabalhos de casa	105
Anexo Y. Registo de produção de textos – Fábrica de histórias	106
Anexo Z. Registo de responsabilidades	107
Anexo AA. Sessão de Poesia, dinamizada na Hora do Conto	108
Anexo BB. Exemplar de um roteiro de leitura	109
Anexo CC. Exemplar de uma proposta de trabalho produzida para desenvolver competências no âmbito da produção textual	126
Anexo DD. Exemplos de tiras de cálculo mental elaboradas ao longo da intervenção	130
Anexo EE. Cronograma com as datas de intervenção	131
Anexo FF. Sequência de conteúdos de aprendizagem	132
Anexo GG. Tabela com os indicadores que possibilitam a avaliação dos objetivos gerais definidos no PI	134
Anexo HH. Avaliação do 1.º objetivo – Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens	135
Anexo II. Avaliação do 2.º objetivo – Desenvolver a fluência leitora	138
Anexo JJ. Avaliação no âmbito da leitura – palavras lidas num minuto	141
Anexo KK. Avaliação do 3.º objetivo – Melhorar as competências de escrita	142
Anexo LL. Avaliação do 4.º objetivo – Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático	145
Anexo MM. Avaliação das competências sociais	148
Anexo NN. Avaliação da disciplina de Português	150
Anexo NN1. Avaliação do domínio da leitura	150
Anexo NN2. Avaliação do domínio da escrita	152
Anexo NN3. Avaliação do domínio da oralidade	153
Anexo NN4. Avaliação do domínio da gramática	154
Anexo OO. Grelha de avaliação do teste de preparação para a prova final de Português	155
Anexo PP. Avaliação da disciplina de Matemática	156
Anexo PP1. Avaliação do domínio organização e tratamento de dados	156
Anexo PP2. Avaliação do domínio números e operações	157
Anexo PP3. Avaliação do domínio geometria e medida	159
Anexo QQ. Grelha de avaliação do teste de preparação para a prova final de Matemática	160

Anexo RR. Avaliação da disciplina de Estudo do Meio	161
Anexo SS. Avaliação das Expressões Artísticas e Físico-Motora	163
Anexo TT. Questionário de autoavaliação	171
Anexo UU. Resultados do questionário de autoavaliação	172
Anexo VV. Tabela-síntese com a comparação das duas correntes de pensamento pedagógico	173
Anexo WW. O método Dewey	174
Anexo XX. O método Cousinet ou método de trabalho livre em grupos	175
Anexo YY. O método Freinet	176
Anexo ZZ. Questionário elaborado para o tema de investigação	177
Anexo AAA. Entrevista ao professor da turma para o tema de investigação	179
Anexo BBB. Resultados do questionário elaborado para o tema de investigação	184

LISTA DE ABREVIATURAS

PES	Prática Ensino Supervisionada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
PI	Plano de Intervenção
NEE	Necessidades Educativas Especiais
JI	Jardim de Infância
CAF	Componente de Apoio à Família
PEI	Plano Educativo Individual

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Ensino Supervisionada II (PES), do 2.º ano do Curso de Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção educativa teve lugar numa turma do 4.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A elaboração deste documento tem como objetivo relatar, de forma reflexiva, o processo de intervenção pedagógica levado a cabo no decorrer da PES.

O percurso vivido decorreu em várias etapas: (i) conhecer e realizar uma diagnose do contexto; (ii) elaborar um plano de intervenção (PI), tendo em consideração os dados resultantes da avaliação do contexto; (iii) implementar o plano; (iv) avaliar os resultados da implementação do plano e, por último, (v) realizar o relatório.

O presente relatório incorpora também a apresentação de uma pesquisa de investigação sobre as concepções de ensino e aprendizagem. Ao longo do período de observação, verificou-se que o ensino-aprendizagem era orientado para a transmissão de conteúdos, subestimando o papel do aluno na construção do saber. Deste modo, a centralidade dos processos de aprendizagem na vida das crianças e, paralelamente, a diminuta atenção prestada às diferentes perspetivas que os alunos detêm motivaram a realização deste estudo.

Relativamente à estrutura, o relatório que agora se apresenta contém oito capítulos: 1) introdução; 2) caracterização do contexto socioeducativo; 3) identificação e fundamentação da problemática e objetivos de intervenção; 4) fundamentação do processo de intervenção; 5) metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados; 6) análise dos resultados; 7) apresentação e fundamentação do tema selecionado para a investigação; e 8) conclusões finais.

No segundo capítulo, apresenta-se a caracterização do meio local, do agrupamento, da escola e da turma onde esta intervenção se realizou. Destaca-se, neste ponto, a diagnose realizada ao grupo de alunos na fase de observação e identificação dos princípios orientadores da ação pedagógica exercida pelo professor.

A análise das necessidades, problemas e interesses do contexto educativo permitiu a identificação da problemática, que fundamenta os objetivos de intervenção. Apresentam-se também descritos os princípios pedagógicos que fundamentam e justificam as práticas educativas selecionadas e as estratégias globais adotadas para a

prática da ação educativa. Neste capítulo, expõe-se ainda o modo como se desenvolveu a integração curricular e o contributo das diferentes áreas para consecução dos objetivos gerais da prática pedagógica.

O quinto capítulo é referente à *Metodologia*, compreendendo a descrição das opções metodológicas utilizadas para a concretização do PI e no decorrer da intervenção. Neste capítulo, explicitam-se ainda as técnicas utilizadas para a recolha e tratamento de dados nestas duas valências.

Seguidamente, apresenta-se a *Análise de resultados*, na qual se procede à análise dos resultados obtidos no que concerne: a) avaliação dos objetivos do PI e b) avaliação das aprendizagens concretizadas pelos alunos no decorrer da prática.

O sexto capítulo, tal como já havia sido mencionado, é dedicado ao tema selecionado para a investigação. Neste capítulo descreve-se, ainda, a metodologia e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas para a pesquisa em estudo, assim como os resultados do tema de investigação.

No último capítulo, apresentam-se as *Considerações Finais*, perspetivando uma análise reflexiva relativa ao projeto de intervenção/formação, destacando aspetos positivos e refletindo sobre os constrangimentos sentidos, equacionando propostas para a sua melhoria.

Por fim, são apresentadas as referências que fundamentaram teoricamente o presente relatório, assim como os vários anexos referidos ao longo do corpo do texto.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIOEDUCATIVO

2.1. Caracterização do meio local, agrupamento e escola

A escola localiza-se num bairro da cidade de Lisboa, freguesia de Belém. O Agrupamento de Escolas ao qual pertence foi criado no ano letivo de 2003/2004 e nele, integram-se uma escola de 2.º e 3.º Ciclo, cinco escolas de 1.º Ciclo e seis Jardins de Infância. O agrupamento encontra-se inserido num contexto de elevado interesse cultural, no qual se destaca o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, o Padrão dos Descobrimentos, o Centro Cultural de Belém, o Museu dos Coches e o Museu de Etnologia, com alguns dos quais tem estabelecido protocolos, beneficiando de uma vasta oferta, com eventos regulares todo o ano.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente levou à criação de uma Unidade de Ensino Estruturado e outra de Apoio à Multideficiência na Escola Sede do Agrupamento.

De acordo com Projeto Educativo do agrupamento e do regulamento interno, o agrupamento de escolas rege-se por diversos princípios, que caracterizam a sua filosofia de educação. A título de exemplo: desenvolver nos alunos o gosto por aprender, por realizar os seus projetos e por resolver os seus problemas; desenvolver nos alunos o objetivo da perfeição nas suas tarefas, o respeito pelos compromissos e o assumir das suas responsabilidades; proporcionar aos alunos situações de cooperação, entreajuda e sentido comunitário, num meio agradável e harmonioso; favorecer o sucesso escolar através da despistagem rápida das dificuldades dos alunos e do apoio ativo às aprendizagens.

O Plano Anual de Atividades, instrumento que conduz e facilita a consecução do Projeto Educativo, visa promover atividades diversificadas que contribuam não só para a formação pessoal dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Pretende-se também promover uma efetiva articulação dos saberes entre as diferentes disciplinas, contribuindo, desta forma, para o sucesso educativo dos alunos.

No que respeita à escola, esta é uma escola básica, que integra não só o 1.º Ciclo de estudos, mas também Jardim de Infância (JI). Neste sentido, a população escolar é composta por uma turma de JI e uma turma por cada ano de escolaridade do 1.º Ciclo.

Relativamente às infraestruturas, o edifício é constituído por dois pisos, havendo no total quatro salas de aulas, incluindo a sala de JI, um gabinete de coordenação e um gabinete de educação especial e apoio. Existe ainda um monobloco no qual são

leccionadas as aulas do 3.º ano e uma sala destinada à componente de apoio à família (CAF), que está a cargo da Junta de Freguesia, onde as crianças permanecem antes e no final das aulas. Para além disso, a escola também possui uma biblioteca, sala de professores, um ginásio, uma arrecadação e um refeitório.

Para além da educadora e dos docentes que lecionam em turmas do 1.º CEB, existe também uma professora de Educação Especial que acompanha semanalmente os alunos sinalizados com NEE.

2.2. Caracterização da sala de aula

A sala de aula é um espaço bastante amplo e iluminado, com três janelas que ocupam uma das paredes laterais. As carteiras estão dispostas por filas e a secretária do professor localiza-se no centro da sala, junto a uma das paredes laterais (ver planta da sala, anexo A). Importa ainda mencionar que esta organização da sala de aula é fixa.

Um outro aspeto relevante é o facto de a sala ter poucos elementos decorativos. No entanto, no que diz respeito à vertente didática (exposição de trabalhos, e conteúdos lecionados, entre outros), a qual é unanimemente reconhecida como um auxiliar precioso das aprendizagens, os conteúdos a lecionar durante o ano letivo encontram-se expostos (anexo B).

A exposição de determinados conteúdos (tabuada, casos de leitura, etc.) pode inequivocamente contribuir para o trabalho diário, prático, que os alunos realizam. Tal procedimento é sustentado por Zabalza (1998, p. 237), ao afirmar que “existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário”. Deste modo, o ambiente de sala de aula cuidadosamente e organizadamente disposto acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante.

2.3. Caracterização da turma

A turma é constituída por doze rapazes e dez raparigas, o que perfaz um total de vinte e dois alunos. Existem seis alunos repetentes, sendo que apenas três se encontram a repetir o 4.º ano de escolaridade. Importa também mencionar que cinco alunos beneficiam de um apoio pedagógico e de um Plano Educativo Individual (PEI)

(consultar a síntese descritiva no anexo C). As principais dificuldades destes alunos, de acordo com observações da professora do apoio pedagógico, centram-se sobretudo na disciplina de Matemática e Português, nomeadamente na resolução de situações problemáticas, no cálculo mental, na aquisição da linguagem e da escrita. Estas crianças demonstram também dificuldades na concentração da atenção, assim como fragilidades a nível psicológico (ansiedade e baixa autoestima). É também necessário referir que uma das crianças tem Síndrome de Asperger, demonstrando não só as fragilidades referidas anteriormente, como também dificuldades em interações pessoais básicas, na socialização e em atividades de motricidade fina.

É também de salientar que dos cinco alunos referenciados anteriormente, três apresentam perturbações de dislexia.

Estes alunos realizam o mesmo tipo de trabalho que os restantes colegas, beneficiando de mais tempo para realizarem as fichas de avaliação e menor valorização dos erros ortográficos.

Tendo em consideração a heterogeneidade da turma, torna-se possível identificar a existência de diferentes ritmos de aprendizagem. Este aspeto tem impacto no desenrolar das aulas, uma vez que certos elementos da turma terminam as tarefas mais rapidamente, tendo, posteriormente, de ficar à espera dos seus colegas, uma vez que grande parte das atividades envolvem a realização por parte de todos os alunos da mesma tarefa.

Com base nos dados recolhidos através do questionário elaborado (anexo D e E), constatou-se que a disciplina preferida dos alunos é o Estudo do Meio e que a disciplina na qual têm mais dificuldades é a Matemática (cf. tabela E1). Relativamente às preferências dos alunos quanto ao modo de trabalho, mais de metade da turma demonstrou preferir o trabalho de grupo (cf. tabela E2). É, portanto, possível constatar que apesar dos alunos executarem, frequentemente, tarefas individuais, demonstram também interesse em realizar trabalhos em grupo.

Relativamente à realização de experiências, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, todos os alunos demonstraram interesse por este tipo de atividade (cf. tabela E4).

Na disciplina de Português e Matemática os alunos demonstraram, respetivamente preferência pelas atividades de leitura e pelo manuseamento de materiais (cf. tabela E5 e E6).

O referido questionário tinha também como objetivo conhecer os hábitos e estratégias de estudo dos alunos. Assim, mais de metade da turma revelou que estuda

em casa e que não têm qualquer apoio nesta tarefa, bem como na realização dos trabalhos de casa (cf. tabela E8 e E9). Como estratégia de estudo, a maioria dos alunos recorre à leitura do manual e à elaboração de resumos (cf. tabela E10).

2.4. Princípios orientadores da ação pedagógica do docente

Durante o período de observação, constatou-se que o docente utiliza uma pedagogia assente numa lógica de transmissão de conteúdos. Esta pedagogia opõe-se a conceções pedagógicas que se centram na atividade do aluno na lógica própria das aprendizagens. “São pedagogias situadas numa lógica da aprendizagem, centradas na relação aluno-saber, na atividade do aluno na sua construção do saber e sobre o papel da mediação do professor nestas aprendizagens” (Altet, 1997, p. 30).

Na entrevista realizada ao docente (anexo F), confirmou-se que as estratégias privilegiadas envolvem atividades associadas a uma pedagogia dita tradicional, a saber: leitura, repetição para memorização, registo, entre outras.

No período de observação verificou-se não só ausência de atividades/tarefas de pesquisa e descoberta, como também a inexistência de momentos de reflexão acerca dos processos que estão a ser utilizados. Porém, o docente compreende a imprescindibilidade do aluno ter um papel ativo na sua aprendizagem, salientando ainda que “todos os seus argumentos, pensamentos e criações, são objeto de desenvolvimento do seu saber” (cf tabela F1).

2.4.1 Organização e gestão curricular do docente

A gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem é realizada pelo docente que os estrutura segundo o horário (anexo G) definido pelos documentos legais para o 1.ºCEB (Decreto-Lei n.º 91/2013). Contudo, os tempos dedicados às áreas de Expressões Artísticas e Físico-Motora, não são utilizados na realidade para os mesmos, sendo muitas vezes ocupados por outras disciplinas.

No que diz respeito à gestão do espaço e materiais educativos, as tarefas são essencialmente concretizadas em sala de aula, onde não existe a diferenciação de espaços de trabalho, sendo as atividades realizadas maioritariamente na modalidade de trabalho individual.

Todas as aprendizagens decorrentes das diversas disciplinas têm como recurso recorrente o manual. Assim, há, comum a todas as situações, uma dinâmica

automatizada, a qual deixa pouco espaço para aspetos como a criatividade, a espontaneidade e a promoção do espírito crítico.

Constatou-se também que o professor estabelece analogismos entre os conteúdos que estão a ser lecionados e as vivências dos alunos, proporcionando, deste modo, aprendizagens significativas. Contudo, é necessário salientar que nem sempre os alunos são levados a refletir nas questões colocadas, limitando-se a copiar ou a ouvir a resposta dada pelo professor.

Durante o período de observação verificou-se que a turma possui uma rotina de cálculo (anexo H): são expostas no quadro diversas operações, solicitando aos alunos a sua resolução, através dos algoritmos. O objetivo é que os alunos adquiram fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos.

A turma encontra-se também envolvida num projeto, intitulado “Afetos”, dinamizado pela Junta de freguesia. Este projeto, realizado semanalmente com a duração de uma hora, consiste na abordagem a temas como o respeito pelo próximo, a família, os sentimentos, entre outros. Esta atividade tem como intuito a aquisição de estratégias para lidar com a ameaça e influência entre pares; o aumento da autoestima, autoconfiança, autocontrole e assertividade; aquisição de competências na resolução de problemas e a aquisição de comportamentos de prevenção/saudáveis.

2.5. Avaliação diagnóstica dos alunos

Relativamente às aprendizagens conseguidas nas diferentes disciplinas, verificou-se, através da análise dos registos de avaliação do 1.º período (anexo I), que a turma, aparentemente, sentiu mais dificuldades na disciplina de Estudo do Meio, mais especificamente em conteúdos relativos à História e Geografia de Portugal, na medida em que esta foi a única área do saber em que os alunos tiveram classificações negativas (5%).

A diagnose realizada para esta área (anexo J) demonstra ainda que uma das principais fragilidades/dificuldades da turma (aproximadamente 68% dos alunos revela dificuldades e, sensivelmente, 31% não o faz) é a utilização de uma linguagem científica.

Na disciplina de Matemática quase metade da turma (46 %) obteve a classificação de Muito Bom. Contudo, Com base em gralhas de observação elaboradas para cada um dos domínios presentes nas Metas Curriculares de Matemática (anexo K), constatou-se que, apesar das classificações obtidas no 1.º período, de modo geral, a turma revela mais dificuldades nesta área curricular, nomeadamente ao nível do cálculo mental

(apenas 24% dos alunos utilizam o cálculo mental para determinar o resultado de operações), da resolução de problemas e na comunicação oral e escrita adequada à Matemática. Ou seja, grande parte dos alunos apresenta dificuldades em representar e expressar ideias e processos matemáticos envolvidos na resolução de um exercício. Por outro lado, a maior parte dos alunos apresenta facilidade na resolução de operações recorrendo ao algoritmo.

Desta forma, as principais dificuldades centram-se no domínio dos Números e Operações, destacando-se, ainda, os números racionais não negativos como outro dos conteúdos em que a turma demonstra fragilidades.

Quanto à disciplina de Português, a maioria dos alunos obteve classificações bastante satisfatórias (64% alcançou a classificação de bom e 18% muito bom), havendo apenas quatro alunos com a classificação de Suficiente.

Através das grelhas de observação efetuadas para cada um dos domínios desta área do saber (anexo L) identificaram-se, no domínio da Gramática, dificuldades no conhecimento das classes de palavras. No que respeita ao domínio da Oralidade, 50% dos alunos demonstram dificuldades na produção de um discurso oral com boa articulação, entoação e ritmos. O respeito pelas regras da interação discursiva é uma das potencialidades da turma, assim como a produção de discursos com diferentes finalidades (68% dos alunos cumpre este descritor). No domínio da leitura a maioria dos alunos (aproximadamente 77%) tem dificuldades na leitura de um texto com articulação e entoação corretas. De acordo com as Metas Curriculares do Ensino Básico de Português (2012, p. 28) é desejado que até ao final do presente ano de escolaridade os alunos consigam “ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente”. No entanto, na diagnose deste descritor (anexo M) apenas um aluno atingiu o objetivo pretendido, havendo três alunos que se aproximaram, conseguindo ler 92 palavras.

Por último, a turma revela fragilidades na produção escrita, respeitando as regras de ortografia, acentuação e pontuação. Verificou-se também que, aproximadamente, 59% dos alunos tem dificuldades na planificação e na revisão do texto escrito.

As Expressões Artísticas (Musical, Plástica e Dramática) e Físico-Motora são as disciplinas que o professor tem maior dificuldade em trabalhar, uma vez que considera insuficiente o tempo para desenvolver atividades dessa natureza.

Relativamente à Expressão Plástica (anexo N), identificaram-se como potencialidades a ilustração de forma pessoal e a pintura livre em suportes neutros. No

geral, verificaram-se fragilidades na apresentação cuidada dos trabalhos (45%) e na destreza manual (32%).

A Expressão Físico-Motora, Dramática e Musical são algumas das atividades de enriquecimento curricular propostas pela escola. No entanto, é necessário referir que nem todos os alunos têm a possibilidade de usufruir desta formação de complemento curricular.

Desta forma, para realizar a diagnose de Expressão Físico-Motora (anexo O) foi necessário assistirmos a algumas atividades realizadas pelo professor responsável, sendo possível concluir que os alunos cooperaram com os colegas e participam, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade. No que diz respeito os descritores “lançar uma bola em precisão a um alvo fixo” e “realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo” constatou-se que, respetivamente, 36% e 45 % dos alunos demonstram dificuldades.

Para avaliar as disciplinas de Expressão Dramática (anexo P) e Musical (anexo Q) foi necessário planificarmos uma sessão de intervenção, com intenção de se fazer um diagnóstico. Para estas sessões tivemos em consideração não só a necessidade de se identificar as fragilidades e potencialidades da turma, mas também o tipo de atividades a realizar durante o período de intervenção.

Assim, na Expressão Musical diagnosticou-se (anexo R) que a reprodução de pequenas melodias e o acompanhamento das canções com gestos são duas das potencialidades da turma. Por outro lado, a avaliação diagnóstica realizada demonstrou que aproximadamente 23 % dos alunos tem dificuldades em fazer variações bruscas de andamento e em coordenar e fluir movimentos.

Quanto à Expressão Dramática (anexo S), a turma demonstrou fragilidades na improvisação de gestos (36%) e na associação de gestos/movimentos a estados de espírito (45%).

Por fim, ao nível das competências sociais da turma, constatou-se que esta é bastante cumpridora, respeitadora, autónoma e empenhada. No que concerne às relações entre os alunos, a maioria mantém uma relação saudável e respeitadora com os colegas.

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

A análise do diagnóstico inicial, explicitado anteriormente, permitiu identificar as potencialidades e fragilidades globais apresentadas por este grupo de alunos. No anexo T apresenta-se o quadro-síntese das potencialidades e fragilidades identificadas. A sua análise permite a elaboração da problematização do contexto educativo de intervenção.

De acordo com os dados recolhidos, constatou-se que as principais fragilidades da turma se centram nas disciplinas de Português e Matemática.

Na disciplina de Português, identificaram-se algumas dificuldades, relativas ao previsto nas Metas Curriculares de Aprendizagem nomeadamente no domínio da gramática, mais especificamente no conhecimento de classes de palavras, na produção escrita (respeitando as regras de ortografia, acentuação e pontuação) e na leitura de um texto com articulação e entoação corretas.

No que respeita as dificuldades no domínio da gramática, julga-se que poderão estar intrinsecamente relacionados com o processo de ensino privilegiado pelo docente. O docente utiliza, tendencialmente, um ensino por definições, havendo também poucos momentos de sistematização. “Por exemplo, ao dizer-se ao aluno “o nome é uma palavra com as propriedades X, Y e Z”, retira-se-lhe a capacidade de observar e descobrir as propriedades dos nomes e de ser ele a formular hipóteses que se aproximem de sistematizações (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2011, p. 24). Desta forma, a estruturação das atividades para o desenvolvimento gramatical deve basear-se na formulação de questões, tornando as atividades mais desafiantes e não em meros exercícios taxionómicos (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2011, p. 23).

“Para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de decodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler” (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011, p. 6). A competência leitora e a vontade são portanto duas condições que se têm de verificar. Relativamente à segunda, o professor, que desempenha um papel primordial neste processo, promove experiências de leitura voluntária. Porém, contemplaram-se poucas intervenções pedagógicas que visassem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, bem como estratégias específicas para a abordagem a cada tipo textual.

Dadas as dificuldades na leitura, e sendo esta um dos principais fatores de desenvolvimento da capacidade de escrever, é natural que esta despolete consequências ao nível da produção escrita.

Assim, a capacidade de redigir textos sem erros de ortografia, pontuação, entre outros, é outra competência ainda não totalmente adquirida pelos alunos. Uma vez que esta capacidade se adquire, essencialmente, com treino e a interiorização das características inerentes de cada tipo de texto, pretende-se levar os alunos a assimilar um conjunto de conhecimentos (através de estratégias para a planificação, produção e revisão) que lhes permitam reestruturar os hábitos que, atualmente, detêm, e que são, notoriamente, nocivos a uma boa prática da escrita.

No que concerne à disciplina de Matemática, as dificuldades são notórias aquando da realização de exercícios que solicitem a justificação dos procedimentos utilizados para determinar a resolução. De acordo com as Metas Curriculares do Ensino Básico da Matemática (2013, p. 5), é “fundamental que os alunos não terminem este ciclo de ensino conseguindo responder corretamente apenas a questões de resposta imediata”. Por esse motivo, deve-se trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, discutindo estratégias que conduzam à sua resolução. No entanto, verificou-se que este trabalho não é feito de forma sistemática, originando, provavelmente, as dificuldades já enunciadas.

Assim, para as disciplinas de Matemática e Português surge a mesma questão-problema: que tipo de tarefas/propostas de trabalho se deve conceber de modo a superar estas dificuldades manifestadas pelos alunos?

Tal como já havia sido referido, os momentos de reflexão, atividades de descoberta, debates, momentos de partilha de justificações e opiniões são relativamente poucos. Desta forma, tendo em conta as atividades e tarefas que são propostas, sentiu-se que os alunos poderiam participar mais ativamente na construção das suas aprendizagens.

Assim, que tipologia de atividades se deve implementar de modo a promover uma maior participação dos alunos na construção do seu conhecimento?

Tendo em conta as potencialidades, fragilidades e questões-problema que foram surgindo, definiram-se os seguintes objetivos gerais do PI:

- Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens;
- Desenvolver a fluência leitora;
- Melhorar as competências de escrita;

- Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático.

3.1 Fundamentação teórica dos objetivos de intervenção

No contexto observado, verificou-se que as práticas de ensino empregues vão ao encontro dos pressupostos que caracterizam as pedagogias ditas de transmissão de conhecimento. “O acto de ensinar implica no aluno o facto de receber um saber já estruturado pelo professor e de o transformar em «respostas, desempenhos, saberes», mas não necessariamente o facto de o construir, ou seja, de o apropriar pessoalmente” (Altet, 1997, p. 10).

No entanto, as orientações teóricas preconizadas atualmente assentam, essencialmente, na necessidade de os alunos aprenderem a aprender, gerindo as suas aprendizagens, com o intuito de desenvolverem capacidades de autonomia, em diferentes situações e contextos de aprendizagem.

“A função já não é unicamente definida pela instituição como uma função de ensino, de transmissão de saberes, mas como uma função de mediação nas aprendizagens, de organização de situações de aprendizagens activas para o aluno, uma função de ajuda à aprendizagem” (Altet, 1997, p. 15).

É neste sentido que se definiu como objetivo, a desenvolver durante o período de intervenção, a **participação ativa, dos alunos, na dinâmica da aula e nas aprendizagens.**

“Numa sociedade dita da informação e do conhecimento, o ensino deverá tendencialmente deixar de ser concebido e organizado numa lógica de retenção e evocação mnésica de informação” (Rosário e Almeida, 2005, p. 144).

Os programas e as Metas Curriculares, bem como outros documentos orientadores, refletem um conceito de criança como autora e construtora do seu conhecimento, defendendo práticas de aprendizagem cooperada e a atenção aos conhecimentos e experiências das crianças como integrantes do processo de ensino.

Deste modo, o professor deverá aplicar nas suas aulas diversas estratégias e instrumentos, de modo a motivar, facilitar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, Simão (2013, p. 505) enuncia algumas estratégias e tarefas a ter em consideração: criar oportunidades para que as respostas dos alunos permitam ao professor aprender a conduzir as aulas, a utilizar estratégias de instrução diferentes e a alterar os conteúdos; encorajar os alunos a estabelecer diálogos com o professor, bem

como uns com os outros; encorajar os alunos a questionarem com perguntas reflexivas e abertas; criar oportunidades para os alunos interagirem e discutirem as suas hipóteses; providenciar aos alunos tempo para descobrirem relações.

As afirmações supracitadas são também corroboradas por Simão (2013, p. 498) ao afirmar que, “o atual paradigma educativo coloca a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aprendente e reforça o papel dos contextos e dos novos recursos pedagógicos”.

Considerando que o aluno se deve envolver ativamente na sua aprendizagem e atribuir significados aos conteúdos, torna-se imprescindível contextualizar, adaptar e atualizar os recursos. Desta forma, “o aluno poderá estabelecer uma relação afetiva, cooperativa e intrínseca com os conhecimentos adquiridos para obter níveis de excelência no seu desempenho académico” (Simão, 2013, p. 497).

De acordo com Amado e Freire (2005):

a estrutura da comunicação (e, portanto, também, da participação), está intimamente relacionada com o pensamento, objetivos e formação do professor, (...) com as características individuais dos alunos e do grupo-turma (...). Por outro lado, são também os alunos, eles próprios, a reconhecer que uma «boa» aula é aquela onde tenham, de facto, a possibilidade de participar”. (p. 320)

Através de atividades de grupo, bem planificadas e conduzidas, distribuição de tarefas e de responsabilidades diversificadas na turma, que altera as relações de poder na aula, no sentido de uma menor assimetria nessas relações, o docente contribuirá para o desenvolvimento de uma maior e melhor aprendizagem, dada a maior troca e partilha de saberes e experiências.

Segundo Rosário e Almeida (2005):

a adopção na sala de aula de um modelo de ensino que defenda uma visão interactiva do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, encarando os alunos como construtores do seu conhecimento, contribui decisivamente para a estruturação das suas abordagens à sua aprendizagem. (p. 156)

Têm-se, portanto, como objetivo criar “um clima educativo agradável e cognitivamente desafiante, onde o erro é discutido e corrigido (...), contém os pré-requisitos para motivar os alunos e promover o desenvolvimento de abordagens profundas e de alto rendimento” (Rosário e Almeida, 2005, p. 156).

Será cada vez mais importante dar espaço para os comportamentos de exploração por parte dos alunos. A aprendizagem ganhará um sentido mais pessoal, instituindo-se mais facilmente como oportunidade para a construção de conhecimentos.

“A participação não implica deixar as crianças fazerem tudo o que querem, participar significa dar valor à opinião de terceiros, perceber que a sua opinião é valorizada e que o seu pensamento pode dar origem a transformações individuais e coletivas” (Tomás, 2011, citado por Lapa e Tomás, s.d., p. 175). É portanto necessário que as crianças compreendam que participar significa ceder, escutar, na medida em que se trata de um processo democrático e equitativo.

O **desenvolvimento da fluência leitora** é outro dos objetivos definidos, uma vez que, para além de esta ser uma das fragilidades da turma, é uma competência essencial para a compreensão leitora dos alunos. Tal facto é sustentado por Sim-Sim (2007, p. 9) quando esta afirma que “ grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”. Um leitor fluente reconhece automaticamente as palavras, acedendo rapidamente ao significado de frases. “ O reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 10). A fluência serve, portanto, como ponte de ligação entre a descodificação e a compreensão, na medida em que uma leitura oral fluente prevê uma melhor compreensão do texto.

Em suma, a fluência é a capacidade de ler um texto de forma precisa, rápida e com prosódia adequada. Esta vai-se desenvolvendo como resultado das oportunidades de praticar a leitura (Conderman e Strobel, 2008). Quando os leitores fluentes leem um texto silenciosamente reconhecem automaticamente as palavras, agrupando-as rapidamente de forma a extraírem o seu significado. Por outro lado, os leitores não fluentes leem a palavra centrando-se na descodificação das palavras, dando pouca atenção à compreensão do texto (Conderman e Strobel, 2008).

Desta forma, a leitura é um “instrumento indispensável para as práticas culturais e intelectuais de uma sociedade” (Giasson, 1993, citado por Ribeiro, 2005, p. 16). Assim, a leitura torna-se, para quem lê, imprescindível, na medida em que através dela os indivíduos mantêm a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações.

É igualmente importante transmitir às crianças o gosto pela leitura, apesar de este não ser um processo simples e imediato.

Neste âmbito, para se transmitir o prazer pela leitura, assume especial relevância a introdução, em contexto de sala de aula, de “práticas de leitura verdadeira que levem à

descoberta das várias funções da leitura e que possibilitem a sua apropriação” (Neves e Martins, 2000, p. 21).

O docente tem um papel preponderante na dinamização de momentos de leitura, no contexto de sala de aula. Estes fomentam tanto o desenvolvimento da compreensão oral, como o da compreensão leitora, que conseqüentemente alicerçam o progresso da linguagem escrita dos discentes.

É, portanto, necessário materializar-se um conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura, proporcionando, sincronicamente, o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura.

Vários autores afirmam que a leitura é um dos mais importantes fatores de desenvolvimento da capacidade de escrever, uma vez que através dos textos que leem os indivíduos interiorizam, gradualmente, as estruturas próprias da escrita.

Carvalho (2003) corrobora esta ideia afirmando que:

no plano da ortografia, a leitura pode, por exemplo, facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem. No que se refere à dimensão sintáctica, ler permite uma familiarização com os padrões próprios da escrita que implicam o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e asseguram a coesão do texto. No plano macroestrutural, da leitura pode decorrer um conhecimento mais profundo das características de diferentes tipos de texto. (p. 19)

A leitura e a compreensão leitora estabelecem com a escrita relações múltiplas e recíprocas, uma vez que tal como a leitura de textos influencia o desenvolvimento e a qualidade da escrita, a escrita potencia também a compreensão leitora.

Dada esta relação entre a leitura e escrita e as dificuldades já enunciadas neste último domínio, identificou-se também como objetivo o **aperfeiçoamento das competências de escrita**. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007, p. 5) “a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade”.

A escrita verifica-se como uma competência transversal a todo o currículo, existindo “inúmeras oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 7).

Para trabalhar a escrita é exigido um trabalho prévio no domínio da leitura, que permita o contato com obras diversas de referência. Através da interação com textos

modelo, os alunos apercebem-se da existência de “modelos, padrões de escrita, desde o género às expressões linguísticas” (Sousa e Lourenço, 2014, p. 525). No momento de redigir um texto, esta consciência facilitará não só a apropriação dos diferentes elementos constitutivos de um texto, como conseqüentemente a criação de textos de maior qualidade. Contudo, este não será o único recurso para estimular esta apropriação, também a partilha de textos escritos pelos próprios alunos, poderão ajudar na melhoria destes critérios.

A comunicação de um discurso interior por escrito exige da criança transformações, “nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa” (Niza, Segura e Mota, 2011, p. 7).

“O que constitui problema, não é a possibilidade de se produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes mas a possibilidade de se utilizar, de modo coerente e adaptado, uma infinidade de frases num número infinito de situações.” (Bourdieu, 1977, citado por Jolibert, 1989, p. 20). Por esta razão, e por a escrita não ser uma competência inata ao ser humano, têm-se como objetivo trabalhar explicitamente estratégias para a redação de textos, incluindo “reportório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 8).

Outro dos objetivos de intervenção é o **desenvolvimento da comunicação e do raciocínio matemático** que está relacionado com as dificuldades associadas à resolução de situações problemáticas, nomeadamente na explicitação de raciocínios. Segundo Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008, p. 14), a resolução de problemas permite aos alunos, “o recurso a diferentes representações, incentivando a comunicação matemática e a justificação”, fomentando assim, o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo.

Para conseguir desenvolver este tipo de raciocínio é necessário que “o professor proponha aos alunos tarefas, adequadas ao seu nível de desenvolvimento, que proporcionem a construção de conjeturas e a compreensão do “porque será assim”” (Domingues e Martinho, 2012, p. 322).

Torna-se assim essencial, promover situações que impliquem a partilha de interpretações e representações de estratégias que, conduzindo ao esclarecimento de dúvidas, gera uma compreensão e apropriação real dos conceitos matemáticos. Estes momentos de partilha/discussão em grande grupo permitirão comparar e confrontar

resoluções diferentes, contribuindo para a realização de novas aprendizagens por parte dos alunos.

O raciocínio matemático é um elemento fulcral para a construção de significados matemáticos. Para Janela (2012), citado por Almeida (2012, p. 17) é necessário que seja o aluno a “construir os significados para as ideias matemáticas e que essa construção seja baseada no conhecimento do aluno e nas suas formas de raciocínio”. Por conseguinte, esta capacidade implica a existência de diversos raciocínios abstratos que envolvem estruturas que emergem a partir de experiências já realizadas.

Relativamente à comunicação matemática, as respetivas Metas Curriculares do Ensino Básico (2013, p. 5), referem que o docente deve trabalhar oralmente com os alunos “a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução”. Por conseguinte, os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias e dúvidas, comentando as afirmações do professor e colegas”. O mesmo documento (2012, p. 5) menciona ainda que, sendo a redação escrita parte integrante da atividade matemática, “os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara”.

Almeida (2012, p. 18) conclui que “a matemática desenvolve o raciocínio real e imaginativo, a explicação e a justificação são aspetos chave da atividade matemática na sala de aula”.

4. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Os princípios orientadores pelos quais se pautou a prática pedagógica de ensino supervisionada tiveram por base as orientações dos documentos normativos para a Educação Básica de 1º CEB, mais concretamente, as Metas Curriculares de Português (2012), de Matemática (2013), no Programa de Estudo do Meio (2004) e no Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motora (2004).

No que diz respeito à organização e gestão curricular do tempo, respeitou-se o horário semanal, efetuando, sempre que necessário, alterações na distribuição das disciplinas a lecionar.

Utilizou-se, também, uma prática de ensino que teve em vista a articulação entre duas ou mais disciplinas (integração disciplinar ou ensino integrado) (Levy e Pombo, 1994). Assim, realizaram-se experiências de ensino que visavam a integração dos saberes disciplinares.

Dado que o manual escolar é um dos recursos didático-pedagógicos empregue regularmente pelo docente, procurou-se dar continuidade ao trabalho desenvolvido com este instrumento, evitando ruturas nas rotinas da turma, uma vez que “as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998, p. 52).

Considera-se que este é um instrumento significativo para o ato educativo, partindo do pressuposto que não deverá ser utilizado exclusivamente. Por esse motivo, o manual escolar foi utilizado como um complemento de determinados conteúdos, uma vez que oferece diversas tarefas e exercícios que poderão ter a função de concluir o que foi referido, por exemplo, numa exposição oral.

Atendendo à prática de ensino desenvolvida inicialmente procurou-se uma pedagogia que se centre nos alunos como construtores do seu conhecimento, promovendo, simultaneamente, atividades que permitissem criar um ambiente rico em aprendizagens significativas.

“O aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas. Através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspectivas e constrói activamente o seu conhecimento” (Estanqueiro, 2012, p. 40). Seguindo este princípio pedagógico, procurou-se fomentar o diálogo na aula, desenvolvendo duas competências de comunicação oral: saber escutar e saber falar.

O ato educativo deve também contribuir para o “pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais, cívicos” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo). Este foi, portanto, outro princípio pelo qual nos regemos aquando da lecionação das aulas.

Importa também referir que se teve em consideração os princípios orientadores do projeto educativo do agrupamento, referidos anteriormente no capítulo da caracterização do contexto socioeconómico. Segundo o mesmo documento, a escola procura otimizar a progressão de cada aluno, consciente das diferenças individuais de cada aluno, garantindo a todos um ensino equilibrado entre a aquisição dos saberes: saber- ser; saber- estar e saber- fazer.

Cabe à escola, enquanto instituição formadora, a tarefa de formar sujeitos capazes de refletir no processo de construção de conhecimentos e, conseqüentemente, que apreciem o saber como um bem cultural valioso. Pretendeu-se, assim, contribuir para a aquisição de conhecimentos fundamentais, assim como o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho.

4.2. Estratégias globais de intervenção e o contributo das diferentes disciplinas

De modo a verificar as estratégias/atividades que permitem a consecução dos objetivos definidos anteriormente, apresenta-se no anexo U uma tabela que possibilita a visualização destes dados, sintetizando também a forma como foi feita a integração curricular.

Ao longo da intervenção foram também utilizados vários instrumentos de regulação e de pilotagem do trabalho, nomeadamente: o plano diário de trabalho (anexo V); diário de turma (anexo W); registo dos trabalhos de casa (anexo X); registo de produção de textos – Fábrica das histórias (anexo Y) e o registo de responsabilidades (anexo Z).

Para concretizar o primeiro objetivo geral, optou-se pela prática de uma planificação na qual os alunos participam nos processos de tomada de decisão. Neste sentido criou-se o plano do dia, promovendo a participação dos alunos na organização do trabalho e na gestão do tempo. Pretendeu-se também que os alunos apresentassem sugestões de atividades e estratégias para o leccionamento das aulas. No final do dia, numa conversa informal com os alunos, foi promovido um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o cumprimento, ou não, das atividades e objetivos estipulados para aquele dia.

Como estratégia transversal a todas as disciplinas curriculares e não curriculares, planificaram-se tarefas de observação e análise, tendo sempre em consideração a necessidade de os alunos participarem, de forma clara, nas comunicações em grande

grupo. Assim, ao invés dos conteúdos serem apresentados ou revistos, permitiu-se que os alunos elaborassem as suas conjecturas. Como refere Dohme (2008, p. 12), “[é] o aluno participando da própria descoberta do conhecimento”, ou seja, a sua participação torna-se ativa e a criança deixa de ser um elemento passivo podendo, por isso, colocar-se no centro da ação e aplicar os seus conhecimentos.

O diálogo entre o professor e os alunos foi também uma das estratégias utilizadas e que sem dúvida os motivou, dando, por conseguinte, mais significado aos conteúdos. Tal facto é sustentado por Estanqueiro (2012, p. 38) quando este afirma que “quando os professores optam pelo monólogo, os alunos desinteressam-se e distraem-se, mesmo que finjam atenção”.

Foram também dinamizados momentos de trabalho de grupo, promovendo-se uma construção progressiva e conjunta de conhecimentos, valorizando-se a motivação intrínseca e os aspetos cooperativos do trabalho escolar. Procurou-se, portanto, criar momentos de trabalho colaborativo e de interajuda, na construção do saber.

Foi também essencial que os alunos, no decorrer do ato educativo, fizessem, pontualmente, autoavaliações, de forma a adquirir uma maior consciência de si próprios. Para além deste tipo de avaliação, os alunos puderam ainda participar, com as suas opiniões, fundamentadas, e pontos de vista, na avaliação de trabalhos dos colegas. Estas avaliações proporcionaram momentos reflexivos em torno da prática de ensino, contribuindo para melhorar e aprofundar conhecimentos.

Para a consecução do segundo objetivo geral criou-se a rotina a Hora do Conto (anexo AA), que tinha como ponto de partida uma conversa prévia com os alunos sobre o assunto/tema do texto (com base em elementos paratextuais: título, ilustrações, etc.) e seguidamente a audição de obras de literatura para a infância e textos de tradição popular. A título de exemplo: *A pequena vendedora de fósforos*, *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen; *O pássaro da alma*, de Michal Snunit; *O Livro da Família*, de Todd Parr; *A árvore*, de Sophia de Mello Breyner Andersen; *A ilha*, de João Gomes, entre outros.

Para visar a aquisição das já referidas competências, foi imprescindível “falar muito e bem com as crianças; leva-las a conhecer o mundo extraescolar; ajudar a situá-las num quotidiano espacial e temporal (...)” (Magalhães, 2008, p. 61). Imprescindível será também a adequação da interação do docente ao tipo de texto, por forma a que a criança, ainda que de forma inconsciente, inicie a interiorização da existência dessa mesma destrinça.

A recriação de contos orais feitas por diversos autores como António Torrado ou Luísa Ducla Soares é uma forma privilegiada de levar o texto literário à criança, uma vez que não só se tratam conteúdos propositadamente filtrados (consequentemente, adequados ao estágio das mesmas) como propiciam todo um conjunto de atividades (gestos, sons, etc.) que promovem o envolvimento das mesmas, com todas as vantagens inerentes, nomeadamente ao nível da concentração, que deverá ser alvo primordial de treino, uma vez que é imprescindível não só ao nível da educação literária, mas também do desenvolvimento global.

Contente (1995, p. 27) afirma ainda que “o aluno, ao reagir de forma favorável à leitura, e sendo cativado cada vez mais para esta actividade, começa a aperceber-se da estrutura do texto, a nível lexical, semântico e sintáctico”. Tal revelar-se-ia apenas uma de muitas capacidades a desenvolver, se rapidamente não se pressupusesse que, em adultos, quanto mais refinadas forem as expectativas do leitor, melhor qualidade terá, necessariamente o conjunto de textos pelo qual optará.

Araújo (2007, p. 11) indica como fatores que influenciam a compreensão leitora dos alunos a eficácia na descodificação automática de palavras escritas; um bom conhecimento do vocabulário; uma boa capacidade para inferir sentidos; a experiência individual de leitura e a experiência e conhecimento do mundo. Por conseguinte, o reconhecimento rápido e automático da palavra, o conhecimento lexical, a experiência individual de leitura e as experiências e conhecimentos do mundo contribuiram para a compreensão da leitura e consequentemente para a fluência na leitura de textos.

A leitura expressiva de textos foi outra das estratégias utilizadas que contribuiu para o referido objetivo.

A partir de textos dramáticos (por exemplo: *Robertices*, de Luísa Dacosta e o *Teatro às três pancadas*, de António Torrado) foi solicitado à turma a preparação da leitura expressiva dos textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial), seguindo-se a apresentação, aos colegas, do trabalho desenvolvido.

Além de proporcionar prazer e de contribuir para o aumento da confiança do leitor, a leitura expressiva “é uma espécie de compromisso de honra, para com o texto, de lhe fazer justiça, concretizando todo o seu potencial significativo, compromisso que supõe, necessariamente, desenvolver todas as competências que a leitura mobiliza” (Leite, 2012, p. 79).

Através destes momentos, pretendeu-se estimular nos alunos o desejo de aproximação do livro, contribuindo, simultaneamente, para a promoção da literacia de

leitura. Por conseguinte, os alunos têm a “oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade” (Dias e Neves, 2012, p. 37).

O trabalho efetuado a partir dos roteiros de leitura (anexo BB) realizados revelou-se de igual forma profícuo, uma vez que permitiu aos alunos a tomada de consciência e a aplicação das três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Para estas etapas, foram desenvolvidas várias estratégias, que serviam a compreensão, tais como: antes da leitura – ativar o conhecimento anterior sobre o tema; antecipar conteúdos com base no título e imagens; durante a leitura – sublinhar e tomar notas; usar materiais de referência (dicionário); adivinhar o significado de palavras desconhecidas; depois da leitura – confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; discutir com os colegas o texto lido e reler.

Em suma e citando Hancock (1999), referido por Sim-Sim (2007):

a leitura é um processo complexo em que, para além da decifração, o leitor tem que mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extra-textuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos. (p. 23)

A consecução do terceiro objetivo geral delineado (cf. tabela U1) teve por base a definição de algumas estratégias fulcrais no desenvolvimento de competências da escrita de textos. Na medida em que esta capacidade se adquire, essencialmente, com treino, pretendeu-se levar os alunos a assimilar um conjunto de conhecimentos (através de estratégias para a planificação, produção e revisão) que lhes permitisse a reestruturação de hábitos que, inicialmente, detinham.

Para Carvalho (2003, p. 47) “a planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redacção é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação”. A planificação, a escrita e a revisão têm, portanto, de ser consideradas como atividades que ocorrem quando se escreve.

Uma das estratégias utilizadas foi a vivência de situações gratificantes de leitura e de escrita, que se refletiu nas várias situações criadas ao longo da prática. Exemplo disso são as partilhas de leituras, a escrita a pares e as horas do conto. Para Guedes (1990, p. 49) “a leitura pode e deve ser criativa, porque ela é uma provocação à escrita.

Claro que não se trata de transformar todo o leitor em escritor, mas de lhe dar esse desejo”.

Foram também elaborados materiais de apoio à escrita (anexo CC), tendo sido explorados no decorrer da intervenção.

“As próprias “redacções”, que poderiam ser exercícios activos e de ligação entre o sentimento, a palavra e a escrita são, frequentemente, feitas por encomenda, com temas sugeridos pelo mestre e sem relação com a espontaneidade, os interesses e as expectativas feitas pela criança” (Branco, 2000, p. 285). Foi neste sentido que no decorrer da intervenção se criou, na sala de aula, uma “Fábrica de Histórias”, que serviu de base a um momento que se pretendeu estimulante e motivador para a consecução de práticas de escrita. Desenvolveu-se também a prática de escrita num Diário de Turma. Este é “um instrumento pedagógico que visa estimular a responsabilidade pessoal e a consciência de si, enquanto mecanismos de mediação do processo de desenvolvimento sócio-moral” (Vieira, 2002, p. 20). Para além destes objetivos, o referido recurso teve ainda como intuito desinibir a escrita e promover o gosto por esta competência.

Relativamente ao quarto objetivo geral, foram delineadas algumas estratégias fundamentais. A resolução de problemas contextualizados que permitam perceber a funcionalidade da Matemática no quotidiano demonstrou ser bastante relevante para alunos nesta fase de desenvolvimento e aprendizagem, atendendo que é imprescindível que estes, de forma contextualizada, compreendam as várias funcionalidades de situações matemáticas aplicadas no quotidiano. Por conseguinte, as situações problemáticas propostas à turma tinham por base situações aproximadas da realidade, que preconizavam uma melhor compreensão da funcionalidade da Matemática.

As estratégias de incentivo à descoberta de diferentes procedimentos para um mesmo resultado e comunicação e discussão dos resultados encontram-se interligadas, sendo ambas um grande contributo, atendendo que a comunicação matemática marca de forma decisiva a natureza do processo ensino-aprendizagem. Tal facto é corroborado por Ponte et al. (2007) ao afirmar que:

a discussão (...) envolve os alunos (e o professor) numa partilha de significados e ideias matemáticas construídos e partilhados oralmente na sala de aula, valorizando a argumentação quer na defesa das ideias matemáticas, quer na construção de exemplos ou contra-exemplos, com o objectivo de confirmar ou infirmar relações matemáticas, quer na apresentação de conjecturas e de

estratégias de resolução de problemas, quer na exploração de novos caminhos. (p. 8)

O registo escrito sistemático foi também promovido como auxílio para consolidar o conhecimento dos alunos, explicitando o modo como se chegou a um resultado, tornando-se implícito o desenvolvimento de integração curricular, onde o Português e a Matemática convergem num só objetivo.

O cálculo mental constitui uma ferramenta importante nos dias de hoje, quer diga respeito a cálculos com dinheiro, tempo, massa ou distâncias. As competências de cálculo mental são essenciais para o manuseamento de números e para o modo como os interpretamos. Assim, a rotina instituída (anexo DD) permitiu o desenvolvimento de técnicas relativas ao modo como se opera para chegar à solução de um problema, adotando as suas estratégias para a simplificação de cálculos.

De acordo com Taton (1969), citado por Carvalho e Ponte (2012, p. 261), o cálculo mental desenvolve nas crianças “noções de ordem e de lógica, reflexão e memória, contribuindo para a sua formação intelectual e fornecendo-lhes ferramentas para efetuarem cálculos simples sem recurso a ajuda escrita e, deste modo, preparando-as para o dia a dia”. O cálculo mental possibilita o desenvolvimento da concentração e da memória, proporcionando capacidades/competências não só no âmbito das referidas simplificações operatórias, mas também em qualquer área do saber.

A análise do contexto socioeducativo e a definição dos princípios orientadores da ação pedagógica e das estratégias globais guiaram a intervenção, tendo sido aplicadas durante as setes semanas da PES. Neste sentido, elaborou-se um cronograma com as datas de intervenção das duas estagiárias (anexo EE) e uma tabela com a sequência de conteúdos lecionados ao longo do ato educativo (anexo FF).

5. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

5.1 Durante o período de observação

Ao longo do período de observação, foi levada a cabo uma avaliação diagnóstica da turma, tanto no que respeita as aprendizagens realizadas nas diferentes disciplinas, quanto ao nível das competências sociais dos alunos. Esta avaliação incidiu na análise

dos produtos ao longo das aulas e nas fichas de avaliação realizadas no 1.º período (cf. anexo I), bem como na observação – direta – efetuada. Como instrumentos de avaliação elaborámos grelhas de observação, tendo em conta os domínios que constituem cada área do saber (cf. anexo K), assim como os objetivos presentes nas Metas Curriculares e nos Programas (documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino).

Os dados recolhidos foram devidamente tratados e apresentados em gráficos, de forma a facilitar e proporcionar uma análise mais objetiva das fragilidades e potencialidades apresentadas pela turma, possibilitando uma maior precisão na definição e adequação dos objetivos gerais do PI.

Com efeito, recolheram-se também dados nos processos individuais dos alunos (cf. anexo C) e em observações diretas. Foi também de extrema importância a análise de documentos regulamentadores da ação educativa (Projeto Educativo do agrupamento, regulamento interno e plano anual de atividades) e a análise das informações fornecidas pelo professor, obtidas através de uma entrevista (cf. anexo F), bem como de conversas informais.

