



## **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO:**

Práticas de promoção de competência sociais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Ana Filipa da Silva Pereira**  
Nº2012358

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

**2014**



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
**NO 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO:**

Práticas de promoção de competência sociais no 1º Ciclo do  
Ensino Básico

**Ana Filipa da Silva Pereira**

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

Orientador: Prof. Doutor Carlos Pires

**2014**

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração deste trabalho só foi possível graças ao apoio de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, me acompanharam ao longo deste percurso. Assim, agradeço:

Ao Professor Doutor Carlos Pires, pela sua orientação, disponibilidade e espírito crítico, sempre presentes em todas as fases deste trabalho e que muito contribuíram para melhorar o seu conteúdo.

A todos os professores da ESE pela disponibilidade e ajuda sempre demonstrada.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e acompanharam este processo.

A uma pessoa especial, que em todos os momentos a sentia ao meu lado, agradeço com um carinho muito especial a presença, a partilha, a compreensão e o incentivo fundamentais no desenvolvimento deste trabalho.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial aos meus pais, por serem modelos de coragem, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrada e total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo. A eles dedico este trabalho!

## RESUMO

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) traduz-se numa análise reflexiva do percurso realizado ao longo da prática pedagógica desenvolvida com alunos do 1.º ano do ensino básico, num estabelecimento de ensino integrado num agrupamento de escolas de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa. O período a que se reporta compreende três momentos principais: a observação do contexto e das situações educativas; a construção do Plano de Intervenção (PI); a implementação do plano ou intervenção.

A análise dos resultados da observação do contexto socioeducativo revela, de forma mais evidente, fragilidades em domínios no âmbito das Competências Sociais com implicações no ambiente da sala de aula e nas experiências educativas realizadas. A problematização desses resultados conduz à emergência de uma relação entre o desenvolvimento de Competências Sociais e a melhoria de condições promotoras de aprendizagens nas áreas curriculares disciplinares.

A intervenção – pautada por aqueles pressupostos e orientada por objetivos que visavam sobretudo o desenvolvimento de competências sociais e o trabalho colaborativo – revela-se potenciadora de processos de análise reflexiva sobre a prática, baseados em técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a análise documental e a observação estruturada e não estruturada.

Os resultados obtidos reforçam a importância da integração das Competências Sociais numa abordagem transversal do currículo e o contributo de práticas pedagógicas centradas na interação, na participação e na colaboração para a resolução de conflitos e melhoria das atitudes dos alunos, com efeitos positivos no ambiente de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Competências sociais; 1º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This report of Supervised Teaching Practice (PES - Prática de Ensino Supervisionada) is a reflective analysis conducted over the course of pedagogical practices developed with students of the 1st grade of primary education, in a school integrated into a group of schools in a county of the Lisbon Metropolitan Area. The period to which reports comprises three key stages: the observation of context and educational situations; the making of Intervention Plan (PI – Plano de Intervenção); the Plan or Intervention implement.

The observation of social and educational context reveals, more clearly, some feebleness in the Social Skills areas with consequences on the classroom environment and educational experiences. These results lead to a forthcoming relationship between the development of Social Skills and the improvement of conditions for learning in the curricular areas.

The Intervention – guided by those assumptions and driven by goals that targeted mostly the development of Social Skills and collaborative work – promotes a process of careful evaluation on the practice, based on techniques of data collection, namely documental evaluation and structured and unstructured observation.

The results obtained reinforce the importance of integrating Social Skills in a cross curriculum approach, and the contribution of pedagogical practices centered on interaction, participation and collaboration for conflict resolution and improvement of students' attitudes, with positive purposes on the learning environment.

**Key-words:** social skills; 1st Grade of Basic Education; Learning.

## ÍNDICE GERAL

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
2.	<b>CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</b> .....	3
2.1	<b>O meio local</b> .....	3
2.2	<b>O agrupamento de escolas</b> .....	4
2.3	<b>A escola</b> .....	4
2.4	<b>A turma</b> .....	5
2.4.1	Organização e gestão dos espaços e dos materiais educativos .....	6
2.4.2	Organização e gestão do tempo e dos conteúdos.....	7
2.4.3	Finalidades educativas e princípios orientadores da ação educativa ....	8
2.4.4	Processos de regulação da aprendizagem .....	9
2.5	<b>Avaliação diagnóstica dos alunos</b> .....	10
2.5.1	Áreas Curriculares Disciplinares .....	11
2.5.2	Competências sociais .....	12
3.	<b>IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO</b> .....	13
4.	<b>METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS</b> .....	18
4.1	<b>Posicionamento metodológico e procedimentos</b> .....	18
4.2	<b>Técnicas de recolhas de dados</b> .....	19
4.2.1	Análise documental.....	20
4.2.2	Observação .....	20
5.	<b>PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA</b> .....	23
5.1	<b>Apresentação e fundamentação dos princípios orientadores do plano de intervenção</b> .....	23
5.2	<b>Apresentação das estratégias globais de intervenção</b> .....	24
5.3	<b>Apresentação do contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do plano de intervenção.</b> .....	25
6.	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	34
6.1	<b>Avaliação das aprendizagens dos alunos</b> .....	34
6.2	<b>Avaliação do plano de intervenção</b> .....	38
6.3	<b>Discussão dos resultados</b> .....	40

<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>52</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1</i> .....	14
<i>Quadro 2</i> .....	18
<i>Quadro 3</i> .....	20
<i>Quadro 4</i> .....	26
<i>Quadro 5</i> .....	29
<i>Quadro 6</i> .....	30
<i>Quadro 7</i> .....	32

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Planta da sala de aula.....	53
Anexo B. Exemplos de materiais expostos na sala de aula .....	54
Anexo C. Horário semanal da turma.....	55
Anexo D. Notas de campo.....	56
Anexo E. Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Português .....	57
Anexo F. Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Matemática .....	61
Anexo G. Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Estudo do Meio .....	62
Anexo H. Grelhas de Avaliação Diagnóstica das Competências Sociais .....	64
Anexo I. Sistematização das diferentes fases do trabalho.....	66
Anexo J. Exemplo de Grelha de Observação. ....	67
Anexo K. Exemplos de Grelhas de Incidentes Críticos.....	68
Anexo L. Objetivos do plano de intervenção; princípios orientadores; .....	69
Anexo M. Planificação da atividade de leitura e exploração da obra “O coelhinho branco” de António Torrado.....	71
Anexo N. Exemplo de uma grelha “As minhas atitudes”.....	72
Anexo O. Exemplo de uma ata da Assembleia de Turma. ....	73
Anexo P. Planificação do guião de percurso da obra “A filha do Grufalão” de Alex Scheffler e Júlia Donaldson.....	74
Anexo Q. Planificação da atividade de resumo da obra “Corre, corre cabacinha”. .....	76
Anexo R. Planificação da atividade de dramatização da obra “Corre, corre cabacinha”.....	77
Anexo S. Planificação da atividade de escrita de um anúncio.....	79
Anexo T. Planificação da atividade de escrita de uma receita. ....	80
Anexo U. Planificação da Atividade de Construção de um Pictograma. ....	82
Anexo V. Planificação da Atividade de Construção de um Gráfico de Pontos. ....	83
Anexo X. Planificação da Atividade “Rotina Diária dos Alunos”. ....	84
Anexo Y. Planificação da Atividade “Estados do Tempo”.....	85
Anexo Z. Planificação da Sessão de Música “ Sons do Nosso Corpo”.....	86
Anexo AA. Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais .....	87
Anexo AB. Grelhas de avaliação semanal das Competências Sociais.....	89
Anexo AC. Gráficos de avaliação da participação – Diagnóstica e 1ª Semana....	97
Anexo AD. Gráfico de avaliação final da participação .....	98

<b>Anexo AE. Gráficos de avaliação da autonomia .....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo AF. Gráficos de avaliação da colaboração.....</b>	<b>100</b>
<b>Anexo AG. Gráficos de avaliação do Relacionamento.....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo AH. Gráficos de avaliação da Leitura .....</b>	<b>102</b>
<b>Anexo AI. Gráficos de avaliação da escrita .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo AJ. Gráficos de avaliação da Compreensão do Oral.....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo AK. Gráficos de avaliação da Expressão do Oral.....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo AL. Gráficos de avaliação do CEL .....</b>	<b>106</b>
<b>Anexo AM. Gráficos de avaliação de Matemática .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo AN. Gráficos de avaliação de Estudo do Meio.....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo AO. Gráficos de avaliação das Atividades Expressivas e Físico-motoras .....</b>	<b>109</b>
<b>Anexo AP. Avaliação dos objetivos gerais do PI por Indicadores de avaliação, Técnicas e Instrumentos.....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo AQ. Gráficos dos indicadores de avaliação do objetivo “Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes situações”.</b>	<b>112</b>
<b>Anexo AR. Gráficos dos indicadores de avaliação do objetivo “Promover o Trabalho Colaborativo”.....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo AS. Gráficos dos indicadores de avaliação do objetivo “Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas” .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexo AT. Gráficos de avaliação da rotina semanal “Assembleia de Turma” e “As minhas Atitudes”.....</b>	<b>119</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

ME – Ministério da Educação

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PI – Plano de Intervenção

PT – Plano de Turma

PTT - Professor titular de turma



## 1 INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se na unidade Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino no 1º e no 2º Ciclo do Ensino Básico.

O Objetivo deste documento incorre na análise reflexiva, devidamente fundamentada por referenciais teóricos, do percurso realizado ao longo da prática pedagógica, começando na observação (e conseqüente recolha de dados sobre o contexto socioeducativo), seguida da construção do Plano de Intervenção (PI) e sua implementação. Todas as informações descritas ao longo deste relatório referem-se ao trabalho desenvolvido com alunos do 1º ano do ensino básico numa escola integrada num agrupamento de escolas localizado num concelho da Área metropolitana de Lisboa.

A escolha do título “Práticas de promoção de competência sociais no 1.º Ciclo do Ensino Básico” decorre do trabalho sistemático em torno das competências referidas, sobre o qual consideramos ser importante refletir na medida em que, desenvolver competências num aluno é um objetivo implícito nos programas escolares e estes devem adotar uma estrutura mais abrangente contemplando a formação pessoal e social dos alunos e não apenas o tradicional processo de ensino-aprendizagem (Candeias, 2009).

A pertinência deste tema decorreu do período de observação, durante o qual constatamos que uma das maiores fragilidades da turma recaía na aquisição de competências sociais – diariamente, durante a gestão de conflitos, estes alunos exibiam comportamentos hostis e agressivos para com os seus pares; tinham dificuldades em participar oralmente e em colaborar nos trabalhos de grupo – o que interferia com todo o processo de aprendizagem e com o ambiente de trabalho na sala de aula. Perante esta realidade propusemo-nos levar a cabo um plano de intervenção que se apresenta-se como uma possível resposta para a implementação de estratégias de aprendizagem colaborativa, tendo em vista não só o sucesso das crianças em termos académicos, como também sociais. Desta forma, o enfoque deste trabalho prende-se com a promoção de competências sociais e a implementação de estratégias que as promovam, pois parece evidente que constituem um fator facilitador da aprendizagem (Meadan & Monda-Amaya, 2008 citados por Candeias, 2009).

Assim sendo, definimos como objetivos do PI: *desenvolver competências sociais potencializadoras de atitudes de participação e gestão de conflitos; promover o trabalho colaborativo; estimular a produção de registos escritos para comunicação em*

*diferentes situações; fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas.* Para levar a cabo estes objetivos adotámos um procedimento de investigação-ação que se subdivide em diversas fases da prática pedagógica, das quais resultou uma estrutura de relatório ligada entre si por capítulos que constituem sete partes distintas.

A primeira parte refere-se à descrição fundamentada e reflexiva sobre o contexto socioeducativo onde foi realizada a PES. Numa primeira subparte identificamos as linhas orientadoras dos documentos reguladores da ação educativa do agrupamento. Expomos, igualmente, a caracterização do meio, da escola e da turma. Seguidamente, realizamos uma apresentação da equipa educativa, das finalidades educativas e dos princípios orientadores da ação pedagógica do professor titular. Findamos esta primeira parte com a apresentação dos dados da avaliação diagnóstica, que constituiu um alicerce fundamental para a tomada de opções relativas às propostas apresentadas para a concretização desta prática educativa.

Na segunda parte, identificamos e fundamentamos a problemática que adveio das fragilidades detetadas durante o período de elaboração do PI, bem como os objetivos gerais de ação.

Na parte seguinte, designado de enquadramento metodológico, são apresentados os métodos e procedimentos de recolha de dados.

A quarta parte diz respeito à implementação do PI, onde descrevemos e fundamentamos os princípios da ação pedagógica e identificamos as estratégias de intervenção respeitantes à promoção de competências sociais, ao trabalho colaborativo e à integração curricular. Identificamos e fundamentamos, também, o contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares para a concretização dos objetivos gerais da prática pedagógica.

A quinta parte incide sobre a análise comparativa dos resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos realizadas ao longo da intervenção.

Na sexta parte, procedemos a uma avaliação dos objetivos do PI, tendo os indicadores definidos como referentes, a partir dos resultados obtidos ao longo da PES.

Por fim, na última parte deste relatório são expostas as conclusões do mesmo, identificando os constrangimentos sentidos e a forma como foram ultrapassados e interiorizados numa perspetiva formativa para um percurso que agora se inicia.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Para elaboração de um Plano de Intervenção que atendesse às características específicas da turma, foi necessário conhecer e caracterizar todos os sistemas de interação dos alunos, pois tal como refere Silva (2005) o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado. Desta forma, o presente capítulo reporta-se à compreensão das características do contexto socioeducativo em âmbitos como o meio local o agrupamento de escolas que lhe dá uma resposta educativa, o estabelecimento de ensino e a turma em que decorreu a intervenção. Identifica-se ainda as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica do professor cooperante bem como a forma atua a restante equipa educativa.

### **2.1 O meio local**

O agrupamento de escolas em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada fica situado numa zona dormitório do distrito de Lisboa, numa das freguesias do concelho da Amadora, na qual existem alguns imóveis de valor histórico, arquitetónico e urbanístico, que são património municipal.

Observamos, a partir do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), que entrou em vigor no ano letivo 2013/2014, que os alunos habitam nas redondezas da escola e o nível económico das famílias é médio-baixo, referindo este documento que para minimizar esta situação deverá existir um “acompanhamento psicossocial dos encarregados de educação e encaminhamento para o Centro Regional de Segurança Social e Instituições de Solidariedade Social e outras instituições” (PEA, 2013/2014, p. 13). Por outro lado, e tal como foi verificado durante o período de observação, alguns alunos beneficiam de e Apoio Social Escolar, nomeadamente a nível das refeições e dos manuais escolares.

Ainda de acordo com o PEA, na comunidade deste meio local tem-se fixado uma população muito diversificada e, em número significativo, de emigrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), famílias de etnia cigana e outras famílias realojadas de bairros degradados, que pertencem a um estrato socioeconómico baixo ou muito baixo. A maioria da população trabalha na construção civil, nos serviços domésticos, na venda ambulante ou usufrui do rendimento mínimo.

A população deste território apresenta uma grande heterogeneidade a nível sociocultural, dado que os cidadãos residentes na zona são maioritariamente oriundos de (PALOP), tais como: Angola, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde e países da Europa de Leste e do continente asiático, nomeadamente da China. Consideramos

importante referir este aspeto uma vez que existe um elevado número de alunos com ascendência africana no universo da escola onde a turma se insere.

## **2.2 O agrupamento de escolas**

O agrupamento de escolas, tutelado pelo Ministério da Educação, é constituído por seis estabelecimentos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, a administração e gestão desta organização educativa é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos desse agrupamento: o conselho geral, o diretor, o conselho administrativo e por um conselho pedagógico. É ainda constituído, em conformidade com aquele diploma legal, por estruturas de orientação educativa, por serviços administrativos e serviço de apoio social escolar.

Apesar da multiplicidade de nacionalidades presentes na comunidade local, de acordo com o PEA, a população escolar do agrupamento é maioritariamente de nacionalidade portuguesa oriunda de famílias de estatuto socioeconómico médio/baixo, habitando alguns alunos em “bairros de génese ilegal”.

Atendo aos resultados escolares dos alunos que frequentam o agrupamento de escolas, este integra o Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP), tal como é apresentado na lista de TEIP elaborada pelo Ministério da Educação (DGE, 2014).

## **2.3 A escola**

A escola básica do 1º ciclo em que decorreu o estágio acolhe uma população de cerca de duzentos e trinta e seis alunos. Atualmente, existem oito turmas em regime de funcionamento “normal” e duas turmas do 4º ano funcionam na escola sede do agrupamento, igualmente em “regime normal”<sup>1</sup>.

Relativamente aos recursos físicos do estabelecimento de ensino, este dispõe de oito salas de aula, gabinete de coordenação, sala de professores, gabinete de apoio educativo, sala de reprografia, biblioteca escolar, arrecadações, sala de auxiliares de ação educativa, lavandaria, polivalente, refeitório e cozinha (os últimos três funcionam no mesmo espaço). O espaço de recreio é composto por um campo de jogos, um parque infantil, uma horta pedagógica e zonas verdes com algumas árvores e bancos.

No que diz respeito aos recursos humanos, o corpo docente da escola é formado por doze professores titulares de turma, um coordenador de estabelecimento

---

<sup>1</sup> Distribuição da atividade educativa na educação pré-escolar e curricular no 1.º ciclo do ensino básico pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço (Despacho normativo, n.º 9265-B/2013 de 15 de julho de 2013).

e uma professora de educação especial. O estabelecimento integra ainda outros docentes que se ocupam da disciplina de Educação Moral e Religiosa e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) como: o ensino da música, a atividade física e desportiva eo ensino do inglês.

As atividades letivas têm início às 9horas e terminam às 15horas e 15minutos, e a hora de almoço decorre entre as 12horas e 30minutos e as 13horas e 45minutos. O tempo não letivo é ocupado nas AEC e na Componente de Apoio à Família (CAF).

Dos duzentos e trinta e seis alunos que frequentam o estabelecimento, vinte apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) encontrando-se ao abrigo do Decreto de Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. O plano da turma (PT) refere que as famílias dos alunos da escola têm carências a nível alimentar e de hábitos de higiene.

Para os alunos com Necessidades Educativas Especiais o agrupamento delineou, no seu Projeto Educativo, os seguintes objetivos: a) construir um clima de aceitação e inclusão pleno de todos os alunos, respeitando as suas diferenças; b) promover, em todos os discentes, atitudes de respeito, apoio e ajuda a quem mais precisa, na perspetiva de que todos os elementos do grupo são válidos e importantes para os sucessos desse mesmo grupo; c) criar um clima de bom entendimento e de cooperação entre a escola e a família dos alunos com Necessidades Educativas Especiais; d) garantir um conjunto de práticas e serviços de apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (PEA, 2013/2014).

A maioria destes objetivos são comuns aos estabelecidos para todos os alunos do agrupamento, pretendendo-se que os mesmos encontrem nos estabelecimentos de ensino um espaço de progresso e evolução, onde realizem um percurso de aprendizagem em sentido ascendente e de acordo com as suas competências e dificuldades. Assim sendo, é prioridade deste agrupamento encontrar estratégias de ensino/aprendizagem, suficientemente, flexíveis para que se possam adaptar a todos os alunos, respeitando as suas características individuais.

A grande meta deste agrupamento é ser uma verdadeira escola para todos, partindo da diversidade para criar um ambiente de verdadeira inclusão em que todos encontrem um espaço acolhedor e onde têm oportunidade de construir um percurso escolar adaptado às suas características e necessidades.

## **2.4 A turma**

A turma em que decorreu a intervenção é constituída por vinte e um alunos, todos residentes na freguesia onde se situa a escola. Relativamente ao género, a turma divide-se em nove alunos do género masculino e doze alunos do género

feminino. No ato da matrícula, tinham idades compreendidas entre os seis (dezoito alunos), sete (um aluno), oito (um aluno) e nove (um aluno). Considera-se ainda importante referir que, dezanove estão matriculados pela primeira vez no 1.º ano e dois alunos estão matriculados no 2.º ano, contudo trabalham conteúdos programáticos do 1.º ano. Todas as crianças têm o português como língua materna, ainda que em casa, um aluno contacte com o crioulo.

No que respeita à organização familiar, apuramos que a maioria dos alunos vive numa estrutura parental completa, no entanto, existem alguns alunos com famílias monoparentais. A análise de dados de consulta documental permite acrescentar que a maioria dos pais tem como habilitações académicas o 9.º ano de escolaridade. De acordo com as informações obtidas junto do professor titular de turma (PTT), o nível socioeconómico das crianças é baixo, pois a grande maioria apresenta problemas económicos ou de inserção social, pelo que 15 dos 21 alunos recebem Apoio Social Escolar (9 de escalão A e 6 de escalão B).

A uma turma com as características acima descritas corresponde uma determinada organização, funcionamento, gestão dos espaços e dos materiais e ainda organização do tempo e dos conteúdos, tal como seguidamente apresentamos.

#### **2.4.1 Organização e gestão dos espaços e dos materiais educativos**

A sala de aula é relativamente espaçosa, tem muita luminosidade (a partir de duas grandes janelas) e as mesas encontram-se dispostas em filas horizontais, paralelas entre si e viradas para o quadro (Anexo A). Contudo, durante o tempo de observação, foram registadas algumas alterações na organização do espaço diferente da que foi referida, pois segundo Sim-Sim *et al.* (2005, p. 16), “existem modificações que o professor pode fazer, como na organização da sala de aula (ou fora dela) ou na alteração da disposição do equipamento escolar que podem contribuir para a autonomia dos alunos na sala de aula”.

A sala de aula tem um computador com acesso à internet e um quadro interativo, dois quadros brancos onde são escritos diversos conteúdos ao longo do dia, um espaço reservado a materiais do âmbito do Português (letras maiúsculas e minúsculas, casos de leitura – ss, qu, etc. –, dias da semana e meses do ano, etc); e um espaço com materiais de trabalhos de Matemática (gráficos de barras, pictogramas, números, etc).

Para além do que foi explicitado, é possível também observarem-se trabalhos realizados pelos alunos afixados nas paredes, sendo assim valorizadas as produções dos mesmos (Anexo B).

Perto dos quadros brancos, dispõem-se materiais de trabalho (carimbos, lápis e canetas de colorir, jogos didáticos, etc.) e ficheiros relativos ao Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Segundo Arends (1995), “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (p. 93).

Os materiais didáticos, disponíveis em armários, constituem-se como auxiliares permanentes dos alunos nas suas concretizações e aprendizagens. É de salientar que todos os materiais estão ao alcance das crianças e que podem utilizá-los autonomamente.

A disposição do mobiliário existente dificulta, por vezes, a passagem dos alunos e/ou professor nos momentos de apoio individual.

#### **2.4.2 Organização e gestão do tempo e dos conteúdos**

A gestão dos tempos e conteúdos de aprendizagem, a longo prazo, decorre de uma planificação efetuada pelo professor em conjunto com os restantes professores da escola e das escolas do agrupamento que lecionam o mesmo ano. Para a planificação diária, o professor recorre essencialmente aos manuais dos alunos, orientando-se na gestão do tempo letivo pelo Despacho normativo n.º 7/2013 relativo ao número de horas semanais atribuído a cada área curricular, tal como se pode verificar no Anexo C.

A sua ação é definida diariamente em função do seu ritmo de trabalho e o ritmo de trabalho dos alunos, ou seja, “pressupõe a capacidade de interrelacionar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Braga, 2004, p. 32). Neste sentido, a planificação não é vista como normativa, podendo ser alterada consoante as necessidades dos alunos e a ligação entre as várias áreas curriculares.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo professor cooperante, através uma conversa informal, e a observação direta realizada, estão instituídas duas rotinas diárias: o momento do “Ler, contar e mostrar”<sup>2</sup> e o “momento da data”<sup>3</sup>. Estão ainda instituídas duas rotinas semanais: o “problema da semana” (realizado à 5ª feira)

---

<sup>2</sup> Primeira atividade do dia - cada aluno partilha com o grupo objetos pessoais, histórias, livros ou algo que consideram importante. Esta atividade é enquadrada pelo programa de Português do Ensino Básico e tem como intuito “aprender primeiro a utilizar a palavra (...) respeitando regras de convivência social e regras da língua” (Reis et al, 2009, p.69)

<sup>3</sup> Segunda atividade do dia - o professor explora com os alunos o número representativo da data diária, realizando atividades em torno da mesma.

e o “Tempo de Estudo Autônomo<sup>4</sup>” (realizado à 6ª feira). Segundo Niza (1998), as rotinas são fundamentais, na medida em que “ é importante ter em conta alguns tempos estruturantes do currículo que se constituem em rotinas de trabalho” (p. 90).

### **2.4.3 Finalidades educativas e princípios orientadores da ação educativa**

Durante o período de observação, através de conversas informais com o professor cooperante, bem como através da observação direta da prática letiva, constatamos a importância dos princípios orientadores que norteiam a ação educativa do professor ao nível da organização da sala de aula e da metodologia de trabalho.

Um desses princípios relacionado com a organização da sala de aula prende-se com o respeito pelas regras da sala de aula e a disciplina. O professor considera essencial que haja um clima calmo e propiciador de eficazes aprendizagens, essencialmente durante a realização de atividades em que é necessária a concentração de cada um - aspeto referenciado numa conversa informal realizada com o mesmo.

A metodologia de trabalho centra-se fundamentalmente no trabalho individual ou em grande grupo. Os alunos tanto realizam tarefas de carácter mais lúdico, como leituras recreativas e trabalhos ilustrativos, entre outros, recorrendo sistematicamente ao auxílio do professor. Nos momentos de trabalho coletivo, principalmente na discussão de assuntos relativos à turma é enaltecida a opinião de cada aluno e estimulada a procura de resolução para os problemas, de forma justa e adaptada às necessidades em concreto. A correção dos exercícios realizados individualmente é também realizada em grande grupo, “apelando” também à intervenção individual dos alunos, pois em ambientes onde existe partilha de saberes e experiências, todo o grupo é beneficiado, “construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro,2012, p.22).

Através de observação direta e posterior análise das notas de campo (Anexo D) pudemos constatar que estas metodologias de trabalho são sustentadas nos manuais escolares e livros de fichas. São também organizados cartazes de sistematização de conteúdos, por vezes preenchidos pelos alunos, procurando inovar na sistematização e organização dos conhecimentos e estratégias utilizadas diferenciadamente nas diversas áreas curriculares.

Tal como explicitado anteriormente, os materiais construídos em conjunto com os alunos encontram-se dispostos pelas várias paredes da sala, sendo esta uma

---

<sup>4</sup> Os alunos desenvolvem individualmente, a pares ou em pequenos grupos, um conjunto de atividades por eles selecionadas de acordo com as suas necessidades, dificuldades e interesses (Niza, 2000).

estratégia adotada pelo professor para que os discentes possam socorrer-se visualmente dos trabalhos elaborados e esclarecer possíveis dúvidas, contribuindo assim “para criar neles hábitos de consulta e facilitar a autonomia relativamente ao professor” (Neves, 1995, p. 13).

Após o período de observação, aferimos que o trabalho escolar, é na maioria das vezes, gerido pelo professor titular, embora, por vezes, alguns discentes regulem o seu trabalho, uma vez que já têm alguma autonomia, ou seja detêm “capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro lado, significa que aquele é capaz de se autorregular” (Silva, 2009, p.59).

A equipa pedagógica da turma é constituída pelo professor titular, por uma terapeuta da fala, por uma professora de Educação Especial (E.E), e pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Durante o período de observação, verificamos que o professor mantinha um diálogo constante com a terapeuta da fala e com a professora de E.E, de modo a articularem o trabalho entre si. É de salientar, que o trabalho desenvolvido entre a terapeuta da fala, a professora de E.E e os alunos não era realizado dentro da sala de aula, mas sim num gabinete.

Finalmente e através das observações efetuadas, verificamos que o processo de ensino-aprendizagem não se concretiza exclusivamente pela transmissão dos saberes, mas através da construção do saber por parte de todos os intervenientes (professor e alunos). Assim sendo, o docente vê o aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, negligenciando o papel do professor como distribuidor do saber, ou seja, ocorre uma “construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer (...) através das interações sociais (...) entre professores e alunos” (Neves, 1995, p. 128).

#### **2.4.4 Processos de regulação da aprendizagem**

A avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos é efetuada através das fichas de avaliação trimestrais retiradas dos cadernos de fichas de avaliação que acompanham os manuais escolares dos alunos. Desta forma, o processo de avaliação confina-se apenas a uma avaliação sumativa.

De acordo com o observado e através da informação disponibilizada pelo professor cooperante, a avaliação das aprendizagens dos alunos centra-se apenas nos resultados da aplicação de provas de avaliação trimestral), configurando uma certa priorização da modalidade de avaliação sumativa em preterição de modalidades de regulação de carácter formativo, que privilegiam os processos de aquisição de aprendizagens. Ou seja, o professor centra o seu modelo de avaliação num único instrumento/momento não desenvolvendo este de forma integrada no próprio processo

de aprendizagem. Tendo a avaliação formativa como objetivo, recolher a informação necessária para tomar decisões em relação aos alunos e ao trabalho realizado, para que se possam adaptar as diferentes aprendizagens aos seus ritmos (Ferreira, 2007), questiona-se sobre a importância que é atribuída à mesma neste contexto em particular.

No que se refere a momentos de auto e heteroavaliação, durante o período de observação não se constatou a existência dos mesmos, sendo o professor titular o único interveniente no processo. Todavia, tal como refere Ferreira (2006) é importante que o aluno efetue a avaliação e a regulação da sua aprendizagem para criar condições para que essa regulação tenha os efeitos desejados.

## **2.5 Avaliação diagnóstica dos alunos**

Decorrente do processo de caracterização do contexto socioeducativo e de modo a adequar a nossa intervenção tornou-se pertinente realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos. Este processo de avaliação foi realizado através de um conjunto de grelhas de observação elaboradas para esse objetivo.

A avaliação diagnóstica é uma componente essencial para a construção de um plano de intervenção, pois fornece ao professor elementos que o permitem determinar o grau de preparação dos alunos e “articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 13º). Deste modo, seguidamente apresentar-se-á uma avaliação diagnóstica realizada ao grupo nas diferentes áreas curriculares disciplinares e nas competências sociais. Apresentamos uma diagnose das competências sociais na medida em que, desenvolver competências num aluno é um objetivo implícito nos programas escolares e estes devem adotar uma estrutura mais abrangente contemplando a formação pessoal e social dos alunos e não apenas o tradicional processo de ensino-aprendizagem (Candeias, 2009).

O grupo apresenta características bastante homogéneas no que respeita ao nível de desenvolvimento e aprendizagem, revelando níveis e ritmos de aprendizagem idênticos. Na sua maioria, os alunos apresentam um nível de desenvolvimento correspondente à sua idade, contudo, existe uma aluna com necessidades educativas especiais, encontrando-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, cujo desenvolvimento se encontra a um nível inferior ao da restante turma.

No que respeita ao nível de aproveitamento dos alunos da turma, consideramos que o mesmo é bastante análogo, sendo que a maioria dos alunos obteve um nível geral de desempenho Bom ou Muito Bom nas fichas de avaliação,

realizadas no mês de março. No sentido de uma maior apropriação dos níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens escolares, sentiu-se a necessidade de avaliar também as competências já desenvolvidas ao nível das áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio) e dos comportamentos sociais.

### **2.5.1 Áreas Curriculares Disciplinares**

A área curricular de Português foi observada, tendo em conta as cinco competências específicas: a compreensão do oral, a expressão oral, a escrita e o conhecimento explícito da língua (CEL), através da análise realizada à grelha de avaliação diagnóstica que se encontra em Anexo E.

Quanto à compreensão do oral, observou-se que a maioria dos alunos da turma respondia a questões acerca do que ouvia. No entanto, presenciou-se que tinham dificuldades em manifestar ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos.

Relativamente à competência da escrita verificou-se que a maioria dos alunos não conseguia copiar frases de modo legível e sem erros. Apresentavam ainda dificuldades em escrever com correção ortográfica pequenos textos.

Analisando a expressão oral, constatou-se que grande parte da turma tinha dificuldades em produzir discursos para partilhar ideias e dificuldades em comunicar num tom adequado e a articular as palavras.

Por último, no que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, apurou-se que a maioria dos alunos tinha dificuldades em produzir palavras através da manipulação de sílabas e em formar femininos e masculinos.

Relativamente à área curricular disciplinar de Matemática, a partir da grelha de observação efetuada (Anexo F), constatou-se que a turma não revelava dificuldades em identificar figuras geométricas. Verificou-se também que, nas operações aditivas e subtrativas, os alunos recorriam à reta numérica ou realizando contagens.

