



GESTÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS ADEQUADOS À SALA DE AULA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Verónica Guerreiro Gonçalves Franco

**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 Ciclo do Ensino Básico**

2014



GESTÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS ADEQUADOS À SALA DE AULA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Verónica Guerreiro Gonçalves Franco

Relatório elaborado sob a orientação do Professor Doutor João Rosa

**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 Ciclo do Ensino Básico**

2014

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Rosa pelo apoio concedido durante a realização do relatório.

À professora Doutora Isabel Madureira pela disponibilidade e apoio dedicado durante todo o processo de realização deste trabalho.

Um especial agradecimento ao Professor e amigo Abel Arez, que foi incansável ao prestar um apoio incondicional durante o meu percurso de formação.

À professora cooperante e aos seus alunos, por me terem dado a oportunidade de aprender mais com as experiências partilhadas durante o estágio, tendo este sido muito especial nesta fase.

Aos meus avós por acreditarem na minha capacidade, aos meus pais pelo apoio durante este processo, aos meus irmãos pela compreensão e palavras de incentivo nos momentos certos e à minha restante família que de uma maneira ou de outra participou neste meu percurso com palavras de encorajamento e conselhos valiosos.

Às minhas queridas amigas Andreia Castro, Natacha Bandeira, Rita Schreck e Sara Pereira por todos os momentos passados juntas e pelo constante apoio durante todo este percurso, e à Catarina Veloso, que para além de grande amiga, desde o início e até ao fim, foi a melhor companheira que poderia ter escolhido.

À Soraia Félix, Sara Filipe e Rita Monteiro pelos momentos partilhados e pela amizade que demonstraram em todos os momentos.

Ao Filipe Ferrer, que apesar de tudo, sempre soube dizer as palavras certas, nos momentos certos, lembrando-me das minhas capacidades e incentivando-me a lutar por elas, e à Professora e amiga Leonor Costa pela preciosa ajuda nesta última fase.

Por último, mas igualmente importante, ao Carlos Monteiro e aos meus amigos que sempre me ouviram pacientemente e acreditaram que eu era capaz.

RESUMO

Intitulado *Gestão de comportamentos sociais adequados à sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II e pretende ilustrar de forma fundamentada e reflexiva a intervenção educativa numa turma de 2.º ano de escolaridade.

Para tal, inicia-se com uma caracterização do contexto socioeducativo, seguido de uma análise reflexiva da intervenção pedagógica e, por último, apresenta-se a avaliação das aprendizagens dos alunos, dando relevância ao estudo desenvolvido durante este processo que atribui o título a este trabalho.

O tema em estudo foi escolhido, não só por ser um tema de interesse pessoal, mas também pelas dificuldades detetadas na turma, ao nível das competências sociais, na turma após a caracterização inicial. O principal objetivo deste estudo era compreender em que medida a autoavaliação, a heteroavaliação e a resolução positiva de conflitos contribuía para a aquisição de comportamentos sociais adequados à sala de aula.

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa e quantitativa, tendo sido implementadas rotinas, de avaliação diárias e semanais sendo estas o preenchimento do Mapa de Comportamentos e a auto e heteroavaliação, respetivamente. Também foi implementado o Conselho de Cooperação de modo a debater e a resolver os conflitos resultantes das dificuldades detetadas nas relações interpessoais dos alunos.

A análise dos dados recolhidos durante o processo permitiu verificar a evolução dos alunos na aquisição de competências sociais adequadas à sala de aula. Assim sendo, os métodos utilizados, para além de se adequarem à turma em questão, mostraram-se pertinentes para a diminuição de comportamentos considerados desadequados.

Palavras-chave: Gestão comportamental; Competências sociais; Avaliação; Conselho de Cooperação; Resolução de conflito.

ABSTRACT

Entitled *Management of social behaviors appropriate to the classroom in primary school*, this report was developed within the course of Prática de Ensino Supervisionada II” and seeks to illustrate in a reflexive and reasoned manner the educational intervention aimed at students of the 2nd grade.

To that, it begins with the characterization of the social, cultural and educational environment, followed by a reflexive analysis of the pedagogical intervention itself and, at last, it's presented the evaluation of students, giving relevance to the study developed during the process, which is the theme of this work.

The subject in this study was chosen, not only by being a topic of personal interest, but also by the difficulties detected in the class, at the level of social skills in the classroom, after the initial characterization. The main objective of this study was the comprehension of, to what extent, the self-evaluation, the observer evaluation and the positive conflict resolution, contributed to the acquisition of social behaviors, appropriate to the classroom.

The method used in this study was qualitative and quantitative in nature, having been implemented daily and weekly evaluation routines, which were the filling of the behavior map and the self and observer evaluation, respectively. The Cooperation Council was also implemented in order to discuss and solve conflicts resulting from the difficulties detected in interpersonal relationships of students

The analysis of collected during the process allowed verifying the evolution of students in the acquisition of social skills appropriate to the classroom. Therefore, the methods used, besides fitting the class in question, were shown to be pertinent to decrease of behaviors considered inappropriate.

Keywords: Behavioral management; Social Skills; Evaluation; Cooperation Council; conflict resolution

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	3
1.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa.....	3
1.2. O meio envolvente.....	3
1.3. A escola.....	3
1.4. Caracterização da sala de aula.....	4
1.4.1. Organização do espaço.....	4
1.4.2. Equipa Educativa.....	4
1.4.3. Modos de intervenção.....	5
1.4.4. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica.....	5
1.4.5. A turma.....	6
1.4.6. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem.....	6
1.4.7. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico.....	7
1.4.8. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem.....	8
1.4.9. Avaliação diagnóstica dos alunos.....	8
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO.....	11
2.1. Revisão da Literatura.....	15
2.1.1. Definição de conceitos.....	15
2.1.2. Autoavaliação e aquisição de competências sociais.....	19
2.1.3. Conselho de Cooperação como meio de resolução positiva do conflito.....	19
CAPÍTULO III - METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	21
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	24
4.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção.....	24
4.2. Apresentação das estratégias globais de intervenção.....	26
4.3. Contributo das diferentes áreas para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção.....	30

CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	36
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO	41
6.1. Reformulação ao Plano de Intervenção.....	41
6.2. Avaliação dos Objetivos Gerais do Plano.....	42
6.3. Resultados do estudo	42
CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	54
Anexo A. Planta da sala de aula.....	55
Anexo B. Horário da Turma	57
Anexo C. Avaliação Diagnóstica das Aprendizagens.....	59
Anexo D. Ficha de Autoavaliação dos Comportamentos.....	67
Anexo E. Exemplo de Grelha de Avaliação diária	69
Anexo F. Questões orientadoras do Projeto das plantas.....	71
Anexo G. Exemplo de Guião de Pesquisa	73
Anexo H. Ficha de avaliação de Estudo do Meio.....	75
Anexo I. Apresentação final do Teatro de Fantoques	79
Anexo J. Exemplo de Plano Alternativo.....	82
Anexo K. Horário da Turma durante a intervenção	84
Anexo L. Conselho de Cooperação.....	86
Anexo M. Calendarização e planificação da Intervenção	88
Anexo N. Exemplo produção inicial texto narrativo	99
Anexo O. Síntese características da história “O Grufação”	101
Anexo P. Exemplo da produção inicial da receita.....	103
Anexo Q. Exemplo da receita do Dia da mãe.....	105
Anexo R. Confeção dos biscoitos do dia da mãe.....	107
Anexo S. Rotina “Olhar e contar”	109
Anexo T. Textos para a pesquisa	111
Anexo U. Atividade de pesquisa	115
Anexo V. Guião cénico	118

Anexo W. Texto Dramático – “O Cuquedo”	121
Anexo X. Expressão Dramática – Improvisações	125
Anexo Y. Construção dos fantoches	128
Anexo Z. Fantoches	130
Anexo AA. Construção cenários	132
Anexo AB. Cenários das manadas.....	135
Anexo AC. Composição Musical.....	137
Anexo AD. Unidade didática de Expressão e Educação Física	140
Anexo AE. Plano Individual de Trabalho	143
Anexo AF. Mapa de Comportamentos.....	145
Anexo AG. Exemplo de uma ficha de autoavaliação do comportamento preenchida por um aluno	147
Anexo AH. Heteroavaliação dos comportamentos	149
Anexo AI. Diário de Turma.....	152
Anexo AJ. Ficha de autoavaliação do comportamento inicial	155
Anexo AK. Estrela do Mapa de Comportamentos	157
Anexo AL. Grelha de Avaliação das Fichas de Avaliação de Estudo do Meio.....	159
Anexo AM. Grelha de Avaliação da área de Português.....	162
Anexo AN. Grelha de Avaliação da área de Matemática.....	164
Anexo AO. Gráfico Classificações Estudo do Meio	167
Anexo AP. Grelha de Avaliação da área de Expressões Artísticas	169
Anexo AQ. Grelha de Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	172
Anexo AR. Gráfico de evolução face aos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	175
Anexo AS. Avaliação dos conflitos durante a intervenção	177

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e fragilidades da turmap.10

Tabela 2 - Médias e desvios padrão das autoavaliações semanais.....p.43

LISTA DE ABREVIATURAS

PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
JI	Jardim de Infância
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
PIT	Plano Individual de Trabalho
PAP	Plano de Acompanhamento Pedagógico
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II do 2º ano do Curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, realizou-se o presente Relatório de Intervenção. A realização deste contemplou a intervenção educativa, ao longo de seis semanas, numa turma de 2º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, numa escola na área de Lisboa.

A intervenção desenvolveu-se em torno das características da turma e suas potencialidades e fragilidades, das quais decorreu a conceção do Plano de Intervenção. Deste modo, o presente relatório pretende ilustrar de forma fundamentada e reflexiva, não só do trabalho realizado neste período, mas também do estudo do tema *Gestão de comportamentos sociais adequados à sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

A escolha do tema, para além de ser de interesse pessoal, também decorreu das dificuldades ao nível das competências sociais, detetadas durante a caracterização inicial da turma. O principal objetivo deste estudo era compreender em que medida a autoavaliação, a heteroavaliação e a resolução positiva de conflitos contribuía para a aquisição de comportamentos sociais adequados à sala de aula.

Assim sendo, este trabalho organiza-se em sete capítulos. O primeiro contempla uma descrição do contexto socioeducativo, iniciando-se com uma análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa, seguido da caracterização do meio envolvente, da escola e da sala de aula. Esta última visa a descrição da organização da sala de aula, bem como a enumeração dos elementos que compõem a equipa educativa, a análise dos modos de intervenção da professora cooperante e finalidades e princípios educativos que orientam a sua ação pedagógica. Ainda neste capítulo realiza-se uma caracterização da turma, onde são descritas as formas de organização e gestão do currículo realizadas pela docente cooperante, acabando por evidenciar as principais potencialidades e fragilidades do grupo/turma, aferidas através da avaliação diagnóstica dos alunos.

Após a identificação da problemática da turma, apresenta-se a fundamentação da mesma e dos objetivos de intervenção, sendo este o segundo capítulo do trabalho. Em seguida são apresentados os objetivos gerais de intervenção e, também, a revisão

da literatura que se considerou pertinente para a explicação dos conceitos inerentes à problemática.

O capítulo seguinte integra a identificação da metodologia, na qual são descritas as diferentes fases do trabalho e os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados nas diferentes fases do processo.

O quarto capítulo consiste na descrição fundamentada das diferentes fases de implementação do Plano de Intervenção. Aqui apresentam-se os princípios orientadores do Plano com a devida fundamentação, as estratégias globais de intervenção igualmente fundamentadas e o contributo das diferentes áreas para o alcance dos objetivos gerais, previamente estabelecidos.

O quinto e o sexto capítulos destinam-se à análise dos resultados, sendo no primeiro analisadas as aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas, de acordo com as grelhas de avaliação das mesmas. No último, este subdividido em duas partes, referem-se, primeiramente, as aprendizagens face aos objetivos gerais do Plano de Intervenção e, de seguida, analisam-se os resultados do estudo desenvolvido no sentido de promover comportamentos sociais adequados nos alunos.

O último capítulo deste relatório visa uma reflexão final, ou seja, as conclusões finais, no qual estão descritos os principais constrangimentos sentidos durante a prática e as formas encontradas para os ultrapassar, assim como os fatores de sucesso da intervenção educativa.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas que serviram de base para a fundamentação do presente relatório, bem como os anexos, imprescindíveis para a compreensão de todo o percurso para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa

Mediante a análise do Plano Educativo de Agrupamento (PEA), foi possível identificar que o Agrupamento¹ de escolas no qual se desenvolveu a intervenção educativa tem como missão proporcionar ao público escolar um serviço educativo que possibilite o sucesso escolar dos alunos seguindo um percurso sequencial e articulado entre os diferentes ciclos de ensino, conferindo aos seus alunos as competências necessárias para explorarem plenamente as suas capacidades e integrarem-se de forma ativa na sociedade (PEA, 2013).

1.2. O meio envolvente

A escola onde ocorreu a intervenção está situada na área de Lisboa, na freguesia de Alcântara sendo a sua população proveniente dos bairros que a circundam. As características socioeconómicas da população são precárias e as suas habilitações literárias baixas (IGEC - Avaliação Externa, 2011).

O meio envolvente é dotado de variados recursos tendo sido alguns deles explorados no âmbito da intervenção, nomeadamente o Instituto Superior de Agronomia e a Junta de Freguesia.

1.3. A escola

A escola integra-se num agrupamento de escolas com projeto Território Educativo de Intervenção Prioritária, tendo oito turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e três grupos de Jardim de Infância (JI), completando um total de aproximadamente 230 alunos.

¹ De modo a manter o anonimato do Agrupamento, este será designado como Agrupamento de Escolas do Município.

Assim como a população envolvente, os alunos deste estabelecimento provêm de famílias com características socioeconómicas baixas, pelo que uma grande quantidade de alunos possui Apoio Social Educativo (PEA, 2013).

Quanto aos espaços existentes, para além das salas de aula e de JI, a escola possui uma Biblioteca, uma sala de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), um ginásio, uma sala de expressões artísticas, um refeitório e um recreio com parque infantil e campo de jogos.

O corpo docente era composto por 8 professores titulares de turma, 3 educadoras de infância, 1 professora responsável pela biblioteca escolar, 3 professores de apoio educativo e 1 de educação especial. Na escola existem ainda 2 psicólogos, 1 terapeuta da fala e 7 auxiliares de ação educativa.

1.4. Caracterização da sala de aula

1.4.1. Organização do espaço

A sala ocupa um espaço amplo e com boa iluminação. Os alunos encontravam-se sentados a pares, com as mesas viradas para o quadro (Anexo A, figura A1, p. 56).

Quanto aos recursos materiais, a sala dispunha de diversos materiais educativos para as áreas disciplinares de Expressão Musical e Expressão Plástica. Para as áreas disciplinares de Matemática, Português e Estudo do Meio, os materiais educativos encontravam-se armazenados na sala de expressões, aos quais tínhamos acesso livre. No ginásio tínhamos o material para Expressão e Educação Físico-Motora, nomeadamente, bolas, arcos, colchões, entre outros.

Os alunos podiam consultar os materiais pedagógicos de apoio à aprendizagem que se encontravam afixados nas paredes da sala de aula alusivos às áreas de Português (alfabeto e alguns casos de leitura) e Estudo do Meio (trabalhos realizados em pequenos grupos).

1.4.2. Equipa Educativa

Os docentes que tinham intervenção direta na turma são a professora titular, a professora de apoio educativo, a professora de educação especial, as professoras do Projeto da UNESCO, os professores das Atividades Extra Curriculares e um

representante dos Encarregados de Educação. Esta composição é devida às características dos alunos e aos projetos nos quais a turma está envolvida.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), trabalhar em equipa “é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio” (p.130). Contudo, pelo que foi possível observar relativamente à relação entre os elementos que compõem a equipa educativa, os docentes não trabalhavam em conjunto, desempenhando cada um o seu papel. À exceção dos instrumentos de avaliação que eram comuns a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.

1.4.3. Modos de intervenção

No Plano de Trabalho da Turma (PTT), a docente cooperante define como estratégias globais a responsabilização e criação de hábitos de trabalho individuais e em grupo, a discussão de atitudes/problemas em assembleia de turma sempre que haja comportamentos indevidos, o cumprimento das regras da sala de aula, o respeito pelas rotinas, a promoção da autonomia e a entreaajuda nos trabalhos de grupo. Relativamente às aprendizagens nas áreas de Português e Matemática, a docente prevê o reconto de textos e leitura de livros da biblioteca escolar, e a realização de jogos matemáticos, cálculo mental e resolução de problemas, respetivamente (PTT, 2013).

Apesar de estas estratégias globais serem claras no PTT, durante o período de observação não foi possível observar a operacionalização de algumas delas, mais especificamente a discussão dos comportamentos em assembleia de turma, a promoção de autonomia e a realização de rotinas matemáticas. Também durante a observação verificou-se alguma falta de consistência relativamente às regras básicas de convivência e comunicação utilizadas na sala de aula e implementadas pela professora cooperante.

1.4.4. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

Visto não existir um Projeto Educativo de Escola, realizou-se a análise conjunta do Plano Anual de Atividades, referente ao Agrupamento, e do PEA, onde se encontram enumerados um conjunto de eixos de intervenção prioritária, sendo eles o “Apoio à melhoria das aprendizagens”, “Prevenção do Abandono, Absentismo e

Indisciplina”, “Gestão e Organização” e “Relação Escola – Famílias – Comunidade e Parcerias”. Para cada um destes eixos de intervenção prioritária são definidos vários objetivos que visam a sua melhoria. No PEA estão também estão consignadas algumas estratégias para operacionalizar e concretização destes objetivos, entre elas a dinamização da utilização das TIC, o controlo da indisciplina, a supervisão durante as refeições nos refeitórios escolares, o reforço alimentar e a interação entre a escola e a família (PEA, 2013).

Analisando o PTT e a ação da professora cooperante, julga-se poder inferir que os princípios orientadores da ação pedagógica relacionam-se com a autonomia, responsabilização e exigência ao nível das aprendizagens específicas.

1.4.5. A turma

A turma onde ocorreu a intervenção era constituída por 25 alunos, sendo 13 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos. Um dos alunos era abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, contando com o apoio de uma professora de ensino especial e de uma terapeuta da fala. Nesta turma, mais seis alunos tinham Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) e usufruíam de apoio pedagógico, pois segundo o PTT (2013), se encontravam ao nível do primeiro ano de escolaridade, do 1º CEB. Existem também na turma dois alunos de origem brasileira e africana.

1.4.6. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

O horário da turma estava organizado de maneira a trabalhar as áreas disciplinares de Português e Matemática durante a manhã, perfazendo um total de 8 horas semanais para cada uma, e durante a tarde eram trabalhadas as TIC uma hora por semana, o Apoio ao Estudo três horas semanais, o Estudo do Meio duas horas por semana e as áreas de Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora completando 3 horas semanais (Anexo B, figura B1, p. 58). Apesar desta gestão do tempo letivo estar de acordo com o que é estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 julho, uma vez que respeita o número mínimo de carga horária semanal para cada uma das diferentes componentes do currículo, verificou-se, no período de observação, a realização de aulas de Expressão e Educação Físico-Motora e ainda algumas

atividades de Expressão e Educação Plástica no âmbito da comemoração do dia do pai. No entanto não foram observadas atividades para as áreas de Expressão e Educação Dramática e Musical.

Os materiais educativos utilizados maioritariamente pela professora eram os manuais escolares, recorrendo algumas vezes a exercícios escritos no quadro e ainda fichas de trabalho. Deste modo, a docente organizava as suas aulas segundo a sequência definida nos manuais escolares.

Salienta-se que se observaram algumas atividades nas quais a professora cooperante valorizou os conhecimentos prévios ou interesses dos alunos de maneira a motivá-los para novas aprendizagens.

As atividades eram realizadas, principalmente, na sala de aula, à exceção das visitas semanais à Biblioteca Escolar, das aulas de Expressão e Educação Físico-Motora dinamizadas pela professora cooperante e das aulas quinzenais de Expressões Artísticas do projeto da UNESCO, dinamizadas pelas professoras da Fundação Calouste Gulbenkian, que se realizavam na sala de Expressões Artísticas.

1.4.7. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico

Durante o período de observação, verificaram-se alguns aspetos caracterizadores da prática da docente titular de turma. Constatou-se que as atividades dinamizadas pela docente eram, na sua maioria, de cariz escrito e individual, sendo a definição do tipo de tarefas da responsabilidade da mesma, sem espaço para a participação dos alunos na planificação das atividades. No entanto, importa referir que houve momentos de trabalho de grupo, nomeadamente na realização da atividade na qual os alunos construíram a prenda para o dia do pai.

A tipologia das tarefas, mesmo quando eram trabalhados novos conteúdos, era muito semelhante. Quando eram concluídas as atividades, estas eram corrigidas em grande grupo no quadro, não se verificando a partilha de estratégias de resolução por parte dos alunos.

A docente diferenciava atividades para os alunos que se encontravam ao nível do primeiro ano de escolaridade, ou seja, aqueles que tinham PAP, mantendo, contudo, a tipologia das atividades utilizadas para a globalidade da turma.

1.4.8. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem

Após a observação da prática da professora cooperante, julga-se poder inferir que esta se integrava num modelo de intervenção no qual o professor é o principal ator, determinando, supervisionando e avaliando todo o trabalho escolar realizado pelos alunos (Perrenoud, 1995).

Verificou-se que a avaliação realizada pela docente cooperante era sumativa, uma vez que o seu objetivo era “estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino-aprendizagem” (Jorba & Sanmarti, 2003, p. 32). Esta era realizada no final do período através das fichas de avaliação comuns entre todos os anos de escolaridade. Importa referir que os alunos com PAP realizavam a ficha de avaliação com a professora de Apoio Educativo, na sua sala.

1.4.9. Avaliação diagnóstica dos alunos

De modo a aferir as aprendizagens que os alunos já tinham realizado, procedeu-se à avaliação diagnóstica, visto que esta “tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem” (Jorba & Sanmarti, 2003). Esta avaliação foi realizada através da observação direta das aulas, das fichas de avaliação e cadernos diários dos alunos, como também da aplicação de uma ficha de diagnóstico referente à área de Estudo do Meio. Posto isto, foi com base nesta avaliação inicial que foi concebido o plano de intervenção, em função das dificuldades detetadas.

A observação direta (primeiramente naturalista e posteriormente sistemática) incidiu nos comportamentos sociais dos alunos bem como nas suas aprendizagens. Os resultados desta observação direta foram sistematizados nas grelhas de registo alusivas aos aspetos mencionados (Anexo C, p. 59).

Foi possível identificar algumas potencialidades da turma, sendo estas o interesse por histórias e o interesse pelas áreas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras e forte desejo de participar nas aulas. Quanto à primeira, foi evidente o interesse e motivação dos alunos face à leitura de histórias por parte da professora cooperante. Relativamente à segunda, na aula de Expressão e Educação Físico-Motora dinamizada pela docente cooperante e numa aula de Expressão Plástica dinamizada por um Encarregado de Educação, os alunos demonstraram estar muito interessados. Este interesse por Expressões também foi notório na realização das

atividades do Projeto da UNESCO. O desejo em participar foi detetado durante as aulas, sempre que a professora lançava alguma questão os alunos queriam participar.

A avaliação diagnóstica realizada à turma, revelou que as maiores fragilidades detetadas ocorriam no âmbito das áreas disciplinares de Português e Matemática. Na primeira, a turma apresentava dificuldades ao nível da produção textual e da ortografia (Anexo C, tabela C1, p. 60). Na segunda, as maiores dificuldades foram identificadas na comunicação matemática, na interpretação de gráficos e na adição e subtração de números naturais (Anexo C, tabela C2, p. 62).

No diagnóstico realizado para a área de Estudo do Meio (Anexo C, tabela C3, p. 64), verificou-se que os conteúdos abordados recentemente, nomeadamente os meios de transporte e comunicação social e pessoal estavam consolidados. Contudo foram evidentes grandes dificuldades relativamente ao tema dos seres vivos do ambiente próximo, mais concretamente nos conteúdos alusivos aos animais e plantas, mesmo tendo estes sido trabalhados pela docente cooperante no ano letivo anterior com estes alunos.

Quanto à Expressão e Educação Plástica, (Anexo C, tabela C4, p. 65) a turma demonstrou destreza na utilização dos materiais de desgaste, visto serem estes os utilizados com maior frequência, mas, no entanto, revelou algumas dificuldades na realização de dobragens e recorte de tecidos.