De modo a obter-se mais informações necessárias à caracterização da turma, elaborou-se um questionário (cf. anexo D). Através desta técnica de recolha de dados desejou-se conhecer as preferências, interesses, dificuldades e necessidades dos alunos, a fim de, posteriormente, estes aspetos terem uma implicação direta nas escolhas das atividades a realizar com a turma.

5.2 Durante o período de intervenção

Todas as técnicas de recolha de dados mencionadas anteriormente foram consideradas, sendo ainda criadas grelhas de registo de observação para a intervenção pedagógica, aplicadas em diferentes momentos de trabalho dos alunos.

Ao longo do período de intervenção, as crianças foram avaliadas principalmente através da observação direta, bem como da análise das suas produções.

É importante ter em consideração que a observação direta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). Neste âmbito, o investigador recolhe a informação partindo da observação que faz dos comportamentos e reações, do grupo que está a estudar. Desta forma, é capaz de obter certas informações para a sua pesquisa, que não seriam

passíveis de serem adquiridas se não estivesse diretamente envolvido com o grupo. Logo, esta “técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente” (Aires, 2011, p. 25).

De modo realizar uma avaliação mais rigorosa, foram aplicados instrumentos de avaliação formativa (testes de preparação para as provas finais), analisados de acordo com descritores de desempenho definidos previamente (cf. anexo OO e anexo QQ).

Este tipo de avaliação teve como objetivo a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, “o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno” (Ferreira, 2007, p. 27).

É também importante referir as conversas informais com professor e com os alunos da turma, que permitiam refletir acerca do que tinha sido observado. Estes diálogos contribuíram, muitas vezes, para a adaptação de estratégias.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. Avaliação dos objetivos do plano de intervenção

A avaliação é o procedimento final de uma prática pedagógica, tendo como intuito a reflexão crítica acerca do PI construído, bem como todos os reajustes realizados, procurando a concretização dos objetivos gerais definidos. Tal como afirma Abrantes (2002) “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função o de ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (p. 10).

Neste sentido, procedeu-se à construção de um tabela (anexo GG) onde se enumeram indicadores que permitem, de forma rigorosa, proceder à avaliação da consecução dos objetivos gerais. Nesta tabela são ainda explicitados os instrumentos e técnicas utilizadas para a avaliação.

Tendo em conta a necessidade de se **desenvolver uma participação ativa, dos alunos, na dinâmica da aula e nas aprendizagens** (1.º objetivo geral), criaram-se múltiplas estratégias, recursos e atividades com o intuito de motivar, facilitar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Verificou-se que ao dar espaço para os comportamentos de exploração, por parte dos alunos, a aprendizagem ganhou um sentido mais pessoal, instituindo-se mais facilmente como oportunidade para a construção de conhecimentos.

Assim, constatou-se que, após dadas condições e oportunidades para a turma participar na dinâmica da aula e nas aprendizagens, os alunos alcançaram o objetivo pretendido, demonstrando-se, constantemente, entusiasmados por este papel mais ativo.

A consecução deste objetivo verifica-se através da análise dos resultados presentes no anexo HH.

Segundo os referidos resultados, 55% dos alunos expressa e justifica a sua opinião, manifestando ideias e sentimentos, tendo também consciência da necessidade de aguardar a sua vez para participar (77% dos alunos cumpre este indicador).

Constatou-se também que a opção pela prática de uma planificação na qual os alunos participam nos processos de tomada de decisão foi sem dúvida uma mais-valia para o sucesso do objetivo supracitado, na medida em que 77% dos alunos participou, expondo as suas opiniões e ideias, na elaboração do plano do dia.

Perante situações de autoavaliação e heteroavaliação a turma (41% dos alunos) revela ainda dificuldades em avaliar de uma forma pertinente os colegas.

Relativamente à avaliação do 2.º objetivo geral, **Desenvolver a fluência leitora**, verifica-se, no anexo II, que no geral a turma evolui significativamente nesta competência leitora.

Comparativamente à diagnose, realizada no período de observação, constata-se melhorias na leitura de um texto com articulação e entoação corretas (50% dos alunos cumpre este indicador), bem como na leitura de um texto com velocidade adequada (55% dos alunos) e projetando corretamente a voz (45% dos alunos).

Na avaliação diagnóstica realizada apenas um aluno leu corretamente 95 palavras por minuto, de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente (objetivo presente nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português, 2012, p. 28). Por conseguinte, nesta fase final não houve melhorias significativas, como se pode verificar no anexo JJ, havendo apenas dois alunos a atingir o objetivo pretendido.

Contudo, as maiores dificuldades (50% dos alunos) incidiram na leitura de textos literários, nomeadamente, na tomada de consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.

Ao nível da compreensão do sentido dos textos, 50% dos alunos revela ainda dificuldades perante atividades que exijam esta capacidade.

Perante estes resultados é necessário prosseguir-se com trabalho em torno do desenvolvimento da fluência leitora, competência essencial para a compreensão leitora dos alunos, com o intuito de colmatar ou diminuir as dificuldades evidenciadas, uma vez que a leitura é um instrumento indispensável ao quotidiano de qualquer cidadão.

No que concerne o 3.º objetivo geral, **Melhorar as competências de escrita**, analisando os dados que se encontram no anexo KK, verifica-se que tanto ao nível da planificação da escrita como ao nível da revisão de textos a turma revela melhorias, com respetivamente 54% e 50% da turma a realizar corretamente estas estratégias que permitem a produção textual.

Na construção de dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido 50% dos alunos revela ainda dificuldades, bem como no controlo e na mobilização das estruturas gramaticais (50% dos alunos demonstra fragilidades no cumprimento deste indicador). As dificuldades nestes indicadores têm conseqüentemente repercussões na compreensão e produção de textos orais e escritos, com 68% dos alunos a evidenciar fragilidades.

Desta forma, as dificuldades inicialmente identificadas não foram suficientemente atenuadas, uma vez que o desenvolvimento desta competência requer um trabalho sólido e contínuo.

Por fim, relativamente ao último objetivo geral, **Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático**, verifica-se, através da análise dos resultados presentes no anexo LL, que a maior fragilidade continua a persistir na resolução de situações problemáticas, com 68% dos alunos a demonstrar dificuldades.

Durante as tarefas propostas verificaram-se também fragilidades na justificação, através de registos escritos, das estratégias utilizadas para determinar a resolução de problemas. Frequentemente, presenciaram-se situações nas quais os alunos conseguiam responder corretamente ao que lhes era pedido, no entanto confrontados com momentos de exposição referiam apenas que “fizeram mentalmente”, que “não necessitavam de fazer cálculos” ou “não sabiam como explicar”. Por conseguinte, constatou-se que em 45% dos alunos persistem dificuldades na exposição, de forma clara, do seu raciocínio.

Desta forma, quanto à comunicação matemática, atendendo às tarefas de cariz oral desenvolvidas no decorrer desta prática, os progressos assentam no trabalho continuado para o desenvolvimento da comunicação de raciocínios e resultados.

Apesar das tarefas realizadas não terem colmatado por completo as dificuldades que a turma havia evidenciado, conclui-se que todo trabalho concebido e concretizado, adequando-o ao longo da ação, foi direcionado para a maximização da aprendizagem.

Por conseguinte, concebeu-se uma linha de atuação, que incluía a apresentação de conteúdos (estrategicamente organizados e articulados com outros dispositivos), com várias tarefas e diversificados recursos, de modo a conseguir promover aprendizagens significativas.

Assim, organizou-se quer o conhecimento quer as atividades propostas aos alunos, da forma mais eficaz para que as competências matemáticas que se pretendiam desenvolver fossem apreendidas por todos.

Conclui-se que os quatro objetivos apresentados não foram consideravelmente cumpridos, sendo primordial que seja dado seguimento às práticas e processos iniciados, procurando reforçar o desenvolvimento das referidas competências.

6.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Neste subcapítulo apresenta-se uma análise das aprendizagens realizadas pela turma nas diferentes áreas.

Para esta análise utiliza-se como ponto de partida os resultados obtidos na diagnose, estabelecendo uma comparação entre esses dados e os recolhidos no decorrer da prática pedagógica, já que segundo Abrantes (2002) “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p. 9). De forma a explicitar esta comparação de resultados serão salientados alguns indicadores que tomam realce nas avaliações finais.

No que concerne as competências sociais (anexo MM) constatou-se, tal como já havia sido referido na diagnose, que a turma é cumpridora e interessada, evidenciando também a aquisição de atitudes de trabalho cooperativo com os colegas (15 alunos verificaram este indicador).

Relativamente à disciplina de Português (anexo NN), no domínio da leitura é possível verificar que 50% dos alunos lê textos fluentemente; 86% articulam corretamente os sons da língua e 68% é expressivo na leitura. No que diz respeito ao

ritmo de leitura e ao tom de voz, no geral, a maioria dos alunos atingiu estes objetivos (55% dos alunos tem um ritmo de regular e 41% utiliza, respetivamente, um tom alto e médio).

Na diagnose realizada no âmbito do domínio da escrita constatou-se que os alunos tinham dificuldades em utilizar adequadamente os sinais de pontuação, assim como escrever com correção na ortografia. Esta dificuldade persiste, uma vez que 75% dos alunos continua a ter dificuldade em escrever com correção na ortografia e na pontuação. É ainda necessário salientar que apenas 30% dos alunos consegue escrever frases completas, respeitando as relações de concordância entre os seus elementos. Os mecanismos de coesão e coerência são também uma dificuldade para 60% dos alunos. A escrita de pequenas narrativas integrando elementos selecionados é uma das potencialidades da turma, verificando-se em 75% dos alunos.

É no domínio da oralidade que se consta uma evolução, com 55% dos alunos a mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas. Mais de metade da turma (59% dos alunos) produz um discurso oral com boa articulação, entoação e ritmos adequados e 64% fala de forma audível.

No domínio da gramática os alunos continuam a evidenciar fragilidades em integrar as palavras nas classes a que pertencem (apenas 36% dos alunos cumpre este indicador). Tal como havia sido diagnosticado, os alunos continuam a demonstrar facilidade na identificação de tipos de frases (apenas 9% apresenta dificuldades).

Ao longo do período de intervenção foi também realizado um teste de preparação para a prova final, no anexo OO é possível observar os resultados obtidos. Adotou-se este tipo de avaliação como uma estratégia de aperfeiçoamento dos conhecimentos dos alunos, ou seja, de reconhecimento de potenciais dúvidas ou dificuldades, de modo a serem colmatadas e/ou esclarecidas.

Com base nos referidos resultados, constata-se que a turma, no geral, obteve uma avaliação bastante satisfatória com 78% de positivas.

Quanto à disciplina de Matemática (anexo PP), no domínio da organização e tratamento de dados, constata-se que as principais dificuldades da turma se centram na resolução de problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências. Por outro lado, a identificação da frequência relativa de um conjunto de dados verificou-se como uma das potencialidades da turma (50% fá-lo sem dificuldades).

Comparando a diagnose realizada e a avaliação final, relativamente ao domínio de números e operações, registam-se melhorias no cálculo mental (59% verifica este

descriptor). Em contrapartida, continuam a existir dificuldades nos números racionais não negativos, nomeadamente na simplificação de frações, bem como na realização de operações. Na resolução de problemas, embora pouco significativa, houve uma melhoria no desempenho dos alunos, na medida em que 4 alunos passaram a resolvê-los sem dificuldade.

No domínio da geometria e medida salientam-se apenas dificuldades no reconhecimento de propriedades geométricas. Os restantes descritores foram atingidos, no geral, por metade da turma.

Também nesta disciplina se realizou um teste de preparação para a prova final, cujos resultados se encontram no anexo QQ.

Os resultados alcançados demonstram que os alunos tiveram dificuldades na realização deste teste, na medida em que apenas 39% dos alunos conseguiram uma classificação positiva.

No que concerne o Estudo do Meio a turma, no geral, compreendeu e assimilou de forma satisfatória os conteúdos abordados. Tal afirmação é sustentada pelos resultados obtidos na ficha de avaliação formativa (anexo RR), que incidiu nos temas abordados no decorrer da intervenção. De acordo com os resultados obtidos (cf. figura RR1), observa-se a inexistência de classificações negativas, tendo a maioria dos alunos (17 alunos) alcançado a classificação de bom.

No que diz respeito às Expressões Artísticas e Físico-Motoras (anexo SS), atendendo ao mencionado na diagnose inicial, não foi possível realizar uma avaliação rigorosa, dada a dificuldade em realizar atividades que o permitissem. No entanto, nas sessões realizadas, verificou-se que a maioria da turma atingiu os objetivos definidos, participando com empenho nas atividades.

Além de todos os elementos que constituem o processo educativo, é também essencial que os alunos façam a autoavaliação, de forma a adquirir uma maior consciência de si próprios. Não esquecendo, no entanto, que todo este processo não deve incidir apenas nos conhecimentos demonstrados, mas sim na globalidade do processo.

Considerou-se, assim, pertinente elaborar um questionário (anexo TT), no qual os alunos não só se autoavaliariam, mas também teriam o papel de avaliar o impacto das estratégias e atividades no desenvolvimento das suas aprendizagens. Os resultados obtidos encontram-se expostos no anexo UU.

Ao analisar os resultados obtidos constatamos que numa escala de 1 a 5, sendo 1 correspondente à classificação de não satisfaz e 5 à de excelente, mais de metade dos participantes (11 alunos) classificaram a sua participação e empenho nas atividades realizadas com nível 4.

No que diz respeito à avaliação da contribuição das atividades realizadas para o desenvolvimento da comunicação e do raciocínio matemático foram indicados os níveis 3, 4 e 5 (com 6 pareceres cada um).

O interesse e o gosto pela leitura foram avaliados, pela maioria dos participantes (11 alunos), com nível 5.

Relativamente à avaliação da contribuição das atividades realizadas para o desenvolvimento de competências de escrita foram indicados os níveis 2, 3, 4 e 5, com respetivamente 1, 5, 6 e 7 pareceres.

Os mesmos dispositivos de avaliação permitiram constatar que os jogos e materiais matemáticos contribuíram satisfatoriamente para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Por fim, no que diz respeito à avaliação das suas aprendizagens, 1 participante atribuiu o nível 3, 12 atribuíram nível 4, sendo que os restantes classificaram-na como excelente.

Importa não esquecer que a aprendizagem, na sala de aula, não se dá de forma uniforme. Cada aluno tem o seu ritmo próprio, as suas capacidades e as suas dificuldades, o que torna mais complexa a ação do professor. Cabe ao docente ajudar o aluno a “crescer” globalmente. Não basta reduzir a avaliação a uma constatação do que o aluno é capaz e não é capaz de fazer. A avaliação deve ser encarada como um instrumento orientador de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Com base no supradito, a avaliação levada a cabo durante todo o período de intervenção teve parâmetros que não se cingiram, por exemplo, aos níveis alcançados em provas escritas. A par destes, foram também avaliadas, entre outras, competências sociais, a partir das dinâmicas de grupo promovidas ou de apresentações orais realizadas regularmente.

7. TEMA DE INVESTIGAÇÃO

7.1. Concepções de ensino e aprendizagem

7.1.1. Escola e Pedagogia

As escolas, tal como as fábricas da época (final do século XIX), caracterizavam-se como locais de instrução e atividades padronizadas, onde os professores transmitiam a informação aos seus alunos como verdades absolutas. O professor exercia, assim, o papel de transmissor de conhecimento, sendo esse conhecimento algo constante e inalterável, sob a forma de factos, conceitos e princípios.

Contudo, surgiram alternativas a esta perspetiva objetivista que colocam a centralidade do processo de ensino-aprendizagem nos alunos.

Assim, a escola deixou de ser: um conjunto de pessoas que agiam, de forma mais ou menos isolada, para passar a ser uma comunidade educativa, onde existe uma correlação produtiva entre o que o aluno aprende e a orientação assistida do professor; um local de acumulação de saberes, para dar lugar a um espaço e um tempo de desenvolvimento da capacidade de aprender, permitindo assim uma melhor inserção dos jovens numa sociedade tornada inconstante (Perraudou, 1996, p. 13).

O papel do professor também tem sido discutido e percecionado de diferentes formas ao longo dos tempos. No entanto, já na Grécia Antiga se caracterizava o pedagogo como aquele que conduzia e acompanhava o aluno, guiando-o e ajudando-o a aprender as suas lições. Assim, desde o princípio que a pedagogia está centrada nos alunos e na relação destes com o saber.

Em suma, “no fio do tempo, emergem duas maneiras opostas de conceber a escola como um meio educativo que persiste no desenvolvimento do indivíduo-sujeito (...): a corrente da pedagogia tradicional e a corrente da pedagogia nova” (Grootaers, 2007, p. 2). O mesmo autor (2007) compara estas duas correntes em função de diversas características intrínsecas. Dada a pertinência para o presente estudo, apresenta-se uma tabela-síntese com a comparação, elaborada pelo autor supracitado, destas duas correntes de pensamento pedagógico no anexo VV.

A aprendizagem é uma tarefa complexa que exige que o docente esteja atento aos vários circuitos utilizados pelo funcionamento cognitivo da criança, aos fatores intervenientes na construção do conhecimento e ao próprio funcionamento mental de

cada aluno. Tal facto é corroborado por diversos autores, sublinhado que os alunos aprendem quando os professores têm em atenção as características próprias de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças, que devem ser tidas em consideração no processo educativo: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais. (Grave-Resendes e Soares, 2002; Rosário e Almeida, 2005)

Dada a complexidade de um campo tão controverso como é o da aprendizagem, o explanar e a reflexão sobre as múltiplas aceções existentes, constitui, invariavelmente, a primeira tarefa a ser realizada. Dado o seu carácter amplo e complexo, composto pelas inúmeras teorias e autores que sobre ele dissertaram, não se irá, pretenderá revê-lo ou resumi-lo de forma exaustiva.

7.1.1.1. Conceito de aprendizagem

Aprendizagem provém do verbo latino “apprehendere” – agarrar, garra - e tinha como objetivos educar e aprender (Foulquié,1971, p. 28). O senso comum manifesta, frequentemente, a sua opinião relativamente a esta instrução, mencionando que, inicialmente, tinha como intuito o aumento do número de respostas certas, tendo o aluno uma atitude passiva, condicionada pelas recompensas e punições exteriores.

Uma das definições de aprendizagem, hoje mais comumente aceite, refere-se a uma mudança que poderá não ser totalmente permanente do comportamento ou do conhecimento, que se produz como resultado da experiência/prática (Kimble,1969, referido por Oliveira, 2010; Nogueira, 2013; Antunes, 2008).

Como diz Fonseca (1984, p. 144): “no ser humano, a aprendizagem é o reflexo da assimilação e conservação do conhecimento, controlo e transformação do meio, que foi acumulado pela experiência da Humanidade através dos séculos”.

Sendo a escola o contexto onde decorre a aprendizagem formal ou institucional, pareceu-me interessante olhar, brevemente, para a forma como as instituições centrais (Ministério da Educação e Ciência) se referem à aprendizagem.

O Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, determina que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais. Das razões apresentadas para esta revogação destaco:

Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. (...) Em primeiro lugar, erigindo a categoria de

«competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização.

Ainda sobre a revisão do Currículo Nacional, o Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, determina que:

Permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de *conhecimentos* e de desenvolver *capacidades* fundamentais nas disciplinas essenciais; (...) Os padrões que se estabelecem devem ser traçados tendo em conta a formação integral dos estudantes e a relevância do ensino para o mundo real, refletindo o *conhecimento* e as *capacidades* que os nossos jovens necessitam de adquirir e desenvolver para o seu sucesso no futuro. [itálico nosso]

Nestes dois documentos oficiais, o conceito de aprendizagem surge relacionado com a aquisição de conhecimentos e capacidades, referindo-se explicitamente que: “é decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspetos fundamentais” (Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro).

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 9) refere-se que “a aquisição progressiva de conhecimentos é relevante, se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspetiva que coloca, no primeiro plano, o desenvolvimento de capacidade de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem”. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo ao longo da vida.

Torna-se, portanto, imprescindível respeitar a diversidade, apostando numa adequação pedagógica e numa adequação curricular, que possibilite planificar tendo em conta as capacidades e necessidades dos alunos, bem como os ambientes onde interagem. Roldão (1999, p. 52) corrobora, ao afirmar que gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis: “diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem; diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um”. A todos estes níveis é exigido um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação e a aprendizagem que se pretende assegurar.

7.1.2 Pedagogias da aprendizagem

Em alternativa a uma conceção tradicional e frequente na aprendizagem do aluno, sublinha-se agora a importância dos conhecimentos prévios do aluno e dos seus processos cognitivos, preconizando o desenvolvimento da capacidade de, por si próprio, realizar aprendizagens significativas.

Sendo a pedagogia o campo de transformação da informação em Saber que facilita e permite a aprendizagem (Altet,1997,pp. 16-17), considero imprescindível olhar, de uma forma geral e breve, para algumas das pedagogias da aprendizagem e seus percursos.

É possível, desde já, tecer algumas características comuns a estas pedagogias: 1) têm em consideração conceções cognitivistas e construtivistas da aprendizagem, provindas da psicologia de desenvolvimento e cognitiva; 2) são pedagogias centradas no aluno, tendo o professor o papel da mediação nestas aprendizagens; 3) focam-se, sobretudo, no modo como o aluno aprende, e nos meios/instrumentos que necessita para aprender, gerando condições de aprendizagem facilitadoras; 4) procuram desenvolver a capacidade de aprender e refletir, de modo a que o aluno se torne capaz de as exercer sozinho (Altet,1997,pp. 29-32).

Em suma, nestas pedagogias o professor adquire o papel de mediador e organizador da gestão das aprendizagens, conduzindo o processo de aprendizagem em torno de situações-problema, situações de aprendizagem diferenciadas e individualizadas, orientando o aluno a construir a sua autonomia.

De seguida, citarei alguns dos percursos dos métodos ativos centrados no aluno, que utilizaram os conceitos-chave retomados pelas pedagogias contemporâneas, dado que as atuais pedagogias estão enraizadas nas dos grandes pedagogos do passado.

Um dos aspetos estruturantes do pensamento de Dewey constitui a equivalência estabelecida entre viver, aprender e crescer. Para o autor, viver é crescer sem um fim predeterminado que não seja mais do que crescimento, sendo igualmente esse o objetivo da educação. A educação deve, desse modo, possibilitar uma reorganização e reconstrução contínuas da experiência dos indivíduos, possibilitando o seu crescimento (ver anexo WW). Para Dewey, o conhecimento não pode ser encarado como uma contemplação de um espetador não comprometido, mas sim como uma forma de participação (Abbagnano e Visalberghi, 1982).

Na sua pedagogia funcional, este pedagogo estabeleceu a importância da atividade e da valorização da criança. Por conseguinte, considera que o professor deve

questionar-se sobre o uso dos manuais, refletindo antes na necessidade de oferecer aos seus alunos conteúdos que não poderão provir deste recurso pedagógico, ou seja conteúdos vindos da observação do mundo que nos rodeia. Assim, Dewey defende a aprendizagem significativa e a integração progressiva de saberes provindos da interação com o meio, o professor e os colegas (Altet,1997).

Defensor também de uma aprendizagem ativa e significativa, Claparède baseou-se na lei da necessidade, ou seja é a necessidade, o interesse que suscita a atividade da criança, e no questionamento do aluno, tendo o professor o papel de instigador desse questionamento (Not, 1991). De acordo com Claparède, aprender não consiste em acumular conhecimento, mas sim em exercer a sua inteligência e adquirir métodos de pensamento (Altet,1997). É nesta linha de ideias que se destaca também o pedagogo Cousinet, ao propor uma pedagogia que tem como intuito ajudar os alunos a aprender, respeitando o seu processo de aprendizagem (ver anexo XX).

Tal como os anteriores pedagogos citados, Cousinet defende a aprendizagem pela descoberta e a necessidade do docente ser mais do que um distribuidor de saberes, ser aquele que ensina meios de aprender (Altet,1997).

Freinet foi também outro autor que muito contribui para as pedagogias da aprendizagem, propondo uma pedagogia que visa o desenvolvimento do espírito crítico, o questionamento das ideias e o espírito de curiosidade (ver anexo YY). Este autor difundiu meios que revolucionaram a educação de um modo geral, concebendo um movimento de reação contra tudo o que existe de tradicional na escola. A sala de aula passou a ser o lugar onde professor e alunos discutem conjuntamente, em clima de harmonia e disciplina, tanto os conhecimentos básicos da aprendizagem, como os problemas da vida quotidiana. Desta forma, esta pedagogia tinha como objetivo a formação de um homem mais responsável, capaz de agir e interagir no seu meio, contribuindo na transformação da sociedade (Altet,1997).

7.1.3 Implicações pedagógicas das teorias da aprendizagem

Neste ponto, pretende-se, de uma forma geral e breve, apresentar-se algumas interpretações ou teorias da aprendizagem e as suas implicações pedagógicas.

7.1.3.1 Aprendizagem: Modelos comportamentais

O modelo comportamental baseia-se no princípio da associação: dois acontecimentos que ocorrem simultaneamente e repetidamente ficam correlacionados de tal forma que, quando surge um, o outro é naturalmente evocado (Nogueira, 2013, p. 179). Este modelo defende o condicionamento através do esquema estímulo-resposta e que pode ser condicionamento clássico ou respondente – Pavlov, ou instrumental e operante – Skinner, que privilegia a lei do reforço.

Thomas (1995), referido por Nogueira (2013, p. 186), defende que a aprendizagem só ocorre quando o indivíduo é surpreendido pelo acontecimento, ou seja “quando um acontecimento é surpreendente, não previsto, o sujeito procura as suas causas na memória recente”. Deste modo, a aprendizagem só ocorre “quando há um desfasamento entre os acontecimentos no mundo real e as representações que o sujeito tem deles”.

É por esse motivo que vários autores defendem que aprendizagem depende da relação compreendida entre o estímulo e a resposta, surgindo, assim, a “lei do efeito” da recompensa: quando um comportamento é recompensado torna-se mais provável a sua repetição (Thorndike, 1911, citado por Nogueira, 2013; Vayer e Roncin, 1988).

Para Rafael (2005), a repetição dos comportamentos com reforço leva a uma maior probabilidade de reaparição dos mesmos ou da aprendizagem pretendida. “Aprendemos que determinada resposta tem um determinado resultado e decidimos, em função desse resultado, se faremos esse comportamento mais ou menos frequente” (Nogueira, 2013, p. 190).

O reforço positivo é um estímulo que tem como intuito promover a aquisição de uma boa resposta ou comportamento através de algo agradável, como por exemplo o elogio ou o sorriso que o professor faz quando o aluno tem uma boa classificação.

Importa salientar a importância de, inicialmente, o professor reforçar qualquer intervenção do aluno, mesmo que esta seja inadequada em termos de conteúdo. Progressivamente, o professor deverá exigir um pouco mais ao discente, elogiando apenas as intervenções que seguem o assunto da conversa.

O reforço negativo visa igualmente a aquisição do comportamento que se pretende (estudar, por exemplo), através do evitamento ao estímulo ameaçador – não ter recreio, por exemplo. Na escola assistimos habitualmente como reforçadores negativos as reprimendas verbais ou sinais não-verbais de desaprovação.

O castigo ou punição (estímulo negativo) usa-se como forma de dissuadir um mau comportamento, tendo como objetivo a sua extinção e redução da probabilidade de este voltar a acontecer.

Muitos defendem que o castigo ou punição deve ser usado com muita cautela ou mesmo excluído da educação, dado que estes reforços negativos podem se tornar contraproducentes e levar a comportamentos agressivos, à frustração e à revolta.

As perspetivas comportamentais fornecem ferramentas aos docentes que se relacionam não só com a compreensão de alguns comportamentos dos alunos, mas também com a necessidade dos alunos desenvolverem atitudes positivas face às matérias lecionadas (Rafael, 2005).

7.1.3.2 Aprendizagem: Abordagem cognitivista

A abordagem cognitivista da aprendizagem caracteriza-se por “encarar as pessoas e os seus comportamentos como fontes de planos, intenções, objetivos, memórias e emoções, que são usados ativamente para prestar atenção, selecionar e construir significados sobre os estímulos e conhecimento derivados da experiência” (Taveira, 2013, p. 219). É uma conceção de aprendizagem que tem por base a compreensão do funcionamento e desenvolvimento cognitivo, rejeitando a visão dos indivíduos como seres isolados dos estímulos ambientais.

Vários autores referem que esta perspetiva da aprendizagem valoriza aspetos, como os processos cognitivos internos, negligenciados pelos defensores dos modelos comportamentais (Simon, 1991, referido por Taveira, 2013). Enquanto que a perspetiva do comportamentalismo concebe a aprendizagem direta de comportamentos, a abordagem cognitivista defende que o conhecimento pode ser apreendido e é a evolução ou mudança neste que promove alterações no comportamento.

No entanto ambas as perspetivas têm também pontos em comum, nomeadamente no que diz respeito ao reforço. Para o comportamentalismo o reforço impulsiona automaticamente as respostas, enquanto para o cognitivismo esse reforço serve como uma fonte de dados complementares, que informam sobre o que provavelmente acontecerá se se repetirem os comportamentos (Taveira, 2013).

Ao invés de se centrarem na valorização do meio ambiente, os cognitivistas focam-se na estrutura interior, considerando os sujeitos como agentes ativos, que procuram informação para resolver os problemas e reorganizam o que já aprenderam, construindo, desta forma, o conhecimento.

Para Taveira (2013, p. 247) o objetivo da aprendizagem, para os cognitivistas, “já não é a procura da resposta certa, mas sim, o uso do processo mais correto na aquisição de conhecimentos e competências, é adquirir regras de esperteza, inteligentes, que ajudam a resolver os problemas com menos procura”.

Na abordagem cognitiva, e segundo o paradigma do processamento da informação, a aprendizagem requer processos cognitivos, conhecimentos e estratégias utilizadas pelo aluno. “A aprendizagem decorre, assim, mais dos processos pessoais e internos do aluno do que das condições de estímulo e de reforço manipuladas pelo professor” (Rosário e Almeida, 2005, p. 144).

Rosário e Almeida (2005) sintetizam três aspetos relevantes para esta abordagem: em primeiro lugar, esta abordagem salienta o contributo dos processos cognitivos básicos inerentes à atenção, apreensão e codificação da informação; em segundo lugar destaca a importância do relacionamento entre a nova informação e os conhecimentos prévios do aluno e em terceiro lugar esta abordagem considera os processos envolvidos na elaboração de resposta.

7.1.3.3 Aprendizagem: Teorias desenvolvimentistas

O cognitivismo está também relacionado com o desenvolvimentalismo ou cognitivismo genético, impulsionado especialmente por J. Piaget (2010), cujas teorias foram aplicadas à educação.

Para Piaget nenhuma aprendizagem é significativa se não envolve o indivíduo de forma ativa, de modo a que este compreenda aquilo que vivencia e explique aquilo que lhe é estranho, construindo hipóteses que lhe pareçam razoáveis. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilíbrios. O surgimento de algum novo no indivíduo ou a mudança de alguma característica do meio ambiente condiciona o estado de repouso.

Existe, assim, uma dinâmica entre dois mecanismos, que são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio: o primeiro –assimilação– desenvolve ações destinadas a atribuir significados, a partir da experiência anterior do sujeito, aos elementos do ambiente com os quais interage. Isto é, há uma incorporação das novas informações às estruturas já construídas. O outro mecanismo –acomodação– diz respeito às modificações e reajustes que crianças fazem em si próprias, na construção de novos processos de referência, de forma a perceber e a acomodar novas experiências nos seus sistemas de conhecimento (Perraudau, 1996; Thong, 1967; Not, 1991).

O modelo piagetiano considera que a construção e o aumento de conhecimentos não seguem uma progressão cumulativa e linear, mas realizam-se por etapas em espiral, sendo cada etapa marcada por um processo de reorganização:

em cada nova etapa do desenvolvimento mental, as novas estruturas são elaboradas, graças a um duplo progresso de abstração reflexiva e de construção propriamente dita, uma vez que a abstração reflexiva é, simultaneamente, abstração a partir do plano anterior e reconstrução alargada ou enriquecida no novo plano (Piaget, 1986, referido por Perraudeau, 1996,p. 47).

Na continuidade de Piaget, surgiram autores que aplicaram as teorias cognitivas à educação e à aprendizagem escolar. Destaca-se, de entre eles, Bruner – aprendizagem por descoberta ou indutiva, Ausubel – aprendizagem por recepção ou dedutiva e Vygotsky – aprendizagem potencial, zona de desenvolvimento proximal, referidos por Perraudeau (1996).

7.1.4 Interação entre ensino e aprendizagem

7.1.4.1 Estratégias de ensino-aprendizagem

As teorias sobre aprendizagem apresentadas têm implicações importantes para o ensino, na medida em que implicam diferentes perspetivas sobre o que é aprender e o que é ser aprendiz. Por sua vez, estes modelos podem estar associadas a diferentes abordagens ao ensino, o que terá repercussões na natureza da aprendizagem feita pelo aluno.

Desenvolveram-se, portanto, pedagogias que vão desde a transmissão das informações ao desenvolvimento do saber-fazer. Constatou-se, igualmente, que os professores têm diferentes concepções sobre o que é ensinar. Um dos requisitos imprescindíveis para um professor é ter uma noção clara da atividade em que está profissionalmente envolvido, dado que o seu entendimento sobre o que é ensinar tem repercussões no trabalho em sala de aula (Hirst, 1971; Teixeira, 2004).

Os professores que entendem o ensino como um processo de fornecer informação e de transmitir conhecimento, tendencialmente focam-se nos conteúdos curriculares. O papel do professor é, portanto, apresentar informação para o aluno aprender, lembrar-se e aplicar.

O professor que entende a aprendizagem em termos de facilitação da compreensão e da mudança de concepções centra-se sobretudo nas concepções prévias

dos alunos. Estes professores têm uma representação de aluno como pensador, que constrói um modelo da realidade que os ajuda a compreender a sua experiência.

Nos processos de ensino-aprendizagem intervêm múltiplos fatores, nomeadamente “fatores pessoais (por exemplo, motivação, inteligência, experiências anteriores, estratégias), materiais (por exemplo, o local, o material de apoio e de multimédia), e instrucionais (por exemplo, as tarefas de aprendizagem, os conteúdos, as interações, os modelos de ensino)” (Simão, 2013, p. 496).

Para Arends (2008, p. 17) a principal finalidade do ensino é “ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados”. A esta finalidade estão subjacentes duas premissas: a primeira é de que “o conhecimento não é completamente fixo e transmissível, mas é algo que todos os indivíduos, (...) devem construir activamente através de experiências sociais e pessoais”; a segunda é a ideia de que “a coisa mais importante que todos os alunos devem aprender é como aprender”.

Desta forma, não há contradição entre estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem, já que uma das competências do professor é exatamente ensinar os alunos a aprender. Como diz Fonseca (1996, p. 357): “o professor e o formador do futuro têm o dever de preparar os estudantes, para pensar, para aprender a serem flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviver na nossa aldeia de informação acelerada”.

Por esse motivo, para definir o ensino e a aprendizagem, alguns autores propõem a interação entre esses dois conceitos, mostrando que o ensino não deve ser separado da aprendizagem, na medida em que se há ensino deve haver aprendizagem. Tal facto é sustentado por Roldão (2009, p. 55) ao afirmar que a noção de ensinar é uma “acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros”. De acordo com a mesma autora, todo o trabalho desenvolvido pelo docente desde a planificação, ao leccionamento das aulas e à avaliação do aprendido é em si de natureza estratégica.

Um mesmo conjunto de atividades pode ser organizado com base em diferentes estratégias, dependendo da finalidade que o professor pretende alcançar. A título de exemplo: uma sequência de atividades – leitura de um texto, análise em pares, apresentação ao grande grupo – num tema de História, pode ser orientada para a finalidade de determinar os conceitos-chave ou de elaborar uma sistematização. Destas opções estratégicas resulta numa abordagem diferente da mesma atividade.

Desse modo, o termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados (Roldão, 2009).

Por outro lado, relativamente ao conceito de estratégias de aprendizagem, estas definem-se como processos mentais delineados pelos estudantes, com o intuito de atingirem os objetivos de aprendizagem (Simão, 2013).

Estes dois conceitos podem sintetizar-se da seguinte forma: estratégia de ensino/aprendizagem pressupõe um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista.

A diversidade de estratégias existentes levou, a maioria dos autores que se têm dedicado ao seu estudo, a propor sistemas diferentes para a sua classificação.

Assim, vários autores sintetizam as diversas classes de estratégias em categorias como: estratégias de apoio – através da motivação e da afetividade, sensibilizando os alunos para a aprendizagem; estratégias de processamento – direcionadas para a codificação, compreensão, retenção e reprodução da informação, através da repetição do aprendido (repetindo em voz alta, sublinhando, tomando notas, copiando o material mais significativo, com o objetivo de seleção do mais importante e aquisição através da memorização) e estratégias metacognitivas – remetem para o conhecimento da compreensão que o aluno tem sobre os seus próprios processos cognitivos (saber como aprende ou consciência do processo de conhecimento) (Oliveira, 2010; Beltrán, Morale, Alcaniz, Calleja e Santiuste, 1990).

É, ainda, imprescindível referir o quão essencial é ter em conta o estilo cognitivo de cada aluno, não podendo aplicar-se, de forma indiscriminada, as mesmas estratégias a todos os alunos. As estratégias de aprendizagem deverão, portanto, estar intimamente relacionadas com os estilos cognitivos, com os estilos de aprendizagem e com os estilos de pensamento, para que, desta forma, possam ser adequadas a cada um dos nossos alunos.

Compete ao docente ajudar o aluno na sua capacidade de autorregulação da aprendizagem ou de aprendizagem autorregulada tornando-o mais motivado e independente na sua aprendizagem, permitindo-lhe tomar consciência dos processos que utiliza para aprender e tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa, avaliar a eficácia dessas estratégias e alterá-las quando não produzem os resultados esperados (Simão, 2013, Meirieu, 1998).

7.1.5.As perspetivas das crianças sobre a aprendizagem: estudos realizados

A descoberta dos diferentes modos de perspetivar a aprendizagem situa-se no âmbito das interpretações das crianças sobre objetos e fenómenos mentais, “problemática que diversos investigadores sinalizam como acarretadora de um incremento de complexidade considerável relativamente às suas concepções pessoais acerca do modo como os objectos físicos se comportam ou os fenómenos biológicos ocorrem” (Perner, 1999, citado por Arroz, Figueiredo e Sousa, 2009).

Steketee (1997) define concepções de aprendizagem como “the beliefs and ideas people have about what learning actually means” (p. 1).

O estudo das concepções de aprendizagem não constitui um objeto de investigação recente. Em Portugal, conhecem-se alguns estudos recentes, como o realizado por Rosário et al., (2006) com 19 alunos do 5.º ano do Ensino Básico e os seus pais, as pesquisas exploratórias, realizadas no âmbito de trabalhos finais de licenciatura em educação de infância, de Morais e Figueiredo (2005) com 10 crianças de cinco anos ou o estudo elaborado por Arroz, Figueiredo e Sousa (2009) com 28 crianças de cinco e seis anos.

A generalidade destes estudos visa investigar, a partir de entrevistas, os modos qualitativamente distintos de compreender algum aspeto da realidade.

Da revisão das concepções de aprendizagem configuradas nestes estudos, procuraram sintetizar-se os diferentes significados encontrados.

Assim, delimitam-se três modos de conceber a aprendizagem: processo descrito de forma vaga e genérica que se supõe ser útil para a escolarização e a carreira – “útil para o futuro” – para fazer melhor as coisas – “melhorar o desempenho” – ou como a realização de atividades – “fazer”. Surgem ainda, junto aos mais velhos, outras concepções que entendem a aprendizagem como a aquisição de conteúdos ou com a construção de significado.

No estudo levado a cabo por Arroz, Figueiredo e Sousa (2009), destaca-se ainda um significado de aprendizagem relacionado com o papel exercido pelos mais velhos sobre as crianças. Consideram estas que a aprendizagem envolve ver – “estão aprender porque eles estão a ver” – ou ouvir alguém dizer como alguma coisa se faz. Para as referidas autoras (2009) estas concepções evidenciam um processo passivo de aprender.

7.2 Metodologia da pesquisa em estudo

Tal como já havia sido mencionado, ao longo do período de observação verificou-se que o ensino-aprendizagem era orientado para a transmissão de conteúdos, subestimando o papel do aluno na construção do saber. Para Altet (1997, p. 12) “a escola durante muito tempo privilegiou o saber, objecto de ensino, saber construído e estruturado pelo professor. O ensino corresponde então a uma transmissão de saberes e a aprendizagem a uma aquisição destes saberes constituídos”. Dado que as atividades letivas são pautadas pela exigência do cumprimento de Programas Curriculares, em geral, bastante demarcados nas tarefas e nos tempos de aprendizagem é natural que este tipo de ensino-aprendizagem favoreça um ensino transmissivo por parte do professor. No entanto, “será cada vez mais importante dar espaço para os comportamentos de exploração por parte dos alunos (...). A aprendizagem ganha, então, um sentido mais pessoal e institui-se mais facilmente como uma oportunidade para a construção de conhecimentos” (Rosário e Almeida, 2005, p. 156).

O atual paradigma educativo coloca a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aprendente. Deste modo, a centralidade que os processos de aprendizagem representam na vida das crianças e a diminuta atenção prestada às diferentes perspectivas por elas detidas conduziram à realização de um estudo sobre as concepções de ensino e aprendizagem. Clarificar o conceito de ensino é de extrema importância, na medida em que como os professores entendem o que é ensinar afeta efetivamente o que fazem na sala de aula (Hirst, 1971; Passmore, 1980).

Uma vez que o professor tem a função de organizar as aprendizagens, importa também determo-nos sobre a perspectiva da criança nesse processo. É esta a abordagem defendida por diversos autores, como Arroz, Figueiredo, e Sousa (2009, p. 2) quando destacam a “relevância de compreender a perspectiva das crianças e a urgência de lhes reconhecer competências e direitos fundamentais na sua vivência quotidiana, sustentando que estas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas”.

Uma vez que se pretende caracterizar e compreender os significados pessoais de “aprender” de crianças do 4.º ano de escolaridade, tornou-se necessário escutar não só a voz das crianças, mas também as concepções do professor relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

As concepções sobre um fenómeno envolvem necessariamente a exploração do que ele significa para o indivíduo e do entendimento do modo como ele se processa. Tem-se, portanto, como intuito: identificar os diferentes modos das crianças perceberem a aprendizagem, contemplando a análise do significado de aprender – “o que é” – e dos aspetos processuais que engloba – “como”, assim como analisar como as diferentes concepções se relacionam entre si.

Como metodologia investigativa, para a concretização do estudo, privilegiou-se a investigação qualitativa, na medida em que se privilegia a interpretação e compreensão da realidade (Bogdan e Biklen, 1994; Vasconcelos, 2013).

Este tipo de investigação tem como “centralidade a ideia de que a realidade é construída pelos indivíduos na interação com os “mundos” em que se inserem, e, neste contexto, o investigador interessa-se pela compreensibilidade dos significados que estes dão a esses mesmos mundos” (Vasconcelos, 2013, p. 16). O investigador tem, portanto, que “reconstruir e compreender do interior a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios interessados, com todos os dados implícitos que estes integram nas suas próprias condutas” (Friedberg, 1995, citado por Vasconcelos, 2013, p. 16).

O investigador é uma peça central da investigação, adotando “as técnicas às circunstâncias, ao processar os dados, classificando-os, sintetizando-os e sistematizando-os à medida que o trabalho se desenvolve” (Vasconcelos, 2013, p. 16).

Este papel implica “um olhar vigilante e reflexivo de modo a que se impeça enviesamentos e preconceitos teóricos e ideológicos em relação à observação e à interpretação”. Por conseguinte, pretende-se obter “um retrato mais alargado e aprofundado da realidade em que a consistência, complexidade e diversidade são aspetos cruciais para a análise e interpretação da realidade em estudo” (Vasconcelos, 2013, p. 16).

Em suma, a investigação qualitativa “baseia-se em estratégias de raciocínio indutivo, partindo de análises parcelares e globais dos dados de modo a construir e formular hipóteses e definir enquadramentos teóricos possibilitadores da compreensão das realidades” (Vasconcelos, 2013, p. 16).

De modo a recolher os dados para a elaboração deste estudo foram realizados inquéritos por questionário à turma e uma entrevista, semiestruturada, ao docente.

A informação recolhida através da técnica do questionário consiste “ não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas

preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (Afonso, 2005, p. 103). Este instrumento de investigação visa recolher informações, possibilitando a análise de uma amostra de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos (Sousa e Baptista, 2011, p. 90).

A configuração do questionário constrói-se em função de escolhas para o formato das perguntas e para o tipo de respostas que se pretende. Assim, optaram-se por questões abertas e questões de resposta fechada (nomeadamente, questões de resposta múltipla e questões em escala) (ver anexo ZZ).

Quanto ao formato das respostas selecionou-se de acordo com a natureza da informação a recolher: resposta não estruturada ou aberta - pretende-se que o respondente elabore uma frase ou um pequeno texto, que será depois objeto de análise de conteúdo; resposta em listagem – apresenta-se uma lista de afirmações e pede-se para o respondente fazer uma escolha; resposta por ordenação – confronta-se o respondente com uma lista de proposições, sugerindo que as ordene em função de um critério específico (Afonso, 2005, p. 104).

Antes da sua aplicação, o questionário deve ser validado, otimizando a sua eficácia na recolha da informação pretendida. Para tal, aplicou-se experimentalmente o referido instrumento, selecionando-se aleatoriamente quatro alunos, solicitando-lhes, posteriormente, a produção de comentários sobre o instrumento.

A entrevista semiestruturada obedece a um formato intermédio entre as entrevistas não estruturadas e estruturas e é conduzida a partir de um guião que constitui um instrumento de gestão. Este tipo de entrevista dá uma maior liberdade ao entrevistado, embora seja necessário que este se foque no tema (Afonso, 2005; Sousa e Baptista, 2011).

O guião (ver anexo AAA) foi construído a partir das questões de pesquisa do projeto de investigação. Relativamente à sua estrutura, este é organizado por objetivos e questões, sendo que a cada objetivo corresponde uma ou mais questões.

Por conseguinte, privilegiaram-se questões abertas, proporcionando ao entrevistado a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião.

7.3 Resultados do tema de investigação

O reconhecimento da criança como um construtor de significados e um intérprete das suas experiências vem sublinhar a “necessidade de aprofundar o nosso

conhecimento acerca dos significados que atribui, entre outros, à própria experiência de aprender, uma vez que esta representa uma prática tão central na sua vida” (Arroz, Figueiredo e Sousa, 2009, p. 4).

Para explorar as concepções de aprendizagem das crianças, realizaram-se questionários, cujos resultados se encontram no anexo BBB.

A primeira questão consistia no visionamento de um conjunto de imagens, solicitando-se a identificação do que estava representado em cada uma (ver figura 1).



Figura 1. Imagens da sequência apresentada na questão 1, do questionário.

Apesar de se ter analisado, primeiramente, as respostas dos alunos tendo em consideração as suas idades, verificou-se que estas não variaram significativamente. Por esse motivo, considerou-se irrelevante mencionar, no presente estudo, essa diminuta variação de respostas.

Com base nos dados obtidos, verificou-se: para a 1.^a imagem (cf. figura BBB1), metade dos participantes (50%) referiu “brincar” e 32% mencionou “construir”; para a 2.^a (cf. figura BBB2) as ideias distribuíram-se por “ler” (77%) e “estudar” (23%); na 3.^a (cf. figura BBB3) é também possível verificar uma unanimidade, com 50% a referir “brincar”; na 4.^a imagem (cf. figura BBB4) 45% selecionou escrever e 36% trabalhar; “pintar” foi a legenda escolhida por 68% dos alunos para a 5.^a imagem (cf. figura BBB5) e para a última (cf. figura BBB6) 77% mencionou “cozinhar” e 14% “brincar”.

Seguidamente, os alunos tiveram que indicar e justificar quais as imagens que, de acordo com a sua opinião, ilustravam situações de aprendizagem (cf. tabela BBB8 e tabela BBB9). Importa referir que não foi colocada qualquer restrição quanto ao número de imagens a selecionar.

Apenas 6 alunos selecionaram todas as imagens, apresentando justificações como: “porque todos são importantes para a aprendizagem das crianças”; “porque a brincar e a desenhar, a escrever, a ler e a estar com os colegas no recreio aprendemos”; “porque todos os dias aprendemos algo novo”.

A justificação “porque estão mais sossegados” surgiu diversas vezes, nomeadamente relacionada com as imagens 2, 4 e 5.

As imagens 2, 4 e 6 foram as mais selecionadas pelos alunos. A título de exemplo: para a imagem 2, os alunos referiram “porque os meninos estão concentrados” ou “porque eu acho que são as melhores maneiras de aprender”; para a imagem 4 mencionaram-se as mesmas justificações; na imagem 6 surgiram como explicações o facto de “está lá a professora” ou “porque precisamos de saber cozinhar para fazer comida”.

Da análise aos resultados obtidos (cf. figura BBB7), quanto ao significado de aprender, resultaram várias ideias, apresentando-se, de seguida, as mais proferidas:

a) Aprender é saber mais coisas: um processo cumulativo de aprender

Acumular conhecimentos acerca de coisas é o foco desta conceção, sendo a quantidade da aprendizagem muito mais enfatizada do que a sua qualidade – “Aprender significa saber coisas novas todos os dias”.

Não há uma descrição propriamente dita de como é que a informação se adquire, para além de se considerar que o sujeito absorve aquilo que vê ou ouve de fontes mais diversas.

b) Aprender é saber escrever e/ou ler: um processo que proporciona o desenvolvimento de competências

O fenómeno de apreender é delineado, vaga e genericamente, como o resultado da aquisição de competências - “Aprender significa ler”; “Aprender é saber escrever, saber ler”.

c) Aprender é praticar: processo de realização de atividades

A conceção de aprendizagem é descrita como um processo de praticar atividades – “fazer” – realizar tarefas escolares, ou seja, acumular conhecimento para aplicar e treinar quando necessário – “Para mim aprender é fazermos muitas fichas”;

Por conseguinte, é ainda necessário destacar ideias como: aprender é ocupar o cérebro; aprender é descobrir e aprender é manusear. Nestas ideias, está subjacente a conceção de que aprender é guardar e acumular informação no cérebro - “para mim aprender é guardar várias informações no cérebro”; “para mim aprender e ocupar o cérebro com coisas essenciais” – assim como a importância do processo de descoberta (perspetiva construtivistas da aprendizagem) que conduzirá conseqüentemente à aprendizagem e, por último, a associação entre aprender e a realização de atividades práticas - “para mim aprender é manejar alguma coisa”.

Posteriormente, foi pedido aos alunos que indicassem quais as estratégias que consideravam ser as melhores para aprender as matérias dadas nas aulas.

Através dos resultados obtidos (cf. figura BBB8), constata-se que a elaboração de resumos, de esquemas e realização de fichas de trabalho são as estratégias mais selecionadas pelos alunos. Tal facto estará relacionado com os hábitos de trabalho preconizados pelo docente e já descritos no presente relatório.

Esta mesma correlação entre o contexto em que os alunos estão inseridos e as suas concepções verifica-se também na pergunta, presente do questionário: *Como sabes que aprendeste as matérias que o professor ensina na aula?*, na medida em que as respostas mais frequentes (cf. figura BBB9) foram, a saber: respondendo corretamente a questões, lendo o manual e fazendo exercícios.

Da análise à pergunta que possibilitava o estudo das concepções quanto ao significado de ser professor, destacam-se três ideias (cf. figura BBB10):

- a) Ser professor significa ensinar/ajudar
- b) Ser professor significa educar
- c) Ser professor é ter muito trabalho e responsabilidades

Para os participantes, é evidente que ser professor “significa dar o nosso conhecimento, que temos ajudar a aprender”, sabendo que a esta profissão está também associada “uma grande responsabilidade” e tendo ainda consciência de que “significa dar educação”.

É ainda de salientar uma outra ideia que demonstra a atribuição de importância à profissão de docente: “Para mim ser professor significa muita coisa importante na minha vida”.

Foi também pedido aos alunos que imaginassem que seriam professores durante um dia, tendo que indicar o tipo de atividades que os seus alunos realizariam nas aulas.

Perante esta questão, as opções mais selecionadas foram, respetivamente: a realização de jogos, o trabalho com materiais, a audição da explicação do professor e a participação em projetos (cf. figura BBB11).