Contudo, observou-se que alguns alunos ainda não associavam o número à sua quantidade e que tinham bastantes dificuldades em explicitar os seus raciocínios, não sabendo demonstrar o processo matemático que optaram para obterem determinado resultado, sendo neste domínio a maior fragilidade da turma na área disciplinar de matemática.

Em relação ao Estudo do Meio, analisando os resultados obtidos nas grelhas de observação (Anexo G), constatou-se que alguns alunos têm dificuldades em entender a sucessão das fases da vida humana, assim como em reconhecer normas de higiene alimentar. Por outro lado, conseguem identificar as partes constituintes do

corpo e estabelecem relações de parentesco. A turma reconhece também as estações do ano, os meses do ano e os dias da semana. O professor informou-nos ainda, que os alunos realizaram algumas atividades experimentais, por exemplo sobre a flutuação, que suscitaram um grande interesse por parte do grupo.

No que respeita às Expressões Artísticas e Físico-Motora, não foi realizada nenhuma grelha para a diagnose uma vez que o professor não realizou durante o período de observação nenhuma atividade nestas áreas. Somente foram analisados alguns trabalhos de expressão plástica, verificando-se que alguns alunos não têm a motricidade fina muito desenvolvida, acabando por pintar fora dos contornos.

Contudo, conseguiu-se obter alguns dados através de “pequenos relatos avaliativos” descritos pelos professores das AEC: na expressão Físico-Motora é possível salientar a notória dificuldade em alguns aspetos respetivos ao bloco “jogos”. A generalidade dos alunos raramente passa a bola a um companheiro e apresentam dificuldades em tratar os colegas de equipa e os adversários com cordialidade; a Expressão Plástica é a área para a qual os discentes revelam maior entusiasmo, no entanto, apresentam algumas fragilidades no desenvolvimento da motricidade fina – algo nada de preocupante para o estágio de desenvolvimento em que se encontram.

### **2.5.2 Competências sociais**

Para a diagnose das Competências Sociais, importa observar a Grelha de Avaliação Diagnóstica das Competências Sociais (Anexo H). Spencer (2003 citado por Baptista et al., 2011), refere que a competência social tem a capacidade prática ou agilidade no desempenho nas relações interpessoais, ou seja, capacidade para alcançar resultados positivos a partir das interações interpessoais. No âmbito das relações interpessoais, Moreira (2004) afirma que as competências sociais podem ser também denominadas de capacidades de comunicação interpessoal, na medida em que estas capacidades incluem condutas, atitudes, pensamentos e afetos, que quando corretamente utilizados em prática possibilitam ao indivíduo agir de forma ajustada em situações sociais inseridas nos diferentes contextos da sua vida. Desta forma, organizou-se a tabela para análise em cinco domínios específicos - autonomia, colaboração, relacionamento, participação e responsabilidade - de forma a possibilitar uma diagnose ao nível das relações, interações e comunicações interpessoais possibilitando resultados mais consistentes.

Durante a observação de diversos momentos de trabalho, bem como de observação de interações mais informais entre os alunos da turma, pôde verificar-se o seguinte: no que respeita à colaboração, evidenciou-se que apenas um número reduzido de alunos tinha por hábito realizar tarefas em conjunto com os colegas/pares;

relativamente à autonomia, constatou-se que a maioria dos alunos trabalhava maioritariamente sozinha e que grande parte solicitava a ajuda do professor para a realização das tarefas, não tendo por hábito pedir ajuda aos colegas.

Observou-se ainda, que os alunos geravam facilmente pequenos conflitos entre si. Em relação à participação, verificou-se que a maioria dos alunos nem sempre participava de forma pertinente e não aguarda a sua vez para falar.

Todavia, constatou-se que a maioria do grupo respeitava as regras de funcionamento da sala de aula e terminavam as atividades no período de tempo que era estipulado pelo professor. Por fim, verificou-se o respeito que os alunos tinham pelas opiniões e ideias dos colegas, ou seja, ouviam o que era referido e aceitavam que cada um tem direito à sua opinião.

### **3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO**

Todos os trabalhos de projeto que sejam sustentados pelo modelo de investigação-ação envolvem, numa primeira instância, a identificação e enunciação de uma ou mais situações problemáticas (Silva, 2005). Consequentemente, antes de se iniciar toda a ação propriamente dita, foi necessário proceder a uma observação do ambiente educativo, com o intuito de identificar os principais “problemas” que iriam servir de ponto de partida para todo o desenvolvimento do trabalho, pois, de acordo com Silva (2005), a definição de um problema permite, posteriormente, a “transformação de determinada realidade e a tomada de decisões apropriadas ao contexto específico em que ocorre, visto que um projeto apenas faz sentido quando devidamente inserido numa realidade singular” (p. 4).

Através da observação, assistimos ao desenrolar do dia-a-dia escolar desta turma tomando conhecimento dos desafios e de diversas situações problemáticas com que este grupo se deparava quase diariamente, bem como das potencialidades que o grupo apresentava.

Decorrente da avaliação diagnóstica apresentada, consideramos que as principais fragilidades do grupo se situavam ao nível das competências sociais, particularmente no que respeita à participação e à resolução de conflitos; situavam-se ainda ao nível da escrita (apesar de ser uma turma de 1º ano) e ao nível da matemática.

Na primeira fragilidade enunciada verificamos que existia alguma dificuldade por parte dos alunos no respeito por algumas regras de convivência dentro da sala de

aula, nomeadamente no respeito pela vez de falar, na capacidade de saber ouvir os colegas e na organização do discurso. Em segundo lugar verificamos que nem sempre os alunos sabiam resolver os conflitos que se geravam nos períodos de intervalo, acabando por “traze-los” para dentro do espaço da sala de aula provocando, por conseguinte, a “perda” de algum tempo de aula na resolução destes problemas.

No que respeita à área da escrita, observamos que, ainda que os alunos estivessem numa fase de aprendizagem da leitura e da escrita, existia uma grande dificuldade em produzir ou copiar frases com correção ortográfica (mesmo quando eram palavras que já conheciam e com as quais contactavam regularmente).

Os momentos de trabalho em matemática permitiram que concluíssemos que os alunos tinham dificuldade na interpretação de enunciados, o que dificultava a resolução de exercícios e/ou problemas e, intrinsecamente, a comunicação matemática. Mesmo quando compreendiam o que era solicitado nos enunciados matemáticos, alguns alunos tinham dificuldade em calcular adições e subtrações, impossibilitando, por vezes, a conclusão das tarefas propostas.

Relativamente às potencialidades foram identificadas, nomeadamente ao nível da partilha de opiniões e ideias sobre diversos assuntos, o respeito pelos colegas, o interesse por novos conhecimentos, gosto pela audição e leitura de pequenos textos, identificação e escrita de números de forma clara e gosto por desenhar e colorir. No que respeita à primeira potencialidade enunciada, importa referir que os alunos valorizavam a possibilidade de poderem partilhar algo que lhes pertencesse com os colegas da turma e com o professor, sendo este interesse extensível à partilha de ideias sobre um tema sugerido pelo professor. O grupo manifestava ainda gostar de ouvir e ler pequenos textos, na medida em que era um dos momentos nos quais se encontravam mais concentrados. As tarefas que envolviam desenhar ou colorir aparentavam ser da preferência dos alunos, que gostam de se exprimir com diferentes cores e materiais.

No Quadro 1 são apresentadas, de forma mais pormenorizada, as áreas curriculares e os domínios em que se localizam as fragilidades e potencialidades do grupo.

**Quadro 1**

Potencialidades e fragilidades da turma

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilidade no cumprimento de regras;</li> <li>- Gosto por partilhar opiniões e ideias sobre diversos assuntos;</li> <li>- Respeito pelos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia na resolução das tarefas;</li> <li>- Dificuldade na participação (aguardar a vez para falar, participações paralelas);</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade na cooperação;</li> <li>- Dificuldade na resolução de conflitos;</li> <li>- Falta de hábito para pedir ajuda ou ajudar colegas, recorrendo sempre ao professor.</li> </ul>
<b>Português</b>	<b>Compreensão do oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse em compreender palavras desconhecidas;</li> <li>- Assimilação do que é ouvido.</li> </ul>	- Dificuldade em manifestar-se acerca dos discursos ouvidos.
	<b>Expressão oral</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em intervir e comunicar ideias;</li> <li>- Pouca articulação nas construções frásicas e discursivas.</li> </ul>
	<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto pela audição e leitura de pequenos textos;</li> <li>- Alguns alunos revelam uma leitura clara.</li> </ul>	- Alguns alunos leem soletrando as palavras sílaba a sílaba.
	<b>Escrita</b>		- Dificuldade em copiar/formar legivelmente, com correção ortográfica, frases e pequenos textos.
	<b>C.E.L</b>	- Identificação do número de sílabas de uma palavra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade na correspondência entre sons e grafemas;</li> <li>- Dificuldade em distinguir formas feminina e masculina.</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<b>Números e Operações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localização de números naturais numa reta numérica;</li> <li>- Leitura e escrita de números.</li> </ul>	- Dificuldade nas adições e subtrações.
	<b>Geometria e Medida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento e classificação de propriedades de figuras no plano;</li> <li>- Realização de contagens de dinheiro.</li> </ul>	- Representação de figuras no plano.
	<b>O.T.D</b>		- Dificuldade em interpretar gráficos corretamente.
	<b>Capacidades Transversais</b>	- Gosto por resolver problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em compreender enunciados e comunicar matematicamente a resposta;</li> <li>- Dificuldade em explicar raciocínios.</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento de normas de higiene corporal;</li> <li>- Reconhecem funções do espaço da casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade no reconhecimento de normas de higiene alimentar;</li> <li>- Dificuldade no reconhecimento da sucessão das fases da vida humana.</li> </ul>	
<b>Expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse por atividades físicas e desportivas;</li> <li>- Interesse por atividades plásticas, dramáticas e musicais.</li> </ul> <p><i>Note-se que não foi observada a</i></p>		

*realização de atividades de expressão musical, dramática ou física e desportiva por parte do orientador cooperante. No entanto, quando questionados, os alunos manifestaram curiosidade por tarefas relacionadas com estas áreas.*

Já com as principais fragilidades e, conseqüentemente, desafios encontrados e definidos, procedemos à formulação das questões de partida que conduziram o restante desenvolvimento deste plano de ação. Assim, a partir do contexto de estudo acima referido, emergiram as seguintes questões, visando colmatar as fragilidades reveladas pelo grupo e mobilizar as potencialidades identificadas para a sua superação:

- Como desenvolver nos alunos a capacidade de resolução de conflitos e a participação adequada?
- Como promover dinâmicas de trabalho que proporcionem o relacionamento interpares?
- Como prover o grupo de aptidões e estratégias que lhes permita melhorar a escrita?
- De que forma desenvolver a compreensão e comunicação matemática?

De acordo com as questões acima apresentadas definimos uma problemática que associa o desenvolvimento de competências sociais aos domínios das restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, nomeadamente ao nível da escrita, da oralidade e do cálculo - domínios em que o grupo revelou maiores fragilidades.

No sentido de orientar todo o plano de ação, definimos os objetivos gerais que se pretendiam alcançar com o desenvolvimento deste plano de intervenção. Desta forma, foi propósito deste trabalho:

- Contribuir para o desenvolvimento de competências sociais potencializadoras de atitudes de participação e gestão de conflitos;
- Desenvolver a capacidade de realizar trabalho colaborativo entre os alunos;
- Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes situações;
- Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas.

O destaque dado às competências sociais justifica-se, essencialmente, pela necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente facilitador de aprendizagens, que permita eleger estratégias de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados. Assim, com estes objetivos pretendíamos que os alunos da turma

se relacionassem e interagissem, desenvolvendo um ambiente de sala de aula mais estável onde as regras de convivência social e as regras de sala de aula sejam respeitadas e cumpridas. Com efeito, pretendíamos promover a existência de trabalho colaborativo na sala de aula e que as dinâmicas de trabalho proporcionem vários momentos de relacionamento interpares (pequenos e grandes grupos), tornando possível abordar alguns dos princípios orientadores explicitados no PT, por exemplo: “desenvolver competências sociais nos alunos: saber ser, saber fazer e saber estar”.

Sendo os pilares da educação “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos” e assumindo que as políticas educativas devem constituir-se, “talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors, 2005, p.11), deve dar-se importância ao desenvolvimento das competências sociais do aluno - atributos pessoais que facilitam a interação social e permitem ao indivíduo ser capaz de desenvolver condições para responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e desafios que a vida lhe coloca (Lopes, Rutherford, Quinn, Mathur & Cruz, 2006).

O desenvolvimento das competências sociais torna-se imperativo dada a importância da função social da escola, pois na maioria das vezes, esta é apenas associada à transmissão de conhecimentos – à instrução. Tal como referem Darjan e Lustrea (2010), o professor deve implementar estratégias no sentido de criar oportunidades para um desenvolvimento saudável da personalidade dos alunos no sentido da construção da sua personalidade e na perspetiva de melhorar os seus comportamentos sociais.

De acordo com Silva (2008), as competências sociais têm como principais características a colaboração, a capacidade de trabalhar em grupo e de comunicar com os colegas. Em contrapartida, para que estas competências sociais sejam desenvolvidas, é necessário que se crie um processo de interação significativo entre os pares. Desta forma, pensamos que, quantos mais fossem os momentos dentro do trabalho de grupo para que estes pudessem interagir uns com os outros, mais significativas seriam as oportunidades de desenvolverem competências sociais.

A relação ou interação entre pares e, conseqüentemente, a socialização pode ser estimulada através de diversas estratégias de dinâmicas de trabalho, contudo privilegiámos o trabalho colaborativo. Os grupos de aprendizagem colaborativa não só permitem aos alunos que estes desenvolvam e construam as suas competências sociais em grupo e de forma saudável, como também proporcionam toda uma aprendizagem de conceitos escolares através da colaboração e ajuda mútua

(Sanchez, 2005), ou seja, trabalham em conjunto para crescer quer a nível social, quer a nível intelectual.

Pretendemos ainda que o período de intervenção contribua para o desenvolvimento da compreensão e comunicação matemática e para a melhoria das capacidades de escrita dos alunos, sendo que intrinsecamente a este objetivo, se estimularão também hábitos de leitura.

A oralidade e a escrita são duas dimensões que estão intrinsecamente ligadas na aprendizagem e desenvolvimento da língua, pois tal como afirmam Martins e Niza (1998) a linguagem escrita é um acessório cujo motor é a linguagem oral e desta forma é importante que os alunos compreendam que há uma maneira convencional de escrever/comunicar. Desta forma, pretendemos criar estratégias de promoção do desenvolvimento de competências sociais em que intervenha a comunicação verbal e não-verbal.

## **4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS**

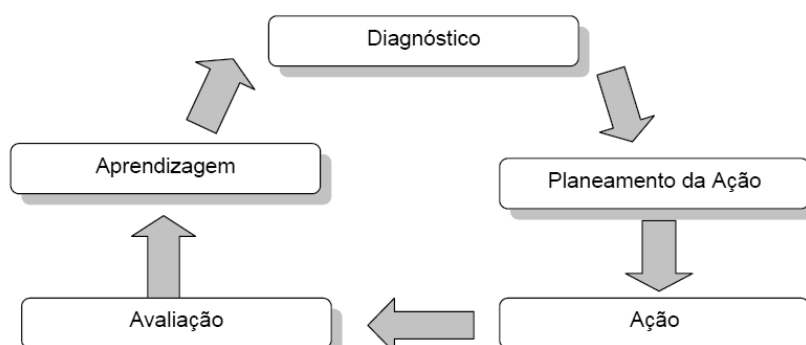
### **4.1 Posicionamento metodológico e procedimentos**

O período de observação do contexto educativo e das práticas pedagógicas subjacentes permitiu-nos a construção de uma imagem da realidade educativa, da qual priorizamos alguns aspetos que traduzimos em potencialidades e em fragilidades. A sua problematização potencializou a emergência de estratégias de intervenção (vertidas num plano de intervenção) que visaram a transformação, ainda que parcial, daquela realidade, através da nossa prática pedagógica. Perspetivamos, assim, uma intervenção orientada para a melhoria, quer da realidade educativa, quer da própria prática em si, enquanto ela decorre. Nesse sentido, é exigida uma atitude reflexiva e crítica (e até investigativa) sobre a nossa própria ação (pedagógica) com vista à sua melhoria, contando com participação de todos os implicados no processo.

Estes pressupostos apresentam-se como traços que aproximam esta postura metodológica das características da investigação-ação. Susman e Evered (1978, citados por Thiollent, 1994) referem que um projeto de investigação-ação é como um processo cíclico que envolve cinco etapas: o diagnóstico, o planeamento da ação, a ação, a avaliação e a aprendizagem, tal como se pode ver na Figura 1.

#### **Quadro 2**

*Sistematização etapas de um projeto de investigação-ação.*



No presente trabalho, a etapa do diagnóstico que decorreu durante 4 semanas envolveu o reconhecimento e a definição da problemática a ser desenvolvida. Definida a problemática, o planeamento da ação consistiu na identificação de estratégias de ação que dessem uma possível resolução à problemática. Após realizada a diagnose e identificada a problemática, passou-se à etapa da ação, que se realizou durante 6 semanas, esta envolveu a seleção e a aplicação das estratégias de ação definidas na etapa anterior. Por último, a etapa da avaliação envolveu a análise das evidências de pesquisa pertinentes, baseada na implementação das estratégias de ação. E ainda, correspondeu a uma avaliação sobre todo o trabalho realizado, especificando e identificando os ensinamentos daí concluídos.

De forma a elucidar todas as fases do trabalho desenvolvido encontra-se em anexo (Anexo I) um quadro organizado de acordo com as diferentes fases, bem como os seus objetivos e processos utilizados.

## **4.2 Técnicas de recolhas de dados**

Segundo Fontes e Freixo (2004) qualquer trabalho de investigação realizado ao nível da intervenção pedagógica, na sala de aula, requer instrumentos próprios e específicos de cada uma das situações que se pretende observar. No presente trabalho, recorreu-se a várias técnicas próprias de uma abordagem qualitativa, nomeadamente a análise documental e a observação.

A escolha destas técnicas de recolha de dados prendeu-se com o facto de num estudo qualitativo, tal como afirma Sanches (2005), a fonte principal de dados ser o ambiente natural onde se trabalha (neste caso a escola e a turma em análise), existindo uma grande variedade de informações que se vão reunindo ao longo de um processo. De facto, tal como afirma Sanches (2005, p. 130), o professor, ao observar todo o contexto educativo à sua volta, “está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver”.

Seguidamente far-se-á uma breve apresentação da metodologia utilizada e da forma como decorreu toda esta fase de recolha de dados.

#### **4.2.1 Análise documental**

A análise de documentos é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação constante em documentos (Carmo & Ferreira, 2008) com o objetivo de aí recolher “dados pré-existent” (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Para a análise que se levou a cabo, utilizou-se documentos de referência do Agrupamento e da turma, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento, Projeto TEIP e o Plano de Turma, conforme consta no Quadro 2.

#### **Quadro 3**

*Sistematização das fontes consultadas e dos dados recolhidos*

<b>Documentos analisados</b>	<b>Informação recolhida</b>
Projeto Educativo	Aspetos gerais do agrupamento e da escola: organizacional, finalidades e prioridades educativas e o meio.
Projeto TEIP	Objetivos de ação.
Plano de Turma	Características gerais da turma.

Considerou-se estes documentos importantes por fornecerem dados relevantes para a compreensão das particularidades da escola/turma, da sua cultura, dos problemas em que está envolvida e da forma como é orientado o seu combate.

Partindo destes documentos, consideramos que esta recolha assumiu um carácter exploratório que serviu de base para a construção dos materiais destinados à observação: do Projeto Educativo do Agrupamento foram retiradas as informações que permitiram caracterizar o contexto socioeconómico, bem como compreender quais as finalidades e prioridades educativas do agrupamento e da escola; do projeto TEIP foram extraídas as informações que permitiram identificar quais as fragilidades presentes neste agrupamento bem como as estratégias e objetivos de ação que são propostos para atenuar tais fragilidades; do Plano de Turma foram retiradas as informações que permitiram caracterizar a turma, obtendo-se assim as informações sobre o género, a idade, a nacionalidade, o agregado familiar e ainda aferir algumas fragilidades e potencialidades do grupo.

#### **4.2.2 Observação**

Optou-se por recorrer à observação direta, já que a mesma surge como o único “método de investigação social que capta os comportamentos no momento em que

eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de uma testemunha” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 197). A técnica da observação consiste basicamente na utilização da visão e da audição para obter dados destinados a uma investigação, nos locais onde os fenómenos ocorrem naturalmente (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com Afonso (2005), os produtos de observação adquirem geralmente a forma de registos escritos pelo investigador e é frequente distinguir entre a observação estruturada e não estruturada. Seguindo esta linha de pensamento, utilizamos estas duas tipologias de observação. No registo da observação não estruturada, utilizámos as notas de campo durante de caracterização do contexto socioeducativo para registar as dinâmicas da sala de aula, pois “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Bliklen, 1994, p.150). As notas de campo foram sendo elaboradas à medida que se participava nas diversas atividades observadas<sup>5</sup>.

No registo de observação estruturada, utilizámos grelhas, designadas de grelhas de observação, e grelhas de incidentes críticos: relativamente às grelhas de observação, consistiram na aplicação de uma grelha capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores durante a realização das atividades. Estavam organizadas numa tabela de dupla entrada, a qual tinha os nomes de todo o grupo de um lado e do outro os indicadores que iam ser observados, tal como se pode verificar através do exemplo em anexo (Anexo J). O preenchimento das mesmas era efetuado através de um código indicativo (Revela - R, Não Revela - NR, Precisa de Melhorar - PM, Não Observado - NO).

A escolha deste instrumento deveu-se ao facto de permitir registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Esta técnica da observação foi utilizada, primeiramente, durante o período de quatro semanas de observação da PES com a finalidade de verificar quais os tipos de fragilidades e potencialidades da turma e posteriormente durante o período de intervenção.

Este registo diário, permitiu constatar que a turma apresentava muitas fragilidades em vários domínios das competências sociais. Por esta razão, tornou-se necessário recorrer a outra técnica de observação. Desta forma, começamos por utilizar paralelamente às grelhas de observação a técnica de registo de incidentes

---

<sup>5</sup> Nas situações em que apenas se assumiu o papel de observador os registos foram efetuados no momento. Aquando de uma postura mais participativa, as notas de campo foram redigidas logo após a realização das atividades para que todos os pormenores não fossem esquecidos.

críticos - dado que possibilita a identificação das inferências que o docente realiza perante os comportamentos de determinados alunos e permite ainda constatar em que contextos esses comportamentos ocorrem, qual a sua frequência e descrevê-los. Para além de que este instrumento reduz a margem de subjetividade que caracteriza a observação ocasional (Leite & Madureira, 2003).

Diferentemente das grelhas de observação que recolheram dados para posterior tratamento, as informações recolhidas através desta técnica, apenas contribuíram para aumentar o conhecimento sobre alguns alunos e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos deles (Estrela, 1978). Apesar da sua grande importância na avaliação, estes registos foram considerados como complementares em relação às grelhas de observação e analisados de uma forma contextualizada, uma vez que um incidente crítico numa determinada situação pode não ser considerado desta forma num contexto diferente (Estrela 1978). Desta forma, os dados de observação que recolhemos tornam-se mais precisos, sobretudo em domínios em que as técnicas objetivas ou são inexistentes ou pouco adequadas. Tal situação verificou-se quando queríamos avaliar as relações sócio afetivas, as atitudes e alguns traços da personalidade (Anexo K).

Em suma, estes instrumentos revelaram-se preciosos, uma vez que permitiram disponibilizar informações cuja obtenção não seria de tão fácil acesso através de outras técnicas. Houve acesso à dinâmica das atividades e rotinas da turma, à ação, reação e interação dos alunos; às informações que mostram o enquadramento da escola, que caracterizam os alunos e as suas vivências. Desta forma, a análise documental e a observação permitiram um conhecimento mais profundo e direto da realidade em estudo, o que pode acrescentar credibilidade aos resultados obtidos.

## **5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **5.1 Apresentação e fundamentação dos princípios orientadores do plano de intervenção**

Para a elaboração do plano de ação, sob o qual assenta a presente intervenção, tivemos em consideração, não só a continuação do modelo pedagógico do professor cooperante e rotinas da turma, assim como os princípios orientadores referenciados no Programa do 1º CEB: aprendizagens ativas; aprendizagens significativas; e aprendizagens diferenciadas e integradoras.

Optámos por destacar alguns dos princípios pedagógicos do modelo socio-construtivista, tendo por base que “a aquisição de um conhecimento está diretamente relacionada com a sua utilização funcional pelo aprendente, o que reenvia para o conceito de competência.” (Santana, 2003, p. 10). Assim, o conhecimento partilhado sobre diversos assuntos, poderá ajudar a que os alunos desenvolvam diversas competências, cabendo-nos “criar condições que estimulem a sua construção, já que as competências não se ensinam” (Perrenoud, 2001, citado por Santana, 2003, p. 11).

A ação pedagógica foi norteada com princípios pedagógicos que promovessem a construção de aprendizagens diferenciadas e integradoras através de diferentes metodologias de trabalho e recursos variados. Desta forma, “partimos” das aprendizagens e experiências anteriormente adquiridas pelo grupo para recriar e integrar novos conhecimentos, podendo os alunos desenvolverem uma aprendizagem integrada nas diferentes áreas curriculares culminando “na convergência de diferentes áreas do saber, que vão concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (ME, 2004, p. 24). Esta gestão construiu-se tendo por base que o essencial é centrar a aprendizagem no aluno, reconhecendo a sua individualidade (Santaella, 2010) e associou-se à valorização de aprendizagens socializadoras, que promovam a autonomia, a cooperação e a formação moral e crítica.

O modelo de ensino que adotámos baseou-se no pressuposto de que que cabe ao professor colher os interesses e motivações dos alunos, propor conteúdos “próximos” e evidenciar os conhecimentos presentes (Tonucci, 1986). Por esta razão, para além de termos organizado um trabalho segundo um “plano semanal”, no início de cada sessão, foi sempre discutido o plano diário de trabalho, de modo a que os alunos tomassem conhecimento e pudessem discutir sob aquilo que iria ser abordado e os objetivos para os quais deveriam trabalhar. Desta forma, pretendeu-se desenvolver aprendizagens ativas, recorrendo a atividades estimulantes, partindo sempre que possível, do quotidiano dos alunos. Interligado com este princípio situou-

se a promoção de aprendizagens significativas, assentes nas “necessidades” e interesses da turma, pois tal como refere Santana (2000) cada aluno é diferente, ou seja, existem relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem.

Os princípios apresentados basearam-se numa escola mais aberta, que aceita o aluno “com o que sabe, o que sente e o que sabe fazer” (Tonucci, 1986, p. 173), especialmente porque pressupôs uma gestão partilhada entre professor e alunos na sala de aula.

## **5.2 Apresentação das estratégias globais de intervenção**

Para a realização dos objetivos anteriormente definidos privilegiámos um conjunto de estratégias que se apresentam na tabela em Anexo L. Ainda neste suporte, sistematizámos o contributo de cada área curricular disciplinar para o desenvolvimento das estratégias de intervenção em concordância com os princípios orientadores e respetivos objetivos do plano de intervenção.

Primeiramente é de referir que uma das estratégias à qual se deu grande importância relaciona-se com a expressão oral dos alunos; pretendemos que sempre que possível exprimissem as suas ideias, opiniões ou sentimentos, cooperando ainda na planificação ou construção de atividades. Este envolvimento das crianças apelou ao sentimento de pertença e motivação, potencializando assim, aprendizagens mais significativas.

Por outro lado, e no que respeita ao objetivo referente ao trabalho colaborativo, entende-se que as estratégias utilizadas, nomeadamente atividades experimentais ou investigativas, jogos ou inclusivamente o momento de “Tempo de Estudo Autónomo” contribuíram para desenvolver a criatividade e o espírito de equipa e de iniciativa, sensibilizando cada um para o modo de funcionamento correto das sociedades democráticas.

Considera-se ainda importante referir que foram adotadas estratégias mediadoras e operadoras da regulação social do grupo, nomeadamente a realização de atividades de auto e heteroavaliação, nas quais se realizou um balanço para que cada aluno pudesse ter consciência de como agiu e de como pensa que os outros agiram. Este momento foi de extrema importância, dado que ajudou os alunos a desenvolver competências sociais que lhes permitiram viver em cidadania dentro da sala de aula e da escola.

De modo a que os alunos adquirissem maior autonomia e motivação na resolução de problemas matemáticos, utilizou-se como estratégia a apresentação diária de enunciados matemáticos; utilizaram-se conceitos e temas quotidianos, com

os quais os alunos se sentiam mais familiarizados, conferindo-lhes um nível de dificuldade crescente. Para além de se pretender que os alunos conseguissem resolver exercícios, objetivava-se ainda que treinassem a leitura e a decifração de enunciados.

A nível da aprendizagem do Português, prevaleceu-se o facto de os alunos gostarem de comunicar oralmente para melhorar as competências nos domínios da escrita e da leitura. Deste modo, promoveram-se atividades de leitura de diferentes suportes (ex.: revistas, livros, etc.), bem como produções escritas que possibilitassem que os alunos desenvolvessem a sua imaginação ou que passassem para registo escrito algo relacionado com as suas vivências.

Ao nível das expressões artísticas e físico-motoras, promoveram-se experiências de aprendizagem em que os alunos adquirissem uma melhor noção do espaço e dos materiais que se encontravam à sua volta, foram propostas tarefas diversificadas onde pudessem colaborar e ajudar-se entre si e onde pudessem aperfeiçoar movimentos que requeressem motricidade fina.

É de assinalar que algumas das estratégias apresentadas não estavam previstas no Plano de Intervenção, foram acrescentadas ou modificadas no decurso da prática pedagógica. Estas opções deveram-se à imprevisibilidade de certas situações, a que se procura responder com uma gestão flexível da planificação.

### **5.3 Apresentação do contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do plano de intervenção.**

Durante o período de prática procurámos fazer uma gestão integrada das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Com efeito, um dos princípios orientadores da ação pedagógica centrou-se nas aprendizagens integradas, pelo que procurámos propiciar experiências de aprendizagem que promovessem o desenvolvimento de competências nos alunos.

Para a concretização do objetivo "desenvolver competências sociais potencializadoras de atitudes de participação e gestão de conflitos", concorreram atividades das diversas áreas disciplinares. Por uma questão de organização e gestão do trabalho, encontra-se no Quadro 4 uma sistematização do contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares.

#### Quadro 4

Sistematização do contributo das diferentes áreas disciplinares para a realização do 1º objetivo.

<b>Desenvolver competências sociais potencializadoras de atitudes de participação e gestão de conflitos</b>			
<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Expressões artísticas e Físico-motoras</b>
Realização semanalmente da ata da Assembleia de Turma;		Realização da rotina de “retorno à calma” no regresso à sala de aula após a hora de almoço (audição de sons da natureza).	“Hora do teatro” – Definição das regras de funcionamento da mesma.
Realização semanalmente do momento de reflexão sobre as atitudes de cada um – “As minhas atitudes”.			
Realização da rotina do “Ler, Contar e Mostrar”;			
Leitura e exploração da obra “O coelhinho branco” de António Torrado.			

O contributo do Português para o desenvolvimento de Competências Sociais permitiu desenvolver nos alunos competências de participação democrática e de resolução de situações de conflito. Com a atividade de leitura e exploração da obra “O coelhinho branco” de António Torrado (Anexo M), os alunos foram levados a identificar o seu comportamento com os colegas através de exemplos de personagens com atitudes opostas. Esta reflexão permitiu um posterior debate sobre o tema “O mal que faço, afeta os outros”, pretendendo-se assim, “com recurso à imaginação sociológica conduzir os alunos a entender situações da sua vida escolar, como um verdadeiro exercício de cidadania” (Perrenoud, 2002. p.9). A exploração desta atividade gerou um momento de discussão na turma, originando um ambiente de participação democrática “a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo-se muito embora, o outro, como semelhante” (Niza, 1998, p.85).

De modo a desenvolver no grupo competências de gestão de conflitos e de participação democrática, criou-se um momento semanal destinado à assembleia de turma que incluía o preenchimento da grelha “*As minhas atitudes*” (Anexo N). Grave-Resendes e Soares (2002) referem que esta estratégia pedagógica “alimenta o debate que clarifica e regula as relações sociais da turma e a tomada de decisões, acentua e valoriza as realizações de um grupo ou de um aluno e apoia a planificação do trabalho semanal” (p. 129). Este momento semanal, contribuiu para que os alunos refletissem em torno das atitudes positivas e menos positivas decorrentes da semana e solucionassem os problemas inerentes à turma. É ainda de contemplar, que em cada assembleia havia um presidente (um aluno da turma)<sup>6</sup> e um secretário (professora estagiária) que preenchia a ata<sup>7</sup> da assembleia à medida que esta decorria (Anexo O).