Ao longo do período de observação verificou-se que durante a realização de tarefas individuais, os alunos distraíam-se constantemente, interrompendo o trabalho, o que leva a concluir que a globalidade da turma possuía dificuldades em concentrar-se. Julga-se que esta característica poderia advir da falta de interesse ou motivação pelo tipo de atividades realizadas, ou do grau de dificuldade das mesmas.

Durante este período, também se constatou que os alunos eram pouco autónomos, visto que alguns dependiam do auxílio da professora para a concretização das tarefas e outros aproveitavam o facto da docente corrigir os trabalhos em grande grupo para copiarem pelo quadro em vez de fazerem por si mesmos.

Detetaram-se, também, algumas dificuldades no respeito pelas regras básicas de convivência e comunicação em contexto de sala de aula (Anexo C, tabela C5, p. 66), visto que os alunos falavam muitas vezes ao mesmo tempo sem colocar o dedo no ar para participar, levantavam-se do lugar sem pedir autorização, tendo também dificuldades em manter-se sentados nas cadeiras. Considera-se que estes

comportamentos são compreensíveis dada a faixa etária. Contudo também podem ser consequência da falta de discussão, negociação e implementação de regras.

Nas atividades de grupo observadas, os alunos apresentaram muitas dificuldades em cooperar com os colegas, acabando, em alguns casos, por ser um elemento do grupo a realizar o trabalho individualmente. Também foram detetadas algumas dificuldades ao nível das relações interpessoais dos alunos, gerando por vezes situações em que dois ou mais colegas entravam em confronto, agredindo-se verbalmente.

Salienta-se que a turma tinha duas rotinas: uma ida semanal à biblioteca da escola, que visava a requisição de um livro à escolha dos alunos para o lerem em casa com a família; e quinzenalmente, um dia dedicado ao Projeto da UNESCO, no qual se deslocavam à escola, profissionais da Fundação Calouste Gulbenkian, para dinamizar sessões de Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

De modo a sintetizar a problemática da turma, agruparam-se numa tabela as potencialidades e fragilidades detetadas no período de observação.

Tabela 1
Potencialidades e fragilidades da turma

Potencialidades	Fragilidades
Participação	Produção Textual
Interesse pelas Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Comunicação Matemática
Interesse por histórias	Autonomia
	Trabalho em grupo
	Respeito pelas regras de convivência e comunicação em sala de aula

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

Tal como evidencia a caracterização realizada anteriormente, os principais interesses da turma centram-se na leitura de histórias, nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras e na participação. Os alunos demonstram, principalmente, dificuldades nas áreas de Português e Matemática, mais especificamente, na produção textual e comunicação matemática, respetivamente.

Quanto às dificuldades ao nível das competências sociais, destacam-se o não cumprimento das regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula, a pouca autonomia da globalidade da turma, visto que alguns alunos aguardavam pelas correções dos exercícios no quadro e alguns dependiam da constante aprovação da professora no trabalho que realizavam, assim como a dificuldade em trabalhar cooperativamente com os colegas.

Apesar das dificuldades detetadas ao nível das diferentes áreas disciplinares terem sido alvo da intervenção pedagógica, descrita neste relatório, dar-se-á maior destaque às competências sociais, uma vez que constituíram o tema em estudo.

Estas fragilidades foram alvo de atenção redobrada, pelo que se procurou desenvolver processos de intervenção pedagógica que procurassem ir ao encontro das necessidades dos alunos. Para tentar responder adequadamente à problemática identificada foram lançadas algumas questões, sendo elas:

- Será que a implementação de novas rotinas possibilita o desenvolvimento da autonomia e o cumprimento das regras de convivência e comunicação em sala de aula?
- Em que medida a utilização de diferentes modalidades de trabalho permite uma melhor produção textual e comunicação matemática?
- De que modo poderão ser desenvolvidos os comportamentos sociais adequados à sala de aula?
- Será que a utilização de técnicas de autoavaliação facilita a aprendizagem de comportamentos sociais adequados à sala de aula?

Estas questões conduziram à definição dos objetivos gerais de intervenção:

- A) Produzir textos com diferentes funcionalidades;
- B) Desenvolver a comunicação matemática através da resolução de problemas;
- C) Desenvolver competências de autonomia;

D) Cooperar com os colegas;

E) Definir e cumprir as regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula.

Face à problemática da turma e tendo em vista o alcance dos objetivos definidos, considerou-se fundamental adotar algumas estratégias globais durante a intervenção, sendo estas a implementação de novas rotinas, a definição de regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula, a utilização da metodologia de trabalho de projeto e de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

As novas rotinas que se introduziram contemplavam o Diário de Turma, o Conselho de Cooperação, a Autoavaliação semanal dos comportamentos, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e, conseqüentemente, o Plano Individual de Trabalho (PIT), o Mapa de Comportamentos, o Mapa de Tarefas, a Oficina de Escrita, o Lanche com Histórias e a Hora Matemática. Ao implementar estas rotinas, considerou-se que estas eram fundamentais para desenvolver nos alunos a autonomia e o respeito pelas regras de convivência e comunicação em sala de aula.

As dimensões da escrita e oralidade também estão intimamente interligadas, na medida em que a oralidade precede a linguagem escrita, tendo a primeira de ser desenvolvida previamente de modo a tornar possível o desenvolvimento da segunda (Baquero, 2001, citado por Santana, 2009).

Para tentar colmatar a dificuldade da turma ao nível da produção textual, pretendia-se trabalhar variados tipos de texto visto que “diversificar os objetivos dos textos e os tipos de texto a produzir é a única forma de garantir a compreensão da funcionalidade escrita e a compreensão de que para cada situação concreta há um texto adequado” (Silva, 2008, p.19).

A escrita deve ser entendida como um processo de comunicação funcional, utilizada “em situações reais de comunicação, mediada pelas múltiplas interações e pelos instrumentos e artefactos culturais disponíveis” (Santana, 2009, p. 26), ou seja, a escrita deve ter sempre um objetivo e ser sempre direccionada a um destinatário, inicialmente a turma e posteriormente, a comunidade.

É fundamental que o professor crie contextos significativos nas atividades de escrita, de modo a atribuir-lhes um sentido. Assim sendo a produção textual pode estar ligada aos projetos em decurso na sala de aula, traduzindo-se “num maior empenho dos alunos, fruto da compreensão do valor social da escrita” (Silva, 2008, p.17).

Relativamente à utilização de diferentes modalidades de trabalho para a promoção de uma melhoria na comunicação matemática, considerou-se que, ao proporcionar atividades diversificadas que implicassem a partilha e discussão de ideias e resoluções matemáticas, os alunos teriam a oportunidade de consolidar, organizar e comunicar o seu pensamento, “analisar e avaliar as estratégias e o pensamento matemático usados por outros e usar a linguagem da matemática para expressar ideias matemáticas com precisão” (Sousa, Cebolo, Alves & Mamede, s.d., p. 2), algo deveras importante tendo em conta as dificuldades desta turma, identificadas ao nível da Matemática.

Importa ainda referir que ao promover a discussão e partilha de ideias e resoluções matemáticas, os alunos interagiam entre si realizando novas descobertas, construindo assim um conhecimento significativo (Martinho & Ponte, 2005).

Ao desenvolver a comunicação matemática, desenvolve-se simultaneamente a expressão oral, pois os alunos aprendem, não só a linguagem matemática, mas também desenvolvem a oralidade, no seu sentido lato, permitindo-lhes comunicar de forma clara e coerente em todas as situações.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia, a introdução do TEA e conseqüentemente do PIT, permitiu que os alunos aprendessem a estudar autonomamente, sendo capazes de detetar as suas dificuldades (Grave-Resendes & Soares, 2002). Nesta rotina, os alunos avaliavam o seu próprio trabalho, sendo este também comentado pela professora, o que contribuiu para que os alunos se tornassem “mais responsáveis, mais autónomos e mais conscientes do que já fizeram e mais responsáveis” pelo que ainda iriam fazer (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 97).

Barroso (1998) afirma que o trabalho de projeto “está intimamente ligado à própria construção de autonomia”, e, assim sendo pretendia-se, com esta modalidade de trabalho, proporcionar aos alunos momentos onde poderiam planificar e participar ativamente na construção dos seus conhecimentos, beneficiado a sua autonomia. De acordo com Solé (2001), “os alunos tenderão para uma autonomia e uma implicação na aprendizagem cada vez maior, na medida em que possam tomar decisões baseadas na razão sobre a planificação do seu trabalho” (Solé, 2001, p. 35), algo que era pretendido com a intervenção educativa. Assim sendo, foi utilizada esta metodologia de trabalho para desenvolver a autonomia dos alunos.

Quanto à aprendizagem cooperativa, pretendia-se promover o trabalho a pares e em pequenos grupos, em todas as áreas, sendo esta uma estratégia baseada na interação social e estruturada de forma a que ocorresse uma socialização positiva em vez da competição, sagrando-se assim numa alternativa ao ensino que tem como base a aprendizagem individual (Aguado, 2003).

Deste modo, previam-se momentos de trabalho cooperativo entre alunos com diferente níveis de desenvolvimento na medida em que o aluno com competências mais desenvolvidas, explicava ao aluno com competências menos desenvolvidas, tendo, o primeiro, a oportunidade de elaborar e reformular o seu conhecimento, promovendo o aumento da sua mestria e o segundo, “retira benefício do facto de receber explicações e de poder colocar questões e modelar comportamentos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 44). Esta estratégia tem como fundamento a distinção feita por Vygotsky dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Atual (que inclui as habilidades que a criança já realiza sozinha) e a de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (as competências em que o sujeito consegue ter sucesso com ajuda de um adulto ou de um sujeito mais competente) (Vygotsky, 1978, citado por Bessa & Fontaine, 2002, p. 44).

De acordo com Arends (2008), a aprendizagem cooperativa satisfaz três objetivos educacionais, sendo estes a “realização escolar, a tolerância e a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais” (p. 345), ou seja, para além de permitir que os alunos aprendam a cooperar com os colegas, também possibilita que desenvolvam competências sociais, o que é fundamental tendo em consideração os objetivos definidos. A cooperação foi fundamental para dar resposta às dificuldades nesta área como também às dificuldades ao nível das competências sociais.

Salienta-se que é no âmbito das competências sociais, que decorre o tema de investigação do presente relatório, nomeadamente a *gestão de comportamentos sociais adequados à sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. A motivação para desenvolver a investigação acerca desta temática surgiu não só da fragilidade da turma, mas também por ser um tema de interesse pessoal. O desenvolvimento deste tema pressupõe o uso de estratégias adequadas à turma onde decorreu a intervenção, de maneira a promover a aquisição de competências sociais adequadas à sala de aula.

De modo a promover a regulação dos comportamentos considerados impróprios para a sala de aula, pensava-se que as rotinas do Mapa de Comportamentos, Diário de Turma, Conselho de Cooperação e Autoavaliação semanal do comportamento, contribuiriam para tal, visto que os comportamentos eram debatidos no Conselho de Cooperação mediante a leitura do Diário de Turma, alimentando “o debate que clarifica e regula as relações sociais da turma e a tomada de decisões” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 135), e eram autoavaliados pelos alunos todas as semanas. O debate em Conselho de Cooperação baseava-se “nas opiniões, críticas, esclarecimentos, justificações e sugestões dos alunos e da professora” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 137), resolvendo os conflitos a partir da reflexão crítica das situações que os causavam.

Adotando a perspetiva da avaliação como um “acto de regulação das aprendizagens” (Santos, 2000, p. 77) e a regulação como um ato propositado com implicação direta nos mecanismos de aprendizagem que contribui para a “progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2000, p. 77), considerava-se que a autoavaliação semanal dos comportamentos era importante na medida em que os alunos refletiam sobre o seu comportamento ao longo da semana, tendo por base os parâmetros considerados na ficha de avaliação dos comportamentos (Anexo D, p. 68). Deste modo, os alunos, ao avaliar o seu comportamento todas as semanas, tinham oportunidade de olhar criticamente para os seus comportamentos e tentar alterá-los na semana seguinte, regulando assim as suas aprendizagens.

Neste seguimento, salienta-se que as regras de funcionamento da sala de aula foram sendo definidas conjuntamente com os alunos, conforme essa necessidade foi surgindo, comprometendo assim todos os intervenientes, uma vez que todos contribuíram para o seu estabelecimento. Ao estabelecerem as regras em conjunto com a professora, os alunos compreendiam, interiorizavam e aceitavam as mesmas (Palma, 2011).

A definição conjunta de regras de sala de aula foi extremamente importante, para que os alunos “se sintam na obrigação de as cumprir e, simultaneamente, responsáveis pela sua preservação” (Silva, 2001, p. 36).

2.1. Revisão da Literatura

2.1.1. Definição de conceitos

Adiante realiza-se uma análise dos conceitos inerentes à problemática da turma em questão, decorrente do tema de investigação, ou seja, analisam-se os conceitos associados ao cumprimento das regras de convivência e comunicação em sala de aula, numa tentativa de clarificar a importância da gestão dos comportamentos sociais adequados à sala de aula, através da autoavaliação e discussão acerca destes comportamentos em Conselho de Cooperação, ambas realizadas semanalmente.

Comportamentos Sociais

Primeiramente, importa definir o que são comportamentos sociais, que segundo Arends (2008) “são aqueles comportamentos que promovem relações sociais bem sucedidas e permitem aos indivíduos trabalhar eficazmente com os outros” (p.367). Em sentido amplo, os comportamentos sociais são “um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a ele próprio” (Matos, 1993, p. 109).

As competências sociais dos alunos desta turma foram avaliadas durante o período de intervenção, tendo sido detetadas algumas fragilidades, nomeadamente o respeito pelas regras de sala de aula. A intervenção realizada teve como intuito a diminuição dos comportamentos considerados desajustados, através de uma reflexão semanal, cujo foco foi ajudar os alunos “a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e relacionais, através da aquisição de novas competências sociais (Goldstein et. al. 1980, 1989; Spence, 1980, citados por Matos, 1993, p. 110).

Neste sentido, a competência social exprime-se como a avaliação de determinado comportamento social na qualidade de comportamento adequado (Matos, 1993). Assume-se, pois, a competência social como sendo “o juízo de valor sobre o comportamento social global do indivíduo” (Hops & Greenwood; Hops, citados por Matos, 1993, p.113-114), tendo em consideração que a inexistência dessa competência social gera uma dificuldade no relacionamento interpessoal do sujeito e advém de uma falha “no repertório comportamental do indivíduo” (Hops & Greenwood; Hops, citado por Matos, 1993, p.113-114), provavelmente por consequência de “lacunas na história pessoal de aprendizagem social de cada indivíduo” (Matos, 1993, p. 36), pelo que estas lacunas podem ser transpostas através de uma atuação direta sobre as competências sociais e relações interpessoais.

Mediação e Resolução de Conflitos

O **conflito**, segundo Morgado e Oliveira (2009), “é inevitável à condição humana” (p. 47), sendo este o estado natural do ser humano (Mendel, citado por Morgado & Oliveira, 2009, p. 47). Os conflitos podem ser vistos como “situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal” (Torrego, 2003, p. 29), sendo estes uma oportunidade para expressar divergências e afinar “soluções negociadas, com conseqüente transformação e melhoria das relações” (Caetano, 2007, p. 112).

A avaliação diagnóstica realizada à turma, no âmbito das competências sociais, permitiu aferir algumas fragilidades nas relações interpessoais dos alunos da turma, nomeadamente agressões verbais, resultando, em alguns casos, em situações de conflito. Morgado e Oliveira (2011) afirmam que os conflitos entre duas ou mais pessoas associam-se “a um vasto conjunto de comportamentos: ameaças verbais, insultos e difamações; empurrões, pontapés e lutas corporais” (p. 98).

Tendo em conta as características da turma, tornou-se fundamental adotar uma perspectiva de **resolução de conflitos**, desenvolvida, maioritariamente, nas reuniões do Conselho de Cooperação. O principal propósito destas reuniões passava por tentar encontrar soluções pacíficas e justas para o conflito, dado que “a chave não está na eliminação do conflito mas sim na sua regulação, solução justa e não violenta”(Morgado & Oliveira, 2009, p. 47).

Morgado e Oliveira (2009), afirmam a existência de programas de educação para a resolução de conflitos que fornecem uma compreensão da natureza do conflito. Enunciam também algumas das finalidades desses programas, sendo estas a “criação de ambientes de aprendizagem seguros”, a “promoção de ambientes de aprendizagem construtivos”, o “desenvolvimento pessoal e social dos alunos, incluindo a aprendizagem de competências de resolução de problemas” e o “desenvolvimento de uma perspectiva construtiva do conflito” (Jones, 2004, citado por Morgado & Oliveira, 2009, p. 47- 48).

Este conceito “de gestão e resolução positiva de conflitos tem a virtude de promover o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 48), sagrando-se assim como fundamental tendo em conta a problemática desta turma. As autoras referem ainda uma necessidade

emergente nas escolas portuguesas, sendo esta a alteração de comportamentos e “a comunicação interpessoal e, simultaneamente, desenvolver capacidades e competências para a gestão e resolução de conflitos” (p. 50).

Outro conceito associado a esta problemática é o conceito de **mediação**. Nas reuniões semanais do Conselho de Cooperação havia sempre um mediador, sendo este a professora estagiária.

Segundo Torrego (2003) a mediação é “um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (p. 5). Também Morgado e Oliveira (2011) defendem que “a Mediação configura a negociação das disputas com a intervenção de um terceiro neutral, afim de que as partes encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias” (p. 99), sendo este terceiro neutral o mediador que auxilia as partes em conflito a encontrar soluções que satisfaçam ambas as partes.

A presença de um mediador do conflito concede um cariz pedagógico ao processo, visto que “as partes mantêm a sua capacidade de actuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo”(Morgado & Oliveira, 2009, p. 49).

Sendo a mediação um meio construtivo para a resolução de conflitos, esta disponibiliza um espaço para o desenvolvimento da capacidade “de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 48-49), tanto para os alunos mediadores, quanto para os mediados. Esta visão da mediação beneficia, igualmente, “o desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito” (Morgado & Oliveira, 2011, p. 99).

A mediação sagrou-se como essencial para esta turma, visto que não só os alunos que desempenhavam o papel de mediadores, mas também os alunos que eram mediados, treinavam competências sociais (Maresca, 1996; Turnuklu et al., 2009, citados por Morgado & Oliveira, 2011), podendo estes transferir certas “capacidades aprendidas para a comunidade e para o contexto familiar” (Haft & Weiss, 1998; Gentry & Benenson, 1993; Johnson & Johnson, 2001, citados por Morgado & Oliveira, 2011, p. 99), utilizando-as em função das relações interpessoais. A mediação em contexto escolar adquire um carácter pedagógico, potenciando uma aprendizagem alusiva à resolução positiva de conflitos “através da transformação da comunicação e da relação com o outro” (Morgado & Oliveira, 2011, p. 106).

Considerando o que já foi referido e de acordo com Tomás (2010), “a forma mais eficaz e assertiva de chegar a um consenso e de prevenir um determinado conflito é a mediação” (p. 27).

2.1.2. Autoavaliação e aquisição de competências sociais

Foi anteriormente referido que a avaliação, numa perspetiva de regulação das aprendizagens, contribuía para o ajustamento das aprendizagens (Santos, 2000), neste caso específico, em função das competências sociais dos alunos.

De acordo com Perrenoud (1999, citado por Carvalho & Martinez, 2005) a autoavaliação “não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem” (p. 135). Assim sendo, o aluno, ao autoavaliar as suas competências sociais, refletindo de forma crítica sobre os seus comportamentos ao longo da semana, vai desenvolvendo competências necessárias para regular o seu comportamento, realizando assim aprendizagens nesse sentido. Daí decorre, pois, a importância da autoavaliação das competências sociais, visto que através desta autoavaliação, os alunos alteram os comportamentos que identificam ser necessário alterar.

2.1.3. Conselho de Cooperação como meio de resolução positiva do conflito

O Conselho de Cooperação foi fundamental, não só para a gestão dos comportamentos sociais dos alunos, mas também para a gestão e resolução dos conflitos existentes na sala de aula.

O Conselho de Cooperação tinha por base a leitura do Diário de Turma, sendo este “o motor do Conselho de turma” (Niza, 1991, p. 28), tornando-o “o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas; . . . o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (Niza, 1991, p. 28), tendo sido neste definidas, em conjunto com os alunos, as regras de comunicação e convivência social adequadas à sala de aula, sempre que essa necessidade emergia.

É mediante a leitura do Diário de Turma que surgem as novas regras, negociadas com os alunos, tendo sido construídos “em cooperação novos e progressivos consensos sobre os comportamentos sociais” (Niza, 1991, p. 29), que

eram reforçados nas reuniões semanais, quando não estavam de acordo com o que tinha sido estabelecido em Conselho, anteriormente.

O Diário de Turma possibilita fazer uma leitura temporal de como se desenrolam as relações do grupo, permitindo também utilizá-lo como instrumento de gestão de conflitos” (Niza, 1991, p. 28), uma vez que se encontram registadas as ocorrências ao longo da semana.

O Conselho permite criar “dinâmicas de discussão e reflexão que alargam as perspectivas segundo as quais o conflito pode ser equacionado e as soluções alternativas encontradas” (Caetano, 2007, p. 104), possibilitando, assim, encontrar resoluções construtivas para os conflitos em análise. Neste sentido, trata-se de um processo “onde a tensão entre o colectivo e o individual se equacionam de uma forma recursiva, onde a mediação do grupo, e do professor dentro do grupo, funciona com um sentido cooperativo que ultrapassa a mera resolução de conflitos” (Caetano, 2007, p. 111) e é também um processo no qual os alunos vão construindo a autonomia necessária para resolverem os prolemas do seu quotidiano (Caetano, 2007).

Como é possível verificar, o Conselho de Cooperação é um poderoso instrumento regulador das aprendizagens sociais desta turma, mas também de resolução positiva do conflito, onde a turma assume o papel de mediador, tentando em conjunto com a professora (com a menor participação desta), encontrar soluções que satisfaçam ambas as partes em conflito, de forma justa. À semelhança do que já foi referido, esta resolução coletiva do conflito beneficia os alunos mediados e os mediadores, na medida em que ambos se tornam capazes de transpor as aprendizagens realizadas para o seu dia a dia, permitindo-lhes resolver os seus próprios problemas futuros.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Para a realização do presente relatório, foi necessário o recurso a técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados.

A metodologia utilizada no presente estudo tem características semelhantes à Investigação-ação, na medida em que esta “é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (Sousa & Baptista, 2011, p. 65), possibilitando assim que todos os implicados participem.

Sendo este um método de investigação qualitativa, o seu foco é a “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, atitudes ou valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Importa referir que alguns dados do presente estudo também foram tratados quantitativamente.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), a concretização de um processo de investigação-ação implica seguir quatro fases, sendo estas o diagnóstico do problema, a construção de um plano de ação, a proposta de um plano de ação e uma reflexão, interpretação e integração dos resultados. Neste sentido, a concretização do presente relatório também se orientou por uma lógica semelhante, tendo o trabalho sido desenvolvido em quatro fases: observação do contexto educativo, conceção do Plano de Intervenção, Intervenção educativa e, por último, realização do Relatório de Intervenção, no qual são analisados reflexivamente os resultados de todo o processo.

Na primeira fase, observação do contexto educativo, de modo a recolher dados para caracterizar o contexto socioeducativo, a técnica de recolha de dados utilizada foi a observação direta e análise documental.

“A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88) dos mesmos. A observação foi participante, pois “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88).

Nesta fase, a observação direta incidu sobre os comportamentos sociais dos alunos e sobre as suas aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares.

A observação foi naturalista, visto tratar-se de uma “observação dos comportamentos e atitudes das crianças nas circunstâncias da vida quotidiana nas instituições” (Estrela, 1994, p. 48).

A análise dos documentos orientadores do Agrupamento permitiu fazer uma caracterização do contexto no qual a escola se insere, bem como do Agrupamento e respetiva organização e da própria escola.

Esta recolha de dados foi fundamental para a segunda fase, de conceção do Plano de Intervenção. Com base na observação realizada, foram preenchidas as grelhas de avaliação diagnóstica para as diferentes áreas disciplinares, nomeadamente Português (Anexo C, tabela C1, p. 60), Matemática (Anexo C, tabela C2, p. 62), Estudo do Meio (Anexo C, tabela C3, p. 64), Expressão plástica (Anexo C, tabela C4, p. 65) e Competências sociais (Anexo C, tabela C5, p. 66). A análise destas grelhas permitiu identificar a problemática da turma, levando à seleção de um conjunto de estratégias globais de intervenção que se consideraram adequadas no sentido de dar resposta às principais dificuldades detetadas na turma.