Mais uma vez as respostas dadas pelos alunos parecem integrar, por um lado, implícitas associações com as vivências e com o contexto em que estão inseridos, dado o tipo de trabalho desenvolvido pelo professor, e, por outro, atividades que foram sendo dinamizadas no decorrer da intervenção (os jogos e o trabalho com materiais foram uma prática constante, promovida pelas professoras estagiárias).

Por último, foi solicitado que indicassem, enumerando de 1 (a que mais gostavam) a 12 (a que menos gostavam), as atividades/tarefas apresentadas.

Os resultados obtidos demonstram que a preferência incide nas visitas de estudo, na elaboração de desenhos e em trabalhos de grupo (cf. figura BBB12).

Selecionaram como preferências intermédias (nível 6) a leitura de um livro, participação em jogos musicais (Ex: Si Mama Kaa) e em debates (cf. figura BBB13).

Como atividades/tarefas que menos gostavam de fazer os alunos selecionaram, respetivamente, a realização de cópias e a escrita de composições (cf. figura BBB14).

É importante refletir, também, sobre as perspetivas ausentes nestes resultados. Se tivermos em conta que nenhuma criança mencionou qualquer conotação da aprendizagem ao raciocínio e à construção de significados, torna-se evidente a necessidade de se promover a diferenciação dos significados atuais e a sua expansão a outros.

É ainda possível estabelecer-se uma relação dos resultados da presente investigação com os resultados dos estudos dissertados anteriormente: em ambos os casos, verificou-se que aprendizagem é um processo descrito de forma vaga e genérica, na medida em que se entende a aprendizagem como a aquisição de conteúdos ou como a realização de atividades – “fazer”.

Em suma, verificou-se que os alunos detêm concepções acerca do processo ensino-aprendizagem consideravelmente aproximadas daquelas que, no dia-a-dia, vivenciam: para além de não considerarem a vertente lúdica como fator pertencente ao processo, têm a sua aceção de aprendizagem intrinsecamente relacionada com os modos expositivos e cumulativos. Desta forma, foi possível comprovar a influência que este contexto de ensino tem nos alunos nele inseridos.

Na presente investigação, realizou-se ainda uma entrevista ao professor da turma (ver anexo AAA), com o intuito de conhecer as concepções do entrevistado sobre o ensino e aprendizagem.

Através da entrevista realizada, constatou-se que o docente tem uma aceção diferenciada e separatista no que diz respeito aos conceitos de ensino e aprendizagem. Tal afirmação prende-se no facto de o professor ter definido ambos os conceitos de forma paralela, não os interligando: “na minha opinião ensino é uma questão de debitar conteúdos, enquanto aprendizagem é descobrir de forma autónoma” (cf. tabela AAA1).

O modo como caracteriza os dois conceitos referidos anteriormente tem também repercussões na sua visão da profissão e, conseqüentemente, no que faz em sala de

aula. Tal facto é corroborado por Not (1991, p. 67) ao defender a dependência da noção de ensinar com o conceito de aprender: “ensinar é suscitar actividades de aprendizagem e apoiá-las com materiais apropriados. Estes consistem em informações que se emitem para que outros as apreendam”.

Hirst (1971) sustenta que aprender é uma atividade daquele que aprende. Esta ideia é também visivelmente defendida pelo entrevistado, sendo o professor um “elemento orientador, motivador e conselheiro na aprendizagem dos alunos” (cf. tabela AAA1).

Questionado sobre o modo como afere os conhecimentos adquiridos pelos seus alunos e sobre as estratégias que utiliza quando essa aferição é negativa, o entrevistado respondeu, respetivamente: “quando se verifica uma evolução cognitiva dos alunos e os vemos mais enriquecidos culturalmente”; “sistematizar os conteúdos é repeti-los novamente” (cf. tabela AAA1).

No entanto, apesar do docente compreender a relevância das pedagogias de aprendizagem centradas no aluno, aplica uma metodologia que tem em vista a memorização e a repetição, dando diminuta importância ao desenvolvimento da espontaneidade e criatividade da criança, assim como ao desenvolvimento de competências de expressão e comunicação.

Figueira (2009) realizou um estudo com professores de três disciplinas (Português, Matemática e Inglês), de dois ciclos de ensino (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), com o intuito de analisar as suas conceções sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Através desta investigação, constatou-se a adoção preferencial e global de conceções interrelacionadas com estratégias ditas tradicionais e transmissivas.

Tal como no estudo supradito, também na presente investigação o entrevistado caracterizou a sua metodologia de ensino-aprendizagem como sendo tradicional: “a minha metodologia de ensino é basicamente tradicional. Utilizamos muito os manuais e os cadernos para poder partilhar todos os saberes” (cf. tabela AAA1).

O docente reconhece que o futuro proporcionará novos desafios, que convocarão os professores para a assunção de novas responsabilidades, tendo estes de se preparar convenientemente para as assumir: “o professor no século XXI tem de ter uma grande capacidade de adaptação ao mundo exterior. Deve e tem de estar a par de todas as mudanças e não se deixar ultrapassar pelo tempo” (cf. tabela AAA1).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluídas as semanas de intervenção educativa, é essencial refletir sobre a prática de ensino, de modo a melhor e aprofundar o conhecimento sobre a mesma. Segundo Martins e Santos (2008, p. 1) a reflexão “é uma das atividades mais apontadas para contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que se pode apresentar como um meio propício para o professor enfrentar situações novas e para melhorar as práticas de sala de aula”. Desta forma, o pensamento sobre o que foi feito conduzirá à reconstrução e à reformulação da ação do professor.

A relação estabelecida com o professor cooperante foi sem dúvida uma mais-valia para o desenvolvimento da PES, contribuindo para a construção colaborativa de saberes, no sentido da melhoria das práticas educativas. Tal como é afirmado por Santos (2011, p. 27) o professor cooperante tem o papel aliciante de “incentivar os estagiários a criarem gosto pela profissão e manterem a vontade de aprender ao longo da sua vida”. De acordo com a mesma autora (2011, p. 27) cabe também ao professor “incentivar a mudança e a melhoria da prática ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar os problemas”. Este tem, portanto, o papel fulcral de ajudar o futuro docente a ser capaz de refletir sobre a sua forma de ensinar.

É também de destacar que para todos os aspetos mencionados anteriormente contribuiu não só o professor cooperante, mas também os professores orientadores. Através dos seus comentários e sugestões dadas, após a observação das aulas assistidas, foram proporcionados momentos reflexivos em torno da prática de ensino. Estes momentos contribuíram para melhorar e aprofundar o conhecimento acerca da mesma.

Ao longo do processo de desenvolvimento da PES foram identificados alguns constrangimentos. Estes centravam-se sobretudo ao nível da gestão do tempo, das estratégias e atividades que respondessem às necessidades dos alunos. Desta forma, procurou-se encontrar o melhor e mais eficaz caminho para os alunos, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem dos conteúdos curriculares. Tal facto é corroborado por Roldão (2009, p. 56) ao afirmar que “ a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro”.

Assim, concebeu-se uma linha de atuação, que incluía a apresentação de conteúdos (estrategicamente organizados e articulados com outros dispositivos), com

várias tarefas e diversificados recursos, de modo a não só promover aprendizagens significativas, como também a atenuar ou até mesmo colmatar as dificuldades/fragilidades diagnosticadas.

Tratou-se de conceber e concretizar, adequando-o ao longo da ação, um percurso intencional direcionado para a maximização da aprendizagem.

Para além dos constrangimentos referidos anteriormente, o facto de ter efetuado a licenciatura numa outra Escola Superior de Educação originou um conhecimento insuficiente face a determinados métodos e quadros teóricos defendidos pela atual escola. Contudo, ao longo do desenvolvimento da PES procurei colmatar esta lacuna através de uma pesquisa intensiva com base nos trabalhos de autores reconhecidos que se debruçaram sobre os referidos temas. Deste modo, tendo em conta as orientações dos professores cooperantes e as sugestões dadas pelas professoras orientadoras penso que, no geral, o trabalho realizado ao longo das intervenções educativas foi bem conseguido.

Formosinho (2002, p. 50) descreve eficazmente a forma como caracterizo a PES, afirmando que é “a componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Como tal, esta unidade curricular possibilitou não só uma intervenção prática com as crianças, mas também o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e de construção do saber.

As experiências de prática pedagógica representam o primeiro contacto com a realidade da profissão, pelo que são essenciais não só pela existência deste contacto, mas também porque possibilita que se ultrapasse angústias e ansiedades iniciais, face à profissão. Desta forma, considero que o estágio constitui uma componente fundamental do curso, uma vez que inicia formalmente os alunos na prática profissional docente.

Reconheço que o futuro proporcionará novos desafios que poderão ser ultrapassados através de um projeto formativo sólido que compreenda e acompanhe a evolução do conhecimento emergente na sociedade educativa.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1982). Dewey e a escola progressiva americana. In N. Abbagnano & A. Visalberghi (pp. 822-831) *História da Pedagogia*. Lisboa: Horizonte.
- Abrantes, P. (2002). Introdução. *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e científico*. Porto: Edições Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, A. C. H. (2012). *Raciocínio matemático e pensamento crítico - um estudo correlacional*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. & Freire, I. (2005). A gestão da sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Antunes, C. (2008). *Professores e professoautos. Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas* (2.ª Ed.). Brasil: Editora Vozes.
- Araújo, L. A. (2007). Compreensão na leitura: investigação, avaliação, boas práticas. In F. Azevedo (Ed.) *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.9-18). Lisboa: Lidel.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª Ed.). Lisboa: McGraw – Hill.
- Arroz, A. M., Figueiredo, M. P. & Sousa, D. (2009). Aprender é estar quietinho e fazer coisas a sério – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Ibero Americana de Educação*, 48(4), 1-18.

- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beltrán, J., Morale, M., Alcaniz, E., Calleja, F. & Santiuste, V. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Lisboa: ME-DGIDC.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros horizonte.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação.
- Carvalho, R., & Ponte, J. P. (2012). Práticas de ensino com cálculo mental. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. M. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Práticas de ensino da Matemática: Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática* (pp. 361-370). Lisboa: SPIEM.
- Conderman, G. & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: an oral reading fluency intervention program, preventing school failure, 53(1), 15-20.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico - Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República nº 131 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República nº 166 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República nº 245 – 2.º Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República nº 77 – 2.º Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (coord.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Dohme, V. (2008). *O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Domingues, C. & Martinho, M.H. (2012). *Desenvolvimento do raciocínio matemático e as práticas de comunicação numa aula*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática (SPIEM).
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação. O papel dos professores (2.ªed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueira, A. P. C. (2009). (in)Consistências no processo de ensino-aprendizagem relação entre a concepção e a prática (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). In *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 535-552.
- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender: A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Graves-Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- Grootaers, D. (2007). *Les deux grands courants de la pensée pédagogique orientant l'institution scolaire. Leurs caractéristiques, leur impact sur l'évolution de l'école*. Consultado a 8 de junho em <http://www.meta-educ.be/textes/Courants-pedagogiques.pdf>
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Hirst, P.H. (1971). What is Teaching. *Journal of Curriculum Studies*. In R.S. Peters (edr.), *The Philosophy of Education*. 3(1), 163-177.
- Jolibert, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- Lapa, M. & Tomás, C. (s.d.). A participação das crianças em intervenção precoce: representações sociais de técnicas e famílias. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.172-183). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.
- Leite, S. (2012). Leitura x expressividade = compreensão. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (coord.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Levy, T., G. H. & Pombo, O. A (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Porto editora.

- Magalhães, V. F. (2008) A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED
- Martins, C. & Santos, L. (2008). Reflectindo sobre a prática: nunca tive um dia como o de ontem! *Actas do ProfMat* (pp.1-10). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Meirieu, P. (1998). A relação pedagógica. Quando se vê como o desejo vive do enigma, o enigma da relação e a relação da mediação. In P. Meirieu, *Aprender... Sim, mas como?* (pp. 85-116). Brasil: Artmed Editora.
- Ministério da Educação (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares, Ensino Básico, Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Metas Curriculares, Ensino Básico, Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, S. A., & Figueiredo, M. P. (2005). O que é aprender? Concepções de crianças em idade pré-escolar. In P. Pequito & A. Pinheiro (org.). *Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância* (pp. 151-162). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrendo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nogueira, J. (2013). *Aprendizagem: Modelos comportamentais*. In F. H. Veiga (Orgs.), *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp.177-218). Lisboa: Climepsi.

- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Alfragide: Edições Asa.
- Oliveira, B. (2010). *Psicologia da Educação. Aprendizagem do Aluno*. Porto: Legis Editora / Livpsic.
- Passmore, J. (1980) *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth.
- Perraudau, M. (1996). *Os Métodos Cognitivos em Educação. Aprender de outra forma na escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. P., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Martins, C., ... Viseu, F. (2007). *A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 39-74.
- Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In G. L. Miranda e S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.121-140). Lisboa: Relógio D'Água.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Rosário, P. S. L. & Almeida, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mendes, M. T., Grácio, M. L., Chaleta, E., Núñez, J.C., González-Pienda, J. & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo do 5º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 463-471.

- Santos, M. A. F. S. P. (2011). *A interação na supervisão da prática pedagógica* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultada em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/559/2/TM-ESEPF-SUP_2011_TESESMARIA%20ALICESANTOS.pdf
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simão, A. M. V. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. H. Veiga, (Orgs.). *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495-541). Lisboa: Climepsi.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, O., & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 521-535). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Steketee, C. (1997): Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school. Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997. Consultado a 15 de junho de 2015, em <http://www.waier.org.au/forums/1997/steketee.html>
- Taveira, M. C. (2013). Aprendizagem: abordagens cognitivistas. In F. H. Veiga (Orgs.). *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp.219-261). Lisboa: Climepsi.
- Teixeira, J. T. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Thong, T. (1967). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. (1.º Volume). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, A. A. (2013). Da investigação qualitativa: entre diferentes mundos, processos e metodologias. In A. A. Vasconcelos, F. Pratas, J. Pinto & J. Duarte (Coor.). *Entre a teoria, os dados e o conhecimento*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1988). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, M. (2002). *O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo*. Braga: Universidade do Minho.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A. Planta da sala de aula

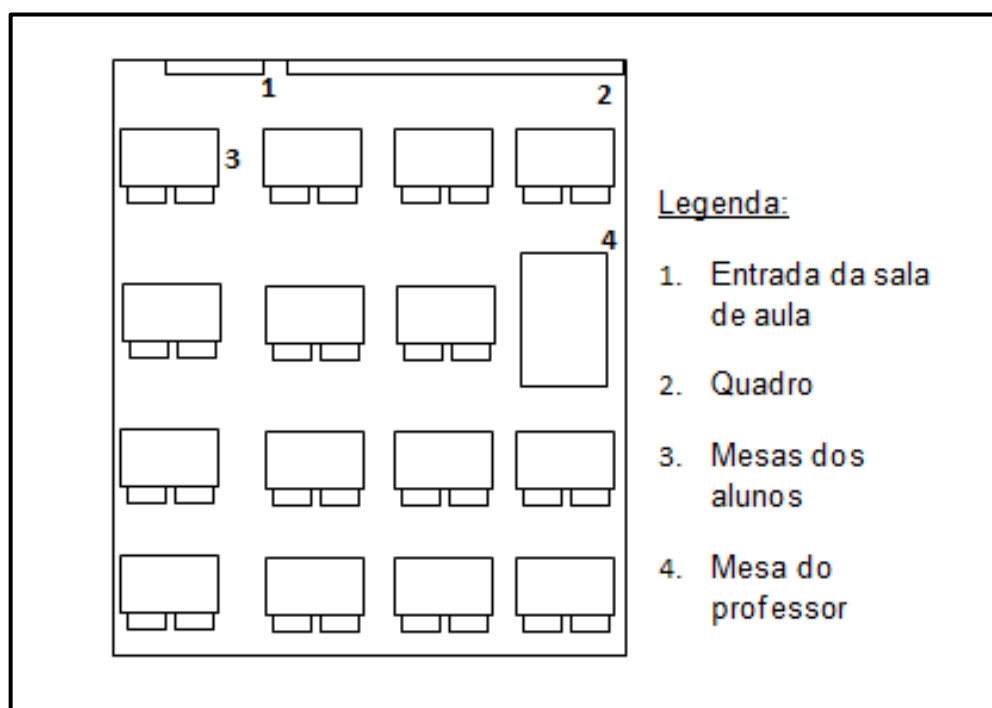


Figura A1. Planta da sala de aula
Fonte: Autores.

ANEXO B. Materiais didáticos expostos na sala de aula



Figura B1. Materiais didáticos relativos à disciplina de Português

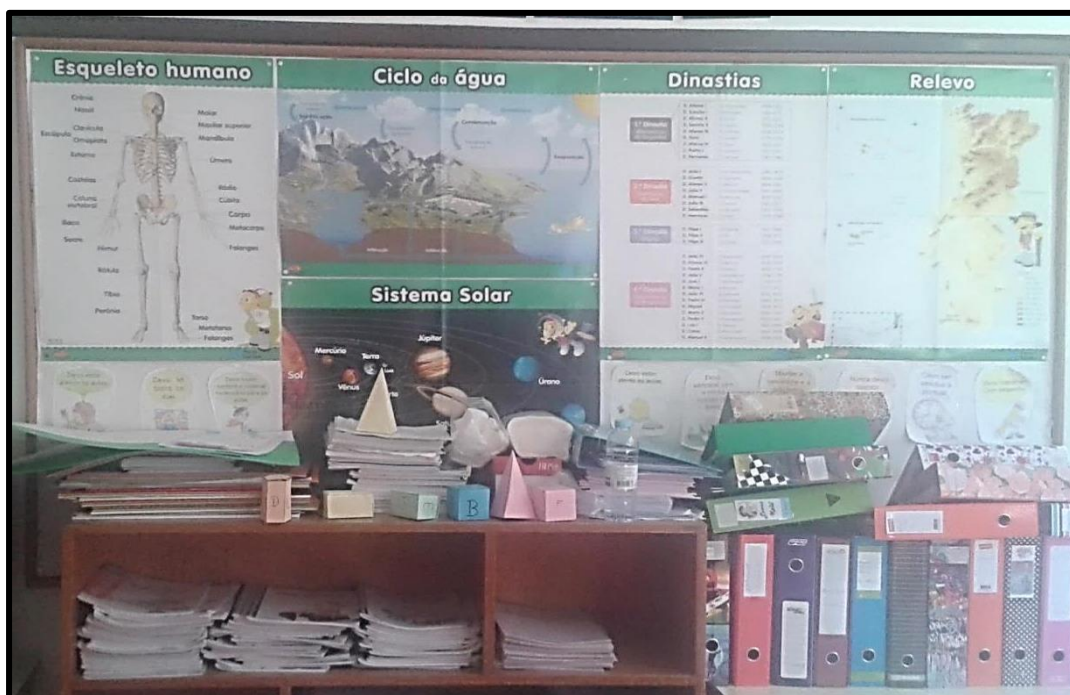


Figura B2. Materiais didáticos relativos à disciplina de Estudo do Meio

ANEXO C. Síntese descritiva dos relatórios dos alunos com Plano Educativo Individual

Tabela C1

Síntese descritiva dos relatórios dos alunos com Plano Educativo Individual

<u>Aluno n.º 1</u>
<ul style="list-style-type: none">➤ Criança cujas dificuldades manifestadas no meio escolar se encontram relacionadas com aspetos psicológicos, ansiedade e baixa autoestima;➤ Necessita de constante reforço positivo, de segurança e contenção das suas angústias, que contribuem para o bloqueio em que se encontra;➤ Apoio psicológico: intervenção ao nível psicopedagógico que o ajude a resolver o bloqueio que se reflete no contexto e atividades académicas. Este apoio é também importante para a resolução de questões de autonomização e imaturidade funcionais;➤ Necessita de maior concentração;➤ Dificuldades na área de Matemática, cálculo mental e resolução de situações problemáticas;➤ Dificuldades no âmbito da leitura e da escrita.
<u>Aluno n.º 2</u>
<ul style="list-style-type: none">➤ Dislexia e disortografia;➤ Hiperatividade com défice de atenção;➤ Deficiência ligeira em funções psicomotoras e emocionais;➤ Deficiência grave em funções da atenção.
<u>Aluno n.º 3</u>
<ul style="list-style-type: none">➤ Síndrome de Asperger;➤ Dificuldades: na aquisição da linguagem e conceitos; na resolução de problemas; comunicar e receber mensagens orais; atividades de motricidade fina; interações interpessoais básicas; na socialização; na área da interpretação e produção textual, bem como no raciocínio abstrato.
<u>Aluno n.º 4</u>
<ul style="list-style-type: none">➤ Perturbação de hiperatividade com défice de atenção;➤ Limitações nos domínios emocionais e linguagem.
<u>Aluno n.º 5</u>
<ul style="list-style-type: none">➤ Perturbação de hiperatividade com défice de atenção;➤ Dislexia e disortografia;➤ Deficiência grave: funções da atenção; funções da perceção; funções mentais e da linguagem;➤ Dificuldades na resolução de problemas, na escrita e na interiorização de regras de jogos e brincadeiras.

ANEXO D. Questionário

Responde às seguintes questões colocando um X na opção correta.

1. Qual a tua disciplina preferida?

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressões

2. Qual a disciplina em que tens mais dificuldades?

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio

3. Preferes trabalhar:

- individualmente
- a pares
- em grupo

4. Durante o intervalo brincas:

- Sozinho
- Com outro aluno
- Com pequenos grupos
- Com grandes grupos

5. Gostarias de realizar experiências na disciplina de estudo do meio:

- sim
- não

6. Ordena por ordem crescente de preferência as seguintes atividades:

- ler
- ouvir ler
- escrever
- interpretar
- gramática

7. Ordena por ordem crescente de preferência as seguintes atividades:

- realizar operações
- resolver problemas
- cálculo mental
- trabalhar com materiais (ex: tangram)

8. O que mais gostarias de fazer com as professoras estagiárias?

9. Costumas estudar em casa?

- Sim
- Não

10. Alguém te ajuda a estudar ou a fazer os trabalhos de casa?

- Sim
- Não

11. Que estratégias utilizas para estudar?

- Resumos da matéria
- Elaboração de esquemas
- Leitura da matéria presente no manual
- Pesquisa de outras informações
- Outras: _____

12. Que temas/assuntos gostarias que abordássemos na disciplina de Educação para a Cidadania?

ANEXO E. Resultados do questionário

Tabela E1

Disciplina preferida e disciplina em que têm mais dificuldades

	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
Disciplina preferida (Questão 1)	3	3	10	3
Disciplina em que têm mais dificuldades (Questão 2)	5	13	1	

Tabela E2

Preferência dos alunos quanto ao modo de trabalho

	Individualmente	A pares	Em grupo
Preferências dos alunos quanto ao modo de trabalho (Questão 3)	1	6	12

Tabela E3

Preferência dos alunos quanto ao modo de brincar no intervalo

	Sozinho	Com outro aluno	Pequeno grupo	Grande grupo
Preferências dos alunos quanto ao modo de brincar no intervalo (Questão 4)	2	1	9	7

Tabela E4

Interesse em realizar experiências

	Sim	Não
Interesse em realizar experiências (Questão 5)	19	0

Tabela E5

Preferência dos alunos nas atividades de Português

Preferências dos alunos nas atividades de Português (Questão 6)	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Ler	2	3	3	3	7
Ouvir ler	5	4	4	4	1
Escrever	1	7	6	2	3
Interpretar	8	2	1	4	3
Gramática	3	3	4	5	4

Tabela E6

Preferência dos alunos nas atividades de Matemática

Preferências dos alunos nas atividades de Matemática (Questão 7)	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Realizar operações	2	5	6	6
Resolver problemas	2	10	6	1
Cálculo Mental	6	3	7	3
Trabalhar Materiais	9	1		9

Tabela E7

Atividades a realizar com as professoras estagiárias

Atividades que gostariam de realizar com as professoras estagiárias (Questão 8)
<ul style="list-style-type: none"> • Experiências • Jogos • Cálculo mental • Tangram “gigante” • Trabalhos em grupo • Estudar • “Muitas coisas divertidas”

Tabela E10

Estratégias de estudo

	Resumos da matéria	Elaboração de esquemas	Leitura da matéria presente no manual	Pesquisa de outras informações	Outras: Escrever
Estratégias de estudo (Questão 11)	13	2	17	5	3

Tabela E8

Hábitos de estudo em casa

	Sim	Não
Hábitos de estudo em casa (Questão 9)	16	3

Tabela E11

Temas abordar na Educação para a Cidadania

Temas que gostariam que as professoras estagiárias abordassem em Educação para a Cidadania (Questão 12)
<ul style="list-style-type: none"> • Violência – 5 alunos • Sentimentos – 2 alunos • Crise – 1 aluno • Liberdade – 2 alunos • Paz – 1 aluno • Amizade – 2 alunos • Abuso de menores – 1 aluno • Atitudes corretas – 2 alunos • Solidariedade – 3 alunos

Tabela E9

Auxílio no tempo de estudo em casa

	Sim	Não
Ajuda para estudar e fazer os trabalhos de casa (Questão 10)	7	11

ANEXO F. Entrevista realizada ao professor titular da turma

Tabela F1

Entrevista realizada ao professor titular da turma

	<p style="text-align: center;">Objetivo: Caracterizar o percurso profissional do docente</p>
Professor	<ul style="list-style-type: none">• Qual a sua formação académica? A minha formação académica é Licenciatura em Professores do Ensino Básico 2º Ciclo na Variante de Matemática e Ciências da Natureza. Neste momento estou a lecionar no 1º ciclo.• Há quanto tempo é professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Como professor do 1º Ciclo já o faço 10 anos, apesar de já lecionar deste 1998.• Há quanto tempo leciona nesta escola? Nesta escola já estou a lecionar há dois anos, mas sou professor deste Agrupamento, Agrupamento de Escolas do Restelo, há 9 anos.
	<p style="text-align: center;">Objetivo: Caracterizar a metodologia do docente</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza? As estratégias de ensino e aprendizagem que mais utilizo são as do ensino tradicional. As estratégias que mais utilizo são da leitura, de repetição para memorizar, de monitorização, de organização e transformação, de procura de informação, de procura de assistência social, de aplicação de conhecimentos e de registo.• Quais são os instrumentos de trabalho mais utilizados? Os instrumentos que eu utilizo são muito poucos, principalmente devido ao que as escolas hoje em dia fornecem aos docentes. Quando temos pouco também utilizamos pouco, infelizmente. Neste sentido, os principais instrumentos que tenho ao dispor e que utilizo é o manual escolar, fichas de trabalho, o caderno diário, o quadro da sala, cartazes e o computador. Também utilizei um videoprojector, no início do ano escolar, mas infelizmente este avariou-se, estando a aguardar

	<p>do seu concerto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem? Obviamente que sim, o aluno tem de ser visto como uma peça muito importante na aprendizagem. Todos os seus argumentos, pensamentos e criações, são objeto de desenvolvimento do seu saber. Um ser que sabe pensar e criar automaticamente aprende e desenvolve o seu saber. • Os alunos participam na avaliação? É realizada uma autoavaliação? Sim, os alunos participam na sua avaliação. Tal como um bom cidadão, eles também têm direito à sua opinião e isso tem de ser levado em conta. No final de cada período os alunos preenchem uma autoavaliação, a matemática e a português. É obrigatório neste agrupamento.
Objetivo: Conhecer a escola e o modo de inserção do docente na mesma	
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Existe colaboração entre os vários professores? Se sim, onde? Sim, existe sempre colaboração entre os professores deste estabelecimento de ensino, tal como, entre os vários professores que lecionam no próprio agrupamento. Normalmente esse trabalho é feito na minha escola ou na sede do agrupamento. • Contacta com os professores das Áreas de Enriquecimento Curricular? Sim, quando é possível. Por vezes é difícil, porque o horário das AEC não é compatível com o meu.
Objetivo: Caracterizar a turma	
Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as principais fragilidades e potencialidades da turma? A turma tem bastantes potencialidades, muito mais do que

	<p>fragilidades. É uma turma bastante heterogênea. Tem alunos bastante inteligentes, trabalhadores e interessados. Este adoram saber mais, são bastantes curiosos esmere prontos a saber mais. Mas também tem alunos que não apresentar sinais visíveis de um saber inquisidor. Meramente estão na escola porque precisam de estar na escolar e pouco estudar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como caracteriza o comportamento da turma? A turma do 4º ano da EB1 de Caselas é uma turma muito faladora, quando têm possibilidade de conversar sobre assuntos que não estão relacionados com a escola, aproveitam. Apresentam um aspeto muito curioso que quando querem responder e participar têm a mania de interromper os colegas e o professor. Mas não é uma turma mal criada e com pontos de falta de educação. • Quais são as diferenças nas rotinas diárias dos alunos identificados com NEE? As únicas diferenças nas rotinas diárias dos alunos NEE é quando estes têm o acompanhamento da Professora do Ensino Especial e quando têm Psicomotricidade, que a escola fornece com o apoio da Junta de Freguesia. Dos cinco alunos referenciados com NEE, três apresentam distúrbios de dislexia. Obviamente que estes alunos também estão assegurados por um apoio mais individualizado, pois são alunos com mais dificuldades e que por vezes não conseguem perceber os conteúdos lecionados tão depressa como os outros alunos.
<p>Objetivo: Conhecer o modelo de planificação e a gestão do ensino do docente</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Como é feita a distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo? (Com base nas Metas Curriculares, Programas, adaptação de conteúdos, diferenciação pedagógica, etc.) Eu não faço muita diferenciação do que está planificado no programa curricular do ministério. Quando o faço é porque os manuais também o fizeram. Tento acompanhar as Metas Curriculares para que nada fique por lecionar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os instrumentos de trabalho mais utilizados? <p>Os instrumentos que eu utilizo são muito poucos, principalmente devido ao que as escolas hoje em dia fornecem aos docentes. Quando temos pouco também utilizamos pouco, infelizmente. Neste sentido, os principais instrumentos que tenho ao dispor e que utilizo é o manual escolar, fichas de trabalho, o caderno diário, o quadro da sala, cartazes e o computador. Também utilizei um video-projetor, no início do ano escolar, mas infelizmente este avariou-se, estando a aguardar do seu concerto.</p>
Objetivo: Conhecer a articulação/relação do professor com as famílias	
Família	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são ativos na vida escolar dos seus educandos? <p>Sim, os pais são ativos na vida escolar dos alunos, mas meramente quando solicitados e para saber a avaliação dos seus filhos.</p>

ANEXO G. Horário da Turma

Atividade	Hora	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
Componente letiva	9:15 10:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
	10:15 11:15					
	11:15 11:45	Intervalo da manhã				
	11:45 12:45	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
	12:45 14:00	Almoço				
	14:00 15:00	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português (leitura)	Estudo do Meio
	15:00 16:00	Expressões	Educação para a Cidadania	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões

ANEXO H. Rotina de cálculo

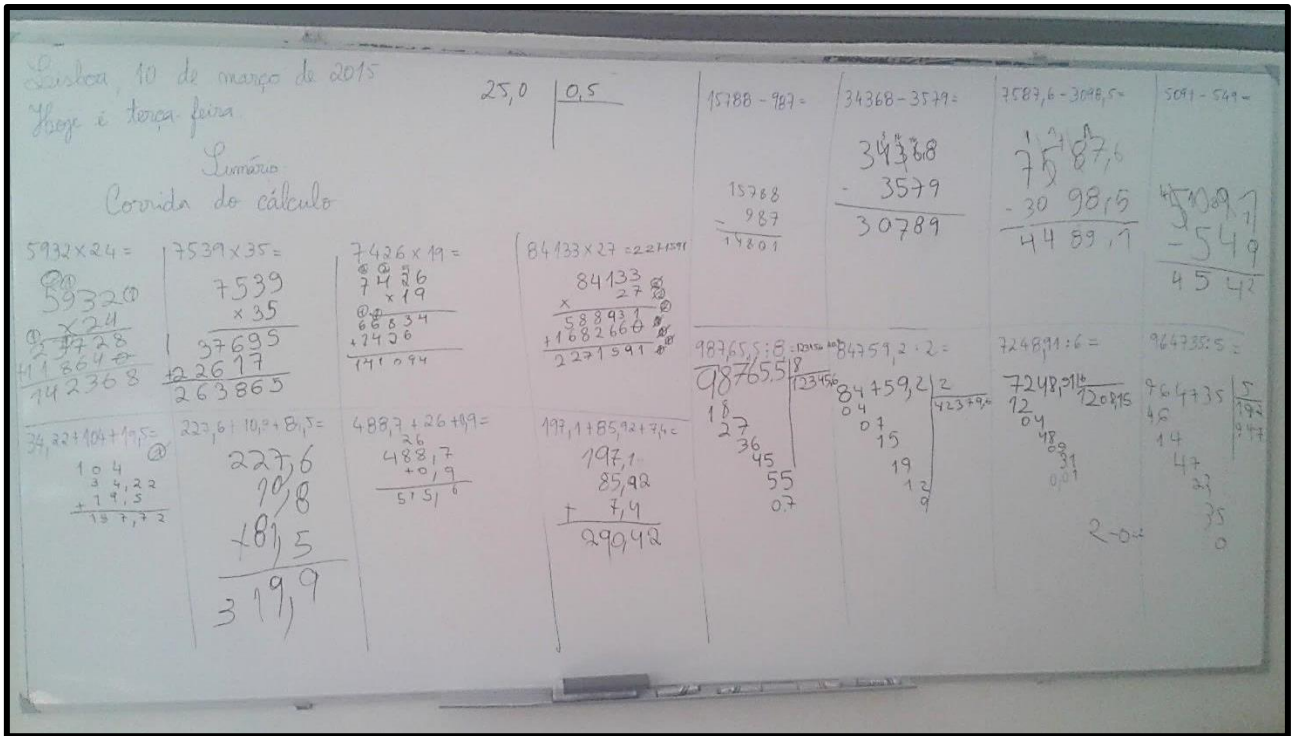


Figura H1. Corrida do cálculo

ANEXO I. Grelha de avaliação do 1.º período

Tabela I1

Grelha de avaliação do 1.º período

N.º	Componentes do Currículo																									Não								
	Língua Portuguesa					Matemática					Estudo do Meio					Expressões					Apoio ao Estudo					Ed. para a Cidadania					Transitou	Transitou		
	F	IN	S	B	MB	F	IN	S	B	MB	F	IN	S	B	MB	F	IN	S	B	MB	F	IN	S	B	MB	F	IN	S	B	MB				
1					1					1					1					1														
2			1					1					1					1																
3				1						1				1						1														
4					1					1				1						1														
5				1						1				1						1														
6																																		
7				1						1				1						1														
8				1						1				1						1														
9				1						1				1						1														
10				1						1				1						1														
11				1						1				1						1														
12				1						1				1						1														
13					1					1				1						1														
14				1						1				1						1														
15					1					1				1						1														
16			1							1				1						1														
17			1							1				1						1														
18				1						1				1						1														
19				1						1				1						1														
20			1							1				1						1														
21				1						1				1						1														
22				1						1				1						1														
23				1						1				1						1														
Total	0	0	4	14	4	0	0	4	8	10	0	1	2	13	6	0	0	3	15	4	0	0	6	12	4	0	0	8	11	3	0	0		

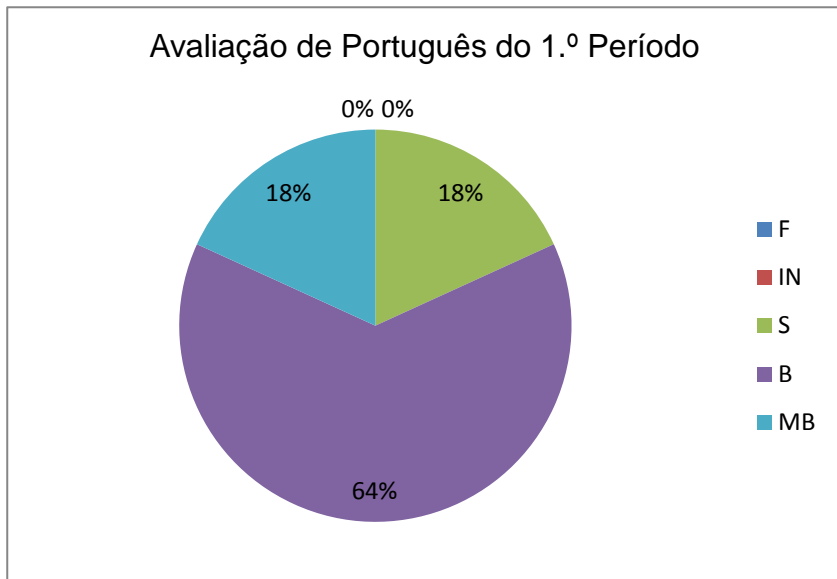


Figura 11. Avaliação de Português. Dados recolhidos a partir das avaliações do 1.º período.

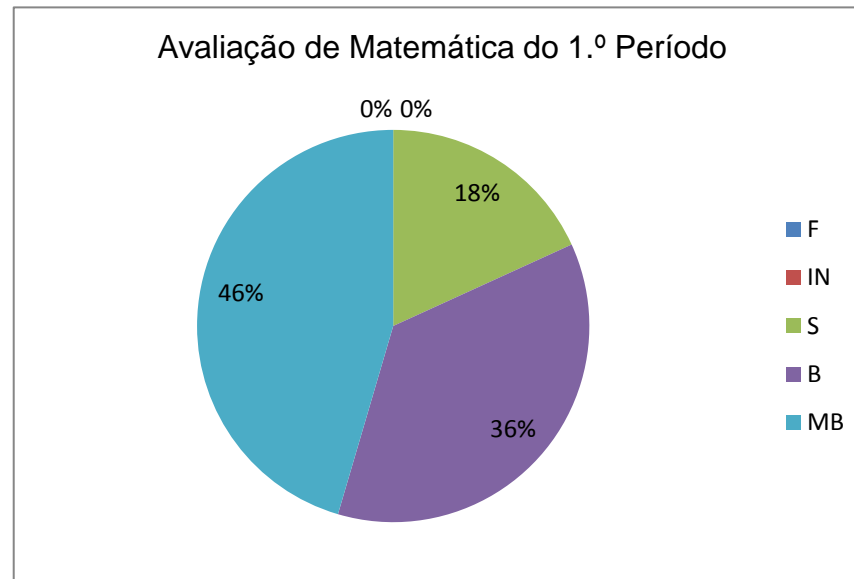


Figura 12. Avaliação de Matemática. Dados recolhidos a partir das avaliações do 1.º período.

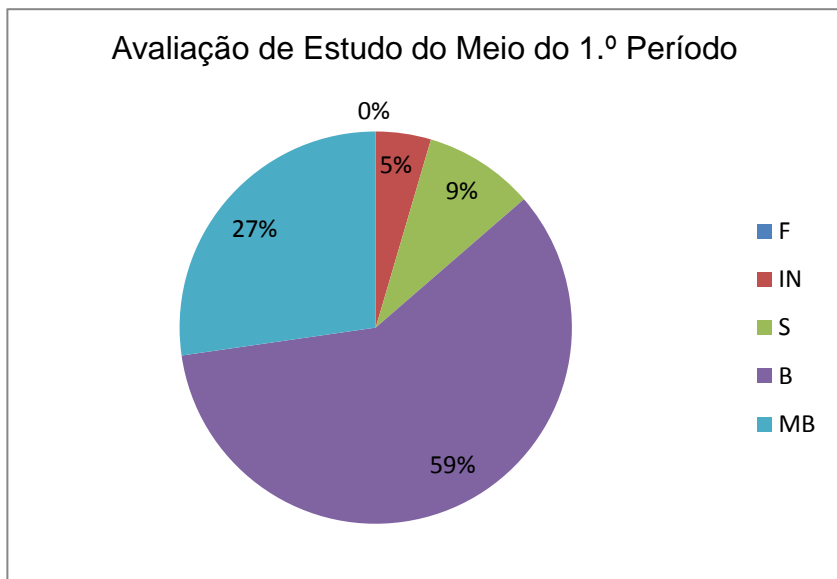


Figura 13. Avaliação de Estudo do Meio. Dados recolhidos a partir das avaliações do 1.º período.

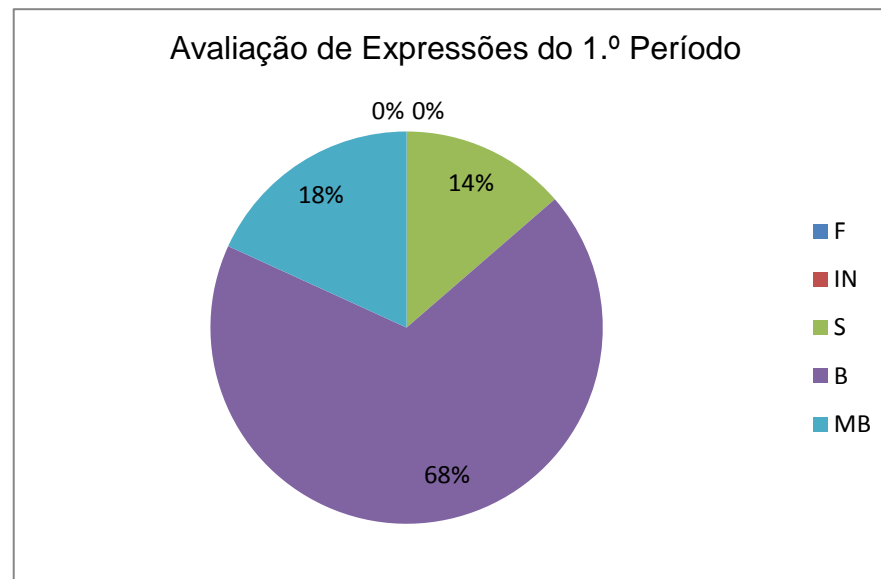


Figura 14. Avaliação de Expressões. Dados recolhidos a partir das avaliações do 1.º período.

ANEXO J. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Estudo do Meio

Tabela J1


Grelha de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

N.º dos alunos	Estudo do Meio																									
	Conhece algumas regras básicas de segurança			Conhece factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado			Conhece unidades de tempo			Localiza factos e datas num friso cronológico			Desenvolve atitudes de autonomia e autoconfiança, valorizando a sua identidade e			Identifica alguns elementos relativos à História e Geografia de			Utiliza uma linguagem científica			Participa de forma pertinente nos debates				
1	1			1			1			1			1	1			1			1			1			1
2	1				1				1			1	1				1			1			1			1
3	1				1				1			1	1				1			1			1			1
4	1			1			1			1			1			1			1			1			1	
5	1				1			1			1	1				1			1			1			1	
6																										
7	1			1			1			1			1			1			1			1			1	
8	1				1				1			1			1			1			1			1		
9	1				1				1			1	1				1			1			1			1
10	1				1				1			1	1				1			1			1			1
11	1				1				1			1			1	1			1			1			1	
12	1				1	1			1			1			1			1			1			1		
13	1			1			1			1			1			1			1			1			1	
14	1				1	1				1			1			1			1			1			1	
15	1			1			1			1			1			1			1			1			1	
16	1			1				1			1	1			1			1			1			1		
17	1				1			1			1			1			1			1			1			
18	1				1			1			1			1			1			1			1			
19	1			1			1	1			1			1	1			1			1			1		
20	1				1			1			1			1			1			1			1			
21	1			1			1			1			1			1			1			1				
22	1				1	1			1			1			1			1			1			1		
23	1				1			1			1			1			1			1			1			

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

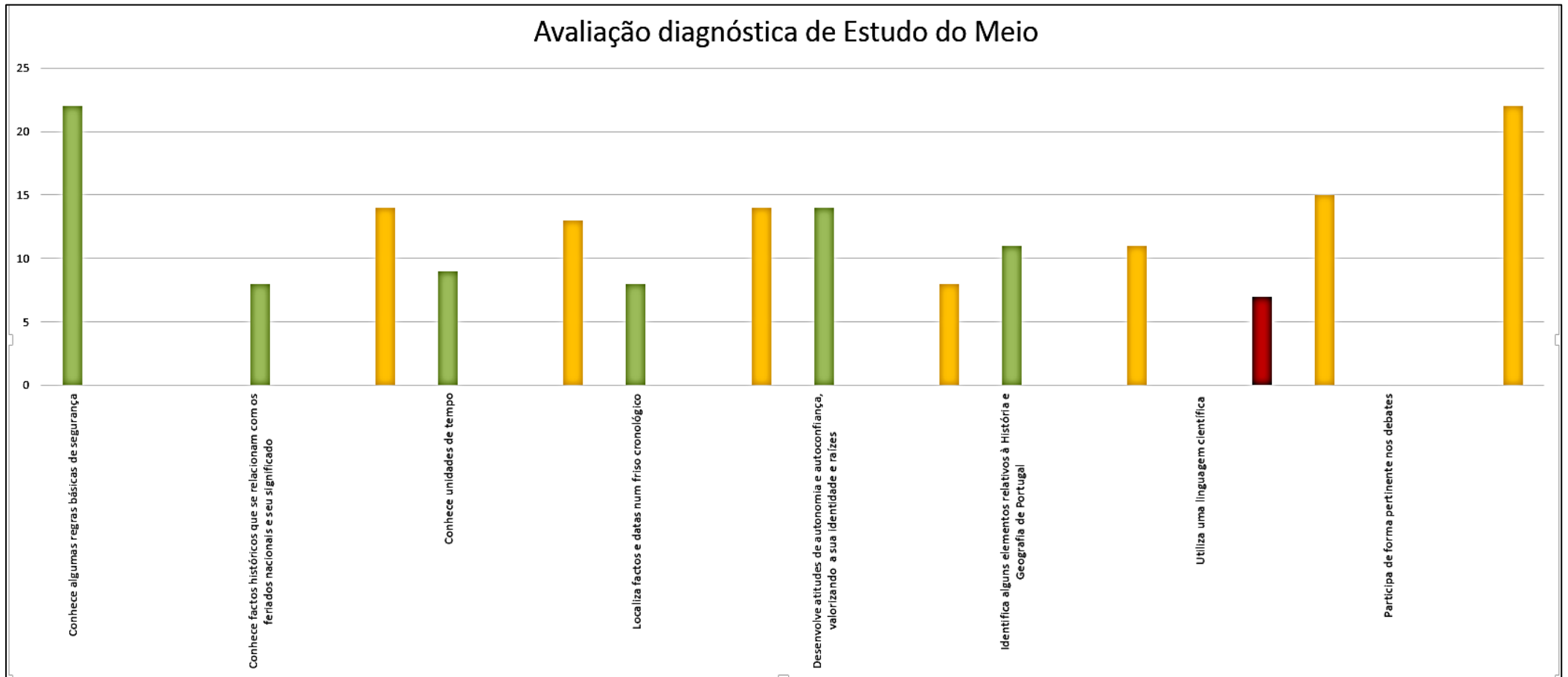


Figura J1. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

ANEXO K. Grelhas de avaliação diagnóstica e respetivos gráficos de Matemática

Tabela K1

Grelha de avaliação diagnóstica do domínio de números e operações

N.º dos alunos	Números e operações								
	Efetua divisões inteiras			Representa números racionais por dízimas			Resolve problemas		
1	1					1			1
2			1			1			1
3			1				1		1
4	1			1			1		
5	1					1			1
6									
7	1			1			1		
8			1			1			1
9	1						1		1
10	1						1		1
11	1						1		1
12	1						1		1
13	1						1		1
14	1						1		1
15	1			1				1	
16			1			1			1
17	1					1			1
18	1						1		1
19	1						1		1
20			1			1			1
21	1						1		1
22			1			1			1
23	1						1		1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

Avaliação diagnóstica de Matemática: Domínio de números e operações

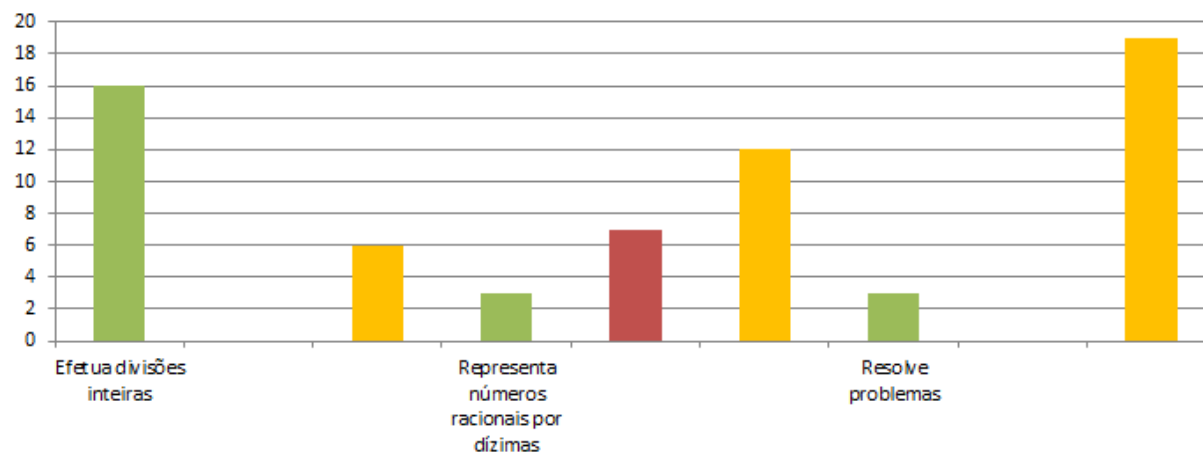


Figura K1. Avaliação diagnóstica do domínio de números e operações. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

Tabela K2

Grelha de avaliação diagnóstica do domínio de números e operações

N.º dos alunos	Efetua cálculo mental para determinar o resultado de operações			Justifica procedimentos e resultados			Compreende a unidade de uma fração			Compreende o significado de fração			Efetua operações com números decimais			Efetua corretamente a leitura de números		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1			1			1			1			1		
2	1			1			1			1			1			1		
3	1			1			1			1			1			1		
4	1			1			1			1			1			1		
5	1			1			1			1			1			1		
6																		
7	1			1					1	1			1			1		
8	1				1		1				1			1			1	
9																		
10	1				1			1			1				1			1
11	1				1		1				1				1			1
12	1			1				1			1				1			1
13	1			1					1	1			1			1		
14	1				1				1		1			1			1	
15	1			1				1			1				1			1
16	1					1		1				1			1			1
17	1					1			1			1			1			1
18	1			1			1				1				1			1
19	1				1			1			1				1			1
20	1					1		1			1				1			1
21	1			1				1			1				1			1
22	1				1		1			1				1			1	1
23	1				1		1			1				1			1	1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

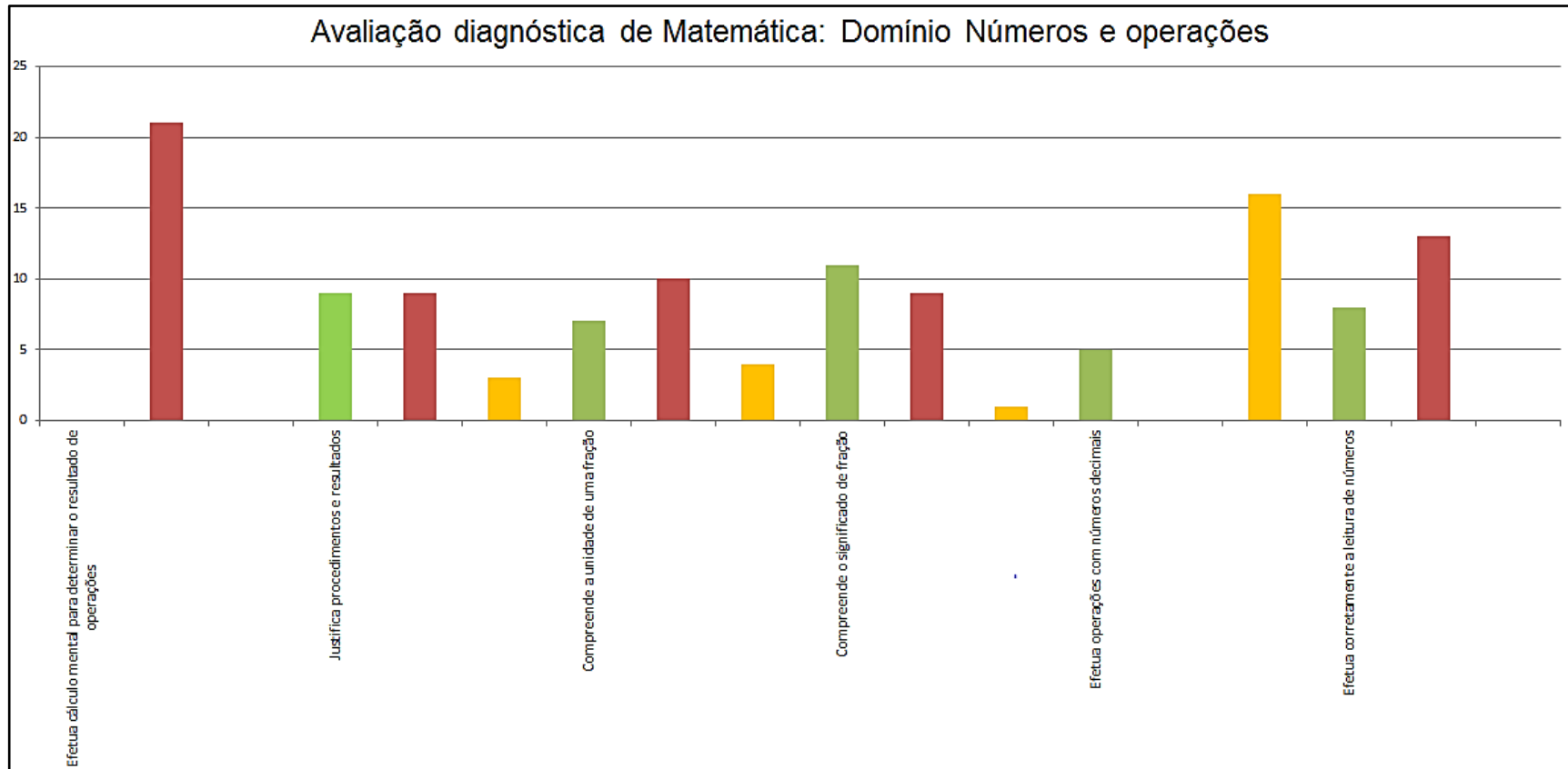


Figura K2. Avaliação diagnóstica do domínio de números e operações. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ºA.

