



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO: O TEATRO COMO EIXO CURRICULAR DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO 1.º CICLO

Fábio Rafael Pinto Correia

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico

2015



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO: O TEATRO COMO EIXO CURRICULAR DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO 1.º CICLO

Fábio Rafael Pinto Correia

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Miguel Falcão

2015

AGRADECIMENTOS

A realização deste documento contou com importantes apoios e estímulos, diretos e indiretos, de inúmeras pessoas sem as quais a sua concretização não se teria tornado uma realidade e às quais estarei eternamente grato.

Ao Professor Miguel Falcão, pela sua orientação, pela constante disponibilidade, pela total colaboração na procura de soluções para os problemas que encontrei ao longo desta caminhada e, essencialmente, por ser um exemplo de profissionalismo e de ética, um muito obrigado!

Aos Professores da Escola Superior de Educação de Lisboa com quem me cruzei nesta minha importante jornada! Sem eles nada seria possível.

À Sofia, companheira de todas os momentos durante estes cinco anos de emoções intensas, vividas à flor da pele, num percurso caminhado sempre lado a lado. Desejo o melhor para a tua vida! Eu continuo aqui!

Aos amigos de sempre, e àqueles que, nos últimos tempos, se tornaram amigos para sempre!

À minha família, em particular, ao meus pais e avós, pela presença constante, por serem um modelo de força e coragem, por serem as pessoas mais importantes da minha vida!.

À Raquel, a minha melhor amiga!

Obrigado!

RESUMO

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, assume-se como um tempo de prática do futuro professor e um espaço de transferência das aprendizagens realizadas nas outras componentes curriculares, na qual se procura integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais.

O presente Relatório de Estágio configura-se como um documento descritivo e de análise reflexiva da prática pedagógica em 1.º Ciclo. A metodologia seguida enquadra-se no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa do tipo da investigação-ação e integrou: como técnicas de recolha de dados, a observação naturalista e sistemática (com registo em instrumentos para esse efeito elaborados), a pesquisa arquivística, a entrevista semiestruturada e o questionário; e, como técnicas de análise de dados, o tratamento documental, o tratamento estatístico dos questionários e das grelhas de registo de observações e a análise de conteúdo da entrevista.

Neste Relatório, adquire relevo o estudo sobre o Teatro como eixo de articulação curricular, suscitado pelo facto de, no contexto da intervenção, não se abordarem curricularmente as áreas da Educação Artística. Fundamentado num conjunto de perspetivas complementares de vários autores que, ao longo dos últimos anos, se têm dedicado a esta temática (Bercebal, 2001; Falcão, 2014; Gauthier, 2000; Japiassu, 2009; Melo, 2005; Pereira, 2012; e outros), este estudo partiu de duas questões orientadoras: “que práticas de Teatro implementar curricularmente no 2.º ano de escolaridade?” e “como realizar um projeto de articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo o Teatro como eixo?”. Apresenta, a título de exemplo, um percurso formativo que, a partir do Teatro, possibilitou a mobilização de uma série de competências transversais que se repercutiram no âmbito de disciplinas como o Português.

Em conclusão, sublinha-se, fundamentando, a relevância de se abordar as áreas da Educação Artística em contexto curricular, em particular o Teatro, e procura-se questionar alguns estereótipos que sobre elas persistem no sistema de ensino português.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Currículo; Teatro; Educação Artística.

ABSTRACT

In the subject *Prática de Ensino Supervisionada II*, in the Master Degree *Mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico* is provided a time for developing teaching practice and also a place for transfer knowledge acquired in other subjects. This report is a descriptive and reflexive document since demonstrates the practice developed in a 2nd grade class. The methodology used is mainly interpretative. Although the intervention during the investigation is qualitative and has integrated: techniques such as collection of data, the naturalistic observation and systematic (with registration in instruments developed for this purpose), the research archives, the semi-structured interview and the questionnaire; and, as data analysis techniques, the documentary treatment, the statistical treatment of the questionnaires and the grids for recording observations made and the content analysis of the interview. In this Report is presented a study done in Theatre as the axis of curriculum articulation, aroused by the fact that, in the context of the intervention, teachers devalue the areas of Artistic Education. Based on a set of complementary perspectives of several authors who, over the past few years, has been dedicated to this topic (Bercebal, 2001; Falcão, 2014; Gauthier, 2000; Japiassu, 2009; Melo, 2005; Pereira, 2012; and others), this study came from two guiding questions: "which practices of Theater should we implement in a 2nd grade class?" and "how to perform a linkage design in 1st Cycle of Basic Education having the Theater as the axis?". It has, for example, a formation course which, from the Theater, allowed the mobilization of a series of transversal competences which were reflected in the context of disciplines such as the Portuguese. In conclusion, it should be noted, with reasons, the importance of addressing the areas of Art Education in curricular context, in particular the Theater, and it seeks to question some of the stereotypes that they persist in the system of teaching English. In conclusion, it should be noted the importance of addressing the areas of Art Education in curricular context, in particular the Theater, and is importante to question some of the stereotypes that persist in the system when teaching.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education, Curriculum, Theatre, Artistic Education.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 3 |
| 2.1. Meio | 3 |
| 2.2. Agrupamento e Finalidades Educativas..... | 3 |
| 2.3. Escola: Recursos físicos, materiais e humanos..... | 4 |
| 2.4. Sala de aula | 5 |
| 2.5. Modelo pedagógico da orientadora cooperante..... | 6 |
| 2.5.1. Organização e gestão curricular | 7 |
| 2.5.2. Gestão do tempo e das rotinas | 7 |
| 2.6. A turma..... | 8 |
| 2.6.1. Interesses dos alunos | 9 |
| 2.7. Diagnose das aprendizagens dos alunos | 10 |
| 2.7.1. Competências transversais | 10 |
| 2.7.2. Português | 11 |
| 2.7.3. Matemática | 14 |
| 2.7.4. Estudo do meio..... | 15 |
| 2.7.5. Teatro | 16 |
| 2.7.6. Artes Plásticas | 18 |
| 2.7.7. Música | 18 |
| 2.7.8. Educação Física | 19 |
| 3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO | 21 |
| 3.1. Definição e fundamentação da problemática..... | 21 |
| 3.2. Objetivos da intervenção | 25 |
| 4. METODOLOGIA | 33 |
| 4.1. Técnicas de recolha e tratamento de dados | 34 |

| | |
|---|-----|
| 5. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA..... | 39 |
| 5.1. Princípios orientadores da intervenção educativa..... | 39 |
| 5.2. Estratégias globais de intervenção..... | 41 |
| 5.3. O Teatro como eixo curricular de desenvolvimento de competências | 49 |
| 5.3.1. Enquadramento teórico..... | 49 |
| 5.3.2. Descrição da implementação do estudo | 53 |
| 6. ANÁLISE DE RESULTADOS..... | 57 |
| 6.1. Resultados do estudo..... | 57 |
| 6.1.1. Competências transversais..... | 58 |
| 6.1.2. Competências artísticas/ preformativas | 60 |
| 6.1.3. Entre o Português e o Teatro: um exemplo de articulação..... | 63 |
| 6.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos..... | 65 |
| 6.2.1. Competências transversais..... | 65 |
| 6.2.2. Português | 66 |
| 6.2.3. Matemática | 66 |
| 6.2.4. Estudo do Meio..... | 67 |
| 6.2.5. Artes Plásticas | 67 |
| 6.2.6. Música | 68 |
| 6.3. Avaliação do PTT | 68 |
| 7. CONCLUSÕES FINAIS | 73 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 79 |
| ANEXOS..... | 87 |
| Anexo A. Planta da sala de aula..... | 89 |
| Anexo B. Protocolo da entrevista realizada à orientadora cooperante..... | 91 |
| Anexo C. Horário da turma..... | 105 |
| Anexo D. Questionário de interesses | 107 |
| Anexo E. Análise dos questionários de interesses | 109 |

| | |
|--|-----|
| Anexo F. Grelha de registo de observações das Competências Transversais | 111 |
| Anexo G. Grelha de registo de observações do Português - Compreensão Oral e Compreensão Leitora..... | 113 |
| Anexo H. Grelha de registo de observações do Português - Expressão Oral..... | 115 |
| Anexo I. Registo da transcrição da leitura dos alunos (exemplo)..... | 119 |
| Anexo J. Grelha de registo de observações do Português – Leitura | 121 |
| Anexo K. Quadro-síntese dos principais erros de leitura dos alunos | 123 |
| Anexo L. Grelha de registo de observações do Português – Escrita | 125 |
| Anexo M. Levantamento e categorização dos erros ortográficos dos alunos..... | 127 |
| Anexo N. Grelha de registo de observações - Matemática | 129 |
| Anexo O. Ficha de avaliação de diagnóstico de Estudo do Meio..... | 133 |
| Anexo P. Grelha de registo de observações - Estudo do Meio | 135 |
| Anexo Q. Planificação da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro | 137 |
| Anexo R. Diário de bordo da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro | 141 |
| Anexo S. Grelha de registo de observações - Teatro | 153 |
| Anexo T. Grelha de registo de observações - Artes Plásticas | 155 |
| Anexo U. Grelha de registo de observações - Música | 157 |
| Anexo V. Grelha de registo de observações - Educação Física | 159 |
| Anexo W. Potencialidades e fragilidades da turma (diagnose completa) | 161 |
| Anexo X. Guião de entrevista semiestruturada..... | 163 |
| Anexo Y. Horário da turma para o período de intervenção | 167 |
| Anexo Z. Grelha de inscrição na rotina Ler, Contar e Mostrar | 169 |
| Anexo AA. Ler, Contar e Mostrar - Guião orientador para a opção “ler” | 171 |
| Anexo BB. Ler, Contar e Mostrar - Guião orientador para a opção “contar”..... | 173 |
| Anexo CC. Ler, Contar e Mostrar - Guião orientador para a opção “mostrar” | 175 |
| Anexo DD. Registos no Diário de Turma..... | 177 |
| Anexo EE. Exemplo de ata de um Conselho de Turma..... | 179 |

| | |
|---|-----|
| Anexo FF. As aventuras do Grufalão: Planificação da escrita (utilizada como indutor para improvisações no âmbito do Teatro) | 181 |
| Anexo GG. As aventuras do Grufalão: Lista de verificação | 183 |
| Anexo HH. Fotografia das Caixas das Palavras Amigas | 185 |
| Anexo II. Grelha de Registo de Observações – Teatro (avaliação intermédia e final) | 187 |
| Anexo JJ. Fotografias de uma sessão de Teatro: improvisando <i>As Aventuras do Grufalão</i> | 191 |
| Anexo KK. Livro <i>As Aventuras do Grufalão</i> | 193 |
| Anexo LL. Grelha de Registo de Observações – Competências Transversais (avaliação intermédia e final)..... | 197 |
| Anexo MM. Grelha de Registo de Observações – Português – Compreensão Oral e Leitora (avaliação final) | 199 |
| Anexo NN. Grelha de Registo de Observações – Matemática (avaliação final)..... | 201 |
| Anexo OO. Grelha de Registo de Observações – Estudo do Meio (avaliação final) | 205 |
| Anexo PP. Grelha de Registo de Observações – Artes Plásticas (avaliação final) | 207 |
| Anexo QQ. Grelha de Registo de Observações – Música (avaliação final) | 209 |
| Anexo RR. Evolução das ocorrências relativas a conflitos no Diário de Turma | 211 |
| Anexo SS. Estratégias de planificação de texto dos alunos (exemplos) | 213 |
| Anexo TT. Comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos do género histórias de aventuras fantásticas | 215 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Objetivos gerais e objetivos específicos da intervenção..... | 25 |
| Tabela 2. Articulação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção | 41 |
| Tabela 3. Progressão dos alunos ao nível das competências transversais de uma sessão de Teatro | 58 |
| Tabela 4. Progressão dos alunos ao nível das competências artísticas/ performativas de uma sessão de teatro | 61 |
| Tabela 5. Enredos das produções textuais dos alunos antes e depois das sessões de Teatro | 64 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------------|--|
| AEC | Atividade de Enriquecimento Curricular |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| CEL | Conhecimento Explícito da Língua |
| CNU | Comissão Nacional da Unesco |
| ESELx | Escola Superior de Educação de Lisboa |
| GIP | Guião de Implementação do Programa |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| MEM | Movimento Escola Moderna |
| NEE | Necessidade Educativas Especiais |
| OC | Oferta Complementar |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAA | Plano Anual de Atividades |
| PEA | Projeto Educativo de Agrupamento |
| PEI | Plano Educativo Individualizado |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| PNEP | Programa Nacional de Ensino do Português |
| PPEB | Programa de Português do Ensino Básico |
| PTT | Plano de Trabalho de Turma |
| RI | Regulamento Interno |
| SPCE | Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação |
| TPC | Trabalho para Casa |
| UC | Unidade Curricular |

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório reporta-se à minha intervenção pedagógica no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que frequentei no âmbito do mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Configura-se, deste modo, como um documento essencialmente reflexivo que, assente numa análise retrospectiva, fundamentada em bibliografia de referência, e num conjunto vasto conjunto de vivências que me foram proporcionadas ao longo deste período, procura sistematizar aspetos que, seguramente, contribuirão para a minha prática profissional futura enquanto docente dos ciclos de ensino já mencionados.

Assim, além de, em determinadas componentes deste documento, apresentar as linhas gerais que orientaram a minha intervenção junto de uma turma do 2.º ano de escolaridade e de avaliar o Plano de Trabalho de Turma (PTT) que criei para esse mesmo efeito, apresento dados de uma atividade investigativa que desenvolvi ao longo deste percurso, subordinada a um tema que, de acordo com Pereira (2012), se assume como uma fragilidade na prática pedagógica de um número considerável de professores no nosso país: a não abordagem das áreas da Educação Artística em contexto curricular.

Esta investigação, assente na ideia de que é possível desenvolver uma intervenção educativa concebendo as áreas da Educação Artística, e em especial o Teatro, como eixo curricular de desenvolvimento de competências no 1.º CEB vai ao encontro da perspetiva de Saviani (1997), que defende que a educação contemporânea se direcione para a “*formação omnilateral*, quer dizer, em todas as direções do ser humano” (citado por Japiassu, 2009, p.23). Neste sentido, e uma vez que existem, ainda, alguns preconceitos relativamente à abordagem destas áreas em contexto curricular, contribuindo para que as mesmas não tenham o tratamento merecido nas práticas letivas dos professores do 1.º CEB (Pereira, 2012), parece-me pertinente e urgente que se reúnam esforços para que tais perspetivas sejam questionadas e revistas. Isto, porque considero que a Escola deve manter-se, por excelência, como um espaço democrático de combate a eventuais desigualdades que ocorram, também, fora dos seus portões: não ensinando a todos como se fossem um só, mas, sim, proporcionando uma efetiva igualdade de oportunidades a todos como se de um só se tratassem.

O relatório encontra-se organizado em sete capítulos, incluindo esta *Introdução* na qual apresento, sumariamente, a sua estrutura e os seus pressupostos.

No segundo capítulo, *Caracterização do contexto socioeducativo*, apresento uma análise detalhada do contexto da intervenção (agrupamento, escola, turma e atuação da orientadora cooperante) e sistematizo os dados de uma diagnose aprofundada das competências e aprendizagens dos alunos em todas as áreas curriculares.

No terceiro capítulo, *Problemática e objetivos gerais de intervenção*, identifico as potencialidades e fragilidades da turma, problematizo o contexto à luz das conceções que possuo sobre Educação e Ensino e apresento os objetivos gerais de intervenção, fundamentando-os com base num quadro teórico de referência.

No quarto capítulo, *Metodologia*, enumero e justifico as técnicas de recolha e de tratamento de dados a que recorri tanto na elaboração do PTT como ao longo da intervenção e da realização do estudo mencionado.

No quinto capítulo, *Descrição do processo de intervenção educativa*, apresento os princípios subjacentes à intervenção, remetendo para evidências ilustrativas dos mesmos, enumero as estratégias globais que orientaram a minha prática e descrevo a implementação do estudo, enquadrando-o teoricamente.

No sexto capítulo, *Análise dos resultados*, exponho criticamente os dados relativos à investigação realizada durante o período de intervenção. E apresento, igualmente, a avaliação das aprendizagens dos alunos e das competências associadas aos objetivos de intervenção.

Finalmente, do sétimo capítulo, *Considerações finais*, consta uma reflexão crítica acerca de todo o percurso realizado no âmbito da PES II e uma análise conclusiva acerca da investigação realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para a realização de uma intervenção em conformidade com as características específicas dos alunos e do meio socioeducativo no qual a escola se encontra integrada, foi necessário analisar o contexto, assim como as dinâmicas nele estabelecidas. Neste capítulo apresento, por isso, a caracterização do meio, da escola e da turma em que decorreu a intervenção e identifico as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante.

2.1. Meio

A escola onde decorreu a intervenção educativa situa-se numa freguesia do concelho de Sintra. O meio em que a escola se insere é, portanto, caracterizado por uma grande riqueza do ponto de vista natural, cultural, histórico e arquitetónico e por uma envolvente microclimática muito específica.

O Centro Cultural Olga Cadaval, principal sala de espetáculos da vila de Sintra, e a Companhia de Teatro de Sintra/Chão de Oliva são, atualmente, as duas únicas organizações locais com as quais a escola estabelece relações de parceria. A organização anual da *Mostra de Teatro das Escolas de Sintra*, na qual apenas alguns alunos das várias escolas do agrupamento têm a oportunidade de participar, é a principal motivação desta relação. Neste sentido, os participantes do projeto recebem formação artística da parte de atores da referida companhia, promovendo-se uma relação assente na tríade educação-cultura-comunidade.

2.2. Agrupamento e Finalidades Educativas

Na sequência da legislação em vigor¹, a escola passou a fazer parte de um agrupamento oficializado em 2012, composto por três unidades orgânicas de gestão pedagógica que somam, entre si, um total de 12 estabelecimentos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. Atualmente, este agrupamento serve quatro freguesias, que abrangem uma área de 95km², equivalente a 30,2% da área total do

¹ Cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Despacho n.º 2627/2010, de 2 de fevereiro; Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março; Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

concelho. No entanto, a sua área de influência extravasa os limites destas freguesias, atraindo alunos das cinco freguesias vizinhas (RI, 2013).

O Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) propõe, para o triénio 2013-2016, a temática *Educar em Todo o Seu Ser*, como fio condutor para a promoção de valores como a autonomia, o pensamento crítico, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito pelo outro, a par da promoção dos conteúdos científicos definidos pelo currículo. Este projeto consubstancia-se, assim, em cinco finalidades. A saber:

1. “Formação de indivíduos com capacidade de adaptação à mudança, capazes de aprenderem novos conceitos e apreenderem novas perspetivas, conscientes da necessidade de aprender ao longo da vida.
2. Aprendizagem de «valores sociais» como a civildade, o respeito pelo bem comum, a cidadania, da Escola para a Comunidade.
3. Fomento de uma educação tecnológica facilitadora da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica.
4. Proficiência no domínio da escrita e da oralidade no uso da língua portuguesa em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais.
5. Promoção e adoção de estilos de vida saudáveis.”

(PEA, 2013, p.7)

Finalmente, com o objetivo de se aproximar das transformações tecnológicas e sociais que se têm verificado ao longo dos últimos anos, o agrupamento define a adoção de “modelos, metodologias e ritmos que alterem a conceção tradicional do conhecimento como algo estático e o papel do professor como a principal fonte da informação” (PEA, 2013, p.7).

2.3. Escola: Recursos físicos, materiais e humanos

A escola é constituída por um edifício principal de dois andares e por uma área exterior que o circunda, usada como espaço de recreio. Neste espaço existe um campo de jogos, um parque com baloiços e uma horta biológica criada no âmbito do projeto *Ecoescolas*, em que a escola participa. Existem dez salas de aula, uma sala de ensino especial, uma sala de informática, e uma pequena biblioteca.

A escola possui, ainda, um espaço polivalente, que se encontra dividido ao meio por uma cortina. Num dos lados funciona o refeitório escolar e, no outro, decorrem as atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Trata-se de uma instituição com apenas uma tipologia de ensino, 1.º CEB, contando atualmente com cerca de 230 alunos distribuídos por dez turmas entre o 1.º e o 4.º ano de escolaridade. No que se refere aos recursos humanos, a escola integra dez professores de 1.º CEB, dois professores de ensino especial e quatro assistentes operacionais.

Relativamente aos materiais, a instituição dispõe de projetores que podem ser requisitados quando necessário. Existem, ainda, diversos recursos matemáticos (Tangram, *Cuisenaire*, Base10, Ábacos, Minós, Blocos Padrão, Pentaminós, entre outros), materiais de laboratório, de educação física e diversos instrumentos musicais.

2.4. Sala de aula

A sala de aula é ampla e possui bastante luz natural. Encontra-se organizada em duas filas compostas por três conjuntos de duas mesas, que podem ser ocupadas por dois alunos cada (cf. Anexo A).

Existe uma zona de apoio, composta por lavatórios e mesas de maiores dimensões, destinada, sobretudo, a atividades de expressão plástica. Esta é utilizada, ainda, para a rotina de higiene oral dos alunos. Além deste espaço, a sala possui uma mesa redonda, mais recuada em relação às restantes carteiras, utilizada por uma professora que presta apoio educativo à criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os registos da professora são feitos num quadro branco que, no entanto, não possui projetor fixo. Existe, ainda, um computador com acesso à internet, três *placards* destinados à exposição das produções dos alunos e alguns armários de arrumação que reúnem dossiês, materiais de desgaste e pintura, exemplares de literatura para a infância e alguns materiais didáticos de Matemática e de Estudo do Meio. Nas suas paredes encontram-se, em exposição, um abecedário, e cartazes referentes aos dias da semana e aos meses do ano.

Finalmente, num dos cantos deste espaço está disponível uma mesa composta por caixotes que reúnem um conjunto de livros permanentemente à disposição dos alunos (uma pequena biblioteca de turma).

2.5. Modelo pedagógico da orientadora cooperante

Formada pelo curso de formação de professores do Magistério Primário, em 1976, e com Complemento de Formação na vertente do Português obtido, em 2000, na ESELx, a orientadora cooperante, ao longo da sua carreira, tem exercido funções de docente no 1.º CEB. Pertenceu, entre 2004 e 2013, à direção do agrupamento que integra a escola onde decorreu a intervenção e, atualmente, acumula as funções de professora titular de turma com as de coordenadora de estabelecimento da mesma. Além disso, integra o grupo de docentes do 2.º ano do agrupamento que, mensalmente, reúne com a preocupação de definir planos de trabalho, de uniformizar critérios e instrumentos de avaliação e de propor materiais didáticos comuns.

Quando questionada acerca da existência de um modelo pedagógico que oriente a sua prática, a docente assume que, não sendo fundamentalista nem pertencendo a nenhum movimento educativo, as suas propostas são influenciadas por um conjunto de sugestões metodológicas de diferentes modelos que, ao longo dos últimos anos, tem conhecido e procurado operacionalizar de acordo com a relevância que poderão ter junto dos vários grupos de alunos com os quais tem trabalhado (cf. entrevista disponível no Anexo B). Assim, a sua prática é, em alguns aspetos, influenciada pelo Movimento Escola Moderna (MEM), sobretudo no que se refere à promoção de dinâmicas de trabalho cooperativo/ colaborativo, ao trabalho de grupo (ainda que, com esta turma em específico, a docente não recorra a esta estratégia de uma forma regular), ao trabalho exploratório dos alunos e à gestão de conflitos e de questões da vida em grupo em Conselhos de Turma. Existem, também, influências da linha pedagógica proposta pelo Dr. João António Nabais, com quem a orientadora cooperante fez formação (sobretudo ao nível da Matemática, através da utilização de recursos didáticos por ele criados, como o Calculador Multibásico e os Cubos – Barras de Cor). A sua participação como formanda e como formadora do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) faz com que algumas das suas propostas no âmbito da língua sejam enquadradas e fundamentadas em sugestões metodológicas de autores associados a este projeto (como as propostas de Adriana Baptista, Fernanda Leopoldina Viana e Luis Filipe Barbeiro, relativas à dimensão gráfica e ortográfica do ensino da escrita).

2.5.1. Organização e gestão curricular

No que se refere à gestão do currículo, a orientadora cooperante procura cumprir a matriz curricular proposta pelo Ministério da Educação, que define tempos mínimos para cada área disciplinar do 1.º CEB². Assim, o Português e a Matemática acabam por ser privilegiados pelas dinâmicas de trabalho que têm, assumidamente, a intencionalidade de preparar os alunos para as provas de avaliação internas e externas às quais estes serão submetidos. Neste sentido, as propostas da docente no âmbito das áreas da Educação Artística e da Educação Física acabam por não ter um carácter sistemático, surgindo pontualmente nas suas planificações. De acordo com a professora, esta opção deve-se, sobretudo, tanto ao facto de não se sentir preparada para as lecionar, destacando que seria importante contar com a coadjuvação de especialistas da área para o efeito, como ao facto de as orientações normativas apontarem para um maior investimento nas restantes disciplinas. De qualquer forma, a sua prática pedagógica segue algumas linhas orientadoras que é oportuno enunciar:

- Flexibilidade. Quanto à gestão do horário da turma, a docente revela-se flexível, procurando adequá-lo às necessidades imediatas dos alunos, prolongando ou encurtando atividades se a situação o exigir. Assim, quando durante as aulas surge uma questão pertinente ou curiosidade relativa a um assunto que não esteja contemplado pelo horário da turma ou que não esteja sumariado, esta não é ignorada pela docente, que desafia os seus alunos a esclarecê-la.
- Diferenciação. A professora procura colmatar as dificuldades dos alunos sempre que as dinâmicas letivas o permitem. Para tal, planifica atividades e materiais diferenciados, de acordo com as necessidades de cada um, e procura acompanhar de uma forma individualizada todas as crianças (sobretudo aquelas que diagnostica como mais frágeis face a determinados conteúdos).

2.5.2. Gestão do tempo e das rotinas

O horário letivo da turma inicia-se às 9:00h e termina às 16:00h³, com interrupção para almoço entre as 12:30h e as 14:00h, e recreio entre as 10:30h e as 11h (cf. Anexo C). Os tempos letivos de Oferta Complementar (OC), ao longo deste ano letivo, têm sido

² Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho.

³ Exceto à 6ª feira, em que termina às 12:30h.

dedicados à Educação para a Cidadania, incidindo sobretudo nos comportamentos e atitudes e procurando desenvolver valores de respeito e cooperação, dadas as características da turma.

O horário destinado a apoios educativos, assegurado por uma professora de Ensino Especial que colabora com todas as escolas do agrupamento coincide, impreterivelmente, com os tempos que, no horário da turma, se encontram estipulados para as áreas da Educação Artística. Neste sentido, os alunos que recebem apoio educativo da parte da escola acabam por não ter oportunidade de usufruir destas áreas em contexto curricular.

São asseguradas pela escola AEC de Atividade Física e Desportiva, Expressão Plástica, Inglês e Xadrez, que funcionam normalmente das 16:30h às 17:30h.

Os alunos não têm nenhuma rotina específica, à exceção do registo do sumário, que ocorre no início das atividades letivas.

A professora envia trabalhos para casa com pouca frequência, geralmente ao fim de semana, ou de acordo com a necessidade de os alunos realizarem trabalho autónomo para colmatar fragilidades.

2.6. A turma

Trata-se de uma turma do 2º ano, constituída por 25 alunos, 13 pertencentes ao género masculino e 12 ao género feminino. Desses alunos, 20 têm sete anos e os restantes 5 já completaram os oito anos de idade.

Existe uma criança com NEE, recentemente ao abrigo do decreto-lei 3/2008. O processo de aprendizagem desta criança exige, naturalmente, algumas adequações pedagógicas devido às dificuldades que apresenta (sobretudo ao nível da leitura e da escrita). Essas adequações não se encontram devidamente documentadas uma vez que não existe, ainda, um Plano Educativo Individualizado (PEI) e o seu diagnóstico carece de uma avaliação mais concreta.

Na generalidade, os alunos têm bom aproveitamento e são trabalhadores, empenhados e participativos. Apresentam ritmos de trabalho bastante diferenciados – alguns finalizam as tarefas muito rapidamente, enquanto outros necessitam de bastante mais tempo para a sua concretização.

Trata-se, também, de um grupo que está em fase de interiorização das regras de comportamento social, revelando ainda dificuldade no cumprimento das mesmas.

Quando as atividades letivas exigem alterações na organização e na dinâmica da sala e do grupo, os alunos revelam dificuldade em adequar a sua postura. São, também, pouco cooperativos e algo conflituosos, o que se verifica sobretudo na realização de trabalhos de grupo e em momentos de recreio. Nestes últimos, têm tendência a organizar-se por grupos de género.

Os aspetos supramencionados, relativos às atitudes dos alunos, são, no entanto, expectáveis tendo em conta a fase de desenvolvimento em que se encontram. Segundo Piaget (1977), cerca dos 7 anos, o comportamento da criança caracteriza-se por algum egocentrismo e dificuldade em colocar-se no lugar do outro e em aceitar opiniões divergentes da sua. A moral é, inicialmente, heterónoma, passando progressivamente a autónoma quando a criança se começa a tornar menos egocêntrica e a compreender a necessidade de uma justiça equânime e de uma responsabilidade individual e coletiva, sem dependência de uma autoridade ou sanção que o assegure, o que só acontece normalmente entre os 7 e os 8 anos.

2.6.1. Interesses dos alunos

Os dados obtidos através de um questionário de interesses realizado durante o período de observação (cf. Anexo D) revelavam que a Matemática era a disciplina que reunia, destacadamente, um maior número de preferências (40%) entre os alunos (cf. Anexo E, Figura E1). A esta seguia-se o Português e o Estudo do Meio, ambas com uma representatividade de 20% entre as respostas. Por outro lado, quando questionados acerca da disciplina em que sentiam maiores dificuldades, os alunos referiam, maioritariamente, o Português (44%) e a Matemática (36%) (cf. Anexo E, Figura E2).

Estas respostas, que excluíam as áreas da Educação Artística e da Educação Física, poderão relacionar-se, por um lado, com o facto de Português, Matemática e Estudo do Meio serem o foco principal da intervenção curricular da orientadora cooperante e de, por outro, os alunos desconhecerem o currículo e não terem a noção de todas as disciplinas que o integram e que lhes devem ser proporcionadas pela Escola.

Relativamente às modalidades de trabalho em sala de aula, 72% dos alunos revelavam maior preferência por atividades em grupo (cf. anexo E, Figura E3).

Além disso, a maioria dos alunos revelava interesse pela leitura. Era frequente que, sempre que estivessem desocupadas, as crianças procurassem livros para ler na

Biblioteca de Turma. À exceção de 3 alunos (12%), todos assumiram, no questionário, que têm o hábito de ler. Ainda assim, preferiam a modalidade de leitura em voz baixa, possivelmente para não evidenciarem eventuais dificuldades que, naturalmente, ainda tinham.

Finalmente, 76% dos alunos referiram que frequentavam atividades de tempos livres fora da escola, sobretudo na área da música e do desporto (cf. Anexo E, Figura E4).

2.7. Diagnose das aprendizagens dos alunos

Com vista a organizar a intervenção pedagógica no âmbito das várias áreas disciplinares de uma forma que melhor se adequasse às necessidades e interesses dos alunos, foi essencial efetuar um diagnóstico das suas aprendizagens.

Os momentos de observação das dinâmicas da turma (alguns registados em vídeo), a análise das fichas de avaliação sumativa realizadas, os registos da orientadora cooperante e, também, as suas respostas à entrevista que me concedeu foram as principais fontes desta diagnose.

2.7.1. Competências transversais

A avaliação destas competências teve em conta as seguintes dimensões: o respeito pelas regras, a participação, a responsabilidade e a relação “eu e os outros”.

A observação direta das situações ocorridas em contexto de sala de aula, que permitiu o preenchimento de uma grelha de observação (cf. Anexo F), permitiu também perceber, corroborando a caracterização que a orientadora cooperante fez do grupo, que a maioria dos alunos não tinha interiorizado, ainda, as regras de trabalho em sala de aula. Desta ideia, são reveladores os seguintes indicadores:

- 40% dos alunos não tinham o hábito de colocar regularmente o dedo no ar para pedir autorização para intervir e 44% não aguardavam pela sua vez para o fazer.
- 56% dos alunos revelavam dificuldades em respeitar a participação dos colegas.
- 64% das crianças revelavam dificuldades em colaborar com os outros.
- Relativamente à participação, 12% dos alunos não o faziam por iniciativa própria. Entre os restantes, apenas 32% se voluntariavam, de uma forma constante, para o fazer. No entanto, todos os alunos participavam se fossem solicitados para tal.

- 76% dos alunos evidenciavam dificuldades em realizar tarefas de forma autónoma.
- A maioria (84%) mostrava-se responsável pelo seu material escolar.
- A gestão de conflitos não era feita, autonomamente, por nenhum aluno, sendo necessária a intervenção de um adulto para esse efeito.

2.7.2. Português

Os dados recolhidos ao nível das várias competências do Português foram organizados em grelhas de registo das observações (cf. Anexos G a O).

Compreensão Oral

No que diz respeito à compreensão oral, os dados recolhidos (cf. Anexo G) mostram que os alunos não apresentavam constrangimentos significativos neste domínio.

A totalidade dos alunos era capaz de cumprir uma instrução com base no que ouvia e a grande maioria preenchia um texto lacunar com informação em falta e identificava o sentido de um diálogo estabelecido entre personagens (se discutem, se conversam alegremente, se se elogiam, etc.).

No entanto, 20% dos alunos revelavam dificuldades em fazer a correspondência entre conjuntos de imagens e momentos da história ouvida.

Expressão Oral

A avaliação da expressão oral dos alunos foi feita com base na observação de apresentações individuais em que os alunos relataram vivências do seu fim-de-semana. Apresento, em seguida, alguns dos aspetos evidenciados (cf. Anexo H):

- No que diz respeito ao conteúdo das apresentações, 96% dos alunos seguiram uma ordem de ideias sequencial. No entanto, muitos apenas referiam as ações realizadas, não estabelecendo relações entre as mesmas nem apresentando pormenores relevantes.
- 48% dos casos apresentavam uma articulação discursiva algo confusa.
- Apenas 24% dos alunos se apresentavam com um tom de voz adequado. Os restantes 76% falavam demasiado baixo, tornando, em certas alturas, as suas

palavras impercetíveis. Além disso, a grande maioria dos alunos (92%) usavam uma entoação pouco expressiva e algo monocórdica.

- Somente 16% dos alunos mantinham um ritmo adequado à apresentação. Todos os restantes tinham hesitações nos seus discursos, adotando um ritmo lento e com algumas pausas.
- Todos os alunos se apresentavam com uma postura bastante rígida e com quase total ausência de gesticulação. A maioria optava por se encostar à parede, com as mãos nos bolsos ou atrás das costas. Outros mantinham-se irrequietos ao longo do tempo em que discursavam. Nenhum aluno se apresentava com um olhar abrangente. Todos focavam, essencialmente, a professora ou, em certos momentos, olhavam para o chão ou para o ar.
- Apenas 12% dos alunos apresentavam um discurso fluído.
- 68% dos alunos não conseguiam captar a atenção dos colegas.

Leitura

Quanto à leitura, os dados foram recolhidos através da observação, da entrevista realizada à orientadora cooperante e através de um registo da transcrição fonética/silábica das leituras dos alunos, para síntese dos erros de leitura mais frequentes (cf. Anexo I). Como é possível verificar na grelha de registo de observações (cf. Anexo J), as dificuldades dos alunos verificavam-se sobretudo ao nível da articulação, embora não de forma muito enfática. É de salientar, no entanto, que apenas 5 alunos articulavam corretamente a palavra *árvore* (cf. Anexo K), sendo que a maioria dos alunos (14) omitia ou trocava sons (produzindo *ávre*, *árvre* ou *árve*). Outra das questões observadas foi o facto de 5 alunos produzirem [marɨ] em vez de [mar]. O facto de esta palavra se encontrar no final de uma frase interrogativa e a necessidade de os alunos entoarem a questão poderá justificar a presença deste som que, originalmente, não pretence à palavra mar. Quatro alunos produziam, ainda, *preguntou* em vez de *perguntou*, o que poderá estar relacionado com a forma como normalmente produzem a palavra no registo oral.

Sete alunos não utilizavam um volume de voz adequado na leitura em voz alta e dois alunos revelavam dificuldade em fazê-lo.

A generalidade dos alunos lia de forma fluente, embora se verificassem alguns casos (5 alunos) cuja leitura era essencialmente silábica e hesitante. Quase metade da turma era, também, capaz de ler de forma expressiva.

Compreensão Leitora

No que diz respeito à compreensão leitora, os dados recolhidos revelaram algumas fragilidades. Analisando os vários tipos de compreensão com base na Taxionomia da Compreensão Leitora (Català, Català, Molina & Monclús, 2001), verificou-se que os alunos sentiam maiores dificuldades em responder a questões de *reorganização da informação* e de *compreensão inferencial* (cf. Anexo G).

Além disso, todos revelavam bastantes dificuldades em responder a questões que exigiam que exprimissem e fundamentassem as suas opiniões.

A *compreensão* literal era a que menos dificuldade oferecia aos alunos, sendo que 100% dos mesmos respondiam corretamente a questões deste tipo.