A fase seguinte envolveu a Intervenção Educativa, na qual foram postas em prática as propostas do Plano de Intervenção.

Nesta fase, para avaliar as aprendizagens dos alunos no âmbito das diferentes áreas disciplinares e competências sociais, foram previamente criados indicadores de avaliação que integravam as grelhas de registo diárias (ver exemplo Anexo E, tabela E1, p. 70) que no final desta fase, permitiria verificar as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da prática.

E porque o tema de investigação incidia na *Gestão de comportamentos sociais adequados à sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, foi implementada uma rotina semanal de autoavaliação dos comportamentos sociais, que previa a regulação desses comportamentos levando à sua melhoria. A gestão destes comportamentos era, também, realizada nas reuniões semanais do Conselho de Cooperação mediante a leitura do Diário de Turma e da análise do Mapa de Comportamentos.

Ainda neste aspeto, era preenchida uma grelha de avaliação dos comportamentos sociais pela estagiária, no final de cada semana, tendo por base as notas de campo de registo diário ao longo da intervenção educativa.

A última fase, a realização do Relatório de Intervenção, realiza-se uma análise reflexiva de todo o processo de investigação e dos resultados, tanto das avaliações

das aprendizagens ao nível das diferentes áreas, como da avaliação do plano de intervenção.

De modo a analisar todos os dados recolhidos nas fases anteriores, foram elaborados gráficos a partir das grelhas de avaliação das diferentes áreas disciplinares. Estas continham os objetivos mais trabalhados durante a intervenção, tendo o seu preenchimento decorrido das médias das avaliações das grelhas de avaliação diárias.

Os objetivos do Plano de Intervenção foram avaliados na primeira e última semanas de intervenção, com recurso a grelhas de avaliação com os indicadores para cada objetivo, de modo a verificar a evolução dos alunos.

Quanto ao tema de investigação, o tratamento dos dados alusivos à auto e heteroavaliação dos alunos realizou-se através de análise estatística. No caso da autoavaliação, analisaram-se as médias das avaliações dos alunos na primeira semana em que se realizou a autoavaliação (neste caso a segunda semana de intervenção) e na última semana de intervenção. Quanto à heteroavaliação (a avaliação realizada pela estagiária no final de cada semana), foram analisadas as diferenças de médias das avaliações entre a primeira e última semanas de intervenção. Estes procedimentos permitiram verificar se houve ou não evolução nas avaliações ao longo da intervenção educativa.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

4.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção

Os princípios orientadores da intervenção educativa foram o construtivismo, a diferenciação pedagógica e a democraticidade.

Quanto ao construtivismo, esta concepção defende que o aluno é responsável pela construção do seu conhecimento, partindo dos seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios, isto é, atribuem um significado às aprendizagens, uma vez que não se limitam à cópia e reprodução da realidade (Tonucci, 1986), algo que se julgou ser essencial tendo em conta as características da turma. Pensava-se que princípio seria essencial para que os alunos não se distraíssem com tanta frequência e para fomentar a capacidade de concentração de cada um, uma vez que estariam a trabalhar.

Neste sentido, pretendia-se que através da pesquisa, na metodologia de trabalho de projeto, os alunos fossem responsáveis pela construção do seu conhecimento. A diferenciação pedagógica também esteve presente no processo de pesquisa, pois a partir da atribuição de papéis durante a pesquisa, um dos alunos ficou responsável, pela leitura das fontes de informação e explicação ao colega, enquanto que o outro ficou responsável por apresentar à turma as conclusões retiradas. A atribuição de papéis foi importante, visto que “é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva.” (Lopes & Silva, 2009, p. 24)

Para além do trabalho de grupo, também houve momentos de trabalho em grande grupo, cujo intuito foi realizar pequenas sínteses dos conteúdos trabalhados durante a pesquisa e partilhar estratégias ao nível da matemática, mais especificamente na resolução de problemas, potenciando o debate e discussão em grande grupo para a construção de um saber global.

Considera-se a diferenciação pedagógica como sendo imprescindível para a prática docente visto não existirem crianças iguais, isto é, os seus interesses são diversificados, bem como as suas necessidades, ritmos de aprendizagem e relação com o saber (Santana, 2000). Salieta-se que os alunos “aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas

diferenças” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 20), sendo imprescindível diferenciar de acordo com as individualidades de cada aluno.

A diferenciação pedagógica permitiu dar resposta à diversidade existente na sala de aula, na medida em que foram criados instrumentos de trabalho com diferentes níveis de complexidade, de acordo com as competências dos alunos, nomeadamente algumas fichas de trabalho, alguns problemas escritos no quadro e especialmente nos ficheiros do PIT.

No que diz respeito à democraticidade, visto que as relações observadas entre os alunos eram dotadas de algumas agressões verbais e que os alunos demonstravam uma grande dificuldade em ajudar-se uns aos outros durante os trabalhos de grupo, julgava-se que este princípio seria fundamental para fomentar nos alunos o respeito pelo próximo e desenvolver competências de cooperação, entreajuda, de expressão das suas ideias, pensamentos e sentimentos. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social” no qual se inserem, empenhando-se na sua progressiva transformação (n.º 5 do artº2).

A escola deve ser uma “«comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária»” (Dewey, citado por Rocha, 1988, p.64) na qual os alunos ajudam-se e colaboram uns com os outros, integrando no currículo o conhecimento da vida quotidiana, refletindo interesses e compreensões acerca da sociedade num sentido mais amplo não estando cingidos às disciplinas escolares. Assim fornece “novos significados ao currículo” (Beane, 2003, p.97). Este princípio também é fundamental para o funcionamento da sala de aula, na medida em que “só há verdadeira democracia quando todos os membros da comunidade se acharem em condições de igualdade” (Rocha, 1988, p.64). A criação de uma cultura de “expressão livre” legada por Freinet (citado por Niza, 1998, p.79), sagra-se como fundamental para que os alunos desenvolvam capacidades comunicativas, expressando as suas ideias e opiniões à turma, entre pares e ao professor. Assim, a democracia tem por base a entreajuda, o respeito pelo outro e a partilha de saberes, acrescentando um “sentido social à comunicação e à cooperação” (Niza, 1998, p.83). Neste sentido, o Conselho de Cooperação e, conseqüentemente, o Diário de Turma, foram extremamente

importantes visto que, o primeiro possibilita o “exercício directo da participação democrática na escola” (Niza, 1991, p. 29).

4.2. Apresentação das estratégias globais de intervenção

De modo a responder adequadamente às necessidades dos alunos foram traçadas algumas estratégias globais de intervenção.

Pretendeu-se utilizar a metodologia de trabalho de projeto para possibilitar aos alunos a construção do seu conhecimento através do uso de técnicas de pesquisa, de conteúdos decorrentes do seu interesse pessoal.

Foram realizados dois projetos, um na área de Estudo do Meio e um projeto integrador na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

No projeto de Estudo do Meio, foram abordados conteúdos alusivos ao tema “os seres vivos do seu ambiente”, acerca das plantas.

Para o projeto integrador no âmbito das Expressões Artísticas e Expressão e Educação Físico-Motora realizou-se, como produto final, um teatro de fantoches com base numa história escolhida pelos alunos. Importa salientar que, para a realização do teatro de fantoches, foi fundamental o trabalho desenvolvido nas diferentes áreas.

A implementação da metodologia de trabalho de projeto, está de acordo com o que é defendido por Vasconcelos et al. (2012), respeitando quatro fases, nomeadamente a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação/divulgação.

A primeira fase, definição do problema, implicou a recolha de informação que os alunos tinham sobre o tema, “isto é de conhecimentos que construíram de um modo informal” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.75). Esta recolha realizou-se através de uma “chuva de ideias” desencadeada pela visita de estudo ao Instituto Superior de Agronomia que levou ao levantamento de questões que orientaram o desenrolar do projeto (Anexo F, p. 71).

A planificação e calendarização dos tópicos do projeto (segunda fase do projeto) visava a gestão dos recursos materiais a utilizar na descoberta sobre os tópicos definidos, “isto é, uma calendarização e, ainda, uma inventariação dos recursos materiais necessários” (Silva, 2005, p.3). Para tal, utilizou-se um calendário em papel de cenário, no qual agendaram-se, em conjunto com os alunos, os momentos de trabalho alusivos ao tema dos projetos. No quadro realizou-se uma

listagem dos eventuais recursos materiais que seriam utilizados no decorrer dos projetos.

Na terceira fase (execução) “o grupo trabalha autonomamente e prepara a comunicação à turma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.76), contudo o trabalho do professor é crucial, uma vez que este vai circulando pelos grupos fazendo o ponto de situação, esclarecendo dúvidas, dando sugestões, orientando o trabalho, desbloqueando conflitos, entre outros. Foi nesta fase que se desenvolveram a maioria das atividades do projeto, tendo estas sido dotadas de momentos de pesquisa orientada, onde os alunos pesquisavam, seguindo um guião de pesquisa (ver exemplo Anexo G, p. 73), a informação necessária em textos construídos de propósito para esse fim, estando adaptados ao nível de desenvolvimento dos alunos. Finda a pesquisa, realizava-se uma pequena síntese dos conteúdos trabalhados durante a pesquisa em grande grupo, na qual a estagiária colocava questões aos vários grupos e estes respondiam de acordo com as suas descobertas.

Considerou-se esta atividade fundamental, na medida em que "a diversidade de opiniões, o confronto de pontos de vista e a procura de consensos são geradores de melhorias educacionais" (Leite, 2003, p.109), pois o confronto de ideias na sala de aula, entre os alunos e o professor, poderá facilitar a aprendizagem, partindo do princípio que os alunos não aprendem sozinhos (Jorba & Sanmarti, 2003). Posto isto, a criação de “condições para a apresentação e comunicação dos produtos ou soluções criadas” (Feldhusen & Treffinger; Sternberg & Lubart; Woolfolk, citado por Bilimória, 2009, p. 143) são fundamentais para a produção criativa ou resolução criativa de problemas (Bilimória, 2009).

A fase final do projeto, avaliação/divulgação, tem como objetivo avaliar e divulgar todo o processo aos agentes educativos. A avaliação final do projeto serve para “ter uma visão global do processo e verificar os resultados obtidos” (Silva, 2005, p.4), para tal, realizou-se uma ficha de avaliação acerca das plantas (Anexo H, p. 75). Para a divulgação, apresentou-se, à comunidade escolar, o teatro de fantoches (Anexo I, p. 79). Para isso realizaram-se convites para divulgar a apresentação, na qual os alunos tiveram a oportunidade de mostrar à comunidade educativa o trabalho desenvolvido ao longo do projeto integrador.

Tendo em conta as individualidades dos alunos da turma, para além da diferenciação pedagógica dos materiais (fichas de trabalho, ficheiros do PIT e adaptação de diferentes exercícios), estabeleceu-se que iria ser prestado apoio

individualizado aos mesmos, principalmente àqueles que tinham maiores dificuldades. Aproveitou-se o facto de estarem quatro pessoas na sala de aula para implementar esta estratégia, estando uma pessoa a dinamizar as atividades e as outras prestando apoio a algum aluno, quando era necessário. Esta estratégia contribuiu para que fosse respeitada a diversidade da turma, promovendo aprendizagens mais ricas para os alunos. Ainda nesta ordem de ideias, de modo a gerir os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, evitando que os alunos que realizavam as atividades mais rapidamente ficassem à espera que o resto da turma terminasse o trabalho, podendo distrair-se e perturbar o funcionamento da aula, criaram-se planos de trabalho alternativos (ver exemplo Anexo J, figura J1, p. 83). Deste modo, estes alunos mais rápidos na realização das atividades continuavam a trabalhar os mesmos conteúdos que a globalidade da turma e assim não perturbavam o funcionamento da aula.

Outra estratégia utilizada foi a introdução de novas rotinas, sendo estas igualmente importantes para o desenvolvimento de competências nos alunos. O TEA foi implementado duas vezes por semana, nas horas que estavam destinadas ao Apoio ao Estudo no horário da turma (Anexo K, tabela K1, p. 85), tendo como propósito a planificação, por parte dos alunos, do seu trabalho individual, a sua gestão, regulação e organização. Tal como já foi referido anteriormente, esta rotina foi uma estratégia de diferenciação pedagógica, uma vez que os ficheiros tinham diferentes níveis de complexidade, permitindo aos alunos com níveis de dificuldade heterogéneos, a realização dos ficheiros adaptados ao seu nível.

O Diário de Turma consistiu no registo, por parte dos alunos e das professoras, em papel de cenário, do que gostaram e não gostaram durante a semana, assim como de sugestões. O registo poderia ser feito durante os intervalos, ou antes da saída para os mesmos, de modo a não interromper o trabalho durante as aulas e a não gerar confusão, tendo um grupo de alunos, durante o tempo de aulas, em pé à espera para escrever no Diário de Turma. Este instrumento era então o desencadeador das discussões e debates do Conselho de Cooperação, no qual os alunos sentavam-se em círculo no chão (Anexo L, figura L1, p. 87) de maneira a que todos pudessem ver toda a turma e estagiária, participando no debate em decurso.

O Conselho de Cooperação surgiu no seguimento destas duas rotinas, pelo que eram debatidos os aspetos referentes ao PIT (avaliação do trabalho da semana, pelo aluno, pelos colegas e pela professora), liam-se e discutiam-se os registos no Diário de Turma e realizavam-se apreciações e considerações acerca dos

comportamentos dos alunos durante a semana. Este último realizava-se mediante a leitura do Mapa de Comportamentos que era preenchido diariamente pelos alunos. No final de cada semana, os alunos autoavaliavam o seu comportamento de acordo com diversos parâmetros, algo que também servia de base para a discussão sobre os comportamentos durante o Conselho de Cooperação.

O Conselho foi crucial para o princípio da democraticidade, uma vez que eram discutidos aspetos, não só alusivos ao trabalho que os alunos realizavam, como também às relações entre eles e aos conflitos existentes. De acordo com o Conselho da Europa (citado por Afonso, 2007) “a resolução pacífica dos conflitos implica conhecimentos sobre os princípios democráticos que organizam esta resolução, uma atitude pessoal que domine a própria violência e não faça justiça pelas próprias mãos, e capacidades de acção ligadas ao debate” (p. 22), algo que tentou valorizar-se nas reuniões semanais do Conselho de Cooperação.

O trabalho de grupo também foi uma estratégia importante para o princípio da democraticidade, visto que ao trabalharem em grupo, os alunos trocam experiências pessoais e sociais (Afonso, 2007). Devendo o trabalho do grupo ser devidamente organizado, tendo estas regras, simples e claras, previamente negociadas e passíveis de serem cumpridas, e que promova “atitudes e comportamentos democráticos” (Afonso, 2007, p. 24)

De modo a gerir e organizar todas as tarefas de sala de aula equitativamente, introduziu-se o Mapa de Tarefas que era atualizado semanalmente, sendo esta uma estratégia para que os alunos pudessem organizar o trabalho sem gerar confusão durante o tempo de aulas, evitando que os alunos se levantassem dos lugares sem pedir autorização e que falassem sem colocar o dedo no ar para pedir para distribuir fichas, recolher trabalhos, entre outros. O Mapa de Tarefas deu um contributo muito grande para a organização das tarefas de sala de aula e, conseqüentemente, para o progressivo cumprimento das regras de sala de aula.

No âmbito da área de Português, criou-se uma rotina de escrita de textos e uma rotina de revisão de textos. Os alunos produziram diversos textos, sendo estes aproveitados para trabalhar também a revisão de texto, pois esta estratégia de melhoramento de texto “constitui um dispositivo que visa promover a reflexão do grupo em torno da resolução de problemas reais de legibilidade de um texto, em interação, num clima de cooperação e interajuda.” (Santana, 2007, p. 87), estando assim

relacionado com o objetivo da cooperação, na medida em que os alunos trabalham para o alcance de um objetivo comum.

A revisão do texto possibilita que os alunos e o professor trabalhem de forma funcional e integrada, negociando significados, questionando sentidos e modos de dizer, pesquisem, problematizem, operem sobre o texto a vários níveis, “construindo saberes a partir da explicitação do saber implícito dos alunos, enquanto utilizadores da língua” (Santana, 2007, p.87). Se este trabalho de melhoramento de texto for consistente, os alunos apropriam-se dos modelos de revisão textual, progredindo assim nas suas aprendizagens (Santana, 2007), algo de extrema importância para os alunos desta turma, uma vez que poderiam colmatar as algumas das fragilidades ao nível da produção do texto, evidenciadas anteriormente.

Sendo um dos nossos princípios pedagógicos o construtivismo, esta estratégia de melhoramento de texto, em grande grupo ou a pares, evidencia o cariz construtivo das interações entre os alunos no desenvolvimento cognitivo (Gilly, citado em Santana, 2007, p.88), interações que são essenciais para promover a cooperação nas aprendizagens (Santana, 2007).

Também foi introduzido o lanche com histórias, que consistiu na leitura de diversas histórias durante o horário do lanche.

Relativamente à área de Matemática, implementou-se a rotina da hora matemática. Esta rotina visou a realização de desafios matemáticos tais como o olhar e contar e a resolução de problemas.

4.3. Contributo das diferentes áreas para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção

O trabalho desenvolvido, em todas as áreas, ao longo das seis semanas de intervenção foi organizado numa agenda semanal (Anexo M, p. 88), tendo sido igualmente planificado diariamente com a descrição detalhada das atividades, os objetivos específicos e respetivos indicadores, materiais e instrumentos de avaliação (ver exemplo, Anexo M, tabela M7, p. 95).

Todas as áreas deram o seu contributo para tentar alcançar os objetivos do Plano de Intervenção.

Na área de Português, foram trabalhados diferentes géneros textuais, tendo sido produzidos diferentes textos neste âmbito. Estes géneros textuais foram

trabalhados através de sequências didáticas visto que estas são “um dispositivo que permite estruturar o ensino de forma sistemática e, ao mesmo tempo, flexível, favorecendo a construção de saber e saber fazer por parte dos alunos” (Silva, 2010, p.35). Primeiramente trabalhou-se o texto narrativo, mais especificamente o gênero textual Conto maravilhoso. Os alunos realizaram uma produção inicial do texto narrativo de um tema à sua escolha (Anexo N, figura N1, p. 100), de modo a aferir os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o tema, mais tarde analisou-se a história “O Grufalão”, definindo em grande grupo, as características do texto narrativo, tendo estas sido registadas em papel de cenário (Anexo O, figura O1, p. 102) e, posteriormente, os alunos produziram outros textos narrativos através do uso de indutores, mais especificamente, imagens.

Outra das sequências didáticas realizou-se em torno do gênero textual a receita. Num primeiro momento analisou-se uma receita de um bolo de chocolate, aferindo as características deste gênero textual, em seguida realizou-se a produção inicial, a receita da amizade (Anexo P, figura P1, p. 104) para verificar os conhecimentos dos alunos acerca deste gênero textual. O passo seguinte foi a análise de uma receita da avó, visto que os alunos, para a realização da prenda do dia da mãe, realizaram a Receita da Mãe (Anexo Q, figura Q1, p. 106), tendo esta sido o produto final desta sequência, conjuntamente com uns biscoitos confeccionados pelos alunos mediante uma receita seguida pelos mesmos (Anexo R, p. 107). A análise da receita da avó foi extremamente importante na medida em que conferiu aos alunos “uma competência textual e metatextual, que será mobilizada nas situações de produção textual” (Silva, 2008, p. 17).

O trabalho em torno dos diferentes gêneros textuais sagrou-se como uma estratégia fundamental para desenvolver nos alunos a compreensão da funcionalidade da escrita, visto que de acordo com Silva (2008) “Diversificar os objetivos dos textos e os tipos de texto a produzir é a única forma de garantir a compreensão da funcionalidade da escrita e a compreensão de que para cada situação concreta há um texto adequado” (p. 19), sendo na escola que devem ser ensinados os diferentes gêneros textuais, garantindo assim uma “integração social plena” (Silva, 2008, p. 19). A produção textual de textos com diferentes funções, contribuiu diretamente para o alcance do objetivo *Produzir textos com diferentes funcionalidades*.

Relativamente à área de Matemática, as rotinas implementadas previam a partilha de estratégias de resolução dos exercícios em grande grupo, promovendo

assim o desenvolvimento da comunicação matemática em sala de aula. Segundo Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), “O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos” (p. 8), devendo ser desenvolvida a capacidade de comunicação por parte dos alunos. O papel do professor passa por criar ambientes propícios à comunicação de ideias e resoluções matemáticas, colocando questões e regulando os momentos de discussão, introduzindo, gradualmente, o vocabulário adequado à sua compreensão. (PMEB, 2007).

Foi neste sentido que a partilha de estratégias de resolução das rotinas do “Olhar e Contar” (Anexo S, p. 109), a correção de exercícios em grande grupo e a realização e correção conjunta de fichas de trabalho alusivas aos diversos conteúdos trabalhados durante a intervenção educativa, se mostraram ser fundamentais para o alcance do objetivo *Desenvolver a comunicação matemática através da resolução de problemas*.

No âmbito do Estudo do Meio, desenvolveu-se o projeto das plantas. Na definição do problema, os alunos lançaram questões que orientaram o desenrolar do processo (Anexo T, p. 111). A segunda fase contemplou a calendarização e inventariação dos recursos a utilizar no projeto. Na terceira fase, os alunos realizaram atividades de pesquisa em diferentes momentos, orientados pelos guiões de pesquisa (ver exemplo Anexo G, p.73), sendo inicialmente pesquisados os conteúdos acerca dos constituintes das plantas e respetivas funções (Anexo T, p. 112), seguido da pesquisa alusiva às plantas espontâneas e cultivadas, bem como aos diferentes ambientes onde vivem as plantas (Anexo T, p. 113) e, por último, a pesquisa referente às plantas comestíveis e não comestíveis e as partes comestíveis de diferentes plantas (Anexo T, p. 114).

Para as atividades de pesquisa, a turma organizou-se em pequenos grupos (Anexo U, p. 115). A organização dos grupos de trabalho teve sempre em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, visto que os alunos considerados mais competentes formavam um grupo com os alunos com competências menos desenvolvidas, favorecendo assim a atuação na ZDP definida por Vygotsky (citado por Bessa & Fontaine, 2002). A organização dos grupos para as outras áreas também teve em conta esta distinção, tendo contribuído diretamente para o alcance do objetivo *Cooperar com os colegas*.

Quanto à área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, desenvolveu-se um projeto integrador, cujo produto final foi a realização de um teatro de fantoches. Para a realização deste projeto, os alunos trabalharam diferentes conteúdos nas diferentes áreas. Primeiramente, os alunos selecionaram uma história para a realização do teatro, entre as histórias lidas durante o lanche com histórias. A história selecionada “O Cuquedo”, foi transposta para um guião cénico (Anexo V, p. 118) e depois reescrita em texto dramático com os alunos (Anexo W, p. 121). Após a escrita da história para texto dramático, os alunos treinaram a leitura expressiva da mesma e realizaram atividades de improvisação (Anexo X, p. 125). Em simultâneo, os alunos iniciaram a construção dos fantoches, do cenário da selva e dos cenários que retratavam as manadas dos animais da selva que entravam na história.

A construção dos fantoches iniciou-se com a atividade de modelagem das cabeças em pasta de papel, seguindo-se da colagem de outros elementos (orelhas, chifres, focinhos, entre outros). Mais tarde os alunos pintaram os fantoches com tinta acrílica (Anexo Y, p. 128), tentando que o fantoche ficasse semelhante ao animal que iria representar (Anexo Z, figura 1, p. 131). Apesar de serem apenas 6 personagens, o trabalho em torno da construção dos fantoches foi rotativo, o que significa que todos os alunos puderam participar.

Os cenários utilizados para a história foram construídos em grupo (Anexo AA, p. 128). O cenário de grandes dimensões foi realizado em papel de cenário, primeiro desenhado a lápis de carvão (Anexo AA, figura AA2, p. 133) e depois pintado com guaches (Anexo AA, figura AA3, p. 134), os cenários em formato A4 foram realizados com lápis de cor (Anexo AB, figura AB1, p. 136).