Tabela K3

Grelha de avaliação diagnóstica do domínio de geometria

N.º dos alunos	Geometria e medida								
	Situa objetos no espaço			Identifica e compara ângulos			Reconhece propriedades geométricas		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1					1
2	1			1					1
3	1					1			1
4	1			1			1		
5	1			1			1		
7	1			1			1		
8	1					1			1
9	1			1					1
10	1			1					1
11	1			1					1
12	1			1					1
13	1			1			1		
14	1			1					1
15	1			1					1
16	1					1			1
17	1			1			1		
18	1			1			1		
19	1			1			1		
20	1					1			1
21	1					1			1
22	1					1			1
23	1					1			1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

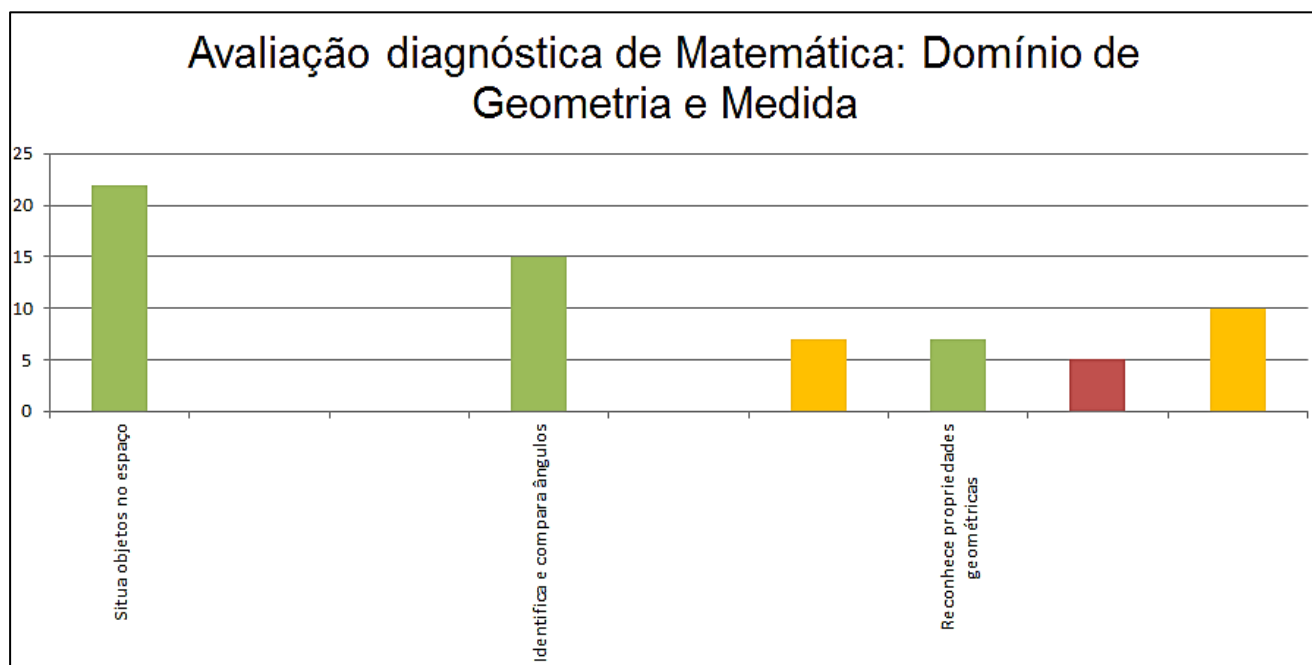


Figura K3. Avaliação diagnóstica do domínio de geometria. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

Tabela L2

Grelha de avaliação diagnóstica do domínio da leitura e da escrita

Domínio: Leitura e escrita																						
N.º dos alunos	Lê um texto com articulação e entoação corretas			Organiza os conhecimentos do texto			Utiliza adequadamente os sinais de pontuação			Planifica a escrita de textos			Redige textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados			Escreve frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos			Revê o texto escrito			
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	
1			1			1	1				1	1				1				1		
2			1			1			1			1			1					1		
3			1			1			1			1			1					1		
4	1			1			1				1	1			1					1		
5			1			1	1				1	1			1					1		
6																						
7	1			1			1				1	1			1					1		
8			1			1			1			1			1			1		1		
9			1			1			1			1			1				1			
10			1			1			1			1	1						1			
11			1	1			1					1	1						1			
12			1	1			1					1	1						1			
13	1			1			1					1	1						1			
14			1			1			1			1			1			1		1		
15	1			1			1					1	1						1			
16	1			1			1					1	1						1			
17			1	1					1			1						1		1		
18			1			1			1			1						1		1		
19			1	1			1					1	1						1			
20			1	1			1					1	1						1			
21			1	1			1					1	1						1			
22			1			1			1						1			1		1		
23			1			1	1					1			1				1			

Legenda:

Sim

Não

Com dificuldade

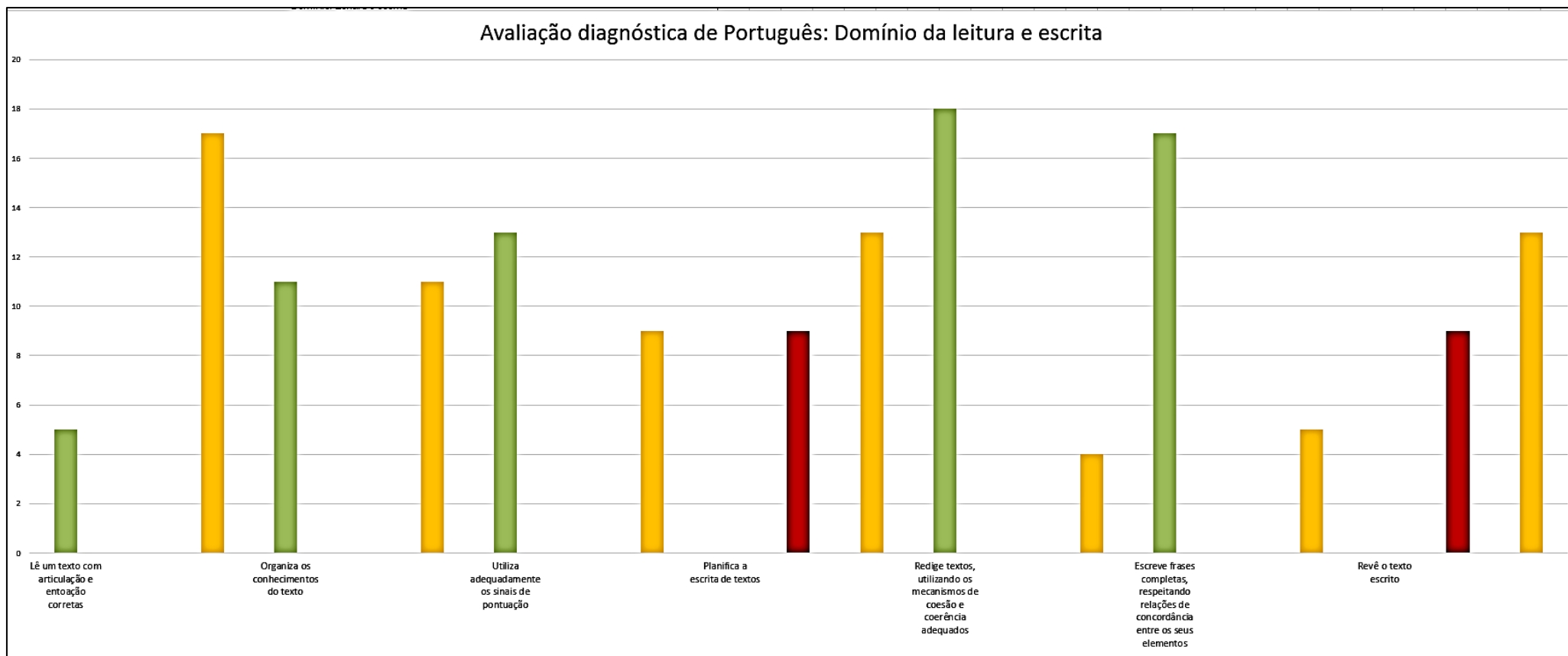


Figura L2. Avaliação diagnóstica do domínio da leitura e da escrita. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

Tabela L3


Grelha de avaliação diagnóstica do domínio da gramática

Domínio: Gramática																					
N.º dos alunos	Identifica os graus dos adjetivos			Identifica pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos			Substitui nomes pelos correspondentes pronomes pessoais			Conjuga verbos regulares no indicativo e no imperativo			Integra as palavras nas classes a que pertencem			Identifica tipos de frase			Expande e reduz frases		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1			1			1	1			1			1			1			1		
2		1			1			1			1			1			1			1	
3			1			1		1			1		1		1		1			1	
4	1			1			1			1			1		1		1			1	
5			1			1	1			1			1		1		1			1	
6																					
7	1			1			1			1			1		1		1			1	
8		1			1			1			1			1		1		1		1	
9		1			1			1			1			1		1		1		1	
10			1			1		1			1			1		1		1		1	
11		1			1			1			1			1		1		1		1	
12			1			1		1			1			1		1		1		1	
13			1			1	1			1			1		1		1		1		
14			1			1	1			1			1		1		1		1		1
15	1			1			1			1			1		1		1		1		
16		1			1			1			1			1		1		1		1	
17		1			1			1			1			1		1		1		1	
18			1			1	1			1			1		1		1		1		
19			1			1	1			1			1		1		1		1		
20			1			1	1			1			1		1		1		1		1
21			1			1	1			1			1				1		1		1
22			1			1			1		1			1			1		1		1
23			1			1			1		1			1		1		1		1	

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

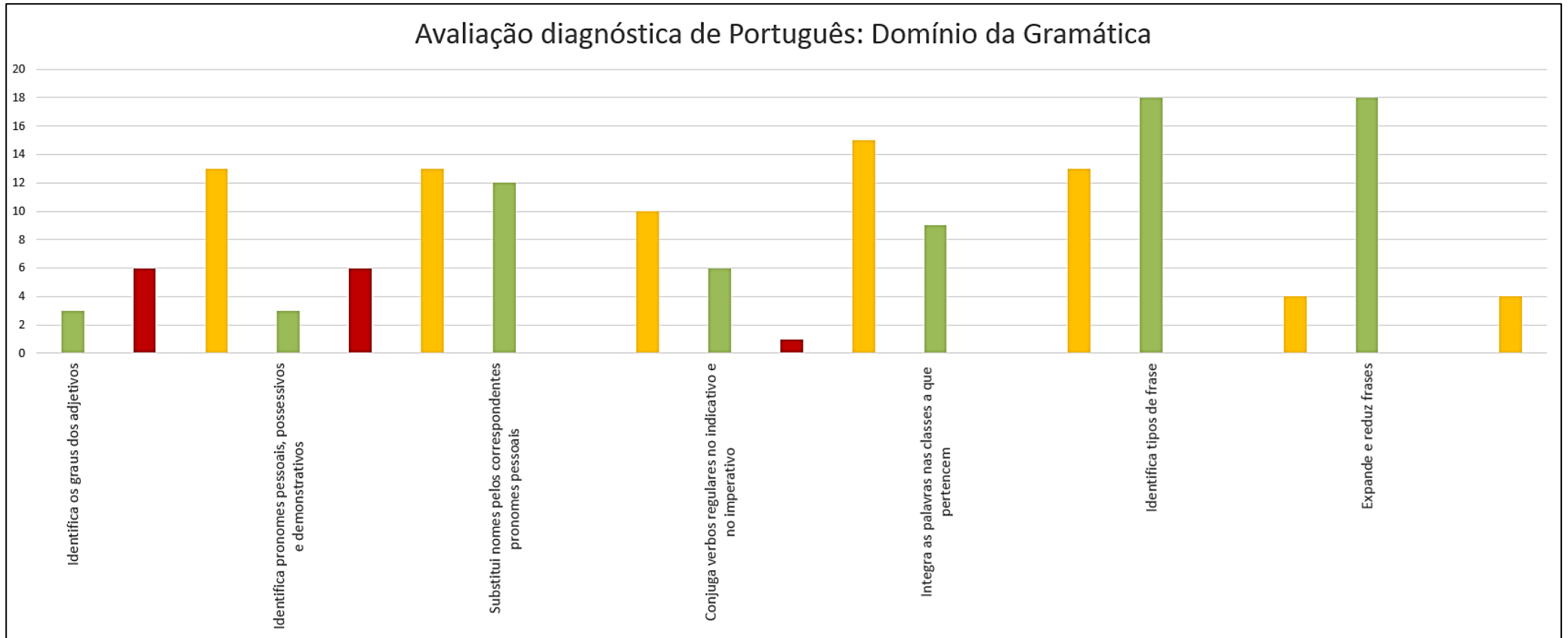


Figura L3. Avaliação diagnóstica do domínio da gramática. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ºA.

ANEXO M. Diagnose no âmbito da Leitura – Número de palavras lidas num minuto

Tabela M1

Número de palavras lidas num minuto

Grelha diagnóstica da leitura	
N.º dos alunos	Palavras lidas num minuto
1	65
2	53
3	63
4	92
5	92
6	
7	66
8	92
9	88
10	81
11	63
12	66
13	95
14	56
15	72
16	42
17	54
18	84
19	74
20	68
21	84
22	40
23	76

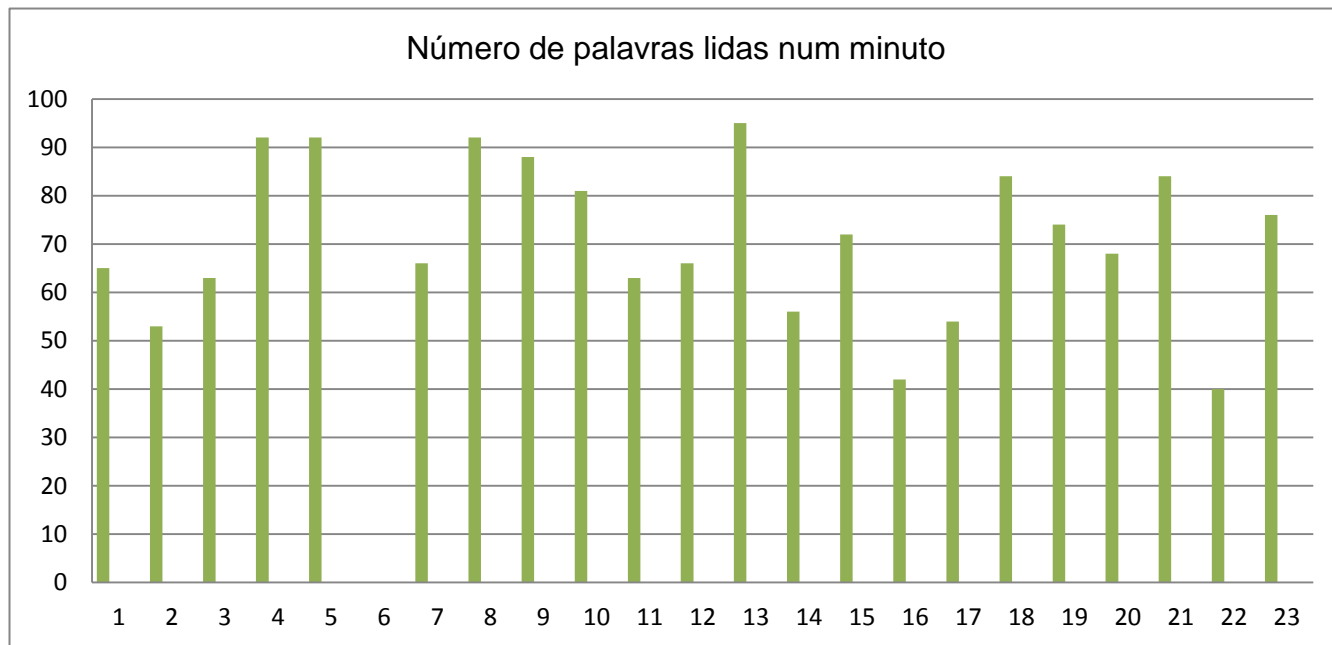


Figura M1. Avaliação diagnóstica no âmbito da leitura. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ºA.

ANEXO N. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Plástica

Tabela N1

Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão plástica

N.º dos alunos	Expressão plástica																	
	Ilustra de forma pessoal			Pinta livremente em suportes neutros			Inventa seqüências de imagens			Utiliza corretamente a régua, esquadro e compasso			Apresenta uma boa destreza manual			É cuidadoso com a apresentação dos trabalhos		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1			1			1			1			1		
2	1			1			1					1	1			1		
3	1					1	1					1	1					1
4	1			1			1			1			1			1		
5	1					1	1					1			1			1
6																		
7	1			1			1			1			1					1
8	1					1	1					1		1				1
9	1			1			1					1		1		1		
10	1			1			1					1	1			1		
11	1			1			1			1			1			1		
12	1			1			1			1			1			1		
13	1			1			1			1			1			1		
14						1	1			1					1			1
15	1			1			1			1			1			1		
16	1			1			1			1			1			1		
17	1					1	1					1			1			1
18	1					1	1					1			1			1
19	1			1			1			1			1			1		
20	1			1			1			1					1	1		
21	1			1			1			1			1					1
22	1					1	1			1					1			1
23	1					1	1					1			1			1

Legenda:

Sim

Não

Com dificuldade

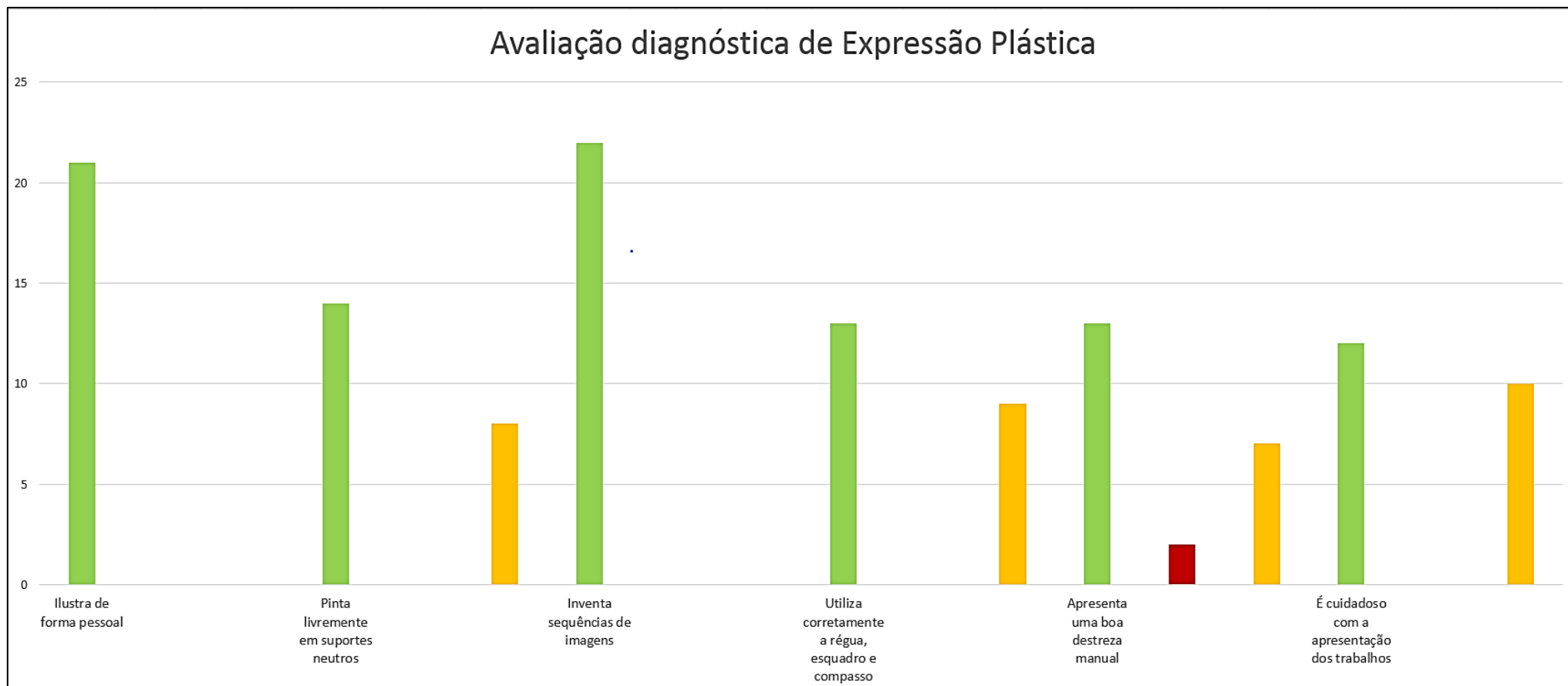


Figura N1. Avaliação diagnóstica de Expressão plástica. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

ANEXO O. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Físico-Motora

Tabela O1


Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora

N.º dos alunos	Expressão físico-motora																				
	Salta à corda com coordenação e fluidez de movimentos			Lança uma bola em distância			Lança uma bola em precisão a um alvo fixo;			Realiza ações motoras básicas de deslocamento, no solo			Respeita as regras estabelecidas			Participa nas atividades propostas			Coopera com os colegas		
1	1			1			1			1	1		1			1			1		
2	1			1						1	1		1			1					
3				1	1		1						1	1		1			1		
4	1			1			1				1		1			1			1		
5				1	1		1				1		1			1			1		
6																					
7	1			1			1				1		1			1			1		
8				1				1					1	1		1					1
9	1			1						1			1	1		1			1		
10	1			1			1				1		1			1			1		
11	1			1						1			1	1		1			1		
12	1			1						1	1		1			1					1
13	1			1			1				1		1			1			1		
14				1	1		1						1	1		1			1		
15	1			1			1				1		1			1			1		
16	1			1			1				1		1			1			1		
17				1	1		1						1	1		1					1
18				1	1		1				1		1			1			1		
19	1			1						1			1	1		1					1
20	1			1			1						1	1		1					1
21	1			1			1				1		1			1			1		
22				1	1		1						1	1		1			1		
23				1	1					1			1	1		1			1		

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

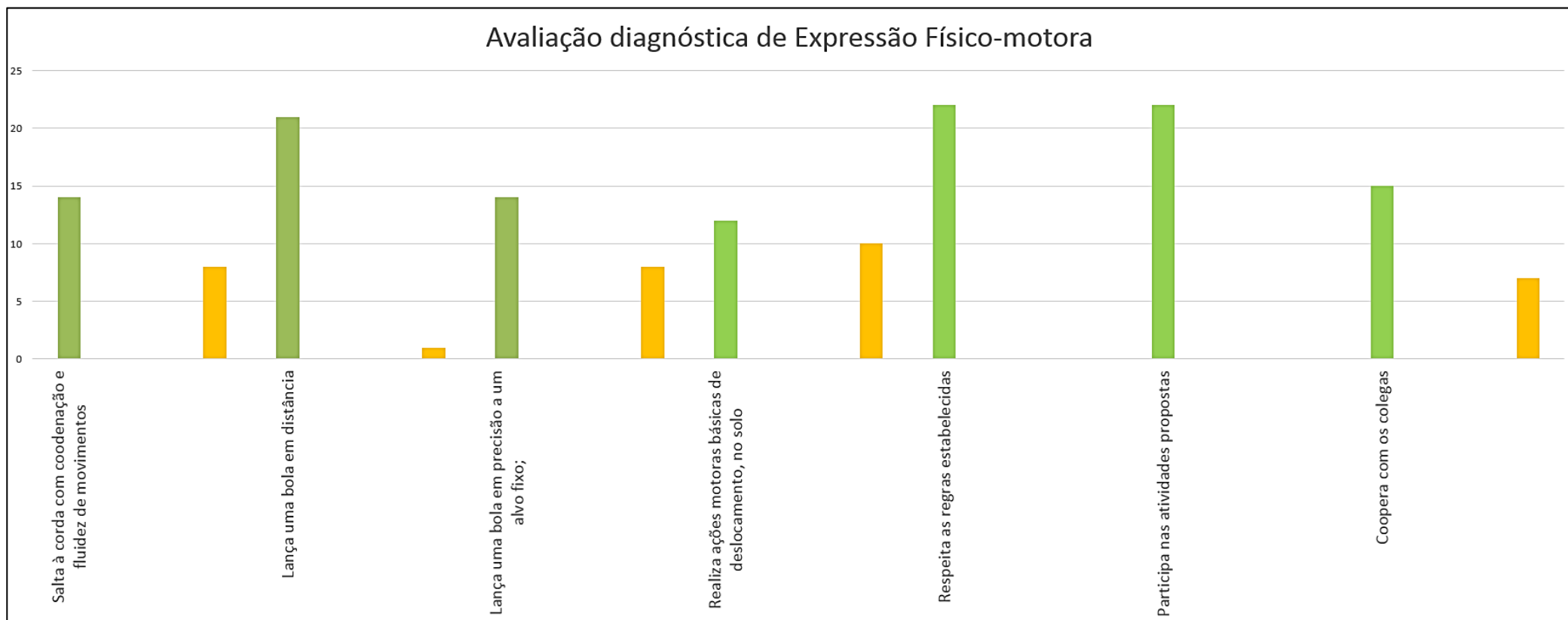


Figura O1. Avaliação diagnóstica de Expressão Físico-motora. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

ANEXO P. Planificação da sessão de diagnose de Expressão Dramática

Conteúdos/ conceitos	Objetivos específicos	Descrição da atividade/estratégias	Duração (45 minutos)	Avaliação	
				Instrumentos	Indicadores
<p>➤ Jogo dramático</p> <p>- Linguagem não-verbal;</p>	<p>- Organiza o espaço;</p> <p>- Improvisa gestos;</p> <p>- Associa gestos/movimentos a estados de espírito;</p> <p>- Participa de forma pertinente na discussão em grande grupo;</p> <p>- Reorganiza o espaço;</p>	<p>- Organização do espaço da sala de aula, de modo a que os alunos possam formar uma roda;</p> <p>- Conversa com os alunos sobre momento que irá suceder.</p> <p>- Realização de um jogo dramático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Improvisação, individual, de expressões faciais; ➤ Seguidamente, os alunos terão que pensar num sentimento e exprimi-lo através de expressões faciais. ➤ Individualmente, os alunos irão improvisar este momento para o grande grupo, de modo a que os restantes colegas possam adivinhar o sentimento que está associado à expressão facial. ➤ Posteriormente, os alunos terão de improvisar um momento em que tenham sentido a emoção exprimida anteriormente; <p>- Finalizar a aula solicitando aos alunos que deem a sua opinião relativamente à mesma. O docente deverá também dar feedback sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos;</p> <p>- Reorganização do espaço da sala de aula.</p>	<p>5 minutos</p> <p>35 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>- Grelha de observação direta;</p>	<p>- Organiza o espaço;</p> <p>- Improvisa gestos;</p> <p>- Associa gestos/movimentos a estados de espírito;</p> <p>- Participa de forma pertinente na discussão em grande grupo;</p> <p>- Reorganiza o espaço;</p>

ANEXO Q. Planificação da sessão de diagnose de Expressão Musical

Conteúdos/ conceitos	Objetivos específicos	Descrição da atividade/estratégias	Duração (45 minutos)	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
Jogos de exploração	<ul style="list-style-type: none"> -Reproduzir pequenas melodias; -Acompanhar canções com gestos; -Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento); -Coordenar e fluir movimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço da sala de aula, de modo a que os alunos possam formar uma roda; 	5 minutos	- Materiais escolares;	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação direta; 	<ul style="list-style-type: none"> -Reproduz pequenas melodias; -Acompanha canções com gestos; -Faz variações bruscas de andamento (rápido, lento); -Consegue coordenar e fluir movimentos;
		<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um jogo musical <i>Si Mama kaa</i>: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da música; Os alunos deverão acompanhar o professor, cantando em coro a canção; ✓ Associação de movimentos corporais à música; 	15 minutos			
		<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos alunos que tragam para a roda um material escolar (exemplo: estojo, borracha, garrafa de água, etc.); - Os alunos deverão continuar em roda e sentarem-se no chão; 	5 minutos			
		<ul style="list-style-type: none"> -Realização de outro jogo musical: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciar o jogo cantando a letra da música e solicitando aos alunos que repitam a mesma; ✓ À medida que o grupo vai cantando a música terá que passar o seu objeto ao colega do lado. 	15 minutos			
		<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a aula solicitando aos alunos que deem a sua opinião relativamente à mesma. O docente deverá também dar feedback sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos. 	5 minutos			

ANEXO R. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Musical

Tabela R1

Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão musical

N.º dos alunos	Expressão musical											
	Reproduz pequenas melodias			Acompanha canções com gestos			Faz variações bruscas de andamento (rápido, lento)			Consegue coordenar e fluir movimentos		
1	1			1			1			1		
2	1			1			1			1		
3	1			1			1			1		
4	1			1			1			1		
5	1			1			1			1		
6												
7	1			1			1			1		
8	1			1					1			1
9	1			1			1			1		
10	1			1			1			1		
11	1			1					1			1
12	1			1			1			1		
13	1			1			1			1		
14	1			1					1			1
15	1			1			1			1		
16	1			1			1			1		
17	1			1			1			1		
18	1			1			1			1		
19	1			1			1			1		
20	1			1					1			1
21	1			1			1			1		
22	1			1			1			1		
23	1			1					1			1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

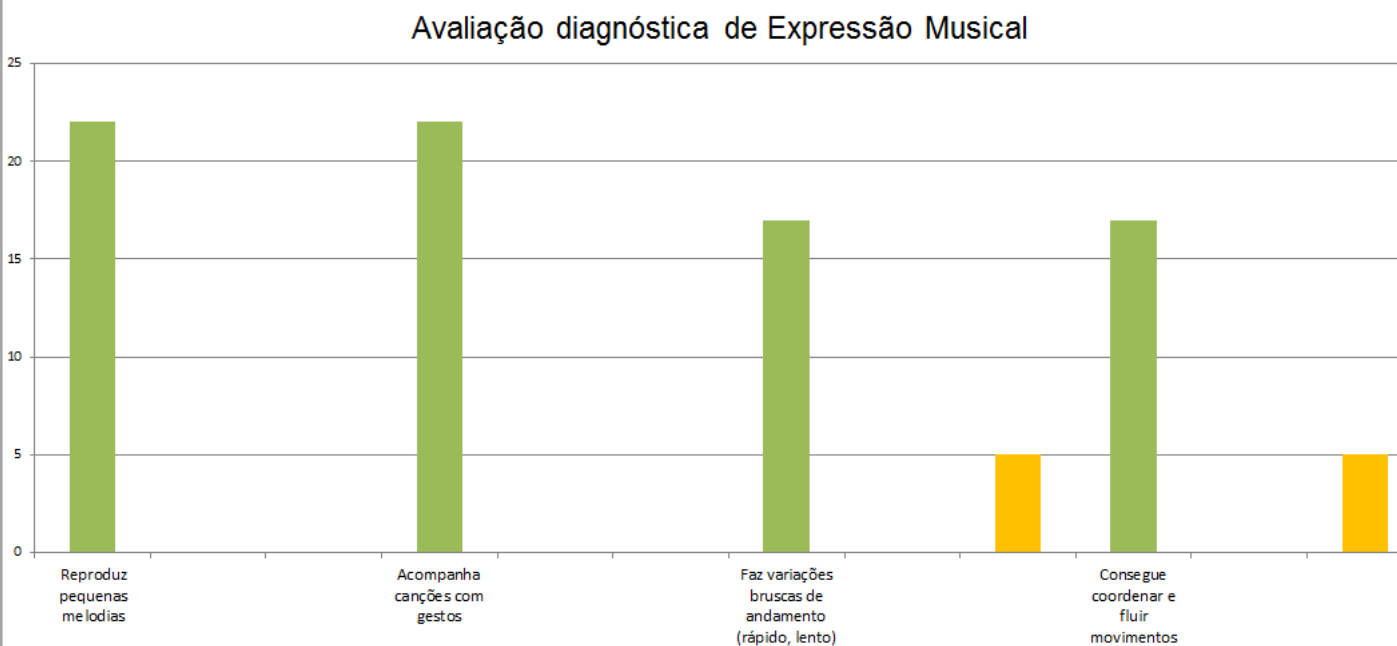


Figura R2. Avaliação diagnóstica de Expressão musical. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

ANEXO S. Grelha de avaliação diagnóstica e respetivo gráfico de Expressão Dramática

Tabela S1

Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão dramática

N.º dos alunos	Expressão dramática														
	Organiza o espaço			Improvisa gestos			Associa gestos/movimentos a estados de espírito			Participa de forma pertinente na discussão em grande grupo			Reorganiza o espaço		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1			1			1			1		
2	1			1					1				1		
3	1			1			1						1		
4	1			1			1			1					1
5	1			1			1						1		1
6															
7	1			1			1			1					1
8	1			1			1			1					1
9	1						1			1			1		1
10	1						1			1			1		1
11	1						1			1			1		1
12	1			1			1			1					1
13	1			1			1			1					1
14	1			1			1						1		1
15	1			1			1			1					1
16	1			1			1			1					1
17	1						1			1			1		1
18	1						1			1			1		1
19	1			1						1			1		1
20	1						1			1			1		1
21	1			1			1			1					11
22	1						1			1			1		1
23	1						1			1			1		1

Legenda:

Sim

Não

Com dificuldade

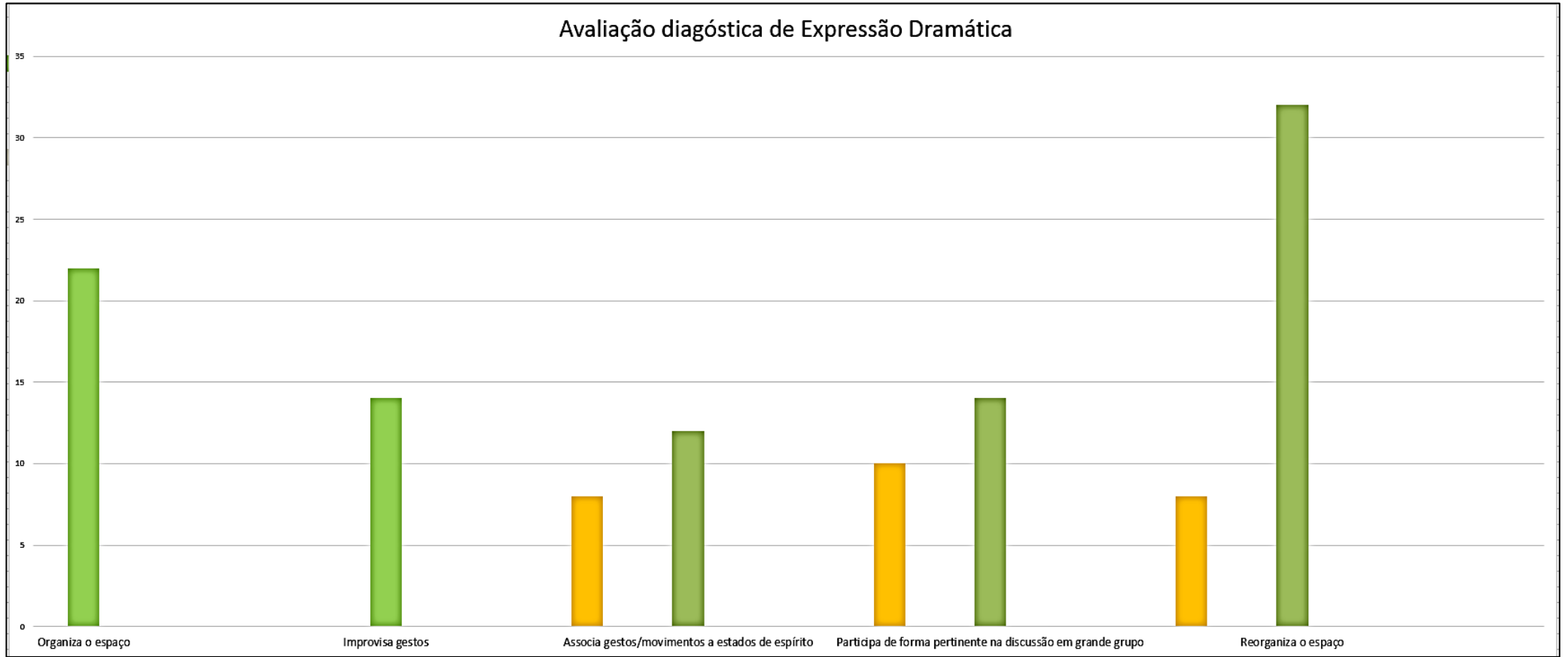


Figura S1. Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática. Dados recolhidos durante o período de observação na turma do 4.ªA.

ANEXO T. Tabela-síntese das potencialidades e fragilidades identificadas

Tabela T1

Potencialidades e fragilidades identificadas na turma

Disciplinas	Domínio	Fragilidades	Potencialidades
Português	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar de forma audível; ✓ Articular e entoar corretamente as palavras; ✓ Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar regras de interação discursiva; ✓ Produzir discursos com diferentes finalidades;
	Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler um texto com articulação, velocidade e entoação corretas; ✓ Utilizar adequadamente dos sinais de pontuação; ✓ Utilizar sinais gráficos; ✓ Utilizar uma caligrafia legível; ✓ Planificar e rever textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados; ✓ Interpretação textual;
	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer classes de palavras; ✓ Pronominalização; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expandir e reduzir frases;
	Educação Literária ¹		
Matemática	Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução de problemas; ✓ Cálculo mental; ✓ Representar números racionais por dízimas; ✓ Justificar procedimentos e cálculos; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolver operações recorrendo ao algoritmo;
	Geometria e medida	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer propriedades geométricas das retas; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar e comparar ângulos; ✓ Reconhecer polígonos;
	Organização e tratamento de dados ²		
Estudo do Meio		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atitudes de pesquisa e experimentação; ✓ Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos específicos dos diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Memorizar conteúdos; ✓ Conhecer regras de segurança básicas; ✓ Desenvolver atitudes de autonomia e

¹ Não se encontram descritas fragilidades e potencialidades no domínio da Educação Literária uma vez que não se observou atividades desta natureza.

² Não se encontram descritas fragilidades e potencialidades no domínio da Organização e tratamento de dados pois ainda não se iniciou o ensino destes conteúdos.

	<p>conteúdos e temas explorados;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado; ✓ Localizar factos e datas num friso cronológico ✓ Utilizar uma linguagem científica; 	<p>autoconfiança, valorizando a sua identidade e raízes;</p>
Expressão Físico-motora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agilidade; ✓ Lançar uma bola em precisão a um alvo fixo; ✓ Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperar com os colegas; ✓ Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade;
Expressão musical	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento); ✓ Coordenar e fluir movimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reproduzir pequenas melodias; ✓ Acompanhar canções com gestos;
Expressão dramática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogos de exploração; ✓ Improvisar gestos; ✓ Associar gestos/movimentos a estados de espírito; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogos dramáticos; ✓ Organizar e reorganizar o espaço;
Expressão plástica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explorar as possibilidades técnicas de diferentes materiais; ✓ Destreza manual; ✓ Apresentar cuidadosamente os trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interesse em tarefas desenho e pintura; ✓ Ilustrar de forma pessoal; Pintar livremente em suportes neutros.

ANEXO U. Estratégias/atividades que permitem a consecução dos objetivos do PI

Tabela U1

Estratégias/ atividades que permitem a concretização dos objetivos

Objetivos	Estratégias/atividades
Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementação do plano do dia;
	<p style="text-align: center;"><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos; ✓ Antecipação de conteúdos de uma história; ✓ Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos; ✓ Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura;
	<p style="text-align: center;"><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de situações de ensino e aprendizagem de partilha de estratégias;
	<p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Debates para auscultar as concepções prévias dos alunos e formulação de questões-problema; ✓ Participação em experiências; ✓ Desenvolvimento de momentos de reflexão e pesquisa simples;
Desenvolver a fluência leitora;	<p style="text-align: center;"><u>Expressões artísticas e físico-motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Momentos de reflexão e partilha de aprendizagens após a realização de jogos dramáticos e de exploração; ✓ Apresentação dos trabalhos elaborados;
	<p style="text-align: center;"><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rotina da <i>Hora do Conto</i>; ✓ Leitura de obras literárias; ✓ Dramatizar textos; ✓ Ler poemas em coro ou em pequenos grupos; ✓ Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas;

Melhorar as competências de escrita;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de atividades que permitam tomar consciência e aprender a pôr em prática as três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura;
	<p style="text-align: center;"><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de exercícios que possibilitem a consolidação de regras ortográficas, de acentuação e pontuação; ✓ Elaboração de tabelas que sintetizem regras de ortografia; ✓ Realização de jogos didáticos; ✓ Atividades de planificação, produção e revisão da escrita de textos; ✓ Rotina de ditado: ditado musical, ditado de orientação espacial, etc.
Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático;	<p style="text-align: center;"><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rotina de cálculo mental; ✓ Resolução de problemas contextualizados que permitam compreender a funcionalidade da Matemática no cotidiano. ✓ Incentivo à descoberta de diferentes procedimentos para um mesmo resultado. ✓ Apresentação e justificação de procedimentos; ✓ Resolução de exercícios pertencentes a provas globais;

ANEXO V. Plano diário de trabalho

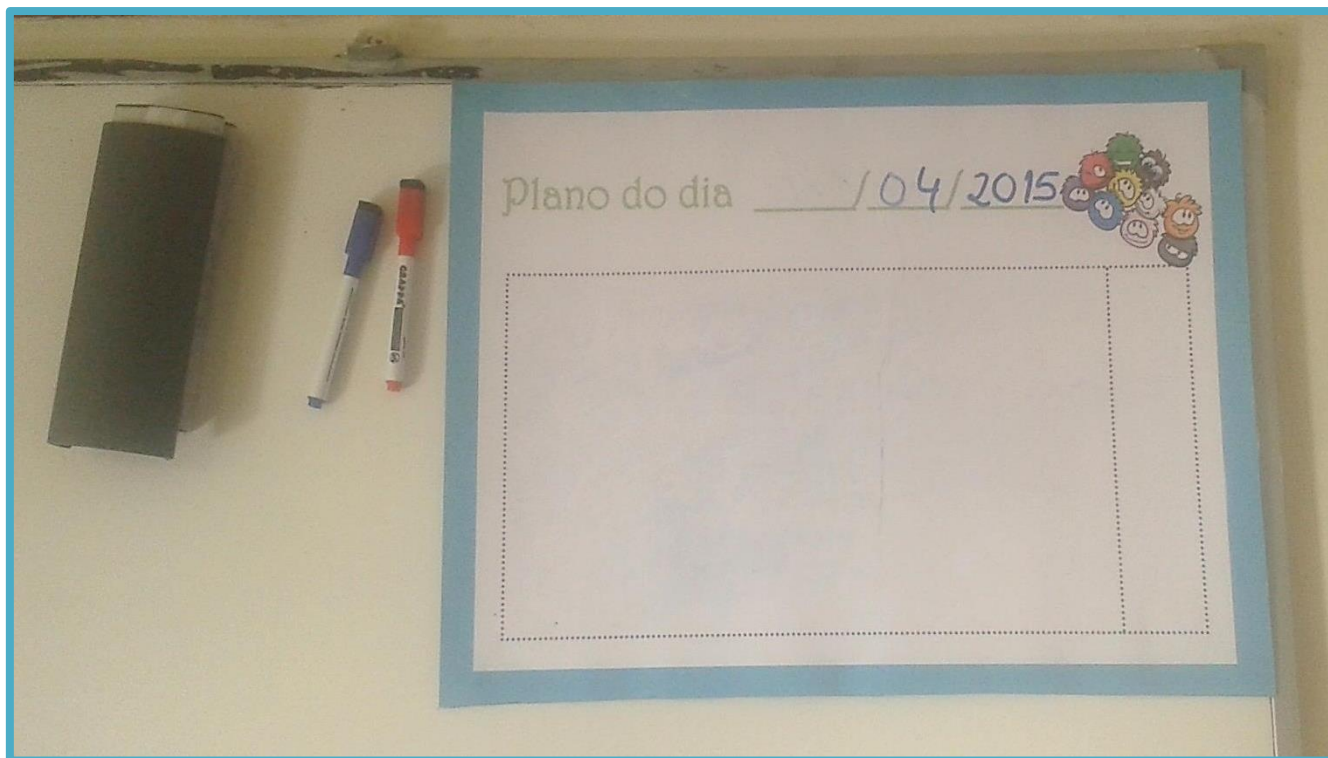


Figura V1. Plano do dia

ANEXO W. Diário de turma

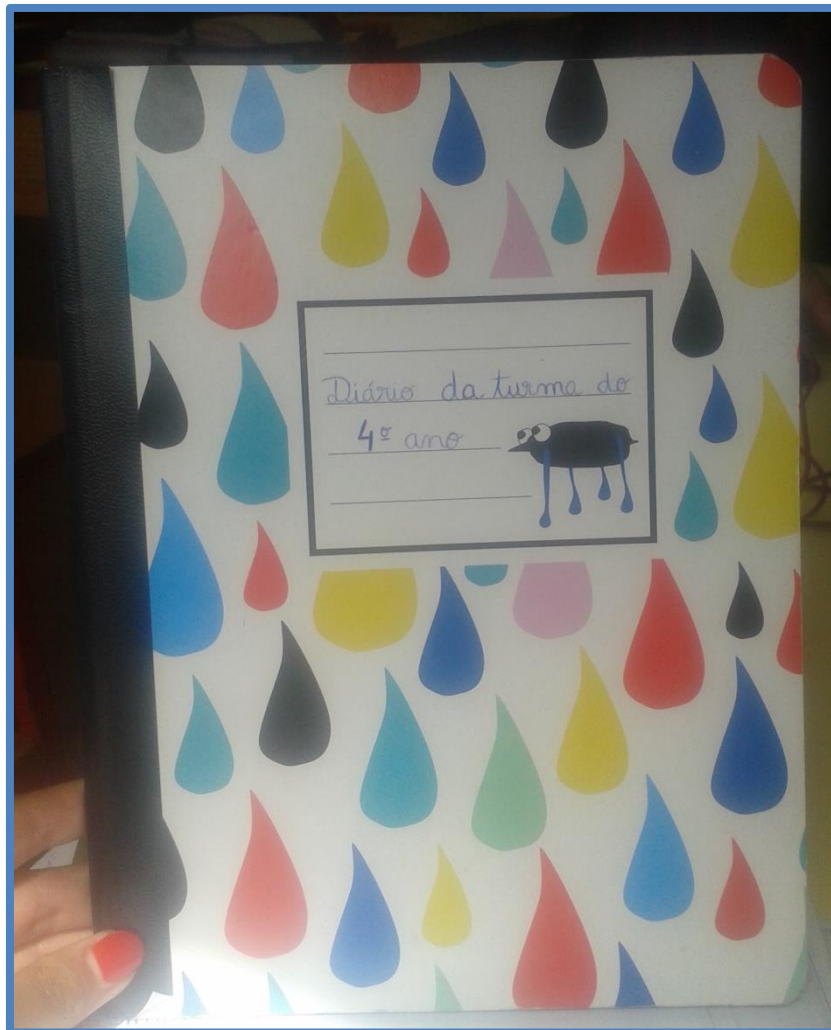


Figura W1. Diário de turma

ANEXO X. Registo dos trabalhos de casa

	Constança	Cristiano	Daniel	David	Dinis	Gustavo	Hugo	Inês P.	Inês L.	Lara	Luana	Margarida
Segunda-feira	●	●										
Quarta-feira												
Sexta-feira												

Figura X1. Registo dos trabalhos de casa

ANEXO Y. Registo de produção de textos – *Fábrica das histórias*

Fábrica das histórias

Vou escolher o início da história	O herói da história	O local onde se vai passar a história	Personagens	O final da história
Na primavera...	monstro	montanha	princesa duende dinossauro	E viveram felizes para sempre.

Fábrica das histórias

Início da história: Na primavera...

O herói da história: Monstro

O local onde se vai passar a história: Montanha

Personagens: Princesa, duende e dinossauro

Fim da história: Viveram felizes para sempre.

Figura Y1. Registo de produções de textos – Fábrica das histórias

ANEXO Z. Registo de responsabilidades

AJUDA PRECISA-SE

Distribuidores dos materiais
6 pessoas (2 por disciplina)
O aluno deverá registar no local próprio para o efeito o plano do dia que será idêntico aos sumários das diferentes disciplinas.

Supervisor da organização
6 pessoas (1 por grupo)
Os alunos devem assegurar-se de que todos os elementos do grupo (incluindo ele próprio) participem de igual forma e fazem os registos necessários.

Supervisores da limpeza
2 pessoas
Os alunos deverão verificar no final do dia se a sala está limpa e arrumada.

Afixador da agenda semanal
1 pessoa
Segunda-feira, no início do dia, o aluno deve afixar na aula, no respetivo local, a agenda semanal.

Escritor do plano do dia
1 pessoa
O aluno deverá registar no local próprio para o efeito o plano do dia que será idêntico aos sumários das diferentes disciplinas.

Avaliadores do cumprimento das tarefas na aula
4 pessoas (1 por fila)
Os alunos tem um avaliação o cumprimento das tarefas por parte da turma durante a aula e registam como tabela os resultados.

Português: NINA L., NURA
Matemática: TIAGO B., PEDRO
Estudo de Meio: GUSTAVO, MIGUEL C.

Supervisores da organização: MIGUEL S., DAVID, FÁBIO, LUIZ, RUI, MIGUEL E.

Supervisores da limpeza: LUIS, VALÉRIA, MIGUEL, CAROLINA

Avaliadores do cumprimento das tarefas na aula: LUIZ, VALÉRIA, MIGUEL, CAROLINA

Table (top left):
Tabela de registo do cumprimento das tarefas na sala de aula
Nome do aluno: _____
Tarefas: limpeza, organização, distribuição de materiais, afixação da agenda, escrita do plano do dia, avaliação do cumprimento das tarefas.

Figura Z1. Registo de responsabilidades

ANEXO AA. Sessão de poesia, dinamizada na Hora do Conto



Figura AA1. Fotografias tirada durante uma sessão de poesia, dinamizada na Hora do Conto



Figura AA2. Fotografias tirada durante uma sessão de poesia, dinamizada na Hora do Conto

ANEXO BB. Exemplar de um roteiro de leitura



*Como se faz cor-de-laranja, de António
Torrado*

Nome: _____

Antes de ler, vamos conhecer... António Torrado

Nasceu em Lisboa, em 1939, e licenciou-se em Filosofia na Universidade de Coimbra. Pedagogo, jornalista, editor e produtor de televisão, dirigiu o Departamento de Programas Infância-Juvenis da RTP. Ficcionista, poeta e dramaturgo, é especialmente conhecido como escritor de livros para crianças, com mais de 120 títulos publicados, muitos deles traduzidos em várias línguas. Em 1988 é galardoado com o Grande Prémio Calouste Gulbenkian pelo conjunto da sua obra. A Lista de Honra do International Board on Books for Young People incluiu, em 1974 e em 1996, dois livros seus. Lecionou na Escola Superior de Teatro e Cinema. Presentemente, a valência mais marcante da sua obra é o teatro: tem visto encenadas várias peças suas, a última das quais no Teatro Nacional D. Maria II – A casa da lenha (2006).

