



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Filipa Soares e Vaz Azevedo

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

2015



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Filipa Soares e Vaz Azevedo

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

Orientador: Prof. Doutor João Rosa

2015

AGRADECIMENTOS

A escrita deste capítulo anuncia o término deste processo tão importante. É com grande carinho que agradeço a todos aqueles que intervieram nele de alguma forma. A todos aqueles que contribuíram para me ter tornado no que sou e que não desistiram de mim, mesmo quando até eu apontava nesse sentido.

Primeiramente tenho (e devo) agradecer aos meus pais! Sem o seu apoio e amor incondicional, nada disto seria possível. Em especial ao meu pai, por ser o meu porto seguro e a minha inspiração para ser alguém no mundo e querer fazer a diferença. À minha mãe, por ser incansável e por ser um modelo, como um dos melhores seres humanos que já conheci.

No que diz respeito aos professores que passaram pela minha vida, um grande obrigada pela incentivação e ensinamentos. Ao professor João Rosa, um obrigada por me orientar na elaboração deste relatório. No entanto, não poderia deixar de destacar a professora que mais me marcou ao longo do meu percurso escolar, até porque o momento e as circunstâncias assim o exigem: à professora Violante Magalhães, que me mostrou que a excelência na docência, de facto, existe. Por ter aparecido na minha vida e ter ocupado o pedestal de super herói que sempre existiu, vazio, à sua espera.

Ao meu namorado por, com todo o carinho, tornar os meus dias mais suportáveis, por me fazer feliz e amenizar todas as minhas inseguranças. Obrigada por “Coloring my life with the caos of trouble”.

Às minhas amigas, dado que todas elas tiveram o seu papel na conclusão desta etapa ao tornarem mais aceitáveis todas as vicissitudes ao longo do processo.

Mais uma vez, e porque as circunstâncias assim o exigem e permitem, devo destacar algumas delas. À Cátia, por ser a irmã mais velha que sempre quis (e precisei), por me mostrares tantas coisas sobre mim que precisava, de facto, saber. Obrigada por seres um modelo na minha vida e incansável em tornar-me melhor, espero um dia poder retribuir. À Margarida, que, mais do que uma parceira de estágio, foi minha amiga. Obrigada por partilhares tanto de ti, e por seres a minha muleta. À Ritinha, por me ter influenciado tanto e por me ter mostrado que as princesas ainda existem.

Não faço ideia de como serei enquanto docente mas, graças a todos os vossos contributos, estarei certamente à altura de abraçar o maior e mais encantador dos desafios.

Como o meu querido Pai me ensinou, o que vem do coração não se agradece.
Não obstante, um grande obrigada a todos.

RESUMO

O relatório que se apresenta relata a intervenção no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente documento incide na prática realizada no 4.º ano do 1.º ciclo, descrevendo de forma reflexiva: os momentos de observação, integrando a avaliação diagnóstica, a consequente problematização e definição dos objetivos gerais; os momentos de intervenção pedagógica e a avaliação de todo este processo.

No período de observação, surge o tema de investigação: *que atividades desenvolver no sentido de promover o desenvolvimento das diferentes dimensões da Educação para a Cidadania?*

Os resultados foram obtidos através dos produtos de várias atividades desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas do currículo, e de um questionário efetuado aos alunos, no final do período de intervenção.

O estudo mostrou que a integração de atividades no âmbito da Educação para a Cidadania nas diferentes áreas curriculares é passível de ser realizada, uma vez que os resultados obtidos, particularmente os aferidos no questionário final, demonstraram a aquisição da maioria das competências visadas.

Palavras-chave:

Educação para a Cidadania; processo ensino-aprendizagem; integração

ABSTRACT

The report that is hereby presented accounts the intervention that has been undertaken as part of the II Supervised Teaching Practice Course, that being an element of a Masters in Primary Education.

This document focuses on the practice held at a primary school in a year 4 class. Consequently, this report reflects on the moments of observation followed by an analysis and diagnostic evaluation of the consequent questioning and definition of the overall objectives; the moments of pedagogical intervention and evaluation of this process.

During the observation period, the research topic arises: *Which activities should be established to promote the development of different dimensions of Education within Citizenship?*

The findings were obtained as a result of the various activities developed in the numerous areas of the curriculum. Additionally, it was also obtained from a questionnaire made to students at the end of the intervention period.

The study showed that it is possible to make subjects cross curricular to integrate Citizenship. This can be achieved since the results, particularly those tested in the final questionnaire, demonstrated the acquisition of the majority of the targeted skills.