Escrita

Ao nível da escrita, a grelha de análise dos textos produzidos no âmbito do teste sumativo realizado durante o período de observação (cf. Anexo L) permitiu fazer o levantamento das fragilidades reveladas. Na escrita de uma história com base numa sequência de imagens:

- 24% dos alunos revelavam dificuldade em usar corretamente a fórmula de abertura apresentada, “Numa manhã,”, ao não compreender as imposições que a presença da vírgula coloca. Por exemplo:
 - **Numa manhã, de primavera o rapaz foi passear ...*
 - **Numa manhã, bela o menino foi apanhar borboletas ...*
- 48% não davam um fim à sua história e 8% faziam-no com dificuldade, recorrendo à típica fórmula “Vitória, vitória, acabou-se a história!”.
- 96% dos alunos não apresentavam um problema que desse sentido à história. Na turma, apenas um dos textos sugeria um enredo mais complexo, embora de forma confusa. Os restantes textos incidiam sobretudo numa listagem de ações que a personagem da história realizava ao longo do dia.
- 44% dos alunos não estabeleciam relações de causa-efeito e 16% faziam-no com dificuldade.
- Nenhum aluno apresentava diálogos.
- 40% dos alunos não organizavam corretamente as frases.
- A totalidade dos alunos apresentava erros ortográficos, embora de tipos diferentes. O levantamento e tratamento dos erros ortográficos observados (cf.

Anexo M), segundo as categorias propostas por Baptista, Viana e Barbeiro (2011), revelaram uma maior ocorrência de incorreções dos tipos C (inobservância de regras ortográficas de base fonológica), D (inobservância de regras ortográficas de base morfológica) e E (incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras).

- 48% dos alunos não utilizavam corretamente a pontuação e 4% faziam-no com dificuldade. De facto, 7 alunos apresentavam textos sem pontos finais. Alguns alunos revelavam algumas dificuldades na colocação de vírgulas (por exemplo, em alguns casos os alunos separavam sujeito e predicado por vírgula – **O menino Tomás, foi passear ...*). Outros iniciavam frases com letra minúscula.
- 64% dos alunos não realizavam parágrafos e 32% faziam-no com dificuldade.

Foi ainda possível observar que uma grande parte dos textos apresentava bastantes repetições de palavras (por exemplo, a ocorrência excessiva da palavra *borboletas*). Alguns textos evidenciavam, também, problemas de concordância, sobretudo em número (**ao pé dele estava duas árvores*).

Além disso, em alguns textos não se verificava coesão referencial. Em 6 dos textos não existiam cadeias de referência anafórica. Estes eram marcados pela repetição do referente (*o menino... o menino... o menino; ele... ele... ele*). Da mesma forma, apenas uma pequena parte dos alunos utilizava conectores discursivos, sendo que a maioria recorria sobretudo à enumeração de acontecimentos (*depois foi... e depois disse... e depois chegou...; e... e... e...*).

Nenhum dos alunos planificava o texto que iria escrever esquematizando, por exemplo, as ideias que iria utilizar. Todos partiam diretamente para a escrita. Relativamente à revisão de texto, a maioria dos alunos revelava dificuldades na autoavaliação da sua escrita, uma vez que a maior parte dos critérios que assinalavam com “sim” (indicação de que cumprem), não se verificava, efetivamente, no seu texto.

2.7.3. Matemática

A análise dos testes sumativos que os alunos realizaram ao longo do período de observação permitiu apurar alguns aspetos cuja consolidação era, ainda, algo ténue (cf. Anexo N).

No que diz respeito ao domínio dos *Números e Operações*, a grande maioria dos alunos revelava não compreender o valor posicional dos algarismos. Quase 80%

indicavam de forma errada quantas centenas, quantas dezenas e quantas unidades existiam num dado número composto por três algarismos.

Da mesma forma, cerca de 75% dos alunos revelavam dificuldades na resolução de operações de subtração. A generalidade começava por, corretamente, subtrair centenas a centenas, dezenas a dezenas e unidades a unidades. No entanto, errava no passo seguinte, subtraindo todas as diferenças obtidas em vez de as somar, o que revelava pouca compreensão do procedimento utilizado e do sentido da subtração.

Relativamente ao domínio da *Geometria e Medida*, não se verificaram fragilidades notórias.

No que às capacidades transversais da Matemática diz respeito, pude verificar maiores fragilidades no domínio da *resolução de problemas*. De facto, cerca de 50% dos alunos não identificavam os objetivos e a informação relevante para a resolução de problemas, o que se traduzia em respostas erradas. Além disso, mais de metade dos alunos da turma revelava dificuldades em resolver os problemas que exigiam mais do que um passo, ficando-se, geralmente, pelo primeiro.

O raciocínio matemático revelava-se problemático para cerca de 22% dos alunos da turma, que não conseguiam explicar a forma como resolviam os exercícios.

Por último, relativamente à *comunicação matemática*, não foi possível observar os alunos em muitas situações que enfatizassem esta competência. No entanto, a ficha de avaliação sumativa revelou que 60% dos alunos sentiam dificuldades em transformar linguagem matemática em linguagem corrente (sobretudo em subtrações, pois, a noção do significado da palavra “diferença” estava, ainda, pouco consolidada).

2.7.4. Estudo do meio

Tendo em conta a abrangência dos temas do Estudo do Meio (EM) procurei que a recolha de dados que permitiu a diagnose desta disciplina incidisse sobretudo nos seus aspetos transversais. Assim, a análise dos resultados de uma ficha preenchida pelos alunos (cf. Anexo O) evidenciou que as suas maiores fragilidades se relacionavam com as suas noções de espaço e de tempo. Desta forma, muitos alunos não identificavam a sua morada nem a localidade em que vivem. Cerca de 64% não era capaz de localizar, no mapa de Portugal, a área da sua residência. Estabelecer relações de espaço-tempo era, também, algo complexo para alguns alunos (por exemplo, alguns referiam-se a distâncias que normalmente se fazem em menos de 3 horas como se

tivessem sido feitas em 24 horas). Os dados recolhidos encontram-se disponíveis em anexo (cf. Anexo P).

2.7.5. Teatro

Uma vez que, como referi anteriormente, o Teatro não faz parte das práticas regulares da orientadora cooperante, a avaliação diagnóstica dos alunos no âmbito desta área da Educação Artística foi realizada com base numa sessão por mim planificada e dinamizada. A planificação, o diário de bordo e a grelha de observação da sessão encontram-se disponíveis em anexo (cf. Anexos Q, R e S).

Com o intuito de compreender qual o impacto que uma sessão de Teatro tem junto dos alunos e quais os seus níveis de desempenho no que às competências específicas do Teatro diz respeito, a sessão foi estruturada de forma a avaliar os seguintes domínios: *competências transversais, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e apropriação da linguagem elementar do teatro* (Metas de Aprendizagem, 2012).

Relativamente ao primeiro domínio, a maioria dos alunos revelava incapacidade em manter um comportamento adequado ao contexto, evidenciando também dificuldades ao nível do trabalho em pequenos grupos:

- 40% dos alunos não cumpriam as regras definidas para uma sessão de teatro. Dos restantes, 50% revelavam dificuldades no seu cumprimento.
- Somente um aluno não quis participar na organização do espaço e dos materiais; no entanto, dos restantes, apenas metade o fazia sem evidenciar dificuldades.
- 70% dos alunos revelavam dificuldades na execução das instruções do adulto. Apenas 25% realizavam as tarefas de forma autónoma, percentagem que era comum à dos alunos que não evidenciavam dificuldades em colaborar com o outro.
- 75% dos alunos não faziam a sua autoavaliação e 85% não teciam quaisquer comentários relativamente à prestação dos colegas (heteroavaliação).

No que diz respeito ao *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*:

- 55% dos alunos revelavam dificuldade na exploração das capacidades expressivas do seu corpo. Nos momentos de improvisação e de jogo dramático, os restantes alunos não exploravam, sequer, tais capacidades.
- 60% dos alunos não exploravam as suas capacidades vocais. Os restantes faziam-no com dificuldade.
- Apenas 20% dos alunos recorriam à expressão oral durante as improvisações.

Quanto ao *desenvolvimento da criatividade*:

- 75% dos alunos não eram capazes de atribuir funções imaginárias a objetos e 55% não o faziam relativamente ao espaço.
- Nenhum aluno apresentava soluções inovadoras⁴ para os desafios propostos.

No que se refere à *apropriação da linguagem elementar do Teatro*, os alunos revelavam dificuldades relativas à terminologia específica desta área, generalizando, por exemplo, designações como “teatro” ou “peças de teatro” a todo e qualquer jogo dramático proposto ao longo da sessão. Além disso, 45% dos alunos não se revelavam capazes de realizar uma improvisação partindo de indutores e os restantes faziam-no com dificuldade.

Além destes, existem outros aspetos que devem ser mencionados:

- Uma parte significativa dos alunos revelava dificuldades de atenção/concentração. Este facto tornou-se evidente em exercícios que requeriam respostas a um dado estímulo. Quando indicado que, após o sinal, os alunos teriam que se imobilizar (efeito estátua) todos eles paravam. No entanto, a reação era um pouco lenta. Na sessão de diagnose, apenas 3 alunos tiveram uma reação imediata. O último aluno a imobilizar-se reagiu ao sinal apenas 6 segundos depois de este ter sido emitido. Além disso, quando a indicação foi a de virarem à direita, alguns alunos hesitaram e outros viraram à esquerda (o que poderá ser indicador de uma lateralidade mal definida).
- Na sua generalidade, os alunos revelavam estranheza e vergonha pelo contacto físico com outros colegas. Quando sugerido que, após um sinal, abraçassem o primeiro colega que encontrassem como se não o vissem há muito tempo, os

⁴ Entenda-se por soluções inovadoras, soluções diferentes das apresentadas até ao momento ou das sugeridas pelo professor.

alunos optavam por procurar colegas com quem mantinham relações de maior proximidade. No momento de se abraçarem, faziam-no de forma bastante rápida, rindo-se timidamente.

Os dados apresentados – devo salientar, em suma – foram obtidos a partir de uma primeira experiência de crianças pouco ou nada habituadas a este tipo de dinâmicas em contexto curricular.

2.7.6. Artes Plásticas

A observação do trabalho desenvolvido pelos alunos nesta área da Educação Artística permitiu avaliá-los nos seguintes domínios: *apropriação da linguagem elementar das artes* e *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação* (CF. Anexo T).

Os indicadores considerados revelaram-se globalmente positivos. Os alunos têm tido a oportunidade de contactar com diferentes instituições de cultura e com diferentes formas visuais. O facto de a orientadora cooperante realizar um trabalho de equipa com a professora das AEC responsável por esta área permitiu que os alunos pesquisassem, em vários suportes, diferentes manifestações culturais, promovendo-se a sua cultura visual e uma efetiva compreensão das *artes no contexto*.

2.7.7. Música

A Música, assim como o Teatro, não é contemplada de forma sistemática nas práticas da orientadora cooperante. Assim, os dados que aqui apresento foram recolhidos a partir da observação da participação dos alunos em jogos propostos em momentos de recreio. Importa referir que, como os jogos foram dinamizados de uma forma informal, não foi possível recolher informação relativamente aos alunos que não participaram nas mesmas (dos 25 alunos, apenas foi possível avaliar 15).

A avaliação (cf. Anexo U), incidente sobretudo no domínio *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*, revelava que, mediante um modelo, a maioria dos alunos reproduzia vocalmente motivos e frases melódicas de uma canção (com diferentes andamentos). Todos os alunos marcavam consistentemente o ritmo de uma canção com palmas (cerca de 87% era capaz de marcar o seu compasso e a sua

pulsação). As maiores fragilidades surgiam na reprodução de padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando percussão corporal. Embora os alunos revelassem alguma facilidade ao fazê-lo em simultâneo com o modelo, quando se pedia que reproduzissem a sequência rítmica em eco, 47% revelava dificuldades.

Finalmente, a maioria dos alunos, também em situações mais informais, evidenciou reconhecer a música como parte do seu cotidiano. Foi frequente, ao longo do período de observação, que as crianças nos pedissem para colocarmos faixas e vídeos musicais a seu gosto, identificando com facilidade os diferentes gêneros e estilos aos quais as mesmas pertenciam.

2.7.8. Educação Física

A avaliação diagnóstica de Educação Física (EF) foi realizada a partir da observação de uma única sessão desta disciplina no âmbito do bloco *Percursos na Natureza*. Uma vez que as atividades planejadas pela orientadora cooperante promoviam, sobretudo, competências relacionadas com *Deslocamentos e Equilíbrios*, os indicadores apresentados na grelha de observação (cf. Anexo V) dizem essencialmente respeito a este bloco.

De uma forma geral, os alunos revelavam algumas dificuldades ao nível da cooperação, do cumprimento de regras e da execução de instruções, competências basilares para qualquer sessão de EF. Ao longo da sessão observada, várias foram as crianças que resolveram interromper a sua participação, sentando-se enquanto os restantes colegas realizavam os exercícios. Estas atitudes não se deveram, no entanto, a eventuais quebras de resistência perante o esforço físico proposto, uma vez que aconteceram, também, no âmbito de outras disciplinas cuja organização pressupunha, da sua parte, uma atitude mais ativa.

3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO

A caracterização e a diagnose das competências dos alunos efetuadas no capítulo II permitiu-me problematizar o contexto de intervenção, procurando criar propostas que introduzissem melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, apresento em seguida as potencialidades e fragilidades do contexto educativo e as questões orientadoras, para as quais procurei encontrar respostas eficazes ao longo da intervenção, e que estiveram na base da definição dos objetivos gerais do projeto que constam, também, desta secção.

3.1. Definição e fundamentação da problemática

Na sequência da caracterização do grupo e com o intuito de orientar a minha prática pedagógica, construí um quadro que sistematiza as principais potencialidades e fragilidades dos alunos identificadas durante o período de observação (cf. Anexo W).

Um dos fatores determinantes das opções tomadas no projeto de intervenção, relacionadas com algumas fragilidades identificadas, radicou na constatação de que as áreas da Educação Artística não eram abordadas com regularidade em contexto curricular. Isto, apesar da responsabilidade de cada escola e de cada docente na criação de condições para proporcionarem um percurso curricular completo aos alunos do 1.º CEB.

A Lei 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), define que um dos objetivos gerais do ensino básico consiste em “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (artº 7º). Além disso, no que se refere especificamente ao 1.º CEB, a LBSE regulamenta que, além do “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, e das noções essenciais da aritmética e do cálculo [e] do meio físico e social”, este nível de ensino deve promover as “expressões plástica, dramática, musical e motora” (artº 8º).

Estes objetivos gerais encontram-se em sintonia com as diretrizes apresentadas pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em novembro de 1989, e ratificadas por Portugal em setembro de 1990.

Este documento assegura que “os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (artº 31º). Ora, esta noção de igualdade de oportunidades é expressa, de forma inequívoca, no artigo 2.º da LBSE. Nela reside, também de acordo com o *Roteiro para a Educação Artística* (2006), editado pela Comissão Nacional da UNESCO (CNU), “a razão fundamental para fazer da Educação Artística uma parte importante, e mesmo obrigatória, do programa educacional de qualquer país” (CNU, 2006, p. 5) e, naturalmente, uma prática comum a todas as salas de aula.

Além disso, parece-me pertinente sublinhar que às áreas da Educação Artística se associa uma dimensão que, provavelmente, a mais nenhuma outra área do currículo surge associada de uma forma tão globalizante e profunda: a dimensão da criação. Nestas áreas, a criação não tem o objetivo de normalizar. Parte, na verdade, da exploração que a criança faz das suas próprias potencialidades físicas, intelectuais e criativas e contribui para o aperfeiçoamento das mesmas. Relaciona-se com a perceção interpretativa que a criança tem relativamente ao mundo que a rodeia. É, sobretudo, um meio promotor de liberdade de expressão (tanto no que diz respeito ao conteúdo como à forma). Por conseguinte, “experimentar e desenvolver a apreciação e o conhecimento da arte permite o desenvolvimento de perspectivas únicas sobre uma vasta gama de temas, perspectivas essas que outros meios de educação não permitem descobrir” (CNU, 2006, p. 6).

Assim, tal como as relações sociais e a participação democrática, a comunicação oral e escrita e a compreensão leitora – mais associadas ao Português – devem, no 1.º CEB, ser encaradas como competências de domínio transversal e, por isso, basilares para a formação dos alunos, assim como o movimento, a possibilidade de interpretação e de expressão (nas suas diversas dimensões) ou de exploração da criatividade. E se a escola se deve assumir como um espaço democrático e equilibrador face a eventuais desigualdades que aconteçam para lá das suas portas, o acesso a todas essas competências deve ser justamente promovido em contexto escolar.

No entanto, apesar de a investigação evidenciar a importância da Educação Artística para o desenvolvimento da criança, a verdade é que quando nos debruçamos sobre a realidade educativa, verificamos que as áreas do currículo que lhe dizem respeito têm sido colocadas em segundo plano. Muitas vezes a sua abordagem é

realizada sem qualquer intencionalidade pedagógica e, portanto, desligada de objetivos artísticos que, didaticamente, orientem a intervenção no seu âmbito. Estas são, geralmente, consideradas áreas ao serviço de outras áreas que, dada a carga horária definida pela matriz curricular e a representatividade em *rankings* nacionais de avaliação, acabam por ganhar, junto de alguns professores, um papel quase nuclear na planificação da intervenção educativa. Em alguns contextos, as áreas da Educação Artística são mesmo diminuídas a um papel meramente lúdico ou, não menos vezes, utilizadas como meio de apresentação festiva. Existe, pois, um aspeto dicotómico e até algo dilemático sobre o qual se deve refletir: porque razão as artes são, por um lado, curricularmente desvalorizadas por professores e por gestores educativos e, por outro, utilizadas como meio privilegiado para as escolas se apresentarem à comunidade em datas que, nos respetivos Planos Anuais de Atividades (PAA), se encontram identificadas como relevantes? Que implicações esta abordagem terá do ponto de vista ético?

Em primeiro lugar, esta desvalorização poderá relacionar-se com a dimensão essencialmente criadora que já referi. Por um lado, a Educação Artística não se relaciona nem procura, especificamente, a resposta a questões científicas que os normativos legais definem para o ensino básico e sobre as quais incidem as provas de avaliação normativas propostas pelo Ministério da Educação. Por outro, não tem em si uma vertente que privilegie uma “produção utilitária de bens” (Falcão, 2014, p.153), pois, é “uma área que, trabalhando com (/sobre) o “ser sensível”, não se encontra na vanguarda do reconhecidamente “essencial” e/ou do lucro económico” (Falcão, 2014, p. 153).

Este facto evidencia-se quando, nas escolas, os professores mobilizam o teatro apenas para espetáculos, não havendo, no entanto, um trabalho sistemático orientado por documentos como as Metas de Aprendizagem (2012), que reúnem uma série de competências que devem ser, efetivamente, promovidas em contexto escolar. O foco parece, então, centrar-se na produção de uma *peça de teatro* e não no processo que, eventualmente, até poderia originá-la. Por outras palavras, o espetáculo de teatro poderia ser, perfeitamente, o resultado de um trabalho exploratório, com objetivos essencialmente pedagógicos e artísticos e com base na exploração das potencialidades do aluno e num trabalho sistemático sobre as suas fragilidades. Seria, desta forma, uma criação sustentada nas vivências artísticas da criança e nas reflexões que faz sobre o mundo.

Esta vertente de criação dá, muitas vezes, lugar à de produção de objetos nem sempre refletidos e significativos para o aluno. Produzir uma peça de teatro – através de estratégias na maior parte das vezes centradas no adulto – implica, sobretudo, mobilizar textos dramáticos da autoria de terceiros, dividir as suas personagens por crianças “mais competentes” ou com “mais jeito para representar”, decorar falas e marcações cénicas e ensaiá-las com um propósito principal: o de que o espetáculo agrade às famílias das crianças. Um projeto de teatro, assente na ideia de exploração que já referi e centrado na criança, implica valorizar o aluno, promover junto dele um processo possibilitador de aprendizagens socioculturais e permitir-lhe que seja criador e construtor do mesmo. Isto porque “o Teatro se define como algo criativo em que procurar, inventar, criar e não reproduzir” devem ser objetivos intrínsecos à sua prática curricular (Pereira, 2012, p.7).

Neste sentido, como contrariar a ideia de que as áreas da Educação Artística e em particular o Teatro devem ser remetidas para segundo plano e, se possível, asseguradas pelas AEC? Como mostrar que um trabalho sistemático no âmbito do teatro poderá mobilizar uma série de competências que, abordadas de uma forma integrada, poderão fazer mais sentido para os alunos?

Refletindo acerca de todos os pontos que apresentei anteriormente, defini duas grandes questões que vieram a desencadear todo o processo investigativo que agora apresento:

- Que práticas de teatro implementar curricularmente no 2.º ano de escolaridade?
- Como realizar um projeto de articulação curricular no 1.º CEB tendo o teatro como eixo?

A estas associei outras duas, relacionadas com as potencialidades e com as fragilidades da turma que já referi:

- Que estratégias promover com vista a reforçar a aprendizagem de regras, a cooperação entre as crianças e a autonomia de cada uma na gestão de conflitos e na realização de tarefas?
- Que princípios e estratégias definir para orientar a intervenção, visando o desenvolvimento de aprendizagens em todas as áreas, sobretudo naquelas em que os alunos revelam mais dificuldade?

3.2. Objetivos da intervenção

Com base nas potencialidades e nas fragilidades da turma e na problemática anteriormente identificada, defini como objetivos gerais da intervenção:

- A. Desenvolver competências de cooperação e participação na sala de aula.
- B. Desenvolver competências comunicativas e expressivas em práticas de teatro na educação.
- C. Melhorar as competências de produção textual.

Na Tabela 1 são apresentados, para cada um dos objetivos gerais anteriores, os respetivos objetivos específicos (definidos do ponto de vista dos alunos).

Tabela 1. *Objetivos gerais e objetivos específicos da intervenção*

| Objetivos Gerais | Objetivos Específicos |
|---|---|
| A. Desenvolver competências de cooperação e de participação na sala de aula. | - Cooperar com os pares. |
| | - Participar na organização da sala de aula. |
| | - Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula. |
| B. Desenvolver competências comunicativas e expressivas em práticas de Teatro na educação. | - Melhorar a expressão oral em situações de exposição perante um público. |
| | - Melhorar a dimensão expressiva da leitura em voz alta. |
| | - Improvisar, sozinho ou em grupo, em situações dramáticas criadas a partir de indutores. |
| C. Melhorar as competências de produção textual. | - Interagir com os colegas em situação de jogo e de discussão de ideias. |
| | - Produzir um texto respeitando a dimensão processual da escrita. |
| | - Melhorar o enredo das suas histórias. |

O primeiro objetivo definido é desenvolver competências de cooperação e participação na sala de aula. A cooperação é uma competência essencial na sociedade contemporânea. A LBSE refere que esta competência social deve ser um dos objetivos primordiais da educação, quando aponta que a Escola deve “fomentar a consciência

nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (artº 7º, alínea f) e “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação . . .” (artº 7º, alínea h).

É um facto que o mundo em que vivemos revela uma tendência para se tornar cada vez mais multicultural e multirracial, pelo que a aprendizagem de como se relacionar e cooperar com o outro reveste-se de uma importância crescentemente maior para a criança (Arends, 2008). Sobre o trabalho cooperativo, o mesmo autor afirma:

. . . As relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa em comum . . . o trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade entre os membros do grupo . . . [e] desenvolve[-se] um processo de comunicação amplamente efectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua. (Arends, 2008, p. 367)

Segundo Bessa e Fontaine (2002), “os efeitos da instrução da aprendizagem cooperativa ultrapassam a aprendizagem escolar e pretendem especificamente promover a aceitação intergrupo, ampliar os padrões de ligação entre os pares e a autoestima” (p. 47). No entanto, a aprendizagem cooperativa pode produzir mais efeitos positivos tais como a melhoria dos resultados escolares, a mudança de atitudes em relação aos pares e à aprendizagem, a promoção da motivação para aprender, o desenvolvimento de outras competências sociais e o desenvolvimento positivo do autoconceito (Slavin, 1983). Este princípio surge, de certo modo, enunciado na própria LBSE:

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 e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (artº 2º, ponto 5)

É essencial que os alunos aprendam a participar e a comunicar adequadamente, respeitando a vez e a opinião do outro, dado que a participação democrática em

sociedade o pressupõe. Delors (1996), referindo-se aos quatro pilares nos quais deve assentar a educação, defende que a capacidade de comunicar dos indivíduos deve ser desenvolvida, garantindo-se a participação dos mesmos nas dinâmicas que, ao longo da vida, definirão as suas condutas enquanto cidadãos. Comunicar é, com certeza, uma das competências essenciais para que o aluno possa Aprender a Viver em Sociedade, compromisso que deve ser assumido pelos agentes educativos e que assenta num sistema de partilha e diálogo que, de forma gradual e sistemática, levará à “compreensão do outro e à perceção das interdependências . . . no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1996, p.31). Consideramos, assim, que, para a criança “Aprender a Viver em Sociedade”, é importante experienciar os processos democráticos na escola e nos grupos-turma.

O segundo objetivo, desenvolver competências comunicativas e expressivas em práticas de teatro na educação, surge intimamente relacionado com o primeiro. Na sociedade contemporânea, a expressão oral assume uma função importantíssima, como adverte Cassany (1998):

[L]a vida actual exige un nivel de comunicaci3n oral tan alto como de redacci3n escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una m3nima correcci3n, no s3lo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, si no que corre el riesgo de hacer el rid3culo en m3s de una ocasi3n. (p. 135)

De facto, assim como a escrita, tamb3m a forma como o indiv3duo se expressa oralmente, o vocabul3rio e ideias que utiliza para o fazer, a forma como formula as frases e conduz o discurso e a sua capacidade de intera3o3o com os seus interlocutores tem um impacto significativo na forma como 3 percecionado pelo outro.

Paralelamente, Pennac (1995) destaca a import3ncia social de se trabalharem as compet3ncias de leitura em voz alta. Uma vez que esta modalidade de leitura 3, tamb3m, uma atividade de comunica3o3o (Jean, 2000), aquele que l3 em voz alta est3 a expor-se perante aqueles que o ouvem. Al3m disso, para Charmeux (1991), o leitor 3, sobretudo, um transmissor de informa3o3es escritas pelo autor do texto que l3, pelo que a sua fun3o3o 3 a de fazer com que quem ouve compreenda a sua leitura. Neste sentido, de forma a ser claro na sua atividade de leitura/transmiss3o3o 3 importante que haja,

previamente, um trabalho de leitura/compreensão acompanhado de um trabalho de leitura/expressão (Belo & Sá, 2005).

De acordo com Barrios (1991), na leitura em voz alta o “leitor deixa de ser apenas receptor para ser receptor – emissor substituto . . . A sua tarefa não é puramente mecânica: uma boa leitura não se limita a oralizar o texto; é, além disso, interpretação, recriação do pensamento e dos sentimentos do emissor principal” (p. 256). Neste sentido, para ser compreensível e ter subjacente uma função comunicativa, a leitura em voz alta requer “não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito torna-se um novo texto, multicodeificado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam a partir do texto um novo texto” (Bajard, 1994, p.112).

Para Barcebal (2001), este trabalho deve pressupor, em primeiro lugar, a criação de condições que despertem na criança o interesse pela leitura. Desta forma, o “isco” deverá passar pela escolha de objetos de leitura interessantes para o aluno, em vez da utilização de exemplos literários populares entre os adultos. O autor sublinha que “por supuesto, un buen cebo es más eficaz cuanto más conocemos lo que le gusta al potencial lector” (p. 142), e destaca três elementos motivadores que podem ser tidos em conta: a história/argumento, o protagonista e o título. Paralelamente, propõe que se foque a dimensão expressiva da leitura em voz alta através de um trabalho sistemático que “consiste en el entrenamiento de las herramientas expresivas, basándose fundamentalmente en técnicas teatrales” (Barcebal, 2001, p.146). Importa sublinhar que esta abordagem que tem o “drama como elemento animador” (Barcebal, 2001, p.146) tem repercussões assinaláveis nas mais diversas manifestações expressivas da criança:

El drama usa técnicas de dinámica de grupos, ritmo, artes plásticas, dramatización, control del espacio, objetos, cuerpo, sonido, voz..., con el objetivo común de lograr que el individuo se desarrolle mejor porque sepa entenderse mejor al expresarse y dejar expresarse con más seguridad, libertad y variedad de herramientas. (Barcebal, 2001, p.147).

De qualquer forma, este trabalho propiciador do desenvolvimento das competências de comunicação e de expressão dos alunos não deve restringir-se a exercícios de expressão linguística leitora. Até porque, de acordo com Laferrière e Motos (2003), “el sentido originário de expresión es el movimiento del interior hacia el

exterior” e, como tal, “la manifestación de los estados afectivos puede ser revelada por los gestos, la palabra, por los signos que aparecen en el rostro” (p.83)

Os autores reforçam, ainda, a ideia de que a expressão assume três dimensões

- Espontaneidade, como resposta a estímulos e a situações desconhecidas. Pode, no Teatro, ser trabalhada a partir de improvisações.
- Técnica, relacionada com o conhecimento que o indivíduo tem relativamente às potencialidades que possui para se expressar ou preparar produtos artísticos.
- Cultura, entendida como o conhecimento de modelos que poderão orientar a prática do indivíduo e que, de forma progressiva, contribuirão para a formação da sua dimensão técnica.

Cabe, pois, à escola promover dinâmicas que substanciem estas dimensões de forma equilibrada. Neste sentido, Lafferrière e Motos (2003) afirmam que :

La consideración de estas três dinmensiones nos lleva a educación artística entendida como alfabetización artística, en el sentido de adquisición de la competencia sígnica para comprender y valorar críticamente las manifestaciones artísticas y para ser capaz de dar forma a emociones, ideas y sentimientos mediante los distintos lenguages. En lo que respecta al taller creativo expresivo lo que se pretende es que los destinatários adquieran un competencia que les permita comprender y crear mensajes, expresarse y comunicarse en definitiva, con todo tipo de signos (lingüísticos, corporales, plásticos, sonoros, etc.). (p. 85)

O último objetivo definido é o de melhorar as competências de produção textual.

A escrita, segundo o Guião de Implementação do Programa de Português (GIP), não ajuda apenas o aluno a pensar melhor, mas permite que este explore as diversas áreas curriculares e desenvolva a sua literacia cultural (Niza, Segura & Mota, 2011).

Considero particularmente importante desenvolver competências de produção textual devido à função essencial que desempenha no desenvolvimento das aprendizagens curriculares (Barbeiro & Pereira, 2007; Niza, Segura & Mota, 2011).

A escrita constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem . . . Oferece aos alunos oportunidades de

pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão . . . A produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias. (Niza, Segura & Mota, 2011)

Para um melhor desempenho dos alunos neste domínio, trabalhar a escrita na sua dimensão processual torna-se fundamental. A planificação de um texto é essencial para melhorar a qualidade do mesmo. Aliás, um dos objetivos do ensino da escrita proposto nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012) é o de “planificar a escrita de textos” (p. 17). De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos ao longo do percurso escolar” (p. 18). Segundo Niza, Segura e Mota (2011), a planificação da macroestrutura de um texto determina também a sua microestrutura, no que diz respeito à escolha de palavras ou sequências de palavras numa determinada frase, ao ritmo do texto (demarcado pela sua pontuação), à imposição de características próprias do tipo ou género textual escolhido, entre outros aspetos. Para redigir um texto, é importante que o aluno mobilize conhecimentos e capacidades relacionadas com o processo de escrita, com as regras linguísticas que estão subjacentes ao mesmo e com o tipo de texto que se pretende escrever (Barbeiro, 1999).

Moreira (2014) corrobora esta ideia:

. . . se não existir um plano previamente estabelecido para esta tarefa [de escrita], o texto elaborado poderá constituir-se por um conjunto de ideias desorganizadas, sem sentido ou pouco desenvolvidas, afastando-se do objetivo de escrita inicialmente delineado. Pode, ainda, existir a possibilidade de, com a ausência desta planificação, se construir um texto cuja estrutura não esteja de acordo com a tipologia de texto previamente selecionada. Quando é realizada a escolha do tipo de texto tem de se ter em consideração a estrutura que lhe está subjacente, que orientará a planificação e organizará os conteúdos. (p. 23)

Assim como a planificação, também a revisão de texto deve ser privilegiada. Para Miras (2000), esta é a fase da escrita que gera maior aprendizagem. Esta ideia é corroborada por Barbeiro e Pereira (2007):

. . . a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos. (p. 19)

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na recolha e tratamento de dados, bem como todo o processo de intervenção, enquadra-se no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa do tipo da investigação-ação, na medida em que, de acordo com Sousa (2005), se baseia “essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e [lida] com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p.96). Neste tipo de investigação “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Estes autores definem “dados” nestes termos:

. . . [São] materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observação participante. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

Assim, este trabalho investigativo configurou-se em:

1. Recolha de dados: realizada ao longo do período de observação (possibilitou a caracterização do contexto socioeducativo e a construção de um plano de ação mobilizado durante a intervenção); e também ao longo do período de investigação (incidente nas dinâmicas dinamizadas em contexto curricular).
2. Tratamento de dados: realizado durante e após os períodos de observação e de intervenção; foi a partir desta etapa que se tornou possível a realização deste documento que, dada a natureza do trabalho desenvolvido, reúne uma série de considerações refletidas e fundamentadas nos dados recolhidos ao longo do processo.

Desta forma, os objetivos metodológicos do processo que descrevo neste capítulo assumem duas dimensões fundamentais para a ação de qualquer professor: a investigação para se alterar/adequar estratégias às especificidades do contexto e a investigação para se encontrar respostas a questões de natureza socioeducativa desse mesmo contexto (Ponte, 2002).

4.1. Técnicas de recolha e tratamento de dados

No que diz respeito a técnicas de recolha de dados, recorri à observação naturalista e sistemática (com registo em instrumentos para esse efeito elaborados), à pesquisa arquivística, à entrevista semi-estruturada e ao questionário. No que diz respeito a técnicas de tratamento de dados, recorri ao tratamento documental, ao tratamento estatístico dos questionários e das grelhas de registo de observações e à análise de conteúdo da entrevista.

Relativamente à observação, é importante referir que o período inicial que lhe foi dedicado no contexto da intervenção foi de extrema relevância para a realização de uma caracterização adequada e precisa do mesmo. De acordo com Estrela (1994), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p. 26).

A observação foi, por isso, um dos processos com maior destaque na recolha de dados para a elaboração da caracterização do contexto socioeducativo:

Desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana. (Estrela, 1994, p. 29)

As técnicas de observação utilizadas foram a observação naturalista, resultado da “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias habituais do seu quotidiano” (Trindade, 2007, p. 47) e a observação participante, na medida em que, “de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31).

Numa primeira etapa, a observação do contexto centrou-se nas dinâmicas que nele ocorrem e na metodologia da orientadora cooperante ao longo das sessões. Desta forma, foi-me possível ter uma perceção direta dos fenómenos tal como eles acontecem, o que, para Afonso (2005), torna possível uma “recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91). De acordo com o mesmo autor, esta metodologia de recolha de dados deve ser acompanhada da “utilização de . . . grelhas

concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informações . . . de teor quantitativo” (p. 92). Deste modo, ao longo do período de observação e do período de intervenção socorri-me deste tipo de instrumentos, definindo indicadores e critérios de avaliação para a sua construção, em conformidade com os documentos normativos das várias áreas curriculares de intervenção (Português, Matemática, Estudo do Meio, Teatro, Artes Plásticas, Música e Educação Física). O seu preenchimento foi realizado a partir da observação que, diariamente, realizei.

Além disso, utilizei diários de bordo, sobretudo na recolha de dados relativos a sessões de Teatro e de Música. Estes foram preenchidos *a posteriori*, a partir da análise de vídeos gravados ao longo dessas mesmas sessões. Esta opção deveu-se ao facto de, por vezes, ser complexo avaliar todos os alunos em momentos que requerem da sua parte uma postura mais ativa e participativa e em que se privilegiam dinâmicas de movimento. Os diários de bordo caracterizam-se pelo dinamismo e mobilidade do autor, reunindo, sobretudo, dados objetivos, mas, também, algumas marcas de subjetividade. Durante a sua escrita, o autor transcreve os momentos observados à luz da sua interpretação, realizando inferências quase automáticas acerca das ocorrências verificadas.

Durante o período de observação recorri, também, à pesquisa documental, que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88). Assim, através da análise de documentos como o PEA e o RI, obtive dados relativos à localização da escola e características socioeconómicas e culturais da população escolar. O PEA e o RI forneceram-me, também, informação específica sobre o funcionamento da instituição no que respeita à sua organização e gestão, espaços físicos e recursos materiais, oferta educativa, princípios pedagógicos e projetos em que esta se encontra envolvida.

A consulta das fichas de avaliação dos alunos e de registos elaborados pela orientadora cooperante permitiu, também, a realização de uma rigorosa diagnose das aprendizagens das crianças nas várias disciplinas e a identificação dos conteúdos/competências em que estas revelavam maiores fragilidades.