Estes momentos semanais contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento crítico de análise dos comportamentos e de participação democrática, pois, foi numa parceria moral, tecida de entreajuda e de respeito evidente, que a livre expressão convidou a prosseguir a comunicação e a desenvolver a participação democrática na turma. Tal como é referido por Niza (1998) “esta instrumentalidade da partilha de saberes acrescenta sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia” (p.42), quer isto dizer que as atitudes, os valores e as competências sociais que a participação democrática integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na sala de aula.

A realização da rotina do “*Ler, Contar e Mostrar*” também contribuiu para o desenvolvimento da participação pois, sendo um tempo muito forte de livre comunicação, de partilha de produções e troca de afetos, tornou-se espontâneo o desenvolvimento de competências sociais e particularmente a participação democrática. Importa ainda referir, que este tipo de acolhimento também contribuiu para a gestão de conflitos dado que, geralmente, o dia prosseguia naquele espírito de partilha, a que davam continuidade através da construção cooperada do conhecimento (Serralha, 2007).

O contributo do Estudo do Meio para o desenvolvimento de Competências Sociais permitiu estimular nos alunos competências de retorno à calma em situações de conflito. Após a agitação do intervalo de almoço era frequente a turma importar para dentro da sala de aula os acontecimentos decorrentes desse período, assim logo

---

6 O presidente era sempre eleito pelos alunos da turma na assembleia anterior para a assembleia seguinte.

7Após a realização da assembleia de turma, a ata ficava exposta na sala de aula.

no primeiro dia de intervenção explicámos aos alunos o procedimento que estes deveriam de adotar assim que entrassem na sala de aula: sentavam-se calmamente nas suas cadeiras, fechavam os olhos e deixavam-se levar pela sua imaginação, tendo em conta a audição musical ouvida. Optámos por este momento ser realizado através de audição de músicas dada a importância que é atribuída a esta área, pois tal como afirma Dalcroze (sd) citado por Garcia, (2001), “a música é importante para o equilíbrio do sistema nervoso”.

Logo após este momento de audição, fazíamos um momento de partilha do que tinham imaginado, momento esse que nos primeiros dias se tornou delicado, uma vez que os alunos não estavam habituados a partilhar o que imaginavam, serve de exemplo as observações que alguns alunos exprimiram: aluno 4: “*mas o que é usar a imaginação?*”; aluno 13: “*mas posso mesmo contar tudo..tudo o que imaginei?*” (Notas de campo do dia 22.04.2014). Contudo, com o passar dos dias, o momento de retorno à calma tornou-se numa rotina para os alunos e foi visível ver o contributo que essa trouxe para gestão dos conflitos realizados no intervalo, pois os alunos traziam na mesma os conflitos mas tal como eles referiam “*entrámos na sala de aula, as coisas más morreram no recreio*” (Nota de campo do dia 28.04.2014) e desta forma, usufruíam deste momento criando um início de tarde mais calmo.

O contributo das expressões artísticas e físico-motoras para o desenvolvimento do primeiro objetivo foi mais notório através da realização da “*Hora do Teatro*”<sup>8</sup>. Na primeira sessão, foi discutido com os alunos como é que esta hora se iria processar e definidas conjuntamente com eles quais as regras que deveriam de assumir para o bom funcionamento da mesma pois, é com este tipo de tarefas de responsabilização que os discentes vão construindo uma conceção de “responsabilidade perante o ambiente em que se encontra” (ME, 2004, p.102). A implementação desta rotina semanal deveu-se ao facto de através desta podermos estimular nos alunos competências sociais de interação com os outros pois, sendo o Teatro um trabalho de grupo onde o contributo de cada um é fundamental para o resultado de todos foi por excelência, uma ocasião em que o diálogo, o questionamento e a troca foram estimuladas fomentando-se a socialização e integração no grupo através da emoção, sentimentos e dedicação partilhados (Dolci, 2004).

A Escola deve assim proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e social, preparando os alunos para a cooperação e colaboração (Niza, 1998). Por isso mesmo pensamos que a escola deve ser um espaço de iniciação às práticas democráticas, que permitam uma inserção plena dos cidadãos na vida da sociedade.

---

<sup>8</sup> Esta hora era realizada semanalmente à quinta-feira durante o período da tarde.

Para a concretização do objetivo *Promover o trabalho colaborativo*, concorreram atividades das diversas áreas disciplinares. Por uma questão de organização e gestão do trabalho, encontra-se no Quadro 5 uma sistematização do contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares.

#### **Quadro 5**

*Sistematização do contributo das diferentes áreas disciplinares para a realização do 2º objetivo.*

<b>Promover o trabalho colaborativo</b>			
<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Expressões artísticas e Físico-motoras</b>
Atividade realizada em pequenos grupos - elaboração do guião de percurso da obra "A filha do Grufalão" de Alex Scheffler e Júlia Donaldson;	Atividade prática realizada a pares – "Vamos fazer medições na sala de aula!";	Atividade prática realizada em pequenos grupos – "Dissolução de materiais na água";	"Hora do teatro" – dramatização da obra "Corre, corre cabacinha", em pequenos grupos;
Atividade realizada em pequenos grupos - elaboração do resumo da obra "Corre, corre cabacinha", a partir de imagens.	Atividade de resolução de problemas realizada a pares – "Vamos às compras à papelaria!".	Atividade prática realizada em pequenos grupos – "Vamos aprender a germinar!".	

De acordo com o quadro apresentado, foram várias as atividades em que os alunos realizaram trabalho em pequenos grupos. Ao longo da prática pedagógica, procurámos que os alunos com dificuldades em determinadas áreas ficassem com outros com mais capacidades, aumentando assim a sua motivação para a aprendizagem e criando grupos de aprendizagem heterogéneos.

Esta metodologia de trabalho, presente em toda a intervenção, concorreu também para aquisição das competências sociais, dado que partindo do pressuposto de que a educação deverá ser encarada como uma atividade interativa, Fernandes (2012) defende que "todas as ações educativas deviam ocorrer numa interação social e que a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre em grupos" (p.175).

No que concerne à área curricular disciplinar do Português, é de salientar que em ambas as atividades (Anexo P e Anexo Q) proporcionámos momentos de trabalho em grupo, estimulando cada grupo a desenvolver um objetivo comum, uma liderança partilhada, uma relação de cumplicidade e um clima de respeito mútuo para que todos pudessem partilhar saberes e experiências, características próprias de um trabalho colaborativo (Boavida & Ponte, 2002).

No que respeita à área curricular disciplinar de matemática, foram realizadas semanalmente atividades que envolveram a resolução de problemas em pequenos

grupos de trabalho. Segundo Ponte & Serrazina “o trabalho em pequenos grupos pode desempenhar um papel importante na aula de matemática. Este tipo de trabalho possibilita uma interação significativa entre os alunos, que trocam impressões entre si na realização da tarefa proposta” (2000, p.128). Deste modo, nestas tarefas pretendemos que os alunos com facilidades ajudassem os que tinham mais dificuldades a ler e interpretar o problema, para, num momento posterior, refletirem sobre o mesmo e explicarem como o resolveram. Na minha opinião, este tipo de metodologia, além de permitir uma reflexão conjunta, também promoveu a exposição de ideias, assim como a necessidade de ouvir os colegas e de argumentar.

Quanto às expressões artísticas e físico-motoras a atividade de dramatização da obra “Corre, corre cabacinha” (Anexo R), foi a que mais se evidenciou no contributo para o desenvolvimento deste objetivo. Dado ser a primeira vez que os alunos iriam dramatizar uma obra, pensamos que estariam nervosos e que o trabalho de grupo fosse fracassado, no entanto, fomos surpreendidos pela positiva pois, cada grupo incumbiu-se de preparar a sua dramatização de forma organizada com a participação de todos os elementos. O que nos leva a afirmar, tal como Pierotti (2013), que este tipo de atividades “permite ao aluno reforçar a confiança em si mesmo e nos outros, propiciando uma participação autêntica” (p. 8).

Para a realização do objetivo *Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes situações*, concorreram atividades das diversas áreas curriculares disciplinares. Por uma questão de organização e gestão do trabalho, encontra-se no Quadro 6 uma sistematização do contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares.

#### **Quadro 6**

Sistematização do contributo das diferentes áreas disciplinares para a realização do 3º objetivo.

<b>Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes situações</b>			
			<b>Expressões</b>
<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Artísticas e Físico-motoras</b>
Exploração e escrita de um anúncio;	Construção de um pictograma: “As nossas atividades das férias da Páscoa”;	Diálogo com os alunos sobre a rotina diária individual – exploração dos conceitos “antes”, “depois”, “ao mesmo tempo”;	Atividade de expressão musical - experimentação de sons corporais e construção de pauta gráfica.
Exploração e escrita de uma receita;			
Escrita livre com as palavras que escreveram no retorno à calma.	Construção de um gráfico de pontos – “As profissões do 1°C”.	Atividade de descrição dos estados do tempo durante uma semana.	

O contributo do português para o desenvolvimento da produção de registos escritos adaptados a finalidades e contextos diferentes, permitiu igualmente momentos de participação oral promotores do discurso, dado que, a aprendizagem e a linguagem são indissociáveis, pois é a partir de diversas formas de comunicação que os sujeitos interagem com o meio que os rodeia (Vygotsky, 1996).

As atividades de escrita de uma receita e de um anúncio pressupuseram momentos de escrita coletiva no quadro, de forma orientada, pela professora estagiária (Anexos S e T). Pelo contrário, a atividade de escrita livre, com palavras que foram escritas previamente na rotina do retorno à calma, foi realizada individualmente pelos alunos, apenas se solicitou que o texto tinha de ter uma personagem principal e um lugar. Este tipo de atividade é importante e necessário uma vez que, é essencial que os alunos contactem com diferentes registos escritos e percebam as funções que a escrita tem no seu dia-a-dia.

Assim sendo, é fundamental que se fomente, nos alunos, a necessidade de comunicar por escrito, dispondo do que for necessário, para ajudá-los a apropriarem-se dos meios para o conseguirem. A partir daquilo que os alunos pretendem dizer, a escrita surge como um instrumento de registo, bem como de comunicação com os restantes elementos da turma (Martins & Niza, 1998).

Para Ponte & Serrazina (2000) o carácter formativo da matemática está relacionado com aspetos cognitivos, afetivos e sociais, na medida em que deve contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e das capacidades de comunicação e de resolução de problemas. Desta forma, o contributo da matemática para o objetivo em análise permitiu a explicitação de estratégias, importantes para a necessidade de elaborar um registo claro e objetivo.

O desenvolvimento deste objetivo ao nível da matemática, não foi algo que se confinou apenas às duas atividades identificadas no quadro, foi porém um processo que se desenvolveu ao longo de toda a prática e que pressupôs a vivência de experiências de aprendizagem diversificadas. Tanto a atividade de construção de um pictograma (Anexo U) como a atividade de construção de um gráfico de pontos (Anexo V) são exemplos de diferentes registos escritos matemáticos, onde a escrita para comunicação matemática ultrapassa a visão centrada no desenvolvimento dos números e das operações (ME, 2001).

O contributo do Estudo do Meio para o desenvolvimento do objetivo atrás enunciado, decorreu da atividade de diálogo com os alunos sobre a rotina diária de cada um, explorando os conceitos “antes”, “depois”, “ao mesmo tempo”. Após o debate sobre as rotinas diárias dos alunos, solicitámos que cada um escrevesse um pequeno texto sobre a sua rotina (Anexo X). Foi nosso intuito partir da oralidade para a

escrita para que os alunos tomassem consciência de que o “processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir textos” (Barbeiro, 2001, p.20).

A atividade de descrição dos estados do tempo (Anexo Y) sucedeu da aprendizagem do conteúdo *os aspetos físicos do meio local*. Desta forma, foi proposto aos alunos que registassem numa tabela (disponibilizada a cada um) os estados de tempo de uma semana. No final da semana, após a realização da mesma, cada aluno procedeu à apresentação da sua tabela e fez-se um debate em torno da importância que a escrita simbólica tem.

De forma a estimular os alunos para a produção de diferentes registos escritos de comunicação, realizámos uma sessão de música (Anexo Z) com o intuito de explorar os sons corporais. Após essa exploração realizámos um diálogo com os alunos em torno das diferentes formas de comunicar e posteriormente construímos uma pauta gráfica para a representação dos sons explorados inicialmente, pois segundo Benezon (1985), a música é um meio de comunicação não-verbal de sentimentos e afetos, que mais tarde poderão chegar a ser verbalmente explicitados e elaborados.

Para a realização do objetivo *Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas*, concorreram atividades das diversas áreas disciplinares. Por uma questão de organização e gestão do trabalho, encontra-se no Quadro 7 uma sistematização do contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares.

#### **Quadro 7**

*Sistematização do contributo das diferentes áreas disciplinares para a realização do 4º objetivo.*

<b>Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas</b>			
<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Expressões artísticas e Físico-motoras</b>
Dinamização de momentos de discussão oral de exercícios realizados, através da entreatajuda.	Continuação da rotina semanal “problema da semana”;  Implementação de rotina diária “problema do dia”.	/	Valorização de processos pessoais através de ilustração para a realização dos problemas matemáticos.

As atividades que foram propostas para o desenvolvimento deste objetivo passaram todas pelo seguinte “ciclo de trabalho”: primeiramente ocorria um momento coletivo, de leitura e explicação do enunciado; sucedia a exploração da atividade (individualmente ou a pares) e retomava-se novamente ao trabalho coletivo com o propósito de discutir os resultados obtidos. Na discussão dos resultados, tivemos

como propósito fomentar a troca de saberes e de formas de resolução de um mesmo problema. Penso que ao realizar este “ciclo de trabalho” criava condições de aprendizagem que favoreciam o desenvolvimento do raciocínio matemático, pois tal Ponte & Serrazina (2000) afirmam o professor deve permitir e estruturar o tempo necessário para explorar alguns conteúdos matemáticos, para se familiarizar com ideias respeitando e valorizando as ideias dos alunos e encorajando-os a refletirem e exporem ideias matemáticas.

Sendo a escrita e a oralidade competências transversais a qualquer área disciplinar curricular foi nosso intuito desenvolver a comunicação matemática através de diferentes registros (oral e escrito). Desta forma, permitimos aos alunos transpor as suas reflexões e explicações de ideias matemáticas para o “papel” ou em forma de debate, criando “um ambiente na sala de aula propício à comunicação, encorajando os alunos a verbalizar os seus raciocínios e também, a expor as suas dificuldades, a colocar questões e a manifestar-se sobre erros seus ou dos colegas” (Ponte, 2009, p.30).

Na comunicação matemática também esteve presente a expressão plástica como forma de representação de ideias ou raciocínios matemáticos. Considere-se que não foi algo imposto, mas sim, uma estratégia que os alunos utilizaram para poderem explicar o seu raciocínio e resolverem os problemas. Estas representações elaboradas pelos alunos têm um papel importante na compreensão das suas ideias matemáticas, pois tal como Ponte & Serrazina referem “ embora estas representações sejam habitualmente pouco precisas e muito particulares, elas tendem a ser valiosas na medida em que apoiam a compreensão e solução de problemas” (2000, p.43).

Após terminado este capítulo de apresentação de todo o processo de Intervenção educativa destaco as áreas curriculares não disciplinares que não concorreram para a concretização de alguns dos objetivos apresentados, como é o caso da área da matemática para o primeiro objetivo e a área do estudo do meio para o último objetivo, considerando ter sido uma das falhas do meu PI, uma vez que não foram realizadas atividades integradas que permitissem o seu contributo. Todavia, apresentámos o processo de construção partilhada dos conhecimentos, que sendo essencialmente social, se foi construindo e reconstruindo com e pelos alunos, através de atividades integradoras, capazes de darem sentido a alguns dos seus saberes e valores para além de constituírem importantes focos de aprendizagens significativas, reflexivas e colaborativas.

## **6. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **6.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos**

Para elaborar uma análise dos desempenhos dos alunos, procedemos à construção de instrumentos de avaliação que permitiram uma regulação permanente da prática pedagógica, pois segundo Abrantes (2002) “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p. 54).

Nesta perspetiva, a avaliação assumiu um carácter essencialmente formativo, pois, fazendo parte integrante do processo ensino-aprendizagem, constituiu-se como um instrumento regulador das aprendizagens, bem como um processo orientador do percurso escolar dos alunos (Despacho Normativo n.º 1/2005).

Desta forma, privilegiaram-se vários momentos de avaliação tanto no início do processo de ensino e aprendizagem, como durante e no final do mesmo, permitindo que se estabelecesse um balanço das aprendizagens efetuadas. Pois tal como afirma Cortesão (2002), neste tipo de avaliação “colhem-se dados que ajudam os alunos e os professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar” (p.38).

#### **Competências Sociais**

No que se refere à avaliação da aquisição de competências sociais, esta centra-se numa análise realizada às grelhas de observação diagnóstica (Anexo AA) e semanais (Anexo AB), bem como aos respetivos gráficos referidos ao longo da descrição. Moreira (2004) considera as competências sociais como um mecanismo que serve de resposta às necessidades do indivíduo. Assim sendo, esta avaliação apenas incidiu nos domínios onde se concentravam as maiores fragilidades da turma: participação, autonomia, colaboração e relacionamento.

Iniciando a avaliação pelo domínio da participação, é possível denotar que, na primeira semana de intervenção (Anexo AC), é evidente, a frequência de níveis de avaliação “ Não revela” e “Precisa de melhorar”, uma evolução relativamente à grelha de avaliação diagnóstica (Anexo AC). Contudo, com a implementação de atividades destinadas à melhoria desta competência, foi notória a evolução relativamente à forma como os alunos participavam dentro da sala de aula. Através da análise dos dados verifica-se que houve uma evolução progressiva constatada no gráfico da avaliação final (Anexo AD). Desta forma, deparamo-nos com uma avaliação positiva que poderá ser compreendida pela reflexão contígua, entre alunos e professores, sobre a necessidade de se criar um ambiente promotor de discussão, sendo necessária a

participação democrática de todos, de modo a poderem expor as suas ideias e a atenderem as dos outros.

No que respeita ao domínio da autonomia, o processo evolutivo foi semelhante ao registado no domínio anterior: na primeira semana oito alunos não realizavam tarefas sozinhos, sete só às vezes as realizavam e apenas seis trabalhavam autonomamente. Após a primeira semana de intervenção, constatou-se que o número de alunos a realizar tarefas autonomamente começou a aumentar, acabando por haver apenas 6 alunos a não conseguir realizar (Anexo AE).

Relativamente ao domínio da colaboração, verificámos uma melhoria bastante significativa. A análise à avaliação diagnóstica permite constatar que os alunos não tinham por hábito ajudar nem solicitar ajuda aos colegas e ao professor (Anexo AF). Naquela fase do trabalho, mais de metade dos alunos da turma não cooperavam nas tarefas. Porém, na fase de intervenção é visível através do gráfico de avaliação final (Anexo AF) um decréscimo do número de alunos que não colaboravam de forma espontânea evoluindo para um clima quase cooperativo. Na avaliação final, é possível denotar que os alunos procuram pedir ajuda, aceitar as ideias dos colegas e cooperar com o restante grupo. Tal facto poderá advir do trabalho contínuo realizado em sala de aula acerca da importância da aprendizagem através de um processo que envolveu toda a turma e não um aluno em particular. Foi fundamental a partilha de ideias e a entreajuda, para além de se ter realizado inúmeras atividades que tiveram como intuito proporcionar momentos de aprendizagem cooperativa, no final das quais cada grupo se autoavaliava, compreendendo, assim, as suas fragilidades e refletindo como melhorá-las.

No que se refere ao domínio do relacionamento, verificaram-se poucas evoluções uma vez que na sua maioria a turma já mantinha um relacionamento amigável com o professor e com os colegas. Contudo, relativamente à resolução de conflitos alguns alunos manifestavam “Não revela”, tal como se poder verificar no gráfico (Anexo AG). Com o decorrer da intervenção, é evidente, através da análise do gráfico de avaliação final (Anexo AG), que os alunos começaram a procurar estabelecer relações de amizade mais sólidas e estratégias de resolução de conflitos.

## **Português**

A avaliação teve em consideração as cinco competências desta área curricular disciplinar: Leitura, Escrita, Compreensão do Oral, expressão Oral e CEL. Para recolha de dados e posterior análise tivemos em conta a grelha de avaliação diagnóstica e a grelha de avaliação final. No domínio da leitura, esta foi efetuada diariamente, quer através de enunciados e de registos escritos dos alunos, quer a

partir de textos direcionados para a aprendizagem de alguns conteúdos do português. Assim, realizando uma comparação entre a grelha de avaliação diagnóstica (Anexo AH) e a grelha de avaliação final (Anexo AH), constata-se uma evolução na maioria dos indicadores. Registou-se uma melhoria bastante significativa no que respeita à soletração de palavras durante a leitura pois, antes da intervenção mais de metade da turma soletrava e após o período de intervenção só uma ligeira minoria é que ainda soletra ao realizar a leitura.

No domínio da Escrita, pode-se constatar que ocorreu uma evolução, apesar de pouco significativa (Anexo AI). Assim sendo, consideramos que, apesar de ter havido uma evolução, a realização de mais atividades que integrassem conteúdos de correspondências fonema/grafema talvez permitissem um progresso ainda mais significativo.

Tal como nos domínios anteriormente analisados, no domínio da compreensão do oral também ocorreram evoluções, por parte da generalidade do grupo tal como se pode verificar através da análise dos gráficos (Anexo AJ). Relativamente ao domínio da expressão do oral, registou-se igualmente uma evolução da avaliação diagnóstica para a avaliação final (Anexo AK). Tal sucesso, pode ter ocorrido por ter sido desenvolvido com a turma atividades que envolvessem a sua comunicação – nestas, deslocava-me na sala, de modo a que o aluno comunicasse num tom de voz audível para a restante turma; para além disso, era uma constante o aviso que fazia para a correta construção frásica, pois tendiam a utilizar os mesmo conectores e por vezes mal para situar ações (Ex. por causa que; ou o uso abusivo de “depois”). Nas últimas semanas de intervenção, a maioria dos alunos já tinha o cuidado de construir corretamente o seu discurso e quando tal não acontecia os próprios colegas corrigiam-nos, fator que me leva a crer que os constantes avisos não foram eficazes.

Quanto ao domínio do CEL, os gráficos analisados revelam uma involução das aprendizagens dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao estabelecimento de correspondência entre som e letra. Uma das razões para a ocorrência deste facto terá sido a não realização regular de exercícios de correspondência entre fonema e grafema e tarefas significativas que conduzissem os alunos a consolidar algumas dessas aprendizagens. Porém, nos restantes indicadores ocorreu uma melhoria significativa da avaliação diagnóstica para a avaliação final (Anexo AL).

## **Matemática**

No que respeita à avaliação das aprendizagens de Matemática, verificou-se um progresso em quase todos os indicadores considerados (Anexo AM). A resolução de problemas envolvendo adições e subtrações foi o indicador onde se registou uma

maior evolução. Este fenómeno por a realização de problemas ter sido diariamente desenvolvida, através da rotina “Número do dia”, possibilitando uma reflexão e resolução conjunta.

As capacidades transversais à Matemática, foram desenvolvidas e simultaneamente avaliadas com as aprendizagens dos conteúdos matemáticos, pelo que foi também registada uma melhoria, tal como se pode aferir através dos resultados – na avaliação diagnóstica mais de metade dos alunos não conseguia explicar o seu raciocínio, na avaliação cerca de metade já consegue explicar e apenas três alunos não conseguem.

### **Estudo do Meio**

Relativamente à avaliação na área curricular de Estudo do Meio, importa que se observem os gráficos de avaliação diagnóstica e final (Anexo AN). Nesta área curricular disciplinar, foram realizadas atividades que se focassem nos indicadores onde se concentravam as maiores fragilidades da turma - reconhece a sucessão das fases da vida humana; estabelece relações de parentesco; reconhece normas de higiene alimentar; reconhece manifestações da vida animal e vegetal. Deste modo, analisando os gráficos, verifica-se que houve uma evolução, entre a avaliação diagnóstica e a final, o que me leva a crer que as atividades realizadas proporcionaram aprendizagens significativas nos alunos.

### **Expressões Artísticas e físico-motoras**

No que concerne às áreas curriculares disciplinares Expressão Musical, Teatro e Educação físico-motora, pelos motivos que foram referenciados no capítulo das avaliações diagnósticas das aprendizagens dos alunos, não nos foi possível realizar uma avaliação diagnóstica estruturada. De tal modo, não nos é possível realizar um cruzamento com a avaliação formativa e verificar se as aprendizagens foram adquiridas. Porém, apresentamos os resultados decorrentes da avaliação realizada ao longo do período de intervenção (Anexo AO). É de salientar, que nestas áreas a maioria dos alunos mostrava-se bastante entusiasmado, querendo sempre participar nas atividades propostas, o que corresponde a uma grande taxa de sucesso nos indicadores destas áreas.

## 6.2 Avaliação do plano de intervenção

A aprendizagem resulta da mudança e pela interação do indivíduo com o seu ambiente. Quando se aplica um plano de práticas de promoção de competências sociais pretende-se promover a aquisição, execução e generalização de comportamentos no sentido de melhorar o desempenho social, melhorar as interações e reduzir os problemas de comportamento (Canha & Neves, 2008). Com a pretensão de verificar estas hipóteses serão discutidos neste capítulo os resultados que vão ao encontro dos objetivos estabelecidos neste trabalho.

Chegados a esta etapa do relatório torna-se necessário retornar aos objetivos gerais do projeto e confrontá-los com os resultados obtidos. Os objetivos gerais do PI colocaram em evidência as aprendizagens que, transversalmente a todo o processo de ensino-aprendizagem, considerámos cruciais no âmbito deste período de intervenção, visando assim dar resposta às fragilidades que mereceram uma resposta prioritária.

Abrantes (2002) refere que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função o de ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (p.10). Desta forma, procedeu-se à construção de uma tabela (Anexo AP) que sistematiza e estabelece a relação entre os indicadores gerais e as técnicas e instrumentos privilegiados para a recolha de dados no processo de avaliação.

Assim, nesta parte, procedo à avaliação dos objetivos gerais do PI comparando as aprendizagens dos alunos da diagnose com as aprendizagens aferidas no final da intervenção.

Relativamente ao objetivo geral, “*Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes situações*”, concorreram os indicadores definidos na tabela supracitada. Sendo importante enaltecer a integração curricular, as atividades construídas para atingir este objetivo são transversais a diferentes áreas curriculares disciplinares. Assim, para a avaliação deste objetivo, importa observar os gráficos de avaliação 1, 2, 3, 4 e 5 (Anexo AQ). É possível indicar que na avaliação diagnóstica existiam sete alunos com alguma dificuldade na produção de discursos com diferentes finalidades, contudo, através de atividades de escrita de resumos de histórias, de exploração de vários géneros textuais, de escrita de sentimentos e opiniões, de explicitação de estratégias, entre outras, foi possível trabalhar esta competência, de modo a, no fim da prática, apenas existir dois alunos com tais dificuldades. No que respeita ao expor sentimentos através da audição de música, é possível aferir através

do gráfico 2 (Anexo AQ) uma melhoria, pois na última avaliação 19 alunos faziam-no sem dificuldades.

Uma das maiores fragilidades da turma prendia-se com o facto de haver apenas três alunos que explicavam por escrito ideias e processos e justificavam os seus resultados, como é notório no gráfico 3 (Anexo AQ). Porém, através do trabalho em torno da importância de justificarem e explicarem como obtêm as respostas, em atividades como “O número do dia” ou o “Problema da semana”, teve por consequência uma melhoria significativa, passando para 15 o número de alunos que justificam e explicam os resultados.

Em relação à capacidade de resumir histórias ou informações, durante a observação denotámos que nove alunos apresentavam dificuldade, tal como se pode verificar através do gráfico 4 (Anexo AQ). Posteriormente à diagnose, percebemos que existiam mais alunos com essa dificuldade, levando-nos a insistir na escrita de resumos em atividades como resumos de histórias ouvidas ou na atividade “os animais em vias de extinção” que consistiu em resumir a informação de um texto informativo. Intrinsecamente a todos os indicadores anteriormente analisados, o indicador referente ao cuidado na apresentação final do texto, foi um trabalho continuado a partir das indicações do professor cooperante, sendo também continuado o seu sucesso (gráfico 5, Anexo AQ).

Relativamente ao objetivo geral, “*Promover o trabalho colaborativo*”, convergiram os indicadores definidos na tabela (Anexo AP). No trabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando assim cada um encarregue de uma certa parte da mesma (Freitas & Freitas, 2003, p.16). Neste sentido, foi nosso propósito criar indicadores que permitissem verificar se os alunos trabalham ou não de forma colaborativa. Assim, para a avaliação deste objetivo, importa observar os gráficos de avaliação 1, 2, 3 (Anexo AR).

Através da análise do gráfico 1 (Anexo AR), é possível aferir que na avaliação diagnóstica mais de metade dos alunos da turma não colaborava ou tinha dificuldade em colaborar com os colegas em trabalhos de grupo. No entanto, com o decorrer da intervenção e com a implementação de atividades que envolvesse trabalho a pares ou em pequenos grupos, percebi que os alunos começaram a ficar “familiarizados” com esta metodologia de trabalho e o sucesso do mesmo também aumentou (gráfico1, Anexo AR). O mesmo sucedeu aos indicadores dos gráficos 2 e 3 (Anexo AR), pois tal como no indicador anterior estes também tiveram um progresso bastante expressivo. Tal facto, leva-me a crer que as opções que tomei relativamente a esta metodologia foram realizadas com sucesso.

Relativamente ao objetivo geral, “*Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas*”, convergiram os indicadores definidos na tabela (Anexo AP). Para a avaliação deste objetivo, importa observar os gráficos de avaliação 1, 2, 3 (Anexo AS). Após a análise aos dados obtidos, é possível aferir que em ambos os indicadores ocorreu uma evolução significativa. Contudo, na avaliação final continuaram a registar-se algumas fragilidades ao nível da utilização de estratégias de resolução de problemas – penso que possa advir do facto da turma só ter começado a desenvolver esta “competência” durante o período de intervenção logo, penso que seja ambicioso que num curto espaço de tempo todos os alunos conseguissem atingir este indicador com sucesso.

Relativamente ao objetivo geral, “*Desenvolver competências sociais potencializadoras de atitudes de participação e gestão de conflitos*” interessou, não só a análise da diagnose (Anexo G), da grelha de avaliação final (Anexo AA) bem como das avaliações semanais das rotinas implementadas durante a prática (Anexo AT).

Este foi é o objetivo onde se evidencia a maior evolução, nos domínios trabalhados, por parte dos alunos. De modo a demonstrar a conclusão anterior, é possível compreender, através das grelhas semanais (Anexo AA) uma progressiva evolução dos níveis “Precisa de Melhorar” e “Revela”, comparativamente com os resultados iniciais. Relativamente à participação (Anexo AB e AC) evidenciam os empenhos, por parte dos alunos, em melhorar a pertinência e o momento para cada intervenção. Em relação à reflexão sobre as suas atitudes importa ainda analisar os gráficos 1,2,3 e 4 da avaliação semanal da “Assembleia de Turma” onde inclua um momento de reflexão sobre as atitudes de cada um (Anexo AT). Através da análise destes gráficos é possível observar uma melhoria que comprova uma evolução, nem sempre constante, da reflexão sobre atitudes positivas e menos positivas, bem como na identificação dos comportamentos a melhorar.

### **6.3 Discussão dos resultados**

Posteriormente à explicitação do trabalho realizado em torno das aprendizagens e dos objetivos do PI, importa que se reserve uns parágrafos para se refletir sobre outros aspetos que consideramos relevantes para a avaliação desta prática pedagógica.

Retomando as premissas iniciais sobre o conceito e a importância de construção de competências sociais na sala de aula, no sentido da melhoria do ambiente de aprendizagem, é possível afirmar que todo o trabalho desenvolvido corroborou este nosso ponto de partida e os resultados deste permitem valorizar: o contributo das estratégias desenvolvidas para a aquisição de competências sociais; a

importância da integração da aprendizagem das competências sociais de uma forma transversal ao currículo; o contributo das estratégias desenvolvidas na melhoria da comunicação; uma maior facilidade em lidar com as contrariedades vividas com os pares; a melhoria das atitudes de colaboração para com os outros.