Em simultâneo, os alunos compuseram a música que caracterizava os momentos assustadores, de confusão e de suspense presentes na história (Anexo AC, p. 137). Esta atividade de composição também integrou uma unidade didática, sendo que, num primeiro momento os alunos os alunos analisaram um vídeo sem falas, cuja música ajudava a contar a história, dividindo-a em três momentos de acordo com a música (alegre, assustador e triste). De seguida os alunos dividiram a história do Cuquedo em partes consoante as suas características (assustador, confusão e suspense/mistério). Por último, nesta unidade didática, os alunos compuseram a música de acordo com determinada característica, das que tinham sido definidas para a história “O Cuquedo”.

Como havia mais do que um grupo a compor música para a mesma característica, e de modo a tomar decisões enquanto grupo de forma democrática, os grupos com a mesma característica, apresentavam a composição à turma e os colegas votavam na composição que consideravam mais adequada à característica em questão, escolhendo, assim, o grupo que ficaria responsável por gravar a música que iria tocar durante a apresentação do teatro de fantoches.

A fase final deste projeto foi o ensaio do teatro e, por último, a apresentação do mesmo à comunidade educativa (Anexo I, p. 79).

Este projeto integrador também contribuiu para o alcance do objetivo *Cooperar com os colegas*, uma vez que a grande maioria das atividades deste projeto foram realizadas cooperativamente.

Importa referir que na área de Expressão e Educação Físico-Motora desenvolveu-se uma unidade didática em torno dos blocos do programa *Perícia e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos* (Anexo AD, tabela AD1, p. 141), o que também foi importante para o alcance do objetivo *Cooperar com os colegas*, visto que, de acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (2004), um dos objetivos, transversal a todos os blocos do programa, é “Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” (p. 39)

O desenvolvimento da autonomia e competências sociais foi transversal a todas as áreas. Quanto ao *Desenvolvimento de competências de autonomia*, o TEA foi extremamente importante, na medida em que se destina ao “estudo e aprofundamento de conteúdos disciplinares, ao treino e à realização de diversos produtos culturais, orientado por um Plano Individual de Trabalho (PIT) semanal” (Liberal, 2010, p. 5) (Anexo AE, p. 143). Este instrumento põe em prática a diferenciação pedagógica e “simultaneamente criam-se condições para o desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania, através da vivência de regras democrática” (Santana, 1999, p. 168). Esta rotina desenvolvia-se duas vezes por semana, sofrendo ajustes de modo a que a orientação do professor fosse sendo cada vez menos necessária.

Relativamente ao desenvolvimento de competências sociais, os alunos avaliavam diariamente o comportamento (Anexo AF, figura AF1, p. 146), autoavaliavam semanalmente o comportamento (ver exemplo Anexo AG, figura AG1,

p. 148) e as estagiárias preenchem, no final de cada semana, as grelhas de avaliação dos comportamentos sociais (Anexo AH, p. 149).

Todas as semanas os comportamentos eram discutidos em Conselho de Cooperação, tendo por base o mapa de comportamentos e a reflexão dos alunos acerca dos parâmetros da ficha de autoavaliação dos comportamentos durante a semana.

Importa referir que a autoavaliação dos comportamentos e o preenchimento do mapa de comportamentos apenas foi iniciado na segunda semana de intervenção, visto que foi algo que surgiu mediante uma proposta dos alunos, surgindo também nesta altura algumas das regras de convivência e comunicação em sala de aula, pois “a emergência de normas de conduta é um aspecto importante na vida dos grupos, pois, ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença” (Estrela, 2002, p. 57).

Na reunião do Conselho de Cooperação da primeira semana de intervenção, os alunos desde logo identificaram e registaram no Diário de Turma (Anexo AI, p. 152) o comportamento inadequado da globalidade da turma, propondo a implementação de um Mapa de Comportamentos. Aproveitando esta proposta dos alunos e a necessidade de que os alunos tomassem consciência dos seus comportamentos, a professora estagiária propôs também a autoavaliação destes mesmos comportamentos no final de cada semana.

Na primeira semana em que foi implementada a ficha de autoavaliação, ou seja, na segunda semana de intervenção, verificou-se que a ficha continha muitos parâmetros, alguns dos quais não eram necessários, tendo em conta as características da turma (ver exemplo Anexo AJ, p. 155), causando alguma confusão aos alunos no preenchimento da mesma. Deste modo, a ficha de autoavaliação foi alterada, tendo sido retirados os parâmetros que não eram necessários e os que não eram da responsabilidade dos alunos (Anexo D, p. 68), tornando assim a ficha de autoavaliação mais adequada ao contexto e mais perceptível para os alunos.

Estas estratégias sagraram-se como essenciais para o desenvolvimento do objetivo *Definir e cumprir as regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula*.

CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

A fase de avaliação consiste numa das etapas fundamentais na conceção e implementação do plano de intervenção e está intimamente ligada ao processo de planeamento. Neste sentido, na fase de implementação, a avaliação é crucial para aferir o trabalho realizado pelos alunos e saber quais os aspetos que necessitam, ou não, de ser melhorados. De acordo com Guerra (citado por Ferreira, 2007, p.11), desta forma, o professor tem a oportunidade de efetuar mudanças em certos aspetos da sua intervenção pedagógica de modo a conseguir melhorá-la.

A avaliação pode ter um carácter regulador, diagnóstico, formativo e sumativo, dependendo da sua função (Jorba & Sanmarti, 2003).

A regulação das aprendizagens dos alunos realizou-se por intermédio de *feedback* oral e escrito aos alunos, visto que “é através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver” (Fernandes, 2005, p. 83). Esta comunicação entre os alunos e o professor possibilita que este último compreenda quais as alterações a fazer, de modo a que o ensino seja adequado às necessidades dos alunos.

Na fase de avaliação diagnóstica procedeu-se à observação direta das aulas, das fichas de avaliação e cadernos diários dos alunos, bem como à aplicação de uma ficha de diagnóstico referente à área de Estudo do Meio. Assim sendo, foi com recurso a esta que se concebeu o Plano de Intervenção, em função das dificuldades detetadas.

Quanto à avaliação formativa, esta serviu para ajustar o processo possibilitando “que os meios de formação respondam às características dos estudantes.” (Jorba & Sanmarti, 2003, p. 30). Deste modo, esta realizou-se a partir da análise dos PIT, das partilhas realizadas ao nível da matemática e das pesquisas, das autoavaliações semanais dos comportamentos e da análise do mapa de comportamentos (que era preenchido diariamente).

A observação direta das partilhas de estratégias no âmbito da matemática, levou ao preenchimento das grelhas de registo de observação. Relativamente às pesquisas, a observação direta da primeira atividade permitiu aferir que os alunos tinham dificuldades na realização da mesma, talvez por não estarem habituados a esta

modalidade de trabalho, assim sendo, foi necessário repensar a atividade. Mesmo com guiões para orientar a pesquisa, os alunos não conseguiram terminar a atividade dentro do tempo previsto, pelo que foi necessário dar mais tempo para esta atividade.

A análise das grelhas de registo das atividades de pesquisa, mostrou que, mesmo tendo alterado algumas componentes da atividade, as dificuldades de grande parte dos alunos mantinham-se, sendo necessário muito mais tempo do que o previsto para a concretização e conclusão das atividades. Deste modo, os momentos de partilha das conclusões à turma tiveram de ser substituídos por sínteses em grande grupo, orientadas pela estagiária, que questionava os diferentes grupos acerca dos conteúdos pesquisados.

Como já foi referido anteriormente, os alunos autoavaliavam semanalmente o seu comportamento, tendo em consideração que a autoavaliação “é a actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, citado por Santos, 2000, p. 79), os alunos quando se autoavaliavam, refletiam criticamente sobre os seus comportamentos durante a semana, minimizando, nas semanas posteriores, os comportamentos considerados desajustados. Esta estratégia de autoavaliação tinha como principal objetivo a diminuição dos comportamentos desajustados, isto é, a gestão dos comportamentos sociais adequados à sala de aula.

O mapa de comportamentos também foi importante para a gestão dos comportamentos, uma vez que era um instrumento de avaliação do comportamento preenchido diariamente. O preenchimento do mapa de comportamentos não se limitava aos parâmetros generalistas “portei-me bem”, “portei-me mais ou menos” ou “portei-me mal”. Os alunos tinham consciência de que, para preencher o mapa de comportamentos tinham de avaliar todos os parâmetros inerentes ao seu comportamento durante o dia, nomeadamente se realizavam as atividades propostas dentro do tempo previsto, se terminavam as atividades propostas, se tinham sido agradáveis para com os colegas, se tinham sido educados com a estagiária, se tinham cumprido as regras de sala de aula, entre outros, todos eles acordados entre os alunos e as estagiárias na primeira reunião do Conselho de Cooperação. Salienta-se que todos estes parâmetros eram novamente discutidos com os alunos quando estes se deslocavam, a pares e a pedido de uma estagiária que não estivesse a intervir, ao fundo da sala para o preenchimento do mapa, fazendo assim uma avaliação diária em conjunto com a estagiária, numa tentativa de ser uma avaliação o mais justa possível.

Mediante o preenchimento do Mapa de comportamentos, no final de cada semana era atribuído um autocolante em forma de estrela aos alunos que durante a semana tinham uma avaliação positiva do comportamento (Anexo AK, figura AK1, p. 158). Esta estratégia surgiu no sentido de dar algum tipo de reforço positivo aos alunos que se esforçavam, tendo em conta que “quando certos comportamentos são reforçados tendem a ser repetidos” (Arends, 2008, p.191), sendo esta uma das principais intenções.

Por último, a ficha de avaliação na área de Estudo do Meio (Anexo H, p. 76) consistiu num instrumento da avaliação sumativa, uma vez que esta “tem como objetivo estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino-aprendizagem” (Jorba & Sanmarti, 2003, p. 32), assim este serviu para avaliar os conhecimentos decorrentes do desenvolvimento do projeto das plantas pelos alunos. A análise da ficha de avaliação de Estudo do Meio, através da observação direta consistiu no preenchimento da grelha de avaliação (Anexo AL, tabela AL1, p. 160).

Para todas as áreas, o desempenho dos alunos foi avaliado diariamente através do preenchimento de grelhas de avaliação diárias (ver exemplo Anexo E, tabela E1, p. 70), que contemplavam as atividades realizadas no dia em questão e os indicadores das mesmas, sendo o preenchimento fruto da observação direta das atividades do dia em questão.

De modo a sintetizar as aprendizagens realizadas, nas diferentes áreas disciplinares, mediante a análise das grelhas de avaliação diárias, organizaram-se numa grelha de avaliação, por área disciplinar, os objetivos e respetivos indicadores de avaliação mais desenvolvidos durante o período de intervenção.

O preenchimento das grelhas de avaliação das diferentes áreas disciplinares realizou-se através das médias das avaliações diárias realizadas durante toda a intervenção. Utilizou-se uma escala de cores que contemplava três níveis, sendo-lhes atribuídos valores. Para o nível Não Satisfaz atribuiu-se um valor, para o Satisfaz, atribuíram-se dois valores e para o Satisfaz Bem foram atribuídos três valores.

De modo a ter uma perceção do nível no qual a turma se encontrava, e a facilitar a leitura dos resultados, realizaram-se as médias dos valores por indicadores e por objetivos.

Na área de **Português**, através da análise da grelha de avaliação (Anexo AM, tabela AM1, p. 163), pode concluir-se que a média da turma, relativamente ao objetivo

da produção de pequenos textos, encontra-se entre os níveis Satisfaz e Satisfaz Bem. Tendo em conta que na avaliação diagnóstica esta era uma das principais dificuldades da turma, pode afirmar-se que os alunos evoluíram positivamente no alcance deste objetivo. Quanto ao objetivo alusivo à revisão de texto, a média para este objetivo está ligeiramente mais inclinada para o Satisfaz Bem, o que leva a concluir que os alunos realizaram aprendizagens neste sentido.

Na área de **Matemática**, podemos verificar através da leitura da grelha de avaliação (Anexo AN, tabela AN1, p. 165), que nos objetivos gerais alusivos à resolução de problemas e da medição do tempo, as médias encontram-se entre o Satisfaz e o Satisfaz Bem, estando, nos restantes objetivos, mais aproximadas do nível Satisfaz Bem. Sabendo que estes conteúdos ainda não tinham sido trabalhados anteriormente, à exceção da resolução de problemas, julga-se poder concluir que os alunos desenvolveram de forma bastante satisfatória estes conteúdos.

Para a avaliação na área de **Estudo do Meio**, realizou-se uma ficha de avaliação sumativa referente ao tema das plantas, cujos dados foram organizados numa tabela com as classificações que cada aluno obteve na ficha de avaliação (Anexo AL, tabela AL1, p. 160). Com o intuito de facilitar a leitura dos resultados, elaborou-se um gráfico com a percentagem das classificações obtidas pelos alunos (Anexo AO, figura AO1, p. 168). Analisando o gráfico das classificações obtidas nas fichas de avaliação, verifica-se uma pequena diferença entre a percentagem de alunos classificados com Não Satisfaz e o somatório dos alunos com classificações Satisfaz e Satisfaz Bem, sendo estas 44% e 48%, respetivamente.

Apesar de haver maior percentagem de classificações satisfatórias, os resultados dos alunos não corresponderam às expectativas, visto que este tema foi bastante trabalhado não só no âmbito do projeto, mas também no TEA através da realização de ficheiros acerca desta temática. Estes resultados levam a questionar a adequação das atividades desenvolvidas em torno do projeto das plantas às características dos alunos, visto que estes não estavam habituados a realizar atividades de pesquisa, e a adequação do instrumento de avaliação. Importa referir que não se realizaram adaptações para os alunos com PAP e para o aluno com Necessidades Educativas Especiais, o que também pode ter condicionado o desempenho dos alunos nesta avaliação.

No que concerne à área de **Expressões Artísticas**, a análise da grelha de avaliação (Anexo AP, tabela AP1, p. 170) permite concluir que as médias das avaliações dos alunos, nos diferentes objetivos, são bastante satisfatórias.

Em suma, analisando de forma global as aprendizagens realizadas pelos alunos, julga-se poder concluir que os alunos progrediram nas suas aprendizagens, permitindo o desenvolvimento satisfatório dos objetivos trabalhados nas diferentes áreas.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

6.1. Reformulação ao Plano de Intervenção

De acordo Silva (2005) “o ajustamento do plano torna-se necessário para que o projeto atinja as finalidades que se propõe” (Silva, 2005, p. 2), pelo que foi necessário realizar alterações ao Plano de Intervenção.

Uma das alterações ao plano inicial foi a apresentação do projeto das plantas à comunidade educativa. No Plano estava prevista a construção de cartazes acerca das plantas, ilustrando o trabalho desenvolvido no desenrolar do projeto, contudo os alunos não chegaram a construir os cartazes, embora tenham-nos planificado. Tal sucedeu-se devido à falta de tempo e da aproximação das datas dos testes intermédios, levando a professora cooperante a sugerir a realização de exercícios de treino para os mesmos, o que levou à supressão desta atividade e da apresentação do projeto das plantas. Estes mesmos motivos também levaram à supressão do projeto dos animais, tendo trabalhado esta temática através da realização de atividades mais centradas na estagiária que estava a intervir e orientadas pelo manual adotado pela escola.

No TEA também se realizaram algumas alterações. Nas primeiras semanas em que esta rotina foi implementada, ficou acordado entre os alunos e as estagiárias, que estes iriam privilegiar ficheiros alusivos às áreas nas quais sentiam maiores dificuldade, e só depois é que realizariam ficheiros de outras áreas, contudo verificou-se que os alunos estavam a realizar maioritariamente ficheiros alusivos à área de Expressões Artísticas, contrariamente ao que tinha sido previamente combinado. Assim sendo, os ficheiros alusivos às expressões foram retirados do TEA, tendo sido remetidos exclusivamente para os momentos de Expressões Artísticas planificados.

A apresentação final do teatro de fantoches também não se realizou como tinha sido planeada. Esta realizou-se no dia em que a escola foi aberta ao público em geral, pelo que os alunos das outras escolas do Agrupamento foram assistir à apresentação do teatro, em conjunto com alguns Encarregados de Educação dos alunos da turma.

6.2. Avaliação dos Objetivos Gerais do Plano

De modo a avaliar os objetivos do Plano de Intervenção, criaram-se indicadores de avaliação para os mesmos. Com base nos objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação, construiu-se uma grelha de avaliação, que foi preenchida mediante observação direta dos produtos e participações dos alunos durante as aulas, na primeira (Anexo AQ, tabela AQ1, p. 173) e última (Anexo AQ, tabela AQ2, p. 174) semanas de intervenção, possibilitando assim verificar se houve ou não evolução nas aprendizagens dos alunos face aos objetivos definidos.

O preenchimento destas grelhas também contemplou a atribuição de valores aos níveis Não Satisfaz (1), Satisfaz (2) e Satisfaz Bem (3), tendo sido realizadas as médias por indicadores de avaliação e médias por objetivo.

Para verificar se os alunos evoluíram entre a primeira e última semanas, organizaram-se os dados num gráfico (Anexo AR, figura AR1, p. 176), mostrando as diferenças entre a primeira e última semanas, para cada um dos objetivos.

A leitura do gráfico permite constatar uma evolução positiva entre a primeira e última semanas no alcance dos objetivos da Produção Textual, da Autonomia, das Regras de sala de aula e da Cooperação. Verifica-se que, na primeira semana, as médias por objetivos estavam mais próximas do nível Satisfaz. Contudo na última semana de intervenção, no caso do objetivo da Produção Textual, as médias estavam entre o nível Satisfaz e Satisfaz Bem, e nos restantes objetivos as médias estavam mais próximas do nível Satisfaz Bem. Quanto ao objetivo da Comunicação Matemática, pode-se verificar uma pequena evolução no sentido positivo, no entanto as médias encontram-se no nível Satisfaz.

Sumariamente, a análise das avaliações para cada um dos objetivos gerais do Plano de Intervenção permite concluir que o alcance dos objetivos pelos alunos foi, de forma global, bastante satisfatório.

6.3. Resultados do estudo

A tabela 2 mostra as médias e desvios padrão das autoavaliações das crianças nas cinco semanas em que se realizou a autoavaliação dos comportamentos.

Tabela 2

Médias e desvios padrão das autoavaliações semanais

	Alunos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Semana1	25	1,62	2,77	2,2923	,27788
Semana2	25	1,77	2,85	2,4038	,27489
Semana3	25	1,77	2,85	2,3750	,25831
Semana4	25	1,85	2,85	2,4263	,27822
Semana5	25	1,92	3,00	2,5449	,33376

A tabela sugere que há uma evolução nas apreciações das crianças, no sentido positivo, embora com valores semelhantes nas semanas 2 e 3.

Para analisar se as diferenças de médias eram significativas, começou-se por verificar a distribuição das variáveis e, seguidamente, procedeu-se à análise de variáveis, para medidas repetidas (MANOVA).

Como todas as variáveis eram normalmente distribuídas (enviesamento < 1,96), realizou-se uma manova com medidas repetidas.

O resultado mostrou que ($f_{(1,24)} = 2577,76$, $p < .001$) havia uma diferença significativa nas apreciações das crianças, isto é, as mesmas foram sendo significativamente mais positivas à medida que o tempo decorria.

Com o intuito de reconfirmar este resultado, realizou-se uma comparação entre as médias obtidas na primeira e última semanas, através de um t-teste, para grupos emparelhados. O resultado mostrou ($t_{(24)} = -4,17$, $p < .001$) que houve uma evolução muito significativa entre o início e o fim do processo de autoavaliação, isto é, as crianças tinham uma noção mais positiva de que estavam a utilizar comportamentos adequados.

Esta análise confirma, assim, a eficácia do processo autoavaliativo como forma de melhorar a capacidade que as crianças sentiram de modificar positivamente os seus comportamentos.

Realizaram-se igualmente registos de heteroavaliação comparando os desempenhos comportamentais das crianças durante as seis semanas. Por razões de parcimónia analisou-se se haveriam diferenças entre a primeira e a última semanas. A média total, na primeira semana era de 34,20 (desvio padrão de 2,92) e na última semana era de 37,40 (desvio padrão de 1,48). Porque estas duas variáveis tinham uma distribuição normal ($z < 1.96$), realizou-se um t-teste para grupos emparelhados

para comparar se havia uma diferença significativa entre as médias. Esta análise revelou que havia uma diferença significativa ($t_{(27)} = -7,69$, $p. < .001$) verificando-se que houve uma melhoria muito significativa entre o início e o fim do projeto.

Relativamente aos conflitos interpessoais existentes na turma, a análise do Diário de Turma permitiu fazer um registo do total dos conflitos em cada semana de intervenção (Anexo AS, tabela AS1, p. 178). Mediante a análise da grelha de registo dos conflitos, pode constatar-se que conflitos foram diminuindo ligeiramente desde a segunda semana até à quarta, estagnando nas quinta e sexta semanas.

Na primeira semana de intervenção apenas se registaram 3 conflitos devido ao facto de nesta semana ter havido somente três dias de aulas. Assim sendo a análise será feita a partir da segunda semana de intervenção, que foi aquela onde se registaram o maior número de ocorrências de conflito.

Os conflitos foram debatidos em Conselho de Cooperação no final de cada semana, numa perspetiva de resolução positiva do conflito, na qual os alunos que não estavam diretamente implicados no conflito, e a professora adotavam o papel de mediadores, tentando preservar a relação entre os alunos em conflito e chegar a um acordo que favoreça a ambos.

Julga-se que este debate em Conselho contribuiu para que, gradualmente, surgissem menos conflitos entre os alunos durante as semanas de intervenção, mesmo que estes não tenham desaparecido por completo. Retomando o que afirma Tomás (2010), a mediação é a maneira que produz mais efeito no alcance e prevenção de um dado conflito.

Concluindo, ao analisar globalmente os dados acima apresentados, pode-se concluir que as estratégias utilizadas para a gestão dos comportamentos sociais foram eficazes para a gradual melhoria dos comportamentos considerados desadequados. A eficácia destas estratégias pode ser decorrente da adequação das mesmas às características da turma, o que permitiu obter resultados tão positivos.

CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES FINAIS

A realização do presente trabalho levou à reflexão crítica acerca de toda a intervenção pedagógica realizada. Como tal, neste capítulo, importa refletir sobre os constrangimentos sentidos ao longo da prática e os modos de os ultrapassar, bem como os fatores de sucesso experienciados neste período.

O projeto de Expressões Artísticas teve um papel muito importante durante a prática, uma vez que integrava todas as áreas disciplinares, ocupando uma quantidade considerável do tempo de intervenção. No desenrolar das atividades do projeto todos os alunos se mantiveram interessados e motivados para a realização das mesmas, o que se considerou bastante positivo. Embora fossem aulas de cariz mais prático, podendo gerar maior confusão no decorrer das aulas, os alunos começaram a respeitar, gradualmente, as regras de sala de aula e trabalhavam, contribuindo para o bom funcionamento das aulas. Os alunos mostraram-se também cada vez mais capazes de trabalhar em cooperação uns com os outros, de modo a conseguirem terminar as várias atividades que compunham o projeto.

O produto final, a apresentação do teatro de fantoches, não correu como o esperado, e poderia ter sido mais bem planeado. Isto porque o teatro tinha apenas seis personagens e uma pessoa teria de ficar responsável pela troca dos cenários pequenos, ou seja, apenas sete alunos puderam participar na apresentação final, muito embora o trabalho desenvolvido tenha sido da responsabilidade de todos. A seleção dos alunos realizou-se mediante o treino da leitura expressiva da história “O Cuquedo”, sendo que, ao fim de algumas leituras, os alunos que respeitavam a entoação, que liam fluentemente e de forma audível (ou seja, os que tinham as competências de leitura mais desenvolvidas) é que foram selecionados para desempenhar o papel dos fantoches no teatro.

Era inevitável que todos quisessem desempenhar algum papel na fase de apresentação final do teatro, no entanto tal não foi possível, o que gerou algum descontentamento nos alunos.

Tal como já foi referido, a apresentação final não se realizou de acordo com o que foi previamente planeado, tendo sido a escola aberta ao público geral e a apresentação feita para os alunos das escolas do agrupamento, bem como para os Encarregados de Educação dos alunos da turma.

A apresentação realizou-se no interior da sala de aula, pelo que tivemos de repetir o teatro cinco vezes (por sugestão do coordenador do Componente de Apoio à Família) para que todas as turmas pudessem assistir ao teatro. Como não houve aviso prévio acerca desta organização, não foi possível organizar de forma diferente antecipadamente. O teatro poderia ter sido apresentado, por exemplo, por diferentes alunos, dando a oportunidade a todos de participarem na apresentação, satisfazendo todos os alunos.