Outras Obras:



"Não julguem que era um menino imitador. Também lia os livros disponíveis para as crianças da minha condição social ("remediada", classificavam-na os meus pais): a coleção Manecas, os Tonecas, de Oliveira Cosme, a coleção Azul, da Condessa de Ségur, coleção que me proporcionou também os arrepiantes contos dos Grimm, de Perrault e do genial Andersen, lido e relido e seduzindo sempre. A história "A Sombra", essa, então, perseguiu-me e sonhei-a vezes sem conta. Só dela me libertei quando escrevi a peça O Homem sem Sombra, inspirada num dos melhores contos da Literatura fantástica de sempre. Ah, grande Andersen, meu remoto padrinho de crisma! Ao lado dos clássicos, lia, sem preconceito, em folhetos agrafados, as aventuras do pistoleiro Texas-Jack e as do corsário Capitão Morgan que já tinham deliciado o meu pai. Sempre gostei de piratas, de duelos chispantes, de canecas de rum que nunca provei. E esperava ansiosamente os sábados que me traziam o Cavaleiro Andante, como antes O Mosquito. Tinha a coleção toda. Uma inundação levou-a. Nunca me consolarei."



1) Antes de ler...

1.1) Tal como fez o autor, elabora um texto onde recordes as tuas primeiras leituras.

1.2) Com base na imagem, indica, assinalando com um (x), quais destes assuntos são, possivelmente, tratados na obra.

Aventura		Crime		Violência	
Viagens		Arte		Vampiros	
Inspiração		Amor		Pintura	
Pesca		Aprendizagem		Cor	

2) Leitura...

2.1) Realiza uma leitura silenciosa da história. Após, junta-te a 7 colegas e distribuem as personagens aleatoriamente, recorrendo aos cartões. Haverá os seguintes papéis:

			
Narrador	Menino	Avô	Senhor do carro
			
Senhor da loja	Pintor	Sábio	Poeta
	Escreve aqui o teu personagem		
Cego	<input style="width: 250px; height: 30px; border: 1px solid black;" type="text"/>		

2.1) Após a distribuição dos papéis, realizem a leitura em conjunto.

2.2) Avalia a tua participação e desempenho.

Dificuldade na leitura (assinala uma opção)	
Li corretamente	
Li com alguma dificuldade	
Li com dificuldade	

Atitudes (assinala de 1 a 5 <i>smiles</i>)	
Respeitei o grupo	
Falei na minha vez	
Não interrompi a leitura dos colegas	
Estive atento durante a atividade	
Não incomodei o resto da turma	

3) Após a leitura...



1) Qual a tua opinião acerca da história?

2) Qual o teu personagem favorito? Justifica.

Eu relaciono

1) Observa e lê os textos que se encontram projetados.

1.1) Relaciona-os com as personagens de *Como se faz cor-de-laranja*.

Menino	1
Avô	2
Senhor do carro	3
Senhor da loja	4
Pintor	5
Sábio	6
Poeta	7
Cego	8

A
B
C
D
E
F
G
H

1.2) Justifica duas das correspondências que fizeste.

Eu acho que o _____ se relaciona com o excerto
_____ porque _____

_____.

Eu acho que o _____ se relaciona com o excerto
_____ porque _____

_____.

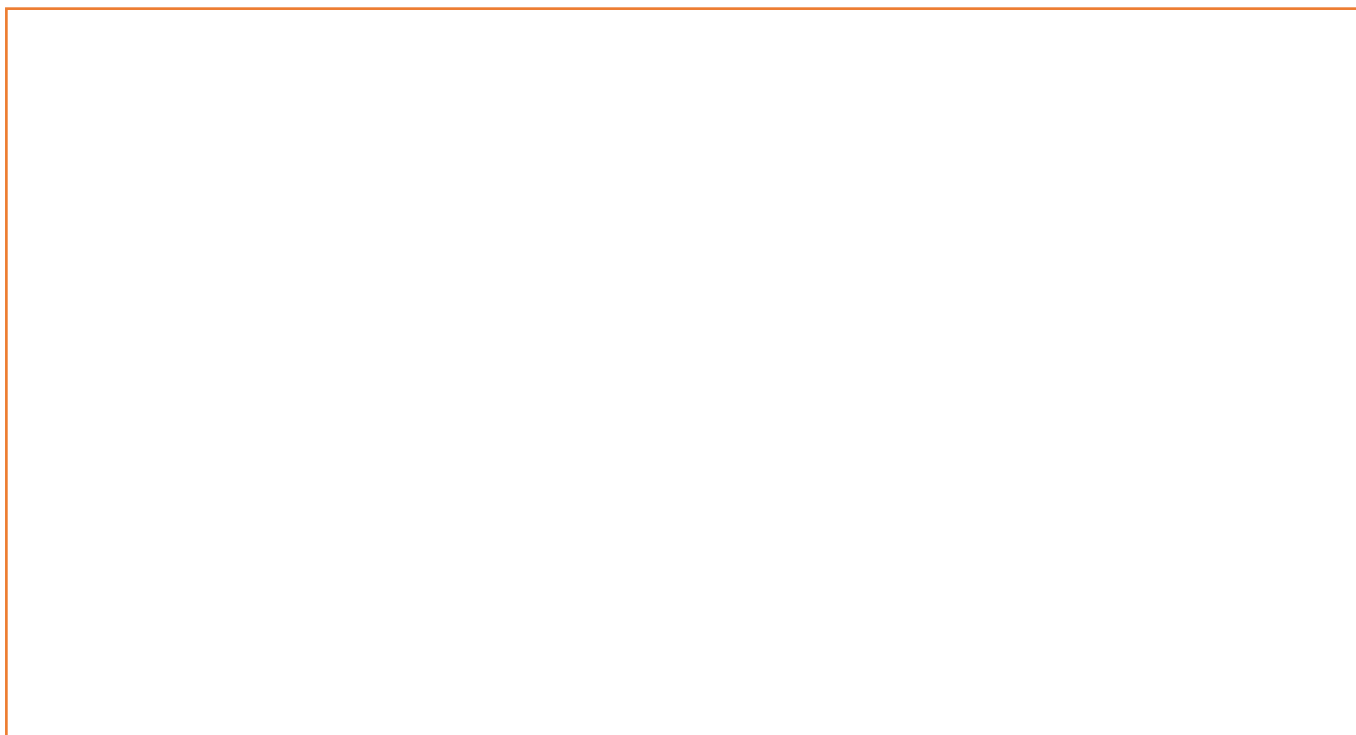
Eu compreendo

1)

Nesta história, há um momento inicial, um desenvolvimento e uma situação final. Identifica-os.

2) Ilustra cada um deles nos espaços seguintes.

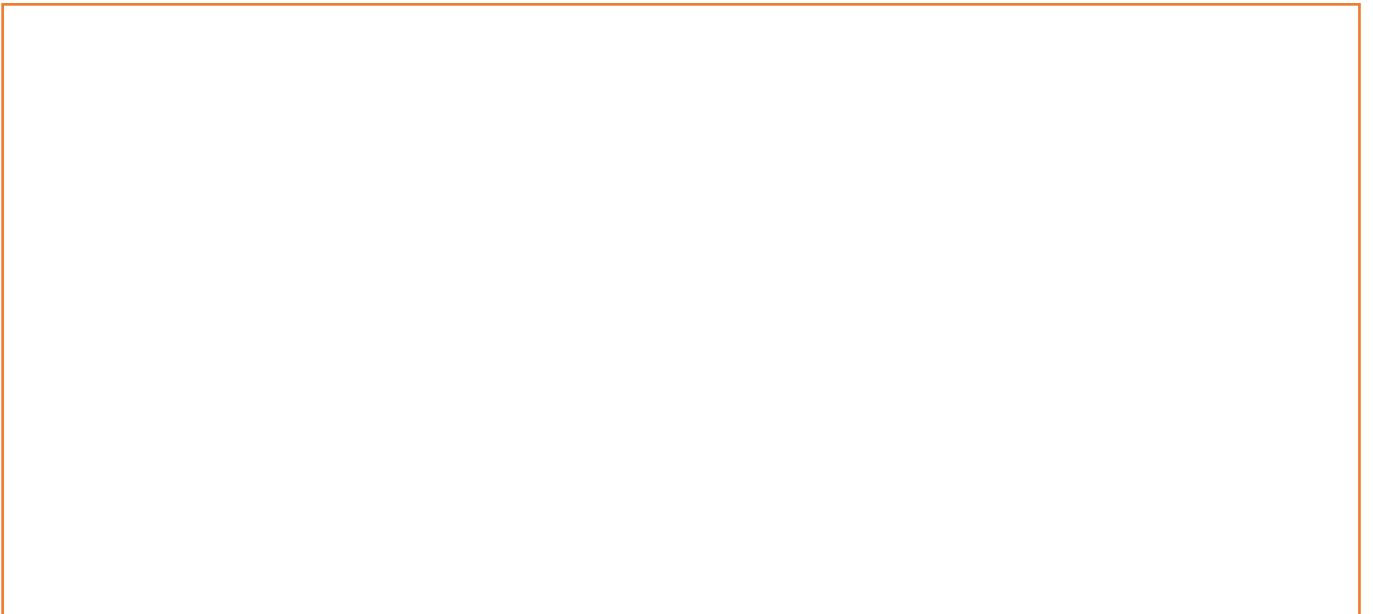
a) Situação Inicial



a) Desenvolvimento

A large, empty rectangular box with a thin orange border, intended for the development of the content under the heading 'a) Desenvolvimento'.

b) Situação Final

A large, empty rectangular box with a thin orange border, intended for the final situation content under the heading 'b) Situação Final'.

Eu crio

1) Como terás reparado, ao longo da história não ficamos a saber o nome próprio de nenhuma personagem.

1.1) À tua escolha, atribui um nome próprio a cada personagem.

Menino	
Avô	
Senhor do carro	
Senhor da loja	
Pintor	
Sábio	
Poeta	
Cego	

1.2) Imagina que o menino, antes de chegar ao Cego, se tinha encontrado com mais duas pessoas, que também não tinham sabido ajudar. Nesse contexto, preenche os quadros em baixo.

Pessoa 1	
O menino encontrou-se com...	
Nome	
Profissão	
Não ajudou o menino porque...	

Pessoa 2	
O menino encontrou-se com...	
Nome	
Profissão	
Não ajudou o menino porque...	



**Eu compreendo, crio e recordo
com as personagens da minha
história**

AVÔ

1) O Avô é a primeira pessoa a quem o menino recorre.

1.1) Na seguinte sopa de letras, encontra os objetos de pintura do avô, bem como as cores que ele utilizava.



PÁSSAROS DOIRADAS AZUIS VERDES
FLORES CEUS AMARELAS
COR DE LARANJA

SENHOR DO CARRO

1) Quais terão sido os motivos do senhor do carro para dar aquela resposta ao Menino?

- a) Não sabia, de facto, o que era cor-de-laranja.
- b) Estava com pressa e não podia demorar na resposta.
- c) Não prestou atenção à pergunta.

2) O que achas que terá pensado o menino após a resposta do senhor do carro?

- a) *Os tolos crescem sem ser regados (provérbio popular)*
- b) *As pessoas crescidas têm sempre necessidade de explicações... (Antoine Saint-Exupéry)*
- c) *A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor. (Padre António Vieira)*

SENHOR DA LOJA

1) Completa o poema, escrevendo a segunda quadra.

*“Para fazer cor-de-laranja
(Vejam se tem algum senso!)
“Vou ver o que se arranja!”
E quis vender-me um lenço:*

Pintor

“O pintor olhou-o, carrancudo e desconfiado”

1) Procura, no dicionário, sinónimos dos adjetivos utilizados pelo autor nesta frase e constrói duas frases diferentes.

a) O Pintor olhou-o, _____ e _____

b) O Pintor olhou-o, _____ e _____

2) Circunda o motivo, ou motivos, que, na tua opinião, levaram o pintor a não querer partilhar o “segredo” com o menino.

a) Arrogância.

b) Egoísmo.

c) Medo.

d) Desconhecimento.

e) Outro: _____

2.1) Justifica as opções que assinalaste.

Poeta

- 1) O Poeta é descrito como um “mau poeta”. Justifica a opinião do autor.

- 2) Depois de ouvires a leitura do poema *As Palavras*, de Eugénio de Andrade, cria a tua versão do mesmo no poema-fenda abaixo.

As palavras

São como um _____,
as palavras.

Algumas, um _____,
um incêndio.

Outras,
_____ apenas.

Secretas vêm, cheias de _____.

Inseguras navegam:
_____ ou beijos,
as águas estremecem.

Desamparadas, _____,
lexas.

Tecidas são de _____
e são a noite.

E mesmo _____
_____ paraísos, lembram ainda.

Quem as _____? Quem

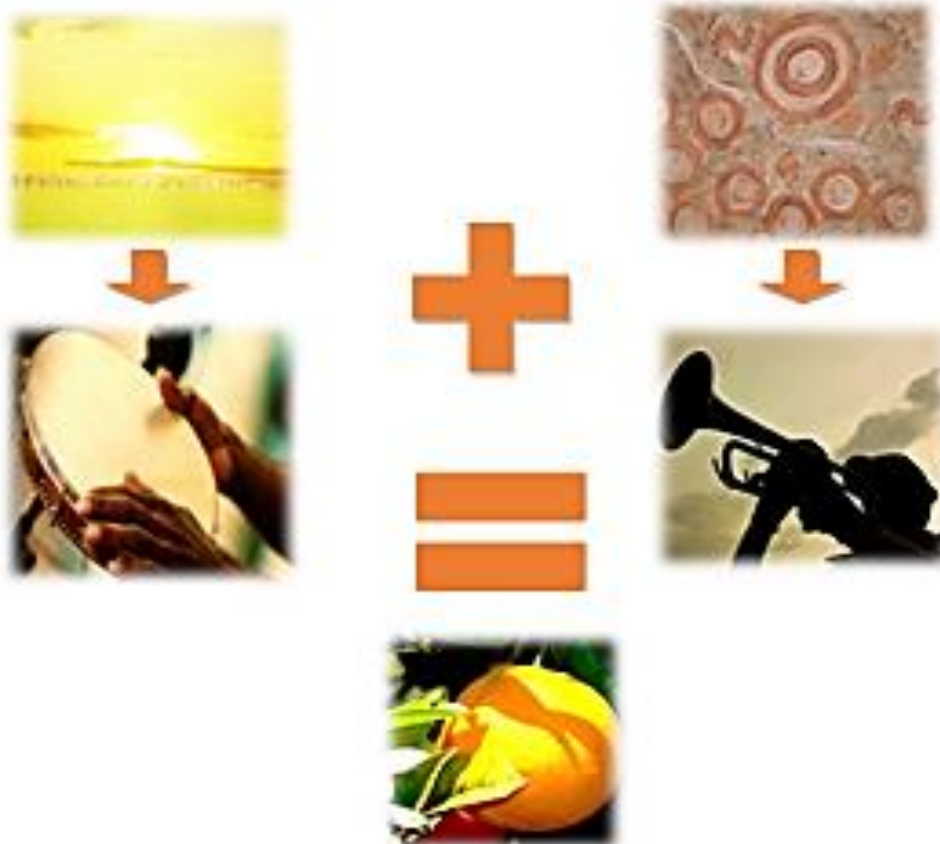
as _____, assim,

_____ , desfeitas.

nas suas _____ puras?

Cego

1) O Cego foi quem, finalmente, ensinou o menino entender como surge o cor-de-laranja. Dize-lhe:



1.1) Com a ajuda do vídeo realiza, no mínimo, quatro associações (cor-com).

Instrumento	Cor

ANEXO CC. Exemplar de uma proposta de trabalho produzida para desenvolver competências no âmbito da produção textual

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

Planificação



Vais agora escrever a continuação da história que leste.

1. Puxa pela imaginação, registando todas as ideias que tenhas para a continuação da história (palavras, acontecimentos, etc...).

Ideias para a história:

2. Regista as tuas ideias nas caixas correspondentes:

Personagens

Espaço e Tempo— onde e quando ocorre a ação?

Peripécias ou problemas

Qual a solução?

3. Já falaram várias vezes sobre a importância de variar algumas palavras que ligam as ideias num texto. Para que tu também consigas escrever um texto, diversificado, podes consultar o "banco de palavras".



Em vez de "e depois", posso escrever:

- A seguir;
- Entretanto;
- De seguida;
- Após;
- Seguidamente;
- ...



Em vez de escrever sempre "porque", posso escrever:

- Pois;
- Assim;
- Uma vez que;
- Devido a;
- ...



Em vez de escrever "era uma vez", posso escrever:

- Certo dia;
- Era de manhã/tarde/noite quando;
- Há muito tempo;
- Há uma semana;
- Há algum tempo;
- ...



Em vez de escrever sempre "mas", posso escrever:

- No entanto;
- Porém;
- Pelo contrário;
- Contudo;
- ...



Para terminar um texto posso escrever:

- Por fim;
- Finalmente;
- Assim;
- Para terminar;
- Em conclusão;
- No final;
- O que aconteceu foi;
- ...

Escrita:

4. Agora que já planificaste o teu texto, podes começar a escrevê-lo. Lembra-te de seguir a planificação que fizeste na etapa anterior.

Organiza bem o teu texto, que deve ter entre 15 e 20 linhas.

A large rectangular area with a dashed green border, containing 20 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and cover most of the page's width and height within the dashed box.

Revisão:

5. Revê agora o teu texto. Usa a tabela de baixo para te orientares, colocando um ✓ .

	Sim	Não
O meu texto segue a planificação que fiz?		
Apresentei um final/conclusão da narrativa?		
O meu texto faz sentido?		
Posso melhorar a linguagem utilizada no texto?		
A ligação entre ideias é perceptível?		
O texto tem erros ortográficos?		
Usei os vocábulos do “banco de palavras”?		
No meu texto evito repetições?		
Utilizo sinónimos?		
Uso os sinais de pontuação adequados?		
Há concordância entre o sujeito e o predicado?		
Existe concordância entre os tempos verbais?		

ANEXO DD. Exemplos de tiras de cálculo mental elaboradas ao longo da intervenção

Cálculo mental – ___/04/2015		Números e operações
Completa de modo a que as igualdades sejam verdadeiras.		
a) $46 - 3 =$ _____	g) $45 \div 9 =$ _____	
b) $80 \times 0,1 =$ _____	h) $3 \times 3 \times 3 \times 3 =$ _____	
c) $34 - 22 =$ _____	i) $48 + 22 =$ _____	
d) Um terço de 9 é _____	j) $21 - 7 - 7 =$ _____	
e) O dobro de 46 é _____	k) Metade de 66 é _____	
f) $4 \times 5 \times 2 =$ _____	l) $11 + 22 + 33 =$ _____	
Nome:		

Cálculo mental – ___/05/2015		Números e operações
Completa de modo a que as igualdades sejam verdadeiras.		
a) $36 - 18 =$ _____	g) $36 \div 6 =$ _____	
b) $53 - 17 =$ _____	h) $66 \div 11 =$ _____	
c) $12 + 12 + 12 + 12 =$ _____	i) $25 + 29 =$ _____	
d) A metade de 74 é _____	j) $21 - 7 - 7 =$ _____	
e) $8 \times 3 \times 2 =$ _____	k) O quádruplo de 16 é _____	
f) Um quinto de 30 é _____	l) $34 - 18 =$ _____	
Nome:		

Cálculo mental – ___/05/2015		Números e operações
Completa de modo a que as igualdades sejam verdadeiras.		
a) $25 - 19 =$ _____	g) $1 + \frac{1}{2} =$ _____	
b) $60 \div 10 =$ _____	h) $150 \div 5 =$ _____	
c) $125 + 43 =$ _____	i) $24 \times 20 =$ _____	
d) $284 - 122 =$ _____	j) O triplo de 15 é _____	
e) $800 \times 0,1 =$ _____	k) 50% de 100 = _____	
f) $1,1 \times 10 =$ _____	l) 25% de 100 = _____	
Nome:		

ANEXO EE. Cronograma com as datas de intervenção



Ano Letivo 2014-2015

	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q						
Março					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Abril	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
Maio			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		

Nota: Dia 6 e 7 de abril – Seminários na Eselx;
 Dia 1 de maio – Feriado (Dia do trabalhador);
 Dia 18 e 20 de maio – Provas globais;

	Semanas de observação
	Férias da Páscoa
	Intervenções pontuais
	Início da intervenção (Responsável pela intervenção: Filipa Azevedo)
	Responsável pela intervenção: Ana Margarida Gomes

ANEXO FF. Sequência de conteúdos de aprendizagem

Tabela FF1

Conteúdos de aprendizagem lecionado ao longo da intervenção

Matemática	<p style="text-align: center;">Organização e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamento de dados <ul style="list-style-type: none"> - Frequência relativa, frações e percentagens <p style="text-align: center;">Geometria e medida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas <ul style="list-style-type: none"> - Sólidos geométricos e planificações • Medida <ul style="list-style-type: none"> - Unidades de medida de área - Área do retângulo - Área do quadrado - Capacidade - Decímetro cúbico - Metro cúbico - Unidades de medida do volume e de capacidade <p>➤ <u>Preparação para a Prova global</u>: revisões de toda a matéria.</p>
Português	<p style="text-align: center;">Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler para aprender: aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento • Leitura de textos diversos • Mobilização do conhecimento da representação gráfica e da pontuação • Planificação da escrita de textos • Escrita de textos diversos <p style="text-align: center;">Educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e ouvir ler textos literários • Compreender o essencial dos textos escutados e lidos • Dizer e escrever em termos pessoais e criativos <p style="text-align: center;">Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão de toda a matéria <p>➤ <u>Preparação para a Prova global</u></p>
Estudo do Meio	<p style="text-align: center;">A descoberta do ambiente natural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos físicos do meio

	<ul style="list-style-type: none"> • À descoberta das inter-relações entre espaços • O contacto entre a terra e o mar • À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade • Principais atividades produtivas nacionais • A qualidade do ambiente
<p>Expressões</p>	<p>Expressão físico-motora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos <p>Expressão dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos dramáticos <p>Expressão plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho de expressão livre • Pintura de expressão livre • Recorte, colagem e dobragem <p>Expressão musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de exploração

ANEXO GG. Tabela com os indicadores que possibilitam a avaliação dos objetivos gerais definidos no PI

Tabela GG1

Indicadores que permitem a avaliação da consecução dos objetivos gerais do PI

Objetivos do PI	Indicadores de avaliação	Técnicas e instrumentos
1. Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens;	<ul style="list-style-type: none"> • Expõe a sua opinião e ideias para a elaboração do plano do dia; • Aguarda a sua vez para participar, pedindo a palavra; • Expressa e justifica a sua opinião, manifestando ideias e sentimentos; • Expõe as suas dúvidas; • Intervêm de forma pertinente; • Avalia de forma pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelhas de auto e heteroavaliação;
2. Desenvolver a fluência leitora;	<ul style="list-style-type: none"> • Lê um texto com articulação e entoação corretas; • Lê um texto projetando corretamente a voz; • Lê um texto com uma velocidade adequada; • Lê textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados; • Compreende o sentido dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelhas de registo;
3. Melhorar as competências de escrita;	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica a escrita de textos; • Revê os textos escritos; • Escreve textos respeitando o tema, as regras de ortografia e de pontuação; • Controla e mobiliza as estruturas gramaticais mais adequadas; • Constrói dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; • Mobiliza os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Análise das produções dos alunos (planificações, textos, etc.); - Grelha de registo de avaliação; - Grelha de registo de escrita de textos;
4. Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático;	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta enunciados; • Expõe de forma clara o seu raciocínio; • Resolve situações problemáticas; • Resolve problemas utilizando um raciocínio dedutivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de registo de avaliação;

ANEXO HH. Avaliação do 1.º objetivo - *Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens*

Tabela HH1

Grelha de avaliação do 1.º objetivo do PI

Avaliação do objetivo do P.I: Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens																		
N.º dos alunos	Expõe a sua opinião e ideias para a elaboração do plano do dia			Aguarda a sua vez para participar, pedindo a palavra			Expressa e justifica a sua opinião, manifestando			Expõe as suas dúvidas			Intervêm de forma pertinente			Avalia de forma pertinente		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1			1			1					1			1
2		1		1				1		1			1				1	
3	1			1				1		1			1				1	
4	1					1	1			1			1			1		
5	1					1	1			1			1			1		
7	1					1			1		1				1			1
8		1		1					1		1			1				1
9	1			1					1		1				1			1
10	1			1			1			1					1			1
11	1			1					1		1				1			1
12	1			1			1			1			1			1		
13	1			1			1			1			1			1		
14	1			1					1	1					1			1
15	1					1	1			1			1			1		
16	1			1			1				1			1			1	
17		1		1					1	1				1			1	
18	1					1	1			1			1			1		
19	1			1			1				1		1			1		
20		1		1					1	1					1			1
21	1			1			1			1			1			1		
22		1		1					1	1					1		1	
23	1			1			1			1					1			1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

Avaliação do objetivo do PI: Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens

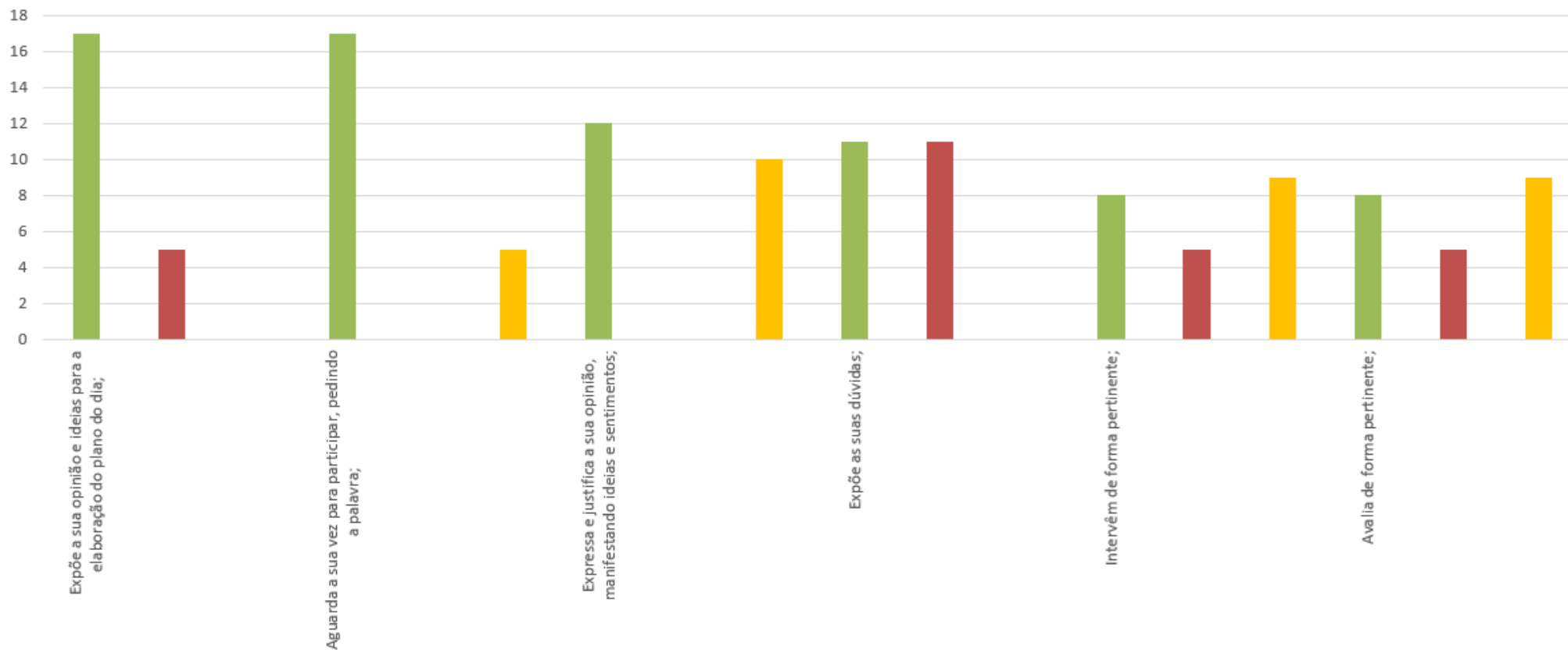


Figura HH1. Avaliação do 1.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

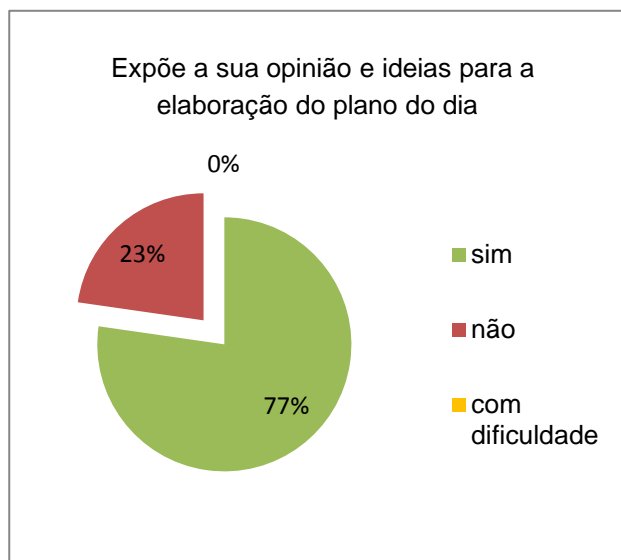


Figura HH2. Dados relativos ao descritor expõe a sua opinião e ideias para a elaboração do plano do dia. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

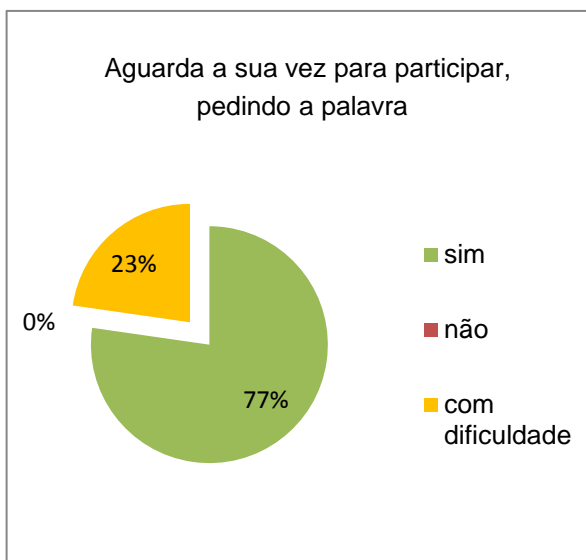


Figura HH3. Dados relativos ao descritor aguarda a sua vez para participar. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

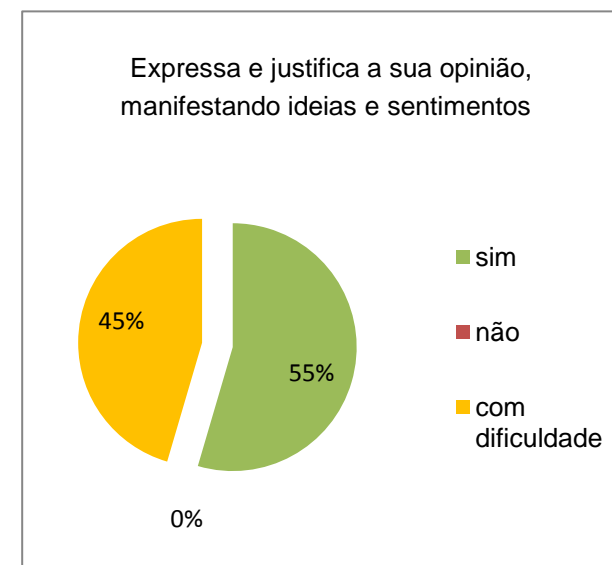


Figura HH4. Dados relativos ao descritor expressa e justifica a sua opinião, manifestando ideias e sentimentos. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

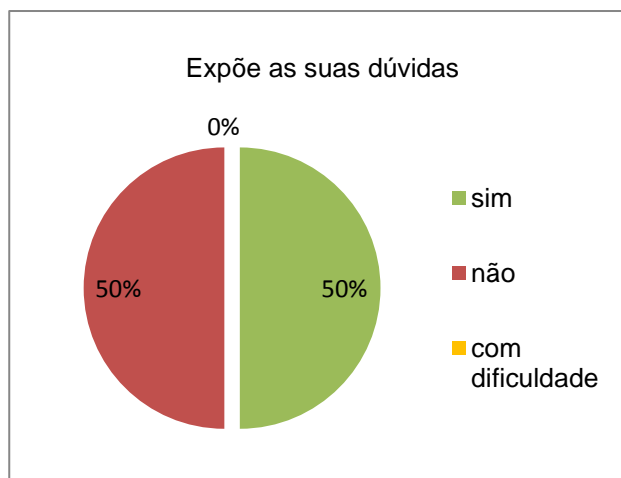


Figura HH5. Dados relativos ao descritor expõe a sua as suas dúvidas. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

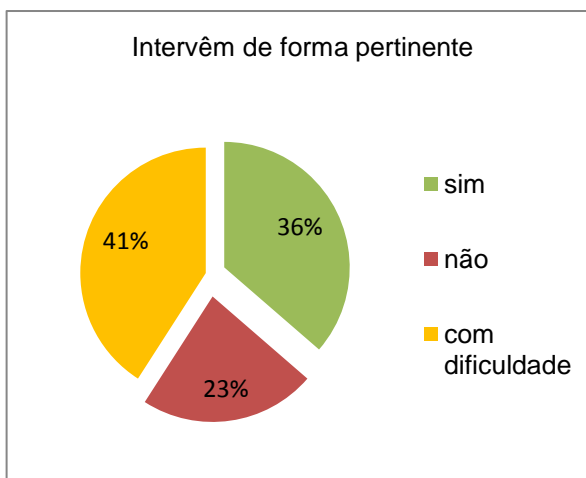


Figura HH6. Dados relativos ao descritor intervêm de forma pertinente. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

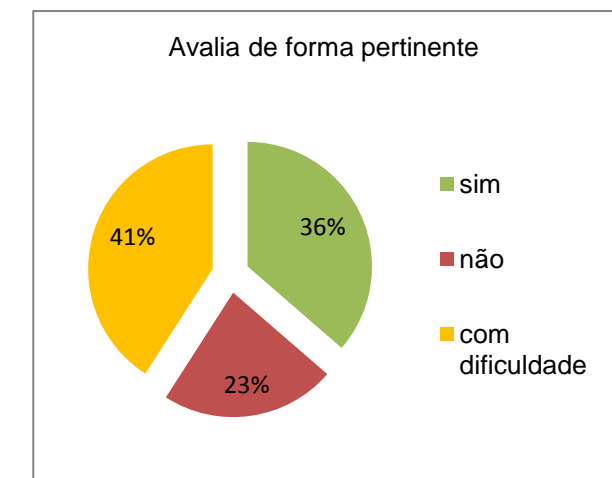


Figura HH7. Dados relativos ao descritor avalia de forma pertinente. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

ANEXO II. Avaliação do 2.º objetivo - *Desenvolver a fluência leitora*

Tabela II1

Grelha de avaliação do 2.º objetivo do PI

N.º dos alunos	Objetivo do plano de intervenção: Desenvolver a fluência leitora														
	Lê um texto com articulação e entoação corretas			Lê um texto projetando corretamente a voz			Lê um texto com uma velocidade adequada			Lê textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados			Compreende o sentido dos textos		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2		1			1				1		1				1
3			1		1				1		1				1
4	1			1			1			1			1		
5	1			1			1			1			1		
6															
7	1			1			1						1		1
8	1			1			1						1		1
9			1		1				1				1		1
10	1				1		1						1		1
11			1		1				1				1		1
12	1			1			1			1				1	
13	1			1			1			1				1	
14			1			1			1				1		1
15	1			1			1			1				1	
16		1		1					1				1		1
17			1		1				1				1		1
18	1			1			1			1				1	
19	1					1	1			1				1	
20			1			1			1				1		1
21	1			1			1			1				1	
22			1		1				1				1		1
23			1			1			1				1		1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

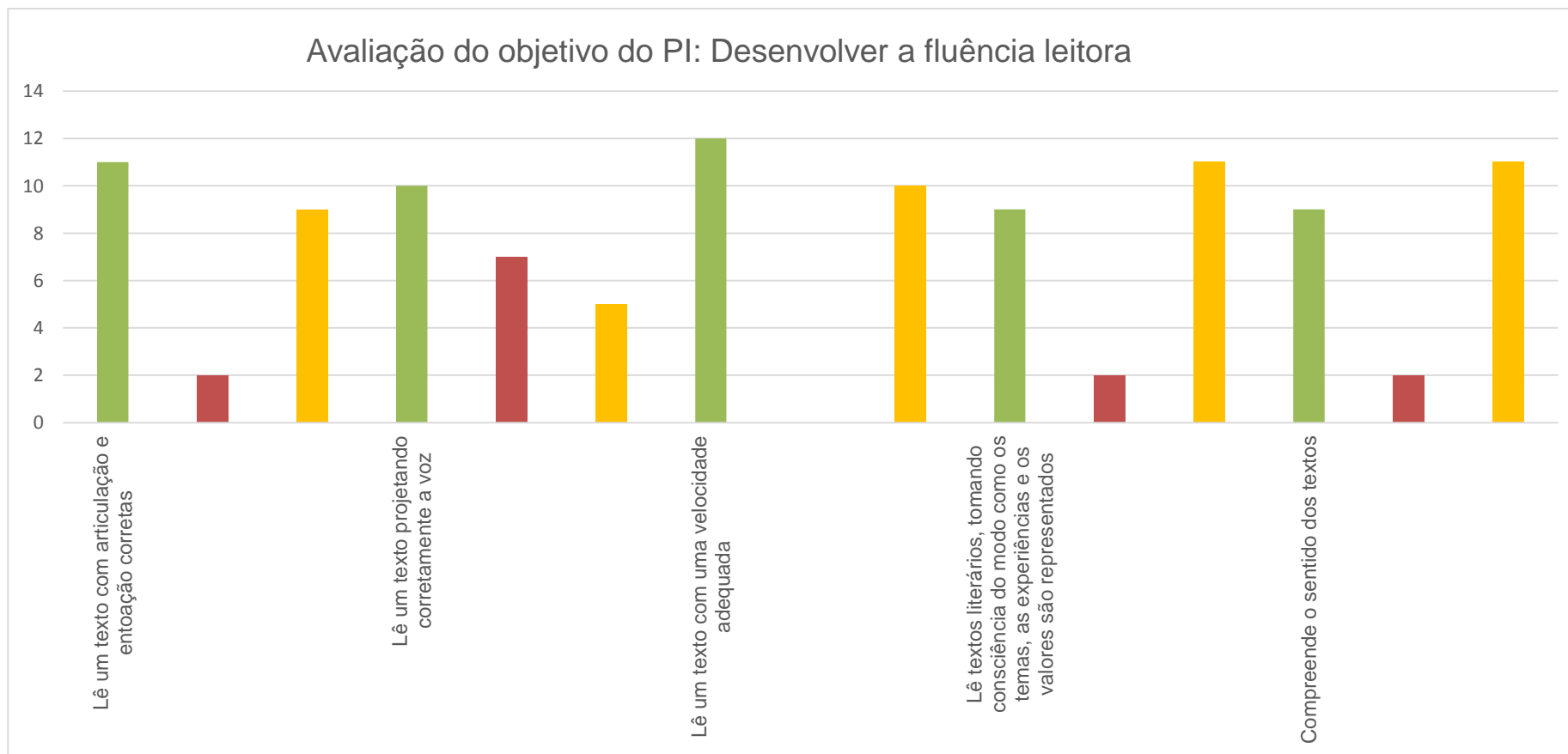


Figura II1. Avaliação do 2.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

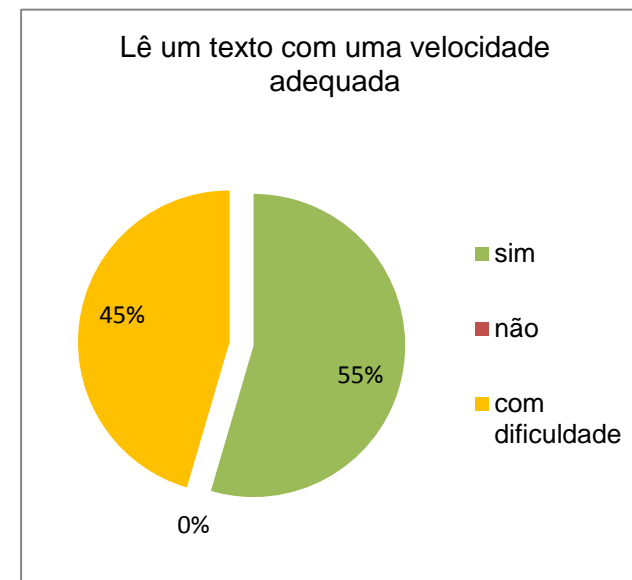
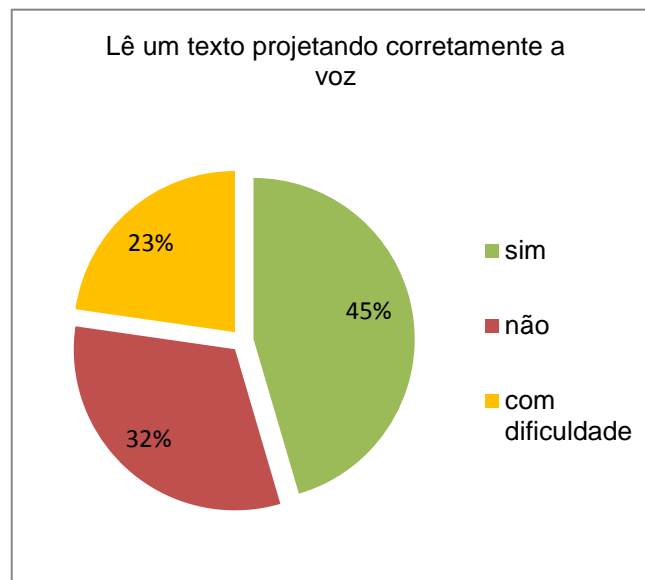
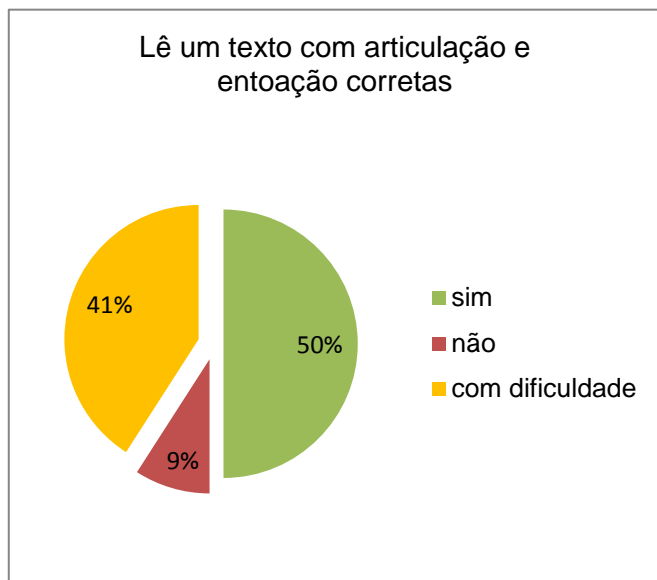


Figura II2. Dados relativos ao descritor lê um texto com articulação e entoação corretas. Dados recolhidos durante o período de intervenção. Figura II3. Dados relativos ao descritor lê um texto projetando corretamente a voz. Dados recolhidos durante o período de intervenção. Figura II4. Dados relativos ao descritor lê um texto com uma velocidade adequada. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

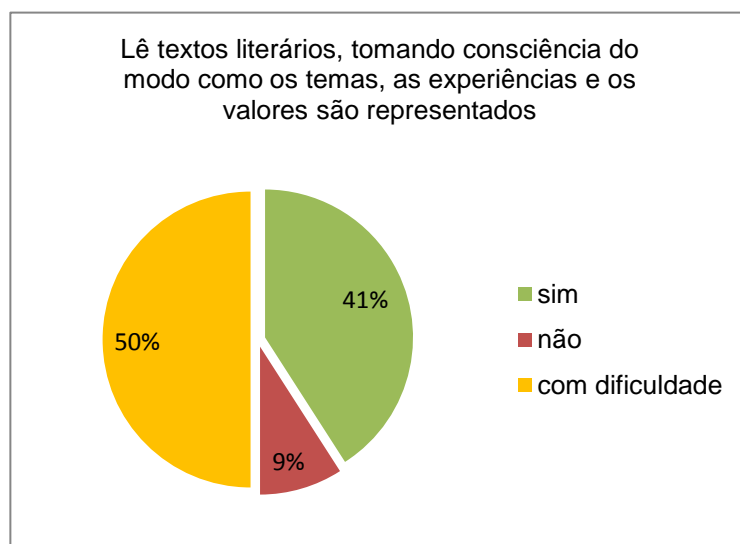


Figura II5. Dados relativos ao descritor lê textos literários...Dados recolhidos durante o período de intervenção.

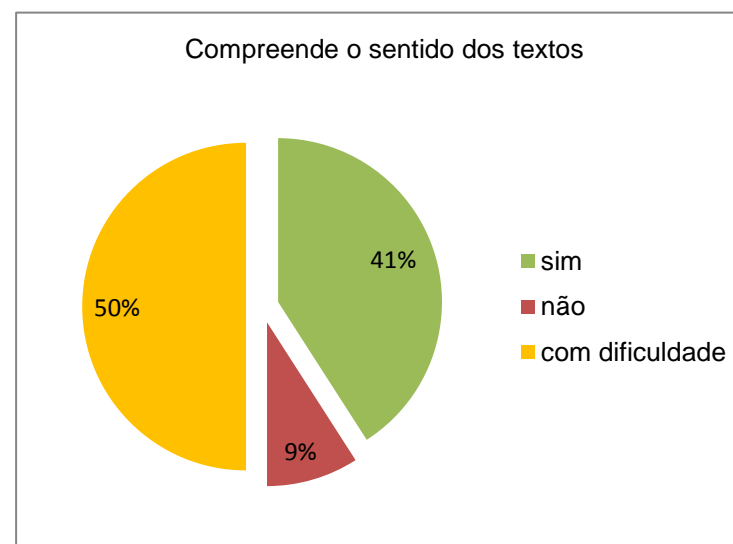


Figura II6. Dados relativos ao descritor compreende o sentido dos textos. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

ANEXO JJ. Avaliação no âmbito da leitura – palavras lidas num minuto

Tabela JJ1

Número de palavras lidas num minuto

N.º dos alunos	N.º de palavras lidas num minuto
1	
2	56
3	68
4	92
5	95
6	
7	67
8	92
9	89
10	81
11	65
12	66
13	95
14	57
15	72
16	44
17	55
18	84
19	74
20	70
21	84
22	40
23	77

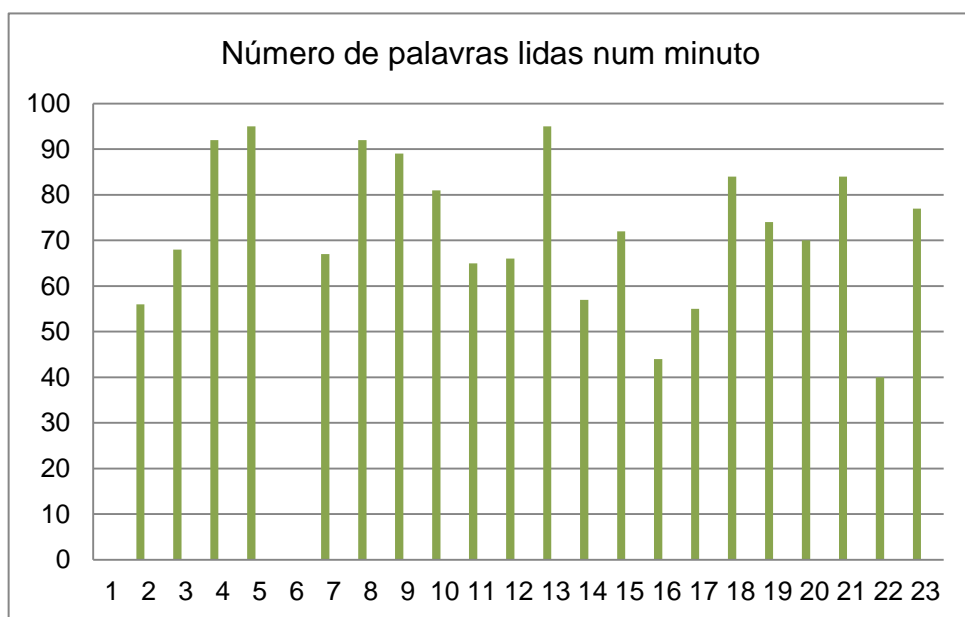


Figura JJ1. Avaliação diagnóstica no âmbito da leitura.

Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

ANEXO KK. Avaliação do 3.º objetivo - Melhorar as competências de escrita

Tabela KK1

Grelha de avaliação do 3.º objetivo do PI

Objetivo do plano de intervenção: Melhorar as competências de escrita																			
N.º dos alunos	Planifica a escrita de textos			Revê os textos escritos			Escreve textos respeitando o tema, as regras de ortografia e de pontuação			Controla e mobiliza as estruturas gramaticais mais adequadas			Constrói dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido			Mobiliza os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos			
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	
1	1			1					1					1					1
2		1			1				1				1						1
3		1			1				1				1						1
4	1			1			1			1			1			1			
5		1			1				1				1			1			1
6																			
7		1			1				1				1			1			1
8	1				1			1					1			1			1
9	1				1				1				1			1			1
10	1				1				1				1			1			1
11	1				1				1				1			1			1
12	1				1			1			1			1				1	
13	1				1			1			1			1				1	
14			1		1				1				1			1			1
15	1				1			1			1			1				1	
16		1			1				1				1			1			1
17		1			1				1				1			1			1
18	1				1			1			1			1				1	
19	1				1				1				1			1			1
20			1				1		1				1			1			1
21	1				1			1			1			1				1	
22		1			1			1			1			1				1	
23			1				1		1				1			1			1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

Avaliação do objetivo do PI: Melhorar as competências de escrita

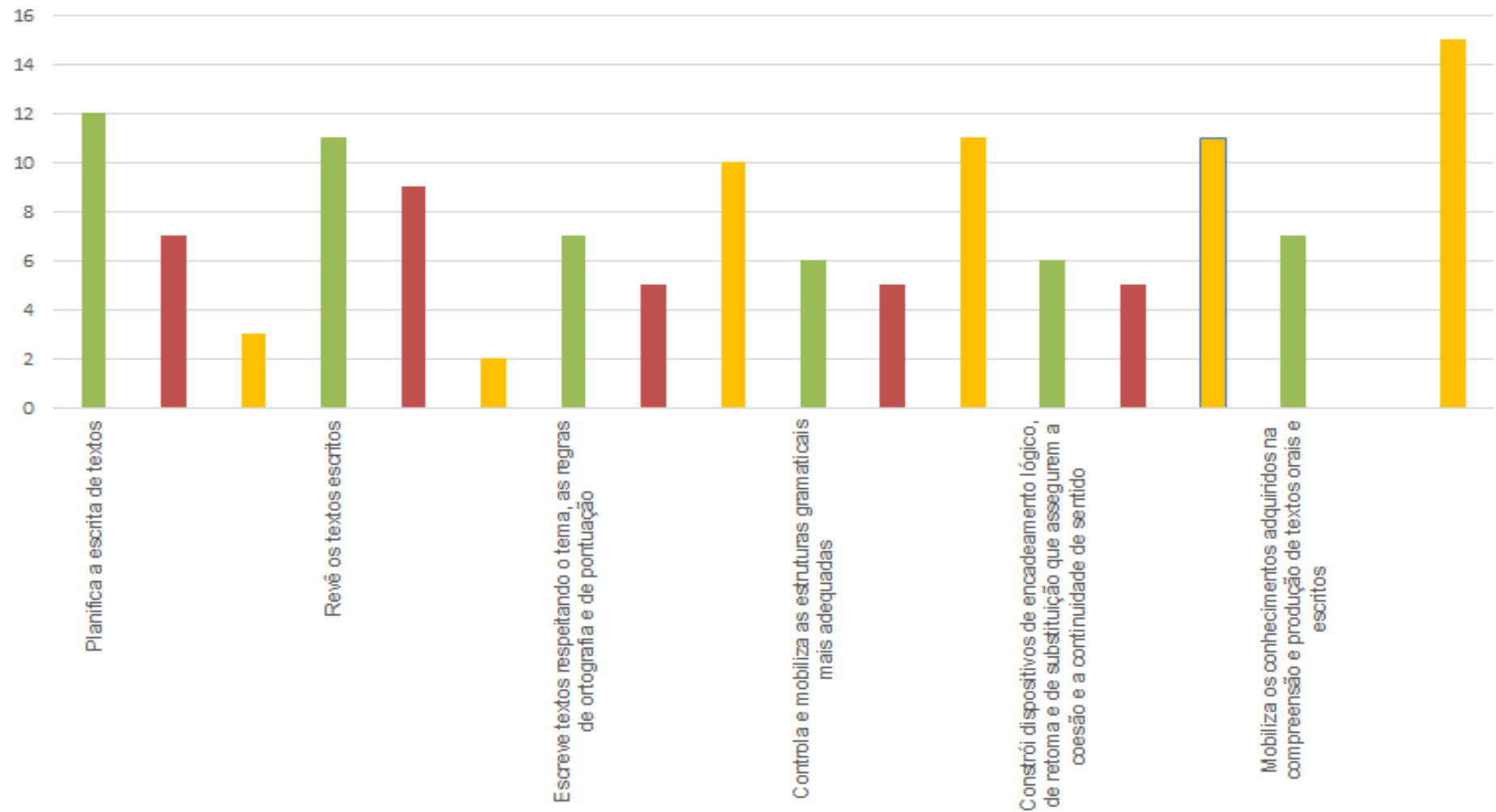


Figura KK1. Avaliação do 3.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

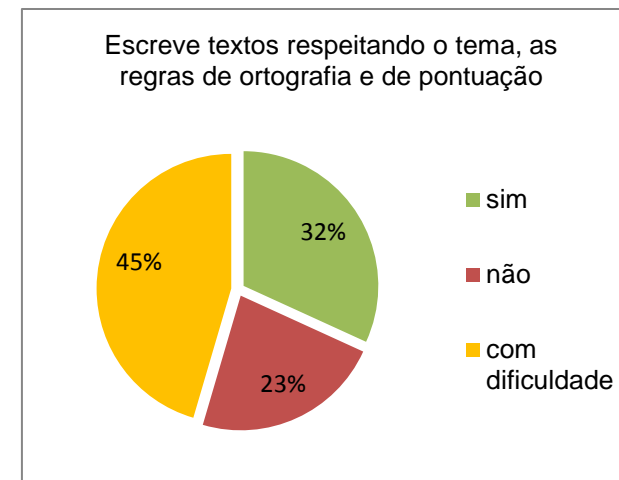
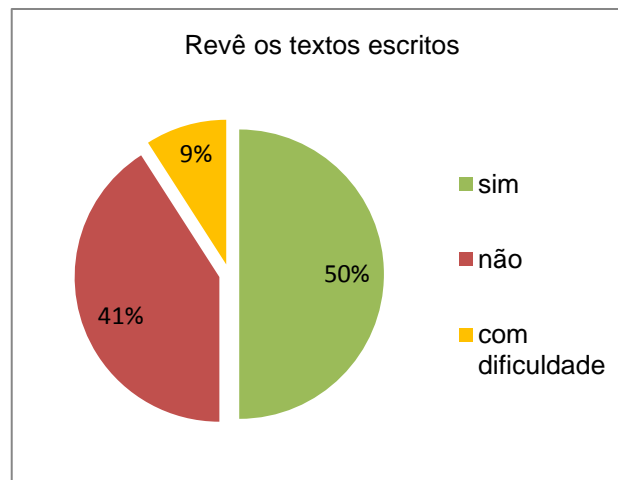
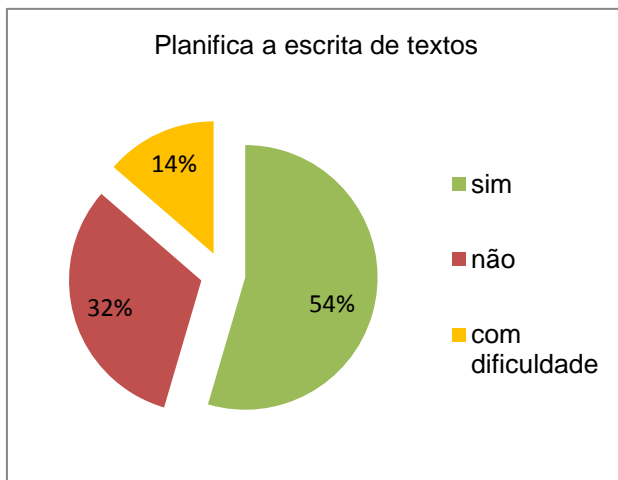


Figura KK2. Dados relativos ao descritor planifica a escrita de textos. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Figura KK3. Dados relativos ao descritor revê os textos escritos. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Figura KK4. Dados relativos ao descritor escreve textos respeitando o tema... Dados recolhidos durante o período de intervenção.

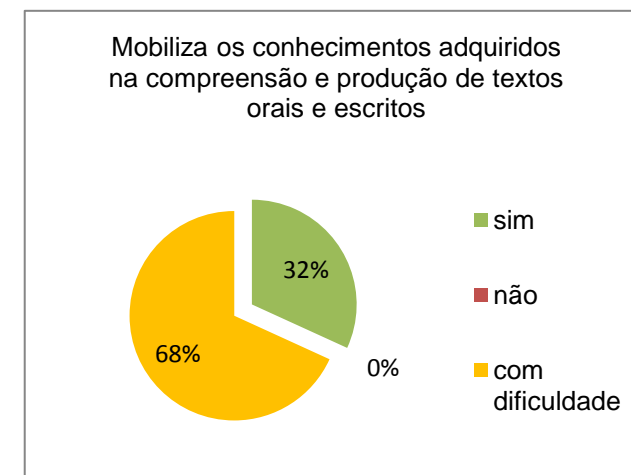
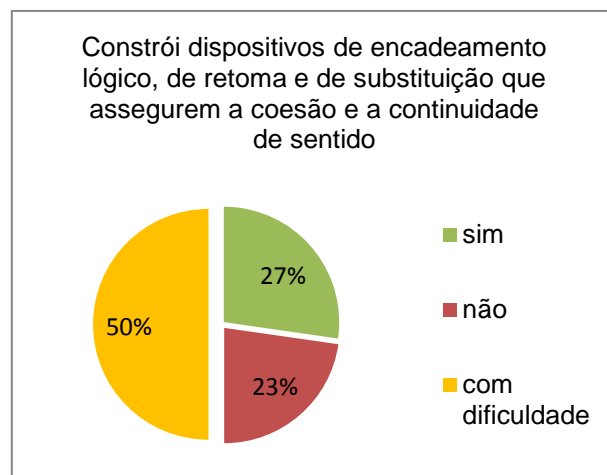
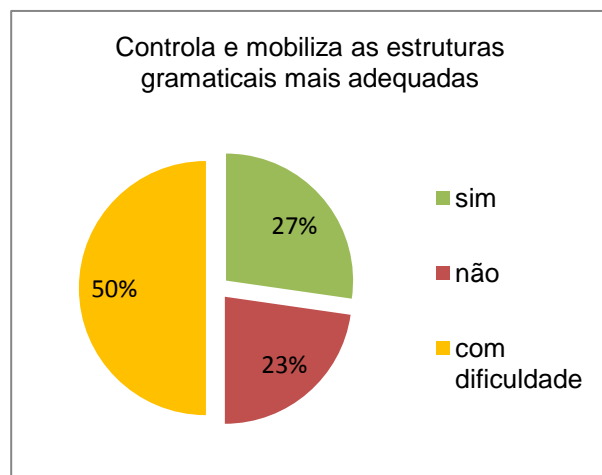


Figura KK5. Dados relativos ao descritor controla e mobiliza as estruturas... Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Figura KK6. Dados relativos ao descritor constrói dispositivos... Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Figura KK7. Dados relativos ao descritor mobiliza os conhecimentos... Dados recolhidos durante o período de intervenção.

ANEXO LL. Avaliação do 4.º objetivo - *Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático*

Tabela LL1

Grelha de avaliação do 4.º objetivo do PI

Objetivo do plano de intervenção: Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático											
N.º dos alunos	Interpreta enunciados			Expõe de forma clara o seu raciocínio			Resolve situações problemáticas			Resolve problemas utilizando um raciocínio dedutivo	
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não
1			1			1			1		1
2		1			1				1		1
3			1			1			1		1
4	1			1			1			1	
5	1			1			1				1
6											
7			1	1					1		1
8			1			1			1		1
9			1			1			1		1
10	1			1					1		1
11			1			1			1		1
12	1			1			1				1
13	1			1			1			1	
14			1			1			1		1
15	1			1			1			1	
16		1			1				1		1
17		1			1				1		1
18	1			1			1			1	
19			1			1			1		1
20		1				1			1		1
21	1			1			1			1	
22		1				1			1		1
23			1			1			1		1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

Avaliação do objetivo do PI: Desenvolver a comunicação e raciocínio matemático

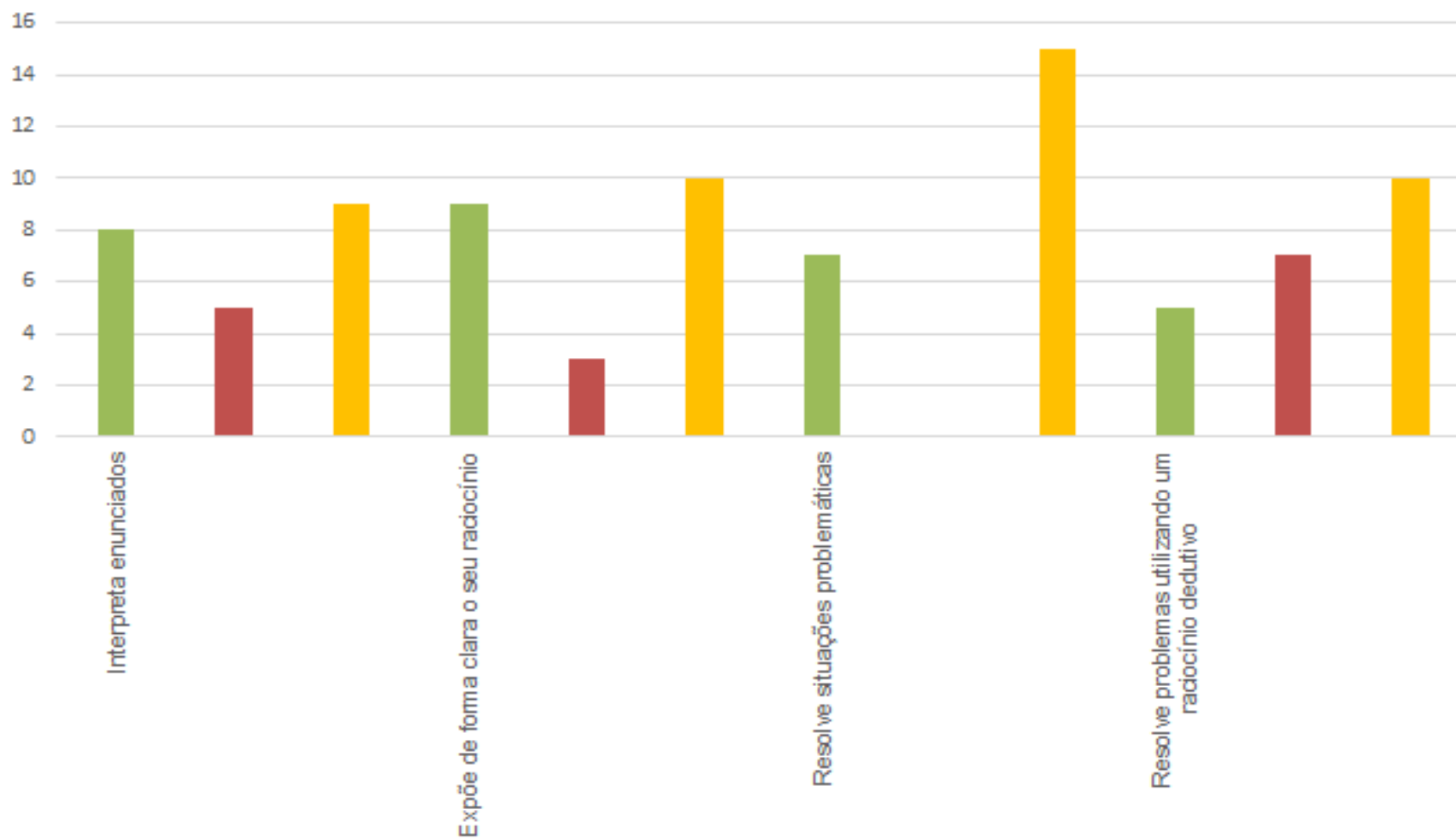


Figura LL1. Avaliação do 4.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

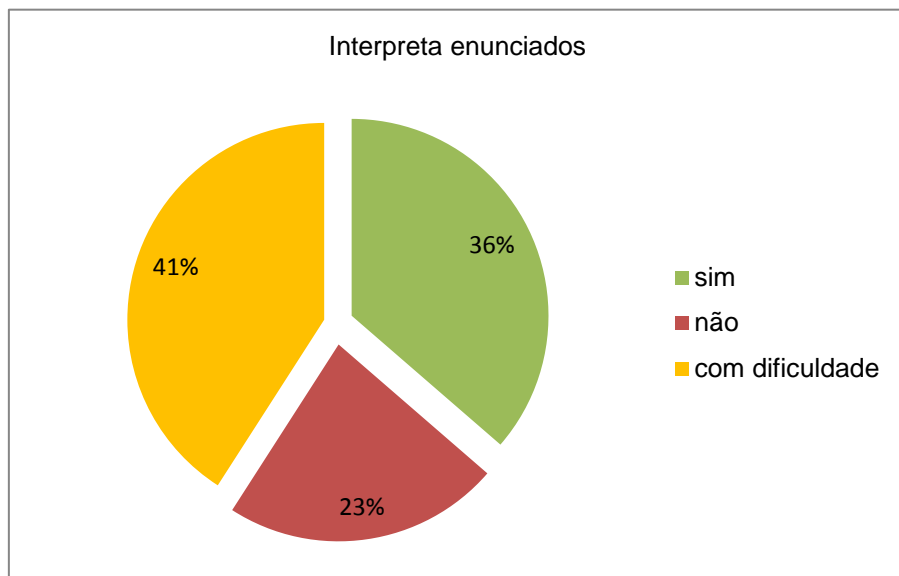


Figura LL2. Dados relativos ao descritor interpreta enunciados. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

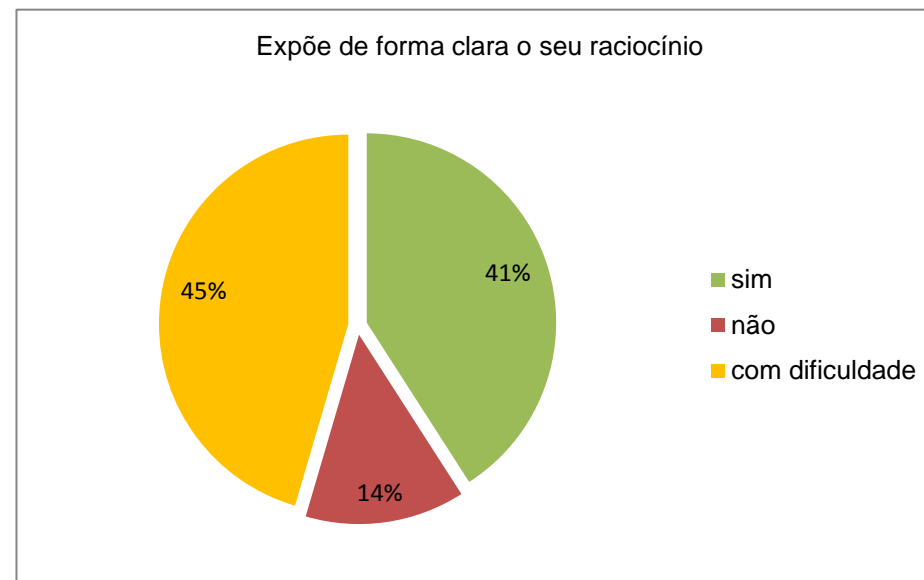


Figura LL3. Dados relativos ao descritor expõe de forma clara o seu raciocínio. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

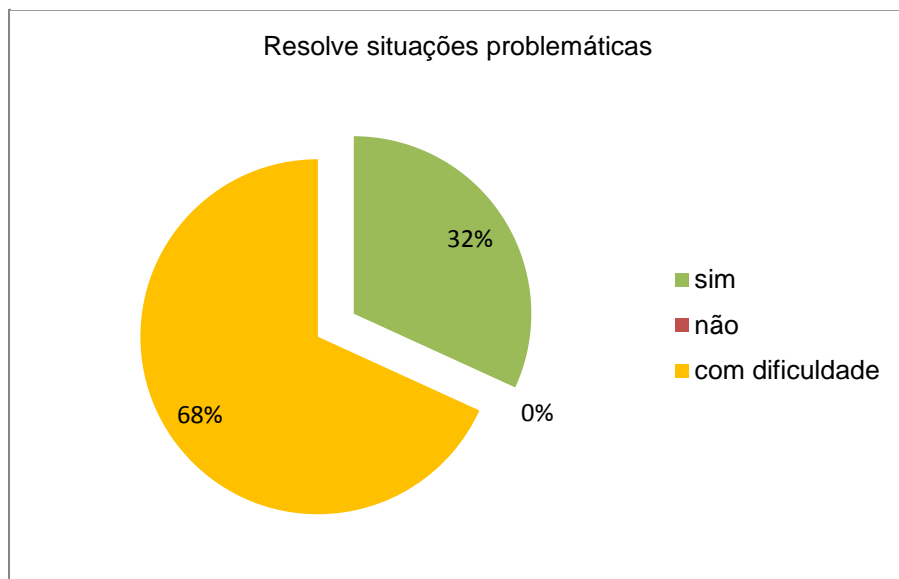


Figura LL4. Dados relativos ao descritor resolve situações problemáticas. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

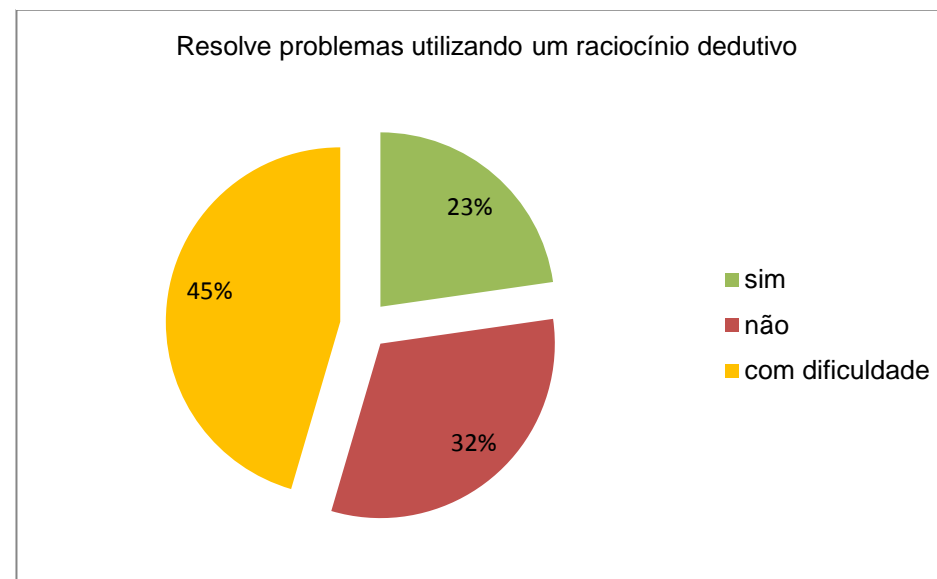


Figura LL5. Dados relativos ao descritor resolve problemas utilizando um raciocínio dedutivo. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

ANEXO MM. Avaliação das competências sociais

Tabela MM1

Grelha de avaliação das competências sociais

N.º dos alunos	Avaliação das competências sociais																	
	Cumpe as funções, atribuídas previamente, da sala de aula			Realiza os trabalhos solicitados			Respeita as intervenções dos colegas			Coopera com os colegas			Mantém a carteira organizada e limpa			É Interessado		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1			1			1			1			1		
2	1					1	1			1				1				
3	1					1	1			1				1				
4	1			1			1			1			1					
5	1					1			1			1	1					
6																		
7			1			1			1			1		1				
8			1	1			1			1			1					
9	1			1			1			1			1					
10	1			1			1			1			1					
11	1			1			1			1			1					
12	1			1			1			1			1					
13	1			1			1			1			1					
14	1					1	1			1				1				
15	1			1					1			1	1					
16	1					1	1					1	1					
17			1			1	1					1		1				
18	1					1	1			1			1					
19	1			1			1			1			1					
20	1					1	1			1			1					
21	1			1			1			1				1				
22			1			1	1					1		1				
23			1			1	1			1				1				

Legenda:

Sim

Não

Com dificuldade

Avaliação das Competências Sociais

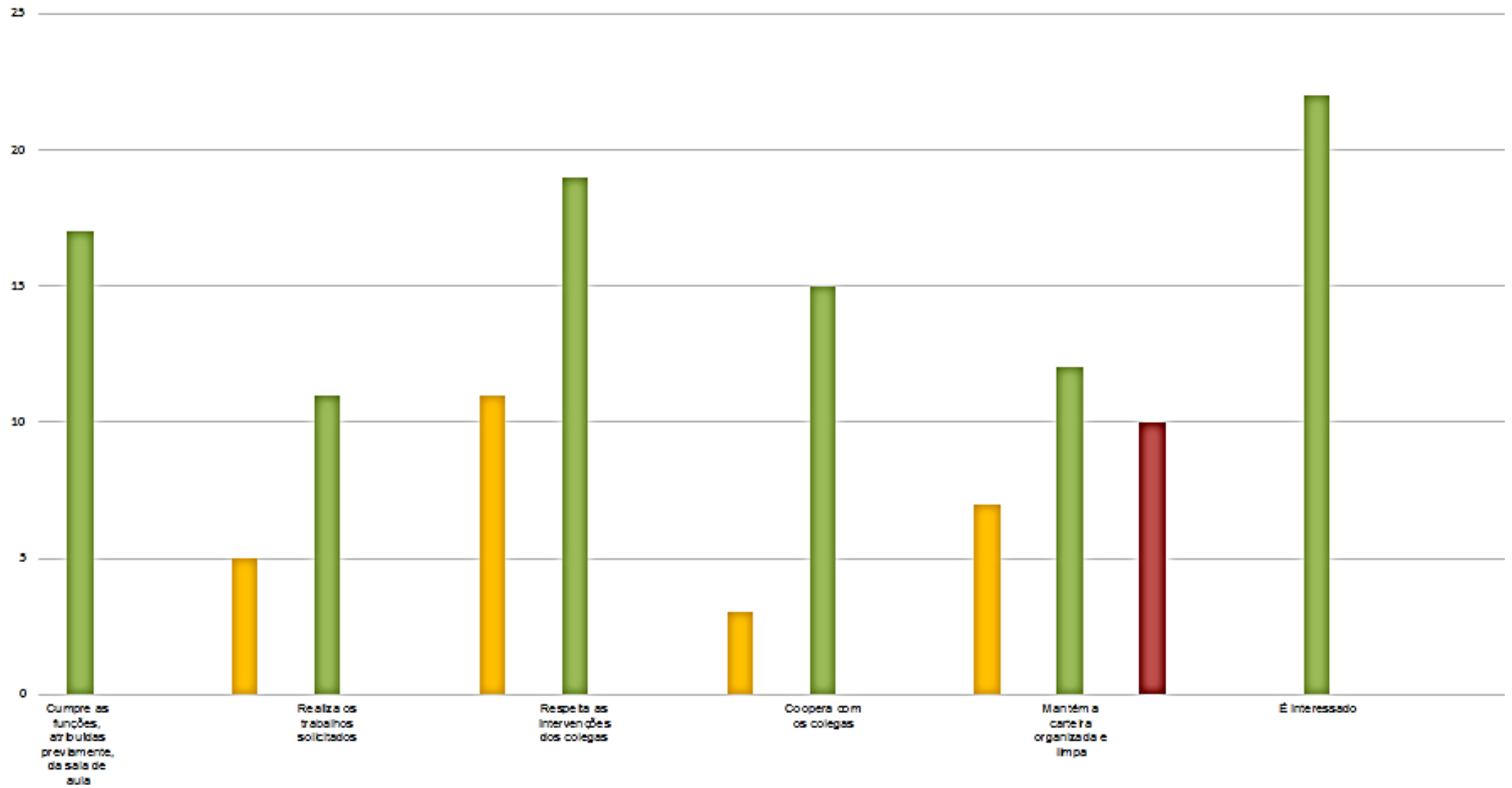


Figura MM1. Gráfico de avaliação das competências sociais. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

ANEXO NN. Avaliação da disciplina de Português

ANEXO NN1. Avaliação do domínio da leitura

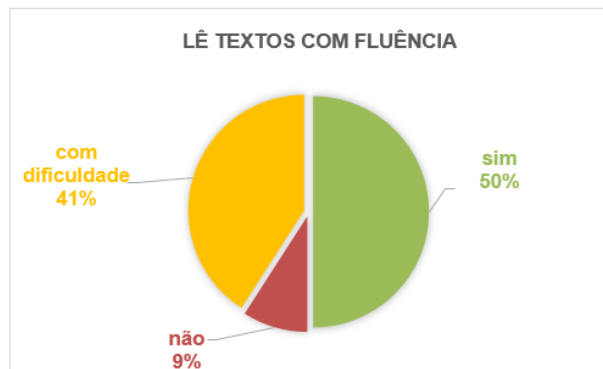


Figura NN1. Resultados referentes ao indicador “Lê textos com fluência”. Dados recolhidos durante a intervenção.

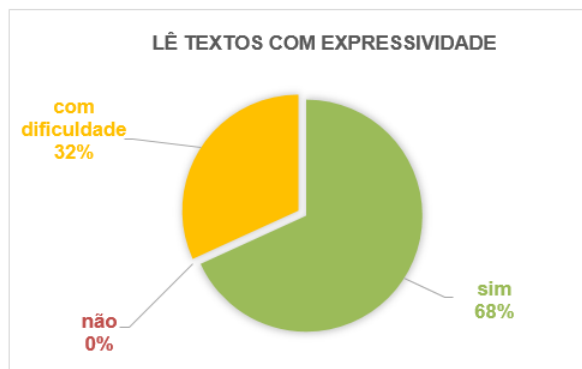


Figura NN2. Resultados referentes ao indicador “Lê textos com expressividade”. Dados recolhidos durante a intervenção.

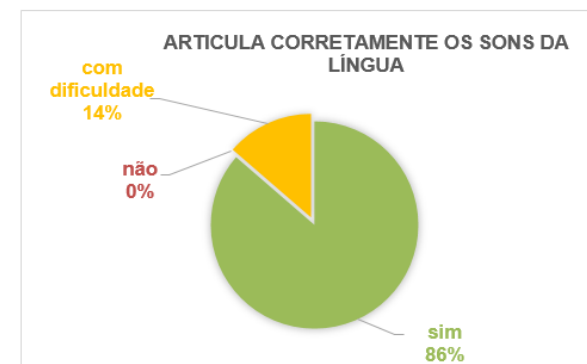


Figura NN3. Resultados referentes ao indicador “Articula corretamente os sons da língua”. Dados recolhidos durante a intervenção.

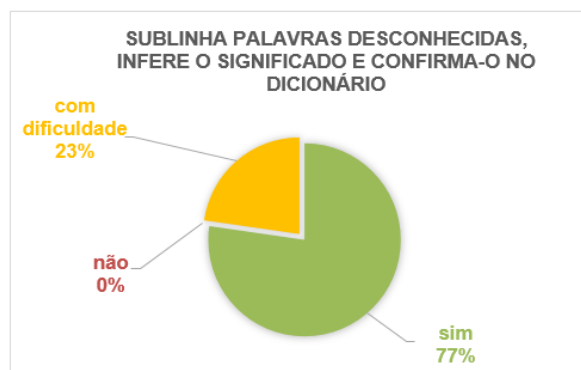


Figura NN4. Resultados referentes ao indicador “Inferir o significado e confirma-o no dicionário”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura NN5. Resultados referentes ao indicador “Lê por iniciativa própria em momentos destinados à leitura autónoma”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura NN6. Resultados referentes ao indicador “Respeita a pontuação”. Dados recolhidos durante a intervenção.

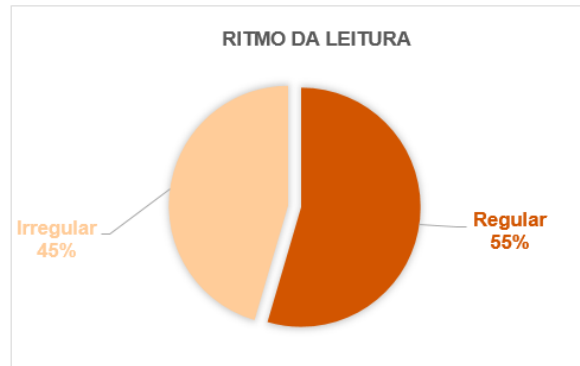


Figura NN7. Resultados referentes ao indicador “Ritmo da leitura”. Dados recolhidos durante a intervenção.

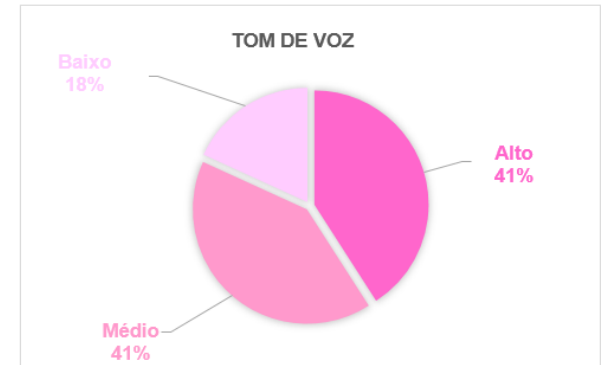


Figura NN8. Resultados referentes ao indicador “Tom de voz”. Dados recolhidos durante a intervenção.

ANEXO NN2. Avaliação do domínio da escrita

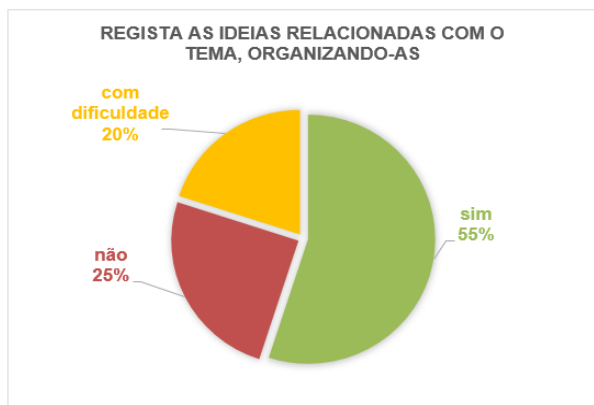


Figura NN9. Resultados referentes ao indicador “Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as”. Dados recolhidos durante a intervenção.

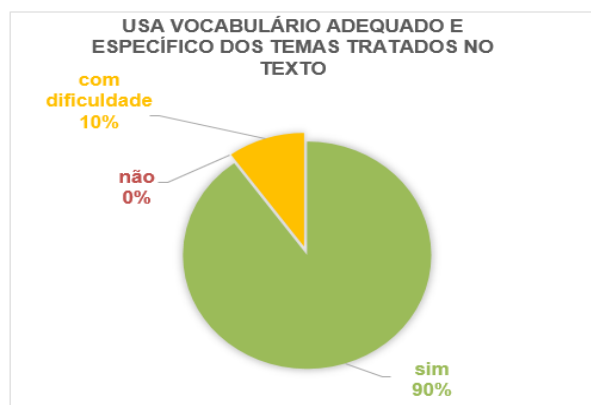


Figura NN10. Resultados referentes ao indicador “Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto”. Dados recolhidos durante a intervenção.

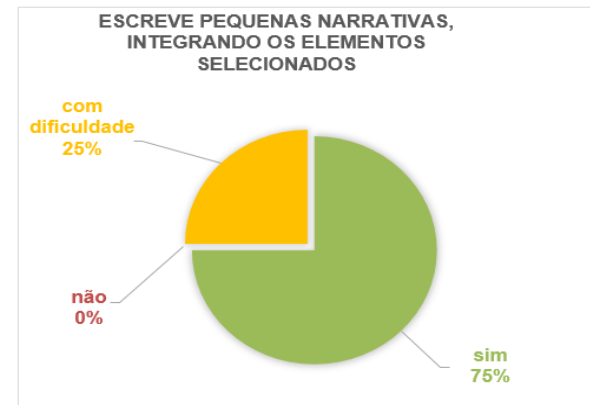


Figura NN11. Resultados referentes ao indicador “Escreve pequenas narrativas integrando os elementos selecionados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

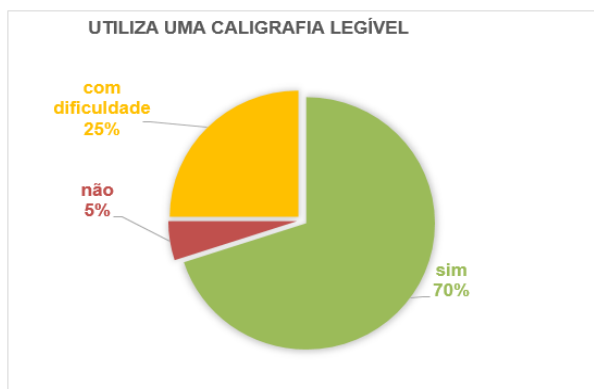


Figura NN12. Resultados referentes ao indicador “Utiliza uma caligrafia legível”. Dados recolhidos durante a intervenção.

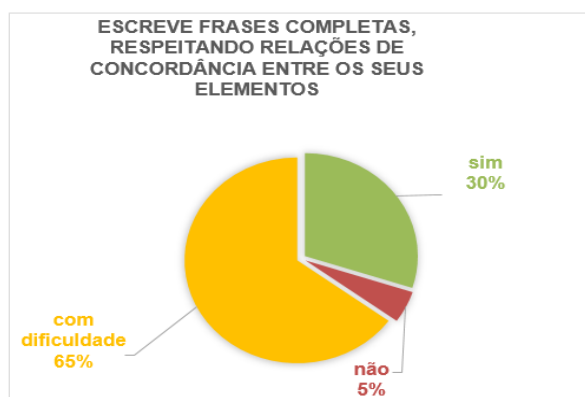


Figura NN13. Resultados referentes ao indicador “Escreve frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos”. Dados recolhidos



Figura NN14. Resultados referentes ao indicador “Revê o texto escrito”. Dados recolhidos durante a intervenção.

ANEXO NN3. Avaliação do domínio da oralidade

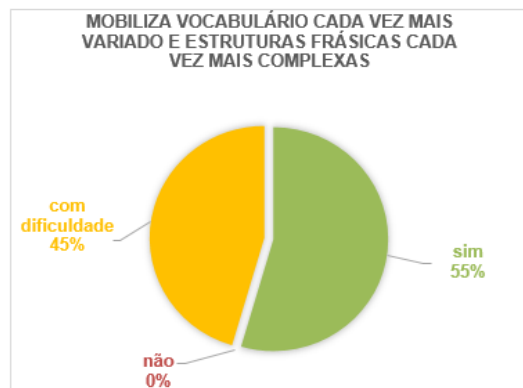


Figura NN15. Resultados referentes ao indicador “Mobiliza vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

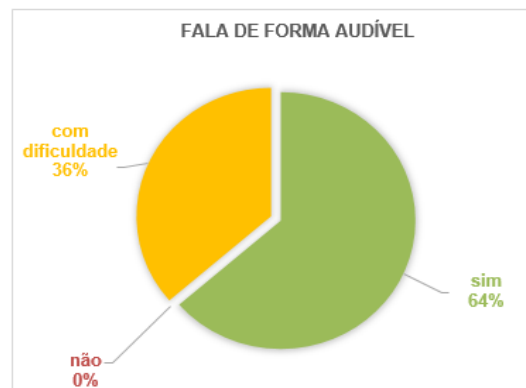


Figura NN16. Resultados referentes ao indicador “Falar de forma audível”. Dados recolhidos durante a intervenção.

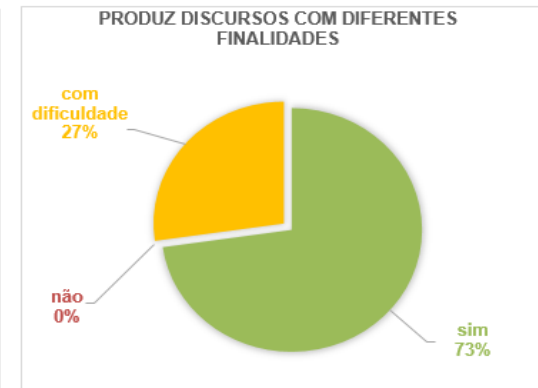


Figura NN17. Resultados referentes ao indicador “Produce discursos com diferentes finalidades”. Dados recolhidos durante a intervenção.

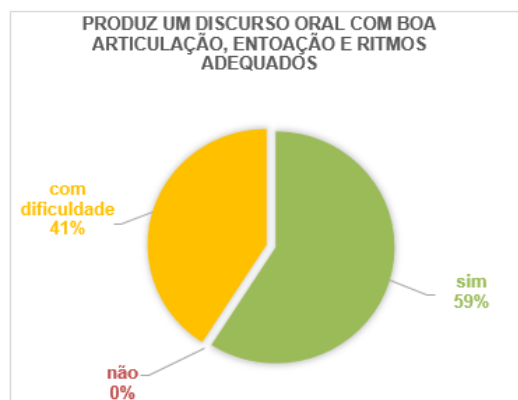


Figura NN18. Resultados referentes ao indicador “Produce discursos com articulação, entoação e ritmos adequados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

ANEXO NN3. Avaliação do domínio da gramática

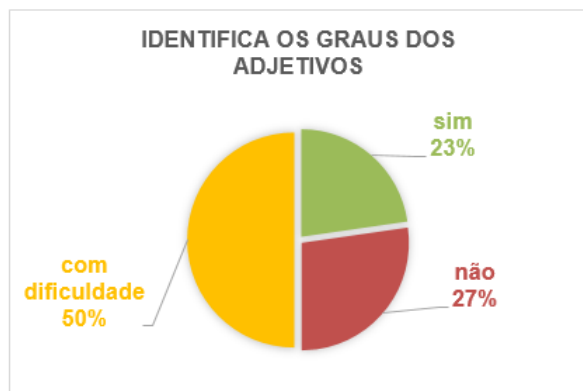


Figura NN19. Resultados referentes ao indicador “Identifica os graus dos adjetivos”. Dados recolhidos durante a intervenção.

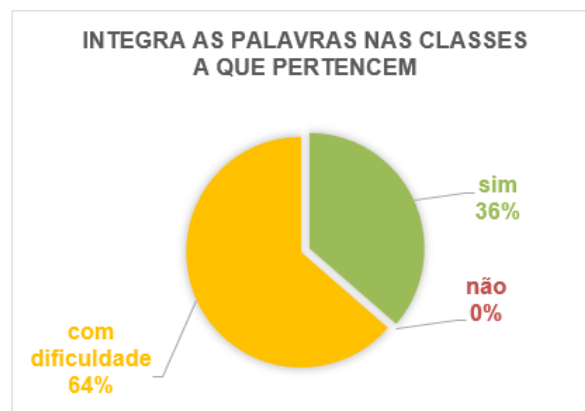


Figura NN20. Resultados referentes ao indicador “Integra as palavras nas classes a que pertencem”. Dados recolhidos durante a intervenção.

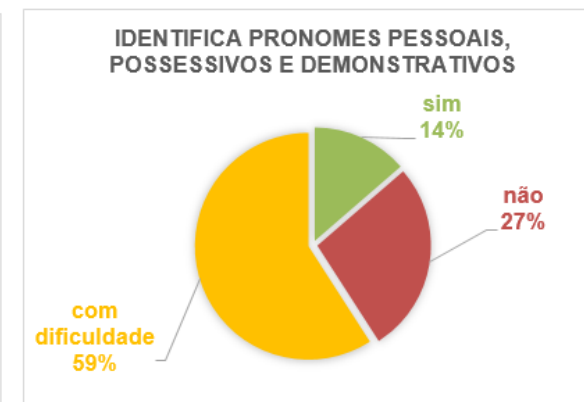


Figura NN21. Resultados referentes ao indicador “Identifica os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos”. Dados recolhidos durante a intervenção.

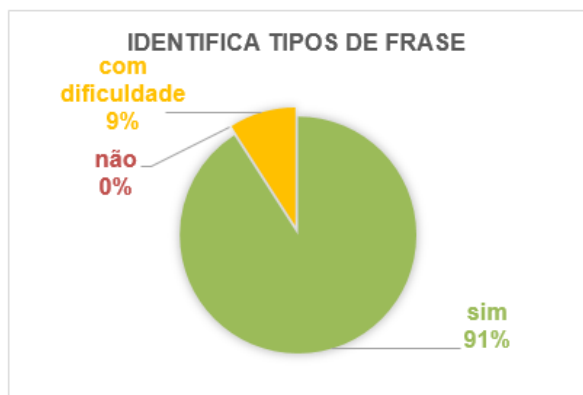


Figura NN22. Resultados referentes ao indicador “Identifica tipos de frases”. Dados recolhidos durante a intervenção.

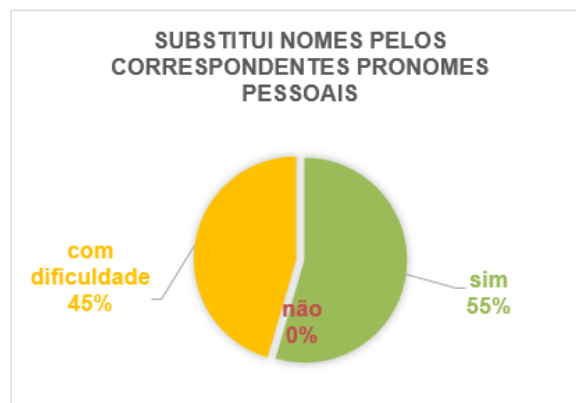


Figura NN23. Resultados referentes ao indicador “Substitui nomes pelos correspondentes pronomes pessoais”. Dados recolhidos durante a intervenção.

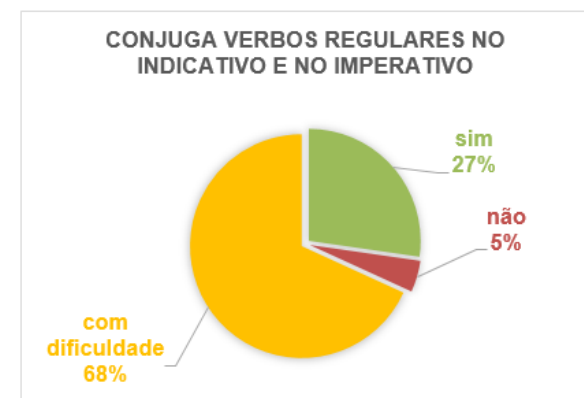


Figura NN24. Resultados referentes ao indicador “Conjuga verbos regulares no indicativo e imperativo”. Dados recolhidos durante a intervenção.

ANEXO OO. Grelha de avaliação do teste de preparação para a prova final de Português

Tabela OO1

Grelha de avaliação do teste de preparação para a prova final

Classificação do teste de preparação para a prova final de Português de 4º ano A - 2014-2015																											
Pergunta	Grupo I													Grupo II								Grupo III	Total	Apreciação			
	1	2	3	3.1	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7	8					
Cotação	2	2	3	4	4	4	4	2	2	3	6	4	5	5	2	3	2	2	3	3	3	2	30				
Nº	Nome																										
1		0	2	3	0	4	4	4	2	2	3	0	4	5	5	0	0	0	2	1,5	3	0	1	29	45,5	74,5	Bom
2		2	0	3	0	4	0	2	2	2	3	3	4	1	5	0	3	0	0	3	1,5	1,5	0,5	16	40,5	56,5	Suficiente
3		0	2	3	0	4	2	0	2	2	3	6	4	3	5	0	3	0	2	3	0	1,5	2	22	47,5	69,5	Suficiente
4		2	2	3	0	4	2	4	2	2	3	3	4	3	5	2	3	2	2	3	1,5	1,5	0,5	28	54,5	82,5	Bom
5		2	2	0	4	4	2	0	2	2	3	6	4	1	1	2	3	0	1	1,5	0	0	0	27	40,5	67,5	Suficiente
7		0	0	0	0	4	2	2	0	2	3	0	4	1	5	0	0	0	2	0	0	0	2	18	27	45	Insuficiente
8		2	2	3	0	4	2	2	2	0	0	0	4	5	5	0	0	0	0	3	1,5	0	1	29	36,5	65,5	Suficiente
9		2	0	3	0	4	0	0	2	2	0	3	4	3	5	2	0	0	1	3	0	1,5	1	29	36,5	65,5	Suficiente
10		2	0	3	0	4	0	0	2	2	3	3	4	3	5	2	3	0	2	3	0	1,5	1	23	43,5	66,5	Suficiente
11		2	2	3	0	4	2	4	2	2	3	0	4	5	5	2	0	0	2	3	3	1,5	1	20	50,5	70,5	Bom
12		2	0	3	0	4	4	4	0	2	0	0	4	5	5	2	3	0	1	3	3	1,5	1	24	47,5	71,5	Bom
13		2	2	3	0	4	4	4	2	2	3	0	4	3	5	2	3	2	2	3	1,5	1,5	1	30	54	84	Bom
14		2	2	3	0	4	2	0	2	0	3	0	4	3	1	2	3	2	2	1,5	1,5	1,5	1	26	40,5	66,5	Suficiente
15		2	2	0	4	4	2	4	2	2	3	6	0	5	5	2	3	0	2	3	1,5	1,5	2	29	56	85	Bom
16		2	0	3	0	4	2	2	2	2	0	3	0	0	1	2	0	0	1	3	0	1,5	0	11	28,5	39,5	Insuficiente
17		0	2	0	0	4	2	4	0	0	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	1,5	0	0	7	19,5	26,5	Insuficiente
18		0	2	3	0	4	4	0	2	0	3	3	4	5	5	2	3	0	2	3	3	0	1	30	49	79	Bom
19		2	2	3	0	4	2	4	2	2	3	0	4	3	5	0	3	0	2	3	0	1,5	2	22	47,5	69,5	Suficiente
20		0	2	3	0	4	0	4	0	2	3	6	0	3	5	0	0	0	0	0	3	1,5	1	19	37,5	56,5	Suficiente
21		2	2	3	0	4	2	2	2	2	3	3	4	3	5	2	3	0	2	3	3	0	1	25	51	76	Bom
22		0	2	0	0	4	4	0	0	2	3	3	0	5	5	0	0	0	0	1,5	0	1,5	0	15	31	46	Insuficiente
23		2	0	3	0	4	0	3,5	2	2	0	0	0	3	5	0	3	0	1	1,5	1,5	0	2	22	33,5	55,5	Suficiente

Balanço do teste	
Média	64,50
Nº de Positivas	18
Nº de Negativas	4
% de positivas	78%
% de negativas	17%
Nota mais alta	85
Nota mais baixa	26,5
Nº de alunos	23

Critérios	
	0 - 19 Fraco
	20 - 4 Insuficiente
	50 - 6 Suficiente
	70 - 8 Bom
	90 - 1 Muito bom

ANEXO PP. Avaliação da disciplina de Matemática

ANEXO PP1. Avaliação do domínio organização e tratamento de dados

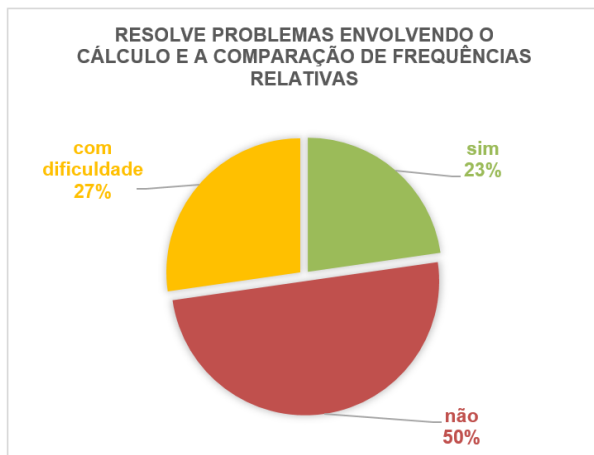


Figura PP1. Resultados referentes ao indicador “Resolve problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

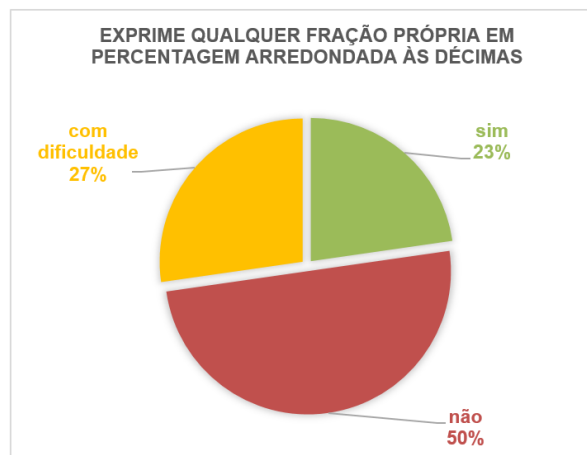


Figura PP2. Resultados referentes ao indicador “Exprime qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

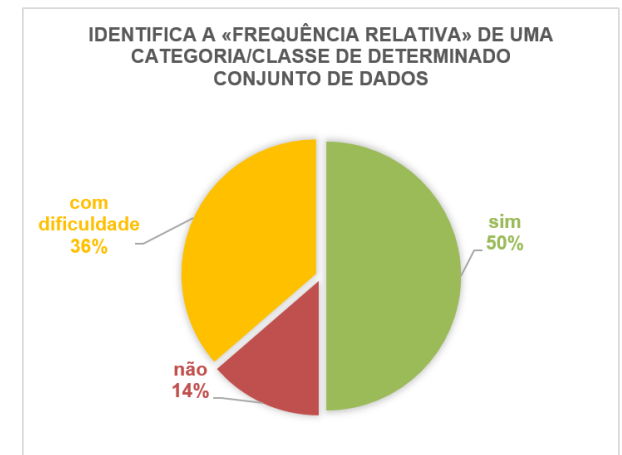


Figura PP3. Resultados referentes ao indicador “Identifica a “frequência relativa” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

ANEXO PP2. Avaliação do domínio números e operações

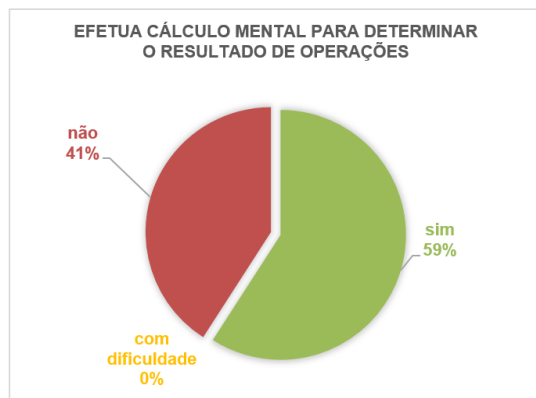


Figura PP4. Resultados referentes ao indicador “Efetua cálculo mental para determinar o resultado de operações”. Dados recolhidos durante a intervenção.

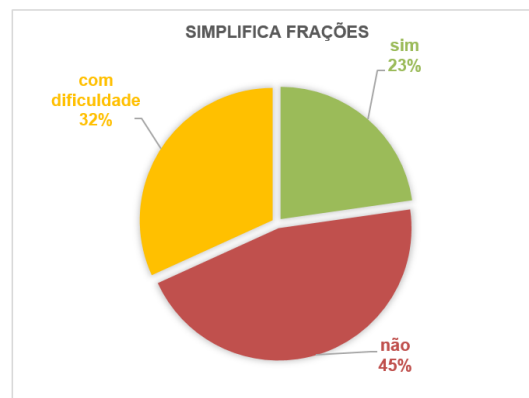


Figura PP5. Resultados referentes ao indicador “Simplifica frações”. Dados recolhidos durante a intervenção.