Por ser tratar de uma temática de natureza pluridisciplinar, a sua abordagem deve ser transversal ao currículo, sustentando-se em pressupostos teóricos que emanam das diversas ciências sociais (Santisteban & Pages, 2011). Desta forma, foi nossa intenção, partir das fragilidades que os alunos revelavam nas diversas áreas curriculares disciplinares e trabalhá-las ao mesmo tempo que estimulávamos as competências sociais. Ou seja, ao trabalhar os conteúdos das diversas áreas curriculares estimulámos os alunos a pensar enquanto grupo, a argumentar e justificar as suas opiniões, compreender os pontos de vista dos outros e dar coerência à sua atuação social, ou seja, aprender a exercer a sua cidadania.

Durante todo este processo foram muitas as dúvidas e o esforço por compreender os alunos, trazendo sempre para a sala de aula exemplos reais de atitudes vividas pelos mesmos. A título de exemplo, a meio da intervenção, na 3ª semana, uma aluna num momento de formação cívica, partilhou uma situação “forte” sobre as suas vivências familiares. Todos os colegas ficaram atentos e procuraram dar resposta à questão da aluna. Foi, para nós, um momento de triunfo, pois compreendemos um início de confiança e capacidade de gestão de conflitos estabelecida na turma.

Tivemos sempre em mente que estávamos a experimentar, porém creio que pela predisposição dos alunos e pelos resultados obtidos, que as estratégias utilizadas surtiram um efeito positivo e compensador na vida dos discentes. Ao nível da aprendizagem dos alunos, acreditamos que o plano se mostrou significativo para a turma, mas não foi desenvolvido em tempo suficiente para nos apercebermos de mudanças integrais ao nível das competências sociais e das interações com os pares.

À luz dos vários autores analisados, existem vários fatores e processos que caracterizam esta dificuldade no desenvolvimento das competências sociais. O desenvolvimento cognitivo e social da criança não deve ser ignorado. Deve, pelo contrário, ser respeitado. O que quer dizer que, durante a implementação do plano de ação, não poderíamos esperar que as atitudes dos alunos, ao nível social, se alterassem radicalmente, uma vez que, na faixa etária em que se encontram, existem aspetos característicos que se vão desenvolvendo gradualmente. De facto, a criança nesta idade, 6/7 anos, está a desenvolver-se tanto ao nível de personalidade, como cognitiva e socialmente, ou seja, está numa fase de reconhecimento de si própria e diferenciação dos outros (Schaffer, 1999).

Por isso, quando pronunciamos que os alunos tinham dificuldades em desenvolver competências sociais, podemos explicar que eles próprios ainda sentem dificuldade por estarem tão centrados neles que não conseguem ver a perspectiva do outro, ou podemos também referir que a criança ainda não o consegue fazer, porque ainda se encontra num processo de transição para uma moralidade mais autónoma, ou seja, onde passa a reconhecer o que é “bom” ou “mau”, o que está “certo” ou “errado” ou onde passa a reconhecer a importância das regras sociais e morais, e isso ela consegue, especialmente, na relação com os pares.

Foi reconhecendo a importância da relação de pares no desenvolvimento das competências sociais que este trabalho se alicerçou. Por outras palavras, incidimos na sensibilização, estímulo, promoção e desenvolvimento destas competências da realização de trabalhos de grupo, pois acreditamos, tal como Matos (2000 citado por Almeida, 2000), que o grupo de pares fornece à criança um contexto, que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como lhe permite experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade.

Desta forma, concluímos que é experimentando que podemos inovar, é procurando novas estratégias e novas formas de estar que provocamos comportamentos que devem prevalecer numa sociedade. Aprendemos ainda, tal como afirma Aires (2010), que entendermos os problemas como questões e não os alunos como fonte de problemas foi a melhor estratégia para que os mesmos se sentissem motivados a melhorar e a transformar as atitudes menos positivas em positivas.

Em síntese, a aposta realizada na prática de promoção de competências sociais deve ser valorizada em qualquer contexto de aprendizagem, pois tal como refere Estanqueiro (2012), o reconhecimento da sua importância contribui para a eficácia da ação educativa.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A prática docente crítica (...) envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*

(Freire, 2009, p. 38)

Chegada ao fim de mais um processo de muitos outros que se sucederam durante estes cinco anos, torna-se imperativo fazer uma retrospectiva analisando todo o caminho percorrido, debruçando-me especialmente sobre o momento de intervenção que teve lugar durante todo o mês de maio do presente ano.

A maioria dos meus passos delineados desde o ingresso neste curso até ao momento presente tratam-se essencialmente de marcas de um rasto daquilo que Freire (2009) considera “o pensar sobre o fazer” (p. 38). Foram consecutivas reflexões sobre palavras refletidas de pessoas com renome no mundo da educação, esforços contínuos de repensar o que já havia sido pensado, com o objetivo de compilar ferramentas teóricas que possam consubstanciar uma prática futura. No entanto, redefine-se aqui uma outra forma de educar, aquela que mais concretamente nos permite aprender para ensinar, também ela uma forte potenciadora do pensamento crítico, ou não devesse este ser uma constante nos diversos processos de ensino-aprendizagem.

O período de intervenção constituiu, para mim, o momento no qual me foi permitido conhecer exemplos de contextos onde irei trabalhar futuramente. Constituiu também, uma das oportunidades que me permitiu desenvolver competências para saber observar, descrever, registar, interpretar e problematizar de modo a que, numa outra etapa, consiga encontrar e propor alternativas de intervenção, com a finalidade de superar os problemas e/ou satisfazer as necessidades dos alunos bem como da escola.

Dado que, antes da conceção do plano realizei um período de observação de quatro semanas ao contexto educativo onde iria implementar este, pude perceber qual a importância de uma observação, ou seja, a realização de uma análise a um contexto pois a observação “deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática “ (Estrela, 1990, pp.29). Deste modo, a observação permitiu-me, não só conhecer o contexto educativo e compreender como este se articula com toda a comunidade escolar, como também conhecer os alunos que constituíam a turma, podendo conhecer os seus hábitos, a sua dinâmica e, principalmente, assinalar as suas necessidades, bem como as suas preferências.

A realidade com que me deparei foi uma surpresa muito positiva, pois a dinâmica entre os alunos e o professor vão ao encontro com aquilo que considero que

são “boas práticas pedagógicas”. Tal como idealizo, a sala de aula constitui tanto um espaço de brincadeira como um espaço de trabalho no qual, através das interações sociais, são transmitidos conhecimentos e vividas experiências. Como reflexo, a maioria dos alunos da turma tinha um grande gosto pelo conhecimento e uma enorme vontade de querer saber mais.

Relativamente ao trabalho em torno das competências Sociais, este deixou-me bastante satisfeita com os resultados e com todo o processo. Sinto que fizemos a diferença na turma ao dar oportunidade de experimentar e melhorar o ambiente da sala de aula. Reparei que alguns discentes, que não interagiam, começaram, a interagir por meio dos trabalhos de grupo e os alunos mais tímidos sentiam que já tinham um espaço onde pudessem partilhar as suas opiniões e, por isso, vi-os a participarem mais.

A receptividade da turma em relação a todas as propostas que lhes fazíamos foi, desde o início, muito grande, havendo muito entusiasmo da parte desta e um dos nossos maiores desafios era de prosseguir com esse entusiasmo e motivação durante toda a nossa intervenção. Este foi um aspeto, que muito me preocupou e que acabou por constituir uma das grandes expugnações da nossa intervenção constituindo-se num ponto forte. Ao longo destes cinco anos de formação, a importância da motivação dos alunos foi sempre abordada como uma matéria de extrema relevância, na medida em que esta permite aos estudantes aprendizagens significativas, pois é definida “como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos faz agir.” (Arends, 2000 p. 138). A motivação é, como pude comprovar um dos fatores mais importantes da aprendizagem, uma vez que estimula o aluno a querer saber, a querer fazer e a querer ser. Deste modo, uma das estratégias que tivemos de mobilizar foi o constante lembrar do porquê de realizar cada atividade, explicando a sua importância. Deste modo, os alunos iam percebendo que nada era feito sem um objetivo e que todas as atividades tinham igual importância.

Outro aspeto que considero que foi bem-sucedido foi o facto de me permitir perceber como se pode proceder a uma diferenciação, uma vez que existiam alunos em que era necessário uma diferenciação pedagógica, pois o desenvolvimento das suas aprendizagens encontrava-se num nível mais baixo do que a restante turma. A estratégia adotada foi incluir estes alunos em diferentes grupos de trabalho, formando assim grupos heterogéneos, onde passou a haver espírito de ajuda na realização das tarefas, fazendo com que todos os alunos estivessem envolvidos nas atividades. Percebi também que para além do trabalho em grupo, atividades mais informais e de carácter lúdico como atividades musicais e de expressão dramática, constituem uma

boa forma de levar o aluno, que normalmente tem uma postura passiva a querer participar nas atividades.

Associada aos aspetos referidos anteriormente, emergia também a capacidade de controlar a situação pedagógica. Quero com isto dizer que, sob o desígnio de tentar manter a estabilidade do ambiente de sala de aula, nem sempre as minhas atitudes foram no sentido da assertividade, degenerando para suaves formas de autoritarismo. Conclui porém que “não é certo (...) que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos (...). A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (Freire, 2009, p. 141). Assim sendo, dei por mim a olhar, em silêncio, imóvel à frente de uma turma em grande agitação e a pensar *E agora?* Dei por mim a cirandar pelos espaços disponíveis entre as mesas, seguindo o exemplo de alguns dos meus professores, mas sem resultados evidentes. Também essa vai sendo uma aprendizagem ao longo da vida: descartar os exemplos que não me parecem coerentes e reconstruir-me progressivamente à imagem de outros que se me assumem como bons modelos a seguir. Contudo, creio que a minha reconstrução só tem fundamento quando passa do nível mental e abstrato para um nível real e concreto, quando efetivamente se coloca em prática o que se vai modelando e se dá novo rumo a esse processo incessante de reorganização do eu pessoal e do eu profissional, efetivamente indissociáveis.

Apesar das dificuldades sentidas e das fragilidades identificadas, interpreto esta oportunidade de intervir numa turma de 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico como uma componente essencial do meu processo de reconstrução profissional, na medida em que me permitiu tomar contacto com uma realidade para mim desconhecida e que me despertou, logo desde o primeiro momento de observação, um enorme fascínio. Reforçando a ideia que tenho vindo a mencionar ao longo de toda esta reflexão, de que numa visão ampla «onde há vida há inacabamento» (Freire, 2009, p. 50), também as crianças são seres em construção e, nestas idades, seres repletos de questões e de ideias inesperadas que nos surpreendem continuamente. Mais do que isso as crianças são muito atentas, possibilitando que esse nosso trabalho de reconstrução enquanto professores se faça conjuntamente com elas, por que elas próprias têm a capacidade de observar, de corrigir, de verificar, de opinar, participando igualmente deste processo. Não raras vezes ao longo da intervenção as crianças, atentas aos meus registos no quadro, advertiam-me para algumas imprecisões que eu cometia ou questionavam algumas decisões, exigindo uma atitude minha transparente e honesta para com eles.

Finalizando, considero que este período de intervenção foi uma das melhores aprendizagens e a mais significativa. Foi muito gratificante passar da teoria à prática e poder experienciar aquilo que será o meu futuro profissional, bem como aplicar alguns conhecimentos que adquiri ao longo destes anos de estudo. Pude igualmente comprovar que trabalhar com crianças não é função simples, na medida em que existem inúmeros fatores que influenciam as aprendizagens, e eu como futura professora, tenho que estar ciente que dificilmente as aulas correm como planeadas e o professor tem que socorrer a estratégias e a um Plano B. Assim, só me resta concluir que, tal como Freire (2009, p. 53), «gosto de ser gente porque inacabado sei que sou um ser condicionado mas consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele».

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). Introdução. A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas- Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Almeida, A. M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). Portal dos Psicólogos. Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Acedido a 25 de Maio de 2014, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Barbeiro, L. F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & A. Gomes (Eds.), *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e prática*, (pp. 53-67. Braga: Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia.
- Benezon, R. (1985). *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós Educator, reimpressão..
- Boavida, M., & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2004). *Planificação. Novos papéis, novos modelos – dos projetos de planificação á planificação de projectos*. Porto: ASA.
- Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: conceções e práticas.. Évora: CIEP / Universidade de Évora*.
- Canha, L. N., Neves, S. M. (2008). *Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. Manual prático*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

- Cortesão, L. (2002). Formas de Ensinar, forma de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- Darjan, I., Lustrea, A. (2010). Promoting social competence development to reduce children`s social aggression. *Procedia Social and Behaviour Sciences* 2, pp. 3297-3302.
- Delors, J. (org.). (2005). Educação, um tesouro a descobrir. Porto: Edições Asa.
- DGE. Agrupamentos de Escolas TEIP. Programas e Projectos nas Escolas T.E.I.P. Acedido a 2 de Junho de 2014, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=21>).
- Dolci, L. N. (2004) Teatro na educação: desenvolvendo no aluno a capacidade de integração nos grupos sociais. Acedido a 02 de Junho de 2014, em [www.umce.cl/~dialogos/n08\\_2004/netto.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/netto.swf).
- Estanqueiro, A. (2012). Boas práticas na educação – O papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela [et al], Albano. (1990). Formação de professores por competências – projecto foco: uma experiência de formação contínua. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M.T. e Estrela, A. (1978). A técnica dos incidentes críticos no ensino. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, L. (2012). Práticas de Ensino do Futuro Educador/Professor e Aprendizagem cooperativa. Relatório de estágio. Açores: Universidade dos Açores.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp.71-94.
- Ferreira, C. (2007). A avaliação no quotidiano da sala de aula. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2009). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). Aprendizagem cooperativa. Porto: Edições Asa.
- Garcia, P. (2001). Las didácticas específicas en la formación del profesorado- Ponencias: didáctica de la Expresión Musical - la evolución I desarrollo musical a través de las teorías evolucionistas de Piaget. Madrid: Real Conservatorio Superior de Música.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

- Leite, T. & Madureira, I. (2003). Necessidades educativas especiais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., Quinn, M. (2006). Competências Sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Coleção Psicologia Escolar. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, M., Niza, I. (1998). Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2001). Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais. Departamento da Educação Básica: Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico. 4.ª edição. Lisboa: ME.
- Moreira, P. (2004). Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade. Coleção Crescer a brincar. Porto: Porto Editora.
- Neves, M. C. (1995). Organização e Gestão da Sala de Aula. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, S. (1998). A organização do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. In Inovação, 11 (pp. 77-98).
- NIZA, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem, in Escola Moderna, Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 9;
- Perrenoud, p. (2002). A escola e a aprendizagem da democracia. Porto: Edições ASA.
- Pierotti, J. (org). (2013). Caderno de jogos cooperativos. Acedido a 05 de junho de 2014, em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Freedaracati.files.wordpress.com%2F2013%2F11%2Fjogos\\_cooperativos\\_02.pdf&ei=NSOYU8PDKoeP0AXdjIGwBg&usg=AFQjCNFpy1qSxFNpwUtuBwepnoXILm8Zyg&bvm=bv.68693194,d.ZGU](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Freedaracati.files.wordpress.com%2F2013%2F11%2Fjogos_cooperativos_02.pdf&ei=NSOYU8PDKoeP0AXdjIGwBg&usg=AFQjCNFpy1qSxFNpwUtuBwepnoXILm8Zyg&bvm=bv.68693194,d.ZGU)
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). Didáctica da Matemática do 1º ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (COORD.) (2009). Didática da Matemática do 1º Ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). Manual de Investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem. Lisboa. Universidade Aberta.

- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142. Acedido a 28 de maio de 2014, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santaella, C. (coord.) (2010). *Didáctica. Teoría e Práctica de la Enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. In: *Escola Moderna*, nº8 (pp. 30-33).
- Santana, I. (2003). A construção Social da Aprendizagem na Escrita. *Escola Moderna*, nº 19.
- Santisteban, A. & Pages, J. (coord.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio Social e Cultural em la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serralha, F. (2007). Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp 138-188.
- Silva, M. (2005). O projecto como “projéctil” não identificado. In *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo*. (pp. 1-17). Porto: Areal Editores.
- Silva, M. (2008). *Uma outra forma de ver o mundo: A inclusividade nas práticas experimentais de ciências físico-químicas do 8º ano de escolaridade*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa & Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Sim-Sim, I., Leite, T. S., Madureira, I. P., Micaelo, M., Nunes, C., Baptista, M. M., et al. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Thiollent, M. (1994). *Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Edições Cortez.
- Tonucci, F. (1986). *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

## **Legislação consultada**

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos

Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro - estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

Despacho Normativo nº 7/2013 de 11 de junho – concretiza os princípios consagrados

Despacho Normativo nº9265-B/2013 de 15 de Julho - define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo.

## **Documentos internos do Agrupamento**

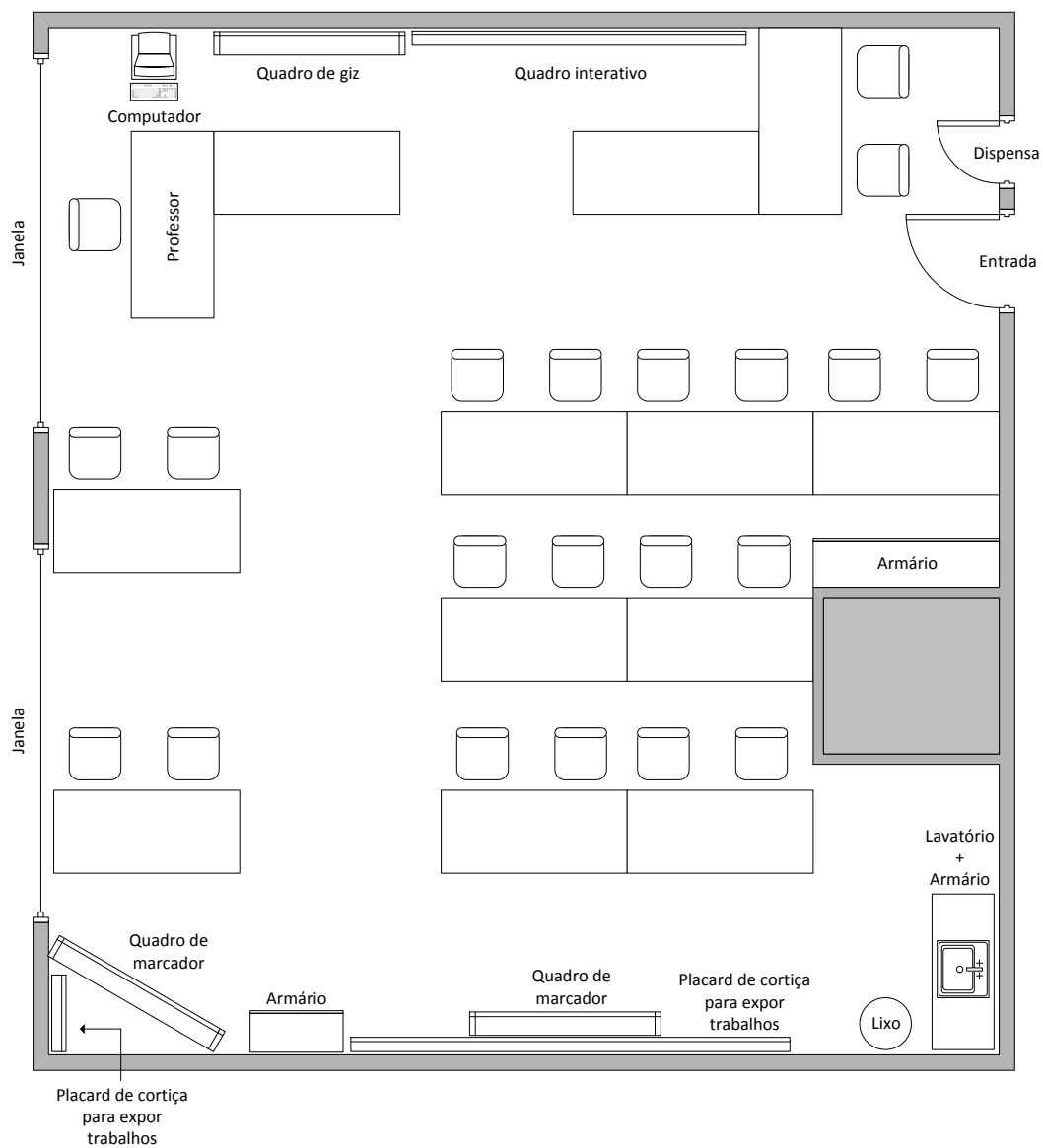
Plano de Turma

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Projeto TEIP do Agrupamento

## **ANEXOS**

## Anexo A. Planta da sala de aula





### Anexo C. Horário semanal da turma

	<b>2ª Feira</b>	<b>3ª Feira</b>	<b>4ª Feira</b>	<b>5ª Feira</b>	<b>6ª Feira</b>
<b>9h – 10h30m</b>	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
<b>10h30m – 11h</b>	INTERVALO				
<b>11h – 12h</b> <b>12h – 12h30m</b>	Português	Matemática	Português	Matemática	Apoio ao Estudo Tempo de Estudo Autónomo
			Expressões		Expressões
<b>12h30m – 13h45m</b>	INTERVALO				
<b>13h45m – 14h30m</b>	Matemática	Português	Estudo do Meio	Oferta comp. Leitura e Escrita	Estudo do Meio Atividade Experimental
<b>14h30m – 15h15m</b>	Estudo do Meio	Estudo do Meio		Expressões	Expressões
<b>15h15m – 15h45m</b>	INTERVALO				
<b>15h45m – 16h30m</b>	Atividades de enriquecimento curricular				

## Anexo D. Notas de campo

**Nota de Campo do dia 17-03-2014:** Foram observadas algumas rotinas, no que respeita à área curricular disciplinar de Português. Durante a semana o docente trabalhava com os alunos uma letra (consoante tal) e realizava atividades sobre a mesma: exercícios caligráficos, formação de palavras através de um conjunto de sílabas, identificação de palavras através da observação de imagens, leitura individual de palavras/frases/textos em voz alta (todos os alunos), cópias (exercício caligráfico), exercícios ortográficos e perguntas de compreensão de textos. A maioria dos exercícios que o professor realizava com os alunos estava contemplada no manual adotado e em fichas de trabalho do mesmo. No que diz respeito ao ensino da leitura, o docente baseou-se no “Método de Leitura” de João de Deus. A aprendizagem desta competência, segundo Ruivo (2006), “inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio” (2006, p. 4).

**Nota de Campo do dia 19-03-2014:** Em Matemática, o docente recorreu também ao manual. Porém, em grande parte das atividades o mesmo socorria-se de materiais manipuláveis, tais como o ábaco, os blocos lógicos, o colar de contas e ficheiros organizados de acordo com os tópicos do Novo Programa de Matemática (Números e Operações, Geometria, Medida e Organização e Tratamento de Dados). De facto a utilização de materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) são essenciais para a realização de atividades matemáticas, pois segundo o *Programa de Matemática de Ensino Básico* (Ponte, 2009) são facilitadores da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas.

**Nota de Campo do dia 21-03-2014:** A área de Estudo do Meio foi abordada através de exercícios do manual e de conversas informais, trocas de ideias e debates em grande grupo, várias vezes suscitados por perguntas do professor.

**Nota de Campo do dia 17-03-2014:** É de mencionar que todas as segundas-feiras de manhã era promovido um momento para a Hora das Novidades. Neste, os alunos relatavam alguns momentos do seu fim-de-semana, desenvolvendo, deste modo, competências de expressão oral. Esta atividade, enquadrada pelos Programas de Português do Ensino Básico, teve como intuito “aprender primeiro a utilizar a palavra (...) respeitando as regras de convivência social e as regras da língua” (Reis *et al*, 2009, p. 69).

## Anexo E. Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Português

Compreensão do oral		
Indicadores Alunos	Responde a questões acerca do que ouviu	Manifesta sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos
1	Verde	Verde
2	Verde	Amarelo
3	Verde	Verde
4	Vermelho	Vermelho
5	Verde	Amarelo
6	Verde	Verde
7	Vermelho	Vermelho
8	Verde	Amarelo
9	Verde	Amarelo
10	Verde	Amarelo
11	Verde	Verde
12	Vermelho	Vermelho
13	Verde	Amarelo
14	Verde	Verde
15	Verde	Vermelho
16	Vermelho	Vermelho
17	Verde	Verde
18	Verde	Verde
19	Verde	Verde
20	Verde	Amarelo
21	Vermelho	Vermelho

**Legenda:**

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

Expressão oral			
Indicadores Alunos	Produz discursos para partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais	Comunica num tom de voz adequado	Articula corretamente as palavras
1	Às vezes	Às vezes	Nunca
2	Às vezes	Às vezes	Sempre
3	Sempre	Sempre	Sempre
4	Às vezes	Às vezes	Às vezes
5	Nunca	Nunca	Às vezes
6	Sempre	Sempre	Sempre
7	Nunca	Nunca	Sempre
8	Às vezes	Nunca	Às vezes
9	Às vezes	Sempre	Às vezes
10	Às vezes	Às vezes	Às vezes
11	Às vezes	Sempre	Sempre
12	Nunca	Às vezes	Às vezes
13	Às vezes	Às vezes	Sempre
14	Sempre	Sempre	Sempre
15	Nunca	Nunca	Às vezes
16	Nunca	Nunca	Às vezes
17	Sempre	Sempre	Sempre
18	Sempre	Sempre	Sempre
19	Sempre	Sempre	Sempre
20	Nunca	Sempre	Sempre
21	Nunca	Nunca	Às vezes

**Legenda:**

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

Conhecimento Explícito da Língua					
Indicadores	Identifica sílabas	Produz palavras através da manipulação de sílabas	Estabelece correspondência entre imagem e palavra	Forma femininos e masculinos	Estabelece correspondência entre som e letra
Alunos					
1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
5	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
6	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
7	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho
8	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
9	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
10	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
11	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
12	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho
13	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
14	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
15	Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo
16	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo
17	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
18	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
19	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
20	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
21	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde

**Legenda:**

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

Escrita				
Indicadores	Copia frases de modo legível e sem erros	Legenda imagens	Forma frases de modo legível e sem erros	Escreve legivelmente, com correção ortográfica, pequenos textos.
Alunos 1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

**Legenda:**

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

## Anexo F. Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Matemática

Indicadores	Classifica números de acordo com um dado critério	Ordena números	Decompõe números	Realiza contagens de dinheiro	Resolve problemas envolvendo adições e subtrações	Explica o seu raciocínio	Lê, explora e interpreta a informação respondendo a questões	Reconhece propriedades de figuras no plano e classifica-as
Alunos 1	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
2	Às vezes	Às vezes	Sempre	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
3	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
4	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Nunca	Nunca
5	Às vezes	Nunca	Às vezes	Às vezes	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
6	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
7	Nunca	Sempre	Às vezes	Sempre	Às vezes	Nunca	Nunca	Às vezes
8	Às vezes	Sempre	Sempre	Às vezes	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
9	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca	Às vezes	Às vezes
10	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
11	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
12	Nunca	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Nunca	Nunca
13	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
14	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
15	Às vezes	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes	Às vezes
16	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Às vezes	Nunca	Nunca	Nunca
17	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
18	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
19	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
20	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
21	Nunca	Nunca	Sempre	Nunca	Sempre	Nunca	Nunca	Nunca

**Legenda:**

<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: green; border: 1px solid black;"></span> Sempre	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: yellow; border: 1px solid black;"></span> Às vezes	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: red; border: 1px solid black;"></span> Nunca	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: gray; border: 1px solid black;"></span> Não observado
--	---	---	--

## Anexo G. Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Estudo do Meio

Indicadores Alunos	Identifica o seu nome próprio e apelido	Identifica o nome dos pais	Identifica o sexo e a idade	Reconhece a sucessão das fases da vida humana	Estabelece relações de parentesco
1	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho
2	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde
3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
5	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
6	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
8	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde
9	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
10	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
11	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
12	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
13	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
14	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
15	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho
16	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho
17	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
18	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
19	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
20	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
21	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho

**Legenda:**

<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: green; border: 1px solid black;"></span> Sempre	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: yellow; border: 1px solid black;"></span> Às vezes	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: red; border: 1px solid black;"></span> Nunca	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: gray; border: 1px solid black;"></span> Não observado
--	---	---	--

Indicadores Alunos	Reconhece manifestações da vida animal e vegetal	Reconhece normas de higiene alimentar
1	Red	Grn
2	Red	Grn
3	Grn	Yel
4	Yel	Yel
5	Red	Grn
6	Grn	Grn
7	Red	Grn
8	Yel	Yel
9	Red	Yel
10	Grn	Grn
11	Grn	Grn
12	Yel	Yel
13	Red	Grn
14	Grn	Grn
15	Grn	Grn
16	Yel	Yel
17	Grn	Yel
18	Yel	Yel
19	Yel	Grn
20	Grn	Grn
21	Red	Yel

**Legenda:**

Grn	Sempre	Yel	Às vezes	Red	Nunca	Gr	Não observado
-----	--------	-----	----------	-----	-------	----	---------------

## Anexo H. Grelhas de Avaliação Diagnóstica das Competências Sociais

Alunos		Alunos																					
		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	
Descritores																							
Participação	Espontânea...	aguarda a sua vez de falar																					
		paralela																					
		integrada																					
		pertinente																					
	Solicitada...	pelo adulto																					
		adequada																					
	Verbaliza pensamentos																						
	Reflete sobre...	as suas ações																					
as ações dos colegas																							
Regras	Compreende																						
	Preocupa-se em cumpri-las																						
	Demonstra atitudes corretas, mesmo que não explícitas nas regras																						
Autonomia	Realiza as suas tarefas sozinho																						
Colaboração	Coopera...	forma solicitada																					
		forma espontânea																					
	Ajuda os colegas																						
	Pede ajuda...	ao professor																					



## Anexo I. Sistematização das diferentes fases do trabalho.

Momentos	Fases	Objetivos	Processos
<b>Início do Plano de Intervenção</b>	<b>Planeamento da Ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as competências sociais que precisariam de ser estimuladas;</li> <li>- Verificar a frequência dos comportamentos sociais positivos manifestados pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos comportamentos dos alunos em contexto partindo dos dados obtidos através da observação em sala de aula.</li> </ul>
<b>Decurso do Plano de Intervenção</b>	<b>Ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminuir a frequência das atitudes de má participação observados;</li> <li>- Aumentar a frequência dos comportamentos sociais positivos;</li> <li>- Adoção, por parte dos alunos, de estratégias de resolução de conflitos;</li> <li>- Recolher dados para monitorizar o processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de um programa estruturado assente em abordagens cognitivo-comportamentais;</li> <li>- Observação direta participante em sala de aula;</li> <li>- Notas de Campo.</li> </ul>
<b>Final do Plano de Intervenção</b>	<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os resultados da implementação das estratégias de promoção de competências sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do processo ocorrido em sala de aula através da observação em sala de aula antes e após a ação.</li> </ul>

## Anexo J. Exemplo de Grelha de Observação.

Indicadores	Classifica números de acordo com um dado critério	Ordena números	Decompõe números	Realiza contagens de dinheiro	Resolve problemas envolvendo adições e subtrações	Explica o seu raciocínio	Lê, explora e interpreta a informação respondendo a questões	Reconhece propriedades de figuras no plano e classifica-as
Alunos <sub>1</sub>								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								

## Anexo K. Exemplos de Grelhas de Incidentes Críticos.

<b>Tabela de Registo de Incidente Crítico</b>		
<b>Aluno:</b> 2		
<b>Data:</b> 13 de maio	<b>Local:</b> Sala de Aula	<b>Hora:</b> 13:50
<b>Descrição do Incidente:</b> <p>Na sala de aula está a decorrer a rotina de “Retorno à calma”, o aluno 2 começa a falar com os colegas fazendo com que estes se distraiam.</p> <p>“Quando chamados atenção” para o facto de estarem concentrados naquele momento, o aluno 2 começa a cantar.</p> <p>Dirigi-me junto do aluno e pedi-lhe para deitar a cabeça e fechar os olhos.</p> <p>Este incidente acontecia sempre às segundas e às quartas-feiras. Até que na segunda-feira, da terceira semana, resolvi almoçar um pouco mais rápido e ir observar o aluno 2 no intervalo do almoço e reparei que este estava encostado ao gradeamento da escola a falar com uma senhora.</p> <p>Mal me avistou no recreio, chamou-me e disse para vir conhecer a mãe dele. Eu dirigi-me ao pé dele e disse “boa tarde” à senhora e voltei afastar-me.</p> <p>Quando tocou para a entrada, resolvi ir falar com o aluno 2 e dizer-lhe que tinha gostado de conhecer a sua mãe e perguntar o porquê de ela estar ali a falar com ele. Ao que ele me respondeu:</p> <p>- “Sabe professora, eu vivo com o meu pai e não vejo a minha mãe...nos dias em que ela tem folga vem ver-me ao recreio e falar um pouco comigo. Mas depois eu fico triste porque ela se vai embora”</p> <p>Após este relato, o comportamento que o aluno manifestava naqueles dias começou a fazer-me sentido.</p> <p>Resolvi então, antes de ele entrar na sala, dizer-lhe ao ouvido que hoje na rotina de retorno à calma imagina-se que estava a passear com a mãe num sitio que ele gostasse muito.</p> <p>E assim, o aluno 2 nesse dia realizou a rotina normalmente e nas restantes semanas, nos dias em que estava com a mãe eu sabia logo pois, ele no momento de partilha após o retorno à calma partilhava que tinha imaginado que estava a passear com a mãe em determinado lugar.</p>		