O TEA resultou muito bem para alguns alunos, no entanto para outros não, visto que necessitavam constantemente de apoio, não sendo capazes de realizar as fichas autonomamente. Estes alunos eram apoiados por uma das estagiárias que não se encontrava a intervir, contudo, numa situação profissional real esta estratégia não iria resultar, pois a professora titular de turma tem de conseguir dar resposta a todos os seus alunos. Neste sentido, teriam de ser repensadas as estratégias utilizadas de modo a dar resposta a todos os alunos e tornando o TEA proveitoso para todos.

Ainda relativamente ao TEA, no início da intervenção, os alunos não respeitavam a regra de pôr o dedo no ar para falar, pelo que gerava uma grande confusão durante esta hora. Os alunos começavam a chamar o nome da estagiária que estava a intervir, todos ao mesmo tempo, perturbando o funcionamento da aula. Assim sendo, de modo a ultrapassar esta dificuldade, para além de reforçar a regra, relembrando-a aos alunos, iniciou-se o registo, no quadro, do nome dos alunos que durante o TEA chamavam a estagiária, não cumprindo a regra. No final do dia, este registo determinava a atribuição de um amarelo (ou encarnado, dependendo do número de vezes que o aluno não cumpria a regra) no Mapa de Comportamentos.

Julga-se que esta estratégia contribuiu para o gradual cumprimento desta regra e, conseqüentemente, para o melhor funcionamento do TEA. Também importa referir que, inicialmente, os alunos solicitavam mais vezes o auxílio da estagiária, contudo no final da intervenção eram poucos os alunos que ainda necessitavam de ajuda, o que foi igualmente benéfico para o bom funcionamento do TEA.

As atividades de pesquisa não correram como tinham sido planeadas, uma vez que os alunos demoraram muito mais tempo do que o previsto a concluir estas atividades, levando à alteração de algumas das propostas iniciais do Plano de Intervenção. Mesmo tendo sido construídos guiões de pesquisa para orientar o trabalho, os alunos demonstraram muita dificuldade em conseguir selecionar a

informação pretendida, esta dificuldade pode ter emergido do facto dos alunos não estarem habituados a esta tipologia.

As atividades de pesquisa estavam planificadas de maneira a que fossem procedidas de um momento de partilha das conclusões a que os diferentes grupos de trabalho tinham chegado, no entanto, sentiu-se a necessidade de substituir esses momentos de partilha por sínteses, realizadas em grande grupo com o contributo dos diferentes grupos de trabalho, orientadas pela estagiária.

Outro constrangimento foi a falta de organização no horário dos alunos que tinham apoio educativo, uma vez que estes saíam e entravam na sala em horários aleatórios, indo algumas vezes aos pares para o apoio e outras vezes indo os sete alunos com PAP, ao mesmo tempo. Esta falta de consistência não permitia prever em que circunstâncias estes alunos iriam acompanhar os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, o que por vezes resultava inadequação dos materiais para estes alunos. Outras vezes, os alunos traziam trabalhos do apoio para realizar durante o tempo letivo, ficando à parte daquilo que se estava a falar no momento.

Outro constrangimento durante a prática foi a dificuldade que os alunos sentiram, nas primeiras semanas em perceber o código de cores para o preenchimento da ficha de autoavaliação do comportamento, necessitando de grande ajuda para o preenchimento da mesma. Apesar de alguns alunos terem mantido essa dificuldade, grande parte da turma, nas últimas semanas, já dominava o código de cores, não necessitando de ajuda para o preenchimento da ficha de autoavaliação. Quando era detetada alguma incorreção na autoavaliação dos alunos, era feita uma pequena chamada de atenção para que eles refletissem melhor sobre a avaliação.

Considerou-se que os alunos realizavam uma avaliação bastante justa dos seus comportamentos ao longo da semana.

Importa ainda referir que houve momentos, nas primeiras semanas de intervenção, nos quais se questionou se os alunos conseguiriam de facto realizar aprendizagens no âmbito das competências sociais, visto que os comportamentos da turma, inicialmente, geravam uma grande confusão, perturbando o funcionamento das aulas. Contudo, após as primeiras semanas de intervenção, começaram a notar-se algumas diferenças nos comportamentos, fruto de todo o trabalho desenvolvido em torno dos mesmos, nomeadamente as autoavaliações, o preenchimento do Mapa de Comportamentos e as discussões semanais no Conselho de Cooperação, acerca dos comportamentos e dos conflitos existentes.

Olhando agora para trás, refletindo sobre os comportamentos no início da intervenção e no final da mesma, foi evidente o progresso dos alunos neste sentido, o que foi extremamente gratificante.

Todo o percurso de formação inicial sagrou-se extremamente importante para o desempenho pessoal na intervenção educativa, uma vez que os conteúdos trabalhados em todas as unidades curriculares fizeram a articulação com a prática, enriquecendo o repertório pessoal.

Foi muito importante a disponibilidade que a docente cooperante sempre mostrou e o facto de deixar pôr em prática tudo aquilo que foi proposto no Plano de Intervenção, enriquecendo a prática pedagógica com críticas construtivas, sempre que necessário, o levou a algumas reformulações, no sentido de melhorá-las.

Todo o trabalho desenvolvido durante a intervenção educativa não teria sido possível se não houvesse um clima de cooperação e entreajuda entre as três estagiárias. As constantes conversas, trocas de opiniões e sugestões, críticas construtivas levaram ao constante aperfeiçoamento dos aspetos mais frágeis durante a intervenção.

Futuramente, não estarão três pessoas no interior da sala de aula, pelo que algumas das atividades realizadas durante a intervenção teriam de ser repensadas de modo a tornarem-se concretizáveis. Mas é isso mesmo que caracteriza a profissão docente, o professor está sempre a refletir, tendo em vista a melhoria da sua ação pedagógica em função dos seus alunos. Isto é algo que se deve ter sempre presente, de maneira a valorizar os conhecimentos e experiências dos alunos em questão visto que não existem alunos iguais, tendo sempre de adequar a prática pedagógica à realidade do contexto em que se insere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar . . . Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Agrupamento de Escolas do Município. (2013). *Projeto educativo*. Lisboa: Agrupamento de Escolas do Município.
- Aguado, M. (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R., I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Barroso, J. (1998). De uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia: Cadernos de Educação para todos. *Cadernos de Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bilimória, H. (2009). *Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo*. (Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho). Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10459/1/tese.pdf>.
- Caetano, A., P. (2007). Mediação de Conflitos – o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 101-118
- Carvalho, L. & Martinez, C. (2005). Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. *Ciência & Educação* 11 (1), 133-144
- Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º4/2008 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República nº 131/2013 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grosso, C. (2013). *Plano de trabalho de turma*. Lisboa
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2011). *Avaliação externa das escolas: Relatório agrupamento de escolas do município*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Jorba, J. & Sanmarti, N. (2003). A função pedagógica da avaliação. In M. Ballester Ballester (Ed.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editores.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n. 237/86 – I Série*. Ministério da Educação e Cultura.
- Leite, C. (2003). *Avaliação de projetos- porquê?: Projetos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições ASA.
- Liberal, J. (2010). O trabalho do professor no acompanhamento aos alunos em dificuldade. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_i_ndiv/123_c_03_trabprof_acompanhamentoalunosdificuldade_jliberal.pdf
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Martinho, M. H. & Ponte, J. P. (2005). A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor. Comunicação nas

- Actas do V CIBEM* (pp.17-22) da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto
- Matos, M., M. (1993). *Perturbações do comportamento social*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Consultado em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2011). A experiência da mediação em contexto escolar. In CIED (ED.). *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 97-107) Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem do 1º Ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Palma, C. (2011). *A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett) Consultada em http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/1702/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Cristina%20Palma.pdf?sequence=1
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Santana, I. (1999). Uma prática de diferenciação pedagógica na sala de aula. In AIPSELF (ED.) *IX Colóquio da AFIRSE* (pp. 164-170). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora

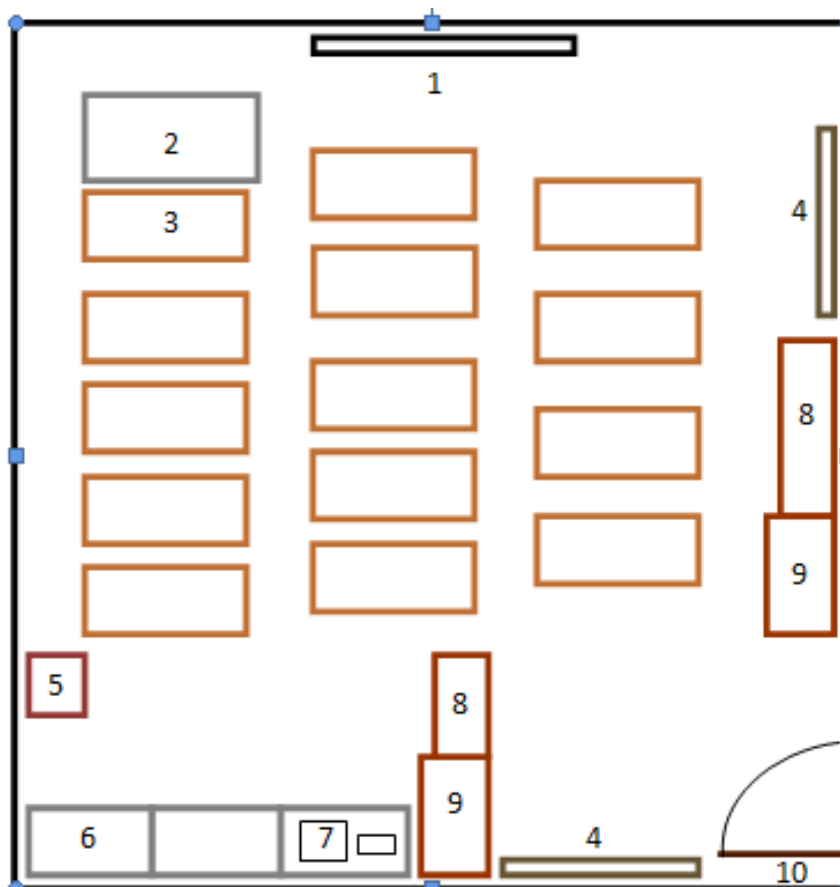
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos. *Escola Moderna*, 33.
- Santos, L. (2000). Auto-avaliação regulada – porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Silva, M., L. (2001). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Porto: Edições ASA
- Silva, I. (2005). *Projetos e Aprendizagens*. Porto: Areal Editores.
- Silva, E. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 101-133). Lisboa: CIED
- Silva, M. E. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In Sousa, O. C. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 33 - 72) Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll (ED.), *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA
- Sousa, F., Cebolo, V., Alves, B. & Mamede, E. (s.d). *Comunicação matemática: Contributos do pfc na reflexão das práticas de professores*. Consultado em [http://www.apm.pt/files/ CO Sousa Cebolo Alves Mamede 4a41313e ee16e.pdf](http://www.apm.pt/files/CO_Sousa_Cebolo_Alves_Mamede_4a41313e_ee16e.pdf)
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: LIDEL
- Tomás, C. (2010). Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos. (Relatório de Estágio, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra) Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf>

- Tonucci, F. (1986). Contributos para a definição de um modelo educativo: Da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1 (5), 169-178.
- Torrego, J. (2003). Mediação de conflitos em Instituições Educativas. Porto: Asa.
- Vasconcelos et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo A. Planta da sala de aula

Figura A1. Planta da sala de aula



Legenda:

- 1 – Quadro preto a giz
- 2 – Secretária da professora titular de turma
- 3 – Secretárias dos alunos
- 4 – *Placards* de cortiça com trabalhos dos alunos e informações importantes afixados
- 5 – Caixa com materiais de expressão plástica e de educação física
- 6 – Secretárias com materiais de expressão plástica e educação musical
- 7 – Computador
- 8 – Estantes com livros infantis e materiais dos alunos
- 9 – Armários com materiais dos alunos e materiais didáticos de matemática e de expressão plástica
- 10 – Porta

Anexo B. Horário da Turma

Figura B1. Horário da Turma no período de observação

Agrupamento de Escolas [redacted]

EB1 [redacted]

Horário do 2º ano E – Professora [redacted]

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h – 10h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h – 11h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h – 11.30h			Acompanhamento de alunos no recreio		
11.30h – 12.30h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12.30h – 14.00h	ALMOÇO				
14.00h – 15.00h	Exp. Físico Motora	Exp. Artísticas	Oferta Complementar (TIC)	Exp. Artísticas	Matemática
15.00h – 16.00h	Estudo Meio	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo
16.00h – 16.30h			Acompanhamento de alunos no recreio		
16.30h – 17.30h			Supervisão das AEC		

Natação – 18 de novembro a 13 de dezembro de 2013/7 a 20 de janeiro de 2014

Anexo C. Avaliação Diagnóstica das Aprendizagens

Tabela C1. Avaliação diagnóstica de Português

Domínio	Metas	Descritores (programa 2009/ metas curriculares 2013)	Alunos																									
			Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y	
Oralidade	Produzir um discurso oral com correção	- Fala de forma audível. - Articula corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa																										
	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	- Responde adequadamente a perguntas.																										
Leitura e Escrita	Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas	- Articular correctamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa.																										
	Conhecer o alfabeto e os grafemas.	- Assinalar a mudança de parágrafo. - Escrever legivelmente com correcção (orto)gráfica e gerindo correctamente o espaço da página.																										
	Ler em voz alta palavras e textos.	- Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura razoável																										
	Organizar a informação de um texto lido.	- Localiza a informação pretendida;																										
	Desenvolver o conhecimento da ortografia.	- Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos.																										
	Transcrever e escrever textos.	Escreve pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i>																										
	Redigir corretamente	- Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. - Utilizar, com coerência, os tempos verbais.																										

Iniciação à Educação Literária	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos	Propõe um final diferente para a história ouvida ou lida.	
Gramática	Compreender formas de organização do léxico.	Manipula os sons da língua para segmentar a cadeia fónica;	

Legenda:

Sempre		Às vezes		Nunca		Não observado	
--------	--	----------	--	-------	--	---------------	--

Tabela C3. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Tema	Objetivos gerais	Alunos																									
		Objetivos específicos																									
		Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y	
Os meios de comunicação	Conhecer os meios de comunicação e de transporte																										
	Distingue diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade.																										
Os seres vivos do seu ambiente	Conhece outros tipos de transportes.																										
	Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo	Distingue plantas cultivadas de plantas espontâneas																									
		Identifica as partes constituintes das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos);																									
	Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo	Identifica as funções dos constituintes da planta																									
		Reconhece diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar);																									
	Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo	Reconhece características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pêlos, escamas, bico, garras...);																									
Recolhe dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...).																											

Legenda:





Sempre		Às vezes		Nunca		Não observado	
--------	---	----------	---	-------	---	---------------	---

Tabela C4. Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Plástica

Bloco	Sub-bloco	Domínio	Alunos																									
			Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y	
2 - Descoberta e organização Progressiva de superfícies	Desenho	Desenho de Expressão livre	Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor	[Green]																								
			Explorar as possibilidades técnicas de lápis de grafite	[Green]																								
			Explorar as possibilidades técnicas de pincéis	[Green]																								
	Pintura	Atividades Gráficas Sugeridas	Ilustrar de forma pessoal	[Green]																								
			Pintura de Expressão Livre	Pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões	[Green]																							
				Explorar as possibilidades técnicas de pincéis	[Green]																							
3 - Exploração de técnicas diversas de expressão	Recorte, Colagem e Dobragem	Recorte	Explorar as possibilidades de diferentes materiais (tecidos) recortando.	[Red]	[Yellow]	[Yellow]	[Green]	[Yellow]	[Green]	[White]	[Green]	[Red]	[Yellow]	[Green]	[Yellow]	[Yellow]	[White]	[Green]	[Yellow]	[Green]	[Yellow]	[Green]	[Green]	[Red]	[Yellow]	[Yellow]	[Yellow]	
			Explorar as possibilidades de diferentes materiais (papel colorido), rasgando, recortando, amassando, dobrando.	[Green]																								
		Dobragem	Fazer dobragens	[Red]	[Red]	[Yellow]	[Yellow]	[Red]	[Red]	[Green]	[Yellow]	[Red]	[Red]	[Green]	[Yellow]	[Red]	[White]	[Yellow]	[White]	[White]	[Yellow]	[Green]	[Yellow]	[Yellow]	[Red]	[Yellow]	[White]	[Yellow]

Legenda:

Sempre	[Green]	Às vezes	[Yellow]	Nunca	[Red]	Não observado	[White]
--------	---------	----------	----------	-------	-------	---------------	---------

Tabela C5. Avaliação diagnóstica de Comportamentos/Competências Sociais

Parâmetros de Avaliação	Alunos																								
	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y
É assíduo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
É pontual	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Traz o material necessário para a aula	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Faz os exercícios propostos pela professora	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Acaba as actividades dentro do tempo dado pela professora	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa na aula voluntariamente	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Tira dúvidas	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Não interrompe as aulas com assuntos que não estavam relacionados	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Não faz barulhos desnecessários	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa apenas quando pede a palavra	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Pede autorização para levantar-se do seu lugar	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Mantem-se atento durante as aulas	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Não distrai os colegas, conversando com eles quando não era suposto	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:

Sempre	Verde	Às vezes	Amarelo	Nunca	Verde	Não observado	Verde
--------	-------	----------	---------	-------	-------	---------------	-------





Anexo D. Ficha de Autoavaliação dos Comportamentos

Anexo E. Exemplo de Grelha de Avaliação diária

Tabela E1. Grelha de Avaliação diária

		Grelha de Avaliação diária – 23 de abril																								
		Alunos																								
Indicadores		Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y
Leitura e análise de um conto	Indica os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.			A		A				A			A													
	Partilha ideias.			A		A				A			A													
Resolução de problemas	Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar e acrescentar.			A		A																				
	Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.			A		A																				
Tabuada do 3 e 6	Calcula o produto de quaisquer dois números de um algarismo.																									
	Constrói e sabe de memória as tabuadas do 3 e do 6.																									
	Utiliza adequadamente o termo «dobro».																									

Legenda:

Sempre		Às vezes		Nunca		Não observado		A- Apoio Pedagógico
--------	---	----------	---	-------	---	---------------	---	---------------------

Anexo F. Questões orientadoras do Projeto das plantas

Figura F1. Questões orientadoras do projeto das plantas

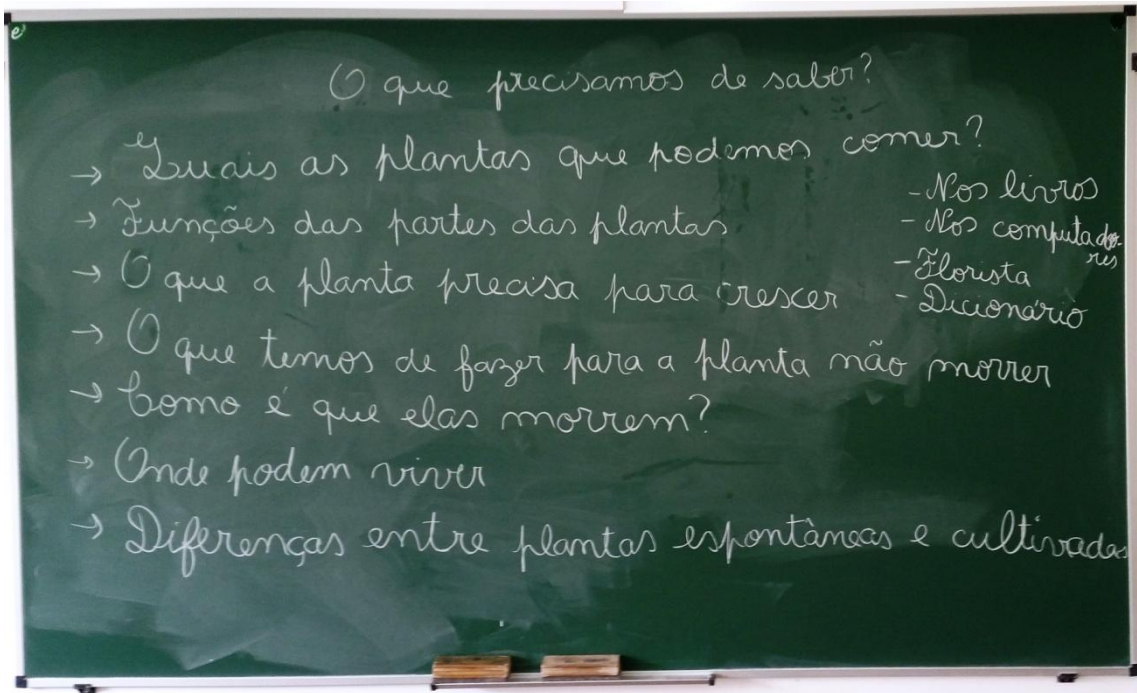
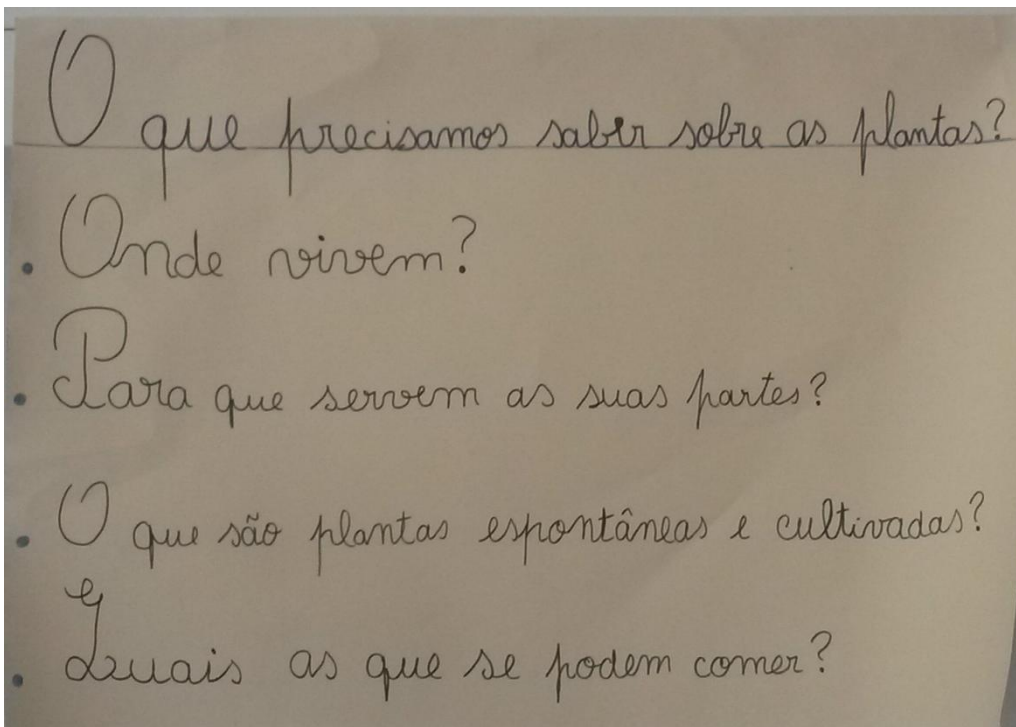


Figura F2. Questões orientadoras do projeto das plantas



Anexo G. Exemplo de Guião de Pesquisa

Exemplo de Guião de pesquisa

EB1

Guião de pesquisa

Nome: _____ Data: _____

1. Lê com atenção o texto de modo a sublinhares a informação necessária.
 - 1.1. Sublinha a **azul** o significado de plantas espontâneas;
 - 1.2. Sublinha a **verde** o significado de plantas cultivadas;
 - 1.3. Sublinha a **amarelo** a classificação das plantas que vivem com as raízes na água;
 - 1.4. Sublinha a **vermelho** a classificação das plantas que vivem com as raízes no solo (terra, rochas, areia...);
 - 1.5. Sublinha a **laranja** a classificação das plantas que vivem com as raízes noutras plantas ou em paredes.