Na fase de pré-intervenção, considerei oportuno realizar uma entrevista à orientadora cooperante. A entrevista “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (Afonso, 2005, p. 97), tendo como principal objetivo a

recolha de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) relativos aos temas em análise. O modelo de entrevista que utilizei enquadra-se na categoria de entrevista semi-estruturada, tendo sido orientada por um guião em que se identificavam os principais aspetos a abordar ao longo da mesma (cf. Anexo X).

O recurso a esta metodologia permitiu-me apurar, junto da orientadora cooperante, dados relevantes que pudessem servir de complemento à diagnose do contexto e, também, reunir informações ou, mesmo, opiniões da professora relativamente a temas específicos relacionados com esta investigação.

A transcrição desta entrevista foi apresentada à entrevistada que teve, assim, a oportunidade de validar as respostas e, conseqüentemente, o protocolo de entrevista utilizado neste trabalho (cf. Anexo B).

A avaliação de diagnóstico foi complementada com questionários feitos aos alunos. Segundo Afonso (2005), entende-se por questionário o “conjunto de questões escritas a que se reponde . . . por escrito”, tendo como principal objetivo a conversão “da informação obtida dos respondentes em dados pré-formatadas, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p. 101).

No que diz respeito ao período de intervenção educativa, à exceção da entrevista semi-estruturada, utilizei os mesmos métodos e técnicas de recolha de dados a que recorri para a caracterização do contexto socioeducativo e para a realização da diagnose das competências e aprendizagens dos alunos. A observação naturalista e participante foi, portanto, uma metodologia sistemática e transversal a todo o período de intervenção, acompanhada do preenchimento de diários de bordo e das grelhas de registo de observações elaboradas durante o período de observação. O confronto entre os dados obtidos na fase de diagnóstico com os registados numa fase intermédia e final da intervenção educativa, permitiram uma análise comparativa que reflete o percurso evolutivo dos alunos nas competências consideradas.

Importa também referir que os dados recolhidos foram submetidos, sobretudo, a processos de análise documental e de análise estatística. Bardin (1977) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise que visa, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens registadas em formatos diversos, obter indicadores que “permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p.42).

A análise estatística dos dados recolhidos através de grelhas de registo de observações (com ferramentas informáticas como o Excel) foi, igualmente, um contributo importante para a realização deste documento, permitindo uma visão globalizante dos resultados da intervenção.

Por último, gostaria de sublinhar que segui rigorosamente os procedimentos previstos na *Carta Ética* (2014) da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), sobretudo no que diz respeito à relação estabelecida com os participantes da investigação. Esta foi realizada com base no consentimento informado de todos os seus intervenientes que, de acordo com o referido documento, possuem o “direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2014, p.7). Deste modo, informei os visados acerca da natureza e dos objetivos do estudo e dispus-me a prestar todos os esclarecimentos de que necessitassem. Além disso, mantenho a garantia de preservação do anonimato das pessoas e das instituições envolvidas e de confidencialidade dos dados.

5. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo faço uma apresentação reflexiva do processo de intervenção educativa, focando os seus princípios orientadores, as estratégias globais implementadas e as linhas gerais do estudo realizado.

5.1. Princípios orientadores da intervenção educativa

A intervenção pedagógica decorreu numa lógica de continuidade com o que foi observado relativamente às práticas da orientadora cooperante. Ainda assim, procurei ter sempre presente os aspetos ideológicos que acredito serem potenciadores das aprendizagens dos alunos.

A intervenção teve por base uma conceção sócioconstrutivista de aprendizagem, que prevê que o conhecimento se constrói através das atividades sociais em que cada indivíduo participa (Vygotsky, 1984). As interações sociais na aprendizagem foram valorizadas, assim como a comunicação, que propicia o desenvolvimento de competências de estruturação do raciocínio. Procurou-se atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, conceito introduzido também por Vygotsky, na medida em que procurei que a situação de ensino-aprendizagem partisse daquilo que a criança conhecia e lhe era mais familiar. Penso, desta forma, ter possibilitado a associação dos seus conhecimentos prévios às novas aquisições, estabelecendo-se ligações que se traduzam em aprendizagens mais sólidas e significativas, numa lógica de construção de conhecimentos em espiral (Bruner, 1966).

Relacionada com aquele princípio, a aprendizagem cooperativa foi, igualmente, um dos princípios nos quais assentou a prática pedagógica. De acordo com Johnson e Johnson (1995), para que exista aprendizagem cooperativa é necessário que os alunos trabalhem em conjunto para atingir objetivos partilhados. Neste sentido, cada um só poderá alcançar os seus objetivos de aprendizagem se os outros membros do grupo forem também capazes de alcançar os seus, criando-se uma interdependência entre os alunos, como defende Lopes e Silva (2009):

[A] aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos

indivíduos para situações futuras do ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo. (p. 4)

Pretendi, assim, que os alunos aprendessem a cooperar e que, no processo, desenvolvessem valores como o respeito e a tolerância, de extrema utilidade para a vida em sociedade e que são, segundo Slavin (1983), naturalmente potenciados pela aprendizagem cooperativa.

Além disso, procurei assumir um papel de construtor e gestor do currículo, com a preocupação de que as propostas de aprendizagem fossem flexíveis e estimulantes para todos os alunos. Segundo Roldão (1999), “o objetivo do ensino diferenciado é aumentar a probabilidade de os alunos serem bem sucedidos nos seus estudos” (p. 53). As salas de aula diferenciadas refletem, efetivamente, o “diagnóstico consciencioso do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e o planeamento adequado das actividades e dos projectos que se dirigem à satisfação dessas necessidades” (Heacox, 2006, p. 8).

A diferenciação pedagógica foi, portanto, outro dos princípios subjacentes à intervenção. De acordo com Perrenoud (2003), esta “é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p. 21). De facto, os pontos 1 e 2 do artigo 2º da LBSE definem o Ensino Básico como universal e obrigatório, tendo como finalidade assegurar o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) prevê, igualmente, que a escola deverá responder de forma inclusiva às características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada criança. Esta diferenciação foi planificada de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica e formativa que, de forma contínua, procurei implementar.

Por último, entendi a reflexão permanente sobre a minha prática também como um princípio, numa atitude construtiva de melhoramento das situações de ensino-aprendizagem proporcionadas aos alunos.

5.2. Estratégias globais de intervenção

Na linha dos objetivos definidos com base na diagnose das aprendizagens e competências dos alunos, foi de essencial importância definir estratégias globais de intervenção que concorressem para a sua concretização. Na tabela 2 sintetizam-se as estratégias operacionalizadas para o efeito.

Tabela 2. *Articulação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção*

| Objetivos gerais | Estratégias globais de intervenção |
|---|--|
| A. Desenvolver competências de cooperação e de participação na sala de aula. | - Implementação do Teatro no âmbito curricular. <ul style="list-style-type: none">- Discussão e definição das regras de participação em sala de aula.- Implementação de rotinas (<i>Conselho de Turma, Ler, Contar e Mostrar</i>).- Diversificação das modalidades de trabalho.- Recurso a métodos de aprendizagem cooperativa.- Atribuição de responsabilidades.- Reflexão sistemática sobre atitudes e comportamentos. |
| B. Desenvolver competências comunicativas e expressivas em práticas de teatro na educação. | - Implementação do Teatro no âmbito curricular. <ul style="list-style-type: none">- Implementação de rotinas (<i>Ler, Contar e Mostrar; Conselho de Turma</i>).- Implementação de momentos de exposição oral em todas as áreas disciplinares. |
| C. Melhorar as competências de produção textual. | <ul style="list-style-type: none">- Implementação de rotinas (Autoditado).<ul style="list-style-type: none">▪ Abordagem explícita de regras ortográficas que permitam colmatar os erros mais frequentes.- Promoção da dimensão processual da escrita.- Realização de sequências didáticas. |

Nos tópicos seguintes, apresento uma análise das principais estratégias implementadas e dos seus contributos para os vários objetivos.

Ler, contar e mostrar

Com o objetivo de promover as competências de expressão oral e leitura dos alunos esta rotina tem, embora com configurações e designações diversas, adeptos por todo o mundo. Nos Estados Unidos da América e no Reino Unido é designada de “Show and Tell”, não contemplando, tal como o nome indica, a leitura em voz alta (o que não implica que não possa ocorrer). Em Portugal é muitas vezes designada como

“Apresentação de Produções”, sobretudo em contextos MEM, embora a sua finalidade seja muito semelhante.

Os seus benefícios no desenvolvimento de competências da Língua dos alunos e em outras competências têm, progressivamente, vindo a ser estudados. Pestana (2011) identifica o momento de apresentação de produções como potenciador de aprendizagens cooperativas. Um estudo recente de Varela (2014) mostrou que, no contexto da rotina, os alunos do 1.º ano de escolaridade apresentam maior facilidade em relatar um momento vivenciado ou mostrar algo a que atribuem valor afetivo do que em ler em voz alta, por se sentirem pouco seguros e confiantes da fluência e correção da sua leitura.

No contexto específico deste período de intervenção, esta rotina realizou-se duas vezes por semana – às quartas e sextas-feiras –, ocorrendo num total de doze vezes (cf. horário proposto para o período de intervenção, Anexo Y). No início de cada semana, os alunos inscreviam-se para participar na rotina, mediante o preenchimento de uma ficha de registo de participação na rotina (cf. Anexo Z), que deveria ser feito pelo chefe de turma da semana em questão. O limite máximo de inscrições por sessão foi de três alunos. Nela deveriam indicar se pretendiam Ler, Contar ou Mostrar e, no caso de selecionarem a primeira opção, se se tratava de um texto de sua autoria ou de outro autor.

Na véspera ou antevéspera da sua apresentação, os alunos traziam para a escola o texto que iriam ler ou o objeto que desejavam mostrar e, em conjunto com um adulto (um dos professores estagiários), preparavam a sua apresentação. Para o efeito, dispunham de guiões orientadores específicos para as opções Ler (cf. Anexo AA), Contar (cf. Anexo BB) ou Mostrar (cf. Anexo CC), que deveriam preencher com as ideias que previam apresentar. -se, com isto, levar os alunos a estruturar as apresentações de acordo com os Pretendia momentos que estas devem seguir, a organizar os seus discursos e a melhorar a qualidade das suas produções orais, mediante um *feedback* imediato do adulto. Os alunos poderiam levar as fichas para casa para treinar a sua apresentação sozinhos ou com os familiares.

Na data estipulada, faziam a sua apresentação em cerca de 5 minutos usando ou não a ficha de planificação como suporte, reservando-se 2/3 minutos para os colegas poderem colocar questões e para a realização de um momento de auto e heteroavaliação do desempenho do aluno. No final, o professor dava também o seu *feedback* final. A duas semanas do final da intervenção, apercebi-me de que alguns

alunos, os mais tímidos, não tinham ainda participado na rotina, pelo que foi dada a oportunidade de, a partir desse momento, os alunos se inscreverem a pares ou trios.

O Conselho de Turma

O Conselho de Turma (ou Conselho de Cooperação Educativa⁵) é uma estrutura de suporte às aprendizagens normalmente associado ao modelo pedagógico do MEM em que, semanalmente, se discutem ocorrências significativas para o grupo, se resolvem conflitos, se avalia o trabalho da semana e se organiza o trabalho da semana seguinte. Este momento ocorreu todas as terças-feiras à tarde, no tempo anteriormente destinado à Oferta Complementar.

Apesar de, na sua configuração original, o Conselho de Turma prever todos estes momentos, a avaliação do trabalho da semana e a preparação da agenda da semana seguinte era feita de forma superficial com os alunos. O investimento mais significativo foi, de facto, na discussão e resolução de conflitos e na avaliação do desempenho dos alunos no cumprimento das regras de sala de aula, como forma de responder aos objetivos definidos no âmbito da Competências Sociais.

De facto, um dos papéis do Conselho de Turma é negociar uma solução mútua para os conflitos vividos na comunidade. Esta discussão e negociação parte da leitura e discussão de um dos instrumentos de pilotagem associados ao Conselho de Turma: o Diário de Turma, que foi também implementado (cf. Anexo DD). Neste instrumento, os alunos registaram, durante a semana, ocorrências positivas e negativas relativas às atividades e às relações entre grupos e também algumas sugestões que foram, posteriormente, discutidas no Conselho.

Assim, o Diário de Turma permite aferir o clima de grupo durante a semana e potencia a resolução autónoma e responsável de conflitos entre os alunos, na medida em que as ocorrências são discutidas contando com a perspetiva não apenas dos implicados mas também das restantes crianças. Surge como uma oportunidade de análise, reflexão e complexificação conjunta do ponto de vista dos alunos sobre os conflitos em questão, para daí retirar conclusões e normas que sirvam para regulamentar a vida da turma daí em diante, o que proporciona o desenvolvimento sociomoral dos mesmos (Serralha, 2007). De facto, foi dos vários Conselhos de Turma que resultou um conjunto de regras de conduta, resultantes das várias atas escritas pelo

⁵ Designação normalmente atribuída a esta estrutura de suporte à aprendizagem pelo MEM.

chefe de turma de cada semana (cf. Anexo EE). Penso que o facto de terem emergido de situações vivenciadas no quotidiano da turma e de terem sido definidas com o contributo de todos fez com que os alunos sentissem as regras como um compromisso que deveriam cumprir.

Ainda de acordo com o autor supramencionado, o processo de negociação e a resolução cooperada de conflitos gera nos alunos o confronto e aceitação de perspetivas diferentes da sua. Contribui, assim, para ampliar a sua perspetiva, tornando-os mais tolerantes. Aliás, a comunicação entre os alunos que se gera nestes processos de negociação e a reunião das suas experiências, contribui para que todos atinjam um nível superior de compreensão dos assuntos.

A linguagem pela qual as crianças (re)pensam e (re)constróem os acontecimentos passados é algo que permite dar sentido à experiência e compreendê-la, além de aumentar os circuitos de comunicação e desenvolver o nível de linguagem, pelo que esta foi uma estratégia que permitiu não apenas contribuir para o objetivo relativo às competências sociais, mas também para o cumprimento do objetivo específico relacionado com a melhoria da qualidade da expressão oral (melhorar a expressão oral em situações de exposição perante um público).

Entendo, portanto, o Conselho de Turma como um contexto de formação democrática dos alunos, devido à assunção de responsabilidades livremente assumidas pelas crianças e ao desenvolvimento de relações de respeito mútuo e cooperação, que influem no processo de socialização das mesmas. No Conselho de Turma, todos têm igualdade de oportunidade de participação e todas as opiniões e perspetivas são consideradas. A construção coletiva da convivência diária e a reflexão cooperada dos acontecimentos mais significativos para o grupo proporcionam um constante aprender a ser pessoa (Serralha, 2007).

Diversificação das modalidades de trabalho e atribuição

Contrariando a tendência observada para que os alunos trabalhassem individualmente, reorganizou-se a sala de aula em mesas destinadas a grupos de 6 alunos. Assim, privilegiou-se o trabalho em pequeno grupo, com o objetivo de se promover a cooperação e o sentido de democracia, de se estabelecerem circuitos de comunicação entre os alunos e de se estimular a resolução autónoma de conflitos (discutidos posteriormente no Conselho de Turma).

Segundo o artigo 7º da LBSE (Lei 46/86, de 14 de outubro), são objetivos do ensino básico assegurar a descoberta e o desenvolvimento dos interesses e aptidões do indivíduo, assim como a sua capacidade de raciocínio, espírito crítico, criatividade e sentido moral, promovendo a sua realização pessoal em conformidade com os valores da solidariedade social. A mesma Lei de Bases estabelece que a educação relacione constantemente o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura da escola e a do quotidiano e que permita desenvolver hábitos positivos de relação e cooperação. Reunindo todos estes fatores, e atribuindo ao aluno um papel de maior participação nas dinâmicas, permitir-se-á que este desenvolva competências de autonomia e responsabilidade, formando-se “cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Lei 46/86, artº 7.º, alínea i).

O facto de a organização da sala proporcionar um trabalho focado nos parâmetros anteriormente descritos levou a que os alunos aprendessem, realmente, a partilhar ideias, a ouvir as perspetivas dos outros e a negociá-las com o objetivo de, no final, criarem um produto verdadeiramente democrático, construído por todos e assumido como sendo de cada um.

Para o efeito, através do trabalho em pequenos grupos, mas também com toda a turma, idealizei atividades socializadoras que, de acordo com o que é explicitado no documento *Organização Curricular e Programas* (2006), “garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes (...). As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (p. 24).

De acordo com Pato (1995), a partir do recurso ao trabalho de grupo “é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (p. 9). As oportunidades de aprendizagem pelos alunos são assim ampliadas, podendo-se sentir úteis quaisquer que sejam as suas contribuições para o sucesso do grupo. Como referem Pereira e Azevedo (2005), o pequeno grupo “é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interacção cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (p. 88)

Promoção da dimensão processual da escrita

Tendo em conta que o desenvolvimento da escrita deve mobilizar competências específicas às quais o aluno poderá recorrer no momento de produção textual, foi importante que ao longo da intervenção se mobilizassem, à semelhança do que é proposto por Barbeiro e Pereira (2007), textos social e culturalmente relevantes (ação sobre o contexto dos escritos) e, também, recursos pedagógicos que permitissem uma reflexão sistemática acerca daquilo que se escreve e daquilo que se pode escrever (ação sobre o processo da escrita). Esta abordagem teve o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita e permitiram que o domínio em questão fosse perspectivado pelos alunos tendo em conta a seguinte linha orientadora (Barbeiro & Pereira, 2007):

- **Planificação**, destinada ao estabelecimento de objetivos e à identificação dos conteúdos sobre os quais incidirá a escrita. Tendo em conta que, numa atividade de textualização, os alunos têm uma série de decisões a tomar (desde a forma como poderão organizar a informação no texto, até à escolha do léxico mais adequado para transmitir essa informação), é importante que o professor lhes proporcione experiências que os tornem capazes de tomar essas decisões (Cf. Anexo FF).
- **Textualização**, dedicada à redação propriamente dita. Este é o momento em que são mobilizados e explicitados os conteúdos sobre os quais se vai escrever e se articulam linguisticamente as ideias selecionadas. É, por isso, importante que os alunos planifiquem a escrita e que, a partir dela, reflitam acerca de como vão escrever.
- **Revisão**, que pode acontecer durante a textualização ou no final desta, a partir da leitura daquilo que foi escrito. É fundamental que, numa fase pós-textualização, os objetivos planificados sejam avaliados pelas próprias crianças, tanto no que se refere ao conteúdo sobre o qual incidiu a escrita, como no que diz respeito à articulação linguística. A partir da análise crítica dos textos por si produzidos, os alunos poderão perspetivar formas de os corrigir e a eventual necessidade de os reformular/reescrever.

Neste sentido, a introdução de listas de verificação/correção nas dinâmicas de escrita propostas (cf. Anexo GG) contribuiu, por um lado, para que os alunos organizassem as suas planificações textuais, percecionando quais os parâmetros que

deveriam ter em conta na fase de textualização e, por outro, para que efetuassem uma revisão suficientemente orientada e fundamentada das suas produções.

Os mecanismos de revisão textual permitiram, igualmente, um trabalho direcionado para a sistematização de regras básicas de ortografia, em dinâmicas totalmente orientadas pelas tipologias de erros ortográficos verificadas nas produções escritas apresentadas.

Tendo em conta que os alunos evidenciaram sempre, da primeira para a segunda versão dos textos produzidos, melhorias significativas no que aos objetivos planificados para os mesmos dizia respeito, acredito que a continuidade da integração de momentos de planificação e revisão textual surtirá, a longo prazo, os efeitos que lhe estão subjacentes: tornar os alunos mais competentes a nível de escrita, mais autocríticos acerca dos seus textos e mais reflexivos acerca do funcionamento da língua.

Autoditado

O ditado foi, igualmente, uma das estratégias implementadas ao longo da intervenção no sentido de responder a uma das fragilidades evidenciadas pelos alunos durante o período de observação: o desconhecimento de regras de ortografia e, conseqüentemente, a produção de textos fragilizados no que a este domínio diz respeito. Sousa (2014) destaca o ditado como sendo uma das atividades que permitem detetar as dificuldades dos alunos a nível do registo:

Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem e quais as áreas da língua e/ou da escrita que causam mais problemas. Visto desta forma, o ditado pode ser usado como um meio para analisar as dificuldades dos alunos e uma plataforma para planear o ensino.
(p.117)

Deste modo, como referi anteriormente, a análise das produções textuais dos alunos permitiu a identificação e categorização dos erros ortográficos produzidos. No entanto, apesar de constituírem um importante instrumento para a avaliação desta competência da escrita, o facto de não serem um produto imediato e, por isso, passível de reformulações ao longo da sua construção, as produções textuais dos alunos não

dão ao professor informações precisas acerca dos conhecimentos que, efetivamente, estes possuem em relação às regras de ortografia. Através do ditado e da observação das já referidas dúvidas e hesitações evidenciadas pelos alunos na escrita de determinadas palavras, é possível determinar a abordagem metodológica que deverá ser realizada no sentido de se colmatar eventuais constrangimentos. Neste sentido é importante sublinhar a ideia de que, por se tratar de dificuldades observadas “em tempo real” (e que, por isso, não podem ser corrigidas pelo aluno antes que o professor as percecionem), o seu diagnóstico torna-se mais preciso.

Este trabalho realizou-se segundo a lógica de autoditado na qual, de acordo com Sousa (2014), “o aluno memoriza um pequeno texto ou um trecho ou um conjunto de palavras e depois escreve-o sem recorrer ao texto fonte. Depois do exercício o aluno volta ao texto fonte para conferir o texto escrito” (p.119). A esta variante do ditado associou-se também a vertente de ditado no quadro na qual, de acordo com a mesma autora, “o aluno lê o que o professor escreve no quadro e tenta reproduzir sem copiar. É, com frequência, utilizado para palavras que constituam problema (por exemplo, a regra de m antes de p ou b, ataques ramificados (pl, bl, tr, gr...))” (p.119).

Para o efeito, ao longo da intervenção, os alunos construíram duas caixas de palavras:

- **Caixa de palavras novas**, na qual cada aluno depositava as palavras que, durante as rotinas de ditado anteriormente descritas ou nos textos produzidos, apresentassem erros de ortografia.
- **Caixa das palavras amigas**, na qual cada aluno depositava todas as palavras que conseguisse escrever com correção ortográfica no momento de autoditado ou de ditado no quadro (cf. Anexo HH).

A construção destas caixas permitiu que a dinâmica de autoditado começasse, a dada altura, a ser assumida pelas próprias crianças. Estas tinham a liberdade de recorrer autonomamente à sua respetiva caixa das palavras novas para realizarem momentos de autoditado e, assim, tentarem a passagem de determinadas palavras para a caixa das palavras amigas.

Por fim, devo acrescentar que todo o trabalho em torno desta competência foi realizado de forma sistemática e complementar: o ditado acompanhado da explicitação de regras associadas à ortografia das palavras e a verificação da aplicação dessas regras em produções textuais dos alunos.

5.3. O Teatro como eixo curricular de desenvolvimento de competências

Neste subcapítulo faço um enquadramento da temática deste estudo de acordo com as perspetivas teóricas que tive a oportunidade de analisar e, num segundo momento, apresento a forma como organizei a intervenção curricular no âmbito do Teatro.

5.3.1. Enquadramento teórico

Desde a emergência de movimentos pedagógicos inovadores e pedocêntricos, da Escola Nova à Escola Moderna, que “muitos pedagogos portugueses têm defendido uma concepção de educação que não seja apenas uma simples transmissão de saberes, mas sim um processo que actue sobre a formação total da pessoa” (Lino, 2007, p.137). Deste modo, o trabalho que proponho neste documento assenta em dois princípios que me parecem fundamentais:

- Educação centrada em métodos heurísticos, isto é, uma formação assente no ideal de que o aluno atinja conhecimentos a partir de problemas solucionados por esforço próprio.
- Educação centrada em métodos holísticos, isto é, uma formação que concebe a realidade como um todo e que, por isso, perspetiva também o aluno na sua globalidade.

Desta forma, cabe à Escola e aos professores a promoção de oportunidades que garantam que, de facto, tais princípios possam ser cumpridos. Para Laferrière (1997) citado por Pereira (2012), a criação destas oportunidades passa pela consciência de que “lo que se debe buscar es una integración de inteligencia, afectividade y cuerpo en una globalidade creativa” (p. 8). Ora, atrever-me-ia a acrescentar que a Educação Artística se configurará como a forma mais eficaz para que essa integração seja bem sucedida.

Ainda assim, parece-me interessante sublinhar a ideia de que esta concepção não é uma novidade trazida pelos movimentos educativos de que falei anteriormente. Historicamente, este ideal de formação global dos sujeitos surge na Antiguidade Clássica pela voz de filósofos que propunham a *Educação pela Arte* como garante dos

ideais já apresentados. Para Platão (427–346 a.c.), a liberdade e a espontaneidade devem ser consideradas como metodologias educacionais:

. . .o ensino deve ser ministrado sob uma forma isenta de constrangimento .
. . porque o homem livre não deve aprender como escravo; com efeito, quando os exercícios são praticados à força, o corpo não se encontra pior por isso, mas as lições que se fazem entrar à força na alma não ficam aí. Não uses da violência na educação das crianças, mas procede de modo que se instruem brincando; poderás assim discernir melhor as tendências de cada uma (citado por Sousa, 2003, p. 17).

Indo ao encontro desta perspetiva, Herbert Read (1982), fundador da Associação Internacional de Educação pela Arte (INSEA), defende que, tendo em conta que o principal papel do ensino é o de “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade . . . com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (p.22), a “ arte deve ser a base da educação” (p.13). Esta ideia é reforçada se se tiver em conta que a manifestação do desenvolvimento promovido pela Escola no que se refere à cognição dá-se por via da expressão. Deste modo, para Read (1982), “o objetivo da educação é . . . a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (p.24) e que, de uma forma adequada, possam manifestar as demais propriedades promovidas em contexto escolar.

Esta ideia traz-me a necessidade de recuperar uma outra que apresentei no capítulo anterior. A ideia de que, por esta via, as crianças têm a liberdade criadora que lhes permite aprender partindo da forma como interpretam o mundo que as rodeia e da forma como expressam essas perceções, criando, com autenticidade, perspetivas únicas sobre uma série de temas que, de outra forma, poderiam não ser “merecedores” da sua atenção.

No entanto, parece-me útil referir que este paradigma de *Educação pela Arte*, que dá primazia ao desenvolvimento da personalidade por via da livre expressão a partir de práticas artísticas, tem vindo a dar lugar a um outro, que procuro defender neste documento: o paradigma da *Educação Artística*. Este, como o primeiro, coloca o desenvolvimento da personalidade no centro do processo educativo, mas através de um trabalho que visa claramente o conhecimento de linguagens artísticas. Por outras

palavras, a *Educação Artística* assume que as áreas – também curriculares – que a substanciam têm, como as demais áreas não artísticas, conteúdos, conceitos e terminologias próprias que se aprendem, devendo existir, da parte do professor, uma intencionalidade didática para que, ao longo do processo, se promova a aquisição de competências. Esta ideia é defendida por Koudela (2008):

Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática . . . O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (p.26)

Mesmo perante os resultados que comprovam a importância das áreas da Educação Artística para o desenvolvimento global da criança, Japiassu (2009) é perentório ao afirmar que, no Brasil, o ensino das artes “segue concebido por muitos professores, funcionários das escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou *luxo*” (p.23). Atrever-me-ia a dizer que esta é uma realidade comum a Portugal. Tal como comprovei ao longo desta e de outras intervenções realizadas durante o meu percurso académico, e também como comprovaram vários autores (Pereira, 2012), existem muitos professores que optam, deliberadamente, por colocar as áreas da Educação Artística em segundo plano ou mesmo por excluí-las dos seus planos de intervenção, alegando falta de preparação metodológica para a sua abordagem ou imposições do poder central no sentido de se valorizarem áreas de domínio científico. Além disso, de acordo com Pereira (2012), as próprias alterações nas dinâmicas e rotinas escolares e o surgimento de novos profissionais na Escola tem reforçado esta postura:

A possibilidade da sua inclusão [das áreas da Educação Artística] nas Atividades de Enriquecimento Curricular, nem sempre asseguradas por professores com a devida formação, parece ter criado um certo descomprometimento dos professores titulares de turma, deixando a sua

implementação para o tempo não letivo a que correspondem as referidas Atividades. (p. 18)

A abordagem destas áreas parece ser, em vários casos, descontextualizada e desprovida de intencionalidade pedagógica e artística. Se, em contexto curricular (ou mesmo no âmbito das AEC), a abordagem do Teatro, da Música ou das Artes Plásticas se restringir à sua dimensão lúdica, de que forma se repercutirá na educação artística dos alunos? Como proposto por Sousa (2003), é urgente que se tome consciência de que as atividades lúdicas nem sempre são atividades artísticas, mesmo que as atividades artísticas possam integrar uma dimensão mais lúdica:

Quando uma criança joga ao pião ou ao berlinde, está a jogar, mas não a efectuar uma actividade de natureza artística . . . Quando pinta, faz de índio, dança ou canta, estes jogos já possuem, porém, as características que nos permitem considerá-los como jogos artísticos, ou seja, são eminentemente expressivos e criativos. (Sousa, 2003, p. 176).

Assim, se, por um lado, a presença das áreas da Educação Artística na Escola acontece, durante o século XX, pela necessidade ou interesse de se estimular a criatividade do aluno (como se o desenvolvimento da criatividade fosse apanágio das áreas artísticas), a sua abordagem atual acaba por ignorar esse princípio que, na perspectiva de Japiassu (2009), era, já por si, bastante redutor. De acordo com o autor, a abordagem atual aproximar-se-á da tendência verificada nas salas de aula de antes do século XX. Na altura, por exemplo, “o trabalho com teatro na escola . . . era geralmente caracterizado pela encenação de uma peça ao final do ano letivo ou pelo uso apenas do diálogo, lido durante aulas de línguas” (p.28).

No entanto, contrariando este tipo de perspectivas, Japiassu (2009) reconhece o Teatro como um “importante meio de comunicação e expressão que articula aspetos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética”, devendo ser “reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada” (p.28).

5.3.2. Descrição da implementação do estudo

Partindo da problemática apresentada no capítulo 3 e definindo como tema de estudo “o Teatro como eixo curricular de desenvolvimento de competências”, a minha intervenção no âmbito da PES II seguiu, efetivamente, esta lógica. Neste sentido, procurei implementar junto dos alunos um projeto de Teatro, cujas vivências se repercutissem noutras áreas do currículo e que, a essas mesmas áreas, pudesse ir buscar contributos para a sua concretização.

O trabalho de projeto ou, segundo Silva (2005), de uma forma mais concreta, as “atividades em projeto” não têm a construção de um produto como finalidade mas sim as aprendizagens decorrentes de um processo que, eventualmente, poderá levar à construção desses produtos (não é o resultado que mais importa, apesar de ser relevante, mas sim o processo de que o próprio produto faz parte). Tendo em conta o modelo curricular construtivista de projeto (Silva, 2005), a realização de projetos é uma forma de promoção de aprendizagens significativas para as crianças, uma vez que surgem relacionadas com os seus interesses e curiosidades e porque estas participam e contribuem ativamente nas diferentes fases que os constituem. Esta questão é bastante importante para proporcionar aprendizagens não desprovidas de sentido pois, segundo Kilpatrick (1978), impulsionador da pedagogia de projeto, “aprendemos aquilo que vivemos”, o que quer dizer que as aprendizagens estão diretamente associadas ao processo da sua construção. Desta forma, o aluno sente-se mais motivado e envolvido no processo de aprendizagem, o que ajuda a incentivar o seu espírito de iniciativa e incrementa a sua autonomia.

Tendo em conta estes pressupostos, a implementação deste projeto de Teatro seguiu os domínios que, de acordo com Melo (2005), são essenciais à prática em Educação Artística:

- A exploração que contempla o uso dos *media* artísticos especulativamente de modo a testá-los como eficazes transmissores das suas ideias;
- O dar forma (substanciar) que significa «dar corpo» às ideias, sob a forma de objetos ou de situações performativas;
- A representação (performance) estética de uma obra que conjuga os processos de análise, explicação e interpretação de uma obra;

- A avaliação que é o momento onde se formulam reflexões e julgamentos com base nas vivências artísticas da obra. (p.87)

Cada uma das sessões que dinamizei foi organizada seguindo a seguinte estrutura:

1. Organização do espaço (destinada à adequação da sala à natureza das atividades desenvolvidas numa sessão de teatro).
2. Roda inicial (destinada ao estabelecimento de objetivos para a sessão e à contextualização das atividades para ela planeadas).
3. Aquecimento corporal e vocal (rico em propostas que permitiam a exploração das potencialidades expressivas do corpo e da voz dos alunos).
4. Improvisações preparadas (a partir de indutores diversos e em grupos, eram apresentadas aos restantes alunos que assumiam, nesse momento, o papel de público).
5. Relaxamento (momento de descompressão e recentração, que finalizava as atividades de carácter mais artístico/perfomático das sessões).
6. Roda final (destinada à auto e hetero avaliação dos alunos, à avaliação da sessão e ao *feedback* do professor).
7. Organização do espaço (destinada à organização da sala de acordo com a planta utilizada pela orientadora cooperante).

Ao longo da “viagem” que cada sessão de teatro representava, os alunos tinham a possibilidade de refletir, dialogar e explorar ideias, partindo de propostas do professor, de obras já criadas ou das suas próprias criações. E por toda a dinâmica associada à estrutura já descrita, criaram-se possibilidades de se promover competências de cariz social (como a colaboração, o diálogo entre pares e o respeito pelo outro) paralelamente à promoção de competências artísticas associadas à própria prática do Teatro.

Além disso, procurei que a planificação destas sessões seguisse um conjunto de critérios, tal como proposto por Melo (2005):

- Sequencialidade: assente numa ideia de progressão e assumindo que as aprendizagens não são atos isolados e que, por isso, “uma aprendizagem depende de uma outra realizada anteriormente” (Melo, 2005, p.68).

- Complexidade: assente na ideia de que, de uma forma progressiva, devem ser introduzidos elementos mais complexos do que aqueles que existiam nos momentos de aprendizagem anteriores.
- Complementaridade: critério baseado na “assunção de que para a aprendizagem de um determinado conceito é necessária (ou facilita) a contribuição de outra expressão artística” (Melo, 2005, p.69) ou, permito-me acrescentar, de qualquer outra disciplina.

As atividades planificadas foram ao encontro do conceito de jogos teatrais proposto por Spolin (2008). Estes são, de acordo com Japiassu (2009), “atividades pedagógicas para aquisição, leitura, domínio e fluência da comunicação por meio do teatro, de uma perspectiva *improvisacional*”, isto é, “sem roteiros nem combinações apriorísticas de como será a atuação na área de jogo e sem textos de sustentação à representação teatral previamente elaborados” (p.80).

Importa referir que, inicialmente, estava prevista a realização de duas sessões de teatro por semana, às quartas e às quintas-feiras. No entanto, por motivos alheios à minha intenção e ao meu projeto de intervenção, algumas dessas sessões acabaram por não acontecer. Além disso, parece-me importante destacar o facto de neste horário se encontrar estipulada a hora de apoio educativo a alunos assegurada por uma docente do ensino especial. Por este motivo, 4 alunos da turma não tiveram a oportunidade de usufruir do processo anteriormente descrito.

6. ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo destina-se à análise dos resultados da intervenção. Começo por reportar-me àqueles que obtive no âmbito da investigação. De seguida, apresento a avaliação das aprendizagens dos alunos. Termino avaliando os objetivos do PTT.

6.1. Resultados do estudo

Neste subcapítulo apresento os resultados que obtive a partir da implementação de sessões de teatro em contexto curricular. Num primeiro momento abordo a evolução dos alunos no que respeita a competências de carácter transversal, assumindo-as como preponderantes para o funcionamento de qualquer sessão de Teatro. Num segundo momento apresento dados relativos a competências artísticas/ preformativas e analiso o percurso realizado com os alunos no que diz respeito a estes aspetos. Finalmente, e indo ao encontro do tema em estudo, apresento a título de exemplo um percurso formativo que, a partir de sessões dinamizadas no âmbito desta área da Educação Artística, conduziu a resultados significativamente relevantes também no âmbito do Português. Reforço, por um lado, a relevância do Teatro como eixo curricular de desenvolvimento integrado de competências e, por outro, a importância de se encarar a sua abordagem numa lógica de progressão e de sequencialidade (Melo, 2005).

Importa referir que esta análise incidirá em três momentos de avaliação distintos: avaliação de diagnóstico (cf. Capítulo 3), avaliação intermédia e avaliação final (cf. anexo II). Desta forma, a interpretação que apresento relativamente à progressão evidenciada pelos alunos ao longo do processo é realizada por comparação com o perfil diagnosticado durante o período de observação. Devo, por isso, reforçar a ideia de que, por ter sido realizada a partir de uma sessão de Teatro pontual, a diagnose dos alunos pode não refletir, de uma forma fidedigna, as competências artísticas dos mesmos e, como tal, de acordo com Melo (2005), deve ser encarada como provisória. Da mesma forma, o facto de terem sido efetuadas a partir de um conjunto de sessões realizadas com uma periodicidade mais regular e sistemática, as avaliações intermédia e final refletirão com maior rigor e transparência o desenvolvimento dessas mesmas competências.