## Anexo L. Objetivos do plano de intervenção; princípios orientadores; estratégias de intervenção e contributo de cada área curricular

Objetivos do P.I.	Princípios orientadores	Estratégias globais	Integração curricular
<p>- Desenvolver competências sociais potencializadoras de atitudes de participação e gestão de conflitos;</p>	<p>Aprendizagens integradoras, socializadoras, significativas, ativas e diferenciadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão da participação democrática através da instituição de regras de igualdade nas participações e respeito pela opinião e momento de partilha do outro;</li> <li>- Realização de Assembleia de Turma;</li> <li>- Realização de atividades de auto e heteroavaliação;</li> <li>- Realização de situações que envolvam a participação oral dos alunos;</li> <li>- Dinamização de momentos de partilha de sentimentos em grande grupo;</li> <li>- Realização da rotina de retorno à calma através de audição de histórias ou músicas.</li> </ul>	<p>Português;</p> <p>Formação cívica;</p> <p>Expressão Musical.</p>
<p>- Promover o trabalho colaborativo;</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de atividades de trabalho experimental e trabalho investigativo (através da exploração e manipulação de materiais);</li> <li>- Realização de atividades de experimentação nas expressões artísticas;</li> <li>- Exploração de momentos de trabalho em pares ou em pequenos grupos;</li> <li>- Promoção atividades ou jogos de movimento;</li> <li>- Continuação de rotina semanal “Tempo de Estudo Autónomo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Cívica;</li> <li>- Estudo do Meio;</li> <li>- Expressão Musical;</li> <li>- Expressão Plástica;</li> <li>- Expressão Dramática;</li> <li>- Expressão Físico-motora.</li> </ul>
<p>- Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes situações;</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de textos copiados ou produzidos;</li> <li>- Leitura de diferentes suportes escritos;</li> <li>- Implementação de rotina semanal de leitura de uma história (inacabada);</li> <li>- Dinamização de momentos de escrita em grande grupo, partindo de indutores.</li> </ul>	<p>- Português;</p> <p>- Expressão Dramática.</p>

<p>- Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas;</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação de realização de rotina semanal “problema da semana”;</li> <li>- Implementação de rotina diária “problema do dia”;</li> <li>- Valorização de processos pessoais na realização dos problemas matemáticos;</li> <li>- Dinamização de momentos de discussão oral de exercícios realizados, através da entreajuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Cívica;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Português.</li> </ul>
--	--	--	---

## Anexo M. Planificação da atividade de leitura e exploração da obra “O coelhinho branco” de António Torrado.

<b>Planificação Diária</b> Data – 23 abril de 2014						
Turma: 1º C Interveniente: Joana Lopes						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
14h – 15h15m	Português	- Identificar vocabulário relativo ao livro; - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.	Leitura e exploração do livro “O coelhinho branco” de António Torrado. Primeiramente, solicitar-se-á aos alunos que, oralmente, identifiquem alguns aspetos paratextuais do livro, ou seja: autor, ilustrador, editora, data de publicação, título, capa, lombada, contracapa e resumo. E feita uma antecipação do conteúdo da história oralmente e em grande grupo. Lê-se a história e a mesma é discutida com os alunos sobre a ação principal: realizar-se-á um pequeno debate intitulado “O mal que faço afeta os outros”, de modo a que os alunos identifiquem comportamentos/atitude corretas e incorretas presentes na história, relacionando-as com os seus comportamentos.	- Livro “O coelhinho branco”.	- Observação direta – grelha de observação.	Alunos Estagiárias

## Anexo N. Exemplo de uma grelha “As minhas atitudes”.


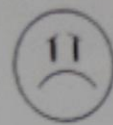
As minhas atitudes						
Atitudes	21 de abril a 25 de abril	28 de abril a 2 de maio	5 de maio a 9 de maio	12 de maio a 16 de maio	19 de maio a 23 de maio	26 de maio a 30 de maio
Pus o dedo no ar para poder falar.		Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
Particpei na minha vez.		Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
Ajudei os meus colegas nas tarefas de grupo.		Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
Esforcei-me para fazer os meus trabalhos.		Nunca	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
Respeitei as opiniões dos meus colegas.		Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
Cumpri as regras da sala de aula.		Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes

**Código:**

■ Sempre	■ Às vezes	■ Nunca
----------	------------	---------

## Anexo O. Exemplo de uma ata da Assembleia de Turma.

*Assembleia de Turma do dia* 30 / 05 / 2014

O que correu bem? 	O que correu mal? 	Como vamos alterar o que correu mal?	Definir tarefas para a semana seguinte.	Outros assuntos...
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a exposição das flores e da germinação;</li> <li>- a visita ao "demolitor Eduia";</li> <li>- a atividade mistério;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os meninos não ouviram o professor;</li> <li>- o Mateus, o Rafael, o Wandecir, a Dângela e o Otávio não respeitaram a professora;</li> <li>- o Mateus não trabalhou;</li> <li>- o Rafael e o Adriano disseram asneiras;</li> <li>- os meninos não cumpriram as tarefas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- portar melhor e não dizer asneiras no intervalo;</li> <li>- o Mateus deve mudar de lugar para o pé da Sofia;</li> <li>- falar menos e mais baixo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pagar o quadro               <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ gonçalo;</li> </ul> </li> <li>- dar os livros               <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ gabriela;</li> </ul> </li> <li>- ler os T.P.E.               <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Sofia</li> </ul> </li> <li>- ler a letra:               <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ clara;</li> </ul> </li> <li>- data e tempo               <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Filipa;</li> </ul> </li> <li>- Presidente               <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Matilde.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever uma folha com o que correu mais ou menos</li> <li>- gostava de aprender os anfíbios.</li> </ul>

O Presidente O Secretário

## Anexo P. Planificação do guião de percurso da obra “A filha do Grufalão” de Alex Scheffler e Júlia Donaldson.

Planificação Diária						
Data – 26 maio de 2014						
Turma: 1º C						
Interveniente: Ana Pereira						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
9h40 – 12h30m *Intervalo das 10h30 às 11h.	Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar vocabulário relativo ao livro;</li> <li>- Antecipar conteúdos com base no título;</li> <li>- Ouvir e ler textos literários;</li> <li>- Referir o essencial de um pequeno texto ouvido;</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</li> <li>- Desenhar com base em textos lidos.</li> <li>- Descrever imagens em 3 ou 4 frases;</li> <li>- Ler textos produzidos.</li> </ul>	<p>É solicitado aos alunos que antecipem o conteúdo da história “a filha do grufalão de Alex Scheffler e Júlia Donaldson. Seguidamente, ler-se-á a história e os alunos responderão a perguntas de interpretação da mesma.</p> <p>Após a audição e interpretação da história, organizar-se-á a turma em pequenos grupos de trabalho e distribuir-se-á a cada grupo um guião de percurso da história (<b>Anexo I</b>) para que estes o completem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “a filha do Grufalão”.</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- <b>Anexo I.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- grelha de observação.</li> </ul>	

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### A filha do GRUFALÃO

Completa o percurso da filha do grufalão ao longo da história até encontrar o Ratinho.

O grufalão disse à filha: "nenhum grufalão deve entrar na floresta escura!"...



- Ah! Oh! Um rasto na neve que caíl (...)  
Uma cauda saía dos troncos junto ao chão. Seria a cauda do Rato- Mauzão?  
A criatura deslizou cá para fora.



- Ah! Oh! Um rasto na neve que caíl (...)  
Até que enfim, bigodes! E uma toca no chão!  
Seria a cauda do Rato- Mauzão?  
A criatura esgueirou-se cá para fora, mas os seus olhos não eram horríveis, a cauda não tinha escamas e os bigodes não eram terríveis.



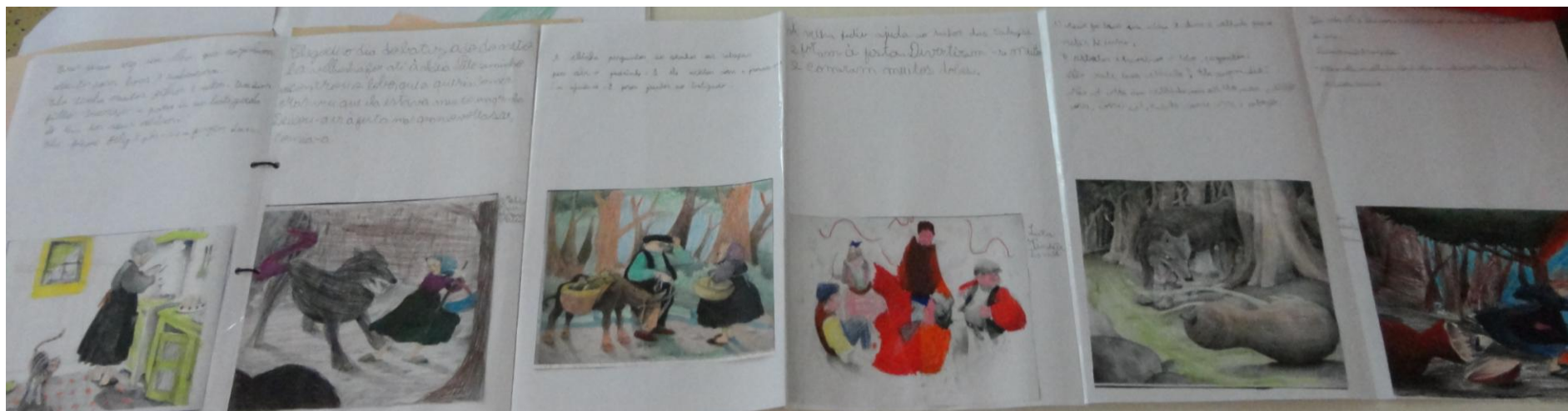
A luz apareceu a brilhar, cheia como um balão e uma sombra terrível desenhou-se no chão.  
Quem era aquela criatura tão feia e feroz? Com cauda, olhos pavoroso e bigodes espartoados, carregando à costa uma enorme noz?



FIM

## Anexo Q. Planificação da atividade de resumo da obra “Corre, corre cabacinha”.

Planificação Diária						
Turma: 1º C		Data – 12 maio de 2014				
Interveniente: Ana Pereira						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
9h50 – 12h30m *Intervalo das 10h30 às 11h.	Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar vocabulário relativo ao livro;</li> <li>- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título;</li> <li>- Ouvir e ler textos literários;</li> <li>- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</li> <li>- Escrever pequenos textos;</li> <li>- Respeitar as regras de trabalho de grupo;</li> <li>- Cooperar com os colegas;</li> <li>- Registrar observações.</li> </ul>	<p>A partir da visualização da capa do livro “Corre, corre cabacinha” de Alice Vieira, é feita com os alunos a exploração dos aspetos paratextuais e é feita a antecipação da história.</p> <p>Após a antecipação da história, ler-se-á história em voz alta para a turma, sendo que todos a deverão acompanhar.</p> <p>Depois de terminada a leitura, os alunos preenchem uma ficha de leitura (<b>Anexo I</b>).</p> <p><i>Note-se que o livro será mostrado aos alunos em formato digital.</i></p> <p>São mostradas imagens (<b>Anexo II</b>) da obra e, em grande grupo, far-se-á o resumo da mesma.</p> <p>A turma é organizada em pequenos grupos de trabalho, dar-se-á a cada grupo uma imagem das anteriores e pedir-se-á, que em grupo, escrevam um pequeno resumo da parte da história que têm na imagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “corre, corre cabacinha”</li> <li>- Anexo I.</li> <li>- Anexo II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- grelha de observação;</li> <li>- Trabalhos realizados.</li> </ul>	Alunos Estagiárias





corpo em atividades de mímica, reconhecendo-o como instrumento que comunica.				
<p>- Trabalhar em grupo, resolvendo conflitos, se necessário, e participando nas decisões;</p> <p>- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em atividades de mímica, reconhecendo-o como instrumento que comunica.</p>	<p>Ainda nos grupos da atividade anterior, pedir-se-á aos alunos que pensem numa parte da obra para a mimarem. Será dado cerca de 3 minutos para que os grupos se organizem e preparem a improvisação.</p> <p>Por fim, cada grupo apresenta a sua improvisação.</p> <p><i>Note-se que os alunos irão dramatizar com o auxílio dos fantoches que construíram na sessão de expressão plástica.</i></p>	Fantoches	10 min.	
- Participar de forma ativa e significativa.	<p><u>Roda Final:</u> Em roda, as crianças realizam uma avaliação coletiva do trabalho realizado.</p> <p>A sessão termina com a <u>reorganização do espaço.</u></p>	_____	10 min.	

## Anexo S. Planificação da atividade de escrita de um anúncio.

<b>Planificação Diária</b> Data – 8 de maio de 2014						
Turma: 1º C Interveniante: Joana Lopes						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
14h30m – 15h15m	Oferta comp. Leitura e Escrita	- Identificar características do anúncio; - Escrever anúncios.	São apresentados exemplos de anúncios. Será explicada a estrutura e função deste tipo de texto e solicita-se aos alunos que escrevam um anúncio a pares cujo tema será sobre a vinda das andorinhas para Portugal. <i>Note-se que o anúncio deverá seguir a planificação:</i> - <i>A quem anuncia?</i> - <i>O que anuncia?</i> - <i>Em que local?</i> - <i>Em que dia e hora?</i> Os diferentes pares apresentarão os anúncios escritos à turma.	- Anúncios; - Material de escrita; - Cadernos da sala de aula.	- Observação direta - grelha de observação; - Trabalhos realizados.	Alunos Estagiárias

## Anexo T. Planificação da atividade de escrita de uma receita.

<p style="text-align: center;"><b>Planificação Diária</b> Data – 15 maio de 2014</p> <p>Turma: 1º C Interveniente: Ana Pereira</p>						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
13h55 – 14h30m	Oferta comp. Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características da receita;</li> <li>- Escrever receitas.</li> </ul>	<p>Construção de uma receita: tendo por base a história abordada ao longo da semana "Corre, corre, cabacinha", lembrar-se-á aos alunos que a <i>velhinha</i> passava os dias a cozinhar. Desta forma, é proposto aos alunos que construam uma receita de doce de cabaça. Contudo, antes da construção do texto mostrar-se-ão aos alunos exemplos de receita para que eles identifiquem as partes que constituem este género textual.</p> <p><i>Note-se que o texto será realizado em grande grupo, dado que é a primeira vez que os alunos têm contacto com este género textual.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Receitas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- grelha de observação;</li> <li>- Trabalhos realizados.</li> </ul>	Alunos Estagiárias

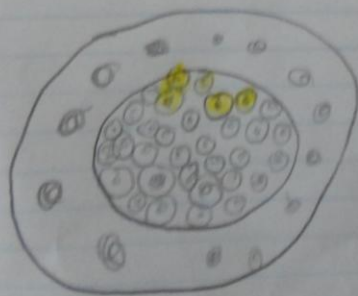
## Doce de abóbora

### Ingredientes:

- 1 abóbora pequena
- 2 colheres de açúcar
- meia dúzia de ovos
- Canela em pó
- casca de limão

### Modo de preparação:

- 1º - Descasque a abóbora e retire os sementes.
- 2º - coze a abóbora durante 30 minutos e triture-a.
- 3º - junte o açúcar e os ovos à abóbora.
- 4º - Leve tudo ao lume e junte a casca de limão.
- 5º - Leve numa travessa e polvilhe com canela.



## Anexo U. Planificação da Atividade de Construção de um Pictograma.

Planificação Diária						
Turma: 1º C		Data – 22 abril de 2014				
Interveniente: Joana Lopes						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
13h55 – 15h15m	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher e representar conjuntos de elementos;</li> <li>- Ler pictogramas;</li> </ul>	<p>Após a produção textual realizada no período da manhã, pedir-se-á aos alunos que selecionem a atividade que tenham gostado de fazer mais nas férias da páscoa e que façam um pequeno desenho da mesma (num quadrado disponibilizado para o efeito).</p> <p>Seguidamente, cada aluno apresentará a sua atividade e organizar-se-ão as mesmas em categorias. <i>Ex.: Lazer, dormir, estudar, etc.</i></p> <p><i>Note-se, que à medida que se vão organizando as atividades em categorias, vai-se construindo um pictograma.</i></p> <p>Após a organização de todas as atividades explorar-se-á, com a turma, o pictograma e far-se-á uma análise ao mesmo, com questões do tipo: "qual a atividade que tem maior número de alunos?" "Qual a que tem menos?" "Existem atividades com o mesmo número de alunos?"</p> <p>Todas as informações mencionadas deverão ser registadas no caderno da sala individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro da sala de aula;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Cadernos da sala de aula;</li> <li>- Material de colorir;</li> <li>- Cartolina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- grelha de observação;</li> </ul>	Alunos Estagiárias

## Anexo V. Planificação da Atividade de Construção de um Gráfico de Pontos.

Planificação Diária						
Turma: 1º C		Data – 28 abril de 2014				
Interveniente: Ana Pereira						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
13h55 – 14h30m	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher e representar conjuntos de elementos;</li> <li>- Recolher e registar dados em gráficos de pontos;</li> <li>- Analisar gráficos de pontos em que cada figura representa uma unidade.</li> </ul>	<p>Posteriormente à exploração do livro e do tema "o que eu quero ser...", abordar-se-á o gráfico de pontos: tendo por base as profissões que gostariam de ter, construir-se-á um gráfico com esse tema (<i>esta atividade deverá complementar o tema OTD iniciado na semana anterior</i>).</p> <p>A construção do mesmo será efetuada em grande grupo, sendo que cada aluno colará uma bola no espaço referente à sua profissão.</p> <p><b>Variante:</b> caso haja uma grande dispersão de profissões na turma, optar-se-á por outro tema, de modo a facilitar a organização do gráfico.</p> <p>Seguidamente, o gráfico de pontos é analisado em grande grupo, com questões como: "qual a profissão que tem maior número de alunos?" "Qual a que tem menor?" "Existem profissões com o mesmo número de alunos?"</p> <p>Todas as informações mencionadas serão registadas no caderno da sala individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Bolas recortadas em papel;</li> <li>- Quadro da sala de aula;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Cadernos diários dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- grelha de observação;</li> <li>- Trabalhos realizados.</li> </ul>	Alunos Estagiárias

## Anexo X. Planificação da Atividade “Rotina Diária dos Alunos”.

<b>Planificação Diária</b> Data – 23 abril de 2014 Turma: 1º C Interveniante: Joana Lopes						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
9h50 10h30m	– Estudo do Meio	- Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia; - Localizar esses atos no espaço e numa linha de tempo; - Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;	Diálogo com os alunos sobre a rotina diária individual – exploração dos conceitos “antes”, “depois”, “ao mesmo tempo”. Solicita-se aos alunos que apresentem a sua rotina individual utilizando estas expressões. Após o debate sobre as rotinas diárias dos alunos, solicitar-se-á que cada um escreva um pequeno texto sobre a sua rotina	- Material de Escrita; - Caderno diário.	- Observação direta – grelha de observação; - Trabalhos realizados.	Alunos Estagiárias

## Anexo Y. Planificação da Atividade “Estados do Tempo”.

<b>Planificação Diária</b> Data – 5 de maio de 2014						
Turma: 1º C Interveniante: Ana Pereira						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
13h55m – 15h15	Estudo do Meio	- Registrar o tempo que faz; - Identificar paisagens com diferentes estações do ano; - Descrever e pintar paisagens com as diferentes estações do ano	Os alunos deverão realizar, individualmente, uma ficha de trabalho sobre os diferentes estados de tempo. A mesma é corrigida oralmente e em grande grupo. É distribuída uma tabela pelos alunos, a qual deverão colar no caderno e escrever os dias da semana. Posteriormente, é explicitado que deverão desenhar e pintar o estado do tempo do presente dia e continuar esta atividade durante os restantes dias da semana. No final da semana, após a realização da mesma, cada aluno proceder-se-á à apresentação da cada tabela e far-se-á um debate em torno da importância que a escrita simbólica tem.	- Material de escrita e de pintura; - Cadernos diários dos alunos; - Manual de E.M.; - Tabela para a marcação do tempo;	- Observação direta – grelha de observação; - Trabalhos produzidos.	Alunos Estagiárias

## Anexo Z. Planificação da Sessão de Música “ Sons do Nosso Corpo”.

<b>Planificação Diária</b> Data – <u>9 de maio de 2014</u>						
Turma: 1º C Interveniante: Joana Lopes						
Tempo	Áreas e Conteúdos	Objetivos/ Descritores	Atividades e Estratégias	Recursos	Modos de Regulação do processo	
					Técnicas/ Instrumentos	Intervenientes
13h55m – 14h30m	Expressão e Educação Musical	- Utilizar os diferentes objetos da sala para efetuar batimentos. - Realizar jogos de exploração do corpo seguindo diferentes ritmos; - Registrar sons sobre a forma gráfica.	Em grande grupo, são explorados sons corporais e com objetos. Pretende-se que os alunos verifiquem que existe a possibilidade de se fazer música sem instrumentos convencionais. Seguidamente, é feita uma sequência de sons corporais e os alunos imitam a mesma. Posteriormente, os alunos são convidados a corresponder cada som a uma imagem, a qual registam numa pauta gráfica.	- Quadro da sala de aula; - Material de escrita; - Objetos do dia-a-dia.	- Observação direta – grelha de observação. - Trabalhos realizados.	Alunos Estagiárias



		aos colegas	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Aceita ideias...	do professor	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Red
		dos colegas	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Red
	Partilha material		Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
<b>Relacioname nto</b>	Amigável...	com o professor	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
		com os colegas	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
	Resolve conflitos...	com o professor	Red	Red	Green	Red	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Red
		com os colegas	Red	Red	Green	Red	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Red







		integrada	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red
		pertinente	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	
	Solicitada...	pele adulto	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	
		adequada	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	
	Verbaliza pensamentos		Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	
	Reflete sobre...	as suas ações	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	
as ações dos colegas		Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Red	Green	Yellow		
<b>Autonomia</b>	Realiza as suas tarefas sozinho		Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	
<b>Colaboração</b>	Coopera...	forma solicitada	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow		
		forma espontânea	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Red	Green	Red		
	Ajuda os colegas	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red		
	Pede ajuda...	ao professor	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	
		aos colegas	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Red	Red	Green	Red		
	Aceita ideias...	do professor	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow		
		dos colegas	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	
Partilha material		Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Red	Green	Yellow		
<b>Relacionamento</b>	Amigável...	com o professor	Red	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	
		com os colegas	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	
	Resolve conflitos...	com o professor	Red	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	
		com os colegas	Red	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	

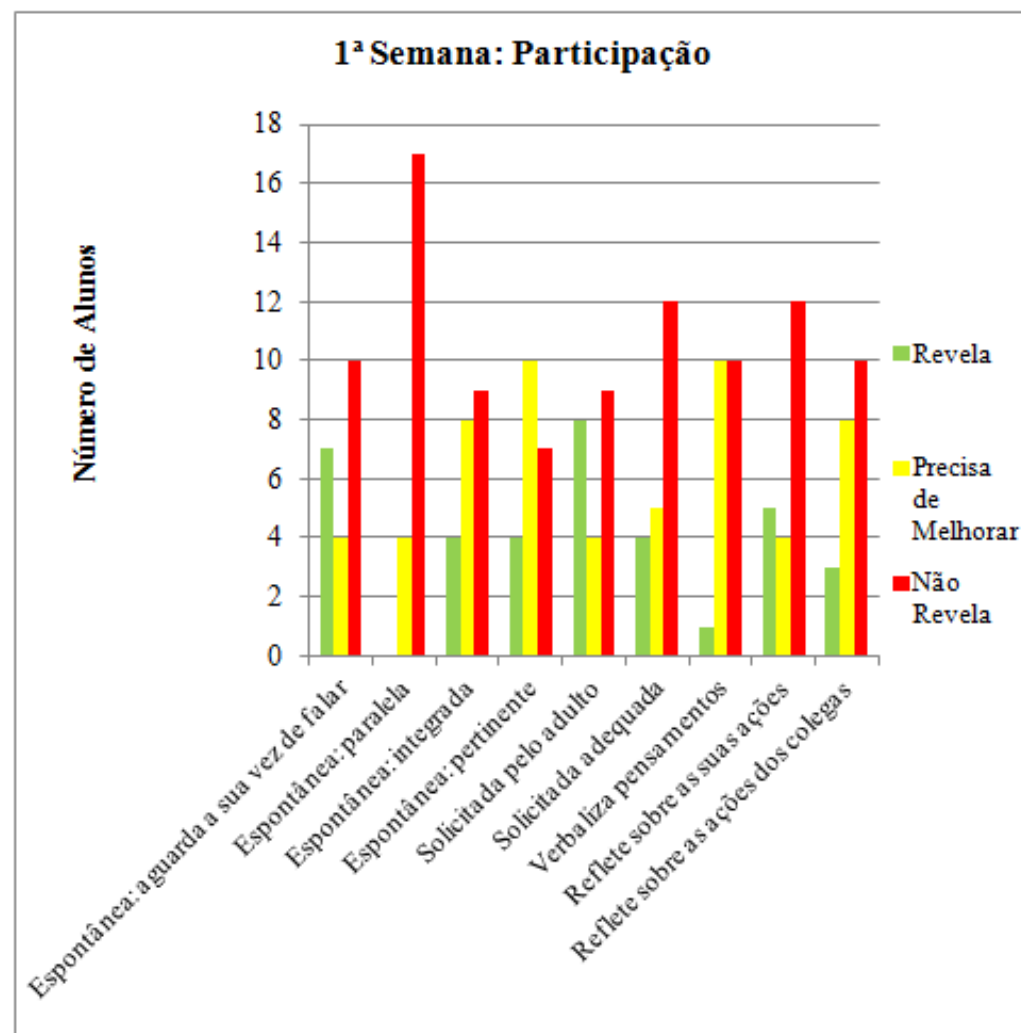
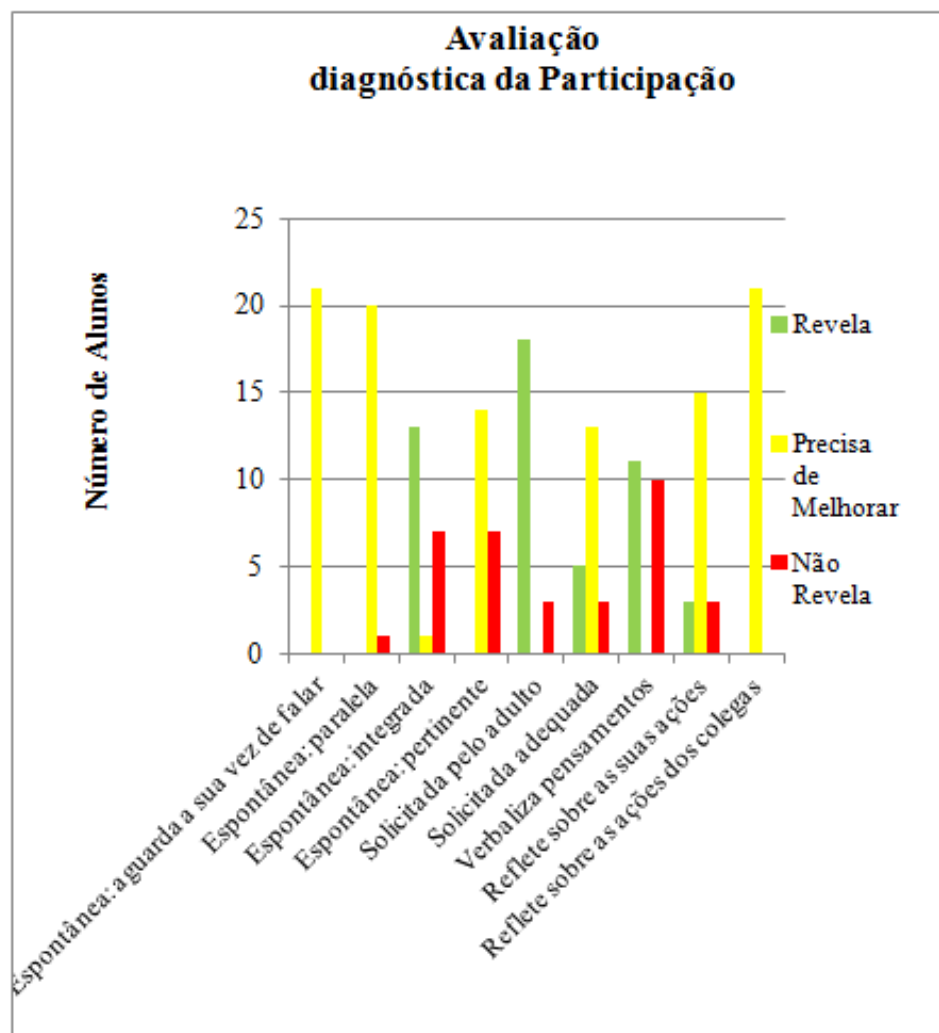




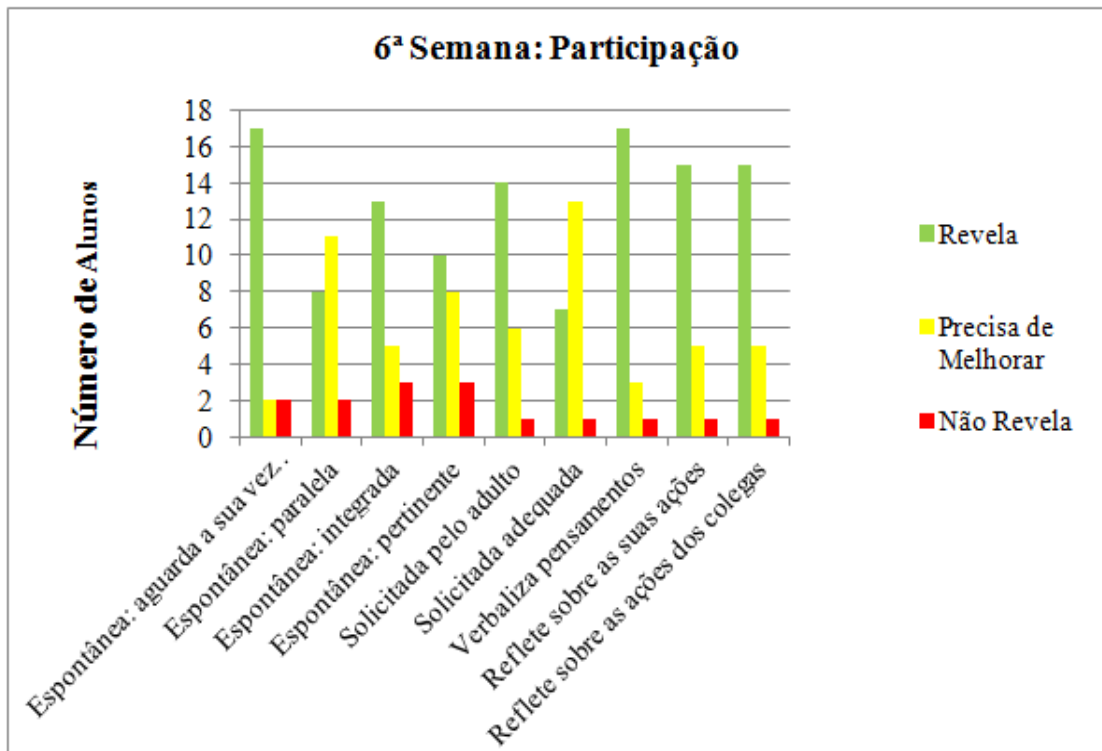


	Solicitada...	pelo adulto	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	
		adequada	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow
	Verbaliza pensamentos		Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
	Reflete sobre...	as suas ações	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow
		as ações dos colegas	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow
<b>Autonomia</b>	Realiza as suas tarefas sozinho		Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	
<b>Colaboração</b>	Coopera...	forma solicitada	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	
		forma espontânea	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Red	
	Ajuda os colegas		Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	
	Pede ajuda...	ao professor	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	
		aos colegas	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Red	
	Aceita ideias...	do professor	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	
		dos colegas	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	
Partilha material		Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow		
<b>Relacionamento</b>	Amigável...	com o professor	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
		com os colegas	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	
	Resolve conflitos...	com o professor	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
		com os colegas	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	