2. Agora que já seleccionaste toda a informação, responde às seguintes questões:

2.1. O que são plantas espontâneas?

2.2. O que são plantas cultivadas?

2.3. Pensa em mais dois exemplos de plantas:

Espontâneas	Cultivadas

2.4. Faz corresponder as plantas aos ambientes onde vivem.



Aquático

Aéreo

Terrestre

Anexo H. Ficha de avaliação de Estudo do Meio

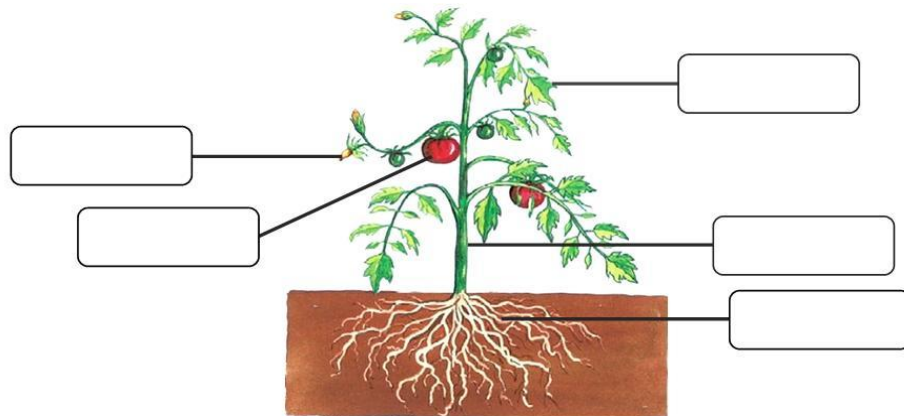
Ficha de avaliação de Estudo do Meio

EB1

Ficha de Avaliação - Plantas

Nome: _____ Data: _____

1. Observa a imagem com atenção e **legenda-a** identificando os constituintes das plantas.



1.1. Qual é o constituinte que está a faltar na imagem? _____

1.2. Onde se situa? _____

2. Diz quais os **nomes dos constituintes** das plantas que correspondem às seguintes designações.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fixa a planta ao chão e absorve a água e os sais minerais que estão no solo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Suporta as folhas, as flores e os frutos e conduz a água e os sais minerais e nutrientes até às folhas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizam a luz solar para dar energia à planta e permitem que a planta transpire.
	<ul style="list-style-type: none"> • Produzem as sementes a partir das quais a planta se reproduz.
	<ul style="list-style-type: none"> • Protege as sementes produzidas pelas flores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Permitem a reprodução das plantas.

3. Completa corretamente as frases com as palavras do quadro.

sozinhas	plantadas	ajuda	nascem	semeadas
	crescem	espontânea		Homem

Na natureza existem muitas plantas, umas que nascem _____ e outras com a _____ do _____.

As plantas espontâneas são aquelas que _____ e _____ de forma _____ e as cultivadas são as que são _____ ou _____ pelo Homem.

4. Observa com atenção as imagens.



Urtiga



Batata



Cenoura



Brócolo



Papoila



Cereja



Feto



Musgo



Silva



Milho

4.1. Completa o quadro com os nomes das plantas que estão nas imagens.

Plantas espontâneas	Plantas cultivadas

5. As plantas podem viver em diversos ambientes. Escreve o nome desses ambientes.

5.1. Diz a que **ambientes** pertencem as plantas das imagens.



a) hera



b) cato



c) nenúfar



d) alga

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

6. Como se chamam as plantas que **podemos** comer?

7. Lê as palavras seguintes e diz qual a parte dessas plantas que podemos comer.

Brócolo - _____

Alface - _____

Cereja - _____

Feijão - _____

Batata - _____

Cenoura - _____

8. Diz três nomes de plantas **não** comestíveis.

Anexo I. Apresentação final do Teatro de Fantoques

Figura I1. Apresentação final do Teatro de Fantoques



Figura I2. Apresentação final do Teatro de Fantoques



Figura I3. Apresentação final do Teatro de Fantoques



Figura I4. Apresentação final do Teatro de Fantoques




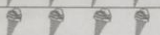




Anexo J. Exemplo de Plano Alternativo

Figura J1. Exemplo de Plano Alternativo

Data: 29/10/2011

1. Observa a tabela e responde às questões:

Dias da semana	Quantidade de gelados vendidos
segunda-feira	
terça-feira	
quarta-feira	
quinta-feira	
sexta-feira	

Legenda: Cada  representa 10 gelados.

a) Qual o dia da semana em que se venderam mais gelados?
O dia da semana em que se venderam mais gelados foi na sexta-feira. ✓

b) Qual o dia da semana em que se venderam menos gelados?
O dia da semana em que se venderam menos gelados foi na 2ª feira. ✓

c) Quantos gelados foram vendidos na 3ª feira e na 5ª feira?
Na 3ª feira e na 5ª feira foram vendidos 70 gelados. ✓

d) Quantos gelados foram vendidos durante toda a semana?
Durante toda a semana foram vendidos 220 gelados. ✓

Anexo K. Horário da Turma durante a intervenção

Tabela K1. Horário da Turma durante a intervenção

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h – 10h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h – 11h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h – 11:30h	Intervalo				
11:30h – 12:30h	Matemática	Português	Matemática	TEA	Matemática
12:30h – 14:00h	Almoço				
14:00h – 15:00h	Exp. Físico-Motora	Expressões Artísticas	TIC	Expressões Artísticas	Biblioteca
15:00h – 16:00h	Estudo do Meio	TEA	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Conselho de Cooperação

Anexo L. Conselho de Cooperação

Tabela L1. Conselho de Cooperação



Anexo M. Calendarização e planificação da Intervenção

Tabela M1. Calendário da intervenção

1.ª Semana					
Dias Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 11:00	Feriado	Matemática - Rotina “Olhar e Contar”; - Resolução de problemas; - Exercícios sobre a tabuada do 2 e do 4; - Lanche com histórias;	Português - Leitura e análise de um modelo do conto maravilhoso; - Síntese das características do conto maravilhoso e registo nos cadernos diários.	Matemática - Rotina “Olhar e Contar”; - Ficha de trabalho.	Feriado
11:30 – 12:30		Português - Produção inicial do conto maravilhoso; - Questionário TEA.	Matemática - Resolução de problemas; - Exercícios sobre a tabuada do 3 e do 6;	TEA - PIT	
14:00 – 15:00		Visita à Exposição “25 de abril” na Junta de Freguesia	TIC	Estudo do Meio - Pesquisa sobre as plantas – Constituintes e funções.	
15:00 – 16:00		TEA - PIT	Estudo do Meio - Definição do problema - Projeto das plantas; - Planificação (inventário e calendarização).	Avaliação semanal Conselho de Cooperação	

Tabela M2. Calendário da intervenção

2.ª Semana					
Dias Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 11:00	Português - Síntese das características da receita; - Produção inicial da receita.	Matemática - Rotina “Olhas e Contar”; - Correção da ficha acerca das tabuadas; - Resolução de problemas sobre divisão.	Português - Criação da receita da mãe;	Feriado	Português - Leitura de uma receita (Biscoitos do dia da mãe); - Postal do dia da mãe; - Apresentação final da receita do dia da mãe.
11:30 – 12:30	Matemática - Correção da ficha da aula anterior; - Ficha de trabalho acerca das tabuadas.	TEA - PIT	TEA - PIT		
14:00 – 15:00	Expressão e Educação Físico-Motora	Visita ao Instituto Superior de Agronomia	TIC		Ida à Biblioteca
15:00 – 16:00	Estudo do Meio - Pesquisa sobre as plantas – Constituintes e funções.		Estudo do Meio - Pesquisa sobre as plantas – Plantas espontâneas e cultivadas.		Avaliação semanal Conselho de Cooperação

Tabela M3. Calendário da intervenção

3.ª Semana					
Dias Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 11:00	Matemática - Realização de um teste intermédio para treino.	Português - Realização do Guião Cénico.	Português - Realização de um teste intermédio para treino.	Matemática - Rotina “Olhar e Contar”; - Medições utilizando unidades de medida não convencionais.	Visita ao picadeiro da GNR
11:30 – 12:30	Matemática - Ficha de trabalho sobre divisão.	Matemática - Problema da semana; - Medições com unidades de medida não convencionais.	Português - Revisão de texto.	TEA - PIT	
14:00 – 15:00	Expressão e Educação Físico-Motora	Expressão Dramática/ Teatro - Improvisações com imagens.	TIC	Expressão Plástica - Início da construção dos fantoches com pasta de papel.	
15:00 – 16:00	Estudo do Meio - Pesquisa sobre as plantas – Partes comestíveis das plantas e plantas não comestíveis.	TEA - PIT	Estudo do Meio - Planificação dos cartazes acerca das plantas.	Avaliação semanal Conselho de Cooperação	

Tabela M4. Calendário da intervenção

4. ^a Semana					
Dias Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 11:00	Português - Transcrição da história “O Cuquedo” para texto dramático; Expressão Musical - Análise de um vídeo.	Matemática - Início do estudo do perímetro.	Projeto UNESCO	Português - Transcrição da história “O Cuquedo” para texto dramático.	Português - Ficha de revisões.
11:30 – 12:30	Matemática - Medições com unidades de medida convencionais; - Ficha de trabalho sobre unidades de medida.	Português - Ficha de revisões.	Matemática - Ficha de trabalho sobre o perímetro.	Projeto UNESCO	Matemática - início do estudo das áreas
14:00 – 15:00	Expressão e Educação Físico-Motora	TEA - PIT	Caça ao tesouro	TEA - PIT	Ida à Biblioteca
15:00 – 16:00	Português/Estudo do Meio - Continuação da planificação dos cartazes acerca das plantas.	Expressão e Educação Dramática - Improvisações com objetos.		Projeto UNESCO	Avaliação semanal Conselho de Cooperação

Tabela M5. Calendário da intervenção

5.ª Semana					
Dias Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 11:00	Matemática - Ficha de trabalho de revisões.	Português - Ficha de Avaliação.	Matemática - Continuação do estudo da capacidade; - Correção da ficha da aula anterior; - Ficha de trabalho sobre capacidade.	Matemática - Ficha de Avaliação.	Estudo do Meio Ficha de Avaliação.
11:30 – 12:30	Português - Ficha de trabalho de revisões.	Matemática - Início do estudo da capacidade; - Ficha de trabalho sobre capacidade.	Português - Revisão de texto.	TEA - PIT	Expressões Artísticas (projeto integrador) - Continuação da construção dos fantoches; Construção dos cenários.
14:00 – 15:00	Expressão e Educação Físico-Motora	Expressões Artísticas (projeto integrador) - Distribuição de funções; - Composição musical.	TIC	Expressões Artísticas (projeto integrador) - Continuação da construção dos fantoches; Construção dos cenários.	Ida à Biblioteca
15:00 – 16:00	Estudo do Meio - Início do estudo dos animais; - Exercícios do manual.	TEA - PIT	Estudo do Meio - Continuação do estudo dos animais; - Exercícios do manual.	Estudo do Meio Continuação do estudo dos animais; - Exercícios do manual.	Avaliação semanal Conselho de Cooperação

Tabela M6. Calendário da intervenção

6. ^a Semana					
Dias Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 11:00	Português - Realização de um teste intermédio para treino.	Teste intermédio de Português	Matemática - Realização de um teste intermédio para treino.	Matemática - Correção da ficha de trabalho sobre as horas. - Exercícios do manual.	Teste intermédio de Matemática
11:30 – 12:30	Matemática - Início do estudo das horas.		Matemática - Ficha de trabalho sobre as horas.	TEA - PIT	
14:00 – 15:00	Expressão e Educação Físico-Motora	Matemática - Ficha de trabalho sobre as horas.	Expressões Artísticas (projeto integrador) - Continuação da construção dos fantoches; Construção dos cenários; - Treino para apresentação.	Apresentação final do Teatro de fantoches.	Ida à Biblioteca
15:00 – 16:00	Expressões Artísticas (projeto integrador) - Continuação da construção dos fantoches; Construção dos cenários; - Treino para apresentação.	TEA - PIT	Estudo do Meio - Ficha de avaliação sobre o projeto das plantas.		Avaliação semanal Conselho de Cooperação

Tabela M7. Exemplo de planificação diária

Planificação diária – 8 de maio					
Tempo	Atividade/Estratégias	Recursos	Objetivos específicos	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
15'	<p>Matemática Desafio – Olhar e Contar</p> <p>- A estagiária distribui uma imagem por cada aluno com vários elementos (exemplo: arquivos). Os alunos só poderão ver a imagem ao sinal da professora e poderão fazê-lo durante 20", tendo de estimar o número de arquivos presentes na imagem. Ao fim desse tempo, terão de virá-la novamente ao contrário.</p> <p>- A estagiária regista algumas estimativas no quadro.</p> <p>- Posteriormente, a imagem volta a ser virada e os alunos terão de mobilizar estratégias para realizar a contagem (contagem por valor unitário, por linhas, colunas,...).</p> <p>- Por fim serão discutidas as estratégias utilizadas e os alunos registam-nas no caderno.</p>	<p>- Quadro; - Imagens em papel.</p>	<p>A) Efetuar contagens de 3 em 3, de 6 em 6 e de 10 em 10; B) Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 30, recorrendo a desenhos; C) Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo.</p>	<p>A1) Efetua contagens de 3 em 3; A2) Efetua contagens de 6 em 6; A3) Efetua contagens de 10 em 10; B1) Efetua multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 30, recorrendo a desenhos; C1) Calcula o produto de quaisquer dois números de um algarismo.</p>	<p>- Grelha de registo da avaliação da participação dos alunos.</p>
45'	<p>Matemática Medições não convencionais e convencionais</p> <p>- Em grande grupo são partilhadas as medições realizadas em casa.</p> <p>- A estagiária pede aos alunos que, a pares, meçam o tampo da cadeira com uma tira de papel disponibilizada.</p> <p>- Quando acabarem, a estagiária explicará que a tira de papel representa uma medida convencional. Esta atividade terá o propósito de fazer a ponte para as medidas do sistema internacional e para a importância de serem utilizadas unidades de medida universais.</p> <p>- Posteriormente a professora estagiária refere que a unidade utilizada foi o centímetro.</p> <p>- Por fim, a estagiária distribui régua pelos pares de modo a que estes voltem a medir o comprimento do tampo da cadeira e do comprimento da mesa. Conforme são realizadas as medições os alunos registam-nas no caderno.</p> <p>- No final, os resultados são partilhados.</p>	<p>- Tiras de papel; - Régua; - Cadernos; - Quadro.</p>	<p>A) Utilizar um objeto rígido para medir distâncias e comprimentos que possam ser expressos como números naturais e utilizar corretamente neste contexto a expressão «unidade de comprimento»; B) Reconhecer que a medida da distância entre dois pontos e portanto a medida do comprimento do segmento de reta por eles determinado depende da unidade de comprimento; C) Efetuar medições referindo a unidade de comprimento utilizada; D) Comparar distâncias e comprimentos utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de comprimento; E) Reconhecer que fixada uma</p>	<p>A1) Utiliza um objeto rígido para medir distâncias e comprimentos que possam ser expressos como números naturais e utilizar corretamente neste contexto a expressão «unidade de comprimento»; B1) Reconhece que a medida da distância entre dois pontos e portanto a medida do comprimento do segmento de reta por eles determinado depende da unidade de comprimento; C1) Efetua medições referindo a unidade de comprimento utilizada; D1) Compara distâncias e comprimentos utilizando as</p>	<p>- Grelha de registo das participações dos alunos</p>

			<p>unidade de comprimento nem sempre é possível medir uma dada distância exatamente como um número natural e utilizar corretamente as expressões «mede mais/menos do que» um certo número de unidades.</p>	<p>respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de comprimento; E1) Reconhece que fixada uma unidade de comprimento nem sempre é possível medir uma dada distância exatamente como um número natural e utilizar corretamente as expressões «mede mais/menos do que» um certo número de unidades.</p>	
<p>35' 15'</p>	<p>Ficha de trabalho sobre medições - A professora estagiária distribui uma ficha de trabalho pelos alunos com o propósito de a realizarem individualmente. - Os alunos terão de efetuar uma série de medições. - Posteriormente, a ficha é corrigida no quadro e são partilhadas as estratégias de resolução.</p>	<p>- Ficha de trabalho; - Placas do MAB; - Cordel; - Quadro.</p>	<p>A) Reconhecer que fixada uma unidade de comprimento nem sempre é possível medir uma dada distância exatamente como um número natural e utilizar corretamente as expressões «mede mais/menos do que» um certo número de unidades; B) Designar subunidades de comprimento resultantes da divisão de uma dada unidade de comprimento em duas, três, quatro, cinco, dez, cem ou mil partes iguais respetivamente por «um meio», «um terço», «um quarto», «um quinto», «um décimo», «um centésimo» ou «um milésimo» da unidade;</p>	<p>A1) Reconhece que fixada uma unidade de comprimento nem sempre é possível medir uma dada distância exatamente como um número natural e utilizar corretamente as expressões «mede mais/menos do que» um certo número de unidades; B1) Designa subunidades de comprimento resultantes da divisão de uma dada unidade de comprimento em duas, três, quatro, cinco, dez, cem ou mil partes iguais respetivamente por «um meio», «um terço», «um quarto», «um quinto», «um décimo», «um centésimo» ou «um milésimo» da unidade.</p>	<p>- Produtos finais dos alunos; Grelha de registo das participações dos alunos.</p>
10'	Lanche				
60'	<p>TEA – PIT - A estagiária entrega o plano individual de cada aluno, de modo a que estes vejam o que têm de fazer mediante a planificação que realizaram no início da semana; - Depois de terminarem a resolução das fichas, colocam-nas no arquivo; - As estagiárias auxiliam os alunos no preenchimento da grelha de registo das fichas realizadas.</p>	<p>- Ficheiros para as diferentes áreas disciplinares; - Plano individual de trabalho.</p>	<p>A) Planificar o trabalho para as diferentes áreas; B) Organizar e regular o trabalho;</p>	<p>A1) Planifica o trabalho para as diferentes áreas; B1) Organiza e regula o trabalho;</p>	<p>- Grelha de registo de avaliação do PIT.</p>

90'	Almoço				
5'	Expressão Plástica Construção das personagens para o teatro	- Papel de cenário; - Pasta de papel; - Quadro.	A) Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: ✓ pasta de papel; B) Modelar usando apenas as mãos C) Construir: ✓ Fantoques;	A1) Explora e tira partido da resistência e plasticidade: ✓ pasta de papel; B1) Modela usando apenas as mãos C12) Constrói: ✓ fantoches;	- Grelha de registo das participações dos alunos; - Produtos finais dos alunos
10'	- A estagiária afixa o guião cénico no quadro de modo a que os alunos recordem as personagens da história. De seguida cada aluno escolhe a personagem que quer construir e a professora estagiária faz o levantamento, no quadro, do número de alunos que fará determinada personagem;				
45'	- Posteriormente, a estagiária explica como serão construídos os fantoches. - Os alunos serão divididos em pequenos grupos e o material necessário será dividido pelos grupos. - As estagiárias vão auxiliando os alunos na realização dos fantoches.				
20'	Estudo do Meio Projeto sobre Animais: Fase I - Definição do Problema	- Quadro; - Papel de cenário.	A) Expressar a sua opinião sobre o que ouve; B) Mobilizar conhecimentos prévios específicos sobre um tema.	A1) Expressa a sua opinião sobre o que ouve; A2) Espera pela sua vez para participar. B1) Identifica animais que conhece; B2) Enuncia características sobre os animais.	- Grelha de registo de observação.
	Projeto sobre animais: Calendarização do projeto (Fase II - Planificação)	- Quadro; - Calendário	A) Construir linhas de tempo relacionadas com rotinas e datas significativas; B) Contribuir na discussão para a consecução do planeamento de tarefas.	A1) Constrói linhas de tempo B1) Faz sugestões para calendarizar as atividades do projeto.	- Grelha de registo de observação.
	- Inicialmente, a estagiária questiona os alunos acerca do modo como podemos encontrar a informação, bem como dos recursos necessários para dar resposta aos tópicos do projeto (teia do projeto). Os recursos serão registados no quadro. A estagiária sugere que os alunos procurem em casa materiais úteis para a realização do projeto (mediante o que eles definirem – Livros, revistas, jornais, entre outros). - Posteriormente, a estagiária pergunta aos alunos se sabem o que é um calendário e como este se organiza. - Em seguida, expõe no quadro um calendário (realizado previamente em papel de cenário) e são trabalhadas as noções temporais (de semana, dia, mês) e a leitura de tabelas de dupla entrada. - Depois, em grande grupo, fala-se sobre os tópicos definidos anteriormente (teia do projeto) e negocia-se com os alunos os dias em que serão trabalhados.				

40'	<p><u>Avaliação semanal</u></p> <p>- As estagiárias conversam com os alunos, auxiliando-os no preenchimento da grelha de autoavaliação dos comportamentos.</p> <p><u>Conselho de Cooperação</u></p> <p>- A professora estagiária entrega os PIT's aos alunos com a avaliação das professoras sendo realizada uma leitura e debate sobre a avaliação dos PIT (as opiniões das professoras e dos colegas são tidas em conta e registadas no PIT);</p> <p>- De seguida, é realizada a leitura do diário de turma passando-se à resolução de possíveis problemas;</p> <p>- Finalmente, realiza-se uma reflexão sobre os comportamentos tidos ao longo da semana.</p>	<p>- Grelha de autoavaliação de comportamentos;</p> <p>- PIT;</p> <p>- Diário de turma.</p>	<p>A) Avaliar o comportamento durante a semana;</p> <p>B) Avaliar o PIT;</p> <p>C) Propor melhorias para o PIT;</p> <p>D) Resolver os problemas do diário de turma;</p> <p>E) Propor melhorias.</p>	<p>A) Avalia o comportamento durante a semana;</p> <p>B) Avalia o PIT;</p> <p>C) Propõe melhorias para o PIT;</p> <p>D) Resolve os problemas do diário de turma;</p> <p>E) Propõe melhorias.</p>	<p>- Grelha de autoavaliação dos comportamentos;</p> <p>- Grelha de registo de avaliação dos comportamentos.</p>
-----	--	---	---	--	--

Anexo N. Exemplo produção inicial texto narrativo

Figura N1. Exemplo de produção inicial texto narrativo

Data: 22/04/2019

A avóte que dá
livros

Éra uma vez um menino que se chamava
João, ele tinha que ir a livraria e lá foi ele. Quando
ele chegou foi ver o livro para pagar ele foi olhar
no livro até que encontrou um livro de história
de livros e estava lá um livro vermelho e ele li-
vou um livro de repente até se um livro no livro
e ele viu quando ele chegou ao final do livro e
abriu os olhos e foi para lá porque a biblioteca
segura tinha escrito um livro mais se tinha
e ele foi ver o livro de livros e estava uma s-
emente ele pagou nela e quando ele não tinha ele
foi por um livro para a livraria e ele foi pa-
rar com a planta a semente pagou a ele para a
uma semente quando chegou ele se viu a semente
quando ele viu a semente porque estava um liv-
ro na planta e ele veio a semente mais outro livro
e disse se tinha a semente e se uma avó-
te que dá livros e ele pagou um livro e quando
ele a lê-lo e ele ficou feliz e ele ficou feliz.