6.1.1. Competências transversais

De acordo com Pereira (2012), “embora pareça que esta é uma atividade muito permissiva, ela exige, contudo, muita disciplina e cumprimento de regras” (p.5). Deste modo, e tendo em conta que muitos professores assumem o controlo do grupo como uma das grandes dificuldades para a promoção do Teatro em contexto curricular, parece-me pertinente analisar a evolução deste parâmetro ao longo da implementação do estudo. Até porque, para Spolin (2008), é importante que se tenha em conta que “liberdade criativa não significa descartar a disciplina. Na verdadeira criatividade, está implícito que uma pessoa livre, para criar, precisa ser altamente disciplinada” (p.40)

Tabela 3. *Progressão dos alunos ao nível das competências transversais de uma sessão de Teatro*

| | Avaliação de diagnóstico | Avaliação intermédia | Avaliação final |
|---|--|---|---|
| Cumprir as regras definidas | <ul style="list-style-type: none"> • 30% dos alunos cumpriam, sem dificuldade, as regras definidas. • 30% faziam-no com dificuldade. • 40% revelavam um comportamento desadequado. | <ul style="list-style-type: none"> • 38% dos alunos cumpriam, sem dificuldade, as regras definidas. • 48% faziam-no com dificuldade. • 14% mantinham, ainda, um comportamento desadequado. | <ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos cumpriam, sem dificuldade, as regras definidas. • 28% faziam-no com dificuldade. • 5% mantinham, ainda, um comportamento desadequado |
| Participa na organização do espaço e dos materiais | <ul style="list-style-type: none"> • 50% dos alunos contribuíam, sem dificuldade, para a organização da sala e dos materiais. • 45% faziam-no com dificuldade. • 5% não cumpriam esta responsabilidade. | <ul style="list-style-type: none"> • 71% dos alunos contribuíam, sem dificuldade, para a organização da sala e dos materiais. • 29% faziam-no com dificuldade. | <ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos contribuíam, sem dificuldade, para a organização da sala e dos materiais. |
| Colabora com os outros | <ul style="list-style-type: none"> • 25% dos alunos colaboravam, sem dificuldade, com os colegas. • 50% faziam-no com dificuldade. | <ul style="list-style-type: none"> • 38% dos alunos colaboravam, sem dificuldade, com os colegas. • 52% faziam-no com dificuldade. | <ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos colaboravam, sem dificuldade, com os colegas. • 24% faziam-no com dificuldade. |

| | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • 25% não se revelavam capazes de colaborar com o outro. | <ul style="list-style-type: none"> • 10% não se revelavam capazes de colaborar com o outro. | <ul style="list-style-type: none"> • 9% não se revelavam capazes de colaborar com o outro. |
| Realiza as tarefas de forma autónoma | <ul style="list-style-type: none"> • 25% dos alunos realizavam as tarefas de uma forma autónoma, sem dificuldade. • 55% faziam-no com dificuldade. • 20% não eram autónomos na realização de tarefas. | <ul style="list-style-type: none"> • 57% dos alunos realizavam as tarefas de uma forma autónoma, sem dificuldade. • 43% faziam-no com dificuldade. | <ul style="list-style-type: none"> • 76% dos alunos realizavam as tarefas de uma forma autónoma, sem dificuldade. • 24% faziam-no com dificuldade. |
| Avalia o seu desempenho | <ul style="list-style-type: none"> • 10% dos alunos avaliavam, sem dificuldade, o seu desempenho no final da sessão. • 15% faziam-no com dificuldade. • 75% não se avaliavam. | <ul style="list-style-type: none"> • 38% dos alunos avaliavam, sem dificuldade, o seu desempenho no final da sessão. • 29% faziam-no com dificuldade. • 33% não se avaliavam. | <ul style="list-style-type: none"> • 38% dos alunos avaliavam, sem dificuldade, o seu desempenho no final da sessão. • 43% faziam-no com dificuldade. • 19% não se avaliavam. |

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram que houve, efetivamente, uma melhoria progressiva dos alunos no que diz respeito às competências transversais em estudo. Ao longo da intervenção, e por influência da estrutura e dos objetivos associados às sessões de teatro, os alunos tiveram a oportunidade de assumir uma postura mais ativa que lhes conferiu, também, uma maior responsabilidade na gestão do seu processo de ensino-aprendizagem. Pereira (2012), citando Gavira e Lara (s.d.), sublinha que, usando uma metodologia participativa e profundamente democrática, o teatro promove a cooperação, o trabalho em grupo e a reflexão, e assume-se, na Escola, como um “extraordinário meio de transmissão de valores fundamentais para a vida em sociedade, como sejam os valores da tolerância, respeito e solidariedade” (p.5).

No caso que aqui apresento, o Teatro foi, sem dúvida, promotor da autonomia das crianças, e a natureza do trabalho realizado, centrado em dinâmicas colaborativas, acabou por incrementar um espírito de entreajuda entre os alunos, melhorando as relações estabelecidas entre si. Olhando para o início deste percurso e lembrando todas as situações de maior agitação que que ocorriam, percebo que estas se foram extinguindo com o tempo. Os alunos que revelavam comportamentos mais disruptivos e que aproveitavam qualquer oportunidade para perturbar os colegas (vaiando-os ou, mesmo, agredindo-os) foram alterando as suas atitudes. E, de uma forma progressiva,

a alteração dos comportamentos e a motivação que os alunos demonstravam relativamente à prática do teatro contribuiu, também, para o cumprimento dos planos traçados para cada sessão. Se, numa fase inicial, as dificuldades na organização da sala e os conflitos entre pares contribuíam para que tivesse que abdicar de atividades planificadas dada a falta de tempo para a sua concretização, no final da intervenção todos os momentos que, como referi no capítulo anterior, considerei serem estruturantes de uma sessão de teatro eram cumpridos.

Esta tendência evolutiva das dinâmicas sociais estabelecidas pelos alunos contraria o argumento utilizado por alguns professores quando tentam justificar a não abordagem do Teatro nas suas práticas educativas. As declarações da orientadora cooperante, na entrevista que me concedeu logo após a sessão de diagnóstico (cf. anexo B) na qual enfatiza a alteração do comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física e de Teatro, suscitou-me a reflexão de que o facto de, numa primeira sessão, os alunos “estarem” de modos diferentes nas dinâmicas ativas com as quais não estavam habituados a lidar, poderá levar a que, muitas vezes, os professores optem por não dar continuidade à abordagem das áreas da Educação Artística e da Educação Física em contexto curricular.

Ora, os resultados apresentados mostram que, com persistência e sistematicidade, é possível alterar as fragilidades evidenciadas pelos alunos e, de uma forma progressiva, contribuir para a melhoria dos seus comportamentos e atitudes.

6.1.2. Competências artísticas/ preformativas

Como já tive a oportunidade de referir ao longo deste documento, o facto de partir do lúdico e de se desenvolver a partir do jogo não deve, de forma alguma, diminuir o papel pedagógico e curricular do Teatro na Educação. Pelo contrário, a metodologia associada à prática desta área da Educação Artística prevê um trabalho centrado na criança e que parte “da experimentação, já que experimentar é uma extraordinária forma de aprendizagem, em geral, mas também naquilo que ao Teatro se refere” (Pereira, 2012, p. 12). Desta forma, além do desenvolvimento de competências de carácter transversal como as que analisei anteriormente, a prática sistemática do Teatro contribui para a promoção de noções artísticas, estéticas, criativas e performativas.

Os dados apresentados na Tabela 4 enquadram-se, por isso, nos domínios *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação* e *desenvolvimento da criatividade*, ambos propostos pelas Metas de Aprendizagem (2010).

Tabela 4. *Progressão dos alunos ao nível das competências artísticas/ performativas de uma sessão de teatro*

| | Avaliação de diagnóstico | Avaliação intermédia | Avaliação final |
|---|--|--|---|
| Explora as potencialidades expressivas do corpo | <ul style="list-style-type: none"> • 33% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas do corpo, mas com dificuldade. • 67% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 24% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas do corpo. • 67% faziam-no com dificuldade. • 9% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 52% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas do corpo. • 48% faziam-no com dificuldade. |
| Explora as potencialidades expressivas da voz | <ul style="list-style-type: none"> • 5% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas da voz. • 28% faziam-no com dificuldade. • 57% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 29% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas da voz. • 52% faziam-no com dificuldade. • 19% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 52% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas da voz. • 38% faziam-no com dificuldade. • 10% não o faziam. |
| Atribui funções imaginárias aos objetos | <ul style="list-style-type: none"> • 25% dos alunos atribuíam, com dificuldade, funções imaginárias aos objetos. • 75% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 43% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias aos objetos. • 38% faziam-no com dificuldade. • 19% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias aos objetos. • 28% faziam-no com dificuldade. • 5% não o faziam.. |
| Atribui funções/ características imaginárias ao espaço | <ul style="list-style-type: none"> • 6% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias ao espaço. • 33% faziam-no com dificuldade. • 61% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 38% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias ao espaço. • 57% faziam-no com dificuldade. • 5% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 62% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias ao espaço. • 38% faziam-no com dificuldade. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| Improvvisa a partir de indutores | <ul style="list-style-type: none"> • 60% dos alunos improvisavam, sem dificuldade, a partir de indutores com dificuldade. • 40% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 24% dos alunos improvisavam, sem dificuldade, a partir de indutores. • 67% faziam-no com dificuldade. • 9% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 57% dos alunos improvisavam, sem dificuldade, a partir de indutores. • 38% faziam-no com dificuldade. • 5% não o faziam. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 22% dos alunos recorriam à expressão oral durante as improvisações sem dificuldade. • 22% faziam-no com dificuldade. • 56% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 52% dos alunos recorriam à expressão oral durante as improvisações sem dificuldade. • 19% faziam-no com dificuldade. • 29% não o faziam. | <ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos recorriam à expressão oral durante as improvisações sem dificuldade. • 28% faziam-no com dificuldade. • 5% não o faziam. |

Também no que aos indicadores referidos na Tabela 4 diz respeito, registaram-se progressos significativos ao longo da intervenção. A transversalidade dos domínios considerados trouxe, efetivamente, repercussões que extravasaram as sessões de teatro. Isto, porque o Teatro se define, de acordo com Pereira (2012), “como algo criativo em que procurar, inventar, criar e não reproduzir são objetivos [que lhe estão] intrínsecos” e “romper com a rotina, desestruturar o que estava equilibrado é uma forma de promover a criatividade possibilitando a construção do novo, a partir do trabalho em grupo . . . onde se propicia a discussão criadora” (p.8).

Ora, o facto de os alunos terem tido a oportunidade de improvisar em grupo, partindo de indutores diversos, de terem sido desafiados a “jogar” com as suas potencialidades expressivas (vocais e corporais) ou a imaginar cenários longínquos naquela que era a sala de aula de sempre, contribuiu para que a sua criatividade fosse, efetivamente, estimulada. E tendo em conta que a criatividade não é uma competência exclusiva das áreas da Educação Artística, nem tão pouco do Teatro, a sua maturação teve reflexos no âmbito de outras disciplinas (como apresentarei adiante). Também o constante recurso à expressão oral se repercutiu noutras áreas, sobretudo no que diz respeito ao à vontade com que alguns alunos começaram a “falar em público” e à forma como exprimiam as suas opiniões relativas a assuntos relacionados com as vivências dentro e fora da sala-de-aula. Este progresso tornou-se evidente em rotinas como o Ler, Contar e Mostrar e o Conselho de Turma.

6.1.3. Entre o Português e o Teatro: um exemplo de articulação

Apesar de a atividade “As aventuras do Grufalão”, cuja principal premissa foi a construção de um livro de aventuras baseadas na personagem principal das histórias, com o mesmo título, de Axel Scheffler e Julia Donaldson, poder associar-se imediatamente ao Português, teve no Teatro uma base fundamental para o seu sucesso.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação [com essa competência]” (p.16). A construção desses sentimentos e emoções pode desencadear-se no decorrer do processo de escrita e através do envolvimento “em projectos que atribuem funções aos textos produzidos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16). O processo de escrita pode ser facilitado pela criação de um ambiente que torne possível a identificação dos problemas que se lhe associam e de mecanismos que contribuam para que estes sejam ultrapassados. Desta forma criam-se condições para que o aluno participe em atividades de escrita com motivação pelo processo criativo que a elas se encontra subjacente. Paralelamente, o produto da escrita e o próprio processo já referido podem constituir experiências gratificantes quando partilhados com outros alunos.

Neste sentido, e sendo a planificação um dos subprocessos fundamentais para que a atividade de escrita caminhe para *bom porto*, utilizei-a como um meio propiciador de vivências que, por si só, levassem os alunos a refletir sobre a forma como poderiam criar enredos interessantes e ricos para a escrita de histórias de aventuras⁶. O facto de terem tido a possibilidade de explorar essa planificação, “vestindo a pele” das personagens e improvisando as suas ações, permitiu que os alunos refletissem sobre a pertinência das suas ideias e identificassem alternativas que pudessem melhorar as suas narrativas. Este trabalho verdadeiramente cooperativo, possibilitado pela componente prática e criativa do Teatro, permitiu também que, assistindo às improvisações dos colegas, os alunos conseguissem avaliar o desenvolvimento das suas histórias de aventura e, com um maior distanciamento, contribuir para o seu melhoramento, apresentando sugestões que poderiam ser também elas improvisadas e testadas no momento. Além disso, o facto de este ter sido um processo tão ativo para as crianças, poderá ter-lhes despertado o natural interesse em o integrarem com o

⁶ Fragilidade identificada nos textos anteriormente escritos pelos alunos.

objetivo de, por um lado, criarem um livro de aventuras e de, por outro, poderem apropriar-se das histórias desse livro e, através do teatro, divulgar as suas próprias criações (cf. Anexos JJ e KK).

De acordo com Aguilar (2001), “o jogo é, para a criança, o seu meio privilegiado de expressão” (p. 21), sendo crucial para o desenvolvimento da sua personalidade, na medida em que se configura como uma atividade singular de aprendizagem ativa, de interação, de comunicação e de cooperação. Deste modo, o jogo dramático apresenta-se como um meio que, para além de impulsionar o desenvolvimento social da criança, favorece a sua linguagem (corporal, oral e escrita), repercutindo-se, naturalmente, no seu desempenho no âmbito de outras áreas como o Português.

Analisando as produções escritas dos alunos na atividade “As aventuras do Grufalão”, pude comprovar essa repercussão. Depois das experiências já descritas no âmbito do teatro, os textos dos alunos apresentaram enredos mais complexos, envoltos na tentativa de resolução de problemas com os quais o protagonista se deparava ao longo da narrativa. Esses problemas e as estratégias de superação apresentadas nestes textos refletiram as situações improvisadas nas sessões de teatro. Além disso, as conversas em grande grupo que, no final destas sessões, permitiam que os alunos comentassem as apresentações dos colegas, levaram a que as ações do protagonista das histórias se tornassem mais originais e menos agressivas, dado que, inicialmente, a violência era a resposta mais recorrente entre os alunos para a resolução dos problemas do Grufalão. Esta evolução pode ser constatada na Tabela 5.

Tabela 5. *Enredos das produções textuais dos alunos antes e depois das sessões de Teatro*

| | Problemas encontrados pelo Grufalão | Forma como o Grufalão resolve o problema | |
|----------------------------|--|--|--|
| | | Antes das sessões de teatro | Após as sessões de teatro |
| Aventura no Castelo | Mata uma raposa e é preso. | Luta com o polícia para escapar da prisão. | Encontra um clipe, transforma-o numa chave e escapa enquanto o polícia dorme. |
| Aventura na Praia | Encontra piratas que querem roubar o tesouro da Grufalândia. | Luta com os piratas para proteger o tesouro e mata-os. | Finge-se aliado dos piratas dizendo-lhes que sabe onde está o tesouro para os atrair para uma armadilha e fica-lhes com o barco. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| Aventura no Barco | Encontra um dragão que o quer comer. | Luta com o dragão e mata-o. | Finge-se de morto para o dragão pensar que o matou e derrota-o de surpresa, levando o tesouro que ele protegia para a Grufalândia. |
| Aventura no Gelo | Usa o ringue de patinagem de um urso polar, que fica furioso. | Luta com o urso polar para ficar com o seu ringue. | Desafia o urso polar para um jogo de “fute-patinagem” e ganha. |

Acredito que esta abordagem terá também repercussões no que às dinâmicas sociais destes alunos diz respeito. De acordo com Singer e Singer (1990), citados por Papalia, Olds e Feldman (2001), através deste tipo de atividades “as crianças adquirem a compreensão do ponto de vista da outra pessoa, desenvolvem competências na resolução de problemas sociais e expressam criatividade” (p. 367).

De qualquer forma desencadeou entre os alunos, além das que referi, aprendizagens no âmbito da Música (canção do Grufalão), Estudo do Meio (revestimentos e formas de locomoção dos animais da história), das Artes Plásticas (ilustração do livro de aventuras) e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (sobretudo ao nível da escrita e da edição de texto a computador).

6.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Tendo por base os indicadores considerados na avaliação de diagnóstico dos alunos, apresento, em seguida, os dados obtidos no final da intervenção⁷. Procurarei, assim, fazer uma avaliação geral da turma, comparando os seus desempenhos no início e no final deste período⁸.

6.2.1. Competências transversais

Analisando os dados apresentados nas grelhas de avaliação intermédia e final relativos a competências transversais (cf. Anexo LL), é possível constatar um progressivo melhoramento das atitudes dos alunos nos domínios da participação e responsabilidade em sala de aula. Ao longo da intervenção estes tornaram-se,

⁷ Sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do Teatro, cf. subcapítulo 6.1 – Resultados do Estudo.

⁸ Uma vez que ao longo da intervenção não houve a oportunidade de abordar a Educação Física, não se justifica efetuar a avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito desta disciplina.

efetivamente, mais participativos e autónomos. Ainda assim, não se registaram progressos relativamente ao cuidado pelo material escolar. Relativamente às restantes competências transversais, apresento a sua avaliação no subcapítulo seguinte, uma vez que se relacionam diretamente com os objetivos gerais do PTT.

6.2.2. Português

Relativamente à compreensão oral, os dados recolhidos no momento de avaliação final (cf. Anexo MM) mostram que os alunos mantiveram desempenhos positivos neste domínio.

No que diz respeito à compreensão leitora (cf. Anexo MM) os alunos mantiveram um bom desempenho na resposta a questões de compreensão literal uma vez que, à semelhança do que acontecia durante o período de intervenção, todas as crianças respondiam corretamente a este tipo de perguntas. Paralelamente, registaram-se progressos no que diz respeito à resposta a questões de reorganização da informação. Inicialmente 36% dos alunos não respondiam corretamente a questões deste tipo e, no final da intervenção, esta percentagem tinha diminuído para os 8%. Esta tendência positiva refletiu-se, também, na resposta a questões de compreensão inferencial dado que, no final da intervenção, apenas 4% dos alunos não eram bem sucedidos neste âmbito (durante o período de observação a percentagem de alunos que errava questões desta tipologia era de 20%).

A análise dos dados relativos às restantes competências do Português é feita no capítulo em que se avalia o PTT (cf. subcapítulo 6.3), uma vez que se relacionam diretamente com os objetivos da intervenção.

6.2.3. Matemática

A avaliação de Matemática incidiu sobretudo nas capacidades transversais e na avaliação do domínio dos conteúdos previstos para o período de intervenção (cf. Anexo NN).

A análise dos resultados obtidos revela que o desempenho dos alunos permaneceu, de uma forma geral, positivo. Sugere, também, que a generalidade dos conteúdos previstos para o período de intervenção foram compreendidos pelos mesmos. Relativamente a dificuldades, estas parecem ter sido mais evidentes no que

diz respeito à aprendizagem dos volumes e capacidades e em alguns aspetos subjacentes às unidades de medida, sobretudo a realização de conversões (de m para dm, cm, mm, etc.).

No que diz respeito às capacidades transversais, verifica-se uma evolução ao nível da resolução de problemas, sobretudo no que diz respeito à identificação do objetivo do problema e à resolução de problemas envolvendo subtrações, o que se deverá ao investimento mais significativo que houve nesses aspetos.

A explicitação de raciocínios matemáticos (oralmente e por escrito) foi outro dos aspetos em que os alunos mais evoluíram, certamente fruto do trabalho desenvolvido ao nível da expressão oral durante o período de intervenção.

6.2.4. Estudo do Meio

A análise da avaliação final dos alunos relativamente às competências de Estudo do Meio (cf. Anexo OO) teve por base a observação das dinâmicas realizadas no âmbito desta disciplina e de momentos suscitados pela rotina Ler, Contar e Mostrar. Quando comparadas as aprendizagens diagnosticadas durante o período de intervenção com aquelas que os alunos adquiriram no final da intervenção educativa, percebe-se uma progressão geral no que toca aos indicadores considerados. Todos os alunos são capazes de identificar o país, o distrito e o concelho em que vivem, de se localizar no tempo (indicando o dia da semana e do mês em que se encontram) e de organizar acontecimentos segundo uma lógica cronológica. Cerca de 84% das crianças localizam no mapa de Portugal o local onde vivem e 76% estabelecem relações de espaço-tempo.

6.2.5. Artes Plásticas

Os indicadores considerados na avaliação das competências dos alunos no âmbito das Artes Plásticas mantiveram-se globalmente positivos (cf. Anexos PP). É importante sublinhar que a intervenção no âmbito desta área foi bastante pontual, concretizando-se sobretudo numa atividade relacionada com a sequência didática “As aventuras do Grufalão” que promovia competências nas quais os alunos já eram, de acordo com a diagnose realizada, bem sucedidos.

6.2.6. Música

No que diz respeito à Música, a avaliação final (cf. Anexo QQ), realizada a partir da observação do desempenho dos alunos nas aulas de Música destinadas à aprendizagem da canção “O Grufalão”, revelou progressos sobretudo ao nível da consciência rítmica e melódica dos alunos. No final da intervenção, todos os alunos eram capazes de interpretar uma canção respeitando a sua estrutura rítmica e a grande maioria (22 alunos) eram capazes de reproduzir a melodia de uma canção mediante um modelo, fazendo-o de forma cada vez mais autónoma.

6.3. Avaliação do PTT

Neste subcapítulo apresento a evolução dos alunos nas competências subjacentes aos objetivos gerais definidos para a intervenção. Para avaliar a progressão do objetivo geral A, *Desenvolver competências de cooperação e de participação na sala de aula*, compararam-se os dados recolhidos através de grelhas de registo de observações relativas às competências transversais (cf. Anexo LL) mais concretamente nos domínios “respeito pelas regras” e “eu e os outros”.

Esta grelha foi preenchida pela primeira vez durante o período de observação (com a finalidade de se realizar uma diagnose das competências dos alunos) e em dois outros momentos da prática: durante a terceira semana (avaliação intermédia) e na última semana de intervenção (avaliação final), em aulas aleatoriamente selecionadas. A análise dos dados revela uma melhoria progressiva dos alunos no que diz respeito à capacidade de ouvir o professor sem interromper (no final da intervenção 17 alunos eram capazes de o fazer, contra os 12 já identificados na avaliação diagnóstica). No entanto, no respeito pelas restantes regras de participação, a evolução positiva que se verificou foi pouco notória. Assim, posso afirmar que a intervenção educativa teve um contributo positivo no que respeita aos objetivos definidos no âmbito das competências sociais, embora esse contributo tenha sido pouco significativo relativamente a regras como colocar o dedo no ar para participar, aguardar a vez de intervir e respeitar a participação dos colegas. De facto, no final da intervenção, os alunos mais participativos continuavam a precipitar-se para intervir, muitas vezes movidos pelo entusiasmo relativo à dinâmica ou ao conteúdo da atividade. Apenas raramente os alunos em questão eram capazes de aguardar que o colega solicitado respondesse às questões que colocava,

participando na vez do outro, mesmo perante uma atitude mais assertiva que, de uma forma progressiva, fui adotando. Muitas vezes optava por reforçar de forma positiva o comportamento de alunos que cumpriam as regras, embora essa estratégia só funcionasse momentaneamente.

Ainda no que diz respeito a este objetivo geral, pretendia-se que os alunos se tornassem mais cooperativos e que aprendessem a gerir os conflitos de forma autónoma. Analisando os indicadores de avaliação do objetivo específico *Cooperar com os pares* constato que o número de alunos capazes de colaborar com os colegas na realização de tarefas subiu de 9 para 20. No final da intervenção 21 alunos partilhavam o material com os colegas, contra os 18 que o faziam aquando da avaliação inicial. Além disso foram-se tornando progressivamente mais cooperativos, dada a interdependência que a natureza das tarefas propostas pressupunha.

Paralelamente, o número de alunos capazes de gerir conflitos sem necessitar da intervenção do adulto aumentou. O número de alunos capazes de respeitar os colegas melhorou, igualmente, de forma considerável. É de salientar, também, que o número de ocorrências relativas a conflitos no Diário de Turma foi diminuindo ao longo das semanas (cf. Anexo RR). Em suma, verifica-se uma evolução positiva dos alunos no que ao objetivo A diz respeito.

Relativamente ao objetivo B, *Desenvolver competências comunicativas e expressivas em práticas de Teatro na educação*, a análise dos dados relativos aos objetivos específicos *Improvisar sozinho ou em grupo em situações dramáticas criadas a partir de indutores* e *Interagir com os colegas em situações de jogo e de discussão de ideias* encontra-se disponível no subcapítulo destinado à apresentação dos resultados do estudo (cf. subcapítulo 6.1).

No que respeita à leitura em voz alta, verificou-se, ao longo da intervenção, uma melhoria generalizada nas leituras dos alunos, sobretudo relativamente à fluência. A projeção de voz foi, igualmente, melhorando ao longo das várias semanas, refletindo-se em momentos da rotina Ler, Contar e Mostrar. Acredito que a evolução destes indicadores seja fruto de um trabalho de preparação suscitado pela própria rotina e, sobretudo, da realização de ateliês de leitura em voz alta no âmbito do Teatro. Ora, o facto de apenas ter sido possível realizar duas sessões dedicadas a esta dimensão da leitura, poderá ter dificultado melhorias ao nível da expressividade que acabou por ser o aspeto em que a evolução foi menos notória.

Atendendo ao objetivo específico *Melhorar a expressão oral em situações de exposição perante um público*, o trabalho realizado no âmbito do Teatro acabou por extravasar, como referi anteriormente, as próprias sessões desta área da Educação Artística. Na rotina Ler, Contar e Mostrar verificaram-se progressos significativos relativamente aos aspetos inerentes à comunicação não-verbal dos alunos em momentos de exposição oral. No final da intervenção nenhum dos alunos, ao contrário do que se verificou durante o período de observação, se encostava ao quadro durante a exposição oral, mantendo uma postura adequada. Da mesma forma, a maioria das crianças começou a dirigir o seu olhar para a audiência e a melhorar o seu volume e projeção de voz, adequando-a ao contexto. Destaco, também, o facto de, sobretudo a partir da 3ª semana, a generalidade dos alunos passar a revelar a preocupação de envolver os colegas nas suas apresentações, colocando-lhes questões ou desafios. A título de exemplo, um aluno que leu um excerto de uma enciclopédia sobre animais selvagens preparou mais duas pequenas leituras sobre dois animais da sua preferência e perguntou sobre qual deles os colegas queriam saber mais, lendo em seguida o texto correspondente. No teatro, este progresso tornou-se notório à medida que, com o tempo, as participações dos alunos em momentos como a roda inicial e final se tornaram mais ricos ao nível da partilha de opiniões e de ideias fundamentadas. Se, numa fase inicial, a maioria dos alunos se mostrava resistente em expor as suas perspetivas perante os colegas, no final da intervenção já não sentia essa fragilidade.

No que diz respeito ao objetivo C, Melhorar as competências de produção textual, o panorama geral é, igualmente, positivo. Em primeiro lugar, foi possível constatar, através de produções textuais dos alunos posteriores ao período de prática, que 76% passaram a mobilizar as ideias da planificação textual para o momento da textualização (cf. Anexo SS), o que no período de observação nem sempre acontecia. Verifica-se que os alunos desenvolveram, igualmente, algumas técnicas de esquematização de ideias na planificação de texto. Da mesma forma, em 75% dos textos dos alunos foram usados mecanismos de revisão com eficácia, correspondendo o preenchimento das listas de verificação o que acontecia, efetivamente, no texto. Assim, os alunos revelam compreensão dos critérios presente nas mesmas, o que não se verificava no momento da diagnose na quase totalidade dos casos.

Durante a realização da sequência didática *As Aventuras do Grufalão*, 3 dos 4 grupos de trabalho fizeram um uso eficaz das grelhas de planificação e revisão do seu texto. Posso, então, afirmar que houve melhorias no que respeita ao objetivo específico

produzir um texto respeitando a dimensão processual da escrita. Além disso, a sequência didática realizada (sobre histórias de aventuras fantásticas) proporcionou aos alunos vivências de escrita significativas que se refletiram na melhoria de todos os indicadores avaliados ao longo da atividade (cf. TT).

7. CONCLUSÕES FINAIS

Ao longo deste relatório, procurei responder a duas questões que me instigam: “que práticas de Teatro implementar curricularmente no 2.º ano de escolaridade?” e “como realizar um projeto de articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo o Teatro como eixo?”.

Os dados que apresentei ao longo deste documento comprovam a pertinência da abordagem do Teatro como eixo curricular de desenvolvimento de competências no 1.º CEB. Ao longo do percurso interroguei-me sobre se não deveria identificar as competências às quais me referia quando escolhi este tema e defini este título para a minha investigação. Hoje percebo que a abrangência das dinâmicas de Teatro, que integram domínios transversais à formação de qualquer indivíduo, contribui para a promoção de competências diversas que extravasam as próprias sessões de Teatro.

O projeto desenvolvido teve, como referi, repercussões ao nível das competências sociais dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos mais tolerantes face ao outro e mais comunicativos em momentos de exposição perante um público. De forma progressiva, as regras estabelecidas para as sessões de Teatro foram assumidas como regras gerais da sala-de-aula, pelo que alguns alunos começaram a ser mais participativos no que toca à gestão da mesma, contribuindo para a arrumação do espaço e dos materiais e manifestando um sentido crítico bastante mais apurado.

Ao nível do Português, a sequência didática *As Aventuras do Grufalão* teve, sem dúvida, no Teatro o seu bom sucesso. Desta forma, pergunto qual o sentido da excessiva disciplinarização do currículo que vem crescendo ao longo dos últimos anos e que, na minha opinião, contraria a lógica da monodocência? Esta, associada às questões que coloquei anteriormente, será uma das inquietações que definirão a minha prática futura. Espero que, como defendi neste documento, nunca abandone o ideal de uma prática profissional democrática e socialmente justa para todos os alunos, começando pela gestão do currículo e pela não exclusão das áreas da Educação Artística das minhas propostas sistemáticas. Até porque considero que essa desvalorização curricular reflete uma tendência crescente de separação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional, o que, na escola, tem contribuindo para que se dê uma maior importância ao primeiro e se descrimine o segundo (CNU, 2006, P.7). Mas, perspetivando a criança na sua globalidade, será legítimo que se faça essa separação? Por tudo quanto escrevi anteriormente diria que

não. E mesmo que a abordagem da Educação Artística seja, para professores que se sintam menos preparados, um desafio, é importante que o aceitem, investindo continuamente em estratégias que permitam cumpri-lo.

No que diz respeito à experiência prática que, no âmbito da PES II, vivenciei no 1.º CEB foi, para mim, a confirmação de que este é o percurso profissional que quero para a minha vida. Ao longo deste período de sete escassas semanas de intervenção tive a oportunidade de vivenciar, *in loco*, alguns dos desafios que, atualmente, a sociedade coloca aos professores, desafios esses que, se encarados com “espírito de missão” e total entrega por parte dos docentes, engrandecem o papel social dos mesmos.

Compreendo, agora, que o papel do professor é, sobretudo nos dias de hoje, complexo e cada vez mais exigente. Muitos dos pais estão, geralmente, ausentes devido aos seus empregos e carreiras, confiando à escola e aos professores a sua responsabilidade de educar. No entanto, quando tudo se pede aos professores, aparentemente o que se lhes dá em troca é pouco: “Os professores são, assim, uma classe essencial mas que, apesar disso, nem sempre tem a valorização e o reconhecimento público que lhes é merecido” (Cardoso, 2013, p. 40). Ora, perante esta realidade injusta e algo contrassensual que se tem evidenciado ao longo dos últimos anos, o professor não se deve deixar desmoralizar. Deve, antes, assumir como um desafio as funções complexas que lhe estão associadas e apresentar-se como um profissional com profissionalidade que, perante as adversidades, procura soluções e reconfigura a sua prática para lhes dar resposta (Roldão, 1999).

De acordo com Santana (2000), exprimindo-se há já alguns anos, “o grande desafio que se nos coloca actualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam” (p.30). Desta forma, ao longo da minha intervenção no âmbito da PES II, mobilizei todas as aprendizagens que fiz durante o meu percurso formativo na ESELx, assim como as conceções de profissionalidade que apresentei anteriormente, numa lógica de reflexão-ação (Roldão, 2005). Fi-lo com o intuito de, na minha prática, responder aos seguintes desafios:

- Proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, mesmo aos que revelarem motivações muito diminutas;

- Fazer uma gestão adequada da situação pedagógica, resolvendo problemas como a indisciplina que têm, muitas vezes, a justificação dentro da própria sala de aula;
- Fazer um acompanhamento individualizado dos alunos, mesmo quando a dimensão alargada da turma possa parecer um entrave;
- Ser crítico no que se refere às rigorosas diretrizes emanadas pelo poder central, procurando adaptá-las à realidade do contexto educativo em questão;
- Valorizar a profissão docente, quando se supõe (com ou sem fundamento) que os outros (a começar pelos pares) a desvalorizam. (Esteves, 2002)

Apesar de, durante este período, ter mobilizado todo o suporte teórico de que dispunha para ultrapassar as adversidades que fui encontrando e de ter procurado, de uma forma contínua e sistemática, analisar o meu percurso e as minhas propostas reformulando-as quando considerei necessário, existiram constrangimentos sobre os quais devo agora refletir.

A gestão de tempo revelou-se, sem dúvida, um dos aspetos que mais inquietações me suscitou. Se, por um lado, a monodocência no 1.º CEB atribui ao professor uma maior autonomia e flexibilidade para a organização das suas práticas, por outro, se analisada com algum rigor, configura um desafio significativo para a organização das suas propostas. A dimensão cada vez maior dos programas, a avaliação das escolas baseada em dados quantitativos estratificados por *rankings* nacionais avessos à realidade de cada contexto e a obrigatoriedade de, em algumas instituições, se cumprir horários que definem “a hora do Português”, “a hora da Matemática”, a hora do Estudo do Meio” e a “hora das Expressões” abala, embora de uma forma pouco assumida, a lógica da monodocência e a possibilidade de se trabalhar o currículo de uma forma articulada. Desta forma, a natureza de algumas das atividades que propusemos dificultou o cumprimento desses tempos pré-definidos. Além disso, acredito que o professor deve fazer uma gestão de tempo baseada nos ritmos dos alunos, nas questões por eles levantadas e na necessidade de que as atividades não sejam concluídas sem que todas as dúvidas e questões fiquem esclarecidas. Afinal, será mais significativo fazer uma gestão de tempo com base no horário estipulado pela escola ou com base no aluno e no respeito pelos seus ritmos e necessidades? Centrarmos a nossa prática em tempos que têm como objetivo uniformizar o ensino não

contraria a ideia de que devemos optar por garantir uma diferenciação pedagógica eficiente e adequada ao contexto em que decorre a nossa prática?

De acordo com Roldão (1999), “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). Desta forma, realidades sociais/educativas diferentes devem corporizar adequações ao currículo nacional promulgado. O docente apresenta-se como o possibilitador dessas adequações, gerindo o currículo de acordo com as necessidades do contexto e possibilitando que, na escola, as crianças tenham uma efetiva igualdade de oportunidades, atenuando-se eventuais desigualdades que devem permanecer fora dos seus portões. Diferenciar surge, assim, como um conceito democrático que deve ser, cada vez mais, integrado nas dinâmicas escolares. De qualquer forma, ao longo da intervenção percebi que a diferenciação curricular e pedagógica é, ainda, de difícil implementação. Constatei que diferenciar implica o recurso a uma multiplicidade de técnicas de ensino e avaliação que possibilitem uma adequada e bem sucedida atuação pedagógica junto dos alunos (tendo em conta as suas especificidades). Para diferenciar, o professor deverá monitorizar, de uma forma constante, o trabalho das crianças, identificando as necessidades que as mesmas apresentam para que, em conformidade, possa tomar decisões relativamente às tarefas que melhor se adequam a cada uma. No entanto, a extensa dimensão da turma impossibilitou que, ao longo da prática, conseguisse efetuar uma efetiva diferenciação curricular e pedagógica junto da mesma. Além disso, a excessiva compartimentação do currículo obrigada pelos horários definidos pelo agrupamento dificultou, como já referi, o trabalho segundo esta lógica.