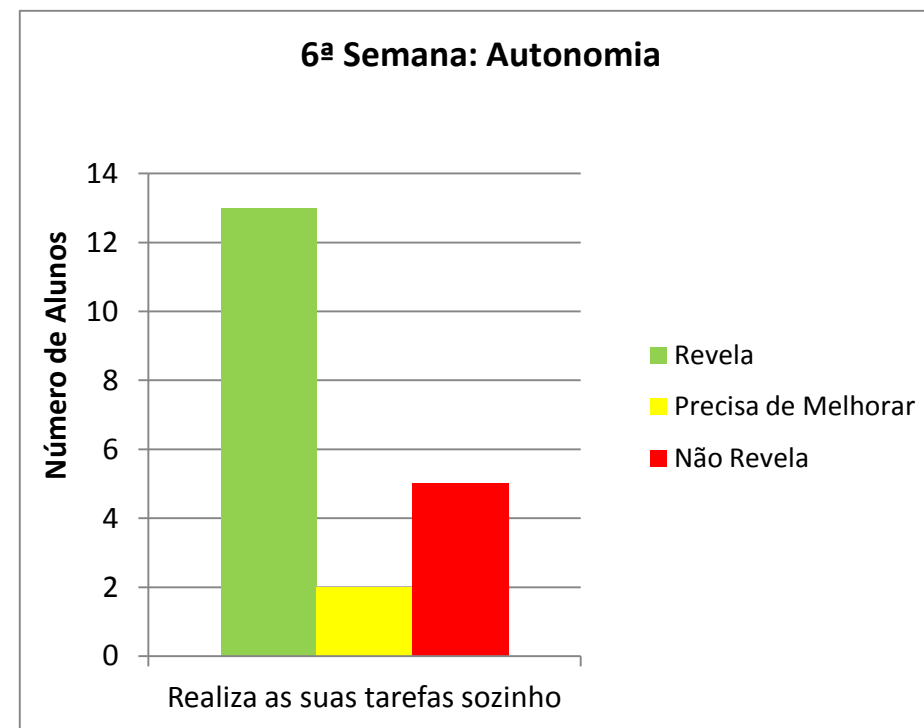
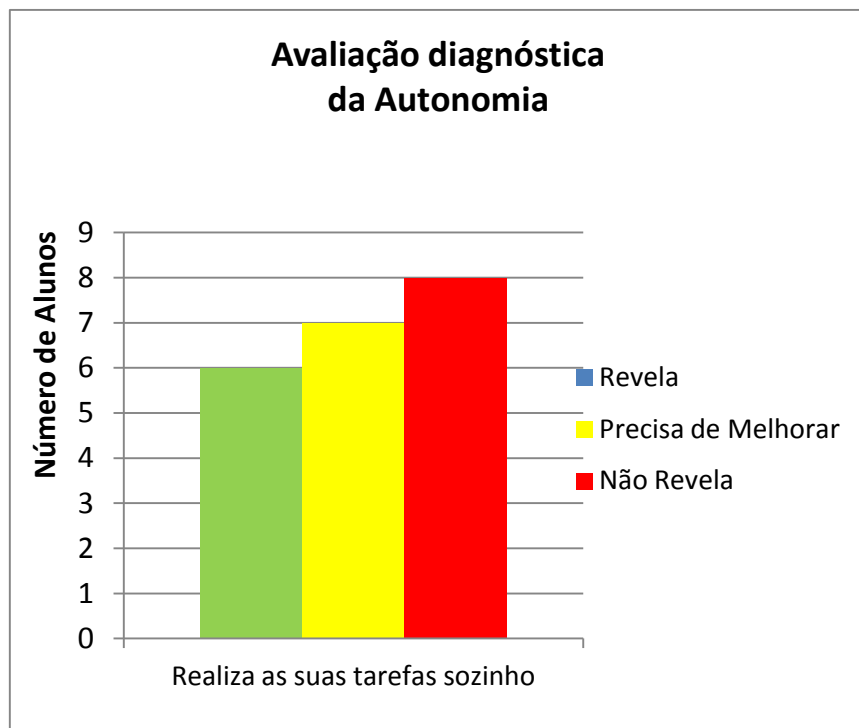
## Anexo AC. Gráficos de avaliação da participação – Diagnóstica e 1ª Semana



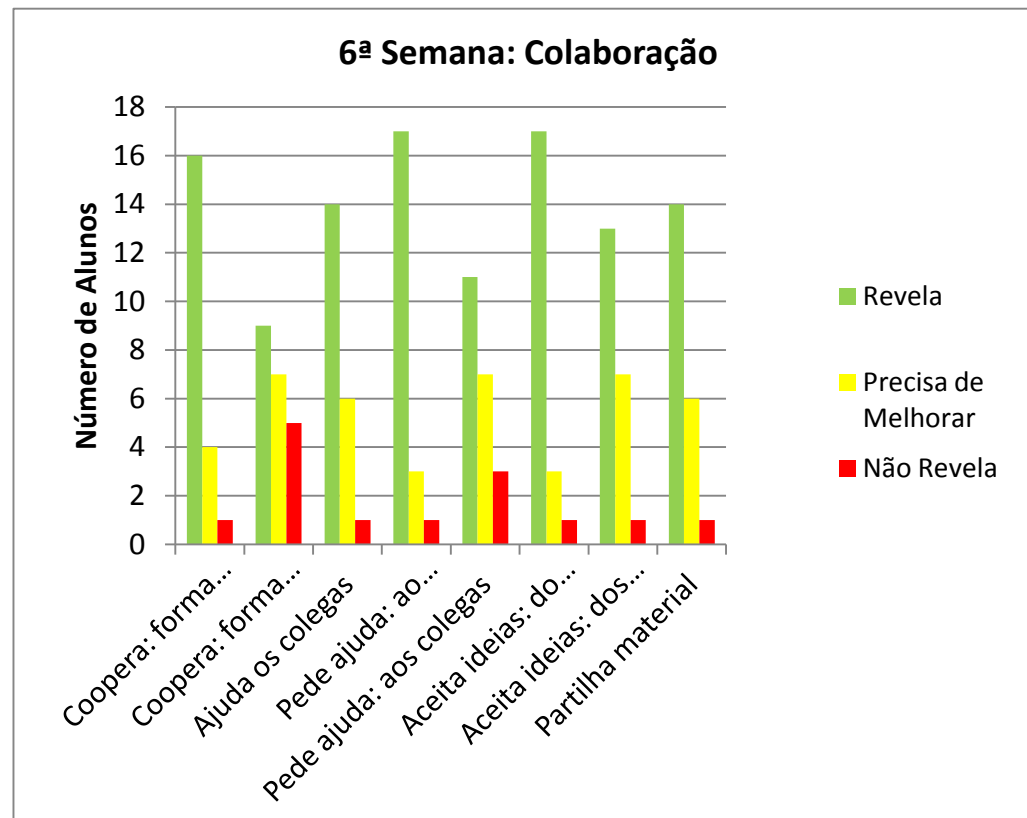
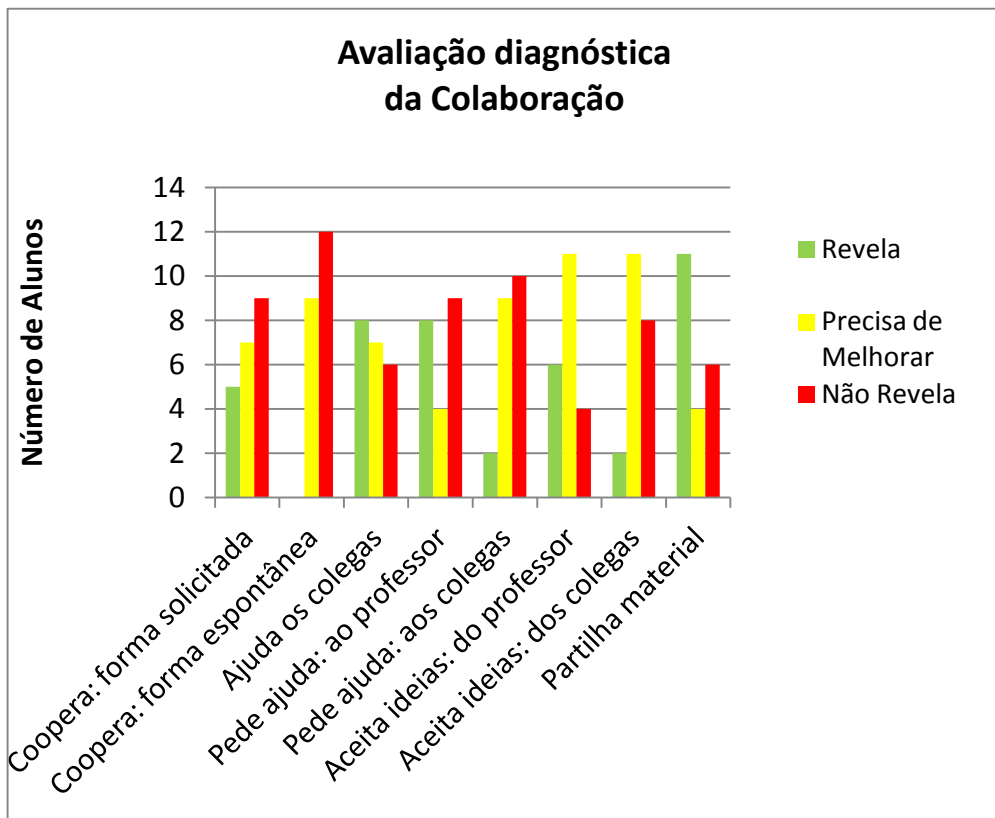
## Anexo AD. Gráfico de avaliação final da participação



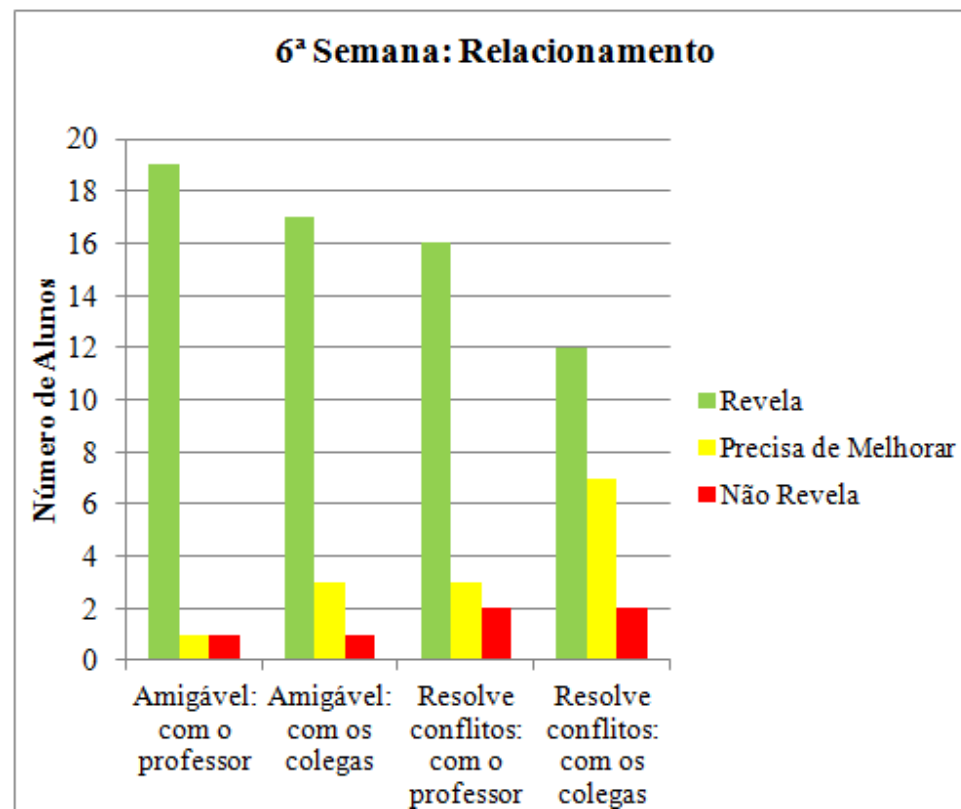
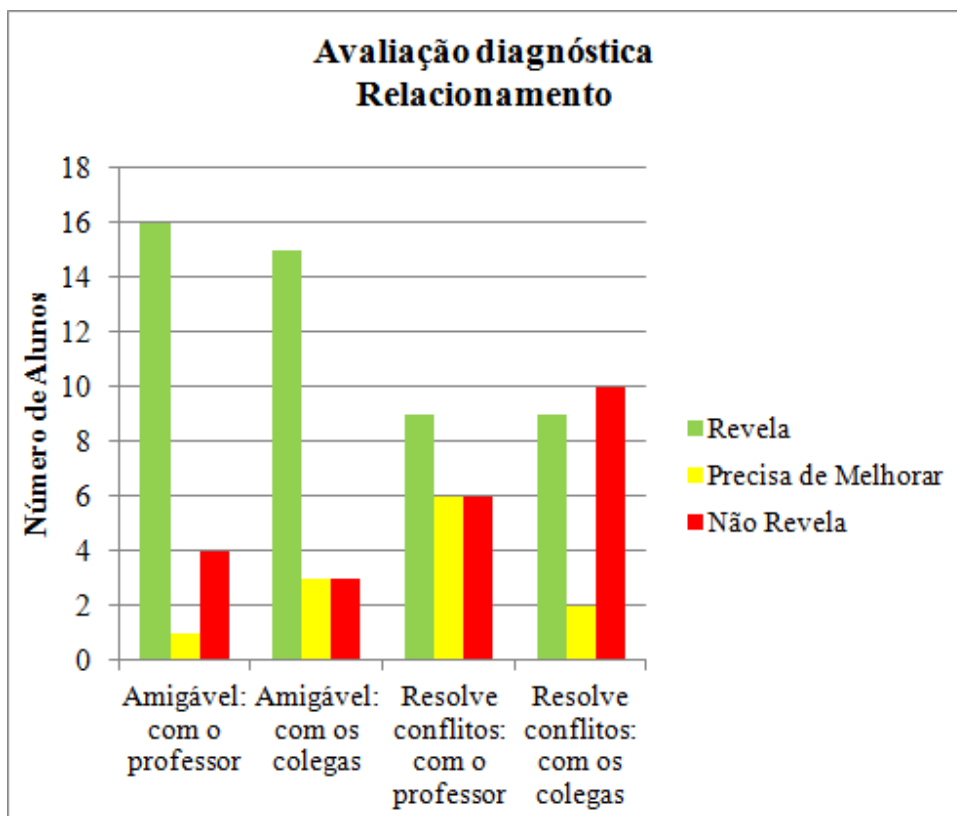
## Anexo AE. Gráficos de avaliação da autonomia



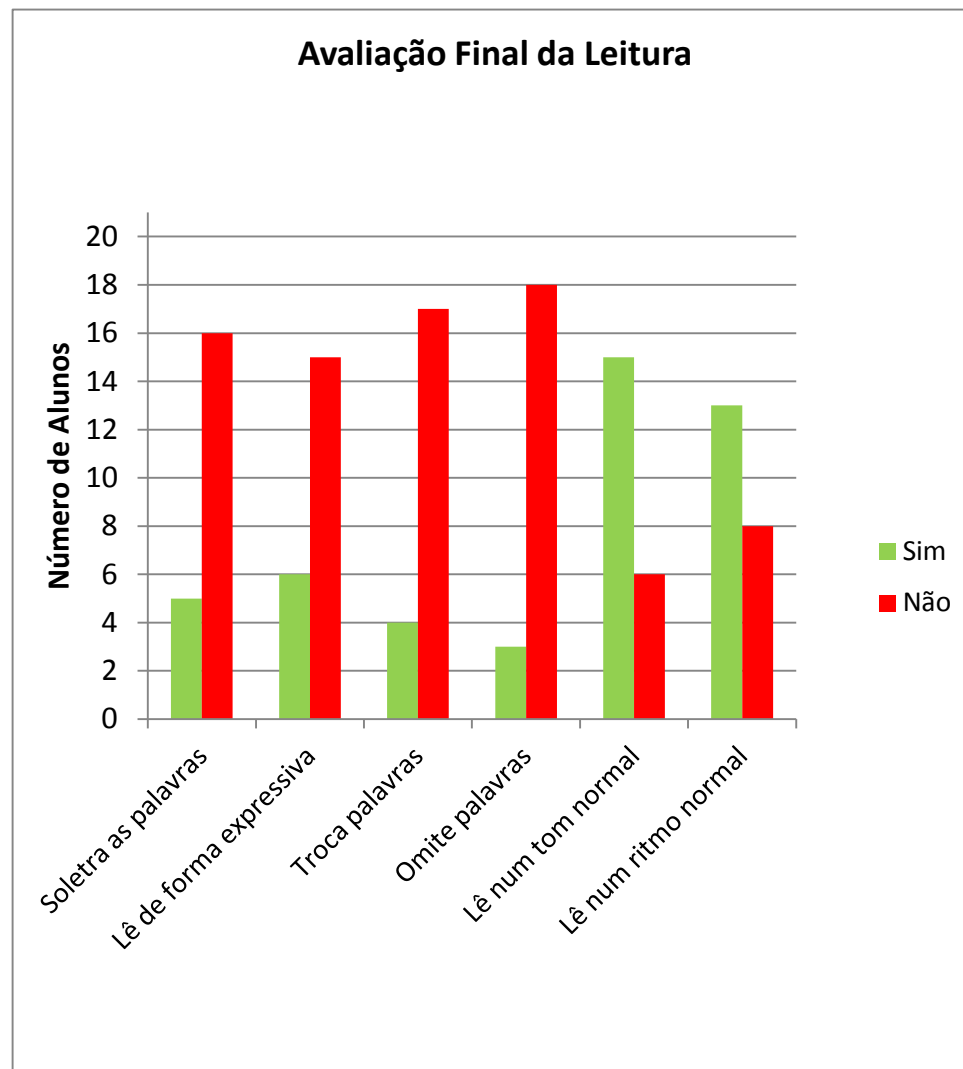
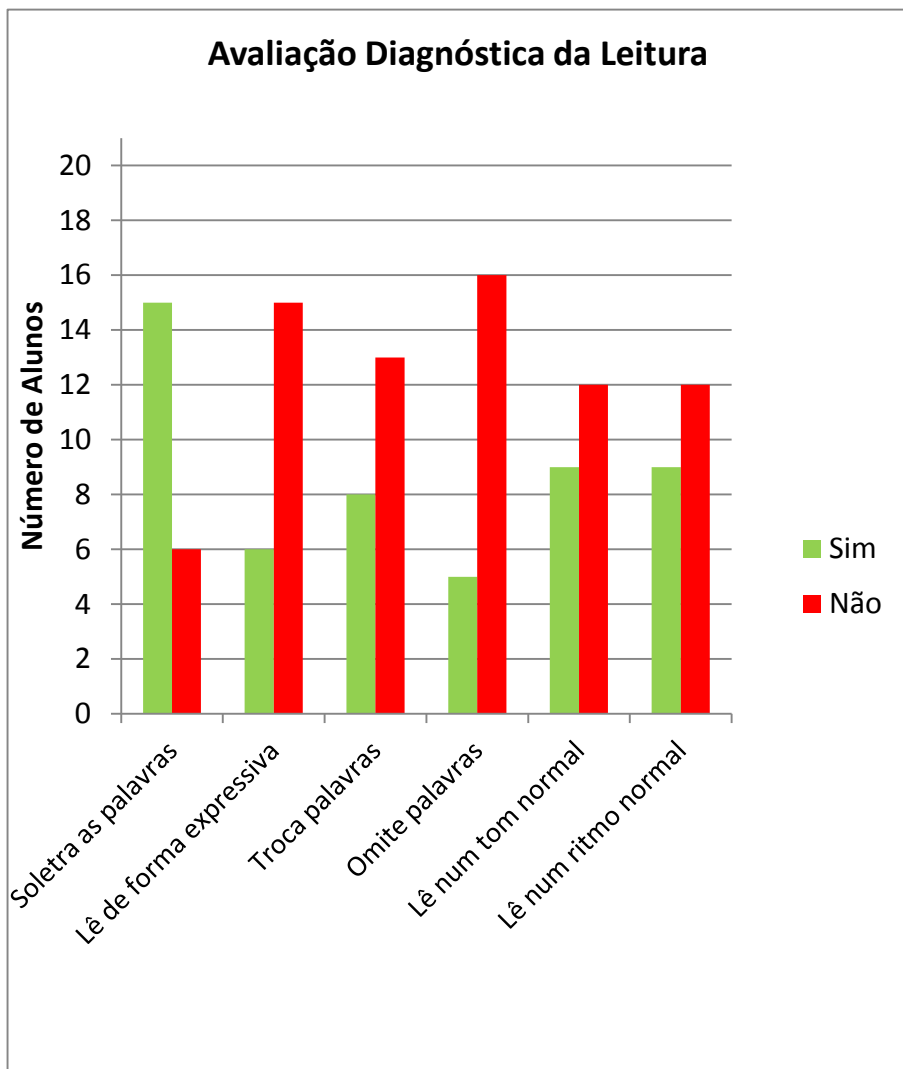
## Anexo AF. Gráficos de avaliação da colaboração



## Anexo AG. Gráficos de avaliação do Relacionamento

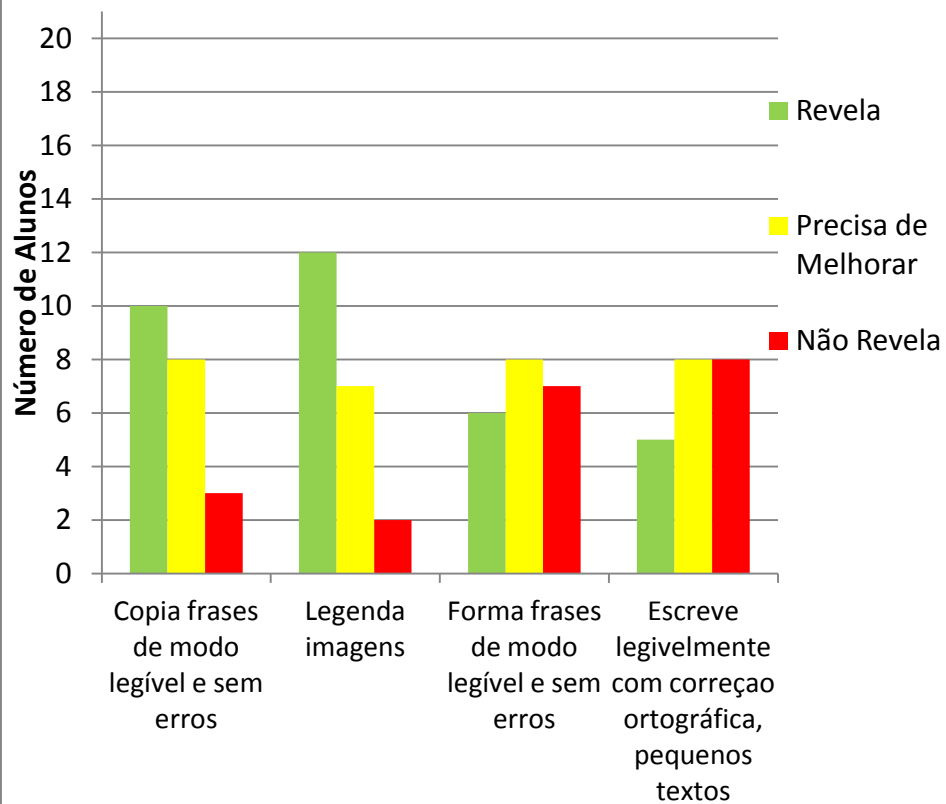


## Anexo AH. Gráficos de avaliação da Leitura

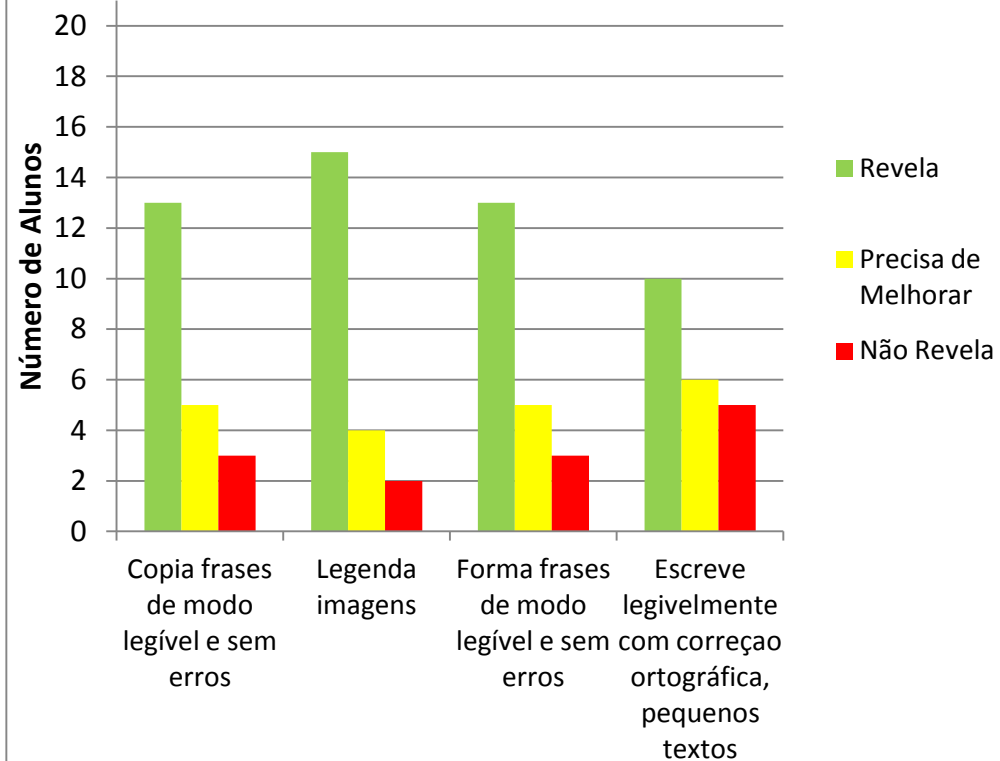


## Anexo AI. Gráficos de avaliação da escrita

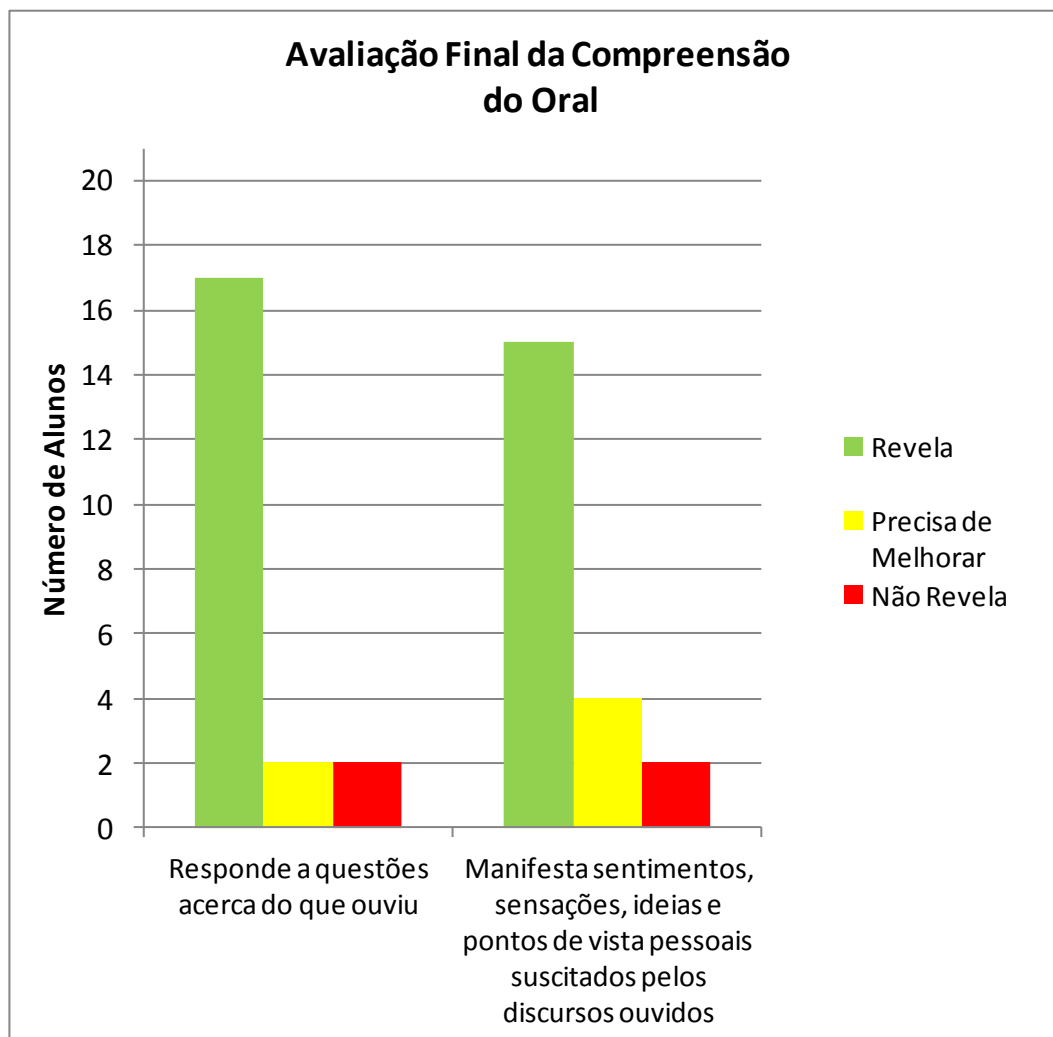
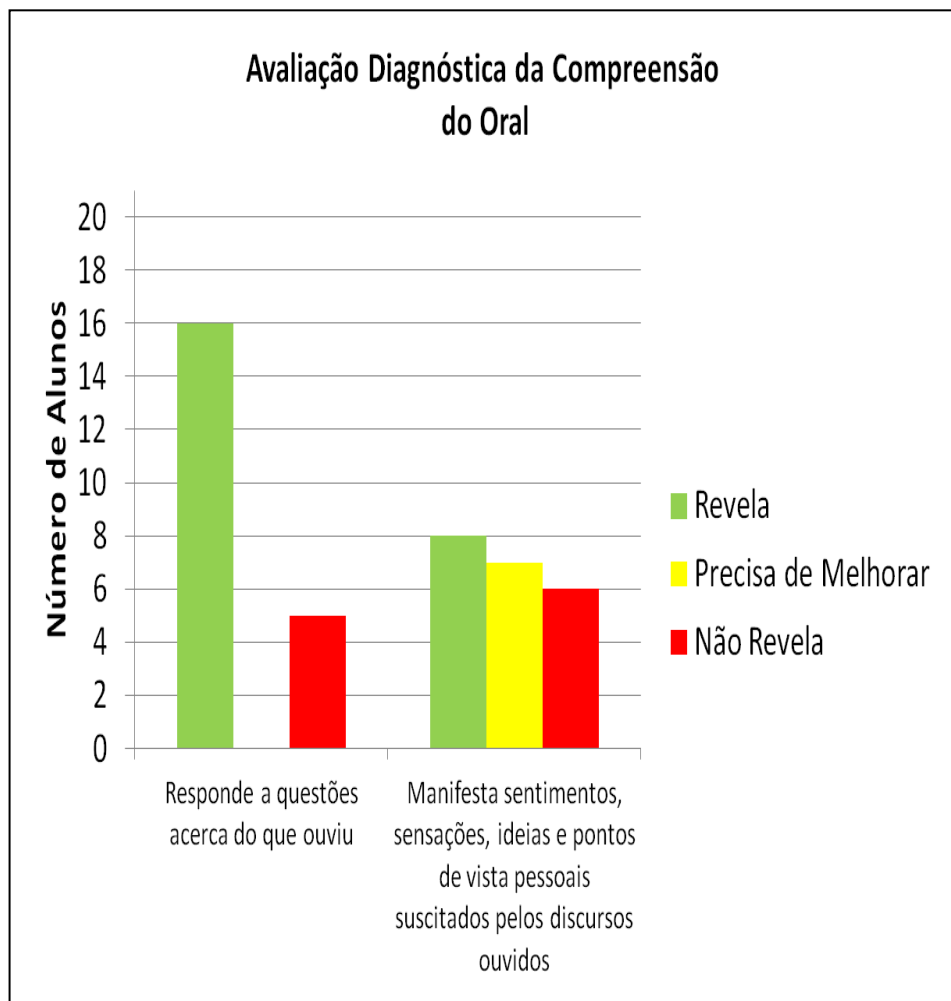
### Avaliação Diagnostica da Escrita