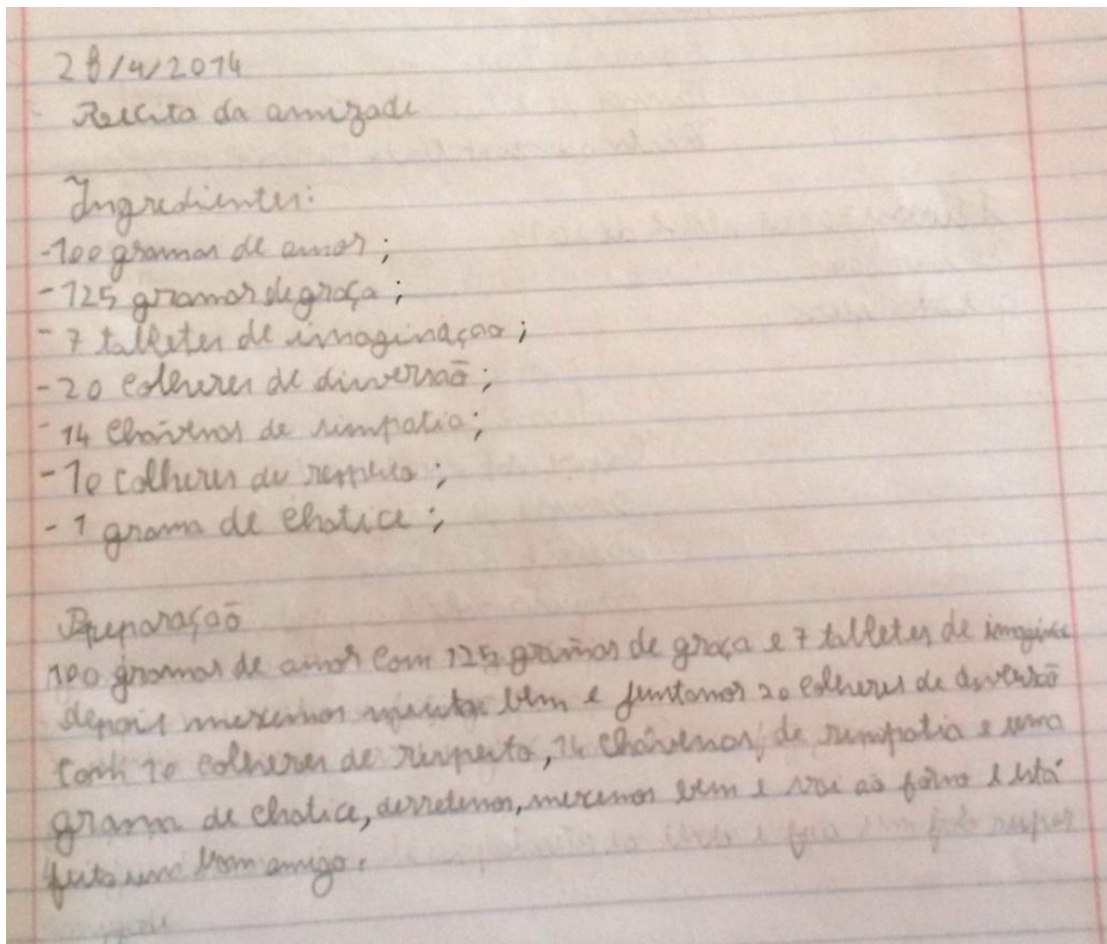
Anexo O. Síntese características da história “O Grufação”

Figura O1. Síntese características da história “O Grufalão”

<p>Introdução</p>	<p>Situação Inicial:</p> <p>Quando? Passado</p> <p>Onde? Na floresta.</p> <p>Personagens:</p> <p>Quem? O Rato, a Raposa, a Coruja, a Cobra e o Grufalão.</p>
<p>Desenvolvimento</p>	<p>Complicação:</p> <p>Qual o problema?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A Raposa, a Coruja e a Cobra querem comer o Rato. 2. O Grufalão afinal existe e também quer comer o Rato. <p>Elemento desarmador:</p> <p>O que se fez para resolver o problema?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Rato inventou a existência do Grufalão. 2. O Rato enganou o Grufalão mostrando-lhe que os outros animais tinham medo dele. <p>Resolução:</p> <p>Como se resolveu o problema?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os animais fugiram e não os comeram porque ficaram com medo do Grufalão. 2. Depois de mostrar ao Grufalão que os outros animais tinham medo dele, assustou o Grufalão dizendo que estava com fome.
<p>Conclusão</p>	<p>Fim:</p> <p>Como termina a história?</p> <p>O Rato ficou em paz a comer uma moça.</p>

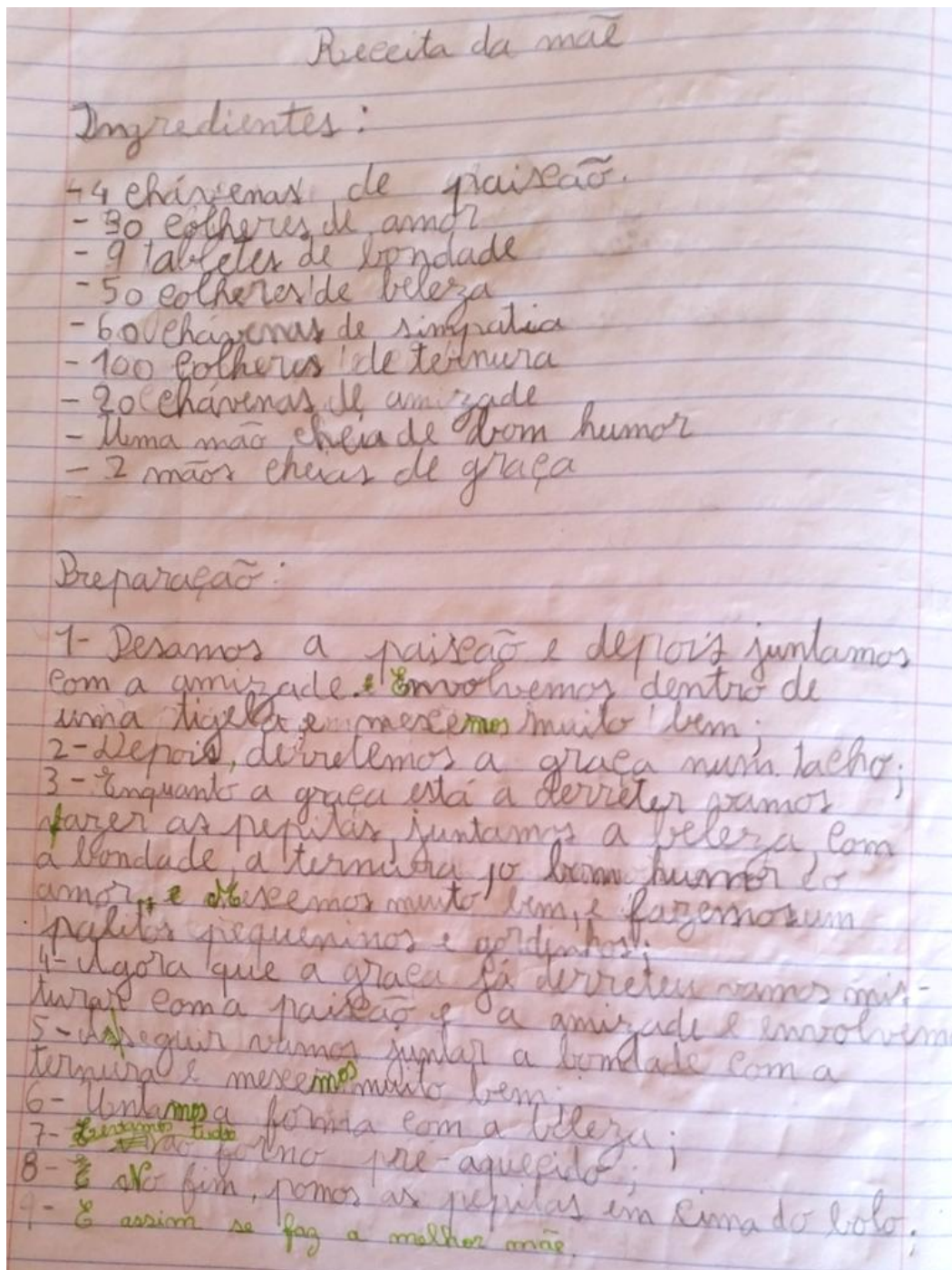
Anexo P. Exemplo da produção inicial da receita

Figura P1. Produção inicial – Receita da amizade



Anexo Q. Exemplo da receita do Dia da mãe

Figura Q1. Receita do dia da mãe



Anexo R. Confeção dos biscoitos do dia da mãe

Figura R1. Biscoitos do dia da mãe



Figura R2. Biscoitos do dia da mãe



Anexo S. Rotina “Olhar e contar”

Figura S1. Olhar e contar

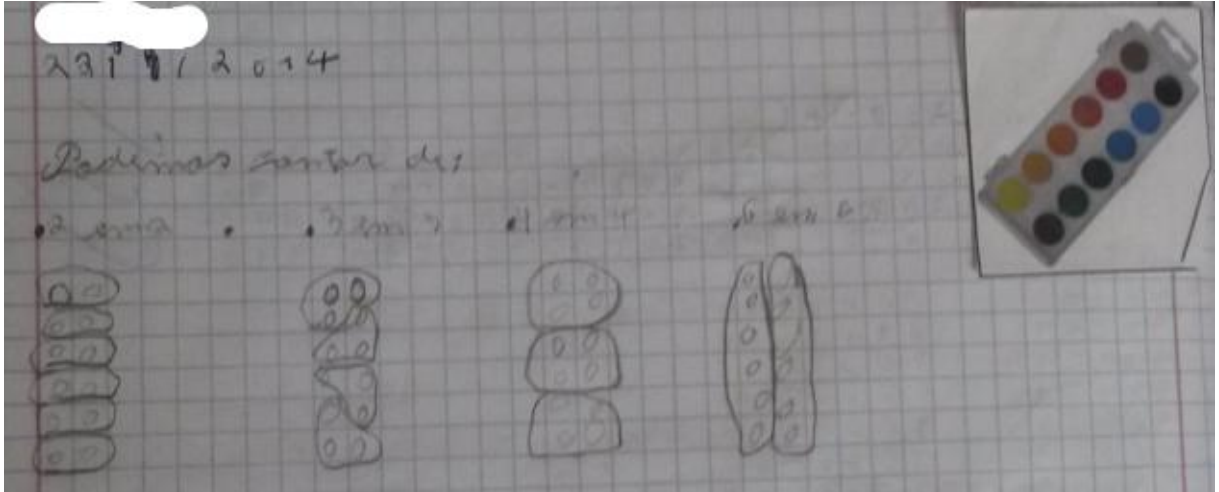
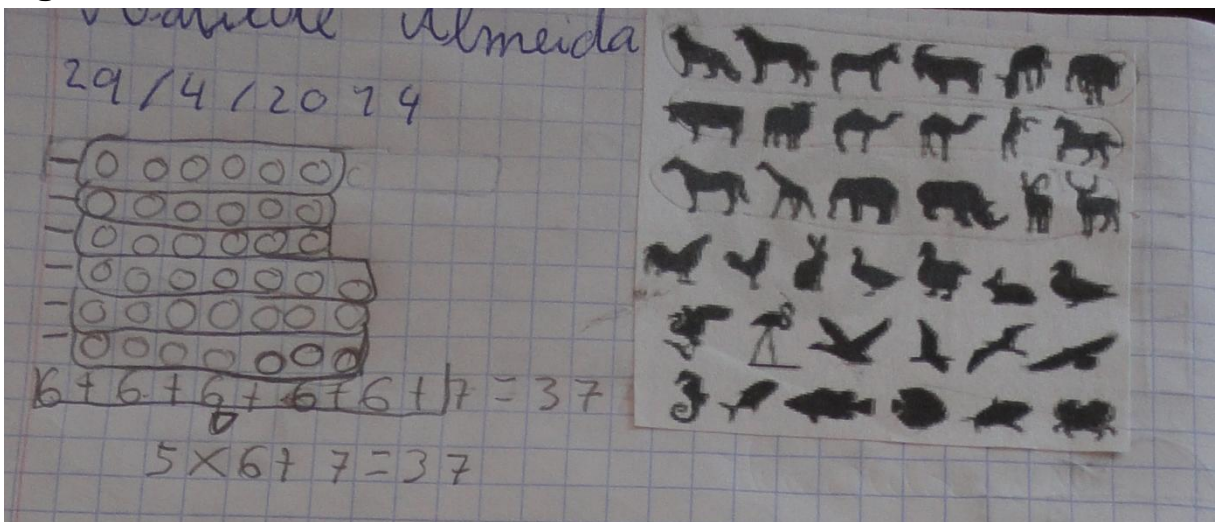


Figura S2. Olhar e contar



Anexo T. Textos para a pesquisa

Texto – Constituintes e funções

Vamos pesquisar?

As partes constituintes de uma planta

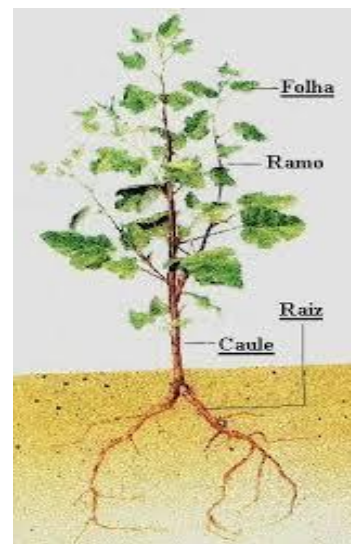
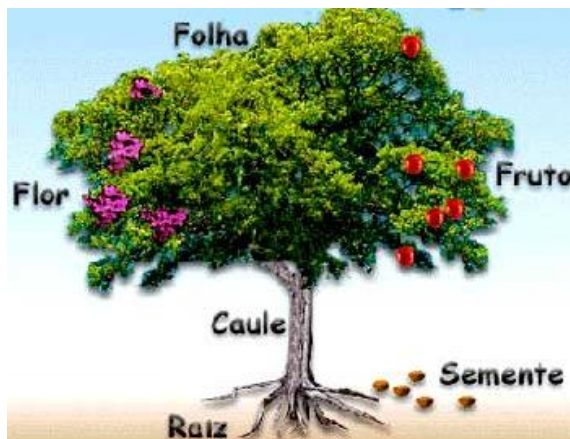
As plantas são constituídas por quatro partes principais: a raiz, o caule, as folhas e as flores. Algumas delas também podem ter frutos.

As funções da raiz são fixar a planta ao solo e absorver a água e os sais minerais que estão na terra, de que a planta necessita para viver.

O caule suporta as folhas, as flores e os frutos e conduz a água com sais minerais e nutrientes até às folhas.

As folhas utilizam a luz solar para dar energia à planta e permitem que a planta transpire.

A função da flor é produzir sementes a partir das quais a planta se reproduz, e a do fruto é proteger as sementes produzidas pelas flores.



Texto – Plantas espontâneas e cultivadas; ambientes

Vamos pesquisar?

Plantas cultivadas e plantas espontâneas

Na Natureza existem muitas plantas, mas umas nascem naturalmente e outras com a ajuda do Homem. As que nascem e crescem de forma natural são as plantas espontâneas e as que são semeadas ou plantadas pelo Homem são as plantas cultivadas.

Exemplos de plantas espontâneas:			Exemplos de plantas cultivadas:		
					
feto	papoila	giesta	cenoura	batateira	cebola

Ambientes onde vivem as plantas

As plantas vivem em diversos ambientes. Vivem, por exemplo, na água, nas rochas, na terra...

Quando as plantas têm as raízes na água, classificamo-las como plantas aquáticas. Quando têm as raízes noutras plantas ou nas paredes, classificamo-las como aéreas. Quando têm raízes na terra, rochas, areia, ou seja, no solo, classificamo-las como plantas terrestres.

Exemplos de plantas que vivem na água ou em terrenos pantanosos.		Exemplos de plantas que vivem agarradas a outras plantas.		Exemplos de plantas que vivem na terra, rochas, areia, etc...	
					
arroz	nenúfares	hera	bromélias	musgo	alface

Texto – Partes comestíveis das plantas e plantas não comestíveis

Vamos pesquisar?













Plantas comestíveis e plantas não comestíveis

Como já deves saber, existem muitas plantas das quais podemos comer algumas das suas partes. De algumas plantas podemos comer os frutos e as suas sementes e de outras podemos comer as raízes, os caules, as folhas e as flores. Por essa razão, elas chamam-se plantas comestíveis.

Mas nem todas as plantas se comem! Também há plantas não comestíveis.

Observa os exemplos:

Plantas comestíveis - São utilizadas na alimentação do Homem

Partes comestíveis das plantas					
Semente	Fruto	Flor	Folha	Caule	Raíz
					
ervilha	morango	couve flor	alface	batata	cenoura
					
arroz	maçã	brócolos	couve	cebola	nabo

Plantas não comestíveis - Não podem ser utilizadas na alimentação do Homem

cato 	rosa 	feto 	nenúfar 
---	---	--	--

Anexo U. Atividade de pesquisa

Figura U1. Atividade de pesquisa



Figura U2. Atividade de pesquisa



Figura U3. Atividade de pesquisa



Figura U4. Atividade de pesquisa



Anexo V. Guião cénico

Figura V1. Guião cénico

Temp - hora
6:15 / 20:1x

Cena	Quê?	Quem?	Quando?	Onde?
1	Os hipopótamos andavam de um lado para o outro.	hipopótamos	passado	—
2	Apareceram as zebras Conversa entre os hipopótamos e a zebra. Os hipopótamos e as zebras andavam de um lado para o outro	hipopótamos e zebras	passado	selva

Figura V2. Guião cénico

Temp - hora
6:15 / 20:1x

Cena	Quê?	Quem?	Quando?	Onde?
3	Apareceram os elefantes Conversa entre os hipopótamos e as zebras e o elefante. Eles andavam de um lado para o outro.	hipopótamos zebras elefantes	passado	selva
4	Apareceram as girafas. Conversa entre os animais e a girafa. Eles andavam de um lado para o outro.	hipopótamos zebras elefantes girafas	passado	selva

Figura V3. Guião cénico

Temp - 10m
6/15/201x

Cena	Quê?	Quem?	Quando?	Onde?
5	<p>Apareceram os rinoscerontes.</p> <p>Conversa entre os animais e o rinosceronte.</p> <p>Andavam de um lado para o outro.</p>	<p>hipopotamos</p> <p>zebras</p> <p>elefantes</p> <p>rinoscerontes</p>	passado	selva
6	<p>Apareceu o cuquedo.</p> <p>Conversa entre os animais e o cuquedo.</p> <p>O cuquedo assustou os animais</p>	<p>hipopotamos</p> <p>zebras</p> <p>elefantes</p> <p>girafas</p> <p>rinoscerontes</p> <p>cuquedo</p>	passado	selva

Anexo W. Texto Dramático – “O Cuquedo”

Texto dramático – “O Cuquedo”

TEXTO PARA TEATRO

“O CUQUEDO”

CENA 1

(Os hipopótamos andam de um lado para o outro)

Hipopótamos:

(Barulho das patas)

(Aparecem as zebras)

CENA 2

Zebras:

(Curiosas)

Alto lá! Podem dizer-me o que andam vocês, hipopótamos, a fazer de lá para cá e de cá para lá?

Hipopótamos:

(Gritam entre dentes)

Ai tu não sabes? Chegou à selva o Cuquedo.

Zebras:

E quem é o Cuquedo?

Hipopótamos:

O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

CENA 3

(Anda uma manada de hipopótamos e zebras de lá para cá e de cá para lá.)

(Aparecem os elefantes)

Elefante:

(Curioso)

Alto lá! Podem dizer-me o que andam vocês, hipopótamos e zebras, a fazer de lá para cá e de cá para lá?

Hipopótamos e Zebras:

(Espantados gritam entre dentes)

Ai tu não sabes? Chegou à selva o Cuquedo.

Elefante:

E quem é o Cuquedo?

Hipopótamos e Zebras:

O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

CENA 4

(Anda uma manada de hipopótamos, zebras e elefantes de lá para cá e de cá para lá.)

(Aparecem as girafas)

Girafa:

(Curiosa)

Alto lá! Podem dizer-me o que andam vocês, hipopótamos, zebras e elefantes, a fazer de lá para cá e de cá para lá?

Hipopótamos, Zebras e Elefantes:

(Espantados gritam entre dentes)

Ai tu não sabes? Chegou à selva o Cuquedo.

Girafa:

E quem é o Cuquedo?

Hipopótamos, Zebras e Elefantes:

O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

CENA 5

(Anda uma manada de hipopótamos, zebras, elefantes e girafas de lá para cá e de cá para lá.)

(Aparecem os rinocerontes)

Rinoceronte:

(Curioso)

Alto lá! Podem dizer-me o que andam vocês, hipopótamos, zebras, elefantes e girafas, a fazer de lá para cá e de cá para lá?

Hipopótamos, Zebras, Elefantes e Girafas:

(Espantados gritam entre dentes)

Ai tu não sabes? Chegou à selva o Cuquedo.

Rinoceronte:

E quem é o Cuquedo?

Hipopótamos, Zebras, Elefantes e Girafas:

O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

CENA 6

(Anda uma debandada de animais de lá para cá e de cá para lá.)

(Aparece o Cuquedo)

Cuquedo:

(Curioso)

Alto lá! Podem dizer-me o que andam todos os animais da selva, a fazer, de lá para cá e de cá para lá?

Animais da selva:

(Espantados gritam entre dentes)

Ai tu não sabes? Chegou à selva o Cuquedo.

Cuquedo:

E quem é o Cuquedo?

Animais da selva:

O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

Cuquedo:

Ai é!?

.....

BUUUUUUUUUUUUUuuUU!!!!!!

FIM

Anexo X. Expressão Dramática – Improvisações

Figura X1. Improvisações



Figura X2. Improvisações



Figura X3. Improvisações



Figura X4. Improvisações



Anexo Y. Construção dos fantoches

Figura Y1. Construção dos fantoches



Figura Y2. Construção dos fantoches



Anexo Z. Fantoques

Figura Z1. Fantoques



Anexo AA. Construção cenários

Figura AA1. Construção cenários



Figura AA2. Construção cenários



Figura AA3. Construção cenários



Anexo AB. Cenários das manadas

Figura AB1. Cenários das manadas



Anexo AC. Composição Musical

Figura AC1. Composição musical



Figura AC2. Composição musical



Figura AC3. Composição musical



Anexo AD. Unidade didática de Expressão e Educação Física

Tabela AD1. Unidade didática de Expressão e Educação Físico-Motora

Funções de Organização				
Material: CD de músicas, Colchões, Cordas, Arcos, Bolas, Banco sueco, pinos, reuter	Tipo de Organização: Atividade massiva dispersa; Atividade massiva em grupos.	Aspetos críticos: - Gestão do tempo; - Instrução rápida e explícita para obter mais tempo de prática;	- Montagem e desmontagem do material; - Dinâmica da aula; - Rápida formação dos grupos.	
Estratégias Gerais				
Criação de situações de exercício diversificadas; Equidade da gestão do tempo destinado a cada bloco; Organização bem elaborada de toda a aula; Seguimento de um bom ritmo de trabalho na sala de aula; Diminuição de todos os tempos de espera.			Criação de condições de segurança; Promoção de um bom clima na sala de aula; Promoção de um maior tempo possível de atividade motora; Adaptação das atividades mediante as potencialidades e habilidades dos alunos;	
Estratégias Específicas				
Combinação de sinais para organização espacial e temporal, de forma a garantir na aula um maior tempo de prática; Atribuição de feedback's pontuais com o intuito do melhoramento das capacidades dos alunos; Explicação das tarefas aos alunos, de uma forma sucinta e clara de modo a tornar possível a compreensão das mesmas; Acompanhar a explicação das tarefas com pequenas demonstrações.				
Ano/Turma: 2º E		Nº Alunos: 25	Nº Semanas: 6	Nº Aulas: 5
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
28/04/2014	5/05/2014	12/05/2014	19/05/2014	26/05/2014
Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio
Matérias				
1. Perícia e Manipulação 2. Deslocamentos e Equilíbrios	3. Jogos 1. PM	2. DE 3. Jogos	1. PM 3. Jogos	2. DE 1. PM
Objetivos Específicos por Blocos	Perícia e Manipulação	3.2. PASSAR a bola a um companheiro com as duas mãos (passe «picado», a «pingar» ou de «peito»), consoante a sua posição e/ou deslocamento. RECEBER a bola com as duas mãos, parado e em deslocamento. 4. Em concurso individual ou estafeta, ROLAR O ARCO com pequenos «toques» à esquerda e à direita, controlando na trajetória pretendida. 5.4. SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos. 6. DRIBLAR «alto e baixo», com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controlo da bola. 7.1. RECEBER a bola, controlando-a com o pé direito ou esquerdo, e PASSÁ-LA, colocando-a ao alcance do companheiro.		
	Deslocamentos e Equilíbrios	3. Em percursos que integrem várias habilidades: 3.4. DESLOCAR-SE para a frente, para os lados e para trás sobre superfícies reduzidas e elevadas, mantendo o equilíbrio. 5. Em percursos que integrem várias modalidades: 5.4. Realizar SALTOS «de coelho» no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das mãos. 5.5. Fazer a CAMBALHOTA à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento. 5.6. Fazer a CAMBALHOTA à retaguarda sobre um colchão num plano inclinado, com repulsão dos braços na fase inicial, terminando com as pernas afastadas.		

1. Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:
- posições de equilíbrio;
 - deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade;
 - combinação de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas;
 - lançamentos de precisão e à distância;
 - pontapés de precisão e à distância.