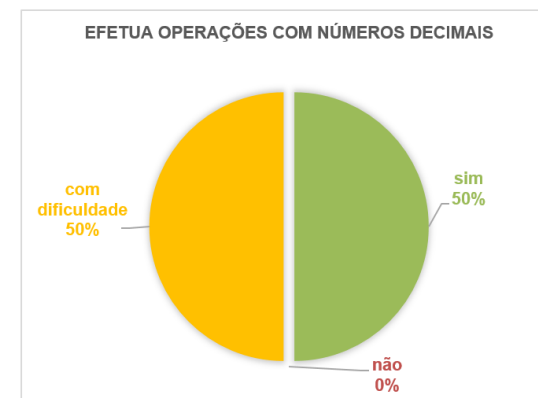


Figura PP6. Resultados referentes ao indicador “Efetua operações com números decimais”. Dados recolhidos durante a intervenção.

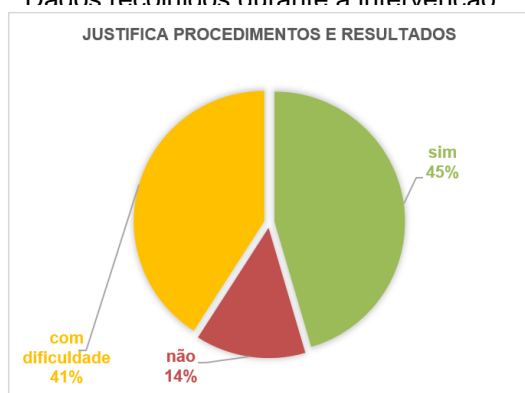


Figura PP7. Resultados referentes ao indicador “Justifica procedimentos e resultados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

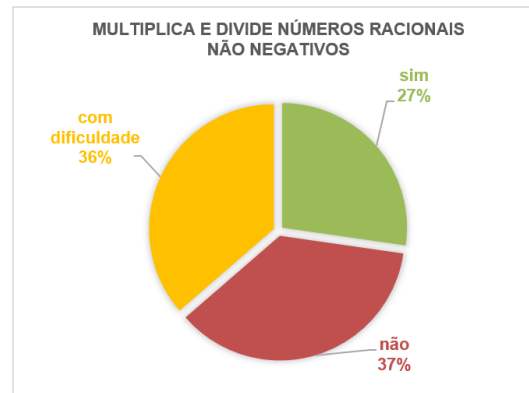


Figura PP8. Resultados referentes ao indicador “Multiplica e divide números racionais não negativos”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura PP9. Resultados referentes ao indicador “Efetua corretamente a leitura de números”. Dados recolhidos durante a intervenção.

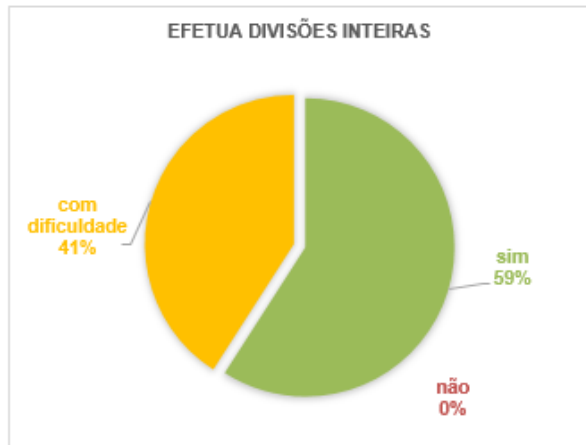


Figura PP10. Resultados referentes ao indicador “Efetua divisões inteiras”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura PP11. Resultados referentes ao indicador “Representa números racionais por dízimas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

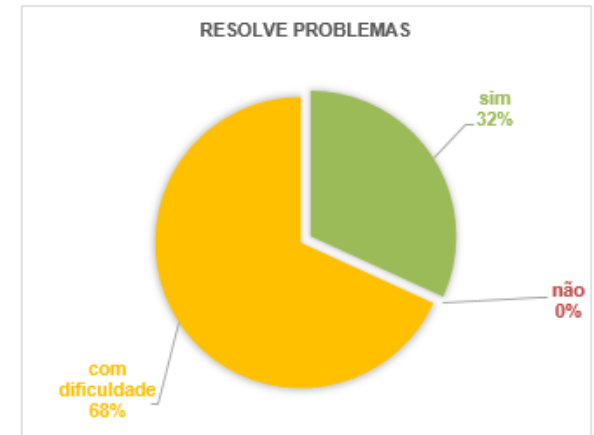


Figura PP12. Resultados referentes ao indicador “Resolve problemas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

ANEXO PP3. Avaliação do domínio geometria e medida



Figura PP13. Resultados referentes ao indicador "Situa objetos no espaço". Dados recolhidos durante a intervenção.

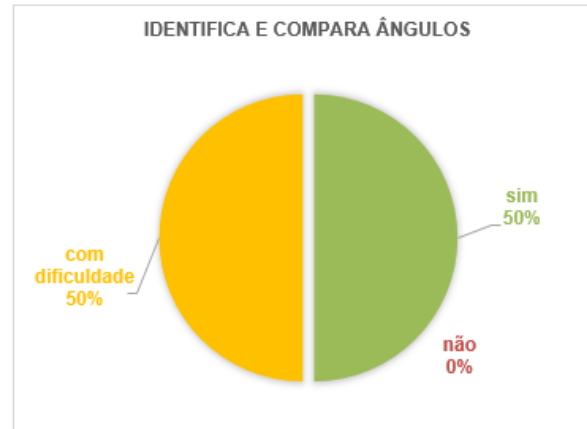


Figura PP14. Resultados referentes ao indicador "Identifica e compara ângulos". Dados recolhidos durante a intervenção.

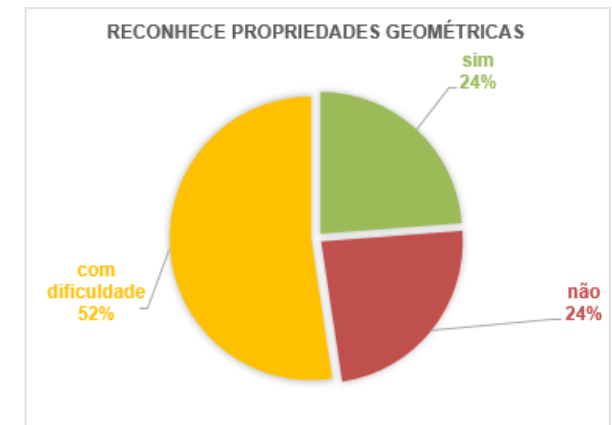


Figura PP15. Resultados referentes ao indicador "Reconhece propriedades geométricas". Dados recolhidos durante a intervenção.

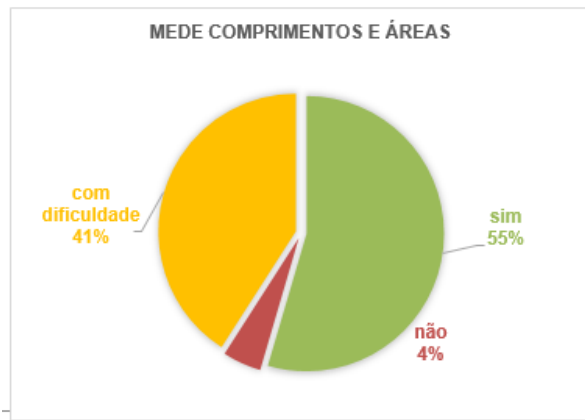


Figura PP16. Resultados referentes ao indicador "Mede comprimentos e áreas". Dados recolhidos durante a intervenção.

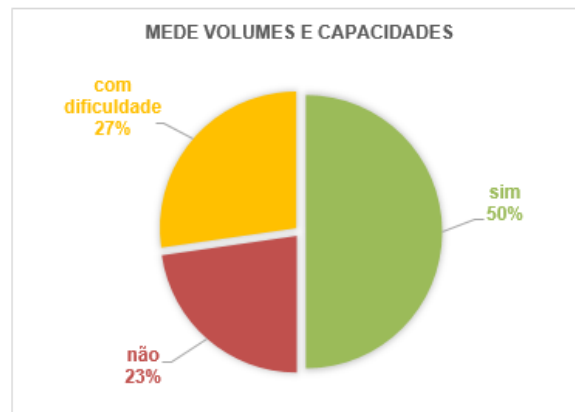


Figura PP17. Resultados referentes ao indicador "Mede volumes e capacidades". Dados recolhidos durante a intervenção.

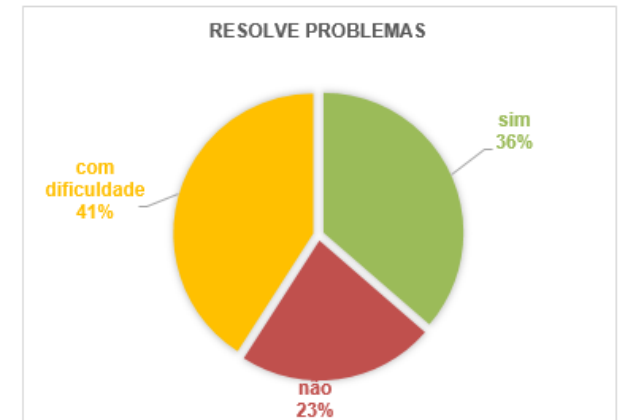


Figura PP18. Resultados referentes ao indicador "Resolve problemas". Dados recolhidos durante a intervenção.

ANEXO QQ. Grelha de avaliação do teste de preparação para a prova final de Matemática

Tabela QQ1

Grelha de avaliação do teste de preparação para a prova final

Classificação do teste de preparação para a prova final de Matemática de 4º ano A - 2014-2015																									Total	Apreciação		
Pergunta	1	2	3	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7	8.1	8.2	8.3	9	10	11.1	12	13	14.1	14.2	15	16	17	18	19			20	
Cotação	3	5	4	3	4	5	3	5	5	5	3	3	3	5	3	4	4	3	5	3	3	5	5	5	4	100		
Nº	Nome																											
1		1	2	0	3	4	2	3	1	0	5	3	3	0	0	0	4	3	5	3	0	5	3	3	0	53	Suficiente	
2		1	1	0	3	0	0	3	0	0	0	3	0	0	2	3	0	4	1	0	0	1	2	0	3	1	28	Insuficiente
3		3	2	3	0	2	3	3	1	5	5	3	3	3	5	3	0	0	3	5	3	3	0	5	5	1	69	Suficiente
4		3	2	0	3	1	1	3	5	0	0	3	3	3	5	3	2	4	3	3	3	3	5	3	5	4	70	Bom
5		1	3	0	0	2	0	0	0	0	0	3	3	0	2	0	0	4	1,5	0	3	3	3	5	5	4	42,5	Insuficiente
7		3	2	0	3	0,5	0,5	3	5	0	0	3	0	0	0	4	4	3	3	3	2	2	3	0	4	41	Insuficiente	
8		3	1	0	0	0	1	3	0	5	2,5	0	0	3	4	0	0	4	2,75	0	0	1	0	0	0	0	30,25	Insuficiente
9		0	1	0	3	0	0	3	2	5	0	3	0	0	2	3	0	4	3	3	3	3	2	0	5	4	49	Insuficiente
10		3	2	0	0	1	1	3	5	0	0	3	3	0	5	3	0	4	2,75	0	3	0	2	3	0	1	44,75	Insuficiente
11		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	5	3	0	4	3	0	3	1	2	3	3	4	38	Insuficiente
12		3	1	0	0	2	2	3	5	0	5	3	0	3	5	0	0	4	3	3	3	3	2	5	3	0	58	Suficiente
13		3	2	0	3	4	5	3	5	0	5	3	3	0	0	0	2	4	3	3	3	3	5	5	0	4	68	Suficiente
14		3	3	0	3	4	2	3	5	5	5	3	3	3	0	3	2	4	3	3	3	2	0	2	5	4	73	Bom
15		3	2	4	3	1	1	3	0	5	4,5	3	0	3	5	0	2	4	3	2	3	1	2	5	5	4	68,5	Suficiente
16		3	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	4	1,5	3	0	3	2	0	5	1	30,5	Insuficiente
17		1	3	0	0	0	0	3	5	0	0	0	0	0	5	3	0	4	3	2	3	1	0	0	0	2	35	Insuficiente
18		3	1	0	0	0	2	3	5	0	5	3	0	3	5	0	0	4	3	5	3	3	5	2	0	4	59	Suficiente
20		1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	4	3	2	0	1	2	3	3	0	29	Insuficiente
21		3	3	4	3	1	1	3	5	5	0	3	0	0	5	3	2	4	3	3	3	3	2	5	5	0	69	Suficiente
22		0	1	0	0	0	0	3	5	5	0	3	0	0	2	3	0	4	3	0	0	2	2	2	0	1	36	Insuficiente
23		1	3	0	0	0	0	3	5	0	0	0	3	3	2	3	0	4	1	3	3	1	0	3	0	0	38	Insuficiente

Balanco do teste	
Média	49,02
Nº de Positivas	9
Nº de Negativas	12
% de positivas	39%
% de negativas	52%
Nota mais alta	73
Nota mais baixa	28
Nº de alunos	23

Critérios	
0 - 19	Fraco
20 - 49	Insuficiente
50 - 69	Suficiente
70 - 89	Bom
90 - 100	Muito bom

ANEXO RR. Avaliação da disciplina de Estudo do Meio

Tabela RR1

Grelha de avaliação da ficha formativa

Ficha de Avaliação Trimestral																			Turma: 4.º A				3.º Período					
Disciplina:		Estudo do Meio					Grelha de correção										Data: 26 / 05 / 2015											
Nº	Questões	1	1.1	1.2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13.1	14	15	16	17	18	19	Total	CLASSIFICAÇÃO			
	Cotação	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	6,0	6,0	3,0	6,0	4,0	6,0	8,0	10,0	6,0	5,0	2,0	7,0	4,0	2,0	100				
1		3	3	3	3	3	0	3	0	6	6	3	0	4	6	8	10	6	0	2	5	1	0	75	Bom			
2		3	0	3	0	3	4	3	0	6	6	0	2	4	6	4	2	6	0	2	5	2	0	61	Suficiente			
3		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	6	6	0	2	7	3	0	87	Bom			
4		3	3	3	3	3	4	3	0	6	6	3	6	4	6	8	6	6	0	2	7	2	0	84	Bom			
5		3	3	3	3	3	4	3	0	2	6	3	6	4	6	8	2	6	0	2	7	4	0	78	Bom			
6																												
7		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	3	6	4	6	8	4	6	0	2	4	3	0	79	Bom			
8		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	3	4	4	6	8	10	6	0	2	7	4	2	89	Bom			
9		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	0	6	4	6	8	6	4	0	2	5	2	2	78	Bom			
10		3	0	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	6	6	0	2	7	4	0	85	Bom			
11		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	3	6	4	6	4	4	4	0	2	7	3	0	76	Bom			
12		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	0	6	4	6	8	10	6	0	2	7	3	0	89	Bom			
13		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	10	6	0	2	7	2	0	90	Muito Bom			
14		3	3	3	3	3	4	3	0	6	6	3	6	4	6	8	6	6	0	2	7	4	0	86	Bom			
15		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	10	6	0	2	7	4	2	94	Muito Bom			
16		3	0	3	3	3	2	3	3	2	6	0	2	3	6	6	2	4	0	2	4	2	2	61	Suficiente			
17		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	2	3	6	8	10	6	0	2	7	1	2	87	Bom			
18		3	3	3	3	3	4	3	0	2	6	0	6	4	6	8	10	6	0	2	4	4	2	82	Bom			
19		3	3	3	3	3	4	3	0	6	6	0	2	3	6	8	10	6	0	2	7	2	0	80	Bom			
20		3	3	3	3	3	4	2	0	2	6	3	0	2	6	4	4	6	0	2	7	2	2	67	Suficiente			
21		3	3	3	3	3	4	3	0	6	0	3	6	4	6	8	10	6		2	7	3	0	83	Bom			
22		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	4	6	8	6	4	0	2	7	4	0	87	Bom			
23	Tiago Brites	3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	4	6	8	6	6	0	2	6	1	0	85	Bom			
	Questões	1	1.1	1.2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13.1	14	15	16	17	18	19					
	Cotação	3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	4	6	8	10	6	5	2	7	4	2					
	% acerto pergunta	100,0	86,4	100,0	95,5	100,0	93,2	98,5	59,1	75,8	95,5	72,7	77,3	89,8	100,0	92,0	68,2	93,9	0,0	100,0	89,6	68,2	31,8					

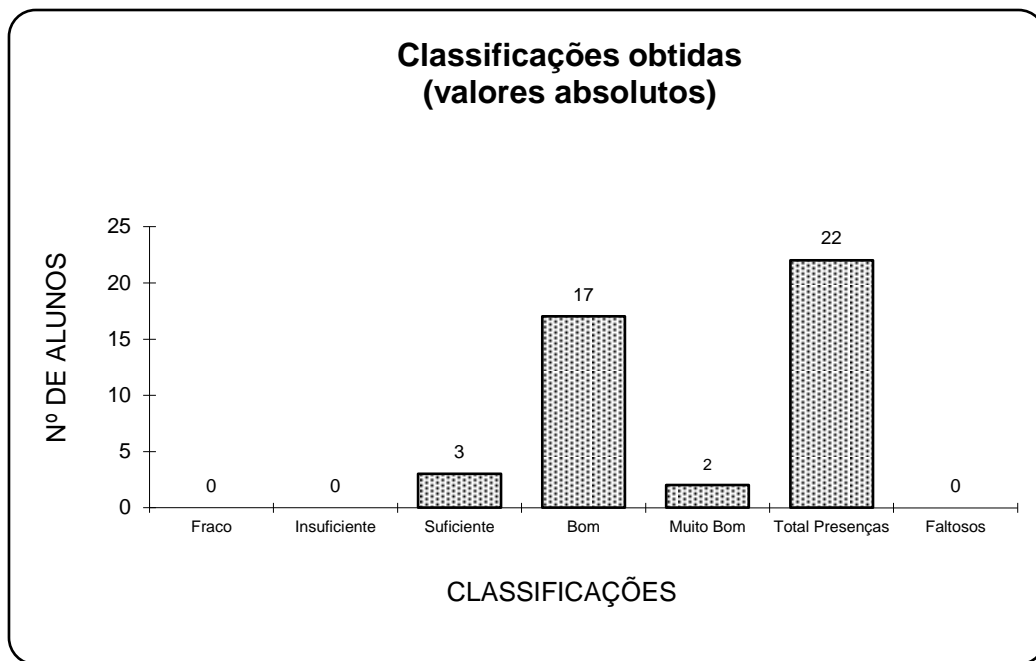


Figura RR1. Gráficos dos resultados das classificações obtidas na ficha de avaliação formativa. Dados recolhidos a partir da ficha de avaliação.

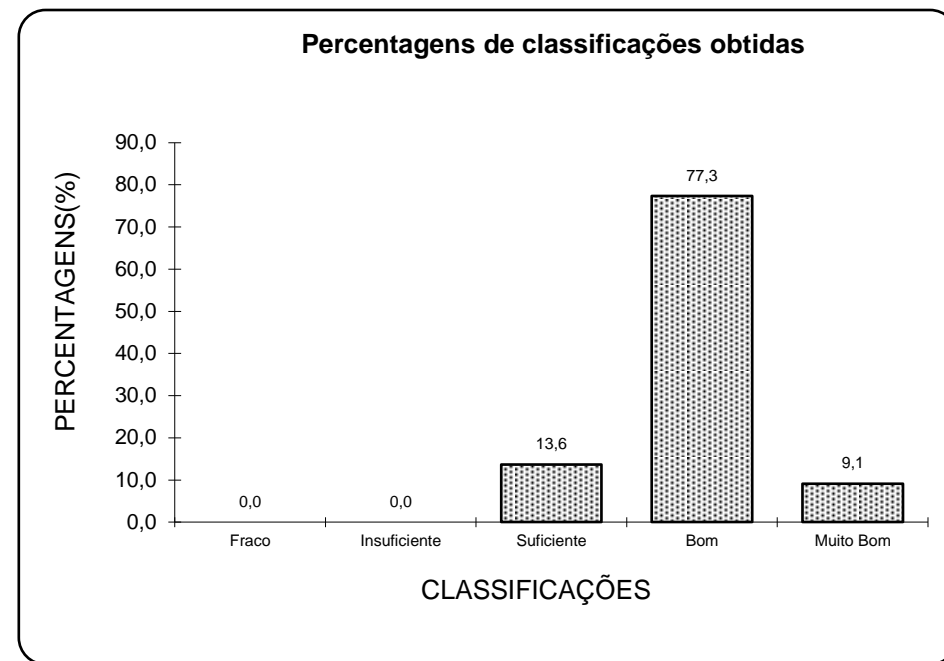


Figura RR2. Gráficos das percentagens das classificações obtidas na ficha de avaliação formativa. Dados recolhidos a partir da ficha de avaliação.

ANEXO SS. Avaliação das Expressões Artísticas e Físico-Motora

Tabela SS1

Grelha de avaliação de Expressão Plástica

N.º dos alunos	Expressão plástica																	
	Ilustra de forma pessoal			Pinta livremente em suportes neutros			Inventa seqüências de imagens			Utiliza corretamente a régua, esquadro e compasso			Apresenta uma boa destreza manual			É cuidadoso com a apresentação dos trabalhos		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1			1					1	1			1		
2	1			1			1					1	1			1		
3	1			1			1					1	1			1		
4	1			1			1			1			1			1		
5	1			1			1			1			1					1
6																		
7	1			1			1			1			1					1
8	1			1			1					1	1			1		
9	1			1			1					1	1			1		
10	1			1			1			1			1			1		
11	1			1			1					1	1			1		
12	1			1			1			1			1			1		
13	1			1			1			1			1			1		
14	1			1			1			1			1					1
15	1			1			1			1			1			1		
16	1			1			1					1			1	1		
17	1			1			1					1			1			1
18	1			1			1			1			1			1		
19	1			1			1			1			1			1		
20	1			1			1					1			1	1		
21	1			1			1			1			1					1
22	1			1			1					1			1			1
23	1			1			1			1					1			1

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica

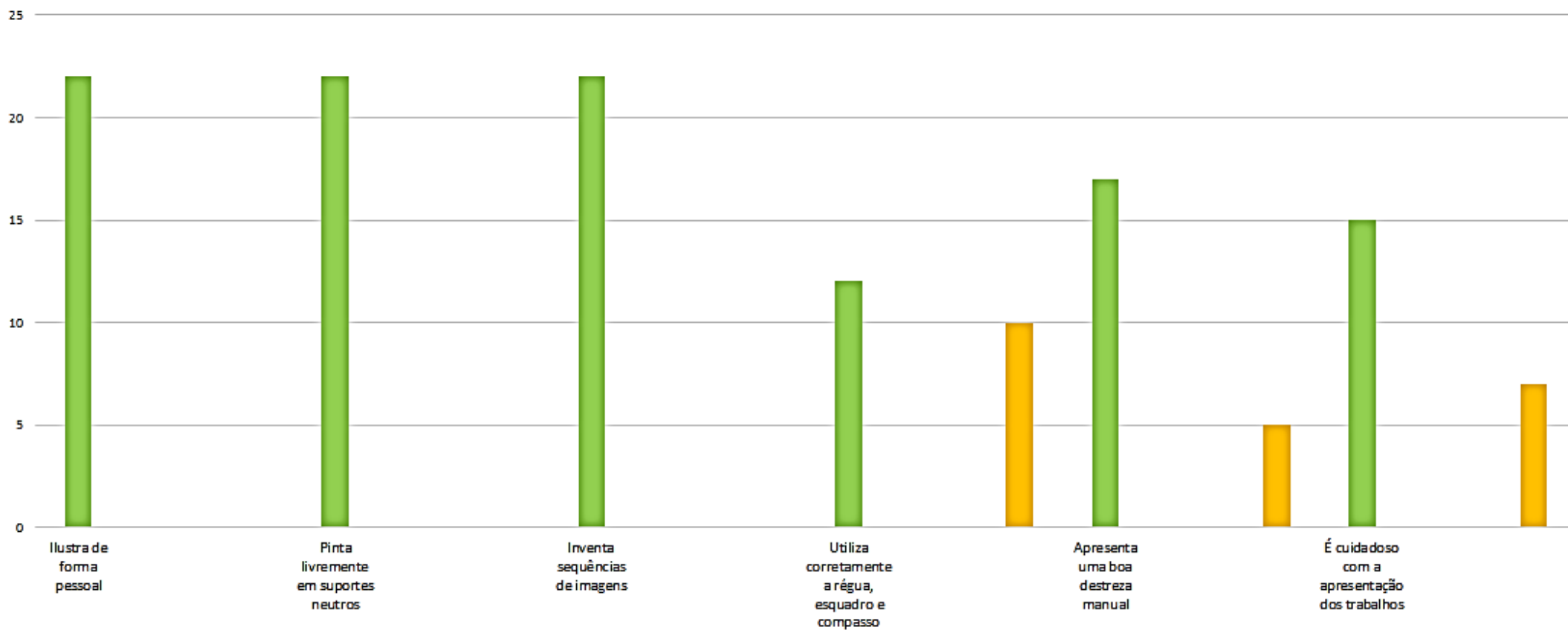


Figura SS1. Gráfico de avaliação de Expressão Plástica. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ºA.

Tabela SS2


Grelha de avaliação de Expressão Físico-Motora

N.º dos alunos	Expressão Físico-Motora																	
	Realiza o seu percurso rapidamente			Lança, corretamente, uma bola em distância			Roda o arco no solo, segundo o eixo vertical			Lança uma bola em precisão a um alvo fixo			Coopera com os companheiros			Participa, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1			1			1			1			1	1			1		
2	1			1					1			1	1			1		
3			1	1					1			1	1			1		
4	1			1			1		1	1			1			1		
5	1			1			1		1	1			1			1		
7	1			1			1		1	1			1			1		
8			1			1			1			1	1			1		
9	1					1			1			1	1			1		
10	1					1			1			1	1			1		
11			1	1			1		1			1	1			1		
12	1			1			1		1	1			1			1		
13	1			1			1		1	1			1			1		
14	1			1			1		1	1			1			1		
15	1			1			1		1	1			1			1		
16	1			1					1			1	1			1		
17	1			1			1		1	1			1			1		
18	1			1			1		1	1			1			1		
19			1			1			1			1	1			1		
20			1	1					1			1	1			1		
21	1			1			1		1	1			1			1		
22	1			1					1	1			1			1		
23	1					1			1			1	1			1		

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

Avaliação de Expressão Físico-Motora

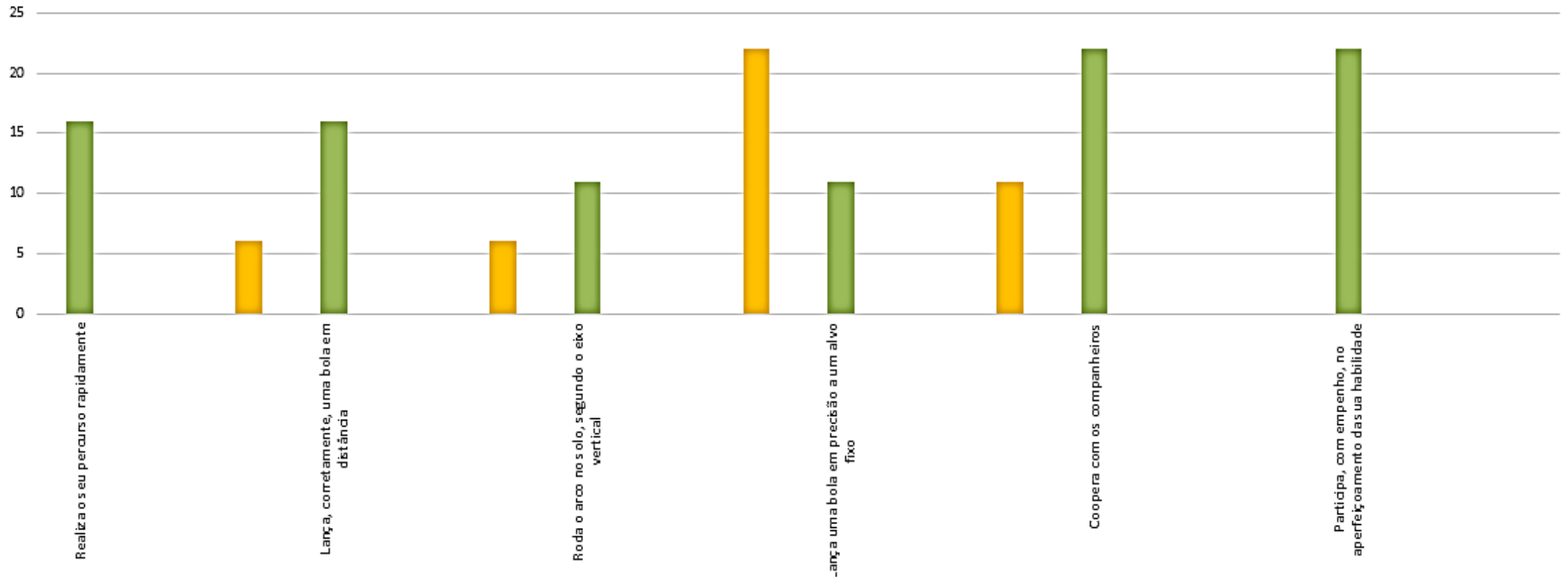


Figura SS2. Gráfico de avaliação de Expressão Físico-Motora. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

Tabela SS3


Grelha de avaliação de Expressão Dramática

N.º dos alunos	Expressão dramática														
	Organiza o espaço			Adapta a diferentes espaços os movimentos e a voz			Explora as diferentes possibilidades expressivas			Participa de forma pertinente na discussão em grande grupo			Reorganiza o espaço		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1			1			1			1		
2	1					1			1			1			1
3	1					1			1			1			1
4	1			1			1			1			1		
5	1			1			1					1			1
6															
7	1			1			1			1			1		
8	1					1	1			1			1		
9	1					1	1			1			1		
10	1					1			1	1			1		
11	1					1			1	1			1		
12	1			1			1			1			1		
13	1			1			1			1			1		
14	1					1			1			1	1		
15	1			1			1			1			1		
16	1			1					1	1			1		
17	1					1			1			1	1		
18	1			1			1					1	1		
19	1			1					1	1			1		
20	1					1			1	1			1		
21	1			1			1			1			1		
22	1					1			1			1	1		
23	1					1			1			1	1		

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática

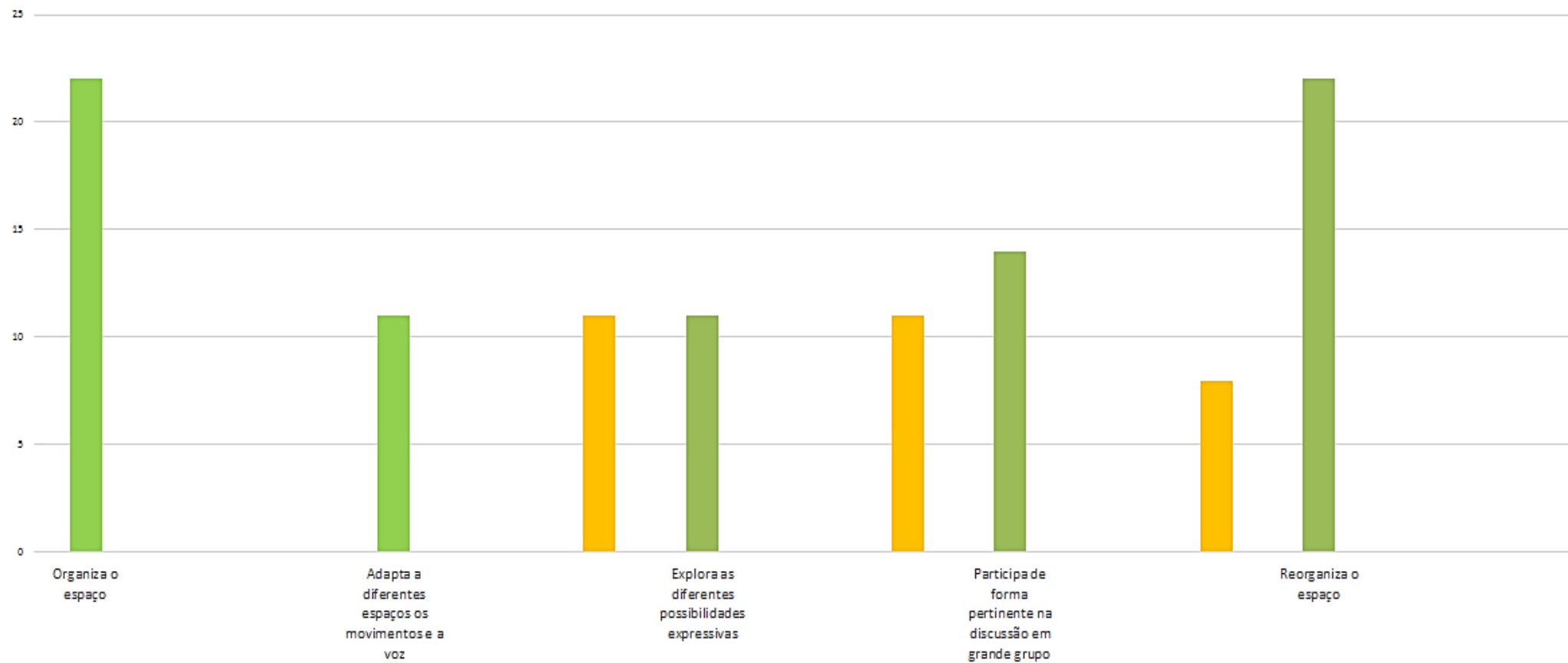


Figura SS3. Gráfico de avaliação de Expressão Dramática. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

Tabela SS4

Grelha de avaliação de Expressão Musical

N.º dos alunos	Expressão musical											
	Reproduz pequenas melodias			Acompanha canções com gestos			Faz variações bruscas de andamento (rápido, lento)			Consegue coordenar e fluir movimentos		
	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade	Sim	Não	Com dificuldade
1	1			1					1			1
2	1			1					1			1
3	1			1					1			1
4	1			1			1			1		
5	1			1			1			1		
6												
7	1			1			1					
8	1			1					1			1
9	1			1			1			1		
10	1			1			1			1		
11	1			1					1			1
12	1			1			1			1		
13	1			1			1			1		
14	1			1					1			1
15	1			1			1			1		
16	1			1					1			1
17	1			1					1			1
18	1			1			1			1		
19	1			1			1			1		
20	1			1					1			1
21	1			1			1			1		
22	1			1					1	1		
23	1			1			1					1

Legenda:

Sim

Não

Com dificuldade

Avaliação de Expressão Musical

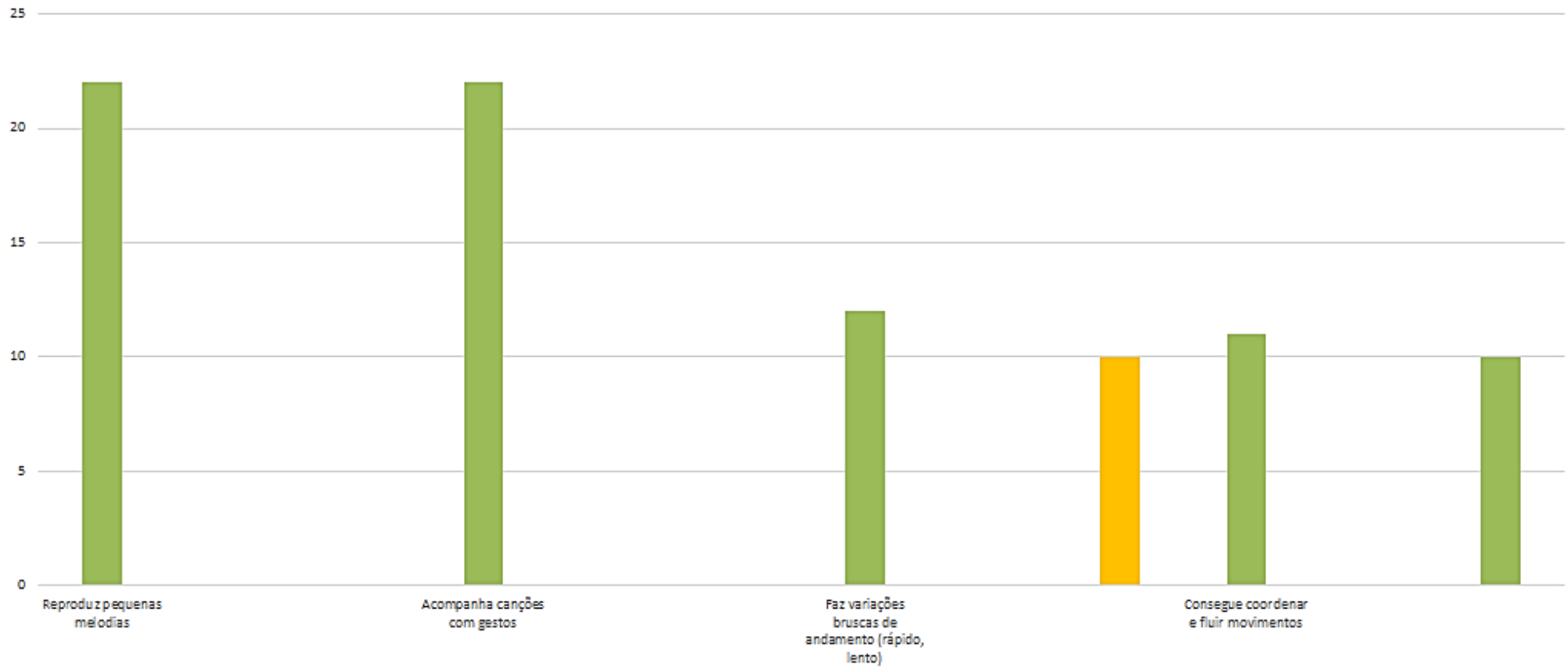


Figura SS4. Gráfico de avaliação de Expressão Musical. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

ANEXO TT. Questionário de autoavaliação

Instruções:

Assinala com uma X o n.º da escala que mais se aproxima de cada indicador;

Indicador	Escala										
Em quanto avalias a tua participação e empenho nas atividades realizadas:	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="772 808 863 875">Não satisfaz</td> <td colspan="3"></td> <td data-bbox="1166 842 1289 875">Excelente</td> </tr> <tr> <td data-bbox="772 875 863 965">1</td> <td data-bbox="863 875 959 965">2</td> <td data-bbox="959 875 1054 965">3</td> <td data-bbox="1054 875 1150 965">4</td> <td data-bbox="1150 875 1246 965">5</td> </tr> </table>	Não satisfaz				Excelente	1	2	3	4	5
Não satisfaz				Excelente							
1	2	3	4	5							
Em quanto avalias a contribuição das atividades realizadas para o desenvolvimento da tua comunicação e raciocínio matemático:	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="772 1025 863 1115">1</td> <td data-bbox="863 1025 959 1115">2</td> <td data-bbox="959 1025 1054 1115">3</td> <td data-bbox="1054 1025 1150 1115">4</td> <td data-bbox="1150 1025 1246 1115">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5							
Em quanto avalias o teu interesse e gosto pela leitura:	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="772 1193 863 1283">1</td> <td data-bbox="863 1193 959 1283">2</td> <td data-bbox="959 1193 1054 1283">3</td> <td data-bbox="1054 1193 1150 1283">4</td> <td data-bbox="1150 1193 1246 1283">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5							
Em quanto avalias a contribuição das atividades realizadas para o desenvolvimento de competências de escrita:	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="772 1317 863 1406">1</td> <td data-bbox="863 1317 959 1406">2</td> <td data-bbox="959 1317 1054 1406">3</td> <td data-bbox="1054 1317 1150 1406">4</td> <td data-bbox="1150 1317 1246 1406">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5							
Em quanto avalias a contribuição dos materiais utilizados e dos jogos didáticos para o desenvolvimento das tuas aprendizagens:	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="772 1496 863 1585">1</td> <td data-bbox="863 1496 959 1585">2</td> <td data-bbox="959 1496 1054 1585">3</td> <td data-bbox="1054 1496 1150 1585">4</td> <td data-bbox="1150 1496 1246 1585">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5							
Em quanto avalias a tua aprendizagem:	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="772 1686 863 1776">1</td> <td data-bbox="863 1686 959 1776">2</td> <td data-bbox="959 1686 1054 1776">3</td> <td data-bbox="1054 1686 1150 1776">4</td> <td data-bbox="1150 1686 1246 1776">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5							

ANEXO UU. Resultados do questionário de autoavaliação

Tabela UU1

Grelha de registo dos resultados obtidos no questionário de autoavaliação

Escala	Não Satisfaz			Excelente		
	1	2	3	4	5	
Indicadores						
Participação e empenho nas atividades realizadas			2	11	6	19
Contribuição das atividades realizadas para o desenvolvimento da tua comunicação e raciocínio matemático		1	6	6	6	19
Interesse e gosto pela leitura			1	7	11	19
Contribuição das atividade realizadas para o desenvolvimento de competências de escrita		1	5	6	7	19
Contribuição dos materiais e jogos didáticos para o desenvolvimento das aprendizagens				7	12	19
Avaliação das aprendizagens			1	12	6	19

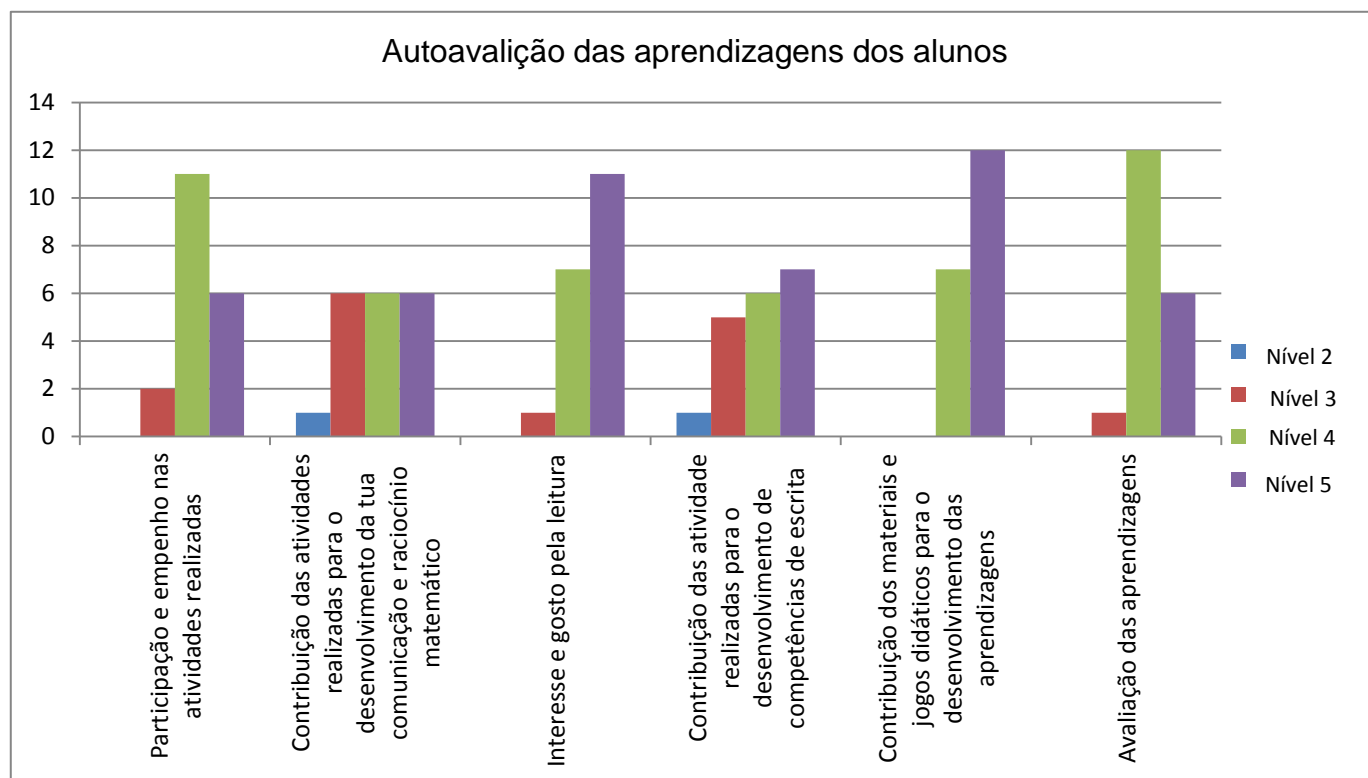


Figura UU1. Gráfico com os resultados dos questionários de autoavaliação. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

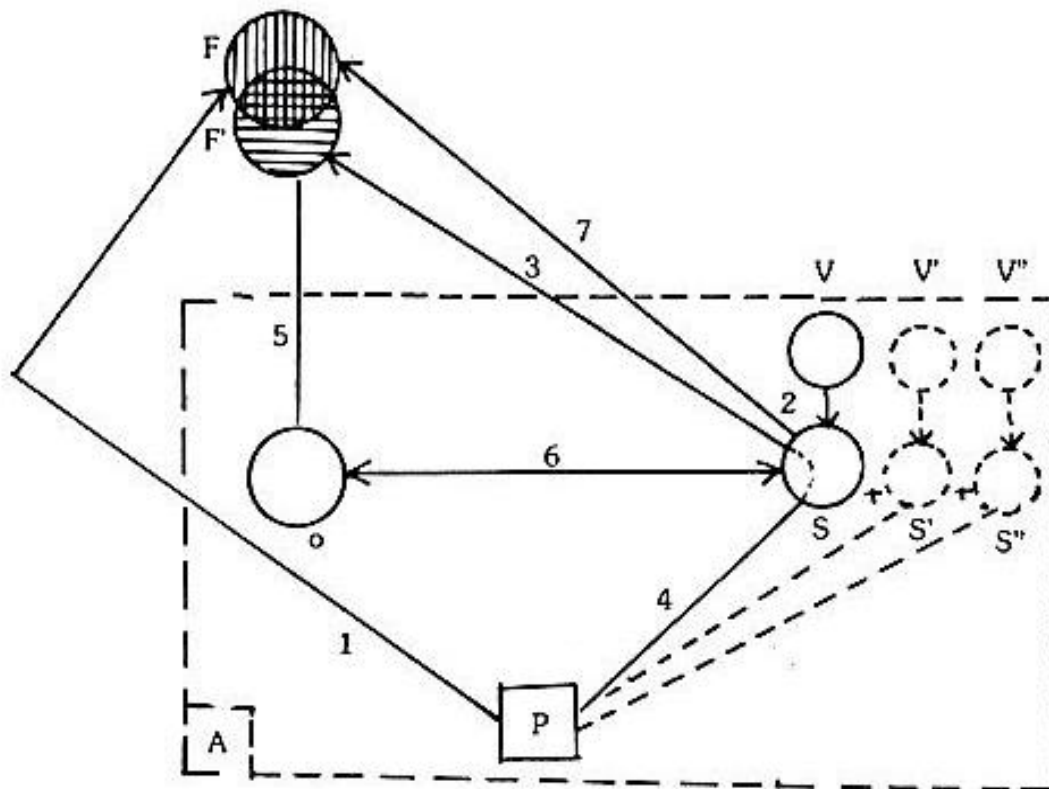
ANEXO VV. Tabela-síntese com a comparação das duas correntes de pensamento pedagógico

Tabela VV1

Comparação das duas grandes correntes do pensamento pedagógico

	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova
A Barreira	Barreira estrita Disciplina externa	Liberdade vigiada Auto-controle
O Saber	A Verdade é exterior e universal O Mestre conduz o aluno no caminho da Verdade A lei do pensamento domina os sentidos e os instintos O rigor intelectual combina-se com a disciplina moral É preciso «elevantar» a criança (más inclinações, instintos)	A Verdade constrói-se pela acção da criança em contacto com os factos (observação e verificação) e em relação com os outros (confrontação e conflito cognitivo) O desenvolvimento da criança inclui todos os aspectos da sua personalidade (despertar dos sentidos, educação física, expressão artística, etc.) É preciso «expandir» as (potencialidades) da criança
O Mestre	O Mestre desempenha o papel de modelo simultaneamente sobre o plano intelectual e moral O Mestre mais avançado que o aluno mostra-lhe a via para a verdade (e para o Bem)	O Mestre desempenha o papel de facilitador na construção do saber por cada aluno e na dinâmica do grupo O Mestre não desempenha um papel de primeiro plano (cfr. a iniciativa do aluno, a observação dos factos, as relações entre alunos)
A Disciplina	A disciplina moral prolonga e reforça a disciplina intelectual A competição estimula o progresso individual	A disciplina é funcional. O seu papel é favorecer o funcionamento do grupo e a aprendizagem de cada um
As Relações em Aula	Competição Relação dual Aluno-Mestre Trabalho solitário e silencioso	Cooperação Expressão e comunicação O grupo como meio de aprendizagem O grupo como iniciação à democracia

ANEXO WW. O método Dewey



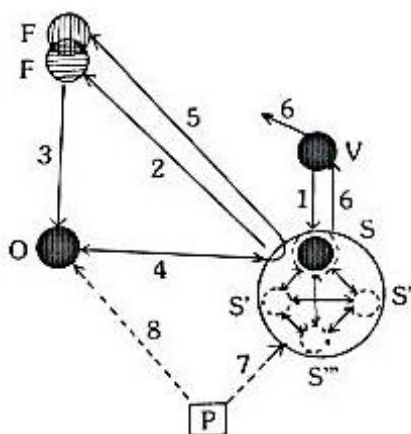
A escola é uma estrutura social (A) análoga à oficina de outrora e a educação é concebida aí intimamente ligada à vida, impulsionada e dirigida pelo desejo de expansão do eu.

- 1) O professor analisa as finalidades educativas.
- 2) Os alunos manifestam certos interesses ligados às suas ocupações em A.
- 3) Definem um plano de trabalho em função desses interesses.
- 4) O professor ajuda-os nesse trabalho e orienta o plano F' para as finalidades educativas F .
- 5) O plano determina o conjunto de conteúdos a estudar.
- 6) Cada um estuda-os sob a forma experimental e comunica os seus problemas ou as suas descobertas ao grupo social A.
- 7) A experiência transforma-se em saber de acordo com os fins educativos.

* Cf. J. Dewey, 1968.

ANEXO XX. O método Cousinet ou método de trabalho livre em grupos

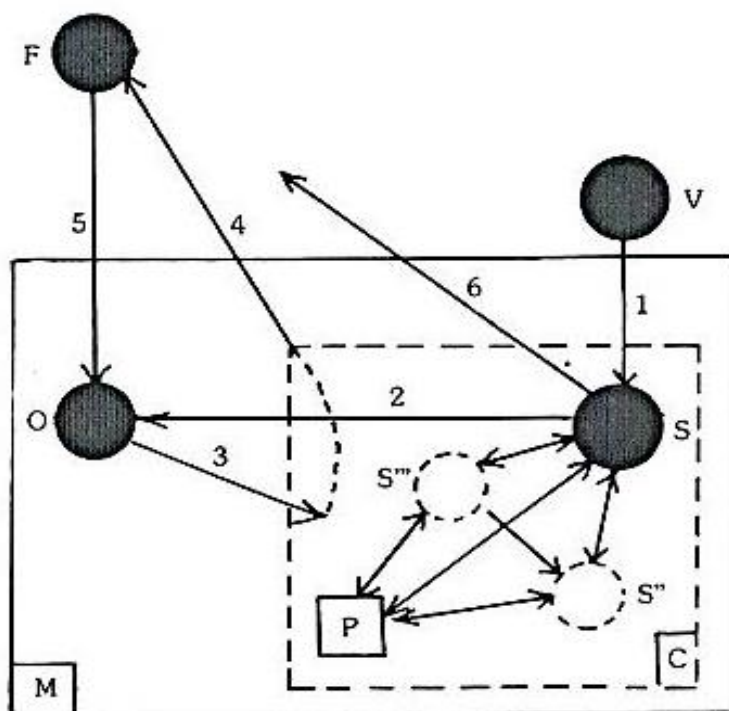
O objectivo é o trabalho
a liberdade a sua condição
o grupo o seu instrumento



- 1) Na idade escolar, as finalidades dos alunos são orientadas para a vida em grupos que se constituem espontânea e livremente na vida corrente da criança. No decurso destes processos, o indivíduo fundamenta-se no grupo e está-se perante um sujeito colectivo.
- 2) O grupo constrói um projecto de estudo (F'), mais ou menos parecido com os fins institucionais F.
- 3) Retira do meio ou das colecções e documentos de que a escola dispõe, os objectos necessários a esse estudo.
- 4) Empenha-se, de acordo com os seus próprios planos, no trabalho que consiste em fazer observações eventualmente aplicadas a experiências.
- 5) O trabalho produz em cada um uma consciência do objecto semelhante à que F define.
- 6) O trabalho livre em grupos dá às finalidades individuais um sentido comunitário.
- 7) O pedagogo respeita uma regra fundamental: a não-intervenção, mas pode responder às questões ou perguntas do grupo.
- 8) Pode enriquecer as colecções ou a documentação.