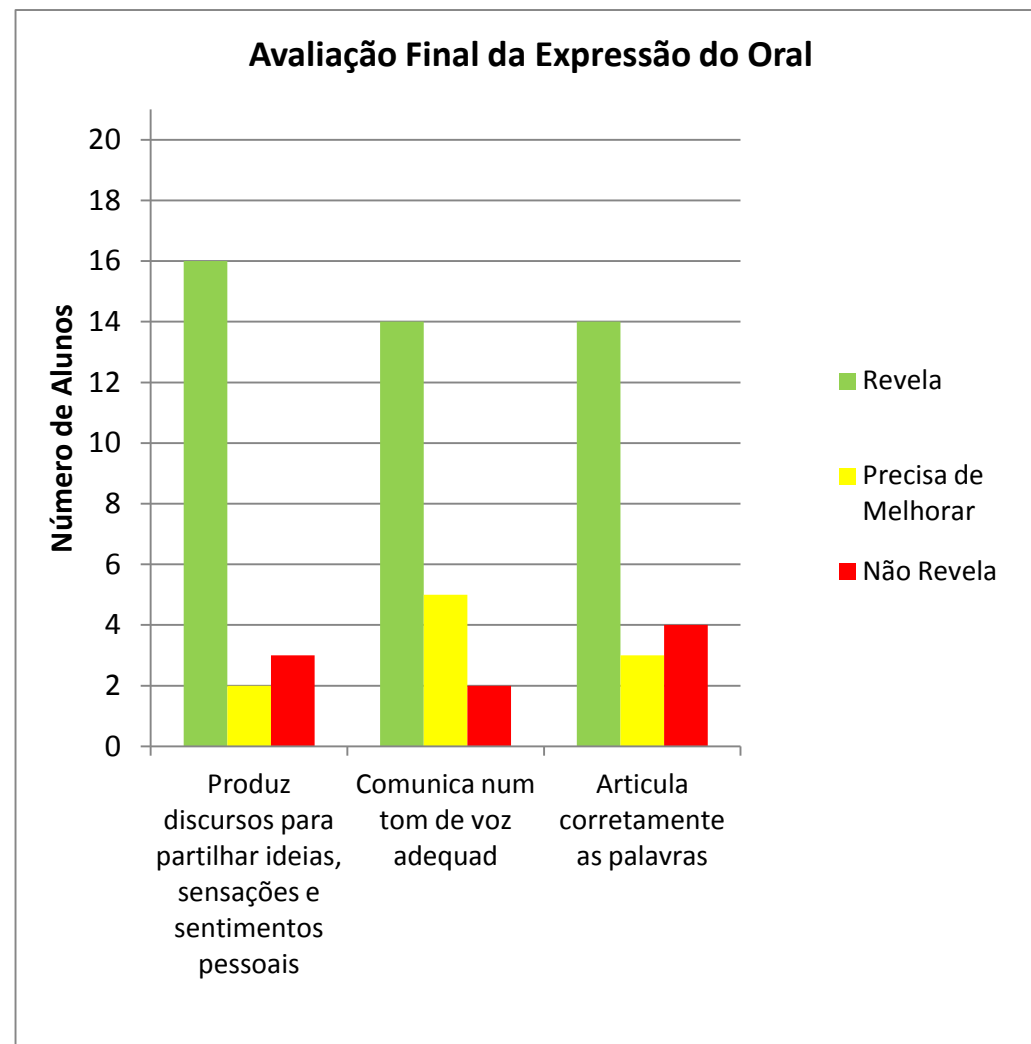
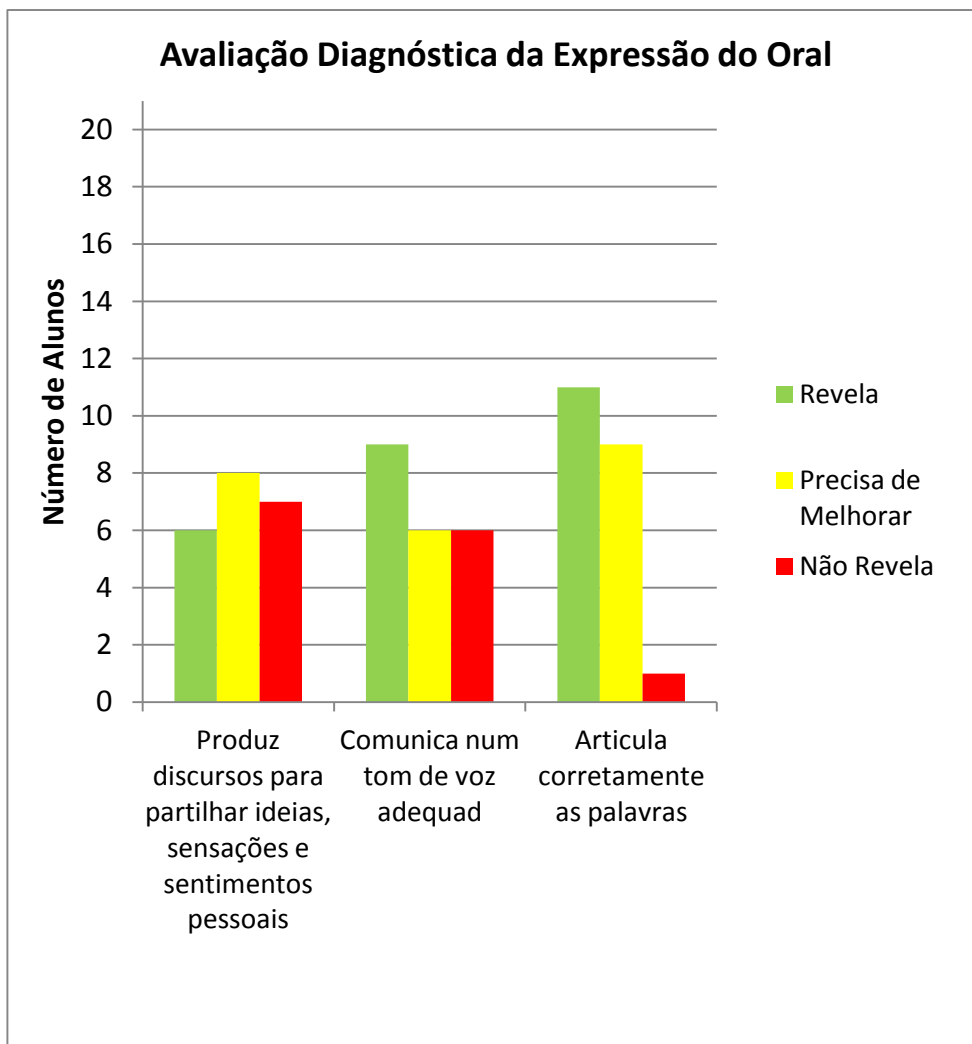
### Avaliação Final da Escrita



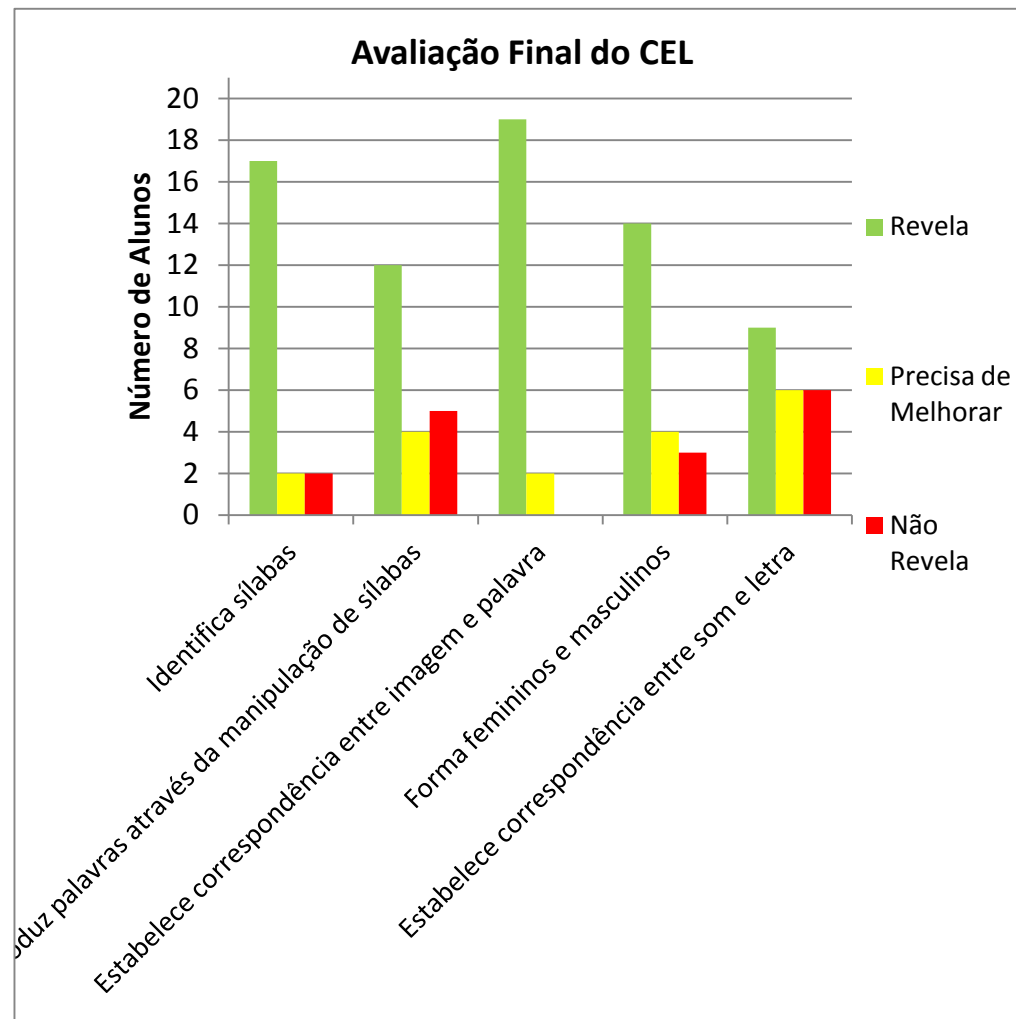
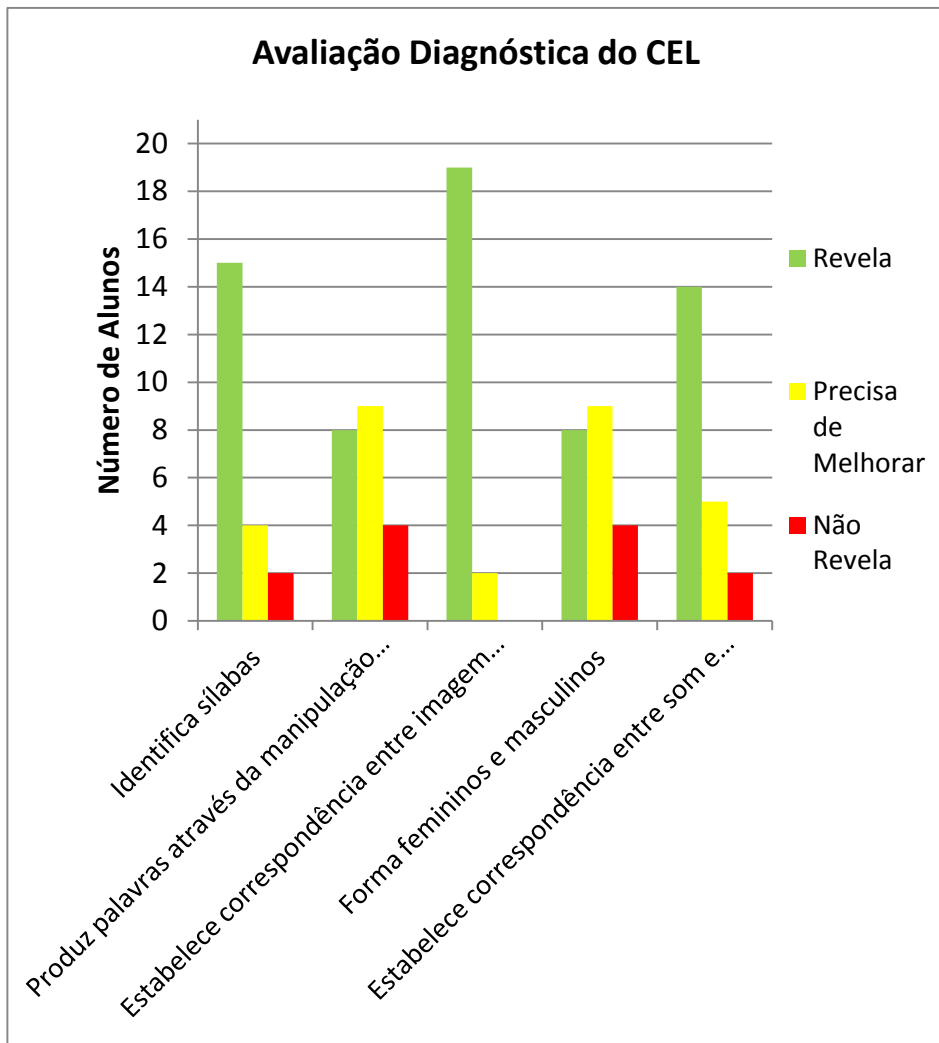
## Anexo AJ. Gráficos de avaliação da Compreensão do Oral



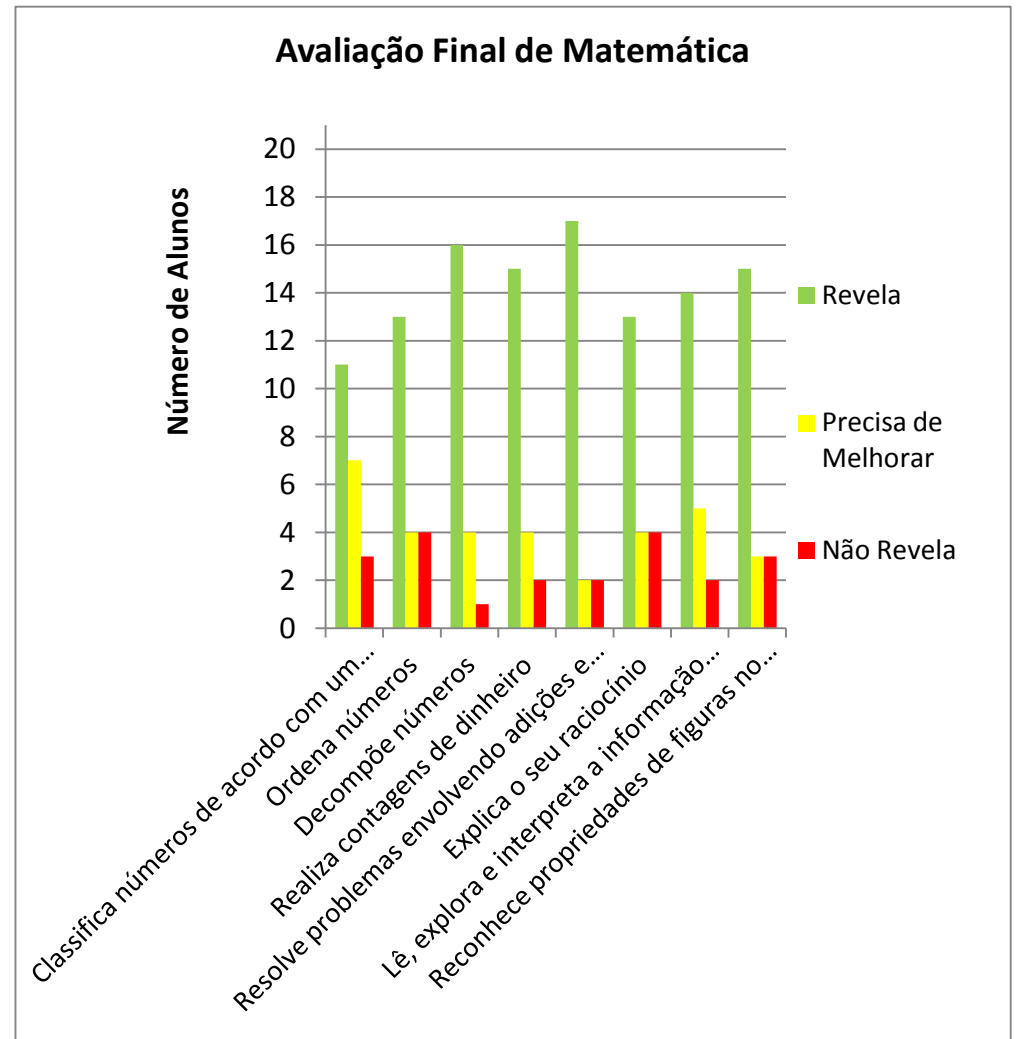
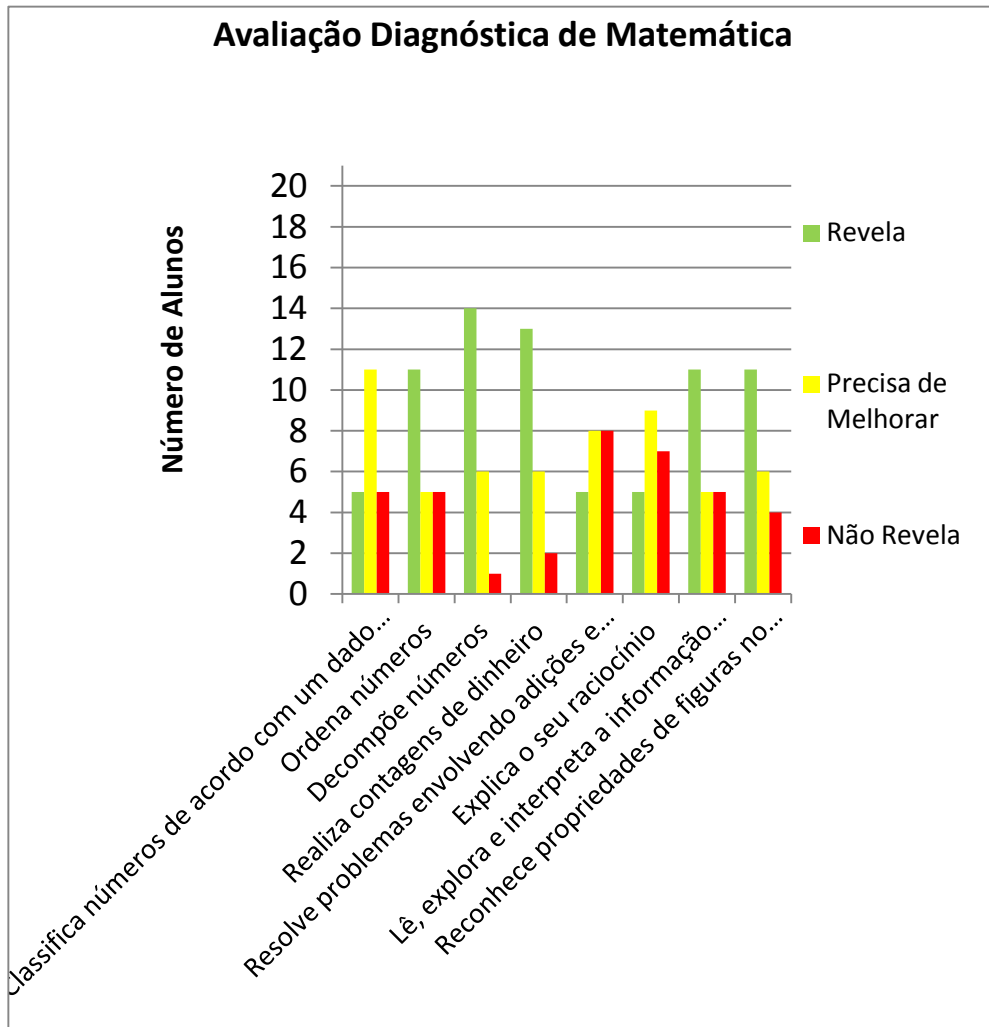
## Anexo AK. Gráficos de avaliação da Expressão do Oral



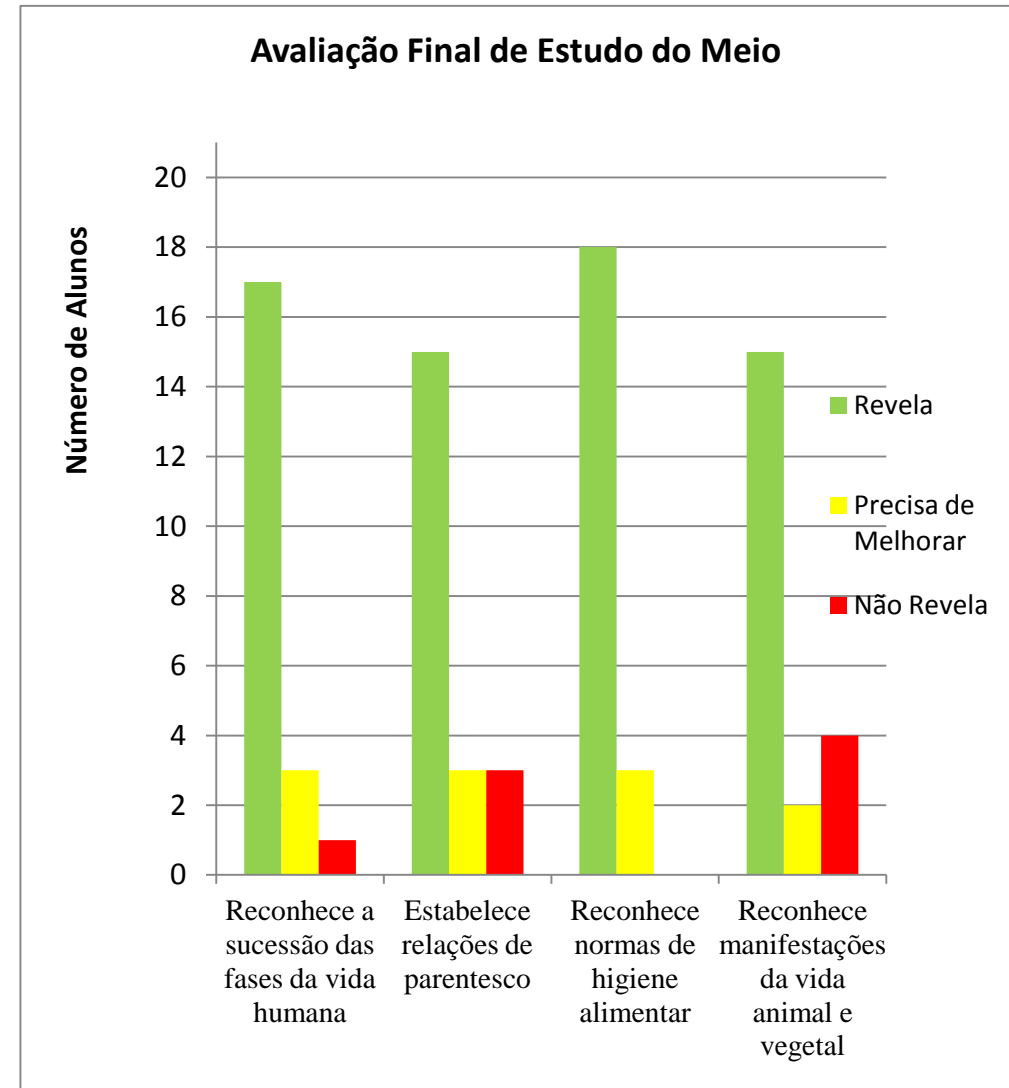
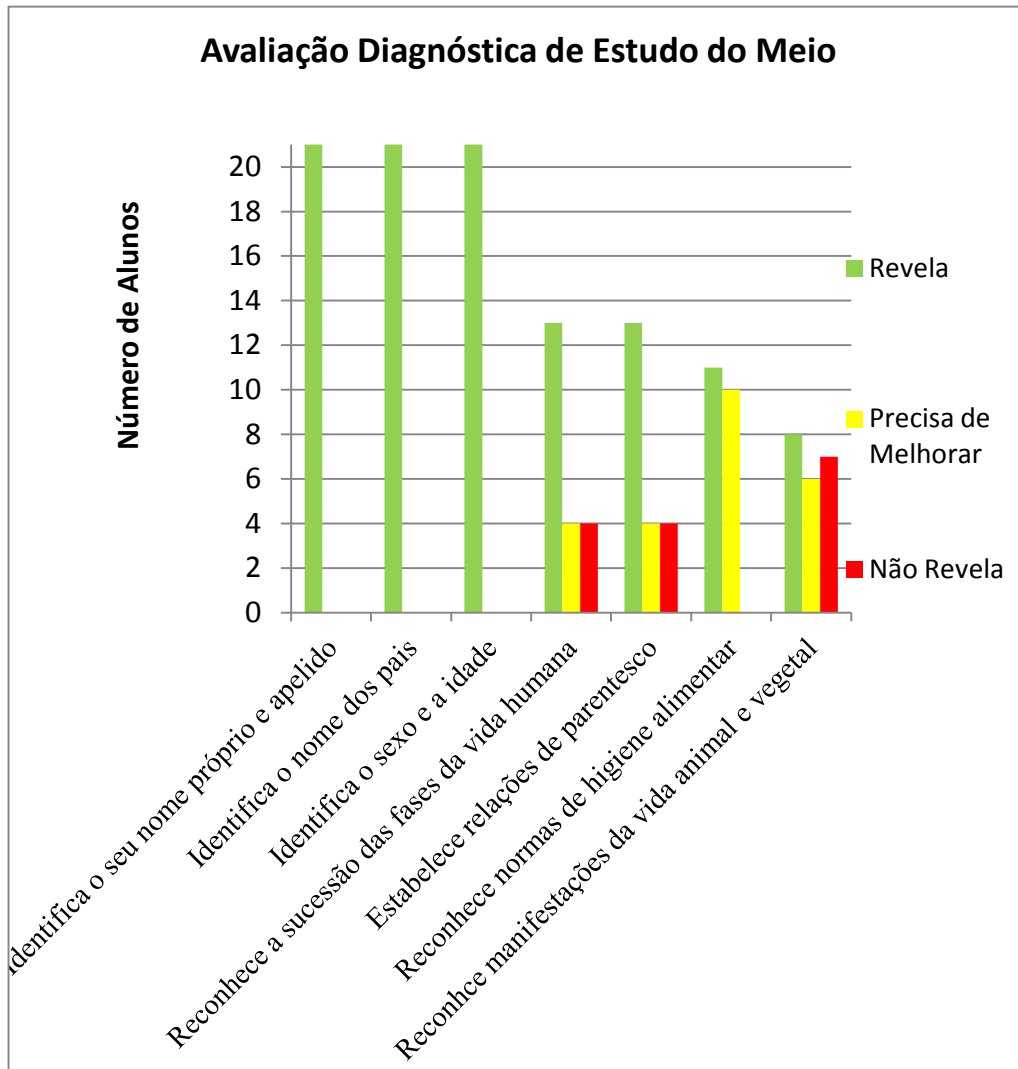
## Anexo AL. Gráficos de avaliação do CEL



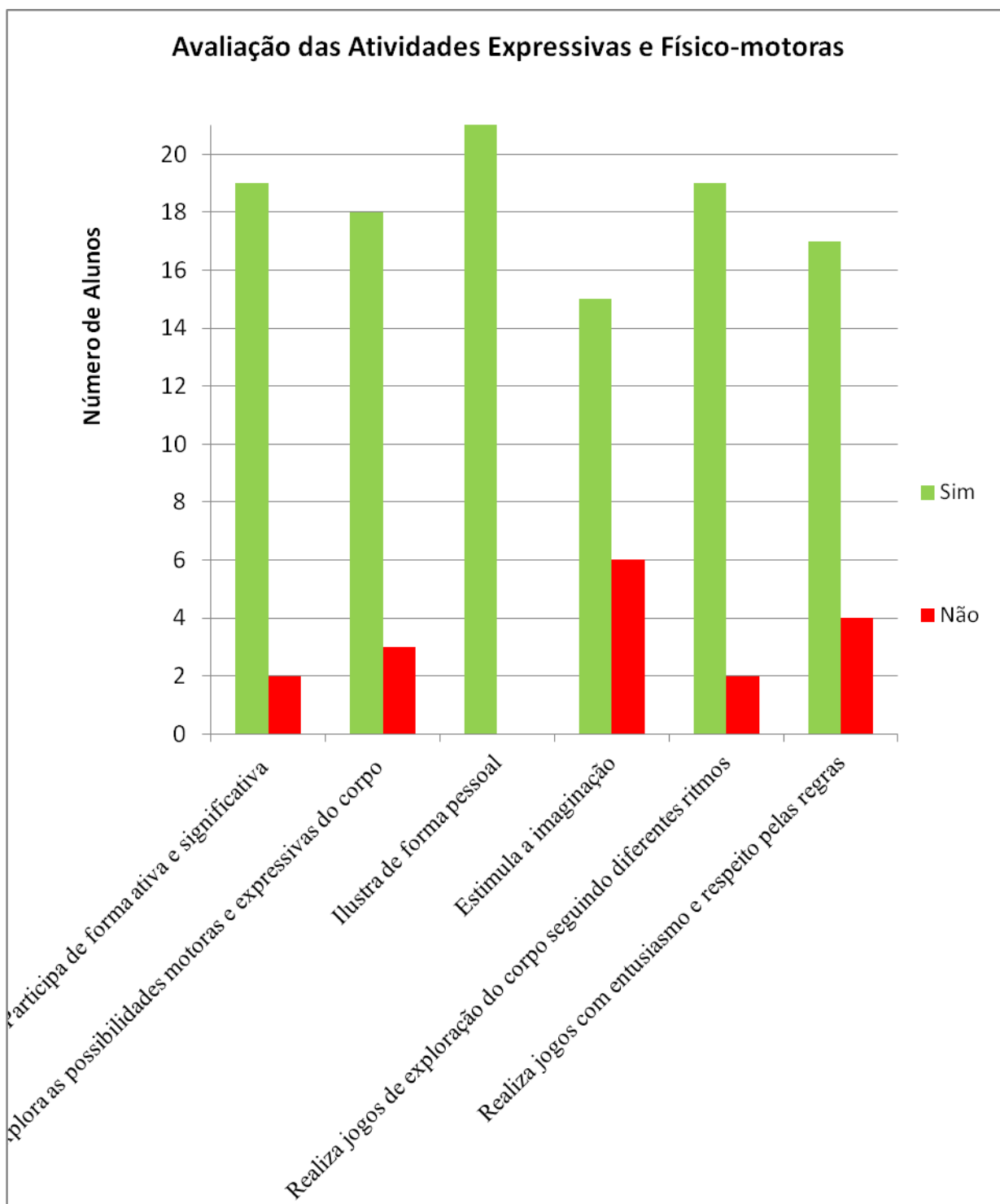
## Anexo AM. Gráficos de avaliação de Matemática



## Anexo AN. Gráficos de avaliação de Estudo do Meio



## Anexo AO. Gráficos de avaliação das Atividades Expressivas e Físico-motoras



## Anexo AP. Avaliação dos objetivos gerais do PI por Indicadores de avaliação, Técnicas e Instrumentos

Objetivos gerais do plano de intervenção	Indicadores de avaliação	Técnicas e Instrumentos
Desenvolver competências sociais potencializadoras de atitudes de participação e gestão de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aguarda a sua vez para falar;</li> <li>- Participa quando solicitado pelo adulto;</li> <li>- Participa de forma: espontânea paralela; espontânea integrada; espontânea pertinente;</li> <li>- Participa adequadamente quando solicitado;</li> <li>- Reflete sobre as suas ações;</li> <li>- Reflete sobre as ações dos colegas;</li> <li>- Demonstra atitudes responsáveis perante tarefas propostas pelo professor;</li> <li>- Cooperar com os colegas procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo da atividade;</li> <li>- Ajuda os colegas na realização do trabalho de grupo.</li> </ul>	Observação; Grelhas de avaliação semanais.
Promover o trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colabora com os colegas no trabalho a pares ou em pequeno grupo;</li> <li>- Partilha ideias com o restante grupo;</li> <li>- Respeita as ideias e opiniões dos colegas;</li> </ul>	Grelhas de avaliação semanais; Grelhas diárias de observação; Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo.
Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produz discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: partilhar</li> </ul>	Grelhas de avaliação semanais;

situações	<p>informações e conhecimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa sentimentos através da audição de música;</li> <li>- Explica ideias e processos e justifica resultados;</li> <li>- Resume histórias e informações, de acordo com as regras aprendidas;</li> <li>- Cuida da apresentação final das produções;</li> </ul>	<p>Grelhas diárias de observação;</p> <p>Análise das produções dos alunos.</p>
Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica ideias e processos e justifica resultados matemáticos;</li> <li>- Utiliza estratégias de resolução de problemas;</li> <li>- Adiciona e subtrai números naturais não negativos.</li> </ul>	