Anexo AE. Plano Individual de Trabalho

Exemplo de Plano Individual de Trabalho

Plano Individual de Trabalho nº

Nome: _____

Semana de __/__/__ a __/__/__

	O que posso fazer	O que penso fazer	O que fiz					Total
Português	Escrita de textos							
	Fichas de leitura e compreensão							
	Fichas de ortografia							
	Fichas de gramática							
Matemática	Cálculo mental							
	Exercícios sobre tabuada							
	Resolução de problemas							
	Revisões							
Estudo do Meio	Fichas sobre os meios de comunicação							
	Fichas sobre os meios de transporte							
	Fichas sobre as plantas							
Expressões Artísticas	Desenho livre							
	Desenho à vista							
	Escrita com indutor							

A minha avaliação do trabalho da semana		
Cumpri		Os meus comentários:
Não cumpri		
Comentários e sugestões dos colegas:		Comentários e sugestões das professoras:

Anexo AF. Mapa de Comportamentos

Figura AF1. Mapa de Comportamentos



Anexo AG. Exemplo de uma ficha de autoavaliação do comportamento preenchida por um aluno

Figura AG1. Ficha de autoavaliação do comportamento

EB1 Raul Lino
Autoavaliação do comportamento

Data: 24/5/2011

a, de acordo com o que fizeste durante esta semana, os espaços em branco.
 nta a **verde** para responder **sempre**;
 nta a **amarelo** para responder **algumas vezes**
 nta a **vermelho** para responder **nunca**.

O que fiz durante esta semana?	Como avalio o meu trabalho?
1. Faltei às aulas	●
2. Cheguei a horas às aulas	●
3. Trouxe o material necessário para a aula	●
4. Fiz os exercícios propostos pela professora nas aulas	●
5. Acabei as actividades dentro do tempo dado pela professora	●
6. Senti-me à vontade para participar na aula	●
7. Tirei duvidas com a professora	●
8. Interrompi as aulas com outros assuntos	●
9. Fiz barulhos desnecessários	●
10. Falei apenas depois de pedir a palavra	●
11. Pedi autorização para levantar-me do meu lugar	●
12. Mantive-me quase sempre atento durante as aulas	●
13. Distraí os colegas, conversando com eles quando não devia	●
14. Usei vocabulário adequado à sala de aula	●
15. Disse coisas desagradáveis aos meus colegas	●

Observa a tua autoavaliação nas opções do quadro de cima. O que pensas fazer para melhorar os aspetos menos bons? Escreve o que pretendes melhorar no espaço que se segue:

*Pode tentar acordar
 Pode sair mais cedo*

Anexo AH. Heteroavaliação dos comportamentos

Tabela AH1. Heteroavaliação do comportamento – semana 1

Grelha de Avaliação de comportamentos – 1ª semana intervenção

Alunos	Grelha de Avaliação de comportamentos – 1ª semana intervenção																								
	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y
Parâmetros de Avaliação																									
Traz o material necessário para a aula	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Faz os exercícios propostos pela professora nas aulas	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Acaba as actividades dentro do tempo estipulado	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa na aula voluntariamente	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Tira dúvidas com a professora	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Interrompe as aulas com outros assuntos	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Faz barulhos desnecessários	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Fala apenas depois de pedir a palavra	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Pede autorização para levantar-se do seu lugar	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Mantém-se atento durante as aulas	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Distrai os colegas, conversando com eles quando não devia	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Utiliza vocabulário adequado à sala de aula	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Disse coisas desagradáveis aos colegas	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:





Sempre		Às vezes		Nunca		Não observado	
--------	---	----------	---	-------	---	---------------	---

Tabela AH2. Heteroavaliação do comportamento – semana 6

Grelha de Avaliação de comportamentos – Semana 6

Alunos	Grelha de Avaliação de comportamentos – Semana 6																									
	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y	
Parâmetros de Avaliação																										
Traz o material necessário para a aula																										
Faz os exercícios propostos pela professora nas aulas																										
Acaba as actividades dentro do tempo estipulado																										
Participa na aula voluntariamente																										
Tira dúvidas com a professora																										
Interrompe as aulas com outros assuntos																										
Faz barulhos desnecessários																										
Fala apenas depois de pedir a palavra																										
Pede autorização para levantar-se do seu lugar																										
Mantém-se atento durante as aulas																										
Distrai os colegas, conversando com eles quando não devia																										
Utiliza vocabulário adequado à sala de aula																										
Disse coisas desagradáveis aos colegas																										

Legenda:

Sempre		Às vezes		Nunca		Não observado	
--------	--	----------	--	-------	--	---------------	--

Anexo AI. Diário de Turma

Figura A11. Diário de Turma

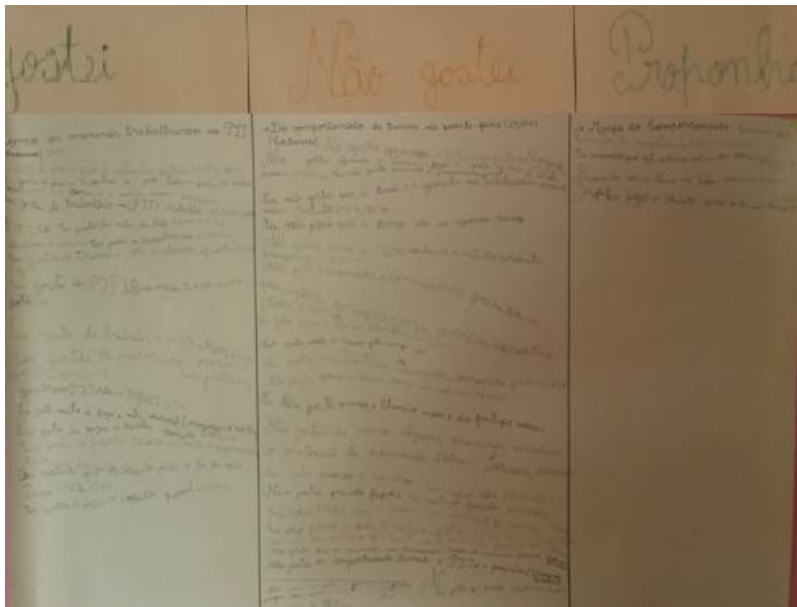


Figura A12. Diário de Turma – Semanas 3 e 4



Anexo AJ. Ficha de autoavaliação do comportamento inicial

Ficha de autoavaliação do comportamento inicial

EB1

Autoavaliação do comportamento

Nome: _____ Data: _____

Pinta, de acordo com o que fizeste durante esta semana, os espaços em branco.

- Pinta a **verde** para responder **sempre**;
- Pinta a **amarelo** para responder **algumas vezes**
- Pinta a **vermelho** para responder **nunca**.

O que fiz durante esta semana?	Como avalio o meu trabalho?
Faltei às aulas	
Cheguei a horas às aulas	
Trouxe o material necessário para a aula	
Fiz os trabalhos de casa	
Fiz os exercícios propostos pela professora nas aulas	
Acabei as actividades dentro do tempo dado pela professora	
Senti-me à vontade para participar na aula	
Tirei duvidas com a professora	
Tirei dúvidas com os colegas	
Ajudei um colega a tirar dúvidas	
Interrompi as aulas com outros assuntos	
Fiz barulhos desnecessários	
Falei apenas depois de pedir a palavra	
Pedi autorização para levantar-me do meu lugar	
Mantive-me quase sempre atento durante as aulas	
Distraí os colegas, conversando com eles quando não devia	
Usei vocabulário adequado à sala de aula	
Disse coisas desagradáveis aos meus colegas	
Disse asneiras	

Observa a tua autoavaliação nas opções do quadro de cima. O que pensas fazer para melhorar os aspetos menos bons? Escreve o que pretendes melhorar no espaço que se segue:

Anexo AK. Estrela do Mapa de Comportamentos

Figura AK1. Estrelas do Marpa de Comportamentos



Anexo AL. Grelha de Avaliação das Fichas de Avaliação de Estudo do Meio

Tabela AL1. Grelha de Avaliação da Ficha de Avaliação de Estudo do Meio

Questão	Enumera os constituintes das plantas			Associa cada constituinte à respetiva função	Define plantas espontâneas e plantas cultivadas	Enumera plantas cultivadas e plantas espontâneas	Identifica os ambientes em que as plantas vivem		Define plantas comestíveis	Identifica as partes comestíveis de cada planta	Enumera plantas não comestíveis	Total
	1.	1,1,	1,2,	2	3	4,1,	5	5,1,	6	7	8	
Cotação	10	4	5	15	12	10	9	8	6	12	9	100
Aluno A	10	4	5	15	0	0	0	0	0	0	0	34
Aluno B	10	4	0	7,5	4,5	0	9	0	0	0	0	35
Aluno C	10	4	0	15	0	0	0	0	0	0	0	29
Aluno D	10	0	0	0	4,5	0	0	0	0	0	0	14,5
Aluno E	10	4	0	0	7,5	9	7	0	0	0	0	37,5
Aluno F												0
Aluno G	10	4	5	15	12	0	7	0	6	8	9	76
Aluno H	10	4	0	2,5	12	8	0	4	0	0	6	46,5
Aluno I	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9	14
Aluno J	8	0	0	15	9	10	4	8	0	12	9	75
Aluno K	10	4	5	15	12	10	7	4	6	12	9	94
Aluno L	4	0	0	7,5	0	0	3	0	0	2	0	16,5
Aluno M	10	4	5	7,5	6	10	4	0	0	0	0	46,5
Aluno N	10	4	0	2,5	0	10	0	0	0	0	0	26,5
Aluno O	10	4	5	10	9	8	0	0	0	8	9	63
Aluno P												0
Aluno Q	10	4	5	7,5	9	10	7	3	0	10	9	74,5
Aluno R	10	4	0	10	6	10	0	0	0	0	9	49
Aluno S	10	4	5	15	12	8	7	4	6	8	9	88
Aluno T	10	4	5	15	9	10	9	8	6	12	9	97
Aluno U	10	4	5	15	12	10	7	4	6	12	9	94
Aluno V	10	4	5	10	7,5	7	7	4	6	8	9	77,5

Aluno W	10	4	5	15	12	8	7	0	6	12	9	88
Aluno X	6	0	0	14	9	10	4,5	2	0	0	9	54,5
Aluno Y	10	4	5	10	7,5	4	7	4	0	2	9	62,5

Classificação	
Não Satisfaz	0 - 49%
Satisfaz	50 - 69 %
Satisfaz Bem	70 - 100 %

Anexo AM. Grelha de Avaliação da área de Português

Tabela AM1. Grelha de Avaliação da área de Português

Área disciplinar - Português						
Objetivos gerais	Escreve pequenos textos, a partir de sugestões do professor			Revê o texto		
Indicadores	Respeita as características do texto	Utiliza conetores de discurso	Redige o texto de forma coerente	Elabora uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema/grafema	Utiliza corretamente as marcas de género e de número nos nomes, adjetivos e verbos	Cuida da apresentação final do texto
Alunos						
1	2	1	1	2	2	3
2	3	2	2	3	3	2
3	2	2	2	2	3	2
4	3	2	2	2	3	2
5	2	2	2	2	2	2
6	2	1	1	1	3	1
7	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3
9	2	1	2	2	2	1
10	3	3	3	3	3	3
11	3	3	3	3	3	3
12	2	1	2	2	2	2
13	3	2	3	3	3	3
14	2	1	1	2	2	2
15	3	3	3	3	3	3
16	3	2	3	3	3	3
17	3	2	3	3	3	3
18	3	2	3	3	3	3
19	3	3	3	3	3	3
20	3	2	2	3	3	2
21	3	3	3	3	3	3
22	3	2	3	3	3	3
23	3	3	3	3	3	3
24	3	2	3	3	3	3
25	3	3	3	3	3	3
Média por indicador	2,72	2,16	2,48	2,64	2,8	2,56
Média por Objetivo	2,453333333			2,666666667		

Legenda	
Não Satisfaz - Nível 1	
Satisfaz - Nível 2	
Satisfaz Bem - Nível 3	

Anexo AN. Grelha de Avaliação da área de Matemática

Tabela AN1. Grelha de Avaliação da área de Matemática

Grelha Avaliação das Aprendizagens Matemática

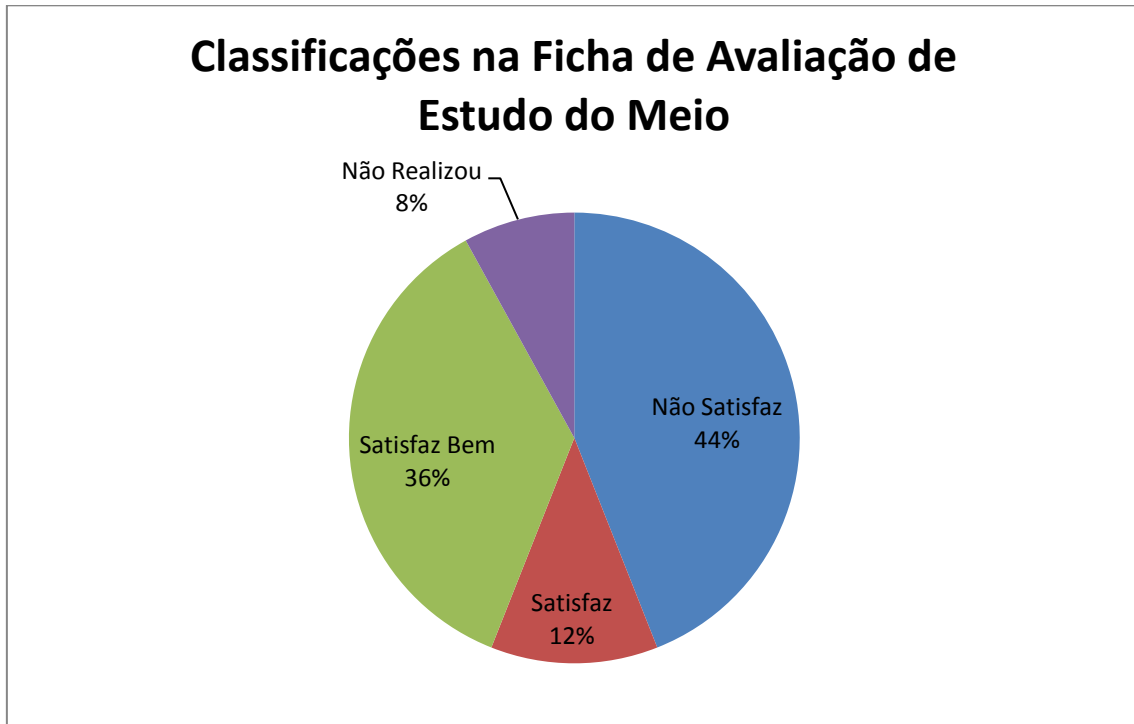
Objetivos Gerais	Resolver problemas			Medir distâncias e comprimentos		Medir áreas	Medir capacidades	Medir o tempo	
Indicadores	Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.	Resolve problemas de um passo envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.	Identifica o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade	Realiza medições com unidades de medida convencionais e não convencionais	Mede áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de medida	Mede capacidades fixado um recipiente como unidade de volume	Efetua medições do tempo utilizando instrumentos apropriados	Lê e escreve a medida de tempo apresentada no relógio de ponteiros e digitais em horas, meias horas e quartos de hora
Alunos									
1	2	1	1	3	2	3	3	1	1
2	3	3	3	3	3	3	3	2	2
3	3	2	2	3	2	3	3	2	2
4	2	2	2	3	3	3	3	2	2
5	3	2	2	2	2	2	3	2	2
6	2	2	2	2	2	2	3	3	3
7	3	2	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	2	2	2	2	2	2	3	2	2
10	3	2	3	3	3	3	3	3	3
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12	3	2	2	3	3	2	3	3	3
13	2	2	2	2	3	2	3	3	3
14	3	2	1	2	2	2	3	1	1
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3
16	3	2	2	2	3	2	3	2	2
17	3	3	3	3	2	3	3	3	3

18	2	2	3	2	3	2	3	2	2
19	3	3	3	3	2	3	3	3	3
20	2	2	2	3	3	3	3	2	2
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	3	3	2	3	3	3	3	3	3
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3
24	2	2	3	3	3	3	3	3	3
25	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Média por indicador	2,68	2,32	2,4	2,72	2,68	2,68	3	2,52	2,52
Média por Objetivo	2,46666667			2,7		2,6672	3	2,52	

Legenda	
Não Satisfaz - Nível 1	
Satisfaz - Nível 2	
Satisfaz Bem - Nível 3	

Anexo AO. Gráfico Classificações Estudo do Meio

Figura AO1. Gráfico Classificações Estudo do Meio





Anexo AP. Grelha de Avaliação da área de Expressões Artísticas

Tabela AP1. Grelha de avaliação da área de Expressões Artísticas

Grelha de Avaliação das Expressões Artísticas									
Objetivo Geral	Expressão Plástica				Expressão Musical		Expressão Dramática		
	Constrói fantoches de acordo com a história		Constrói cenários		Composição		Improvisação		
Indicadores	Explora técnicas de modelagem em pasta de papel	Explora as possibilidades técnicas de pinceis e guaches	Pinta livremente em grupo sobre papel de cenário de grandes dimensões	Explora as possibilidades técnicas de pinceis e guaches	Compor um som/motivo	Adequa o som/motivo a uma determinada característica	Explora diferentes formas de se deslocar	Reage espontaneamente por gestos/movimentos a ilustrações	Improvisa um diálogo ou pequena história em pequeno grupo, a partir de uma imagem
Alunos									
1	3	3	2	3	3	2	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	2	3
5	3	3	2	3	3	2	3	3	3
6	3	3	2	3	3	2	3	3	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	2	3
10	3	3	3	2	3	2	3	2	3
11	3	3	3	2	3	3	3	3	3
12	3	3	3	2	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3	3	3	2	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	3	3	3	3	3	3	3	2	3

18	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
19	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Média por indicador	3	3	2,88	2,88	3	2,76	3	2,68	3	
Média por objetivo	3		2,88		2,88		2,893333333			

Legenda	
Não Satisfaz - Nível 1	
Satisfaz - Nível 2	
Satisfaz Bem - Nível 3	

Anexo AQ. Grelha de Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Tabela AQ1. Grelha de avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Avaliação objetivos gerais do plano – Semana 1																													
Objetivos Gerais do Plano de Intervenção	Indicadores	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y	Média por indicador	Média por objetivo	
		Produzir textos com diferentes funcionalidades	Produz pequenos textos com diferentes funcionalidades	1	2	1	2	2	1	3	3	1	3	2	1	1	1	2	2	2	1	3	2	3	2	3	2	3	1,96
	Adequa o texto à sua função comunicativa	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	2	1	1	1	2	2	2	1	3	2	3	2	3	2	3	1,92		
Desenvolver competências de autonomia;	Planifica o trabalho semanal	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,18	
	Avalia o trabalho realizado	1	2	1	2	2	1	3	3	1	2	3	1	2	1	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2		2,08
	Realiza as tarefas a que se propôs	1	2	1	2	1	1	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2		1,92
	Realiza as tarefas autonomamente	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1,72
Definir e cumprir as regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula;	Avalia o seu comportamento	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,133	
	Cumpre as regras	1	2	3	2	1	1	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	3	3	3	2,08		
	Sugere a definição de regras	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1		1,32
Cooperar com os colegas	Coopera com os colegas na realização de trabalhos e tarefas para a obtenção de um objetivo comum	1	2	1	2	1	1	2	3	1	2	3	1	2	1	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	1,7	
	Dá sugestões para o trabalho do grupo	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1,36		
Desenvolver a comunicação matemática através da resolução de problemas	Partilha estratégias e ideias matemáticas das diferentes atividades	1	2	2	2	2	1	2	2	1	3	3	1	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2,013	
	Identifica estratégias e ideias matemáticas dos colegas	1	2	2	2	2	1	3	3	1	3	2	1	2	1	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2,2		
	Discute as fragilidades das resoluções e ideias apresentadas	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1,8

Legenda	
Não Satisfaz - Nível 1	
Satisfaz - Nível 2	
Satisfaz Bem - Nível 3	

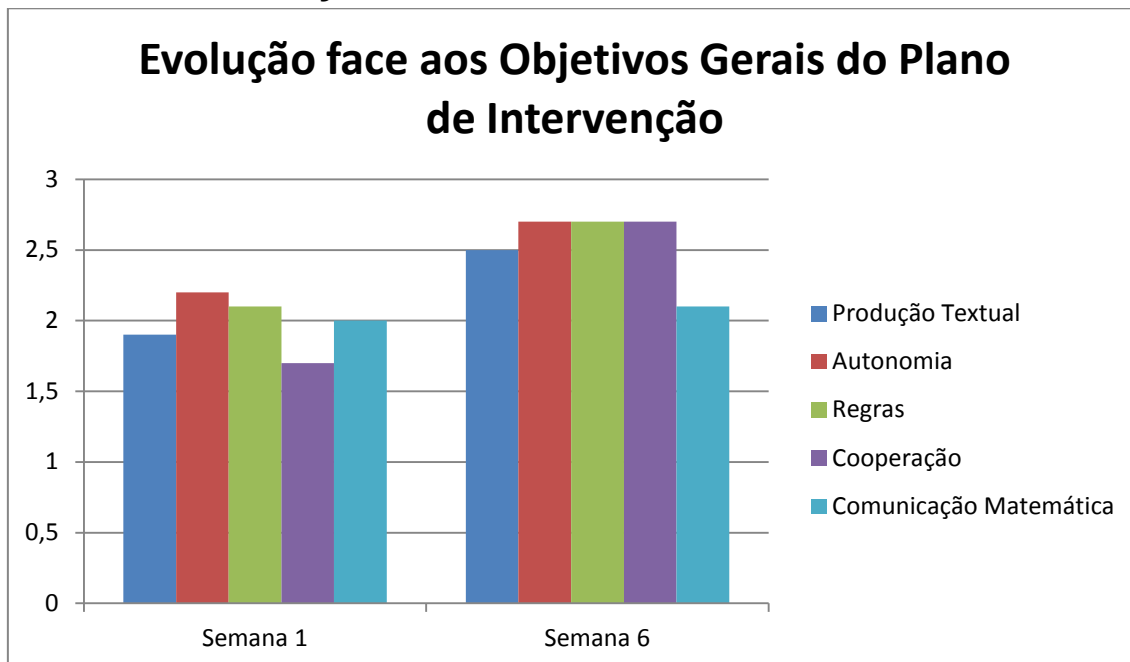
Tabela AQ2. Grelha de avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

		Avaliação objetivos gerais do plano – Semana 6																										
Objetivos Gerais do Plano de Intervenção	Indicadores	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T	Aluno U	Aluno V	Aluno W	Aluno X	Aluno Y	Média por indicador	Média por objetivo
		Produzir textos com diferentes funcionalidades	Produz pequenos textos com diferentes funcionalidades	1	3	2	3	3	1	3	3	1	3	3	2	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
	Adequa o texto à sua função comunicativa	1	3	2	3	2	1	3	3	1	3	3	2	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2,44	
Desenvolver competências de autonomia;	Planifica o trabalho semanal	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,67
	Avalia o trabalho realizado	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,88	
	Realiza as tarefas a que se propôs	1	3	2	2	2	3	1	3	2	2	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2,32	
	Realiza as tarefas autonomamente	1	3	3	2	2	1	3	3	1	3	3	1	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,48	
Definir e cumprir as regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula;	Avalia o seu comportamento	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,747
	Cumpre as regras	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2,96	
	Sugere a definição de regras	1	1	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	2,28	
Cooperar com os colegas	Coopera com os colegas na realização de trabalhos e tarefas para a obtenção de um objetivo comum	1	3	3	3	2	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,68	2,68
	Dá sugestões para o trabalho do grupo	1	3	3	3	2	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,68	
Desenvolver a comunicação matemática através da resolução de problemas	Partilha estratégias e ideias matemáticas das diferentes atividades	1	3	2	3	2	1	3	3	1	2	3	2	2	1	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2,32	2,107
	Identifica estratégias e ideias matemáticas dos colegas	1	2	2	2	2	1	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1,96	
	Discute as fragilidades das resoluções e ideias apresentadas	1	2	2	2	2	1	3	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2,04	

Legenda	
Não Satisfaz - Nível 1	
Satisfaz - Nível 2	
Satisfaz Bem - Nível 3	

Anexo AR. Gráfico de evolução face aos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Figura AR1. Gráfico de evolução face aos objetivos gerais do Plano de Intervenção



Anexo AS. Avaliação dos conflitos durante a intervenção

Tabela AS1. Total de conflitos por semana

Registro de conflitos no Diário de Turma	
Semanas	Número de conflitos
Semana 1	3
Semana 2	8
Semana 3	7
Semana 4	5
Semana 5	4
Semana 6	4