De qualquer forma, penso que é importante referir que a avaliação diagnóstica do grupo realizada ao longo do período de observação permitiu-nos adotar estratégias e metodologias adequadas às características específicas que os seus alunos apresentam. Apesar da dificuldade em diferenciar, o conhecimento da turma permitiu-nos estabelecer uma relação viva e dinâmica com todos os elementos, fator importante para aumentar a qualidade das aprendizagens dos mesmos. Afinal, todos os autores que estudei estão de acordo quanto à importância das interações entre alunos e professores, sublinhando que as aprendizagens em contexto de sala de aula não acontecem de forma isolada, mas, sim, a partir das relações estabelecidas no seu interior. Neste sentido, o clima de sala de aula é, sem dúvida, um fator a ter em conta quando tentamos perceber o sucesso ou insucesso das aprendizagens das crianças.

De acordo com Arends (2008) climas de sala de aula onde predominam metodologias cooperativas reforçam o sucesso dos alunos, promovem a motivação e fomentam o valor das tarefas e os laços afetivos.

Considero que, na prática, é importante que seja tida em conta que a percepção que os alunos têm do clima da sala de aula e das suas próprias capacidades relativamente aos conteúdos abordados poderá influenciar o envolvimento dos mesmos nas tarefas e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar. Neste sentido, procurei promover, ao longo da intervenção, um clima positivo e uma relação pedagógica saudável com os “meus” alunos. À distância, penso que esta postura foi, para mim, uma mais valia, permitindo-me evitar eventuais comportamentos disruptivos que pudessem ocorrer e, paralelamente, mobilizar as atenções para as dinâmicas das sessões propriamente ditas. Parece-me que, para o efeito, o recurso a dinâmicas de trabalho mais ativas que colocaram o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem foi, talvez, o grande ponto positivo da intervenção. De acordo com Arends (1995), motivar todos os alunos de igual forma traduz-se num processo difícil, uma vez que existem tarefas que parecem particularmente mais interessantes para uns do que para outros. De qualquer forma é através da tipologia das atividades que as crianças enlaçam julgamentos acerca das suas capacidades em encontrar estratégias para resolver as tarefas propostas. Dinâmicas de trabalho exploratórias e colaborativas, nas quais diferentes alunos assumem diferentes papéis, podem contribuir para que todos se sintam valorizados por um processo que deve ser assumido como sendo de todos e, ao mesmo tempo, de cada um.

Ao longo da intervenção procurei, também, transmitir aos alunos um *feedback* construtivo, de forma a permitir minimizar o uso de processos avaliativos que pudessem provocar-lhes sentimentos de incompetência e autopercepção cognitiva e social negativa. A título de exemplo, tentei que as produções textuais dos alunos no âmbito do Português não contemplassem classificações, apenas *feedback* específico relativamente à adequação das mesmas, com vista ao desenvolvimento progressivo das suas competências de escrita. Além disso, perante as dificuldades evidenciadas num determinado conteúdo, tentei refletir acerca da adequação das propostas que apresentei, não responsabilizando o aluno pelo seu insucesso, mas procurando ajudá-lo a combatê-lo de forma construtiva:

Se parecer que um aluno está a demonstrar um desempenho abaixo do esperado, o professor deve refletir sobre as possíveis causas desta situação. Um desempenho inferior ao esperado pode resultar de um desencontro entre o aluno e o processo de aprendizagem . . . O sucesso na aprendizagem estimula a autoconfiança no desempenho académico e pode ajudar muitos alunos a saírem de um ciclo de insucesso escolar. (Roldão, 1999, p.28)

Por tudo quanto referi anteriormente, olho para o estágio em 1.º CEB como um período que me possibilitou perceber e praticar as potencialidades científicas e pedagógicas que fui construindo ao longo do meu percurso académico, mas também as minhas fragilidades e necessidades emergentes, concebendo estratégias para as colmatar. Esta reflexão sobre a prática permite-me, sem dúvida, identificar os aspetos que, no futuro, merecerão um maior investimento da minha parte. Acrescento, aos que desenvolvi anteriormente, a aquisição de competências de assertividade que me permitam um controlo mais seguro da situação pedagógica em sala de aula, a procura de estratégias mais estimulantes e ativas que permitam a consolidação de conteúdos de uma forma menos tradicional e a realização de uma avaliação cada vez mais adequada.

Para terminar, comprometo-me a realizar, de uma forma contínua, um trabalho auto-formativo para que estes constrangimentos deixem rapidamente de o ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bajard, E. (1994). *Ler e dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barrios, F. (1991). La enseñanza de la lectura oral expresiva. In A. Lopés & A. López-Vazquez (Eds.) *Actas do I simpósio internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 255-261). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Belo, M., Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Bercebal, F. (2001). Animación a la lectura com técnicas de drama. In Proyecto Ñaque.(Ed.), *Animación a la lectura teatral* (pp. 137-163). Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Bessa, N., Fontaine A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro. Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz
- Cassany, D. (1998), *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Charmeux, E. (1991). La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non?. In B. Bentoilla & D. Chavelier (coord.) *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Comissão Nacional da UNESCO [CNU] (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional UNESCO.
- Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna (1989). Consultada em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm
- Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Consultada em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Delors, J. (1996). Os quatro pilares da educação. In J. Delors, I. Al-Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, . . . Z. Nanzhao (Orgs.), *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (pp. 89-101). Lisboa: Edições ASA.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?. In C. Tomás & C. Gonçalves (Eds.), *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. (pp. 148-164). Lisboa: CIED. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3561/1/Teatro%20no%20curr%C3%A9culo.pdf>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Japiassu, R. (2009). *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas: Papyrus Editora.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). *Learning Together And Alone: Cooperative, Competitive, And Individualistic Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kilpatrick, W. H. (1978). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos.
- Koudela, I. D. (2008). Introdução: A Escola Alegre. In A. Morey, M. A. Brandt (Eds.), *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor / Viola Spolin* (pp. 21-26). São Paulo: Editora Perspectiva
- Laferrière. G. & Motos, T. (2003) *Palabras para la acción: Términos de Teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque Editora
- Lino, M. (2007). *Educação de Infância, Currículo e Teatro: Um estudo histórico sobre o discurso oficial em Portugal* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro). Consultada em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/676/1/Microsoft%20Word%20-%20Ficheiro%20TESE%20COMPLETA.pdf>
- Lopes, J., Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Melo, M. C. (2005). *A expressão dramática: À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico*. Consultado em <http://www.ensinobasico.com/blogue/775-metas-de-aprendizagem-documentos-em-word-preparados-para-download>

- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Infancia y aprendizaje, 89 (pp. 56-80).
- Moreira, A. R. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico: A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos*. (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3857/1/A%20influ%C3%Aancia%20da%20planifica%C3%A7%C3%A3o%20no%20desenvolvimento%20da%20escrita%20de%20textos.pdf>
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pennac, D. (1995). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, B. (2012). *A expressão dramática/teatro no 1º ciclo do ensino básico: conceções e práticas de professores*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2331/1/A%20express%C3%A3o%20dram%C3%A1tica.pdf>
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares* (pp. 103-126). Porto: Edições ASA
- Pestana, M. (2011). *A Apresentação de Produções – Um momento impulsionador de aprendizagens cooperativas*. O Lugar dos Nossos Textos – Escritos Partilhados III. Centro de Recursos do Movimento de Escola Moderna. Consultado em

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_05_apresentacao_producoes_aprendizagenscoop_mpestanda.pdf

- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, M. C. Roldão, (Coord.), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.13-25). Coimbra: Editora Almedina,
- Santana, I. (2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. Escola Moderna, 8, 5ª Série.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (Dissertação de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Consultada em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/td/td_filomena_serralha.pdf
- Silva, M. I. (2005). *Projetos e Aprendizagens. Comunicação ao 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores
- Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE] (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Lisboa: SPCE.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, O. C. (2014, dezembro). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra*, pp. 116-127.

Spolin, V. (2008). *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. São Paulo: Perspectiva.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Varela, S. F. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: O contributo da rotina Ler, Contar e Mostrar para o desenvolvimento de competências de leitura e de expressão oral* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4265/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20PES%20II%20--Sara%20Fernandes%20varela%20n%C2%BA2012445%20.pdf>

Vygotsky, L. S. (1984). *Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República, 1ª série, nº 165/2006. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. – Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4 - I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, n.º 79 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 137 de 2012, de 2 de julho. Diário da República, n.º 126 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. - Procede a alterações ao decreto-lei n.º 75/2008.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, n.º 129 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. – Define os princípios orientadores da organização e gestão curricular (referindo os tempos semanais mínimos por disciplina) e da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho. Diário da República, n.º 131 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 2627/2010, de 9 de fevereiro. Diário da República, n.º 27 – II Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março. Diário da República, n.º 50 – II Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Documentos da escola

Regulamento Interno (2013)

Projeto Educativo de Agrupamento (2013-2016)

ANEXOS

Anexo A. Planta da sala de aula

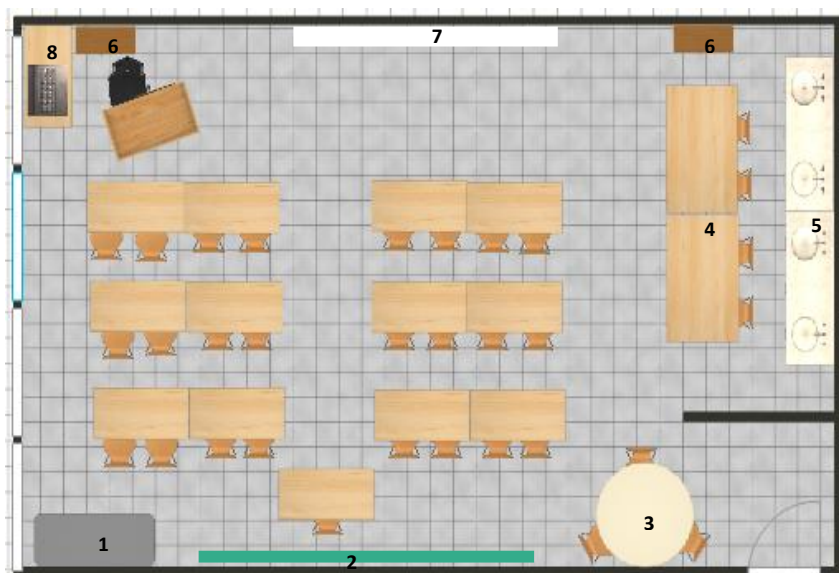


Figura 1. Planta da sala de aula

- 1 – Biblioteca
- 2 – Placard
- 3 – Mesa utilizada para apoio educativo à aluna com NEE
- 4 – Área de apoio (utilizada, sobretudo, para trabalhos de artes plásticas)
- 5 – Lavatórios
- 6 – Armários de arrumação de materiais
- 7 – Quadro Branco
- 8 - Computador



Anexo B. Protocolo da entrevista realizada à orientadora cooperante

Data: 19 de março de 2015

Local: - - - - -

Entrevistada: Professora MJM

Entrevistadores: Fábio Pinto Correia e Sofia Pereira

Para começar, gostaríamos de reforçar que o objetivo desta entrevista é o de apurar, junto da orientadora cooperante que nos recebeu para a realização do nosso último estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, dados relevantes que possam servir de complemento à diagnose do contexto que, ao longo das últimas semanas, temos vindo a realizar. Além disso, em momentos específicos desta conversa, procuraremos também reunir informações ou, mesmo, opiniões da professora relativamente a temas específicos relacionados com as investigações que cada um de nós irá desenvolver junto da turma: *“Ler, Contar e Mostrar” uma estratégia para desenvolver competências de leitura e expressão oral no 1.º CEB e O Projeto de Teatro como eixo de articulação curricular no 1.º CEB*. Garantimos a total confidencialidade dos dados recolhidos. Estes serão objeto de análise de conteúdo e os resultados que obtivermos serão contemplados no PTT que estamos a elaborar como documento orientador da nossa intervenção e, numa fase posterior, referidos nos nossos respetivos relatórios de investigação. De qualquer forma, gostaríamos de deixar claro que a transcrição desta entrevista será apresentada à professora que terá, então, a oportunidade de confirmar a veracidade de tudo quanto estiver por nós redigido e, assim, validar o documento.

Começando pelo percurso académico da professora, qual é a sua formação inicial e, a nível de formação contínua, de que forma complementou essa formação?

Bem, eu tenho o curso do Magistério Primário tirado em 1976, mesmo no pós 25 de abril quando era tudo muito democrático... Em 2000 tirei o complemento de formação, com a vertente do Português, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Além disso, em

1980, quando ainda não era obrigatório, comecei a fazer formação contínua. Nessa altura, por influência de uma vereadora da câmara de Sintra que apoiou bastante este tipo de iniciativas, começaram a organizar-se muitas ações de formação para professores do município. Eu fiz formação de Matemática com o Dr. Nabais do Colégio Vasco da Gama (ainda hoje utilizo o material que me foi por ele apresentado), e outras formações de Português e de Estudo do Meio. E claro que quando a formação contínua começou a ser obrigatória continuei a fazê-la. Entre 1990 e 1991 estive ligada a um projeto ao qual estavam também ligadas três professoras da Escola Superior de Educação de Lisboa e um professor da Escola Superior de Educação de Setúbal, o projeto *Desenvolver Educando*. Entrei neste projeto já no seu final, mas a formação que tive com estes professores permitiu-me organizar uma biblioteca na escola onde, na altura, exercia as minhas funções de docente. Fiz, também, formação do PNEP.

Relativamente à sua atividade profissional, em que níveis de educação/ensino exerceu a docência e, ao longo da carreira, que outros cargos ocupou?

Estive sempre como professora de 1.º CEB. Paralelamente, como vos disse, fui fazendo formação contínua. Entre 2004 e 2013 estive na direção do agrupamento. Entretanto fui, também, formadora do PNEP o que contribuiu para que, apesar de estar na direção, nunca me afastasse verdadeiramente do ensino, uma vez que estas formações implicavam que eu me deslocasse às escolas para assistir às aulas dos colegas. Atualmente acumulo as minhas funções de professora com as de coordenadora de estabelecimento desta escola.

Quais são as principais preocupações da professora a nível da gestão do currículo?

Aqui fazemos a gestão do currículo em conjunto. Trabalhamos em grupos de ano. Eu faço parte do grupo de 2.º ano que contará, ao todo, com cerca de 14 colegas. Reunimos mensalmente e, em conjunto, definimos os planos de trabalho, os critérios e elementos de avaliação e os materiais que aplicamos. Estes tendem a ser, por isso, comuns a todas as escolas do agrupamento.

Tem algum modelo pedagógico que oriente a sua prática?

Eu não tenho propriamente um modelo pedagógico... Mas é assim, no fundo, os vários modelos que fui conhecendo, acabaram por me influenciar um pouco. Não posso dizer que sigo o MEM, porque não sigo, mas daquilo que conheci do movimento há coisas que me interessam e que aplico. Não sou fundamentalista. Não estou ligada a nenhum modelo, procuro apropriar-me daquilo que vou conhecendo e me parece relevante. As formações que fiz foram, neste sentido, bastante importantes. Numa delas destacaram-se as vantagens do trabalho de grupo e, com base num livro que nela foi apresentado, comecei a operacionalizar algumas estratégias que me pareceram interessantes. E mesmo com a experiência vais aprendendo que se calhar, de vez em quando, tens que pôr um aluno que sabe mais a ajudar outro colega, porque a partilha e a entreaajuda são competências importantes. Mas outras vezes deves pô-lo a trabalhar sozinho, porque é importante que ele ganhe autonomia e perceba até onde pode ir... É esta gestão diária que acaba por orientar a minha prática. Além disso, os tempos em que participei no PNEP foram importantes para adquirir, mesmo informalmente, uma série de estratégias que me permitem trabalhar no âmbito do Português.

No que diz respeito à instituição, existem datas relevantes, eventos ou comemorações que venham a acontecer durante a nossa intervenção?

Há, em maio, o *Festival da Primavera*, organizado pelo agrupamento e que envolve todas as suas escolas. Aqui na escola teremos a *Feira Saloia* para venda dos produtos da nossa horta. Todas as turmas irão participar e as próprias famílias dos alunos acabam por colaborar na organização do evento que deverá acontecer lá para junho.

Mas as turmas da escola participam na manutenção dessa horta?

É assim, há três ou quatro professores responsáveis pela horta. As turmas desses professores são as que acabam por se deslocar mais vezes à horta. Mas eu e todos os outros colegas podemos combinar com esses professores e levar lá as nossas turmas para realizar atividades. Até porque a horta tem ali uma enorme potencialidade para se trabalhar interdisciplinarmente.

Temos percebido, ao longo dos últimos dias, que esta é uma escola muito bem equipada...

... não temos projetores fixos nas salas, mas temos *datashows*. Temos uma sala de informática que não tem sido muito utilizada pela turma mas que, a partir do terceiro período, gostava que os alunos começassem a frequentar pelo menos uma vez por semana. Acho que existe um baú de adereços que podem ser utilizados para teatros. Temos, também, imensas roupas para danças porque, há uns anos atrás, costumávamos apostar muito nessa área e participávamos em projetos com danças e, até, com algumas peças de teatro. Depois temos muito material de matemática, algum material de laboratório para Ciências, instrumentos musicais e algum material para a Educação Física.

Por falar em projetos, a escola está associada a algum projeto da comunidade?

Sim. Pertencemos, desde há muitos anos, ao programa EcoEscolas. Somos, aliás, a escola mais antiga do concelho de Sintra com bandeira verde... Infelizmente, cada vez participamos em menos projetos... E as pessoas andam cada vez mais desmotivadas e preferem não participar em algumas coisas dessas... Neste momento esse é o grande problema...

... a desmotivação pelas medidas que têm sido tomadas...

... tudo! As pessoas não estão satisfeitas com estes novos horários... As pessoas não estão satisfeitas com o ambiente social... E acabamos por, mesmo tentando evitar, deixar que isso influencie a nossa dinâmica. Por isso não fazemos as coisas que fazíamos antigamente. Por exemplo, hoje [dia do pai], não veio cá pai nenhum. Antigamente juntávamo-nos e havia sempre uma atividade que trazia os pais todos à escola. Fazíamos questão de organizar eventos que envolviam a família e a comunidade. Hoje em dia acho que nos estamos a “cortar” um bocadinho porque nunca há dinheiro para nada, não se pode fazer isto e aquilo... E se contabilizarmos as horas, todos nós damos muitas horas à escola e as pessoas estão cansadas. Comigo só acontece em dois dias, mas tenho colegas que trabalham três vezes por semana, das 9h às 17:30h, a tempo inteiro com os alunos. As pessoas saem daqui cansadas e sem grande tempo para planificar atividades que permitam participar em alguns dos projetos em que participávamos. E o envolvimento das próprias famílias é cada vez mais difícil...

Hoje em dia não é qualquer pai que consegue tirar uma hora no emprego para vir à escola participar em atividades dos filhos... Toda esta conjuntura acaba por influenciar. Agora, mantemos as festas de natal, de final de ano... Estas festividades mais comuns. De resto, temos deixado de participar em muita coisa. Olhem, participávamos na Mostra de Teatro de Sintra. Este ano, nenhuma turma desta escola participa, o que é uma pena... Até ao ano passado recebíamos especialistas em teatro da companhia Chão de Oliva, que desenvolviam projetos de teatro junto das turmas participantes ao longo de todo o ano... Eles tinham atividades de corpo e de voz, entre outras, e tudo culminava num espetáculo. E a verdade é que os alunos destas turmas tinham uma postura diferente. Por exemplo, no ano passado comemorámos o Dia da Poesia e os alunos que participaram na Mostra de Teatro tiveram apresentações completamente diferentes, a nível de projeção de voz, de dicção... Tudo fruto de um trabalho realizado no âmbito do teatro, que os alunos das turmas que não participaram no projeto não tiveram a oportunidade de fazer. E este é um trabalho que tem de ser feito... Mas tem de, ser feito por técnicos. Eu, que não tenho formação nesta área, como é que vou trabalhá-la com os meus alunos? E com a música passa-se o mesmo.

E em relação a esta turma... Quais diria que são as suas características gerais e qual é a relação que estes alunos têm com a escola?

Bem, a nível de características gerais... Eu acho que eles têm uma boa relação com a escola. Eles gostam de estar na escola. São muito agitados, como vocês já terão tido a oportunidade de perceber, mas quando é para trabalhar também trabalham... Vê-se que sabem, que têm conhecimentos, que são estimulados em casa e que gostam de aprender. Só que da mesma forma que gostam de aprender são de uma agitação terrível que faz com que tenham um comportamento muito inconstante. Nesta altura deveriam ter interiorizado regras que não interiorizaram. Deviam realizar rotinas que não conseguem... Por exemplo, demoram demasiado tempo a escrever o sumário. Neste momento deveriam fazê-lo mais rápido. E tenho procurado estratégias que permitam operacionalizar as coisas sem que haja tanta perda de tempo.

Mas a professora diria que eles são pouco autónomos?

Não, eu acho que eles são autónomos e sabem o que têm que fazer. Nem sequer é por serem lentos. É tudo uma questão de comportamento e de dificuldade em interiorizar

regras. Dispersam-se com muita facilidade. Chegam à sala e em vez de organizarem as coisas ficam a falar com os colegas. E muitas vezes não demoram a concretizar as atividades por falta de trabalho... É porque têm que ir buscar materiais e pelo caminho o aluno X bate no amigo, fala, conta histórias... Há grupos em que tu chegas e eles cumprem estas rotinas muito rápido, quase mecanicamente. Depois sobra-lhes tempo para outras coisas. A estes alunos nunca sobra tempo nem para fazer pausas. Porque se dispersam muito, falam muito alto...

Quais diria que são, então, as maiores potencialidades e fragilidades da turma?

Há um grupo muito bom na leitura e na escrita. Mas esse também é o grupo muito bom na matemática. De qualquer forma, olhando para a maioria, a média das aprendizagens dos alunos é de bom, em qualquer uma das disciplinas. Existem dois ou três alunos, que estão muito bem identificados, que estão com fragilidades principalmente a nível da Matemática porque no Português já evoluíram bastante. Mas eu acho que em termos de aprendizagem é uma boa turma. Mesmo esses casos mais frágeis são sobretudo por inseguranças dos alunos... E muitas vezes são ideias que vêm de casa, como “ah, a matemática é muito difícil”. É um preconceito que estas gerações já trazem para a escola.

As fragilidades gerais da turma serão, dentro daquilo que falámos, a nível das competências sociais...

... sim. Sobretudo os comportamentos e as atitudes que têm em grupo, uns com os outros.

Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim, uma aluna. Entrou este ano no 3/2008. Passou a ser acompanhada por uma equipa do Hospital Sta. Maria mas, até agora, não me chegou o diagnóstico. Está referenciada como NEE porque revela dificuldades de expressão, dificuldades a nível da fala (foi-lhe diagnosticada necessidade de terapia da fala) e está a fazer exames para se apurar a causa de tudo isso. Aqui no trabalho de sala de aula, estas suas dificuldades traduziam-se em não conseguir ler e, claro, também ao nível da escrita. Cognitivamente acompanha muito bem os restantes alunos. Se repararem, ela responde muito bem oralmente a questões que lhe sejam feitas. Nos testes precisa de um apoio mais

específico... As perguntas têm que lhe ser lidas e, por vezes, convém registar-se algumas das suas respostas para se perceber que, de facto, ela domina os conteúdos... Ela conhece os conceitos.

Falemos agora sobre o português que se relacionará mais com o tema de investigação da Sofia. Tratando-se de uma turma de 2.º ano, existe alguma competência de língua que a professora privilegia?

Houve uma primeira fase, no início do ano letivo, em que privilegiei muito a leitura e a expressão oral. Mas a par disso... Quer dizer, eu não posso dizer que privilegiei, porque na verdade eu fazia as coisas em paralelo. Se eu tenho oito horas de português por semana, eu tinha um dia de leitura, escrita... Tentei sempre que eles escrevessem muito, independentemente de produzirem erros ou não, porque considero muito importante que eles escrevam... E isto tem mesmo que ser tudo feito em paralelo, porque se começa a insistir mais num lado ou no outro... O desenvolvimento de linguagem, o aumento de vocabulário, tudo isso tem que ser mesmo trabalhado ao longo do tempo, de forma progressiva. No fundo tento trabalhar todas as competências integradas o mais possível... Porque pensando bem não tenho assim muito o hábito de pensar “agora vamos só escrever” ou “agora vamos só ler”... Mas claro que, naturalmente, a leitura é muito importante! Se eles não lerem bem isso vai refletir-se nas outras disciplinas. Por isso, se calhar a leitura pode até ter sido inicialmente mais trabalhada... Eu trabalhava a leitura a nível da Matemática, do Estudo do Meio, ou seja, aproveitava momentos de outras disciplinas para fazer momentos de leitura...

Reparámos também que a professora propõe algumas dinâmicas de expressão oral, de eles virem à frente...

... sim. Costumo propor-lhes que leiam um livro e depois o apresentem aos colegas dizendo porque é que gostaram ou não gostaram de o ler. Houve uma altura em que era mais sistemático que nas segundas-feiras eles viessem falar de uma coisa que tivesse sido interessante para eles e que quisessem partilhar com os outros. Mas, às tantas, este ritual começou a limitar-nos... Quando o que têm para contar começa a ser sempre a mesma coisa, a rotina acaba por perder o interesse. Eles chegavam ali e diziam apenas “ah, fui ao supermercado”, e pouco mais acrescentavam. E, na verdade, o que eu pretendia com estes momentos de partilha era, por exemplo, que se eles

fossem ao cinema dissessem que filme viram, porque o escolheram, se o recomendariam a alguém... No fundo começar a desenvolver com eles o poder de argumentação; de explicar “porque é que eu escolho esta coisa e não escolho outra”.

[Sofia] A minha investigação incide, precisamente, na implementação da rotina *Ler, Contar e Mostrar*. Neste sentido, gostaria de saber o que a professora acha de a trabalharmos três vezes por semana, de forma a desenvolver competências de leitura e de expressão oral nos alunos?

Sim, por mim pode ser. Até porque acho muito importante eles saberem explicar as coisas... Porque um dos grandes problemas que eu noto atualmente é que nós, na escola, nunca fomos treinados para falar para grupos. Portanto, normalmente nós chegamos à idade adulta com muitas dificuldades em apresentar um trabalho, em saber explicar ao outro aquilo que eu fiz... E é bom eu saber explicar porque é que gosto do vermelho e não gosto do azul, não é? Por isso acho que sim, que podes ir por aí...

E a professora também costuma estruturar atividades para trabalhar competências do oral, não é?

Sim, quando sumario as horas de português, há um dia por semana em que eu ponho “oralidade”. E o que é que eu trabalho na oralidade? É, sobretudo, que o aluno me saiba explicar o que fez, o que não fez, porque gosta desta história e não gosta daquela, porque é que determinado acontecimento foi importante para ele... E também na gestão de conflitos procuro promover estas competências da oralidade... São transversais, na verdade.

Qual é a abordagem que a escola faz relativamente às expressões artísticas?

O agrupamento de escolas defende as expressões artísticas... Aliás, eles têm um curso profissional de artes de palco e os professores que asseguram esse curso profissional estão a ensaiar todos os alunos do agrupamento para o *Festival da Primavera*. Portanto, existe uma valorização das artes e acredita-se mesmo que essa poderá ser uma via com saídas profissionais para os alunos... A direção acha isso. Relativamente ao trabalho em sala de aula, pelo menos duas ou três escolas do agrupamento costumavam participar na *Mostra de Teatro* de que já vos falei. Este ano não sei se alguma está a participar, nós não estamos. Mas a verdade é que o movimento, as

expressões acabam por contribuir bastante para melhorar alguns problemas. Eu também acredito nisso. Ajuda os alunos que são muito tímidos, que acabam por ganhar mais confiança neles próprios... Aqueles que são muito elétricos às vezes disciplinam-se.

Nas planificações a que tivemos acesso, existem planos de trabalho no âmbito das expressões artísticas. São feitas pelos grupos de ano...

... Sim, são feitas pelo grupo. Mas aquilo que nós temos concretiza-se assim: temos três horas semanais no horário designadas de *Expressões*... Estas três horas são para as quatro expressões: Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica e Expressão/ Educação Física. O que acontece é que essas três horas têm que ser por nós geridas de forma a abranger todas estas áreas. Confesso que não tenho valorizado muito a Educação Física porque todos eles têm depois Expressão Física e Motora nas AEC e eu tento não ir muito por aí. Além disso, o comportamento deles alterava-se bastante quando eu tentava dinamizar aulas de Educação Física no ano passado... Normalmente tento fazer Expressão Plástica, às vezes, muito de vez em quando, Dramática e, também, um bocadinho Musical. Por isso é que nós estávamos a construir instrumentos musicais... O meu problema é que não sei cantar, tenho muita dificuldade, falta de ritmo... Mas eu acho que agora com o vosso projeto podemos começar a optar por integrar aulas de movimento... No fundo sessões que integrem expressão física e dramática, duas horas por semana...

Já não é a primeira vez que a professora toca nesse aspeto: o de não se sentir suficientemente preparada para abordar algumas áreas dentro da educação artística. Qual consideraria ser a pertinência de as escolas poderem contar com professores especialistas destas áreas para coadjuvar os professores titulares na planificação e dinamização das mesmas?

Por exemplo, em termos de Educação Musical eu acho que deveria haver mesmo professores de música. Aliás, neste momento no país estamos a cortar em tudo o que é arte... Qualquer dia não temos mesmo música na escola. E sim, acho que pelo menos a música era importante ter um professor específico... E a Expressão Dramática também. Pelo menos as AEC deveriam ser organizadas de outra forma, na minha opinião. De uma forma a que se promovesse nas AEC essas expressões. Aqui

conseguimos fazer isso com a Expressão Plástica... Mas depois também há muita falta de professores. Quando eu estava na direção do agrupamento, propus a oferta de Expressão Dramática em algumas escolas, em substituição da Educação Física porque não havia condições nem espaços adequados para a prática de desporto...

... Isso em 2.º CEB?

Não, em AEC do 1.º CEB. Porque durante alguns desses anos em que estive na direção do agrupamento, fui responsável pelas AEC, e fiz a oferta da Expressão Dramática. Mas tinha muitas dificuldades em arranjar professores para esta área, não é fácil. E eu sempre achei que a Expressão Dramática devia fazer parte da oferta das AEC, a par da Educação Física, e da Educação Musical, que na altura era obrigatória mesmo se não tivéssemos professores especialistas da área da música. Porque reparem, este é um trabalho complicado para um professor titular... Nós sermos polivalentes é um bocado difícil. Há especificidades destas áreas que eu não domino. Por exemplo, há trabalhos específicos para promover o movimento e o drama e para trabalhar a voz que eu não sei... Há trabalhos específicos para a música que eu não sei... Se eu nunca tive formação musical nem formação de teatro... Eu posso fazer no máximo umas abordagens muito leves a essas áreas, mas não sou especialista... E depois é assim, se no final do ano os meus alunos são avaliados a Português e a Matemática e eu sei que isso vai ser muito importante para a vida deles, mesmo sabendo que também as artes serão importantes para os seus futuros, eu vou apostar onde e vou-me especializar onde?

E essa acaba por ser a lógica de muitos professores...

Exatamente. Nós acabamos por pensar “o meu aluno vai ser avaliado a Português e a Matemática e temos que trabalhar para essa avaliação”. Porque reparem, as escolas são também avaliadas pelos resultados externos... E depois entramos nesta lógica de “avaliação-avaliação-avaliação” e acabamos todos por nos esquecer um pouco das pessoas. Porque a verdade é que a escola deveria ser o sítio onde os alunos comesçassem a ter acesso às artes... O país não está interessado nisso... Mas a maior parte dos países não está. Ainda ontem li uma notícia que dizia que a Espanha já está a cortar nos professores de Música. Nós cortámos nos professores de Música... cada vez os nossos alunos têm menos Música... E a verdade é que eu tenho boas

experiências em que através da Música se conseguiram recuperar alguns alunos. Dentro do nosso agrupamento tivemos um excelente professor que conseguiu motivar alunos problemáticos... Formou bandas musicais com eles e eles começaram a frequentar a escola com motivação... Ficavam na escola fora dos seus horários para ensaiar... Agora, este professor nem foi colocado nos últimos concursos. O número de horas para a Educação Musical foi reduzido. E tudo isso se reflete na educação artística... Há um currículo para cumprir e somos muito pressionados a cumpri-lo. Por isso aumentaram as horas de Português e de Matemática e reduziram nas Expressões. E já vos disse, considero extremamente relevante o trabalho artístico (e aquele exemplo do Dia da Poesia mostra que tem os seus resultados)... Mas também, se eu não sei fazê-lo como é que posso promovê-lo? Agora, se viesse um professor, uma hora por semana, fazer esse trabalho dentro da sala... Eu acho que nestas áreas devia haver mesmo professores específicos.

Qual é, na perspetiva da professora, a relevância do teatro na educação e, no fundo, que papel lhe atribui no desenvolvimento dos alunos?

No fundo já falei um pouco sobre isso quando evidenciei as diferenças significativas que os alunos que tinham prática de teatro mostraram no Dia da Poesia face àqueles que não a tinham. Acho que o Teatro pode dar-lhes segurança, ajudar a melhorar a autoestima, a postura, a forma de falar em público... Portanto, isto são competências que só se adquirem trabalhando. No fundo o Teatro melhora a nossa oralidade e a forma de nos expressarmos, de nos dirigirmos aos outros. Nós podemos através do jogo, talvez mais dramático, adquirir uma série de competências que são, de facto, muito importantes.

De qualquer forma, por tudo o que já foi falado, não costuma integrar o teatro de uma forma recorrente nas suas planificações.

Não, por isso mesmo... Às vezes faço umas dramatizações através da poesia, porque quando eles estudam a poesia procuro que eles a leiam expressivamente em voz alta. Portanto, é uma das formas de eu trabalhar a oralidade, a entoação... E acabo por fazer com eles alguns jogos. Mas se é sistemático? Não é sistemático nem planeado com objetivos específicos do Teatro... São coisas que vão surgindo no contexto...

Mas de que forma é que a professora acha que estes alunos poderão reagir a uma sessão de teatro?

Há aí miúdos que vão naturalmente aderir bem e vão participar porque gostam de fazer jogos de teatro. Eles como público não são maus... Eles conseguem estar numa sala de teatro. Já fomos assistir a algumas peças. Há miúdos que são espontâneos, que dramatizam rapidamente uma história... Eles desestabilizam muito rapidamente e entram em confronto uns com os outros, riem-se uns dos outros, têm alguma dificuldade em trabalhar em grupo... Mas eu acho que vocês serão capazes de fazer alguma coisa. E se tiverem algum objetivo associado... Por exemplo, nas aulas de dança o comportamento deles tem melhorado porque têm como objetivo ir apresentar uma coreografia ao agrupamento. Aqui podem ter como objetivo fazer uma peça de teatro para apresentar... Porque eu acho que estas crianças funcionam muito com base em objetivos... E lá está, nas escolas o Teatro acaba por ser muito usado para as festinhas...

E aqui na escola e no agrupamento também costumam celebrar datas festivas recorrendo a espetáculos de teatro?

Sim, costuma-se trabalhar o Teatro para as festas. Mas também já houve trabalhos mais sistematizados com turmas que participavam na *Mostra de Teatro* de que vos falei. Porque quando uma escola adere à *Mostra de Teatro* tem a garantia de que vem alguém à sala de aula trabalhar com os alunos com o objetivo de construir uma peça que, depois, vai a concurso. E aí sim, há um trabalho contínuo com apoio externo de profissionais que são especialistas em Teatro. De resto é isso mesmo, trabalhar o teatro especificamente para preparar festas e mostrar às famílias. Que eu conheça, nenhuma das nossas escolas tem um projeto de teatro como projeto de turma... Porque nós somos livres de o fazer. No início do ano eu podia ter definido que, no âmbito do meu projeto de turma, os alunos no final do ano iriam apresentar uma peça de teatro à comunidade... Assim, no projeto ficava definido que todos os alunos teriam que ter preparação teatral a par do trabalho em outros conteúdos. Mas isso não tem acontecido em nenhuma escola do agrupamento.

[Fábio] O tema da minha investigação deverá ser “O Projeto de Teatro como eixo de articulação curricular”...

... É isso que vos estou a dizer. Eu podia ter um projeto de turma em que o teatro seria o fio condutor para trabalhar todos os conteúdos. E isso é algo perfeitamente possível. Mas para isso tens que ter muita segurança naquilo que estás a fazer... Tens que te organizar muito bem para, no projeto, saberes muito bem o que vais trabalhar em cada um dos períodos e nunca te dispersares... Porque se tu te dispersares e te esqueceres que tens a Matemática e o Português... se a peça é o mais importante... As coisas são difíceis. Agora, se eu no português tenho que trabalhar a oralidade e a leitura e se estou a preparar uma peça de teatro, sei que vai haver tempo de leitura... Vou trabalhar a entoação... Isto é possível! Mas o professor tem de ter muita segurança e muita certeza daquilo que está a fazer. Ainda por cima agora com os horários de 1.º CEB, em que eu sei que tenho nove horas para dar Matemática, nove horas para dar Português... Logicamente que posso geri-lo e alterá-lo de alguma forma, mas tenho que ter a certeza de que quando estou a dar alguma expressão na hora de Português, estou também a trabalhar competências do Português... Por isso, trabalhar em projeto é possível, já trabalhei por projeto... Tenho é que saber o que é para se trabalhar em Português, em Matemática, em Estudo do Meio para que consiga articular muito bem as coisas e, no final, ter dado os conteúdos que todas as outras turmas deram, porque depois os meus alunos vão ser avaliados nesses mesmos conteúdos... Isto obriga-nos a muita disciplina, porque se eu própria sou avaliada pelos resultados dos meus alunos, eles são avaliados pelos conteúdos trabalhados, eu tenho que demonstrar aos pais que cheguei ao final do período e dei exatamente aqueles conteúdos que foram divulgados... Se eu tenho de fazer isso tudo, é possível trabalhar em projeto mas não me posso perder. Desde que eu consiga provar que dei os conteúdos, nada me impede de trabalhar dessa maneira.