## Anexo AQ. Gráficos dos indicadores de avaliação do objetivo “Estimular a produção de registos escritos para comunicação em diferentes situações”

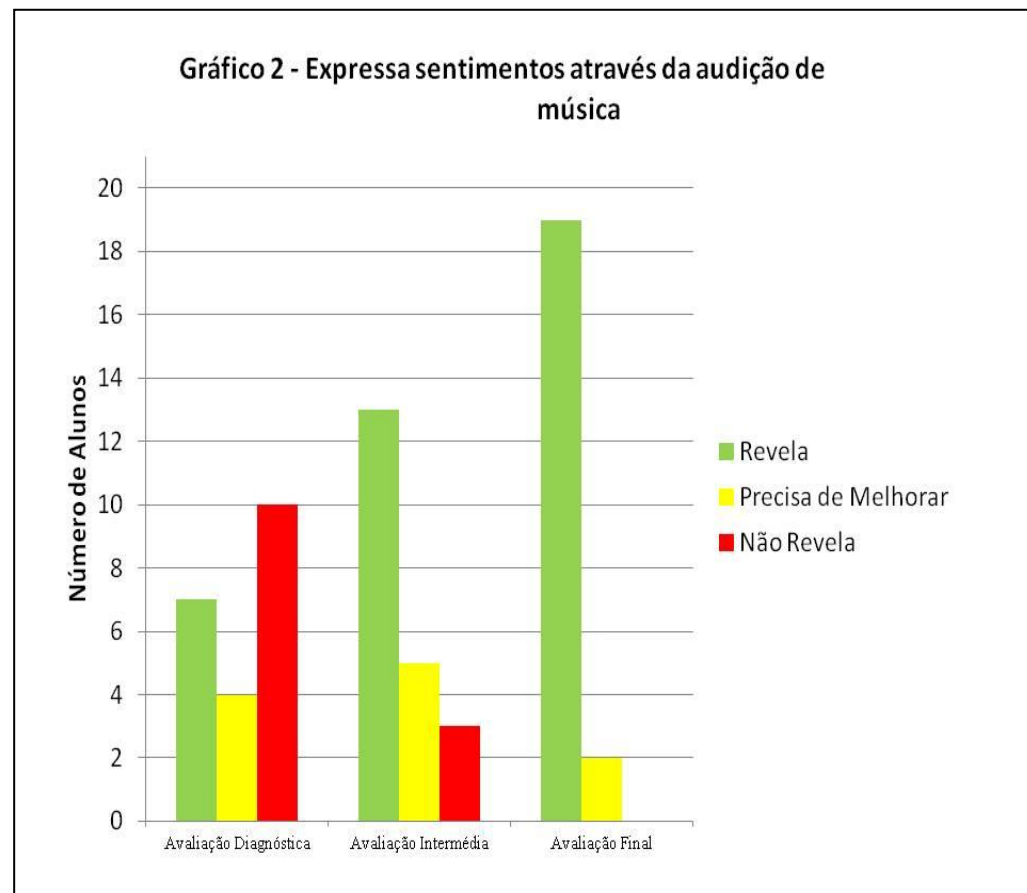
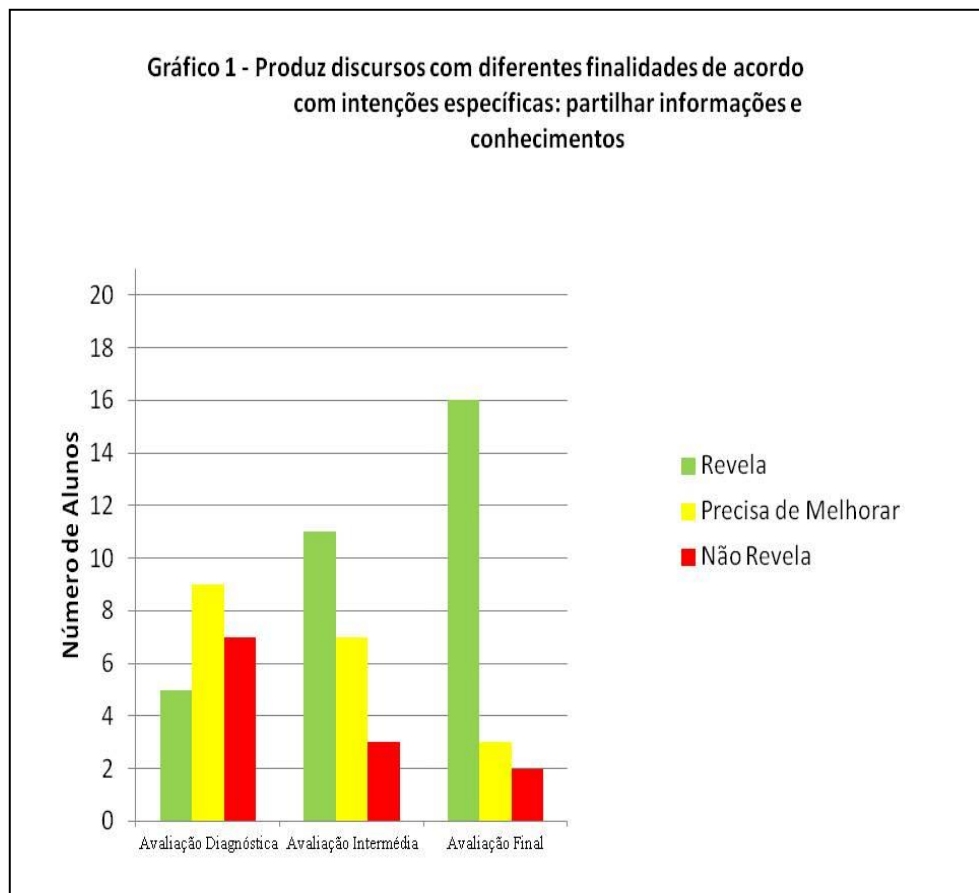


Gráfico 3 - Explica ideias e processos e justifica resultados

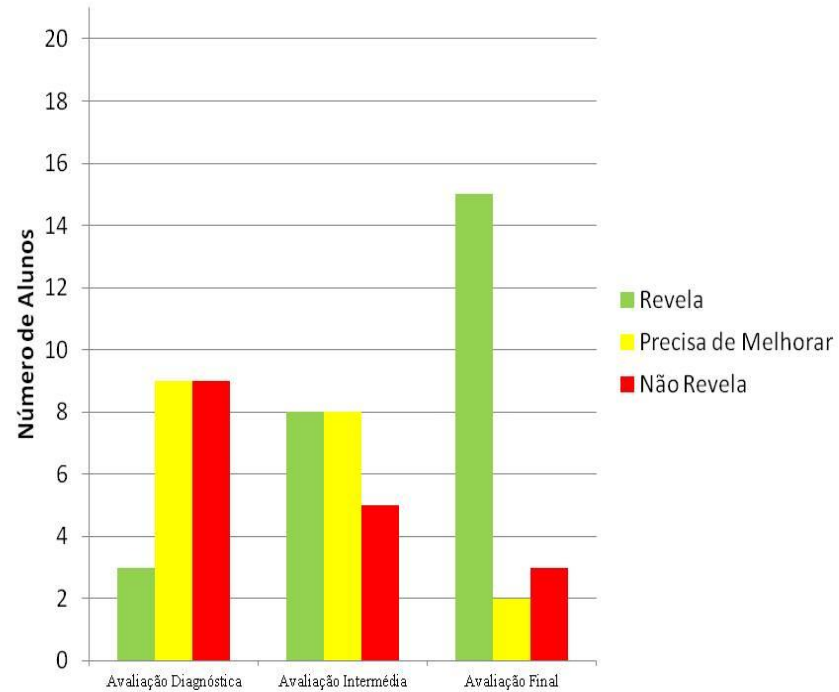


Gráfico 4 - Resume histórias e informações, de acordo com as regras aprendidas

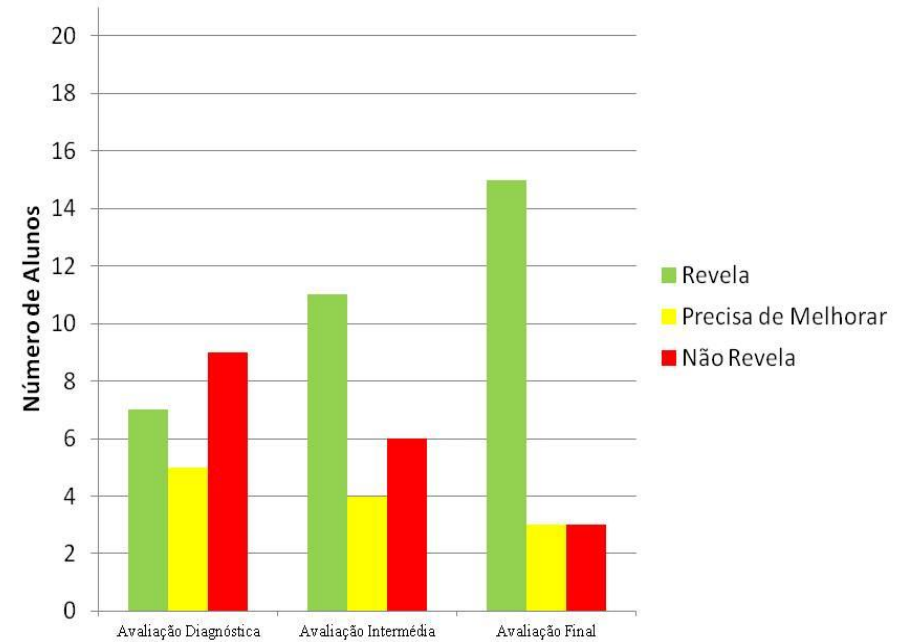
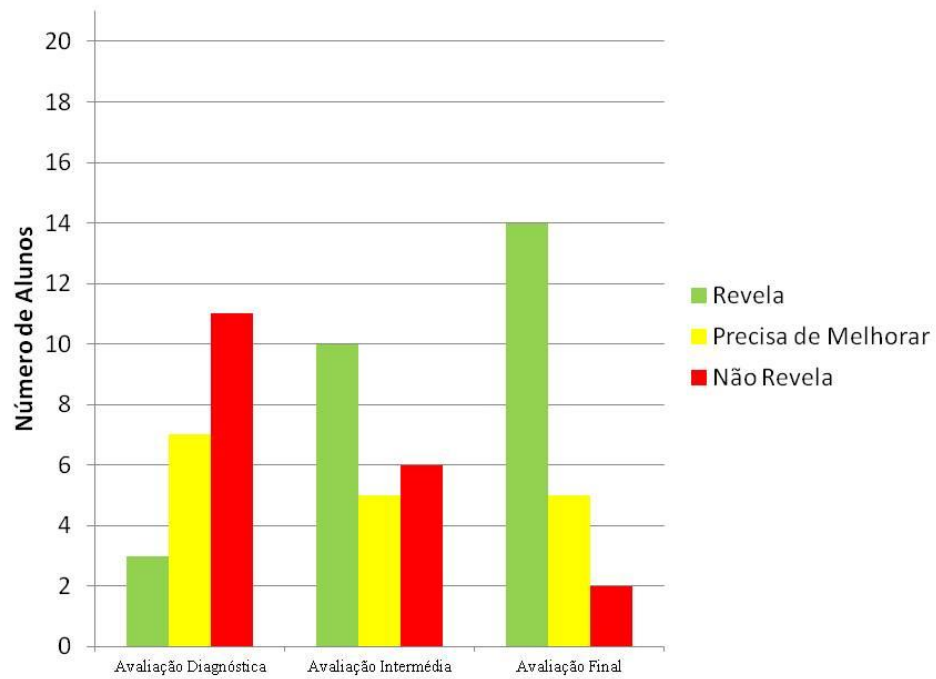
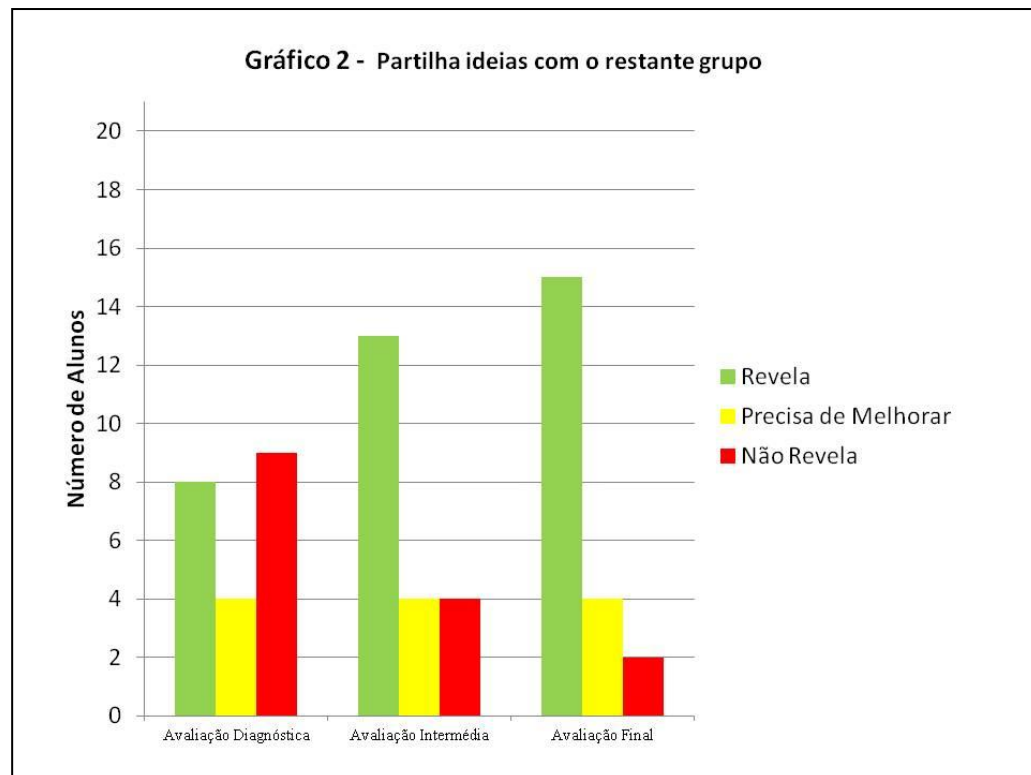
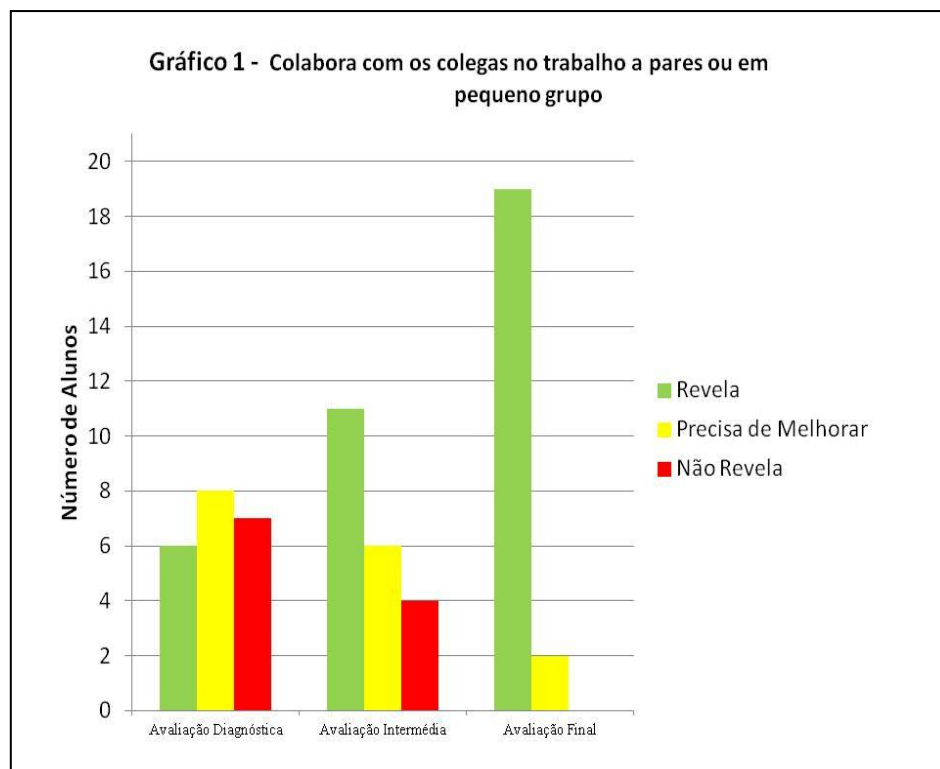


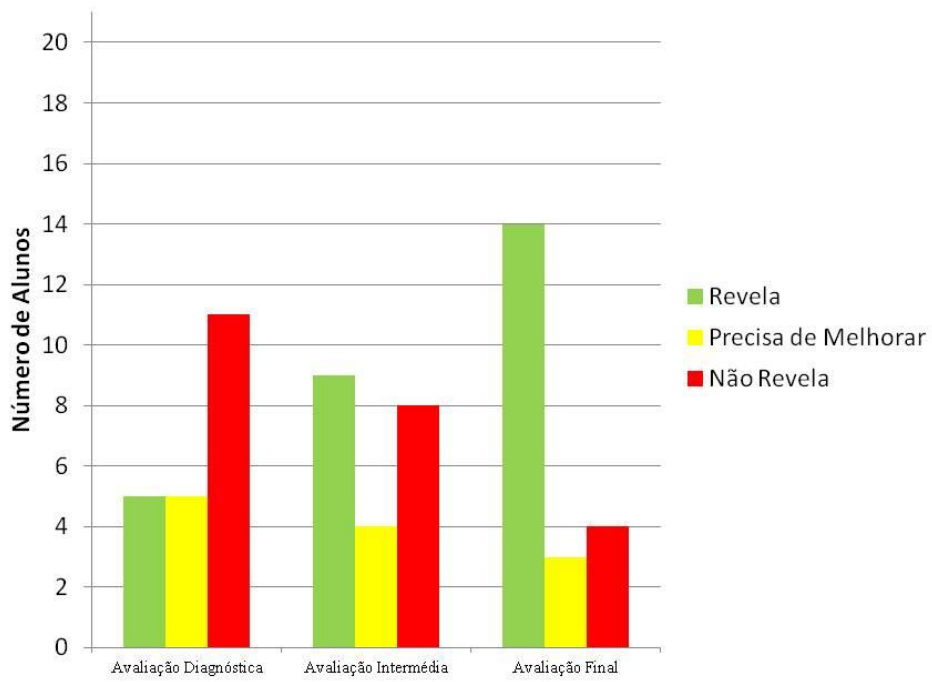
Gráfico 5 - Cuida da apresentação final das produções



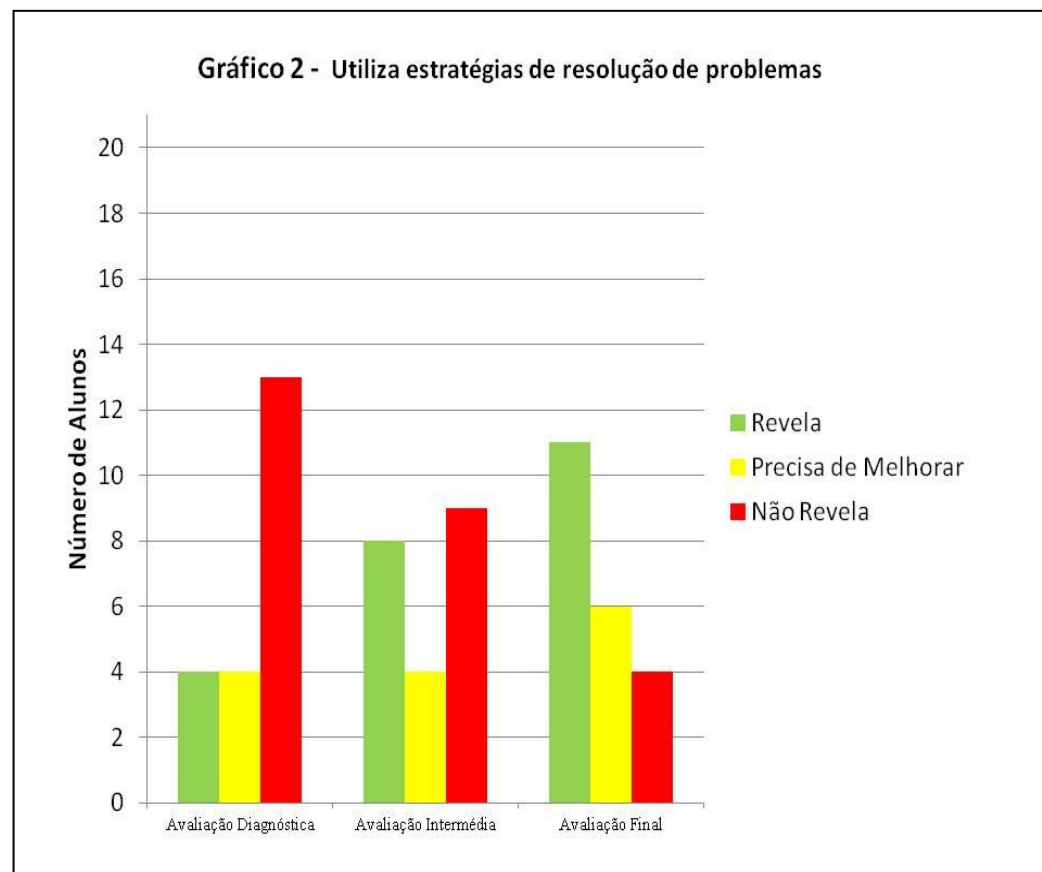
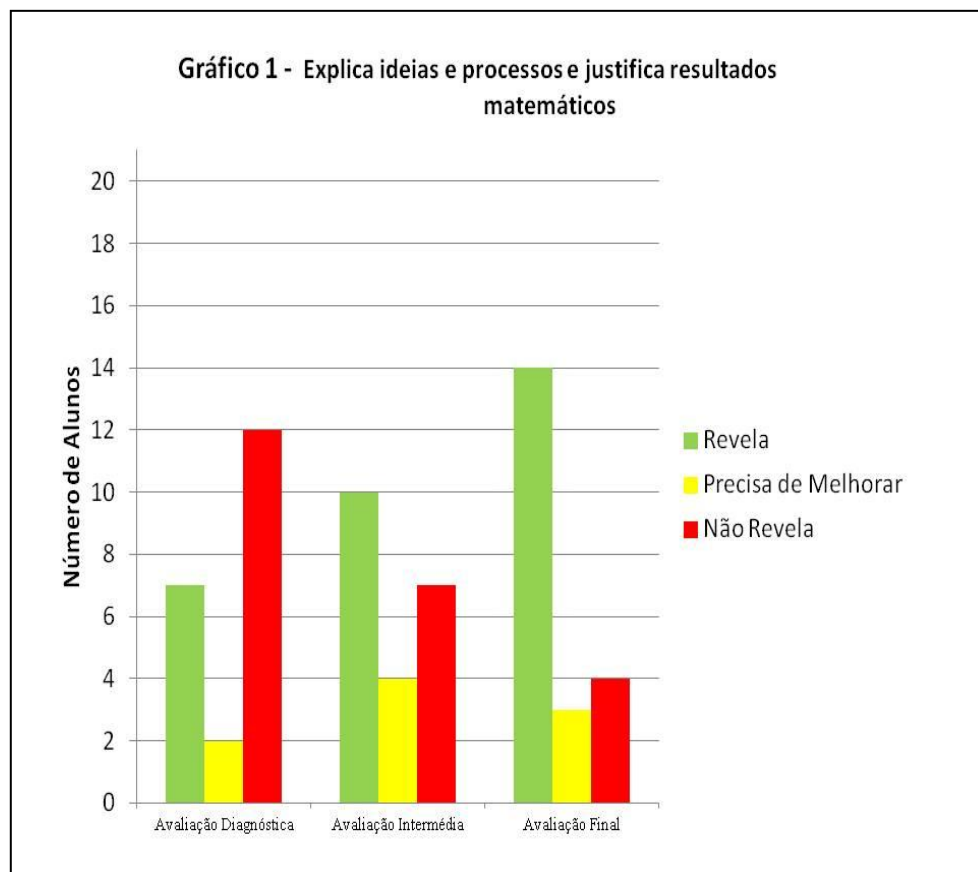
## Anexo AR. Gráficos dos indicadores de avaliação do objetivo “Promover o Trabalho Colaborativo”



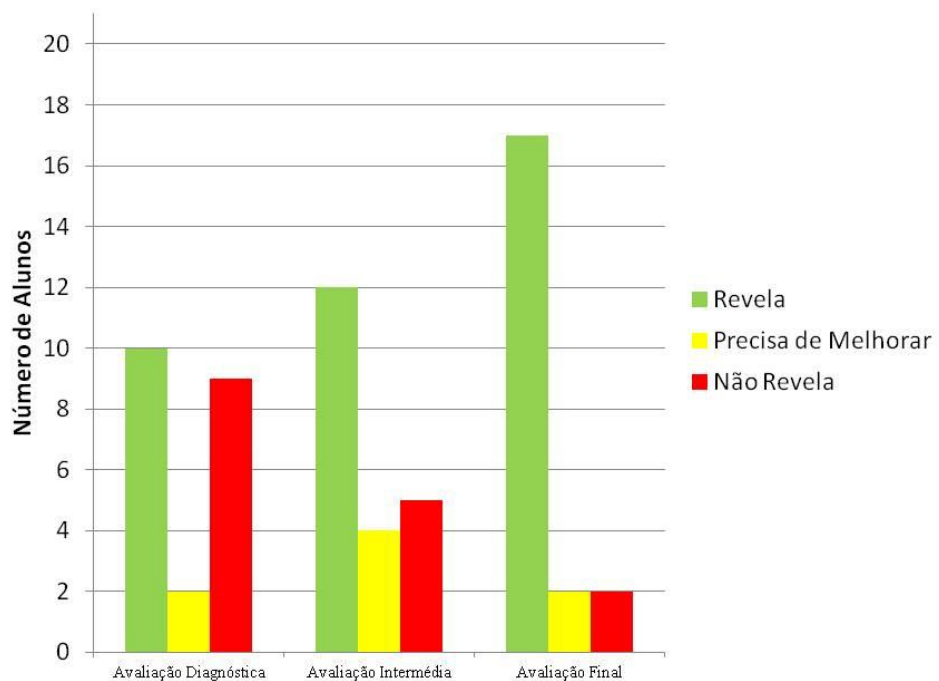
**Gráfico 3 - Respeita as ideias e opiniões dos colegas**



## Anexo AS. Gráficos dos indicadores de avaliação do objetivo “Fomentar o raciocínio matemático através da resolução de problemas”



**Gráfico 3 - Adiciona e subtrai números naturais não negativos**



## Anexo AT. Gráficos de avaliação da rotina semanal “Assembleia de Turma” e “As minhas Atitudes”

Gráfico 1 - “Assembleia de Turma” e “As minhas atitudes”

Analisa e reflete sobre as atitudes positivas tidas ao longo da semana (comportamentos, realização das atividades, entre outros)

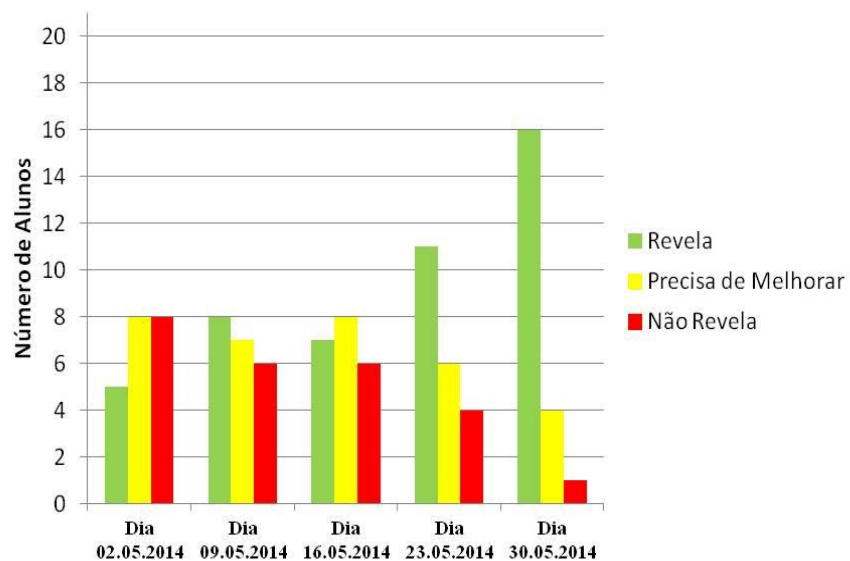


Gráfico 2 - “Assembleia de Turma” e “As minhas atitudes”

Analisa e reflete sobre as atitudes menos positivas tidas ao longo da semana (comportamentos, realização das atividades, entre outros)

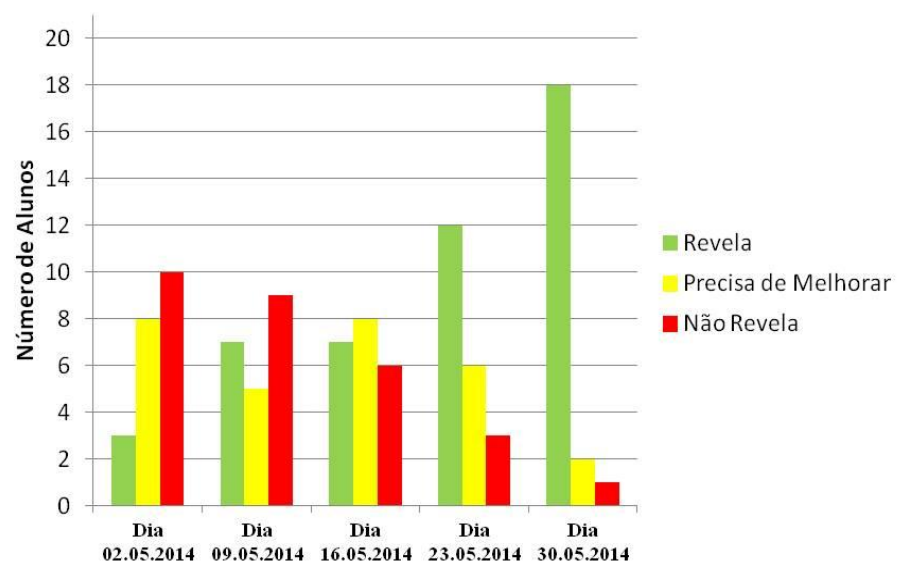


Gráfico 3 - "Assembleia de Turma" e "As minhas atitudes"  
Identifica comportamentos a melhorar na semana seguinte

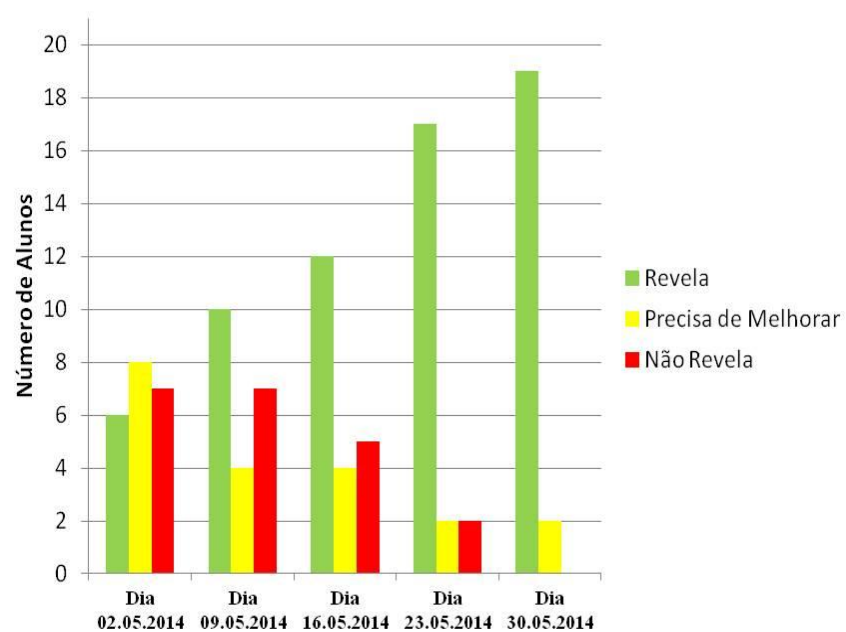


Gráfico 4 - "Assembleia de Turma" e "As minhas atitudes"  
Propõe alterar as suas atitudes