* Cf. R. Cousinet, 1945.

ANEXO YY. O método Freinet









- 1) As finalidades do aluno que deseja conhecer e agir orientam a sua actividade.
- 2) Esta tem a forma de relacionamento experimental com os objectos do seu meio.
- 3) Este tateamento conduz à cooperação e esta leva à formação da cooperativa. Então, o aluno, membro do colectivo, faz experiências a título individual ou em cooperação com um ou vários camaradas (2) e essas experiências são comunicadas à cooperativa.
- 4) Ela estuda-as critica-as, elabora-as (eventualmente com a ajuda do pedagogo) de acordo com as finalidades educativas.
- 5) Eventualmente, sugere outras experiências.
- 6) O desenvolvimento do aluno é assim orientado num sentido pragmático e cooperativo.

* Cf. Freinet, 1967.

Nota. Retirado de Not (1991, p. 169)

ANEXO ZZ. Questionário elaborado para o tema de investigação

Questionário	
<p>1. Observa as imagens e legenda-as.</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; display: flex; flex-wrap: wrap;"><div style="width: 33%; text-align: center;"><p>1</p> <input type="text"/></div><div style="width: 33%; text-align: center;"><p>2</p> <input type="text"/></div><div style="width: 33%; text-align: center;"><p>3</p> <input type="text"/></div><div style="width: 33%; text-align: center;"><p>4</p> <input type="text"/></div><div style="width: 33%; text-align: center;"><p>5</p> <input type="text"/></div><div style="width: 33%; text-align: center;"><p>6</p> <input type="text"/></div></div>	<p><input type="checkbox"/> Fazer esquemas <input type="checkbox"/> Ler o manual <input type="checkbox"/> Pesquisar informações em grupo <input type="checkbox"/> Fazer fichas de trabalho <input type="checkbox"/> Ler muitas vezes <input type="checkbox"/> Discutir com os colegas <input type="checkbox"/> Fazer mnemónicas <input type="checkbox"/> Outras: _____</p> <p>5. Como sabes que aprendeste as matérias que o professor ensina na aula?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6. O que significa para ti <i>ser professor</i>?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6.1. Imagina que és professor durante um dia. Que tipo de atividades os teus alunos poderão fazer nas aulas? Das opções apresentadas em seguida, escolhe três que, na tua opinião, facilitam a aprendizagem dos alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer jogos <input type="checkbox"/> Trabalhar com materiais (ex: Tangram) <input type="checkbox"/> Realizar debates sobre diferentes assuntos <input type="checkbox"/> Elaborar esquemas <input type="checkbox"/> Participar em projetos <input type="checkbox"/> Pesquisar na internet <input type="checkbox"/> Ouvir com atenção a explicação do professor <input type="checkbox"/> Outras: _____</p>
<p>2. Escreve os números das imagens que mostram que os meninos estão a aprender. Justifica a tua resposta.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>3. O que significa para ti <i>aprender</i>?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4. Responde à seguinte questão colocando um X na opção correta. Das opções apresentadas em seguida, seleciona no máximo três.</p> <p>A melhor maneira para conseguires aprender as matérias que são dadas nas aulas é...</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer resumos</p>	



7. Na tabela abaixo a primeira coluna descreve atividades/tarefas. Lê-as e enumera-as, sabendo que a 1.º é que mais gostas e a 12.º a que menos gostas.

Proposta de atividades	
Fazer visitas de estudo	
Fazer cópias	
Fazer um desenho	
Participar em debates	
Participar em jogos musicais (Ex: <i>Sí Mama kaa</i>)	
Trabalhar com materiais (ex: Tangram)	
Fazer dramatizações	
Ler um livro	
Resolver operações	
Ouvir com atenção as matérias dadas pelo professor	
Escrever composições	
Fazer trabalhos de grupo	

ANEXO AAA. Guião da entrevista ao professor para o tema de investigação

Guião de entrevista

A entrevista inicia-se com a apresentação dos objetivos do estudo, realçando-se o valor da colaboração do entrevistado e assegurando-se a confidencialidade e o anonimato face às declarações prestadas.

Tema

O ensino e a aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos gerais

- Recolher informação relevante que contribua para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem;
- Conhecer as conceções, do entrevistado, sobre o ensino e aprendizagem;

Tabela AAA1

Objetivos específicos, questões e respostas da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Respostas
<p>Bloco 1 Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca das finalidades da investigação; • Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração; • Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; • Obter autorização para a gravação da entrevista; 		
<p>Bloco 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião do docente sobre a principal função da escola; • Saber o que pensa o docente sobre o papel do professor no atual contexto educativo; • Conhecer a opinião do entrevistado acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na escola atual; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual deverá ser a principal função da escola? ➤ Qual a sua opinião sobre o papel do professor no atual paradigma educativo? 	<p>Penso que a principal função da escola é preparar as crianças para um futuro melhor.</p> <p>O professor sempre foi uma peça fundamental no ensino, apesar de cada vez mais as pessoas pensarem o contrário. O professor é um elemento orientador, motivador e conselheiro na aprendizagem dos alunos.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como avalia a qualidade do processo de ensino? (Por exemplo, clareza dos objetivos de aprendizagem, adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem, diferenciação de tarefas de acordo com competências individuais ou grupais, adequação das metodologias de avaliação das aprendizagens) 	<p>Nos dias de hoje acho que já ninguém se entende. Acho que estamos a atravessar um período que todas as pessoas envolvidas no processo de ensino dão a sua opinião. Na verdade, quando se verifica diversas mudanças quem fica a perder é o próprio aluno. Nestes últimos anos foram introduzidas diversas modificações no nosso ensino e não se consegue aferir que são melhores ou que se obtêm resultados positivos.</p>
<p>Bloco 3 Identificação e caracterização da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelo professor; • Conhecer os princípios que fundamentam as opções pedagógicas do professor; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como caracteriza a sua metodologia de ensino-aprendizagem? 	<p>A minha metodologia de ensino é basicamente tradicional. Utilizamos muito os manuais e os cadernos para poder partilhar todos os saberes.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por que motivo utiliza essa metodologia? 	<p>Utilizo este tipo de metodologia porque a escola não ajuda com muitos recursos. A maior parte dos materiais que fazemos são suportados monetariamente por nós.</p>
<p>Bloco 4 Perceções sobre o ensino e aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções do professor sobre o ensino e aprendizagem; • Identificar as situações que o professor considera serem reveladoras de aprendizagem por 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinga <i>ensino</i> de <i>aprendizagem</i>. 	<p>Na minha opinião ensino é uma questão de debitar conteúdos, enquanto aprendizagem é descobrir de forma autónoma.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando é que o professor sabe que os seus alunos aprenderam algo? 	<p>Quando se verifica uma evolução cognitiva dos alunos e os vemos mais enriquecidos culturalmente.</p>







	<p>parte dos seus alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias que o docente utiliza perante situações em que os alunos manifestam dificuldades em aprender determinado conteúdo; 	<p>➤ Quando percebe que a maioria de seus alunos não aprendeu algum conteúdo, o que costuma fazer?</p> <p>➤ Qual a sua opinião sobre as pedagogias de aprendizagem centradas no aluno?</p>	<p>Sistematizar os conteúdos e repeti-los novamente.</p> <p>Temos de ter atenção no seguinte: numa Pedagogia de Aprendizagem Centradas no Aluno, o professor em si não transmite conteúdos, dá ajuda na aprendizagem aos alunos e torna-se num facilitador de aprendizagem. Desta forma o trabalho do professor tem muita importância e uma grande responsabilidade. Os alunos serão responsáveis pela memorização de fatos e conceitos e são obrigados a crescer afetivamente e cognitivamente.</p>
<p>Bloco 5 Caracterização do professor do séc. XXI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião do professor sobre as características e competências que os docentes devem possuir na sociedade atual; 	<p>➤ Vários autores referem que “hoje em dia aprender vai muito além da sala”. Qual a sua opinião.</p>	<p>É bastante verdade... Hoje em dia o nosso dia-a-dia ultrapassou largamente a escola. Antigamente os alunos encontravam um lugar de saber e de novas experiências na escola. Hoje em dia, os alunos encontram na escola, as mesmas coisas ou então menos do que aprendem na sociedade. Fator esse que</p>

			<p>é um grande causador de desmotivação e de interesse na escola.</p>
		<p>➤ Que características deverá ter o professor do século XXI?</p>	<p>O professor no século XXI tem de ter uma grande capacidade de adaptação ao mundo exterior. Deve e tem de estar a par de todas as mudanças e não se deixar ultrapassar pelo tempo. Em conclusão deixo aqui algumas características que um professor deverá ter: dedicação, realização, determinação, coragem, vocação, responsabilidade e prazer.</p>

ANEXO BBB. Resultados do questionário elaborado para o tema de investigação

Tabela BBB1

Grelha de resultados da 1ª questão do questionário

Questão 1 – Legenda de imagens				
Sexo: feminino e masculino				
Idade / Imagens	9 Anos	10 Anos	11 Anos	12 Anos
1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar (4)¹ • Jogar • Construir 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com materiais • Construir (6) • Brincar (5) • Jogar 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar a montar • Brincar 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar
2. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler (5) • Estudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler (11) • Estudar (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler
3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar (2) • Brincar (3) • Roda 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar (6) • Dançar • Roda (4) • Atividades • Recreio 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade
4. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar (2) • Escrever (3) • Estudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender • Escrever (7) • Trabalhar (4) • Estudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar
5. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar (5) • Desenhar 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar (9) • Desenhar (3) • Escrever 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar • Desenhar 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar
6. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cozinhar (5) • Brincar 	<ul style="list-style-type: none"> • Cozinhar (11) • Estar a fazer massa; • Grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cozinhar • Brincar 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira

¹ Número de vezes que a palavra foi mencionada.

Tabela BBB2

Legendas apresentadas para a 1.^a imagem

Legendas da 1. ^o imagem	Brincar	Jogar	Construir	Trabalhar com materiais	Estar a montar
N. ^o de vezes que foram referidas	11	2	7	1	1

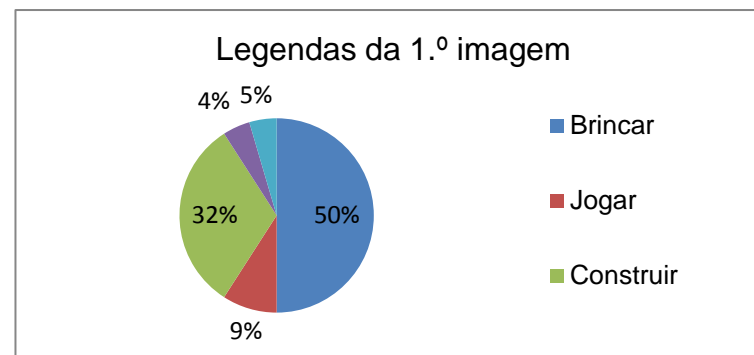


Figura BBB1. Gráfico dos resultados acerca das legendas para a 1.^a imagem. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.^o ano.

Tabela BBB3

Legendas apresentadas para a 2.^a imagem

Legendas da 2. ^o imagem	Ler	Estudar
N. ^o de vezes que foram referidas	17	5

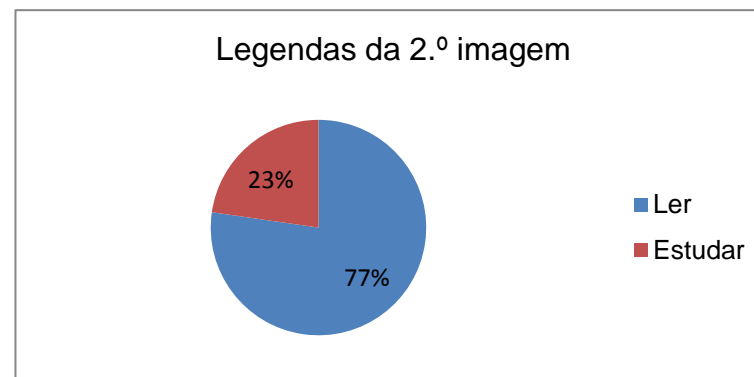


Figura BBB2. Gráfico dos resultados acerca das legendas para a 2.^a imagem. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.^o ano.

Tabela BBB4

Legendas apresentadas para a 3.^a imagem

Legendas da 3. ^o imagem	Jogar	Brincar	Roda	Dançar	Atividades	Recreio
N. ^o de vezes que foram referidas	2	11	5	1	2	1

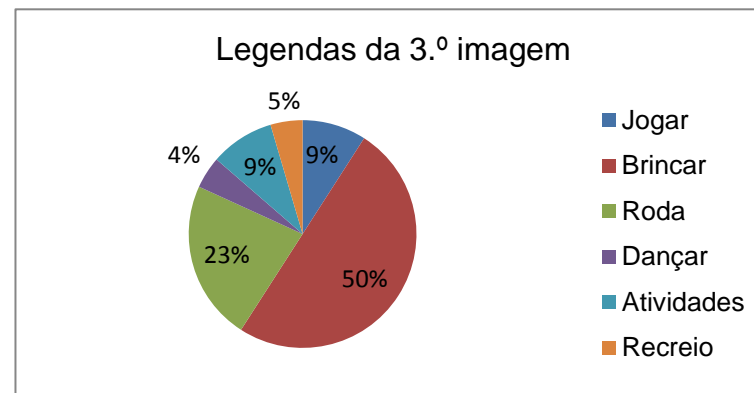


Figura BBB3. Gráfico dos resultados acerca das legendas para a 3.^a imagem. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.^o ano.

Tabela BBB5

Legendas apresentadas para a 4.^a imagem

Legendas da 4. ^o imagem	Trabalhar	Escrever	Estudar	Aprender
N. ^o de vezes que foram referidas	8	10	3	1

Tabela BBB6

Legendas apresentadas para a 5.^a imagem

Legendas da 5. ^o imagem	Pintar	Desenhar	Escrever
N. ^o de vezes que foram referidas	15	6	1

Tabela BBB7

Legendas apresentadas para a 6.^a imagem

Legendas da 6. ^o imagem	Cozinhar	Brincar	Estar a fazer massa	Grupo
N. ^o de vezes que foram referidas	17	3	1	1

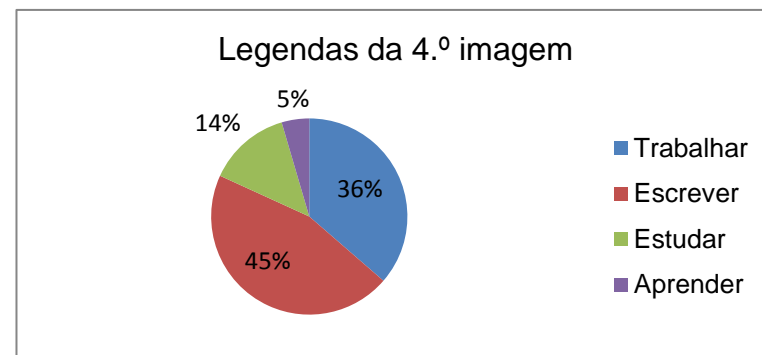


Figura BBB4. Gráfico dos resultados acerca das legendas para a 4.^a imagem. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.^o ano.

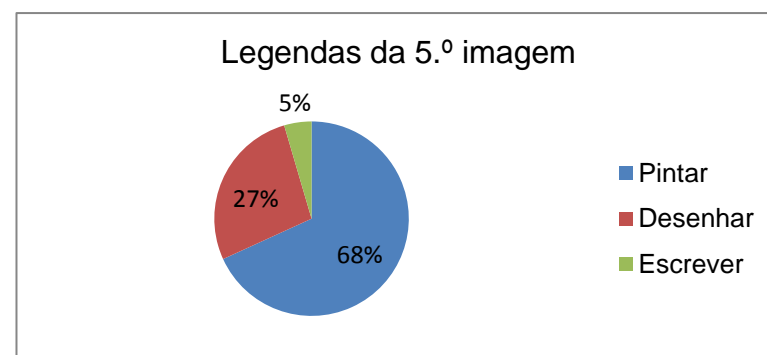


Figura BBB5. Gráfico dos resultados acerca das legendas para a 5.^a imagem. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.^o ano.

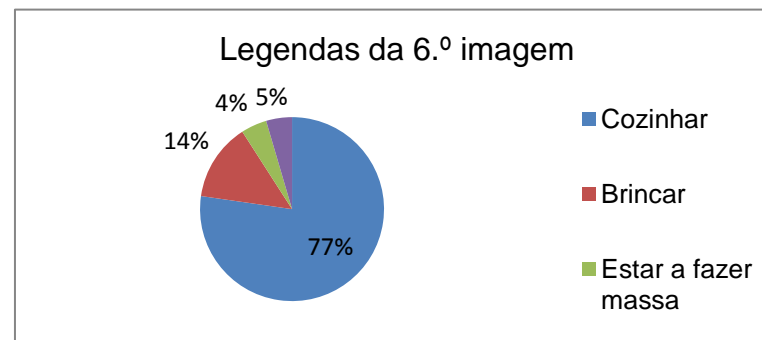


Figura BBB6. Gráfico dos resultados acerca das legendas para a 6.^a imagem. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.^o ano.

Tabela BBB8

Grelha de resultados da 2ª questão do questionário

Questão 2 – Imagens que mostram que os meninos estão a aprender												
N.º das imagens Idades	1		2		3		4		5		6	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
9 Anos	I	I	III	III	I	I	III	III	I	I	II	I
10 Anos	II	III	IIII	IIII	III	III	IIII	IIII	IIII	II	IIII	IIII
11 Anos		I		II				II				I
12 Anos			I				I					
Total	3	5	9	10	4	4	10	10	5	3	6	6

Nota: Apenas 6 alunos selecionaram todas as imagens (4 alunos com 10 anos e os restantes com 9 anos).

Tabela BBB9

Grelha de exemplos de justificações apresentadas, relativa à 2ª questão

N.º das imagens	Exemplos de justificações apresentadas
1	- “Estão a aprender a construir”;
2	- “Porque estão a estudar”; “Porque estão mais sossegados”; “Porque estão a aprender a ler”; “Porque os meninos estão concentrados”; “Porque quando estamos a ler estamos a aprender”; “Porque eu acho que são as melhores maneiras de aprender”;
3	- “Porque esta lá a professora”; “Porque eu acho que são as melhores maneiras de aprender”;
4	- “Porque estão a estudar”; “Porque estão mais sossegados”; “Porque ao fazermos os trabalhos estamos a aprender”; “Porque os meninos estão concentrados”; “Porque eu acho que são as melhores maneiras de aprender”;
5	“Porque estão mais sossegados”; “Porque eu acho que são as melhores maneiras de aprender”;
6	- Porque precisamos de saber cozinhar para fazer comida”; “Porque esta lá a professora”; “Porque eu acho que a professora está a ensinar como fazer massa por exemplo”; “Porque os meninos estão concentrados”; “Porque eu acho que são as melhores maneiras de aprender”;
Todas as imagens	- “Porque estão uns a aprender a construir, aprender a ler, a dançar, a escrever, a desenhar e a cozinhar”; - “Porque a brincar e a desenhar, a escrever, a ler e a estar com os colegas no recreio aprendemos”; - “Porque todos os dias aprendemos algo novo”; - “Porque todos são importantes para a aprendizagem das crianças”;

Tabela BBB10

Grelha de resultados da 3ª questão do questionário

Questão 3 – Significado de aprender	
Aprender significa... (Ideias dos alunos)	Total
• Saber mais coisas	8
• Ocupar o cérebro	2
• Descobrir	2
• Praticar	3
• Saber tudo	1
• Manusear	2
• Compreender	1
• Futuro	1
• Saber escrever e/ou ler	4
• Sem explicitação	1

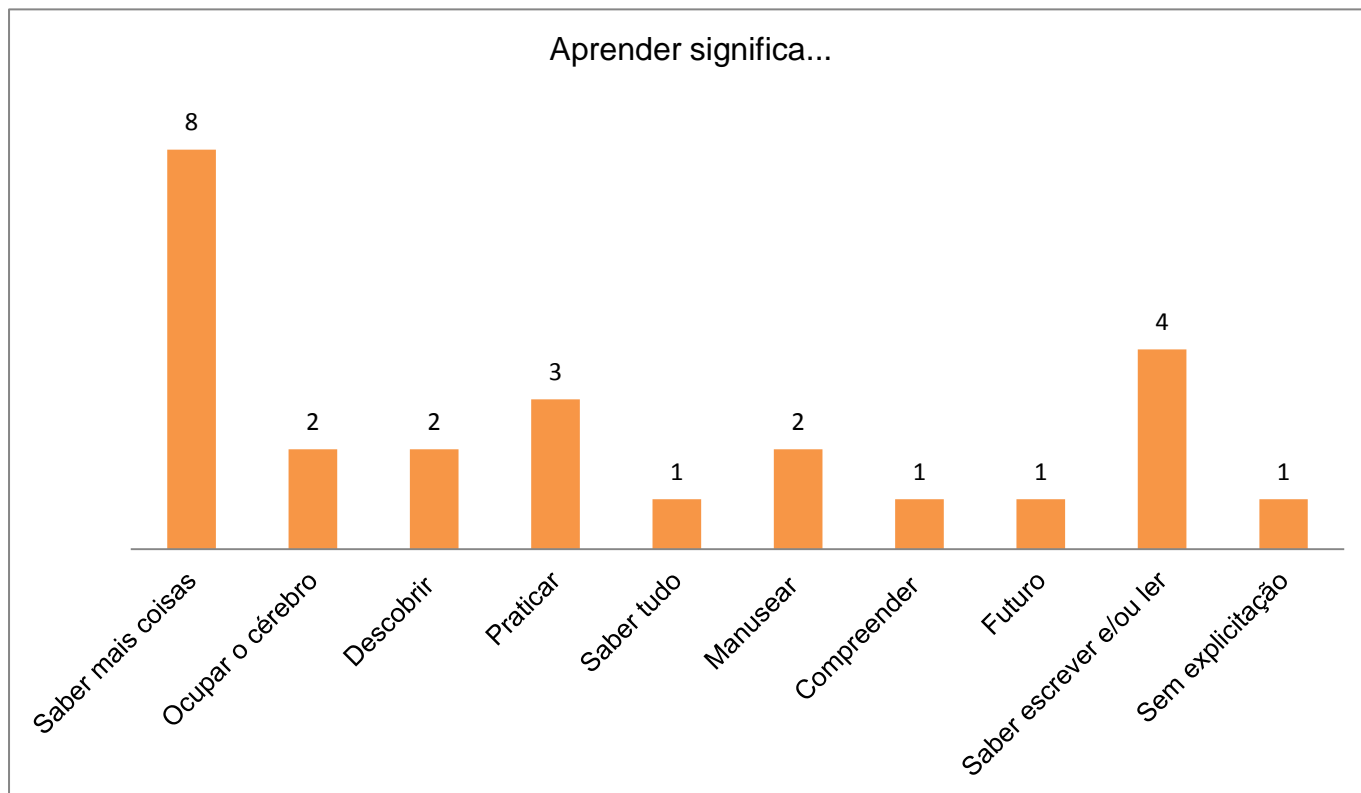


Figura BBB7. Gráfico dos resultados acerca do significado de aprender. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

Tabela BBB11

Grelha de exemplos de citações apresentadas, relativa à 3ª questão

Ideias dos alunos	Exemplos de algumas citações
<ul style="list-style-type: none"> Saber mais coisas 	“Significa ensinarem-me coisas que eu não sei”; “ significa saber coisas novas todos os dias”; “saber mais coisas que estão há nossa volta”;
<ul style="list-style-type: none"> Ocupar o cérebro 	“Para mim aprender é guardar várias informações no cérebro”; “Para mim aprender e ocupar o cérebro com coisas essenciais;
<ul style="list-style-type: none"> Descobrir 	“Para mim aprender é descobrir coisas novas”;
<ul style="list-style-type: none"> Praticar 	“Ao fazer várias vezes essa coisa sabemos fazê-la melhor”; “Para mim aprender é fazermos muitas fichas”;
<ul style="list-style-type: none"> Saber tudo 	“Para mim aprender significa saber fazer as coisas todas”;
<ul style="list-style-type: none"> Manusear 	“Para mim aprender é manejar alguma coisa”; “É aprender a fazer coisas”;
<ul style="list-style-type: none"> Compreender 	“Significa que estou a perceber”;
<ul style="list-style-type: none"> Futuro 	“Significa futuro”;
<ul style="list-style-type: none"> Saber escrever e/ou ler 	“Significa ler”; “saber escrever saber ler”;
<ul style="list-style-type: none"> Sem explicitação 	“Aprender significa diversas coisas”;

Grelha de resultados da 4ª questão do questionário

	Fazer resumos	Fazer esquemas	Ler o manual	Pesquisar informações em grupo	Fazer fichas de trabalho	Ler muitas vezes	Discutir com os colegas	Fazer mnemónicas	Outras:
(Questão 4) Estratégias para aprender as matérias Nota: os alunos podiam selecionar no máximo três	15	12	8	6	12	7	2	1	0

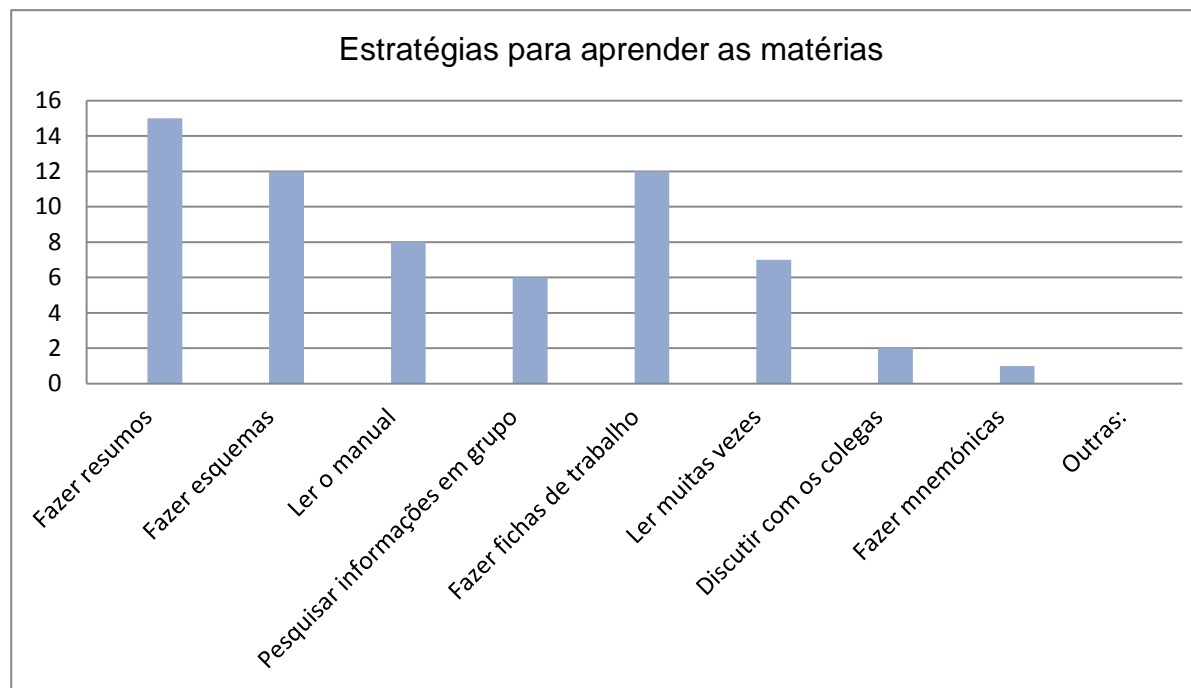


Figura BBB8. Gráfico dos resultados das estratégias utilizadas para aprender as matérias. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

Tabela BBB13

Grelha de resultados da 5ª questão do questionário

Questão 5	
Eu sei que aprendo as matérias... (Ideias dos alunos)	Total
• Fazendo exercícios	5
• Estudando	3
• Respondendo corretamente a perguntas	6
• Memorizando	1
• Lendo o manual	5
• Estando atenta	2
• Fazendo resumos	1
• Sem explicitação	2

Tabela BBB14

Grelha de exemplos de citações apresentadas, relativa à 5ª questão

Ideias dos alunos	Exemplos de algumas citações
• Fazendo exercícios	“Fazer fichas”; “Pedindo ao professor uma ficha com as matérias dadas na escola”;
• Estudando	“Eu sei as coisas que aprendo nas aulas estudando”; “Sei porque estou sempre a estudá-las”;
• Respondendo corretamente a perguntas	“Se me perguntarem respondo sem dificuldades”; “em casa peço à minha mãe ou pai para me perguntarem”; “A minha mãe faz-me perguntas”; “Porque quando me pergunta se eu responder certo, sei que sim”;
• Memorizando	“Quando sei tudo de cor”; “decorando mas às vezes eu esqueço-me das coisas”;
• Lendo o manual	“Vou ao livro e leio muitas vezes”;
• Estando atenta	“Estando atenta e ouvir o que o professor diz”;
• Fazendo resumos	“Eu sei porque fiz resumos”;
• Sem explicitação	“Eu sei que aprendi porque eu hoje sei muitas coisas”; “Porque os professos têm de ensinar bem para nós aprendermos se não chumbo”;

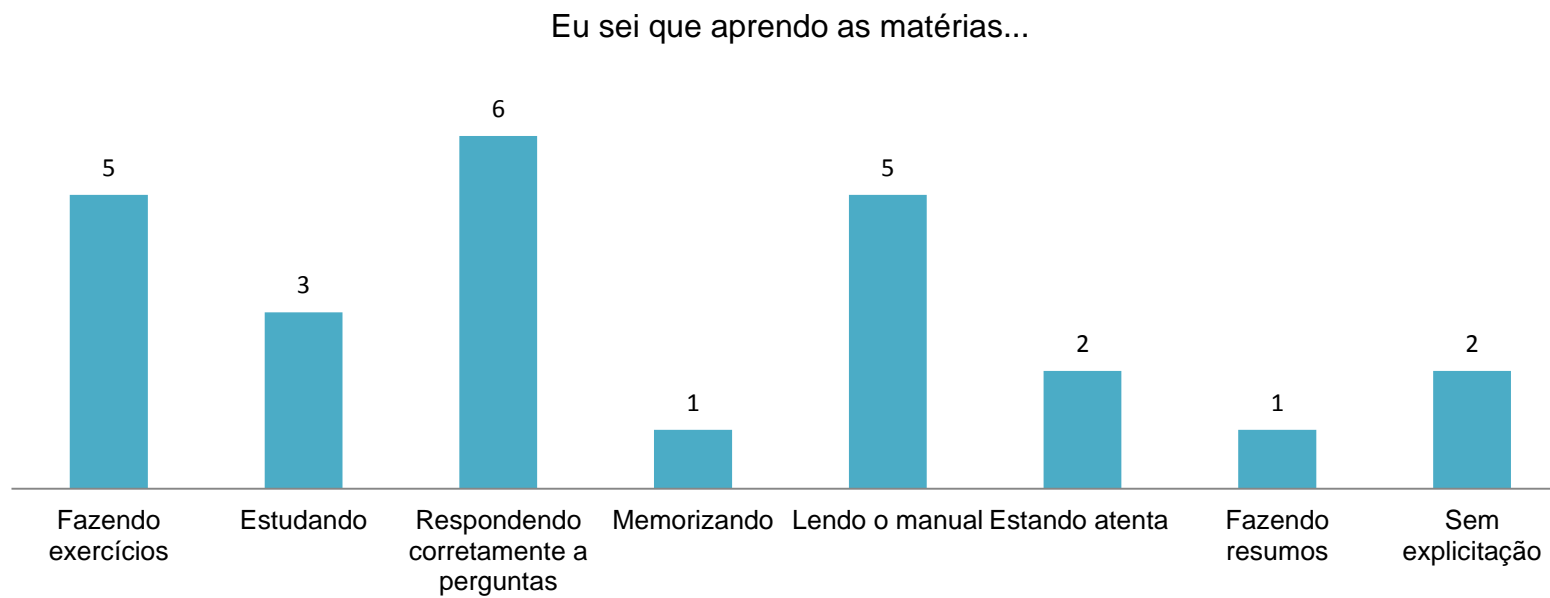


Figura BBB9. Gráfico dos resultados da questão 5. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

Tabela BBB15

Grelha de resultados da 6ª questão do questionário

Questão 6 – Significado de ser professor (Ideias dos alunos)	
Ser professor significa...	Total
• Ensinar/ajudar	13
• Trabalho/responsabilidades	4
• Educar	5
• Sem explicitação	1

Tabela BBB16

Grelha de exemplos de citações apresentadas, relativa à 6ª questão

Ideias dos alunos	Exemplos de algumas citações
• Ensinar/ajudar	“Ser professor significa ensinar as pessoas”; “Significa ensinar a outras pessoas coisas que não sabem”; “Ser professor para mim significa dar o nosso conhecimento que temos ajudar a aprender”; “saber ensinar”
• Trabalho/responsabilidades	“Ser professor é um grande trabalho”; “(...) é ter uma grande responsabilidade, pois eu gostava de ser professora por um dia”; “para mim ser professor é trabalhar muito “;
• Educar	“Significa dar educação”; “ensinar os alunos da mesma maneira que o ensinaram”;; “ser professor tinha que ensinar a ler e a escrever”; “ser professor é dar a matéria”; “(...) saber lidar com os alunos”;
• Sem explicitação	“Para mim ser professor significa muita coisa importante na minha vida”;

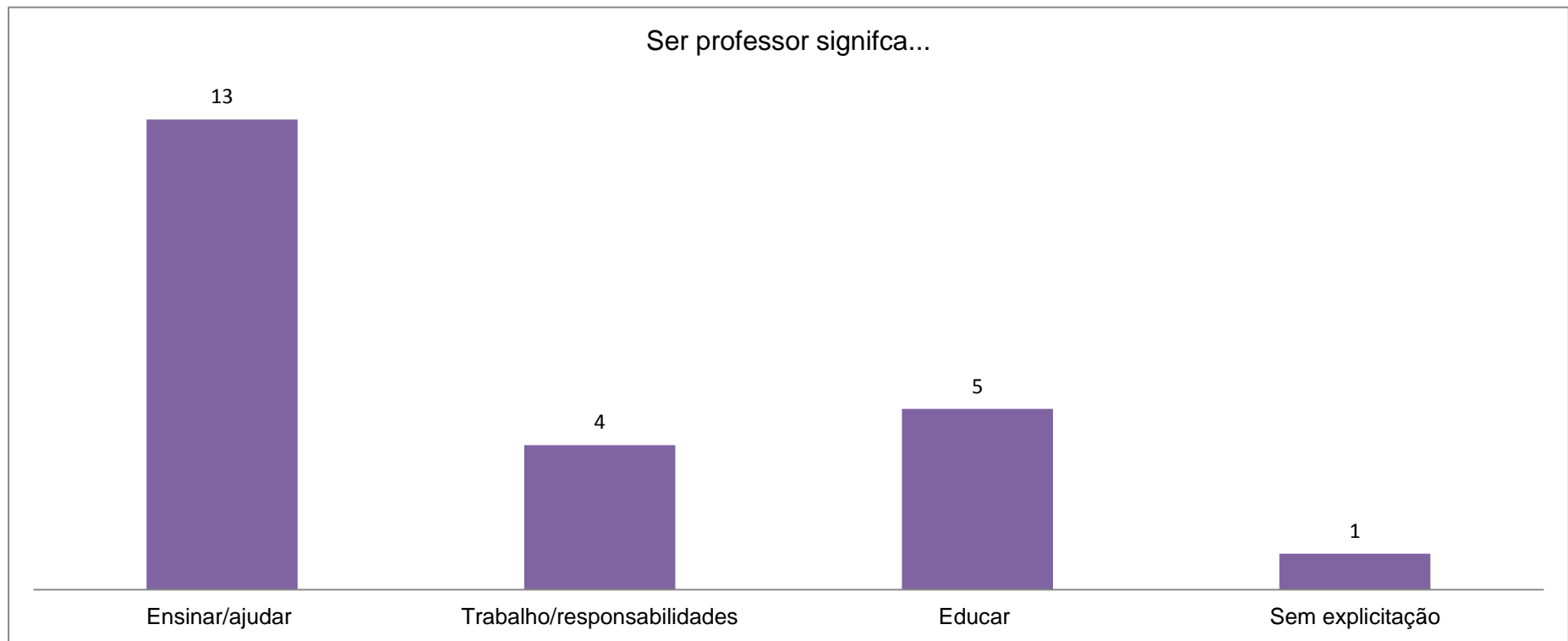


Figura BBB10. Gráfico dos resultados acerca do significado de ser professor. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

Tabela BBB17

Grelha de resultados da questão 6.1 do questionário

	Fazer Jogos	Trabalhar com materiais (Ex: Tangram)	Realizar debates sobre diferentes assuntos	Elaborar esquemas	Participar em projetos	Pesquisar na internet	Ouvir com atenção a explicação do professor	Outras: Fazer trabalhos em grupo de expressão plástica
(Questão 6.1) Atividades a realizar nas aulas Nota: os alunos tinham de seleccionar três	13	13	6	9	10	4	10	1

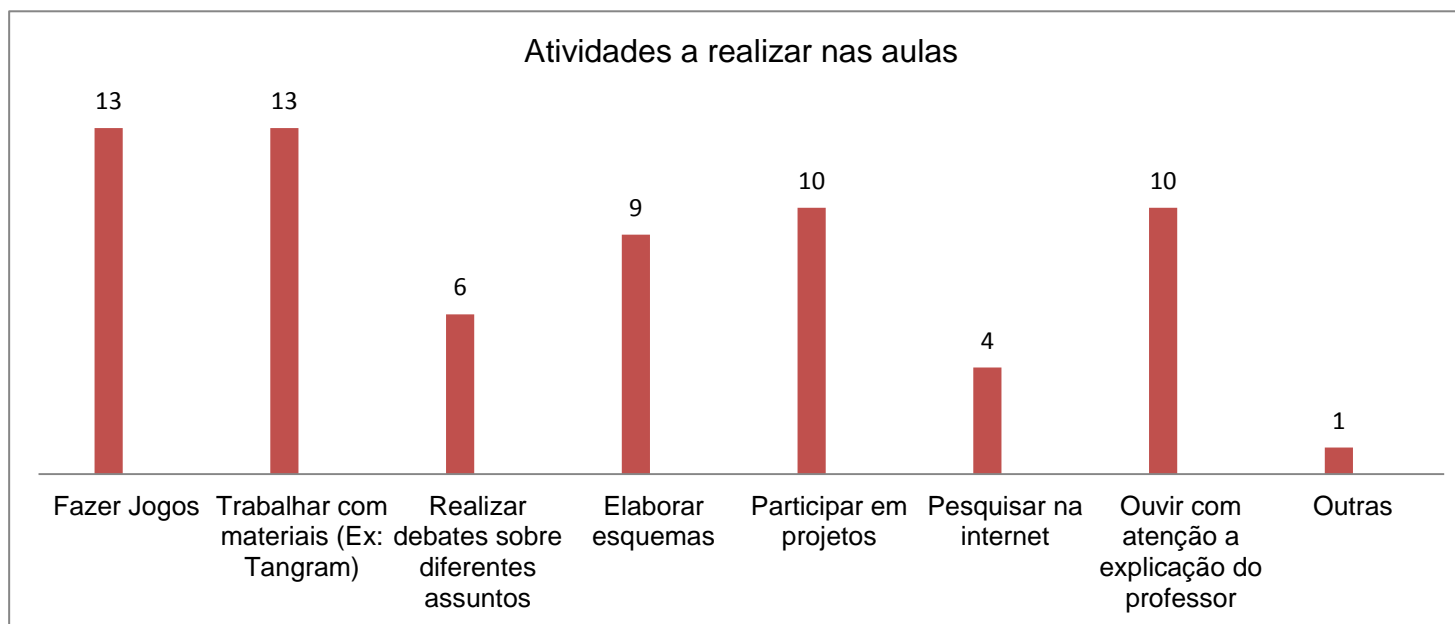


Figura BBB11. Gráfico dos resultados da questão 6.1. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

Grelha de resultados da questão 7

O que mais gosta



A que menos gosta



(Questão 7) Preferências dos alunos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10	Nível 11	Nível 12
Fazer visitas de estudo	8	3	2	4	2	1			1		1	
Fazer cópias	1			4			1	2	1	1	5	7
Fazer um desenho	4	1		1	4	1	1	2	2	3	1	2
Participar em debates		4	4	1	3	3		2	1		4	
Participar em jogos musicais (Si Mama Kaa)	1	2	1	4	1	3	3	4	2	1		
Trabalhar com materiais (Ex: Tangram)	1		2		5	2	6	2	2	1	1	
Fazer dramatizações	1	4	4	1	1	2	1	2	1	3		2
Ler um livro	1	1		1	2	4	5	2	6			
Resolver operações		1	2	2	1	2	1	2	3	4	2	2
Ouvir com atenção as matérias dadas pelo professor	1	2	3	1	1	2		3		2	5	2
Escrever composições			2		1		2	1	3	6	1	6
Fazer trabalhos de grupo	4	4	2	3		2	2		1		3	1

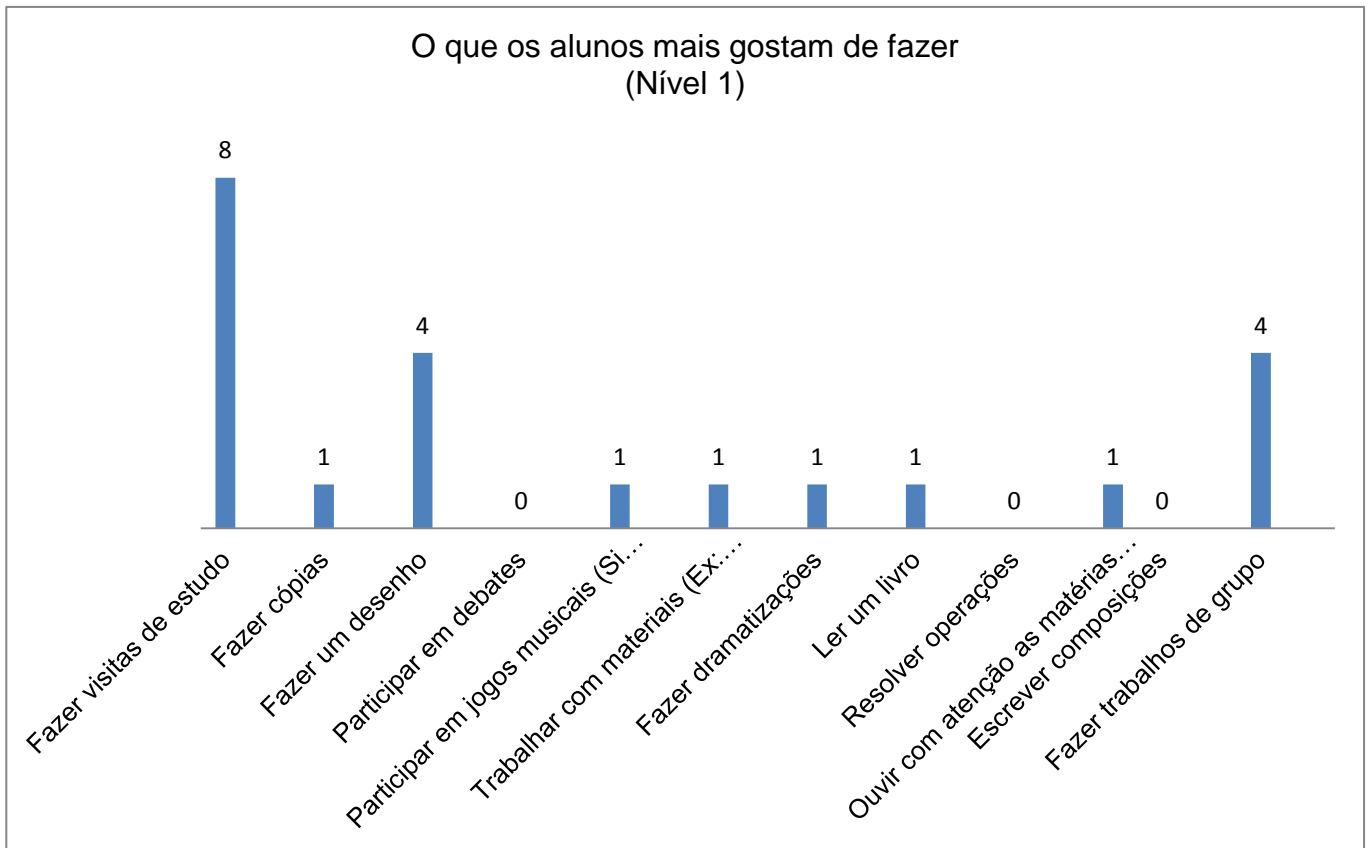


Figura BBB12. Gráfico dos resultados das atividades/tarefas que os alunos mais gostam. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

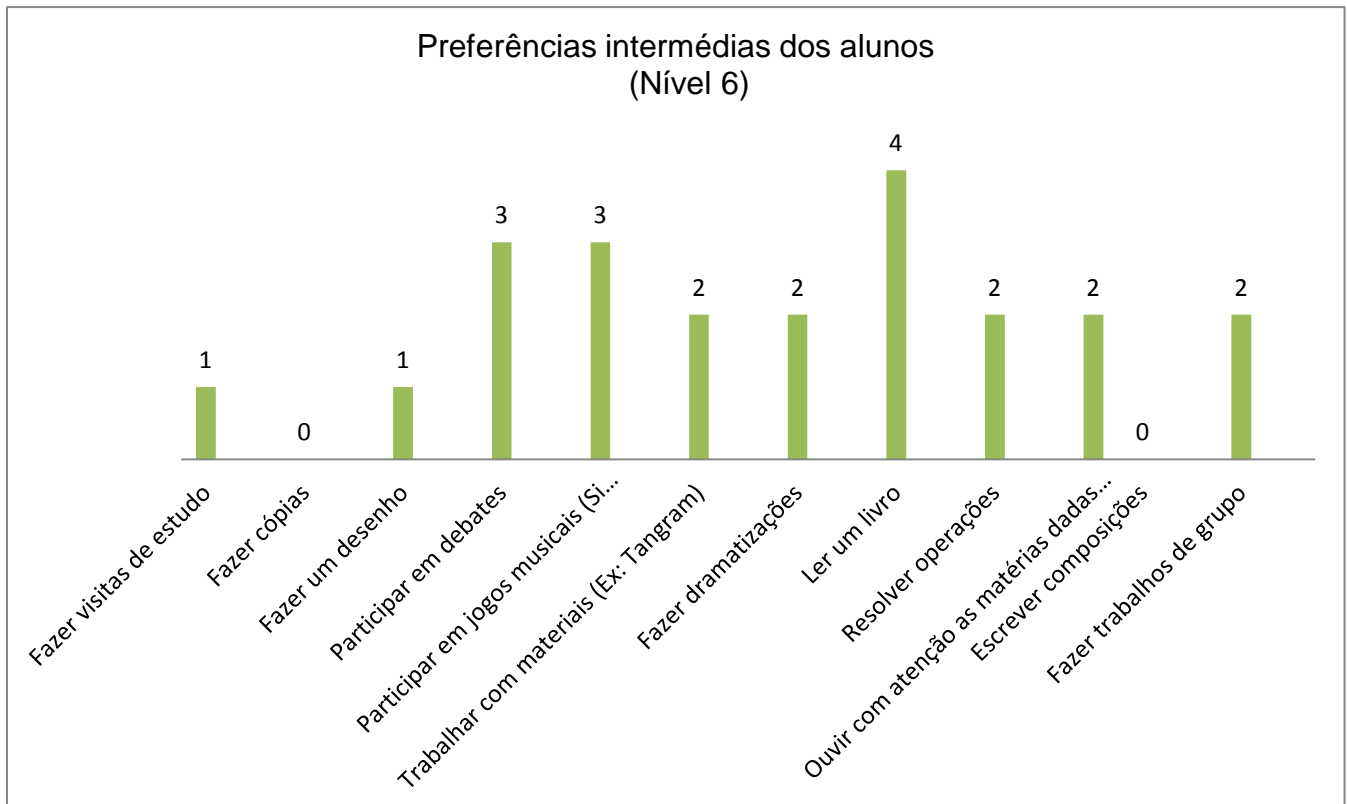


Figura BBB13. Gráfico dos resultados das preferências intermédias relativas às atividades/tarefas apresentadas. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

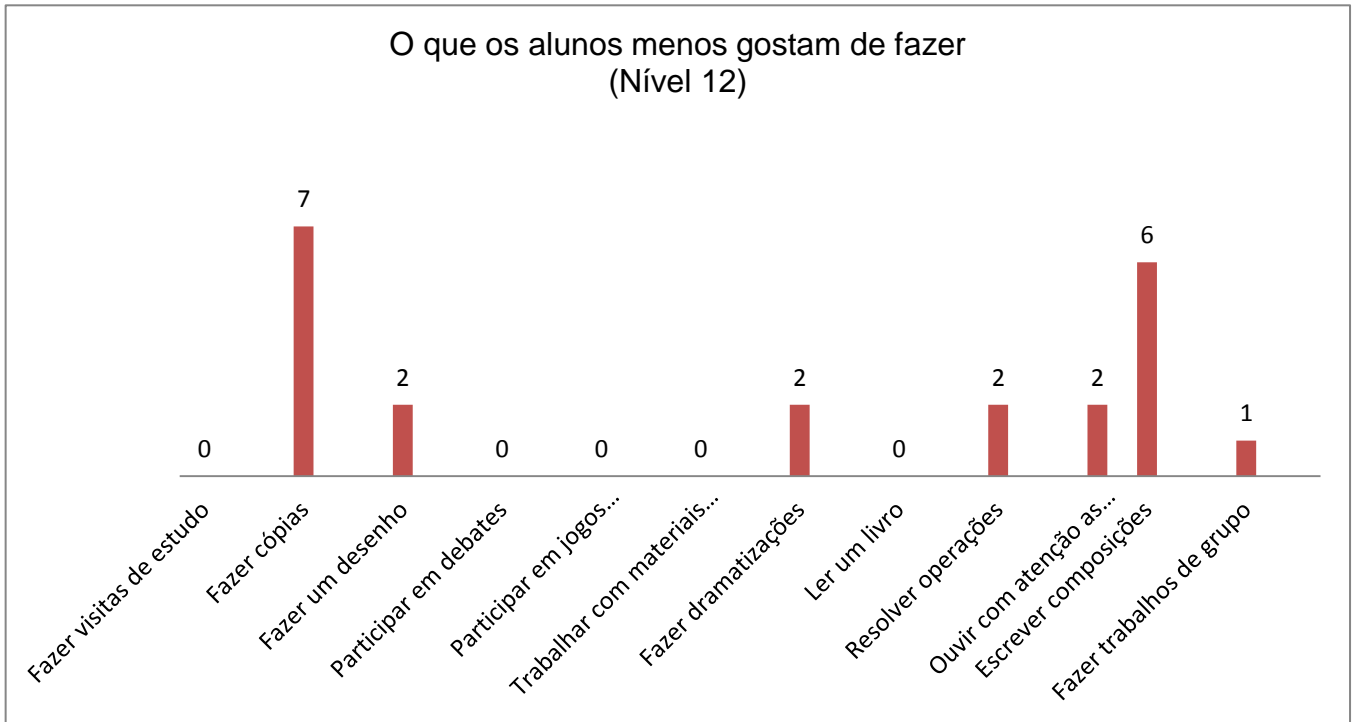


Figura BBB14. Gráfico dos resultados das atividades/tarefas que os alunos menos gostam. Dados recolhidos em questionário, aplicado aos alunos do 4.º ano.