Muito bem professora, por nós é tudo. Existe algum assunto que considere pertinente ser, também, focado?

Não, por mim é tudo também. Se entretanto surgirem mais questões, vamos falando.

Agradecemos-lhe imenso por esta entrevista!

Anexo C. Horário da turma

| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|-----------------|-------------------------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|
| 09:00h – 09:45h | Português | Matemática | Português | Matemática | Português |
| 09:45h – 10:30h | | | | | |
| Intervalo | | | | | |
| 11:00h – 11:45h | Português | Português | Matemática | Português | Matemática |
| 11:45h – 12:20h | Matemática | | | | |
| Almoço | | | | | |
| 14:00h – 15:00h | Matemática | Expressões - Dança | Estudo do Meio | Estudo do Meio | AEC - Inglês |
| 15:00h – 16:00h | Estudo do Meio | Oferta Complementar | Expressões | Expressões | AEC - Xadrez |
| Intervalo | | | | | |
| 16:30h – 17:30h | AEC – Atividade Física e Desportiva | AEC – Expressão Plástica | Apoio ao Estudo | Apoio ao Estudo | AEC – Expressão Plástica |

Anexo D. Questionário de interesses

Os teus interesses...

- Qual é a tua disciplina preferida? _____
- Qual é a disciplina que achas mais difícil? _____

- Como gostas mais de trabalhar?

| | |
|-----------------|--|
| Individualmente | |
| Em grupo | |

- Participas em alguma atividade nos teus tempos livres?

| | |
|-----|--|
| Sim | |
| Não | |

- Qual?

- Gostas de ler?

| | |
|-----|--|
| Sim | |
| Não | |

- Costumas ler?

| | |
|-----|--|
| Sim | |
| Não | |

- Se sim, com quem?

Anexo E. Análise dos questionários de interesses

"QUAL É A TUA DISCIPLINA PREFERIDA?"

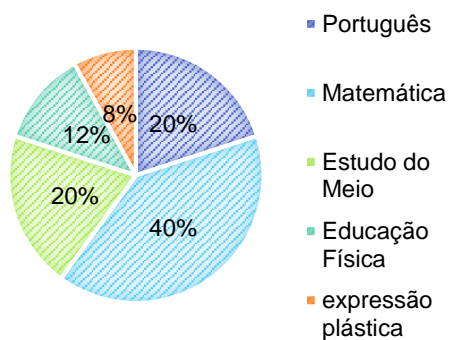


Figura 1. Disciplina favorita dos alunos.

"QUAL É A DISCIPLINA QUE ACHAS MAIS DIFÍCIL?"

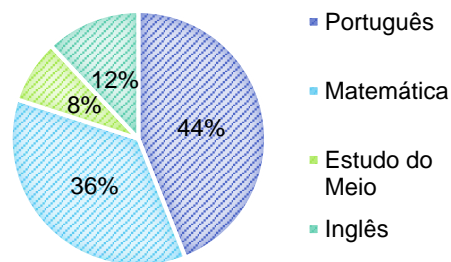


Figura 2. Disciplina em que os alunos sentem mais dificuldades.

"COMO GOSTAS MAIS DE TRABALHAR?"

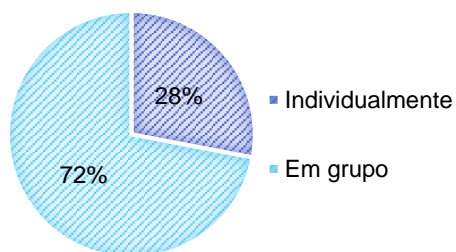


Figura 3. Modalidade de trabalho preferida dos alunos.

"PARTICIPAS EM ALGUMA ATIVIDADE NOS TEUS TEMPOS LIVRES?"

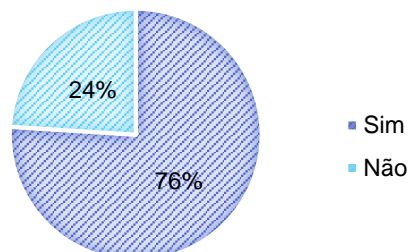


Figura 4. Participação dos alunos em atividades fora da escola.

Anexo F. Grelha de registo de observações das Competências Transversais

| | | Grelha de registo de observações – Competências Transversais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|-----------------------|--|--|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|---------------------------|----------------------------|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | | S. |
| Respeito pelas regras | Coloca o dedo no ar para pedir autorização para intervir | AV | S | S | S | AV | AV | S | S | S | S | S | S | S | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | N | N | S | S | S | S – 15 AV – 8 N – 2 |
| | Aguarda pela sua vez para intervir | AV | S | AV | AV | AV | AV | S | S | S | S | S | S | S | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | N | N | S | AV | S | S – 12 AV – 11 N – 2 |
| | Respeita a participação do colega | AV | S | AV | AV | AV | AV | S | S | S | S | AV | S | S | AV | AV | S | S | AV | AV | N | N | N | S | AV | S | S – 11 AV – 11 N – 3 |
| | Ouve o professor sem interromper | AV | S | AV | AV | AV | AV | S | S | S | S | S | S | S | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | AV | AV | S | S | S | S – 13 AV – 12 N – 0 |
| | Executa as instruções dadas | S | S | AV | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | AV | AV | AV | AV | AV | S | S | S | S – 19 AV – 6 N – 0 |
| | Colabora com os outros | AV | S | AV | AV | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | S | S | AV | AV | S | S | S | AV | AV | AV | AV | S | AV | AV | S – 9 AV – 16 N – 0 |
| Participação | Participa por iniciativa própria | S | S | AV | N | S | N | AV | AV | AV | AV | S | AV | AV | AV | S | AV | S | AV | AV | AV | S | AV | AV | N | S – 7 AV – 15 N – 3 | |
| | Participa quando solicitado | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S – 25 AV – 0 N – 0 | |
| | Exprime-se de forma clara e audível | S | AV | N | S | S | N | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | N | S – 19 AV – 1 N – 5 | |

| | | Grelha de registo de observações – Competências Transversais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|-------------------------|--|--|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|-------|-----------------------------|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | | S. |
| Responsabilidade | Realiza as tarefas de forma autónoma | AV | S | AV | AV | S | AV | S | AV | S | S | AV | AV | AV | AV | AV | AV | AV | S | AV | AV | AV | AV | AV | AV | AV | S-6 AV-19 N-0 |
| | Cuida do seu material escolar | AV | S | AV | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | AV | AV | S | S | S | S | S-21 AV-4 N-0 |
| | Contribui para a organização do espaço e dos materiais | AV | S | AV | AV | AV | N | S | AV | AV | AV | S | S | AV | S | S | AV | AV | AV | S | N | N | AV | S | AV | S | S-9 AV-13 N-3 |
| Eu e os outros | Partilha material com os colegas | S | S | S | AV | S | AV | S | S | S | S | AV | AV | S | N | N | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S-18 AV-4 N-3 |
| | Resolve conflitos autonomamente | NO | NO | NO | N | N | N | AV | NO | NO | NO | AV | AV | NO | NO | N | AV | NO | NO | N | N | N | N | NO | AV | N | S-0 AV-5 N-9 NO-11 |
| | Respeita o professor | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | AV | S | S | S | S | S-24 AV-1 N-0 |
| | Respeita os colegas | AV | S | AV | AV | AV | AV | S | S | S | S | AV | AV | S | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | AV | AV | AV | S | S | S |

Legenda: S – Sempre; AV – Às vezes; N – Não; NO – Não observado.

Anexo G. Grelha de registo de observações do Português - Compreensão Oral e Compreensão Leitora

| | | Grelha de registo de observações - Compreensão Oral / Compreensão Leitora | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|---------------------|--|---|------|----|----|-----|-----|-----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|------|------|----|----|------|------|------|------|----|-----|---|---------------------------|---------------------------|
| | | A. | A.E. | B | D. | Di. | Du. | Ei. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C. | M.L. | N. | R. | R.F. | R.M. | R.S. | Ros. | S. | St. | | | |
| Compreensão Oral | Identifica corretamente as personagens da história ouvida | CD | S | CD | S | S | CD | CD | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 20 CD - 5 N - 0 | |
| | Identifica o sentido do diálogo estabelecido entre as personagens | S | S | CD | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S - 22 CD - 3 N - 0 | |
| | Preenche um texto lacunar com base em informações da história ouvida | S | N | S | S | S | CD | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S - 21 CD - 3 N - 1 | |
| | Seleciona, num conjunto de imagens, as que se relacionam com a história ouvida | S | N | S | CD | S | CD | S | S | CD | S | S | S | S | N | CD | S | N | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S - 17 CD - 5 N - 2 |
| | Cumprir uma instrução a partir do que ouve | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 25 CD - 0 N - 0 |
| Compreensão leitora | Responde corretamente a questões de reorganização de informação | N | S | S | N | S | N | S | CD | N | S | N | S | S | S | S | S | N | S | N | CD | S | N | S | N | CD | S | S - 13 CD - 3 N - 9 | |
| | Responde corretamente a questões de compreensão literal | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 25 CD - 0 N - 0 | |

| | | Grelha de registo de observações - Compreensão Oral / Compreensão Leitora | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|--|---|---|------|---|----|-----|-----|----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|------|------|----|----|------|------|------|------|-------|----|---------------------------|
| | | A. | A.E. | B | D. | Di. | Du. | E. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C. | M.L. | N. | R. | R.F. | R.M. | R.S. | Ros. | | S. | St. |
| | Responde corretamente a questões de compreensão inferencial | CD | N | S | N | S | N | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | CD | S | N | S | CD | S - 16 CD - 4 N - 5 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não.

Anexo H. Grelha de registo de observações do Português - Expressão Oral

| | | Grelha de Registo de Observações - Expressão Oral | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | | |
|---------------|---------------------------------------|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|----|-----|----|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | | S. | St. | |
| Conteúdo | Apresentou as ideias mais importantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Seguiu uma ordem de ideias sequencial | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 24 |
| | Apresentou alguns pormenores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Foi desenvolvido de forma superficial | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 25 |
| Articulação | Nítida: distinguiu-se bem | | X | | | X | | X | | | X | X | X | | | | | | X | X | | X | X | | X | | 12 | |
| | Confusa, indistinta | X | | X | X | | X | | X | | X | | | | X | X | X | X | | | X | | | X | | X | | 13 |
| Volume de voz | Adequado | | | | | X | X | | | | X | | | | X | | | | | X | X | | | | | | | 6 |
| | Alto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Baixo | X | X | X | X | | | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | 19 |

| | | Grelha de Registo de Observações - Expressão Oral | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | | |
|--------------|--|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|----|-----|----|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | | S. | St. | |
| Entoação | Enfática, expressiva | | | | | X | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | 2 |
| | Forçada, constrangida | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Monocórdica, invariável | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | 23 |
| Ritmo | Adequado | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | X | | 4 |
| | Rápido | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Lento | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | | X | 21 |
| Gesticulação | Sincronizada com o discurso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Natural, não forçada | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Excessiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Pobre | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 25 |
| Olh ar | Abrangente: percorreu todo o auditório | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | |

| | | Grelha de Registo de Observações - Expressão Oral | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | | |
|----------------------|--------------------------------|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|----|-----|----|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | | S. | St. | |
| | Localizado, circunscrito | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 25 |
| Postura | Adequada | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | |
| | Rígida | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 25 |
| Discurso | Fluído, contínuo e sem ruturas | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | 3 | |
| | Monótono | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | 22 |
| Reação dos recetores | Atentos | | | X | | X | | | | X | | | | | | | X | X | X | | | | X | | X | | 8 | |
| | Motivados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | |
| | Distraídos | X | X | | X | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | | | | | X | X | X | | X | | X | 17 |
| | Confusos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | |

Anexo I. Registo da transcrição da leitura dos alunos (exemplo)

Nome: _____

Data: 30/03/2015 Tempo: 0.45 min

A viagem do rio

O rio nasceu entre umas
 pedras pedas e começou a andar A
 missão do rio era chegar ao mar
 Mas o rio não tinha mapas nem
 bússola e não sabia como chegar
 ao mar Então ao longe à sua
 direita viu uma árvore e dirigiu-se
 a ela Perguntou à árvore ávee
 - Podias indicar-me o caminho para
 o mar ?
 A árvore respondeu :
 - Não sei Pergunta àquela rocha ali
 O rio olhou à sua esquerda e viu
 a rocha Foi até junto dela e
 perguntou perguntou
 - Podias indicar-me o caminho para
 o mar ?

| Palavras a ler | Produção da criança |
|----------------|---------------------|
| pedras | pedas |
| árvore | ávee |
| perguntou | perguntou |
| | |
| | |
| | |

Comentários dos alunos:

Não "solteou"
Não se enganou

Observações:

Boa leitura
Lê fluentemente, c/ entoação
Respeita a pontuação

Anexo J. Grelha de registo de observações do Português – Leitura

| | | Grelha de Registo de Observações - Leitura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|-------------------------------------|---|--|------|----|----|-----|-----|----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|-----|------|----|----|------|------|-------|------|----|-------|-------------------------------------|
| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C | M.L. | N. | R. | R. F | R. M | R. S. | Ros. | S. | | St. |
| Fluência | Lê de forma corrente | CD | S | S | N | S | CD | S | S | CD | S | NO | S | NO | S | N | CD | S | S | S | N | N | S | CD | NO | N | S - 12 CD - 5 N - 5 NO - 3 |
| | Lê de forma expressiva (intensidade, entoação...) | CD | S | N | CD | S | CD | S | S | N | S | NO | S | NO | S | CD | N | CD | S | S | CD | N | S | N | NO | N | S - 10 CD - 6 N - 6 NO - 3 |
| | Respeita a pontuação | CD | S | N | CD | S | CD | S | S | CD | S | NO | S | NO | S | S | CD | S | S | S | CD | N | S | CD | NO | N | S - 12 CD - 7 N - 3 NO - 3 |
| Articulação | Articula corretamente | CD | S | CD | CD | CD | CD | CD | S | CD | N | NO | S | NO | S | CD | CD | CD | S | CD | CD | CD | CD | N | NO | N | S - 5 CD - 14 N - 3 NO - 3 |
| | Lê as palavras corretamente | CD | S | CD | CD | CD | CD | CD | S | CD | CD | NO | S | NO | S | CD | CD | CD | S | CD | CD | CD | CD | CD | NO | CD | S - 5 CD - 16 N - 1 NO - 3 |
| Utiliza um volume de voz adequado | | S | N | N | S | S | N | S | S | CD | N | NO | S | NO | S | CD | N | S | S | S | S | S | S | N | NO | N | S - 13 CD - 1 N - 7 NO - 3 |
| Cumprir o tempo previsto (1 minuto) | | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | NO | S | NO | S | N | S | S | S | S | N | N | S | N | NO | N | S - 16 CD - 0 N - 6 NO - 3 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não.

Anexo K. Quadro-síntese dos principais erros de leitura dos alunos

| | Palavra | Leitura da palavra pelo aluno | Nº de alunos |
|------------------------------------|----------------|--------------------------------------|---------------------|
| Omissão de sons | árvore | àrve / árvre | 14 |
| | pedras | pedas | 2 |
| | perguntou | peguntou | 1 |
| | mapas | mapa | 1 |
| Substituição de sons | dirigiu-se | digigiu-se | 1 |
| | à | a | 1 |
| | até | àté | 2 |
| | àquela | aquela | 2 |
| | perguntou | percontou | 1 |
| | bússola | budila | 1 |
| | longe | longo | 1 |
| | perguntou | purguntou | 1 |
| | olhou | oiou | 1 |
| | dirigiu-se | disse | 1 |
| | à | para a | 1 |
| | rocha | [r]ocha | 1 |
| Adição de sons | junto | ao junto | 1 |
| | mar | mare | 5 |
| | bússola | bússolas | 3 |
| Alteração da ordem dos sons | perguntou | preguntou | 4 |
| Palavras não lidas | dirigiu-se | --- | 1 |
| | junto | --- | 1 |

Anexo L. Grelha de registo de observações do Português – Escrita

| | Grelha de Registo de Observações - Escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|---|--|-------|----|----|-----|-----|-----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|-----|------|----|----|-----|-----|------|------|----|-------|-------------------------------------|
| | A. | A.Ei. | B. | D. | Di. | Du. | Ei. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C | M.L. | N. | R. | R.F | R.M | R.S. | Ros. | S. | | St. |
| Dá um título adequado à história | CD | S | S | CD | CD | S | CD | CD | S | CD | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S - 17 CD - 8 N - 0 |
| Utiliza corretamente a fórmula de abertura que foi dada | S | CD | S | S | CD | CD | CD | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 19 CD - 6 N - 0 |
| Respeita a sequência lógica dos acontecimentos | CD | S | S | S | S | S | S | S | N | CD | CD | S | S | S | CD | CD | CD | S | CD | S | S | S | N | S | CD | S - 14 CD - 8 N - 2 |
| Dá um fim à história | N | S | N | S | S | S | N | S | N | S | N | S | N | S | S | N | CD | CD | S | N | S | S | N | N | N | S - 11 CD - 2 N - 12 |
| Apresenta um problema que dá sentido à história | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | CD | N | N | N | N | N | N | N | N | N | S - 0 CD - 1 N - 24 |
| Estabelece relações de causa e efeito | N | S | CD | N | S | N | N | N | N | S | S | S | S | S | N | CD | S | S | CD | N | CD | S | N | N | N | S - 10 CD - 4 N - 11 |
| Cumprir a extensão pedida | S | S | N | N | S | S | S | S | N | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 21 CD - 0 N - 4 |
| Organiza corretamente as frases | N | CD | N | N | S | CD | N | S | N | S | N | S | S | S | N | S | S | S | S | N | CD | S | N | N | CD | S - 11 CD - 4 N - 10 |
| Escreve com correção ortográfica | CD | CD | CD | N | CD | CD | CD | CD | N | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | N | CD | CD | CD | CD | NO | S - 0 CD - 21 N - 3 NO - 1 |

| | Grelha de Registo de Observações - Escrita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|---------------------------------------|--|------|----|----|-----|-----|----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|-----|------|----|----|-----|-----|------|------|----|-------|-------------------------------------|
| | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C | M.L. | N. | R. | R.F | R.M | R.S. | Ros. | S. | | St. |
| Utiliza a pontuação de forma adequada | N | CD | N | N | S | N | N | S | N | S | N | CD | CD | S | N | N | S | S | CD | N | N | S | N | CD | NO | S - 7 CD - 5 N - 12 NO - 1 |
| Realiza parágrafos | N | CD | N | N | CD | N | N | CD | N | N | N | CD | N | CD | N | N | N | CD | CD | N | N | N | CD | N | NO | S - 0 CD - 8 N - 16 NO - 1 |
| Cuida da apresentação final do texto | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | NO | S - 24 CD - 0 N - 0 NO - 1 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não.

Anexo M. Levantamento e categorização dos erros ortográficos dos alunos

Quadro 1. Tipologia de erros ortográficos frequentes nas produções dos alunos

| A Dificuldades correspondência oral-escrito | B Transcrições da oralidade | C Desconhecimento de regras fonológicas | D Desconhecimento de regras morfológica | E Ortografia específica | F Acentuação gráfica | G Maiúsculas/Minúsculas | H Unidade gráfica | I Translineação |
|--|---|---|--|--|--|--|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - zaola (jaula) - zantar (jantar) - apalhar (apanhar) - segou (chegou) - capo (campo) - detro (dentro) - bricar (brincar) - Grade (grande) - Dese (disse) Quando (quando) | <ul style="list-style-type: none"> - quéquiera a comida - brobletas - ópé (ao pé) - mointo - muinto - pra (para) - à mãe e ó pai (ao pai) - colquer (qualquer) - tavam (estavam) - infeitar - entertanto - nenhuma - insima (em cima) - jala (jaula) - porgontou - perciso - soldades (saudades) - aporveitou | <ul style="list-style-type: none"> - deichava - segint (seguinte) - comtente - Afonço - felis - emporrou - gustou - mointo - borbuletas - sacodiu-se - entam - parése - rrelva - azois - casar (caçar) | <ul style="list-style-type: none"> - daixou - tiverão - forão - deixo-se (deixou-se) - saio (saíu) - xamou - há (sua volta) - vio - fogio - dormio - comeo - consseguio - sacodio-se - sacodio - esqueser - joãosinho - sentouce - deitose - levantouse - observoas - levouas | <ul style="list-style-type: none"> - avia (6) - sedo - isemplo - descançar - descalsos - quizeram - dice (disse) - troce (trouxe) - cassador - cassar (caçar) - vrão (verão) - rúdiado - rapoza - atraz - vasia - descançado - comessou - prefomadas - comprimontou-a - sopriendido - logar | <ul style="list-style-type: none"> - éra - estáva - parése - chamádo - trás (trás) - caido (caído) | <ul style="list-style-type: none"> - João | <ul style="list-style-type: none"> - derrepente - ópé (ao pé) - bemcedo - àtarde - quando-se deitou - teve dir (de ir) - reláchádamen-te - A trás (atrás) - Àtarde | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- inteira (inteira)- tábem (disse o pai)- bem desposto | | <ul style="list-style-type: none">- deitarce- esqueceuce | <ul style="list-style-type: none">- boscar- reláchádamen-te- cuando- viado- ágoa | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|

Grelha de Registo de Observações - Matemática

| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | St. | TOTAL | |
|-------------------------|---|----|------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|-----|---------------------------|---------------------------|
| | Distingue número par de número ímpar. | S | S | S | N | S | N | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | | S - 22 CD - 0 N - 3 |
| | Identifica a lei de formação de uma sequência. | S | S | S | S | N | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | N | S - 21 CD - 0 N - 4 | |
| | Completa uma sequência de acordo com a sua lei de formação. | S | S | CD | S | N | CD | CD | S | N | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | CD | S | N | S | N | S - 16 CD - 5 N - 4 | |
| | Resolve uma operação de adição com números com 3 algarismos através de uma estratégia à escolha. | CD | S | S | S | S | N | CD | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 21 CD - 2 N - 2 |
| | Resolve uma operação de subtração com números com 3 algarismos através de uma estratégia à escolha. | S | S | S | N | S | S | CD | S | N | N | S | S | S | N | S | N | S | S | S | S | S | S | S | N | N | N | S - 8 CD - 9 N - 8 |
| | Identifica a metade de um número. | S | N | N | S | S | S | S | S | N | S | N | S | S | S | S | N | CD | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S - 18 CD - 1 N - 6 |
| Geometria e Medida (GM) | Nomeia corretamente figuras geométricas (círculo e triângulo). | S | N | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 23 CD - 0 N - 2 | |
| | Representa as horas de um relógio digital num relógio analógico. | S | CD | S | N | S | S | S | S | N | S | S | S | S | CD | S | CD | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S - 19 CD - 4 N - 2 | |

Grelha de Registo de Observações - Matemática

| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | St. | TOTAL |
|---|---|----|------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|-----|----------------------------|
| | Faz corresponder horas indicadas num relógio a determinados períodos do dia (manhã, final da tarde...). | S | S | S | N | N | S | S | S | N | S | N | S | S | N | S | S | S | S | S | N | S | S | N | N | N | |
| Organização e Tratamento de Dados (OTD) | Responde a questões com base na leitura e interpretação de uma tabela de frequências. | CD | CD | CD | N | S | CD | CD | S | N | CD | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | CD | S | S | N | S | N | S - 13 CD - 8 N - 4 |
| | Representa os dados de uma tabela de frequências absolutas num pictograma. | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Resolução de problemas | Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema. | N | N | N | N | S | N | N | S | N | N | S | S | S | S | N | S | S | S | S | N | S | S | N | S | N | S - 13 CD - 0 N - 12 |
| | Resolve problemas que implicam 2 passos. | N | N | N | N | S | N | S | N | S | S | S | S | N | N | S | S | S | S | N | N | N | S | S | N | N | S - 12 CD - 0 N - 13 |
| | Resolve problemas que envolvem operações de subtração. | CD | N | N | N | S | N | N | S | N | S | N | N | N | S | N | N | N | S | S | S | N | S | N | S | S | S - 10 CD - 1 N - 14 |
| | Resolve problemas que envolvem operações de multiplicação (sentido aditivo). | S | N | N | N | S | N | S | S | N | S | N | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S - 17 CD - 0 N - 8 |
| | Resolve problemas de partilha equitativa. | S | N | S | N | S | S | S | S | N | S | N | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | N | S | N | S - 18 CD - 0 N - 7 |

Grelha de Registo de Observações - Matemática

| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | St. | TOTAL |
|------------------------|---|----|------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|-----|-------------------------------------|
| Raciocínio matemático | Explica o seu raciocínio de forma clara. | S | S | N | N | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | CD | S | N | S | S | |
| Comunicação matemática | Passar uma expressão em linguagem matemática para linguagem corrente. | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | S | S | S | CD | S | CD | S | S | S | CD | S | CD | S | S | S | N | S - 11 CD - 13 N - 1 |
| | A partir de uma expressão matemática representada em linguagem corrente, efetuar o cálculo. | S | S | N | N | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | N | N | S - 19 CD - 1 N - 5 |
| | Expressa ideias e processos matemáticos usando linguagem e vocabulário próprio. | NO | CD | CD | N | S | N | NO | NO | N | NO | NO | S | NO | NO | CD | NO | NO | S | NO | CD | NO | NO | N | NO | N | S - 3 CD - 4 N - 5 NO - 13 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo O. Ficha de avaliação de diagnóstico de Estudo do Meio

Para te conhecermos melhor...

Este é o teu Bilhete de identidade:

Nome próprio:

Sobrenome/apelido:

Sexo:

Data de nascimento:

Dia - _____

Mês - _____

Ano - _____

Este sou eu:

Morada:

País:

Distrito:

Concelho:

Nome da mãe:

Nome do pai:

Profissão da mãe:

Profissão da pai:

O tempo e o espaço!

- Marca com um x vermelho a zona do mapa em que vives.



- Organiza os acontecimentos apresentados à direita, pela ordem em que aconteceram:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Eu nasci

Os meus avós nasceram

Entrei no 1.º ano

Os meus pais nasceram

Nasceu o meu primeiro dente

Grelha de Registo de Observações – Estudo do Meio

| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | St. | TOTAL |
|--|---------------------------|----|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|-----|-------------------------------------|
| Indica a sua data de nascimento | Identificando o dia | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | |
| | Identificando o mês | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | N | S - 23 CD - 1 N - 1 |
| | Identificando o ano | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | N | S | N | S | N | S | S | S | S | S | N | CD | N | S - 19 CD - 0 N - 1 |
| Localiza-se no tempo | Indicando o dia da semana | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 25 CD - 0 N - 0 |
| | Indicando o dia do mês | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 25 CD - 0 N - 0 |
| Organiza acontecimentos segundo uma lógica cronológica | | S | S | S | NO | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S - 22 CD - 2 N - 0 NO - 1 |
| Estabelece relações de espaço-tempo | | CD | CD | CD | N | CD | N | CD | CD | N | CD | CD | CD | N | CD | CD | N | CD | N | CD | CD | N | N | CD | N | N | S - 0 CD - 15 N - 10 |
| Indica o nome dos seus pais | | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 25 CD - 0 N - 0 |
| Identifica as profissões dos seus pais | | N | N | N | CD | S | N | CD | CD | N | CD | CD | N | N | CD | CD | CD | N | N | CD | CD | CD | CD | CD | CD | S | S - 2 CD - 14 N - 9 |
| Reconhece as partes constituintes do seu corpo | | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 25 CD - 0 N - 0 |
| Representa graficamente o seu corpo | | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S - 25 CD - 0 N - 0 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo Q. Planificação da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro

| Objetivos específicos / Descritores de desempenho | Estratégias/Procedimentos | Tempo | Recursos (materiais) | Avaliação | | |
|---|---|--------------------------------|---|--|---|---|
| | | | | Indicadores | Instrumentos | Intervenientes |
| <p>I – Participar adequadamente na sessão de teatro.</p> <p>II – Explorar as potencialidades expressivas do corpo e voz,</p> <p>III – Atribuir funções imaginárias ao espaço e aos objetos.</p> <p>IV – Improvisar a partir de indutores.</p> | <p>Organização do espaço Sob orientação do professor, os alunos organizam a sala, recolhendo mesas e cadeiras a um dos cantos do espaço, tornando-o mais amplo e adequado às atividades que serão desenvolvidas;</p> <p>Roda inicial Os alunos reúnem-se com o professor numa roda inicial. São apresentados alguns dos objetivos da sessão. Este é, também, o espaço para os alunos colocarem questões e esclarecerem eventuais dúvidas. É sublinhada a importância das sessões de teatro para se testarem ideias e quebrarem barreiras entre o grupo, sendo importante o envolvimento de todos os alunos nas mesmas.</p> <p>Aquecimento corporal e vocal O professor indica que os alunos se devem dispersar pela sala, caminhando no seu ritmo normal de andar, como se passeassem por uma cidade. Enquanto caminham, dá algumas instruções que deverão ser tidas em conta durante a atividade, como:</p> | <p>5'</p> <p>5'</p> <p>15'</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rádio/leitor de CDs. • Faixas de música. • Colher. • Cartões para improvisação | <p>I.1 – É participativo. I.2 - Respeita a participação do colega. I.3 - Executa as instruções dadas. I.4 - Participa na organização do espaço e materiais. I.5 – Cumpre as regras definidas</p> <p>II.1 - Explora as potencialidades expressivas do corpo. II.2 - Explora as potencialidades expressivas da voz</p> <p>III.1 - Atribui funções imaginárias aos objetos III.2 - Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço</p> <p>IV.I - Improvisa a partir de indutores</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo. • Grelha de observações | <ul style="list-style-type: none"> • Professor. • Alunos. |

| | | | | | | |
|--|--|-----|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Uma palma – imobilizar (“o semáforo está vermelho para os peões”). • Duas palmas – voltar a caminhar. <p>Numa fase posterior indica, por etapas, que após bater uma palma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abracem o primeiro colega que encontrarem, como se não o vissem há muito tempo. • Cumprimentem, de forma formal (com “passou-bem”), o primeiro colega que encontrarem. • Se sentem num “banco de jardim” (chão). • Virem imediatamente à direita. • Que acelerem o passo, como se estivessem atrasados para apanhar o autocarro. <p>Para a realização de exercícios de aquecimento vocal o professor indica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrou no autocarro alguém a ouvir música demasiado alta. É importante pedir-lhe que faça silêncio - treino da respiração abdominal (inspirar e expirar durante o máximo de tempo possível e controladamente fazendo o som “s”, “z” e “ch”). <p>“Colher?! Mas... Isto não é uma colher...” É indicado que os alunos acabam de entrar num restaurante onde nem tudo o</p> | 10’ | | IV.2 - Recorre à expressão oral durante as improvisações | | |
|--|--|-----|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|---|-----|--|--|--|--|
| | <p>que parece é... Sentados em roda, os alunos têm a oportunidade de manipular uma colher (colocada no centro da mesma), imaginando uma outra funcionalidade para este objeto. Para o efeito, devem apresentar uma situação que evidencie as novas funções atribuídas à colher. A participação nesta atividade será opcional, pelo que somente os alunos que se voluntariarem terão que participar.</p> <p>Improvisação O professor sugere que cada aluno se junte ao colega que abraçou no “passeio” pela cidade. Cada par deve juntar-se a um outro par formando-se grupos de quatro elementos. Uma vez que nesta “cidade fantástica” existem seres “maravilhosos”, o professor sugere que é o momento de conhecê-los. Para o efeito, a cada grupo são entregues, de forma aleatória, 4 cartões de palavras, de acordo com a seguinte orientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duas estrelas amarelas (personagens). • Uma estrela vermelha (local da ação). • Uma estrela azul (ação que deverá ser improvisada). <p>São dados 10 minutos para que os alunos preparem as suas improvisações com base nos indutores atribuídos. No final deste tempo a turma reúne-se em</p> | 25' | | | | |
|--|---|-----|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--------------------------------|--|--|--|--|
| | <p>semicírculo, e os vários grupos apresentam as suas improvisações.</p> <p>Momento de relaxamento O dia está prestes a terminar e a viagem também, O professor pede que os alunos parem e olhem o pôr-do-sol. Posteriormente é indicado que comecem a caminhar de volta a casa. Lentamente, uma vez que o cansaço deste dia começa a pesar. Chegados a casa, os alunos deitam-se lentamente na “cama” devendo refletir acerca do “dia” que passou. O professor indica que todos acabaram por adormecer, silenciosamente.</p> <p>Roda final Os alunos reúnem-se com o professor numa roda que finaliza a sessão de teatro. Nela são abordados aspetos relativos aos exercícios realizados, efetuando-se, através de uma conversa em grande grupo, a auto e hétero avaliação da sessão. O docente procura, ainda, que os alunos identifiquem as potencialidades e as dificuldades encontradas ao longo da sessão, pedindo-lhes que perspetivem que outro tipo de atividades poderão ser realizadas</p> <p>Organização do espaço É pedido que os alunos reorganizem a sala, dando-se por terminada a sessão.</p> | <p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> | | | | |
|--|--|--------------------------------|--|--|--|--|

Anexo R. Diário de bordo da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro

| Diário de Bordo | | | | |
|---|-----------|---|---|---|
| Sessão de avaliação diagnóstica em teatro | | | | |
| Data: <u>19/03/2015</u> | | N.º de alunos: <u>20</u> | Espaço: <u>Sala de Aula</u> | Registo: <u>Vídeo</u> |
| Tempo | | Notas do Plano | Descrição | Inferências |
| Previsto | Utilizado | | | |
| 3' | 3' | <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o trabalho que será desenvolvido. • Apresentar as disciplinas do currículo que abordaremos ao longo da nossa intervenção. | <ul style="list-style-type: none"> • Comecei por reforçar a ideia de que, após a interrupção letiva da páscoa, iremos trabalhar diariamente com os alunos e que as atividades seguintes serviriam sobretudo para nos conhecermos melhor. • Comparei a intervenção que iniciaremos em abril com o trabalho diário desenvolvido com a professora titular da turma. Com base nesta comparação pedi que os alunos indicassem quais serão, então, as disciplinas do currículo que deverão ser trabalhadas. <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>N.: "Matemática".</u> ○ <u>R. F.: "Português".</u> ○ <u>G.: "Estudo do Meio".*</u> <p>Após pedir mais sugestões, os alunos começaram a enumerar os restantes blocos existentes no horário da turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ros.: "Oferta Complementar". ○ R.: "Expressões". <p>Quando perguntei o que podemos enquadrar em "Expressões" surgiram as seguintes respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ N.: "Música". ○ I.: "<u>trabalhos manuais</u>".** | <p>* O facto de os alunos terem respondido imediatamente Matemática, Português e Estudo do Meio poderá relacionar-se com o facto de estas disciplinas serem o foco principal da professora titular da turma.</p> <p>** Esta resposta revela que os alunos desconhecem o currículo e não têm a noção de quais são as disciplinas que lhes devem ser proporcionadas pela Escola. Assim, usam também a terminologia mais recorrente entre os</p> |

| | | | | |
|----|----|---|--|---|
| | | | <p>o St.: “Teatro”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pegando na resposta da St., indiquei que, em seguida, realizaríamos uma sessão de teatro. O Nuno sugeriu imediatamente que deveríamos aproveitar a sessão de teatro para “preparar um teatro para apresentar à escola”. Indiquei, então, que essa poderá ser uma possibilidade futura, mas que as sessões de teatro serão importantes para trabalharmos a expressão corporal, a voz e a criatividade. • Os alunos mantiveram-se atentos, com uma postura adequada ao contexto. | adultos, que se referem às Artes Plásticas como “trabalhos manuais” (generalizando uma das vertentes desta disciplina à disciplina propriamente dita). No entanto, é importante referir que a professora titular da turma promove, também no âmbito das Artes Plásticas, atividades de promoção da cultura visual dos alunos. |
| 5’ | 8’ | <ul style="list-style-type: none"> • Organização do Espaço. • Dar indicações faseadas para os alunos arrumarem os materiais. | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntei se, tendo em conta que iríamos realizar uma sessão de teatro, os alunos consideravam que o espaço se encontrava organizado de uma forma conveniente. Em uníssono responderam que não. Nesse momento, <u>o M. C. sugeriu que deveríamos deslocar-nos para o polivalente da escola, uma vez que aquele espaço já estava vazio e assim não precisaríamos de “desarrumar a sala”.</u>* Expliquei que o espaço em questão não tem as condições necessárias para uma sessão de teatro e que a sala de aula não tem que servir apenas para os alunos se sentarem nas suas carteiras estudando Matemática, Português ou Estudo do Meio. Como veríamos em seguida, a sala de aula pode ser “transformada” para nela se realizarem múltiplas atividades que, como falámos anteriormente, fazem parte do currículo e devem ser realizadas na escola. • Sugerir que, para começar, cada aluno pegasse na sua mochila e a arrumasse num dos cantos da sala (onde a minha já se encontrava também arrumada). Os alunos cumpriram a indicação de uma forma adequada. • Pedi que os alunos sugerissem algo que pudessemos fazer em seguida para tornar o espaço mais amplo. O R. S. começou a arrastar a mesa, | * A sugestão do M. C. poderá relacionar-se com o facto de as sessões de dança dinamizadas por uma estagiária de um curso profissional do agrupamento decorrerem nesse mesmo polivalente. |

| | | | | |
|----|----|--|---|---|
| | | | <p>parando quando lhe pedi que não o fizesse. Indiquei que fossem os alunos da fila de trás a começar a encostar as suas mesas e cadeiras à parede. Um dos alunos tomou a iniciativa de encaixar as cadeiras umas nas outras e eu aceitei.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando viram que os colegas da fila de trás estavam prestes a concluir a tarefa, os alunos das restantes filas começaram a fazer o mesmo, sem que lhes tivesse dado qualquer indicação. • <u>O B. atirou-se para o chão e não contribuiu para o cumprimento da tarefa.</u>** • O R. M., o B., O R. S. e o Du. começaram a tentar atrapalhar os colegas e a desarrumar as mesas já recolhidas. • Pedi que, à medida que terminassem a tarefa se fossem sentando no chão. O B, o R. F., a G., a Ma., o G. S. e o R. S. começaram a atirar-se para o chão, a dar cambalhotas e a rebolar para debaixo das mesas já arrumadas. A professora titular da turma interveio, pondo o R. S. de castigo e impedindo que, durante alguns minutos, participasse nas dinâmicas da sessão. | <p>** Não foi a primeira vez que vi o B. atirar-se para o chão. Em outras ocasiões, quando a professora vira costas ou quando as atividades não obrigam a que esteja sentado na sua carteira, o aluno tem atitudes idênticas, sendo constantemente repreendido pela orientadora cooperante.</p> |
| 5' | 7' | <ul style="list-style-type: none"> • Roda Inicial • Explicitar a relevância da organização do espaço (dar feedback sobre o que aconteceu na fase anterior da aula). • Introduzir duas ou três regras que devem ser | <ul style="list-style-type: none"> • Sentei-me no chão e pedi que os alunos se juntassem a mim, formando uma roda. Os alunos começaram a acumular-se ao meu lado, à minha frente e alguns tentaram sentar-se no meu colo. Pedi que olhassem em volta e vissem o espaço que poderíamos ocupar. Os alunos começaram a afastar-se, alargando a "roda". • O R. M. permaneceu, ao longo deste tempo, debaixo de uma das mesas da sala. Alguns alunos mostraram dificuldades em integrar-se na roda, permanecendo atrás de colegas com os quais, diariamente, estabelecem relações de maior proximidade (nomeadamente o G. O. Que se posicionou atrás do M. L.). | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | <p>tidas em conta na sessão de teatro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer dúvidas dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> • Disse que, na roda, tínhamos que nos ver uns aos outros e o G. O. decidiu sentar-se num dos espaços do círculo que continuava vazio. • Perante a dificuldade persistente de os alunos formarem uma roda, senti a necessidade de pedir que se levantassem, dessem as mãos e, já em círculo, se sentassem novamente. Alguns alunos, nomeadamente o R. F., a D. e a R., atiraram-se para o chão, deslizando até ao centro da roda. Pedi que estes alunos se sentassem de novo, desta vez adequadamente. • Informei que esta será a forma como iniciaremos todas as sessões de teatro: organização do espaço seguida de roda inicial. Disse também que nas sessões seguintes será importante que os alunos colaborem e mantenham uma postura adequada, evitando-se as confusões anteriores (recuperaram-se algumas regras de comportamento). • Disse que uma vez que não devemos andar aos gritos e que eu não gosto de gritar, todos devemos falar “baixinho” e que a própria sessão de teatro teria momentos mais calmos e momentos de maior agitação, havendo tempo para tudo. • Perguntei se os alunos queriam colocar questões. Nenhum colocou. • Disse que a aula seria uma viagem, dando início à etapa seguinte. • Entretanto a J. abandonou a roda para ir à casa-de-banho. • À exceção da St., do G. S., do G. O. do M. L. e da J., todos os alunos se revelaram incapazes de aguardar a sua vez para participar, interrompendo-se uns aos outros. | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|-----|-----|---|---|---|
| 10' | 10' | <ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento corporal e vocal • Passeio por uma “cidade fantástica”. <ul style="list-style-type: none"> ○ Semáforo vermelho para peões (imobilizar – efeito estátua).* ○ Abraçar o colega.** ○ Sentar-se num “banco de jardim”.*** ○ Virar à direita.**** ○ Acelerar.***** ○ Exercícios de respiração.***** | <ul style="list-style-type: none"> • Pedi que os alunos se imaginassem numa “cidade fantástica”. • Como se estivessem a acordar, pedi que os alunos se espreguiçassem e bocejassem expressivamente. O R. F. não cumpriu as indicações dadas. • Pedi que os alunos circulassem pelo espaço, em silêncio e em diferentes direções. Nenhum aluno cumpriu a indicação relativamente ao silêncio e a maioria preferiu circular em grupo, havendo espaços da sala vazios. Perguntei-lhes se quando andam sozinhos na rua, sem conhecerem as pessoas que circulam à sua volta, costumam falar sozinhos. Todos ignoraram a observação e continuaram a falar, rir e alguns a gritar. • O B., o R. M., o Rodrigo S., o R. F., a D. e o D. atiraram-se para o chão, com a intenção de rasteirar alguns colegas. O R. M. empurrou o M. C.. A professora pediu que o R. M. se sentasse durante alguns minutos. <p>* Ao sinal indicado, todos os alunos pararam. No entanto a reação foi um pouco lenta. Apenas a St., o N. e o M. C. tiveram uma reação imediata. <u>O M. L. foi o último aluno a imobilizar, reagindo ao sinal apenas 6 segundos depois de este ter sido emitido.*</u></p> <p>Durante os instantes em que deveriam permanecer imóveis, a D., o R. S. e o R. F. revelaram dificuldades de concentração, mexendo os membros dos seus corpos.</p> <p>Ao sinal para voltarem a circular pela sala, a D. atirou-se para o chão, tentando rasteirar um colega. A professora pediu que se sentasse durante alguns minutos para refletir acerca das suas atitudes anteriores.</p> <p>** Quando indiquei que, após o sinal, os alunos teriam que abraçar o primeiro colega que encontrassem como se já não o vissem há muito tempo, todos optaram por procurar colegas com quem têm, no dia-a-dia,</p> | <p>As atitudes manifestadas ao longo deste momento poderão ser reveladoras do facto de os alunos nunca terem participado em dinâmicas idênticas a esta.</p> <p>* É provável que a reação de imobilidade do M. L. não tenha sido propriamente ao meu sinal mas sim ao facto de todos os outros colegas já se encontrarem imóveis. O mesmo terá acontecido com outros alunos.</p> |
|-----|-----|---|---|---|

| | | | | |
|-----|----|--|---|---|
| | | | <p>maior proximidade. Assim, nenhum aluno cumpriu a indicação corretamente.</p> <p><u>A partir deste momento, todos começaram a deslocar-se aos pares.**</u></p> <p>*** Após o sinal, o R. F., o B. e o Du. atiraram-se para o chão e ali ficaram deitados até à indicação seguinte. À exceção da J., da Ma. e da I., que simularam sentar-se num banco de jardim, todos os restantes alunos sentaram-se diretamente no chão, de pernas “à chinês”.</p> <p>**** Após o sinal que indicava que deveriam virar à direita, o A. o G. O. e a M. viraram à esquerda, retomando logo de seguida o sentido dos restantes colegas. A St. hesitou, mas acabou por virar à sua direita.</p> <p>***** Quando indiquei que já estavam atrasados para apanhar o autocarro e que, por isso, deveriam começar a acelerar, a maioria dos alunos começou a correr, a saltar e a gritar, desestabilizando a dinâmica.</p> <p>***** Os alunos cumpriram corretamente os exercícios de respiração que fui exemplificando. No entanto todos se riram bastante e acabaram por exagerar na quantidade de vezes que deveriam produzir um determinado som.</p> | <p>** Provavelmente para, no caso de a indicação ser repetida, poderem abraçar o colega que escolheram.</p> |
| 10' | 7' | <ul style="list-style-type: none"> • “Colher?! Mas... isto não é uma colher...” • Indicar que a viagem será interrompida para uma visita ao restaurante da cidade | <ul style="list-style-type: none"> • Disse que, em seguida, entraríamos num restaurante onde nem tudo é o que parece. Pedi que os alunos se sentassem novamente no chão, em torno de uma concha de sopa que deveria ser encarada como o centro da nossa “roda”. Perguntei aos alunos que objeto era aquele. Em uníssono responderam “é uma colher de sopa”. Perguntei se tinham a certeza. Todos responderam que sim. “Mas se não for uma colher de sopa? O que | |

| | | | | |
|--|--|--------------------------------------|---|--|
| | | <p>onde nem tudo é o que parece.</p> | <p>poderá ser aquele objeto?”, perguntei. Pedi que imaginassem que resposta poderiam dar à minha pergunta e, se quisessem, fossem ao centro da roda mostrar aos colegas que outro objeto poderia ser aquela concha de sopa. Os alunos que se voluntariaram para apresentar uma nova funcionalidade para o objeto em questão foram os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ M. – colher de sopa. ○ R. S. – chapéu (põe a colher na cabeça e ri-se perdidamente, deitando também a língua de fora). ○ N. – ancinho para lavrar a terra (manuseia a concha de sopa como se, de facto, fosse um ancinho. No entanto, a sua expressão facial não acompanha a “transformação” do objeto). ○ J. – taco de golfe. ○ M. C. – colher de sopa (revela-se bastante tímido e retraído enquanto permanece no centro da roda). ○ É. – Batedeira. ○ G. O. – ventoinha. <p>No geral foram todos pouco expressivos.</p> <p>Nota: Desta vez, a formação da roda foi mais rápida que na fase anterior da aula. Ao longo da atividade os alunos começaram a tentar sair da roda. O R. M. vaiou a apresentação de alguns colegas. Repreendi-o, dizendo que nas sessões de teatro todos devemos experimentar e apresentar as nossas ideias e que ninguém tem o direito de maltratar os colegas por isso.</p> | |
|--|--|--------------------------------------|---|--|

| | | | | |
|-----|-----|--|---|--|
| 25' | 33' | <ul style="list-style-type: none"> • Improvisações • Os alunos devem juntar-se ao colega que abraçaram na primeira etapa da aula. • Juntar dois pares formando-se grupos de 4 elementos. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedi que os alunos abandonassem o “restaurante” e procurassem o amigo que abraçaram numa das fases anteriores da sessão. Juntos, deveriam continuar a viagem pela “cidade fantástica”. • De forma aleatória, juntei cada dois pares, formando cinco grupos de 4 alunos e atribuindo-lhes espaços da sala para trabalharem de seguida. Alguns alunos mostraram-se desde logo descontentes com o grupo em que calharam. • O R. S. empurrou novamente o M. C. contra a esquina de uma mesa, acabando por magoá-lo na cabeça. Enquanto o M. teve que abandonar a dinâmica por chorar compulsivamente, o R. S. abandonou-a definitivamente, por castigo imposto pela professora. • Desloquei-me ao espaço da sala em que cada grupo se encontrava e pedi aos seus elementos que retirassem da “caixa constelação” quatro estrelas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Duas estrelas amarelas (personagens). ○ Uma estrela vermelha (local da ação). ○ Uma estrela azul (ação que deverá ser improvisada). • Enquanto dei indicações relativas ao trabalho que os grupos deveriam fazer com as estrelas que lhes tinham sido atribuídas, todos demonstraram dificuldades em manter-se atentos. • A R. e a St., que integravam o mesmo grupo, começaram a discutir (aparentemente por terem discordado sobre quais estrelas deveriam ter retirado da caixa). A St. acabou por ser posta de parte pelo grupo e a R., por não aceitar algumas das decisões dos restantes colegas, acabou por abandonar a tarefa por sua vontade. As duas alunas decidiram não participar nas apresentações à turma que se seguiram. | |
|-----|-----|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Durante a preparação da improvisação, o N., o B., o R. M. e o Du. tentaram atrapalhar o trabalho de colegas de outros grupos. Os grupos revelaram grandes dificuldades de entendimento. • Passando às apresentações: <ul style="list-style-type: none"> ○ Grupo 1 (N., B. e Du.) – Começaram por se mostrar envergonhados por se exporem perante os restantes colegas da turma. Inicialmente, simularam uma luta entre si. O Du. retraiu-se, virando-se de costas para o público e acabando por não cumprir com o que tinha combinado com os colegas. O N. e o B. pediram para não apresentarem. Indutores: Madrasta, Feiticeiro, Cabana Assombrada, Casar. ○ Grupo 2 (G., R. M. e M.) – A Ros. interpretou a personagem que definiu com o grupo (um apresentador de circo). A M. riu-se durante toda a apresentação do seu grupo, tornando impercetível tudo aquilo que disse. O R. M. sentou-se gozando com as colegas. Indutores: Princesa, Padre, Circo, Festejar. ○ Grupo 3 (Ma., I., G. S., R. F.) – Percebeu-se qual o papel de cada aluno nesta situação. Existiu um diálogo coerente entre as personagens. O R. F. riu-se durante toda a apresentação. Indutores: Cavaleiro, Médico, Duende, Torre, Amaldiçoar. ○ Grupo 4 (Ros, D., É., J.) – Também se percebeu qual o papel de cada aluna nesta situação. Além disso, o grupo apropriou-se do espaço, imaginando que ali era um deserto e movimentando-se de acordo com o enredo que criaram. Indutores: Fada Madrinha, Bruxa, Anão, Deserto, Matar. ○ Grupo 5: Por causa da desistência da St. e da R., apenas o M. L. e o G. O. participaram neste momento da sessão. Percebeu-se | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|-----|-----|---|--|--|
| | | | <p>perfeitamente qual o papel que desempenhavam nesta improvisação. No entanto, a apresentação foi claramente prejudicada pelas desistências que referi. Não existiu qualquer diálogo durante a apresentação.</p> <p>Indutores: Cabeleireiro, Velho, Palhaço, Praia, Oferecer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O R. M. vaiou, novamente, os colegas durante as suas apresentações. A maioria dos alunos riu-se constantemente das apresentações a que assistiu. | |
| 5' | 0' | <ul style="list-style-type: none"> • Retorno à calma/relaxamento | <ul style="list-style-type: none"> • Por falta de tempo, tive que abdicar deste momento da sessão. | |
| 10' | 10' | <ul style="list-style-type: none"> • Roda Final • Pedir que os alunos comentem a sessão de teatro. • Dar um feedback relativamente a tudo o que aconteceu ao longo da sessão. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedi que os alunos voltassem a reunir-se em círculo, tal como iniciámos a sessão de teatro. Apesar de terem revelado, mais uma vez, dificuldades em formarem um círculo, desta vez o processo foi mais rápido e com menos conflitos. • Comecei por dizer-lhes que era o momento de fazermos uma retrospectiva da sessão, avaliando tudo o que se passou ao longo da mesma. A primeira questão que coloquei foi "<i>o que é que vocês acham do que se passou aqui hoje?</i>": <ul style="list-style-type: none"> ○ R.: "<i>Bem</i>". <p>Quando pedi que justificassem as suas opiniões, a aluna continuou:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ R.: "<i>Correu bem a parte dos atores que fizeram os teatros</i>". ○ R. F.: "<i>Os teatros de alguns meninos correram bem</i>". ○ R. S.: "<i>Eu gostei do teatro da J., da D...</i>". ○ J.: "<i>Eu gostei dos teatros dos outros. Alguns ficaram muito bem. E gostei muito do nosso teatro</i>". | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Quando disse que podiam destacar, também, os aspetos negativos da sessão, registaram-se as seguintes participações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ R. M.: “<i>O meu comportamento foi errado</i>” ○ Du.: “<i>Eu também me portei mal. Mas eu não quero que haja mais peças de teatro porque tenho vergonha</i>”. ○ D.: “<i>Eu também tenho um bocadinho de vergonha</i>”. <p>Perguntei à St. e à R. porque não tinham participado nas improvisações do final da sessão. As respostas foram as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ St.: “<i>Então, foi porque a R. disse que eu disse para ela tirar todas as estrelas. E eu não disse</i>”. ○ R.: “<i>Eu ouvi mesmo a St. dizer isso. Não participei porque estava chateada</i>”. <ul style="list-style-type: none"> • O R. M. começou, mais uma vez, a gozar com colegas, chamando-lhes nomes e vaiando quem tentava participar. Relembrei-o do pedido de desculpas que tinha acabado de fazer e disse que quando pedimos desculpas devemos ter consciência que esse é um comportamento que deve ser alterado e fazer mesmo por alterá-lo. • Terminei a sessão dizendo que eu gosto muito de sessões de teatro e que, ao contrário do que foi dito, não tínhamos feito nenhuma <i>peça</i> e que o teatro não se resume a peças de teatro (falei na importância de, nestas sessões, trabalharmos o corpo, a voz, a criatividade...). Disse, ainda, que o trabalho realizado numa sessão de teatro é muito importante e que, por isso, todos devem encará-lo com seriedade e empenhar-se tanto como se empenham em outras disciplinas, uma vez que há uma série de parâmetros que terão que ser melhorados e as sessões de teatro poderão ser o espaço certo para trabalharmos nessa melhoria. | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|----|----|--|--|--|
| | | | Finalmente, disse que não tinha gostado de “gritar” (falar alto) ao longo da sessão e que espero que em próximas sessões de teatro todos venham mais disponíveis (devendo evitar discussões, agressões, etc.). | |
| 5' | 5' | <ul style="list-style-type: none"> • Dar indicações faseadas para os alunos arrumarem os materiais. | <ul style="list-style-type: none"> • A organização do espaço decorreu sem problemas. Alguns alunos decidiram não participar, uma vez que já tinha tocado para o intervalo (R. M., B.). | |

Anexo S. Grelha de registo de observações - Teatro

| | | Grelha de Registo de Observações - Teatro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|---|--|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|----------------------------|-----------------------------|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | | St. |
| Competências Transversais | Participa por iniciativa própria | F | F | NR | CD | F | NR | R | R | NR | CD | CD | R | F | NR | NR | R | CD | R | R | R | R | R | NR | F | CD | R - 9 CD - 5 NR - 6 |
| | Participa quando solicitado | F | F | R | R | F | R | R | R | R | R | R | R | F | R | R | R | R | R | R | R | R | R | R | F | R | R - 20 CD - 0 NR - 0 |
| | Respeita a participação do colega | F | F | NR | NR | F | NR | CD | CD | R | R | CD | R | F | CD | CD | R | R | NR | NR | NR | NR | NR | CD | F | R | R - 6 CD - 8 NR - 6 |
| | Ouve o professor sem interromper | F | F | NR | CD | F | CD | R | CD | R | R | R | R | F | R | R | R | R | NR | NR | NR | NR | NR | CD | F | R | R - 10 CD - 4 NR - 6 |
| | Executa as instruções dadas | F | F | CD | CD | F | NR | CD | CD | CD | R | CD | CD | F | CD | CD | CD | CD | CD | NR | NR | NR | NR | CD | F | CD | R - 1 CD - 14 NR - 15 |
| | Colabora com os outros | F | F | CD | CD | F | NR | R | CD | R | R | R | R | F | CD | CD | CD | CD | NR | NR | CD | NR | CD | CD | F | NR | R - 5 CD - 10 NR - 5 |
| | Realiza as tarefas de forma autónoma | F | F | NR | CD | F | CD | R | CD | R | R | R | R | F | CD | CD | CD | CD | NR | CD | CD | NR | CD | CD | F | NR | R - 5 CD - 11 NR - 4 |
| | Participa na organização do espaço e dos materiais | F | F | NR | CD | F | CD | R | R | R | R | R | R | F | CD | R | R | R | CD | CD | CD | CD | CD | CD | F | R | R - 10 CD - 9 NR - 1 |
| | Cumpre as regras definidas | F | F | NR | NR | F | NR | CD | CD | R | R | CD | R | F | CD | CD | R | R | NR | NR | NR | NR | NR | CD | F | R | R - 5 CD - 6 NR - 9 |
| | Avalia o seu desempenho (autoavaliação) | F | F | NR | NR | F | CD | NR | NR | NR | NR | NR | R | F | NR | NR | NR | NR | NR | CD | NR | CD | NR | NR | F | R | R - 2 CD - 3 NR - 15 |
| Avalia o desempenho dos colegas (heteroavaliação) | F | F | NR | NR | F | NR | NR | NR | NR | NR | NR | R | F | NR | NR | NR | NR | NR | CD | CD | NR | NR | NR | F | NR | R - 1 CD - 2 NR - 17 | |

| | | Grelha de Registo de Observações - Teatro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|--|---|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|-------|--------------------------------------|----------------------------|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | | St. | |
| | Aceita opiniões sobre o seu desempenho | F | F | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | CD | NO | NO | F | NO | R - 0 CD - 1 NR - 0 NO - 19 | |
| Desenvolvimento da capacidade de Exp. e Com. | Explora as potencialidades expressivas do corpo | F | F | NR | NR | F | NR | CD | CD | CD | CD | CD | CD | F | CD | CD | NR | CD | CD | NO | NR | NR | CD | NR | F | NO | R - 0 CD - 6 NR - 12 NO - 2 | |
| | Explora as potencialidades expressivas da voz | F | F | NR | NR | F | NR | CD | CD | CD | NR | CD | R | F | NR | CD | NR | NR | NR | NO | NR | NR | NR | NR | F | NO | R - 1 CD - 5 NR - 12 NO - 2 | |
| | Recorre à expressão oral durante as improvisações | F | F | NR | NR | F | NR | CD | CD | R | NR | R | R | F | CD | R | NR | NR | NR | NO | CD | NR | NR | NR | F | NO | R - 4 CD - 4 NR - 10 NO - 2 | |
| Desenvolvimento da criatividade | Atribui funções imaginárias aos objetos | F | F | NR | NR | F | NR | CD | NR | NR | CD | NR | CD | F | NR | NR | NR | NR | CD | NR | NR | NR | CD | NR | F | NR | R - 0 CD - 5 NR - 15 | |
| | Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço | F | F | NR | NR | F | NR | CD | CD | NR | CD | CD | R | F | NR | NR | MR | CD | NR | NO | CD | NR | NR | NR | F | NO | R - 1 CD - 6 NR - 11 NO - 2 | |
| | Propõe/apresenta soluções inovadoras para os desafios | F | F | NR | NR | F | NR | NR | NR | NR | NR | NR | NR | F | NR | NR | NR | NR | NR | NR | NR | NR | NR | NR | F | NR | R - 0 CD - 0 NR - 20 | |
| Apropriação da linguagem elementar do teatro | Improvisa a partir de indutores | F | F | NR | CD | F | NR | CD | CD | CD | CD | CD | CD | F | CD | CD | NR | CD | NR | NR | NR | NR | NR | NR | CD | F | NR | R - 0 CD - 12 NR - 8 |
| | Nomeia diferentes técnicas de representação em teatro | F | F | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | F | NO | R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20 | |
| | Nomeia diferentes funções/tarefas do teatro | F | F | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | F | NO | R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20 | |

Legenda: R – Realiza; CD – Realiza com dificuldade; NR – Não realiza; NO – Não observado.

Anexo T. Grelha de registo de observações - Artes Plásticas

| | | Grelha de Registo de Observações – Artes Plásticas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|--|---|--|------|----|----|-----|-----|----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|------|------|----|----|------|------|------|------|----|-------|-----|----------------------------|
| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | Ê. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C. | M.L. | N. | R. | R.F. | R.M. | R.S. | Ros. | S. | | St. | |
| Apropriação da linguagem elementar das artes | Nomeia elementos visuais na observação de imagens | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Representa a figura humana | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Utiliza vários modos expressivos e/ou técnicas nas composições plásticas | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Utiliza vários materiais nas suas composições plásticas. | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Nomeia as cores em narrativas visuais | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Identifica características cromáticas de imagens visualizadas (claro/escuro, ...) | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Identifica as cores primárias | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | S-0 CD-0 N-0 NO-0 |
| | Identifica os vários tipos de linha | CD | S | S | CD | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | CD | S-20 CD-5 N-0 |
| | Nomeia diferentes texturas visuais | CD | S | S | CD | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | N | S | S | CD | S | S | S | S-19 CD-4 N-2 |
| * | Utiliza várias técnicas de expressão plástica | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |

* Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação.

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo U. Grelha de registo de observações - Música

| | Grelha de Registo de Observações – Música | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL |
|--|---|------|----|----|-----|-----|----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|-----|------|----|----|------|------|-------|------|----|-----|--------------------------------------|
| | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C | M.L. | N. | R. | R. F | R. M | R. S. | Ros. | S. | St. | |
| Reproduz vocalmente motivos e frases melódicas de uma canção mediante um modelo | NO | S | NO | S | S | NO | S | S | NO | NO | S | S | NO | S | S | CD | NO | NO | S | CD | NO | NO | S | S | S | S - 13 CD - 2 N - 0 NO - 10 |
| Reproduz vocalmente melodias e ritmos com diferentes andamentos mediante um modelo | NO | S | NO | S | S | NO | S | S | NO | NO | S | S | NO | S | S | CD | NO | NO | S | S | NO | NO | CD | S | S | S - 13 CD - 2 N - 0 NO - 10 |
| Interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmica | NO | S | NO | S | CD | NO | S | S | NO | NO | CD | S | NO | S | S | CD | NO | NO | S | CD | NO | NO | S | S | S | S - 11 CD - 4 N - 0 NO - 10 |
| Marca o primeiro tempo do compasso, a pulsação e a divisão do tempo | NO | S | NO | S | S | NO | S | S | NO | NO | CD | S | NO | S | S | S | NO | NO | CD | S | NO | NO | S | S | S | S - 13 CD - 2 N - 0 NO - 10 |
| Reproduz padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando percussão corporal | NO | S | NO | CD | CD | NO | S | S | NO | NO | S | S | NO | S | CD | CD | NO | NO | CD | CD | NO | NO | CD | S | S | S - 8 CD - 7 N - 0 NO - 10 |
| Marca o ritmo de uma melodia com palmas | NO | S | NO | S | S | NO | S | S | NO | NO | S | S | NO | S | S | S | NO | NO | S | S | NO | NO | S | S | S | S - 15 CD - 0 N - 0 NO - 10 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo V. Grelha de registo de observações - Educação Física

| | Grelha de Registo de Observações – Educação Física | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--|--|------|----|----|-----|-----|----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|------|------|----|----|------|------|------|------|----|-------|-----------------------------|
| | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C. | M.L. | N. | R. | R.F. | R.M. | R.S. | Ros. | S. | | St. |
| Coopera com os colegas | NO | NO | CD | CD | NO | N | S | CD | S | S | S | S | F | CD | CD | CD | S | CD | CD | CD | N | CD | CD | NO | S | S-6 CD-11 N-2 NO-4 |
| Executa as instruções dadas | NO | NO | CD | N | N | N | CD | CD | S | S | S | S | F | CD | CD | S | S | CD | CD | N | N | N | S | NO | S | S-7 CD-7 N-6 NO-3 |
| Cumprir as regras definidas | NO | NO | N | CD | CD | CD | S | S | S | S | S | S | F | CD | CD | S | S | CD | N | N | N | N | S | NO | S | S-10 CD-6 N-5 NO-3 |
| É flexível | NO | NO | S | N | S | S | S | N | S | CD | S | CD | F | CD | CD | CD | CD | S | N | S | S | S | N | NO | CD | S-10 CD-7 N-4 NO-3 |
| Rasteja deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés | NO | NO | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | F | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | NO | S | S-21 CD-0 N-0 NO-3 |
| Salta de um plano superior, realizando meia pirueta | NO | NO | S | CD | S | S | S | CD | S | S | S | S | F | S | S | S | S | S | N | S | S | S | CD | NO | CD | S-16 CD-4 N-1 NO-3 |
| Salta de um plano superior, realizando uma pirueta | NO | NO | S | N | S | CD | S | N | S | CD | S | S | F | CD | CD | N | CD | S | N | S | S | S | N | NO | N | S-10 CD-5 N-6 NO-3 |
| Equilibra-se na receção em pé após o salto | NO | NO | S | N | S | CD | S | N | CD | N | CD | CD | F | N | CD | N | CD | S | N | S | S | CD | N | NO | N | S-6 CD-7 N-7 NO-3 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo W. Potencialidades e fragilidades da turma (diagnose completa)

| | Potencialidades | Fragilidades |
|----------------------|--|---|
| Competências Sociais | <ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelo professor. • Gestão e organização do material escolar. • Envolvimento nas atividades. | <ul style="list-style-type: none"> • Regras de participação na sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeito pela vez do outro. ▪ Aguardar pela sua vez para intervir. • Gestão do tempo (dificuldade em concluir as atividades dentro do prazo estipulado). • Autonomia na realização das tarefas. • Participação na gestão das atividades e do tempo. • Relação entre pares. • Gestão de conflitos |
| Português | <p><u>Compreensão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de instruções e preenchimento de textos lacunares com base na escuta. • Identificação do local e do tempo de uma ação narrada e do sentido de diálogos entre personagens (se discutem, se conversa, se se elogiam, etc.). <p><u>Expressão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de conteúdos seguindo uma ordem de ideias sequencial. <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa para a leitura. • Fluência. <p><u>Compreensão leitora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão literal. <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivação pela escrita. • Produção espontânea de textos | <p><u>Compreensão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Associação entre o registo iconográfico de uma história e a sua versão contada. <p><u>Expressão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação discursiva confusa. • Volume de voz (demasiado baixo). • Entoação. • Ritmo (lento, com hesitações e algumas pausas). • Postura rígida. • Gesticulação (pobre ou inexistente). • Olhar localizado/ circunscrito (geralmente na direção da professora ou do chão). <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de palavras. • Volume de voz desadequado (demasiado baixo). • Expressividade. <p><u>Compreensão leitora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reorganização da informação de um texto. • Compreensão inferencial. • Compreensão crítica. <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um enredo com relações de causa-efeito. • Noção de frase e de parágrafo. • Aplicação das regras de pontuação. • Correção ortográfica. • Planificação e revisão textual. |

| | | |
|------------------------|--|---|
| Matemática | <p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de operações de adição. • Utilização de estratégias de cálculo mental. <p><u>Geometria e medida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação da medida tempo em relógios analógicos e digitais. <p><u>Organização e tratamento de dados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação gráfica de dados. | <p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do valor posicional dos algarismos. • Resolução de operações de subtração. <p><u>Geometria e medida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Associação de horas marcadas num relógio analógico ao período do dia a que estas poderão corresponder. <p><u>Resolução de problemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do objetivo do problema. • Identificação da informação relevante do problema. • Resolução de problemas que envolvem mais do que um passo. <p><u>Capacidades transversais da matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação matemática. • Raciocínio matemático. |
| Estudo do Meio | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação das suas características identitárias. • Noção de tempo. | <ul style="list-style-type: none"> • Noção de espaço. • Associação espaço-tempo. • Consolidação de conteúdos anteriores. |
| Teatro | <ul style="list-style-type: none"> • Motivação pela prática do teatro. • Organização do espaço adequando-o a uma sessão de teatro. | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração das potencialidades expressivas do corpo. • Exploração das potencialidades expressivas da voz. • Utilização da expressão oral em situações de improvisação/ jogo dramático. • Improvisação a partir de indutores. • Utilização da terminologia específica do teatro. |
| Artes Plásticas | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de diferentes elementos visuais a partir da observação de imagens. • Utilização de diferentes elementos visuais (como cor, linha, forma e textura). • Utilização de diferentes materiais (como lápis de carvão, pastel, tintas, aguarelas, etc.) • Utilização de diferentes técnicas (como o desenho, a pintura e a colagem). • Facilidade na representação da figura humana (em composições plásticas como o retrato, o autorretrato e a caricatura). | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos vários tipos de linha (sobretudo a distinção entre linhas verticais e linhas horizontais). • Nomeação de diferentes texturas |
| Música | <ul style="list-style-type: none"> • Reprodução vocal de motivos e frases melódicas de uma canção. • Reprodução vocal de melodias e ritmos em diferentes andamentos. • Respeito pela estrutura rítmica de uma canção. • Marcação do ritmo de uma canção. • Marcação da pulsação. | <ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando a percussão corporal em eco. |
| Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> • Motivação pela prática da Educação Física. • Resistência ao esforço físico. | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade. • Rastejo ventral com o apoio das mãos e/ou dos pés. • Salto de planos superiores realizando uma pirueta. • Equilíbrio na receção em pé após o salto. |

Anexo X. Guião de entrevista semiestruturada

| Blocos | Objetivos específicos | Tópicos/ formulário de questões | Notas |
|---|--|---|-------|
| 1. Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da entrevista. • Motivar o entrevistado. | <ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca dos objetivos da entrevista e relacioná-los, por um lado, com o PTT que será criado como orientador da intervenção e, por outro, com os temas de investigação que serão desenvolvidos junto da turma. • Garantir a confidencialidade dos dados apurados. | |
| 2. Dimensão pessoal | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico e profissional da orientadora cooperante. • Identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) que orienta(m) a sua prática. | <ul style="list-style-type: none"> • Obter dados relativos à formação académica da orientadora cooperante (grau de formação, instituição formadora, formação contínua...). • Obter dados acerca da sua atividade profissional (nível/níveis de educação/ensino em que tem exercido a docência, cargos ocupados...). • Identificar modelos pedagógicos que orientem a prática da orientadora cooperante e as suas conceções acerca do que é <i>ser professor</i>. | |
| 3. A escola | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a instituição cooperante. • Identificar os recursos disponíveis. • Identificar projetos e dinâmicas nos quais a escola participa (nomeadamente ao nível do teatro). | <ul style="list-style-type: none"> • Obter informações acerca da instituição e do calendário escolar definido para o terceiro período (datas mais relevantes, comemorações/eventos, interrupções...) • Fazer o levantamento dos recursos existentes na instituição (projetores/<i>datashow</i>, adereços para teatro...) • Identificar os projetos aos quais a instituição está associada e as relações estabelecidas com organizações culturais locais. | |
| 4. A turma | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma caracterização geral da turma. • Avaliar o desempenho dos alunos nas diferentes áreas disciplinares | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar quais as características gerais da turma e a relação que os seus alunos têm com a escola. • Apurar informações específicas relativas a alunos específicos (NEE, dificuldades específicas, diferenciação pedagógica...). | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | (complemento da diagnose das aprendizagens). | <ul style="list-style-type: none"> • Obter dados que permitam completar a avaliação diagnóstica dos alunos nas diferentes áreas disciplinares. | |
| 5. Práticas de expressão e compreensão oral | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as práticas da orientadora cooperante no que respeita à língua (especificamente às competências da oralidade). • Conhecer a perspectiva da orientadora cooperante relativamente ao trabalho explícito das competências de expressão e compreensão oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Apurar qual a metodologia utilizada pela orientadora cooperante para promover as competências da língua (sequências didáticas ou outras) e a sua perspectiva relativamente a este tópico (<i>as diferentes competências da língua devem ser privilegiadas?</i>). • Averiguar a importância que a orientadora cooperante atribui ao trabalho direcionado para a compreensão e expressão oral e as formas como esse trabalho é promovido. • Perguntar qual a regularidade com que a orientadora cooperante inclui nas suas planificações atividades estruturadas para trabalhar as competências do oral. | |
| 6. As áreas da educação artística (e, especificamente, o teatro na educação) | <ul style="list-style-type: none"> • Apurar de que forma as expressões artísticas são abordadas em sala-de-aula. • Conhecer as práticas da orientadora cooperante no âmbito do teatro. • Conhecer a perspectiva da orientadora cooperante relativamente à pertinência de se perspetivar o <i>Projeto de Teatro</i> como eixo de integração/articulação curricular. | <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a forma como as expressões artísticas são integradas, pela escola e pela cooperante, nas dinâmicas diárias/semanais dos alunos. • Perguntar qual é, na perspectiva da orientadora cooperante, a relevância do teatro na educação e, no fundo, o papel que lhe atribui no desenvolvimento dos alunos. • Perguntar se a orientadora cooperante costuma integrar o teatro nas suas práticas e porquê. • Perguntar qual o impacto que uma sessão de teatro poderá ter nos alunos (entendendo que da estrutura de uma sessão de teatro faz parte a organização da sala por parte dos alunos e atividades que envolvem a sua expressão oral e corporal). • Apurar qual a frequência com que a instituição celebra datas festivas recorrendo a espetáculos de teatro e averiguar a forma como estes espetáculos são organizados/preparados. | <p>Direcionar as questões colocadas neste bloco para o teatro e explicar à entrevistada o motivo desse foco.</p> <p>No caso de a professora assumir que trabalha, a área do teatro, procurar saber quais são os documentos orientadores – e/ou outros referentes – que segue.</p> |

| | | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| 7. Agradecimento | <ul style="list-style-type: none">• Agradecer o apoio prestado. | <ul style="list-style-type: none">• Perguntar se, além das informações prestadas anteriormente, existe mais algum assunto que deva ser abordado.• Agradecer a disponibilidade para a entrevista. | |
|-----------------------------|---|---|--|

Anexo Y. Horário da turma para o período de intervenção

| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|-----------------|---|---------------------------------|---------------------|---------------------|------------------------------|
| 09:00h – 09:10h | Plano do Dia | | | | |
| 09:10h – 09:30h | <i>Ler, Contar e Mostrar</i> | Matemática | Ditado | Matemática | <i>Ler, Contar e Mostrar</i> |
| 09:30h – 10:30h | Português | | Português | | Português |
| Intervalo | | | | | |
| 11:00h – 11:45h | Português | Português | Matemática | Português | Matemática |
| 11:45h – 12:20h | Matemática | | | | |
| Almoço | | | | | |
| 14:00h – 15:00h | Matemática | Expressões - Dança ⁹ | Estudo do Meio | Estudo do Meio | AEC - Inglês |
| 15:00h – 16:00h | Oferta Complementar – <i>Concelho de Turma</i> | Estudo do Meio | Expressões - Teatro | Expressões - Teatro | AEC - Xadrez |
| Intervalo | | | | | |
| 16:30h – 17:30h | AEC – Atividade Física e Desportiva | AEC – Expressão Plástica | Apoio ao Estudo | Apoio ao Estudo | AEC – Expressão Plástica |

⁹ Lecionada por uma professora estagiária de um curso profissional do agrupamento.

Anexo Z. Grelha de inscrição na rotina *Ler, Contar e Mostrar*

Ler, Contar e Mostrar

Mês _____

| | Ler | | | | | | | | Contar | Mostrar | Total | | |
|-------|-------------------------|--|--|--|-----------------|--|--|--|--------|---------|-------|---|---|
| | Textos da minha autoria | | | | Textos de autor | | | | | | L | C | M |
| A. | | | | | | | | | | | | | |
| A. E. | | | | | | | | | | | | | |
| B. | | | | | | | | | | | | | |
| D. | | | | | | | | | | | | | |
| Di. | | | | | | | | | | | | | |
| Du. | | | | | | | | | | | | | |
| É. | | | | | | | | | | | | | |
| G. | | | | | | | | | | | | | |
| G. G. | | | | | | | | | | | | | |
| G. O. | | | | | | | | | | | | | |
| I. | | | | | | | | | | | | | |
| J. | | | | | | | | | | | | | |
| Jo. | | | | | | | | | | | | | |
| M. | | | | | | | | | | | | | |
| Ma. | | | | | | | | | | | | | |
| M. C. | | | | | | | | | | | | | |
| M. L. | | | | | | | | | | | | | |
| N. | | | | | | | | | | | | | |
| R. | | | | | | | | | | | | | |
| R. F. | | | | | | | | | | | | | |
| R. M. | | | | | | | | | | | | | |
| R. S. | | | | | | | | | | | | | |
| Ros. | | | | | | | | | | | | | |
| S. | | | | | | | | | | | | | |
| St. | | | | | | | | | | | | | |

Anexo AA. Ler, Contar e Mostrar - Guião orientador para a opção "ler"

Ler

1 - O que vou ler: _____

2 - Algumas informações sobre o texto:

| | |
|--------------------------|--|
| Autor | |
| Livro em que se encontra | |
| Ilustrador | |
| Editora | |
| Ano | |

3 - Escolhi ler este texto à turma porque _____

4 - Algumas palavras que aprendi / de que gostei foram

| |
|--|
| |
| |
| |

5 - Gostei e recomendo a leitura deste texto / livro aos meus colegas porque

6 - Algumas perguntas que posso fazer aos meus colegas sobre a minha leitura:

Anexo BB. Ler, Contar e Mostrar - Guião orientador para a opção “contar”

Contar

1 - O que vou contar: _____

2 - Escolhi contar isto porque _____

3 - Planifico o que vou dizer:

| Quando? | O que fiz? | Como? O quê? Onde? | Com quem? |
|---------|------------|--------------------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

4 - Como me senti _____

5 - Algumas perguntas que posso fazer aos meus colegas sobre o que contei:

Anexo CC. Ler, Contar e Mostrar - Guião orientador para a opção “mostrar”

Mostrar

1 - O que vou mostrar: _____

2 - Escolhi mostrar este objeto porque _____

3 - Quem me ofereceu foi _____

4 - Algumas características do meu objeto:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

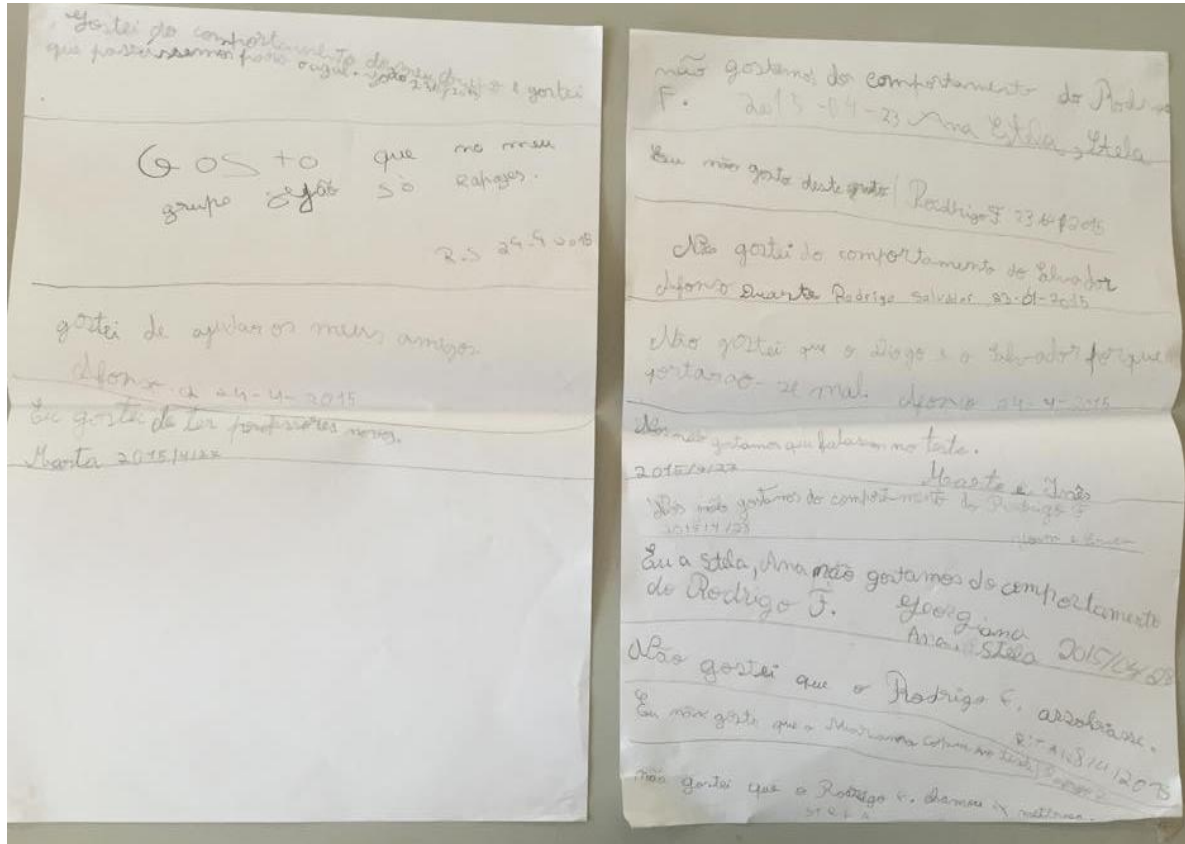
5. _____

6. _____

5 - Gosto muito deste objeto porque _____

6 - Algumas perguntas que posso fazer aos meus colegas sobre a minha apresentação:

Anexo DD. Registos no Diário de Turma



Anexo EE. Exemplo de ata de um Conselho de Turma

Ata

No Conselho de Turma do dia 21 de abril, ficou decidido que todos devemos cumprir as regras da sala de aula. Também fizemos estes acordos:

- Quando alguém me tratar mal não devo responder com violência.
- Devo partilhar as minhas ideias com o meu grupo.
- Não devemos gozar com os colegas.
- Não devemos virar a cara aos adultos.

Anexo FF. As aventuras do Grufalão: Planificação da escrita (utilizada como indutor para improvisações no âmbito do Teatro)

As aventuras do Grufalão

Nome da personagem:

1. Onde se irá passar esta aventura do Grufalão? Colem no espaço ao lado a imagem desse local e descrevam-no.

2. Nesta aventura o Grufalão irá encontrar uma nova personagem. Descrevam-na.

3. Que aventura viverá o Grufalão? Imaginem e expliquem uma situação complicada para ele resolver.

4. Expliquem de que forma o Grufalão poderá resolver esta situação.

Anexo GG. As aventuras do Grufalão: Lista de verificação

Vamos rever a nossa aventura...

| | Sim | Não | Mais ou menos |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Descrevemos o lugar onde se passa o episódio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utilizamos adjetivos para descrever | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inventamos uma situação/complicação que se passa nesse lugar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inventamos pelo menos uma personagem para falar com o <u>Grufalão</u> . Descrevemos essa personagem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Apresentamos uma forma de resolver a situação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Demos um título ao texto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Melhoramos o texto com as sugestões dos colegas e dos professores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Passamos o texto a limpo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ilustramos o episódio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

□

Anexo HH. Fotografia das Caixas das Palavras Amigas



Anexo II. Grelha de Registo de Observações – Teatro (avaliação intermédia e final)

| | | Grelha de Registo de Observações – Teatro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | | |
|--|--|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|-----|--------------------------------------|----------------------------|
| | | (avaliação intermédia – semana 3) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | St. | | |
| Competências Transversais | Participa por iniciativa própria | CD | R | CD | CD | CD | CD | R | R | NR | | R | R | R | R | CD | R | CD | R | R | | R | R | | R | | R - 13 CD - 7 NR - 1 | |
| | Participa quando solicitado | R | R | R | R | R | R | R | R | R | | R | R | R | R | R | R | R | R | R | R | | R | R | | R | | R - 21 CD - 0 NR - 0 |
| | Respeita a participação do colega | CD | R | CD | NR | CD | CD | R | CD | CD | | R | R | R | R | CD | R | R | CD | NR | | NR | CD | | CD | | R - 8 CD - 10 NR - 3 | |
| | Ouve o professor sem interromper | CD | R | R | CD | CD | CD | R | R | CD | | R | R | R | R | R | R | R | CD | NR | | NR | NR | | CD | | R - 11 CD - 7 NR - 3 | |
| | Executa as instruções dadas | NR | R | CD | CD | CD | CD | R | CD | CD | | R | R | R | R | CD | R | R | CD | NR | | CD | CD | | CD | | R - 8 CD - 11 NR - 2 | |
| | Colabora com os outros | NR | R | CD | CD | CD | CD | R | CD | CD | | R | R | R | R | CD | R | R | CD | NR | | CD | CD | | CD | | R - 8 CD - 11 NR - 2 | |
| | Realiza as tarefas de forma autónoma | CD | R | CD | CD | R | CD | R | CD | R | | R | R | R | R | R | R | R | CD | CD | | CD | R | | CD | | R - 12 CD - 9 NR - 0 | |
| | Participa na organização do espaço e dos materiais | CD | R | R | CD | CD | CD | R | R | R | | R | R | R | R | R | R | R | R | R | R | | R | CD | | CD | | R - 15 CD - 6 NR - 0 |
| | Cumprir as regras definidas | NR | R | CD | NR | CD | CD | R | CD | CD | | R | R | R | R | CD | R | R | CD | NR | | CD | CD | | CD | | R - 8 CD - 10 NR - 3 | |
| | Avalia o seu desempenho (autoavaliação) | R | NR | NR | CD | R | CD | R | R | NR | | NR | R | R | CD | R | NR | NR | CD | CD | | CD | R | | NR | | R - 8 CD - 6 NR - 7 | |
| | Avalia o desempenho dos colegas (heteroavaliação) | R | NR | NR | NR | R | CD | R | R | NR | | NR | R | R | CD | R | NR | NR | CD | CD | | CD | R | | NR | | R - 8 CD - 5 NR - 8 | |
| Aceita opiniões sobre o seu desempenho | CD | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | CD | | CD | NO | | NO | | R - 0 CD - 3 NR - 0 NO - 18 | |

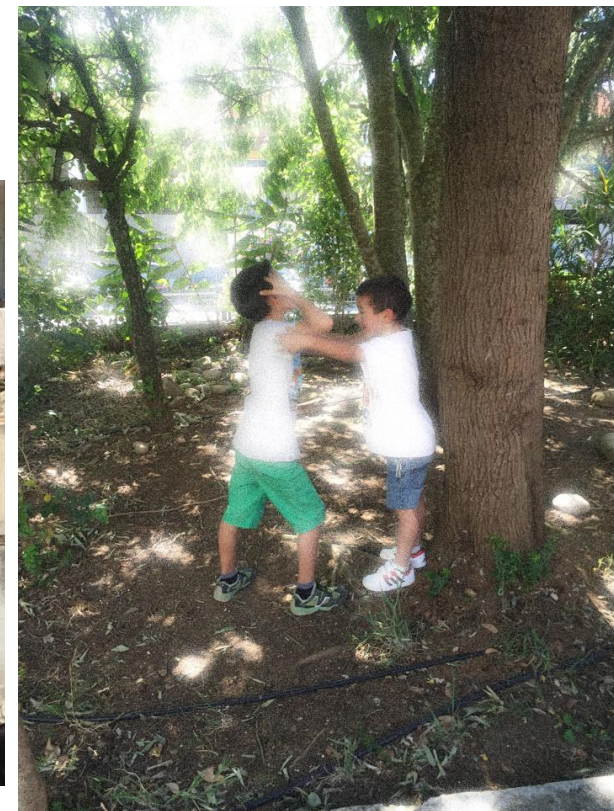
| | | Grelha de Registo de Observações – Teatro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|--|---|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|-----|--------------------------------------|
| | | (avaliação intermédia – semana 3) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | St. | |
| Desenvolvimento da capacidade de Exp. e Com. | Explora as potencialidades expressivas do corpo | CD | CD | CD | CD | CD | CD | R | CD | CD | | R | R | NR | CD | CD | NR | CD | CD | CD | | CD | R | | R | | R - 5 CD -14 NR - 2 |
| | Explora as potencialidades expressivas da voz | NR | CD | CD | R | R | CD | R | CD | NR | | R | R | CD | CD | CD | NR | NR | CD | CD | | CD | R | | CD | | R - 6 CD - 11 NR - 4 |
| | Recorre à expressão oral durante as improvisações | NR | R | NR | NR | R | R | R | CD | NR | | R | R | CD | CD | R | CD | NR | R | NR | | R | R | | R | | R - 11 CD - 4 NR - 6 |
| Desenvolvimento da criatividade | Atribui funções imaginárias aos objetos | R | R | CD | NR | R | CD | R | CD | NR | | CD | R | R | CD | R | NR | CD | CD | CD | | NR | R | | R | | R - 9 CD -8 NR - 4 |
| | Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço | CD | R | R | CD | R | R | R | CD | NR | | CD | R | CD | CD | CD | CD | CD | CD | CD | | CD | R | | R | | R - 8 CD - 12 NR - 1 |
| | Propõe/apresenta soluções inovadoras para os desafios | NR | NR | NR | NR | F | NR | NR | NR | NR | | NR | NR | F | NR | NR | NR | NR | NR | NR | | NR | NR | | F | NR | R - 0 CD - 0 NR - 20 |
| Apropriação da linguagem elementar do teatro | Improvisa a partir de indutores | CD | CD | CD | CD | R | CD | R | CD | NR | | CD | R | CD | CD | CD | NR | CD | CD | CD | | CD | R | | R | NR | R - 5 CD - 14 NR - 2 |
| | Nomeia diferentes técnicas de representação em teatro | F | F | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | | F | NO | R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20 |
| | Nomeia diferentes funções/tarefas do teatro | F | F | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | | F | NO | R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20 |

| | | Grelha de Registo de Observações – Teatro (avaliação final – semana 7) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|---------------------------|--|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|----|----------------------------|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | | S. | St. |
| Competências Transversais | Participa por iniciativa própria | R | R | CD | CD | R | R | R | R | NR | | R | R | R | R | R | R | CD | R | R | | R | R | | R | | R - 17 CD - 3 NR - 1 |
| | Participa quando solicitado | R | R | R | R | R | R | R | R | R | | R | R | R | R | R | R | R | R | R | | R | R | | R | | R - 21 CD - 0 NR - 0 |
| | Respeita a participação do colega | CD | R | R | NR | R | R | R | R | CD | | R | R | R | R | R | R | R | R | NR | | CD | CD | | CD | | R - 14 CD - 5 NR - 2 |
| | Ouve o professor sem interromper | CD | R | R | CD | R | R | R | R | CD | | R | R | R | R | R | R | R | R | NR | | CD | CD | | R | | R - 15 CD - 5 NR - 1 |
| | Executa as instruções dadas | NR | R | R | CD | R | R | R | R | CD | | R | R | R | R | R | R | R | R | NR | | CD | CD | | CD | | R - 14 CD - 5 NR - 2 |
| | Colabora com os outros | NR | R | R | CD | R | R | R | CD | CD | | R | R | R | R | R | R | R | R | NR | | CD | R | | CD | | R - 14 CD - 5 NR - 2 |
| | Realiza as tarefas de forma autónoma | CD | R | R | CD | R | R | R | R | R | | R | R | R | R | R | R | R | R | CD | | CD | R | | CD | | R - 16 CD - 5 NR - 0 |
| | Participa na organização do espaço e dos materiais | R | R | R | R | R | R | R | R | R | | R | R | R | R | R | R | R | R | R | | R | R | | R | | R - 21 CD - 0 NR - 0 |
| | Cumprir as regras definidas | CD | R | R | CD | R | R | R | R | CD | | R | R | R | R | R | R | R | R | NR | | CD | CD | | CD | | R - 14 CD - 6 NR - 1 |
| | Avalia o seu desempenho (autoavaliação) | R | NR | NR | CD | R | CD | R | R | NR | | CD | R | R | CD | R | NR | CD | CD | CD | | CD | R | | CD | | R - 8 CD - 9 NR - 4 |
| | Avalia o desempenho dos colegas (heteroavaliação) | R | NR | NR | NR | R | CD | R | R | NR | | NR | R | R | R | R | NR | NR | CD | CD | | CD | R | | NR | | R - 9 CD - 4 NR - 8 |
| | Aceita opiniões sobre o seu desempenho | CD | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | CD | | CD | NO | | NO | |

| | | Grelha de Registo de Observações – Teatro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|--|---|---|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|-----|--------------------------------------|
| | | (avaliação final – semana 7) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | É. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | St. | |
| Desenvolvimento da capacidade de Exp. e Com. | Explora as potencialidades expressivas do corpo | CD | R | R | CD | R | R | R | CD | CD | | R | R | CD | R | R | CD | CD | CD | CD | | CD | R | | R | | R - 11 CD - 10 NR - 0 |
| | Explora as potencialidades expressivas da voz | CD | R | CD | R | R | CD | R | CD | NR | | R | R | CD | R | R | CD | NR | R | CD | | CD | R | | R | | R - 11 CD - 8 NR - 2 |
| | Recorre à expressão oral durante as improvisações | CD | R | CD | CD | R | R | R | R | NR | | R | R | R | R | R | CD | CD | R | CD | | R | R | | R | | R - 14 CD - 6 NR - 1 |
| Desenvolvimento da criatividade | Atribui funções imaginárias aos objetos | R | R | R | CD | R | R | R | CD | CD | | R | R | R | R | R | NR | CD | R | CD | | CD | R | | R | | R - 14 CD - 6 NR - 1 |
| | Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço | CD | R | R | CD | R | R | R | CD | CD | | R | R | R | R | R | CD | CD | R | CD | | CD | R | | R | | R - 13 CD - 8 NR - 0 |
| | Propõe/apresenta soluções inovadoras para os desafios | NR | NR | NR | NR | F | NR | NR | NR | NR | | NR | NR | F | NR | NR | NR | NR | NR | NR | | NR | NR | | F | | R - 0 CD - 0 NR - 20 |
| Apropriação da linguagem elementar do teatro | Improvisa a partir de indutores | CD | R | R | CD | R | R | R | CD | CD | | CD | R | R | R | R | NR | CD | R | CD | | CD | R | | R | | R - 12 CD - 8 NR - 1 |
| | Nomeia diferentes técnicas de representação em teatro | F | F | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | | F | NO | R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20 |
| | Nomeia diferentes funções/tarefas do teatro | F | F | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | F | NO | NO | NO | NO | NO | NO | | NO | NO | | F | NO | R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20 |

Legenda: R – Realiza; CD – Realiza com dificuldade; NR – Não realiza; NO – Não observado.




Anexo JJ. Fotografias de uma sessão de Teatro: improvisando *As Aventuras do Grufalão*



Anexo KK. Livro *As Aventuras do Grufalão*



| | | Grelha de registo de observações – Competências Transversais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | | | | | |
|----------------|--|--|-----|---|---|----|----|---|---|-----|-----|---|---|----|---|----|-----|-----|---|---|-----|-------|-----|-----|-----|---|---------------------|----------------------|
| | | A | A.E | B | D | Di | Du | E | G | G.G | G.O | I | J | Jo | M | Ma | M.C | M.L | N | R | R.F | | R.M | R.S | Ros | S | S | |
| Eu e os outros | Contribui para a organização do espaço e dos materiais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S-18 AV-6 N-1 | |
| | Partilha material com os colegas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S-22 AV-2 N-1 |
| | Resolve conflitos autonomamente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S-14 AV-6 N-5 |
| | Respeita o professor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S-25 AV-0 N-0 |
| | Respeita os colegas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S-12 AV-12 N-0 |

 - SIM
 - COM DIFICULDADE ÀS VEZES
 - NÃO

Anexo NN. Grelha de Registo de Observações – Matemática (avaliação final)

| | | Grelha de Registo de Observações – Matemática (Avaliação final) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|--------------------------|--|---|------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|----|---------|-----|---------------------------|
| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | S. | | St. | |
| Números e Operações (NO) | Representa em linguagem matemática um número representado iconograficamente. | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S – 25 CD – 0 N – 0 |
| | Revela compreensão do valor posicional dos algarismos. | S | N | S | N | S | N | CD | S | N | S | N | S | S | S | S | N | CD | S | S | S | N | S | S | S | S | N | S – 15 CD – 2 N – 8 |
| | Faz a leitura de um número por extenso. | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S – 25 CD – 0 N – 0 |
| | Faz a leitura de um número em ordens. | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S – 23 CD – 0 N – 2 |
| | Indica o número representado pela soma das diferentes ordens por extenso (ex: 1 centena + 3 dezenas...). | NO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | NO – 25 | | |
| | Manipula os algarismos de um número com 3 algarismos para formar um número maior. | NO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | NO – 25 | | |
| | Distingue número par de número ímpar. | S | S | S | N | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S – 22 CD – 0 N – 3 |
| | Identifica a lei de formação de uma sequência. | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | N | S – 22 CD – 0 N – 3 |

Grelha de Registo de Observações – Matemática (Avaliação final)

| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | Ei. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C. | M.L. | N. | R. | R.F. | R.M. | R.S. | Ros. | S. | St. | TOTAL |
|-------------------------|--|----|------|----|----|-----|-----|-----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|------|------|----|----|------|------|------|------|----|-----|---------------------------|
| | Completa uma sequência de acordo com a sua lei de formação. | S | S | CD | S | S | CD | CD | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | N | S | N | S – 18 CD – 4 N – 3 |
| | Resolve uma operação de adição com números com 3 algarismos através de uma estratégia à escolha. | S | S | S | S | S | CD | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S – 22 CD – 2 N – 1 |
| | Identifica a metade de um número. | S | N | N | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | N | S – 20 CD – 0 N – 5 |
| Geometria e Medida (GM) | Nomeia corretamente figuras geométricas (círculo e triângulo). | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S – 23 CD – 1 N – 1 |
| | Utiliza corretamente as expressões «mede mais/menos do que» um certo número de unidades. | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S – 24 CD – 1 N – 0 |
| | Identifica o dm, o cm e o mm como a décima, centésima e a milésima parte do metro. | S | CD | S | CD | S | S | CD | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | CD | CD | N | S – 17 CD – 6 N – 2 |
| | Efetua medições utilizando o m, o dm, o cm e mm. | S | CD | S | CD | S | S | CD | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | CD | CD | N | S – 17 CD – 6 N – 2 |
| | Efetua conversões com unidades de medida. | CD | CD | S | CD | S | N | CD | CD | N | S | N | S | S | S | CD | N | S | S | S | S | N | S | N | CD | N | S – 11 CD – 7 N – 7 |
| | Calcula perímetros. | S | CD | CD | CD | S | S | CD | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | CD | S | N | S – 17 CD – 6 N – 2 |

Grelha de Registo de Observações – Matemática (Avaliação final)

| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | Ei. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C. | M.L. | N. | R. | R.F. | R.M. | R.S. | Ros. | S. | St. | TOTAL | |
|------------------------|--|----|------|----|----|-----|-----|-----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|------|------|----|----|------|------|------|------|----|-----|---------------------------|---------------------------|
| | Mede áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. | S | S | S | S | S | N | CD | S | N | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | CD | S | CD | S | N | | S – 18 CD – 4 N – 3 |
| | Compara áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área. | S | CD | S | CD | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S – 21 CD – 2 N – 2 |
| | Mede volumes de construções efetuando decomposições em partes geometricamente iguais. | S | CD | CD | CD | S | N | CD | S | N | S | CD | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | CD | S | CD | CD | N | S – 13 CD – 9 N – 3 | |
| | Ordena a capacidade de recipientes. | S | S | CD | CD | S | N | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | N | S – 19 CD – 3 N – 3 | |
| | Mede capacidades, fixado um recipiente como unidade de volume. | S | CD | CD | CD | S | N | S | S | N | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | CD | S | N | S – 17 CD – 5 N – 3 | |
| | Compara volumes de objetos por imersão em líquido contido num recipiente. | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S – 23 CD – 0 N – 2 |
| Resolução de problemas | Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema. | S | S | N | N | S | N | N | S | S | S | S | N | S | S | CD | S | S | S | CD | S | CD | S | S | S | N | S – 16 CD – 3 N – 6 | |
| | Resolve problemas que implicam 2 passos. | N | CD | N | N | S | N | N | S | S | S | S | N | S | S | N | S | S | S | CD | S | N | S | S | S | N | S – 15 CD – 2 N – 8 | |
| | Resolve problemas que envolvem operações de subtração. | S | S | S | S | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | N | N | S | S | S | S | S | S | N | N | N | S – 19 CD – 0 N – 6 | |

| | | Grelha de Registo de Observações – Matemática (Avaliação final) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|------------------------|---|---|------|----|----|-----|-----|----|----|------|------|----|----|-----|----|-----|------|------|----|----|------|------|------|------|----|---------|---------------------------|
| | | A. | A.E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G.G. | G.O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M.C. | M.L. | N. | R. | R.F. | R.M. | R.S. | Ros. | S. | | St. |
| | Resolve problemas que envolvem operações de multiplicação (sentido aditivo). | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | CD | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | CD | CD | N | S – 19 CD – 5 N – 1 |
| | Resolve problemas de partilha equitativa. | S | S | S | CD | S | S | S | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N |
| Raciocínio matemático | Explica o seu raciocínio de forma clara. | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CD | S | N | S – 21 CD – 2 N – 2 |
| Comunicação matemática | Passa uma expressão em linguagem matemática para linguagem corrente. | NO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | NO - 25 | |
| | Efetua o cálculo a partir de uma expressão matemática representada em linguagem corrente. | NO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | NO - 25 | |
| | Expressa ideias e processos matemáticos usando linguagem e vocabulário próprio. | S | CD | CD | N | S | CD | CD | CD | N | CD | CD | S | S | CD | CD | CD | CD | S | CD | S | N | S | CD | N | N | S – 7 CD – 13 N – 5 |

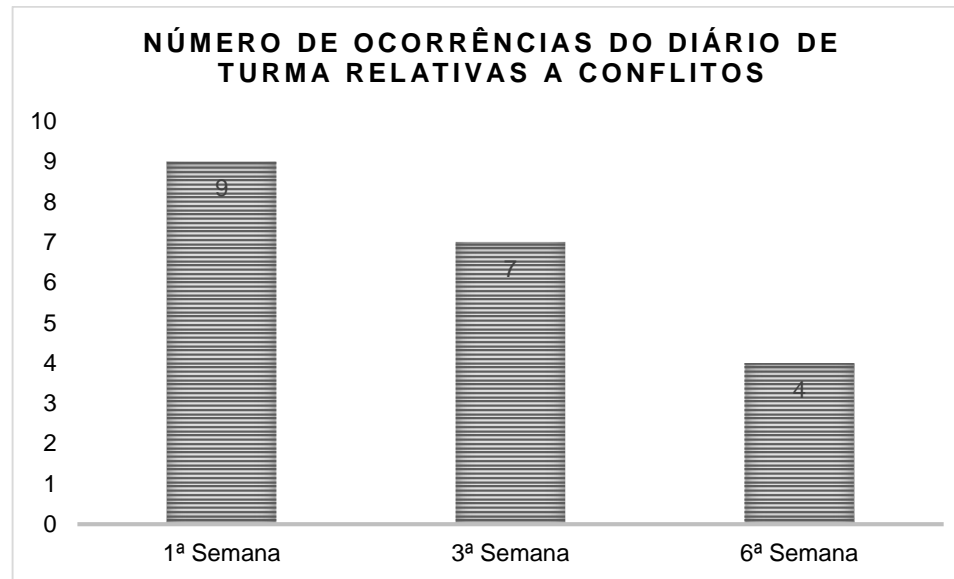
Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não.

Anexo PP. Grelha de Registo de Observações – Artes Plásticas (avaliação final)

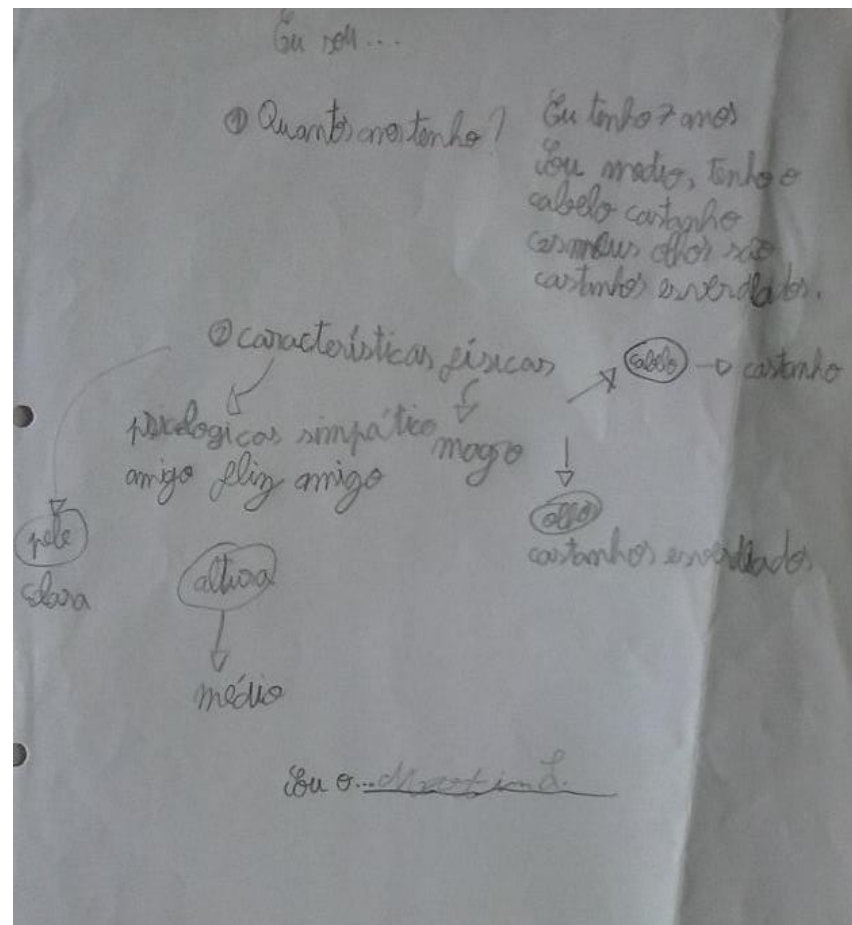
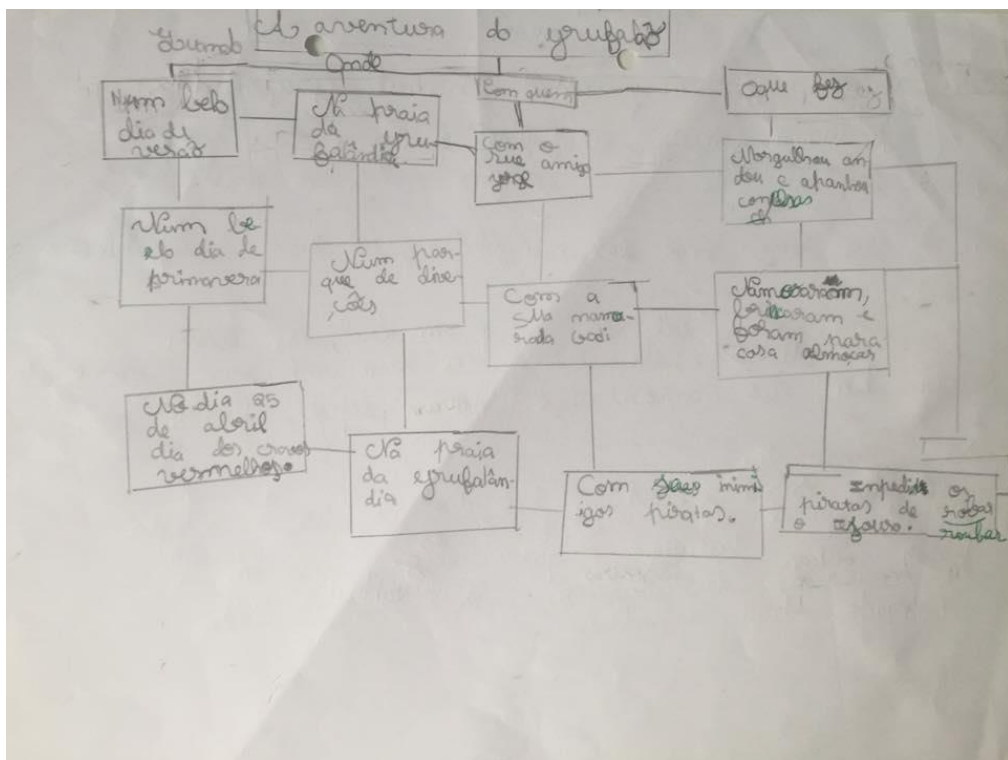
| | | Grelha de Registo de Observações – Avaliação Final - Artes Plásticas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | | |
|--|--|--|-------|----|----|-----|-----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|-----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|------|-------|----|-----|---------------------|
| | | A. | A. E. | B. | D. | Di. | Du. | E. | G. | G. G. | G. O. | I. | J. | Jo. | M. | Ma. | M. C. | M. L. | N. | R. | R. F. | R. M. | R. S. | Ros. | | S. | St. | |
| Apropriação da linguagem elementar das artes | Representa a figura humana | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Utiliza vários modos expressivos e/ou técnicas nas composições plásticas | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Utiliza vários materiais nas suas composições plásticas. | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| | Nomeia as cores em narrativas visuais | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |
| * | Utiliza várias técnicas de expressão plástica | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S-25 CD-0 N-0 |

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não.

Anexo RR. Evolução das ocorrências relativas a conflitos no Diário de Turma



Anexo SS. Estratégias de planificação de texto dos alunos (exemplos)



Anexo TT. Comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos do género histórias de aventuras fantásticas

| | Produção Inicial | Produção Final |
|---|--|--|
| Retrato | <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura desorganizada (mistura entre características físicas, psicológicas, interesses da personagem...). | <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizada em parágrafos de acordo com o seu conteúdo (apresentação geral da personagem, características físicas, características psicológicas, interesses, outras informações). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Carência de adjetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de adjetivos. |
| Aventura Fantástica | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de um problema que atribuísse sentido à história. | <ul style="list-style-type: none"> • Todos os textos apresentam um problema que atribui sentido à história. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Soluções para os problemas do Grufalão pouco desenvolvidas e comuns a todos os textos (o Grufalão resolvia os seus problemas com violência). | <ul style="list-style-type: none"> • Todas as histórias apresentam soluções criativas e diversificadas para a resolução do problema do Grufalão e um enredo mais complexo). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de relações causa-efeito. | <ul style="list-style-type: none"> • Verificam-se relações de causa-efeito dentro de cada história |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de sequências descritivas (espaço, personagens...). | <ul style="list-style-type: none"> • Todas as histórias apresentam sequências descritivas (espaço, personagens...). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de diálogo. | <ul style="list-style-type: none"> • A maioria das histórias apresenta diálogos. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Repetição de conectores discursivos (“e depois... e depois...”). | <ul style="list-style-type: none"> • Diversificação dos conectores discursivos utilizados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência de erros ortográficos por inobservância de regras de base morfológica (ex: “forão” em vez de “foram”). | <ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da ocorrência de erros ortográficos de base morfológica. | |