Keywords:

Education within Citizenship; teaching/learning process; integrate

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	2
2.1. Caracterização do meio local, agrupamento e escola	2
2.2. Caracterização da sala de aula.....	3
2.3. Caracterização da turma.....	4
2.4. Avaliação diagnóstica dos alunos	5
2.5. Princípios orientadores da ação pedagógica do docente	7
3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	9
3.1 Fundamentação teórica dos objetivos de intervenção.....	10
4. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	17
4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica.....	17
4.2. Estratégias globais de intervenção	19
4.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do plano de intervenção	23
5. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	25
6. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	28
6.1. Pertinência do tema	28
6.2. Fundamentação Teórica	28
6.2.1. Políticas educativas	28
6.2.2. A Educação para a Cidadania	32
6.3. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nas diferentes dimensões da Educação para a Cidadania	37
6.3.1. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável	37
6.3.2. Educação para a igualdade de género	39
6.3.3. Educação intercultural	40
6.3.4. Promoção do Voluntariado	42
6.3.5. Educação para os Direitos Humanos.....	42
6.3.6. Promover valores de cidadania.....	43
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS	49

7.1. Avaliação dos objetivos do plano de intervenção.....	49
7.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos	51
7.3. Resultados do tema de investigação	53
CONCLUSÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS.....	63
Anexo 1. Planta com a disposição da sala de aula.....	64
Anexo 2. Síntese descritiva dos relatórios dos alunos com Plano Individual de Trabalho.....	65
Anexo 3. Questionário para diagnose.....	66
Anexo 4. Resultados do questionário.....	67
Anexo 5. Avaliação do 1ºPeríodo.....	69
Anexo 6. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio.....	70
Anexo 7. Avaliação diagnóstica de Matemática.....	72
Anexo 8. Avaliação diagnóstica de Português.....	76
Anexo 9. Avaliação diagnóstica do descritor da leitura de 95 palavras em um minuto.....	81
Anexo 10. Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica.....	82
Anexo 11. Avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora.....	84
Anexo 12. Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática.....	86
Anexo 13. Avaliação diagnóstica de Expressão Musical.....	89
Anexo 14. Horário Semanal.....	91
Anexo 15. Entrevista realizada ao professor titular de turma.....	92
Anexo 16. Tabela Síntese das potencialidades e fragilidades identificadas.....	96
Anexo 17. Plano do dia.....	98
Anexo 18. A “Hora do Conto”	99
Anexo 19. Tabela de Apoio ao Estudo.....	101
Anexo 20. Fábrica das Histórias.....	102
Anexo 21. Diário de Turma.....	103
Anexo 22. Tabela de registo dos trabalhos de casa.....	104
Anexo 23. Ilhas.....	105
Anexo 24. Jogo de igualdade de género.....	108
Anexo 25. Educação Intercultural.....	111
Anexo 26. Tabela de “Ajuda Precisa-se”.....	113

Anexo 27. <i>PowerPoint</i> do 25 de Abril.....	114
Anexo 28. Cartaz 25 abril.....	120
Anexo 29. Livro “Eu espero...”.....	121
Anexo 30. Pássaro da Alma.....	124
Anexo 31. Abrigo Subterrâneo.....	126
Anexo 32. Respostas dos grupos.....	127
Anexo 33. Tabela com os indicadores para cada objetivo.....	128
Anexo 34. Avaliação do 1.º objetivo - Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens.....	129
Anexo 35. Avaliação do 2.º objetivo – Desenvolver a fluência leitora.....	132
Anexo 36. Tabela de resultados do descritor: leitura de 95 palavras em 1 minuto.....	135
Anexo 37. Avaliação do 3.º objetivo - Melhorar as competências de escrita.....	136
Anexo 38. Avaliação do 4.º objetivo - Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático.....	139
Anexo 39. Avaliação das competências sociais.....	142
Anexo 40. Avaliação de Português.....	143
Anexo 41. Avaliação de Matemática.....	149
Anexo 42. Avaliação de Estudo do Meio.....	154
Anexo 43. Avaliação de Expressão Plástica.....	155
Anexo 44. Avaliação de Expressão Musical.....	156
Anexo 45. Avaliação de Expressão Dramática.....	157
Anexo 46. Avaliação de Físico-Motora.....	158
Anexo 47. Respostas ao questionário elaborado para o tema de investigação...159	
Anexo 48. Questionário elaborado para o tema de investigação.....	161

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estratégias/ atividades que permitiram a concretização dos objetivos.....	23
Tabela 2. Atividades no âmbito da educação ambiental e desenvolvimento sustentável.....	37
Tabela 3. Atividades no âmbito da educação para a igualdade de género.....	39
Tabela 4. Atividades no âmbito da educação intercultural.....	41
Tabela 5. Atividades no âmbito da educação para os direitos humanos.....	42
Tabela 6. Descrição do diário de turma.....	43
Tabela 7. Descrição da atividade com a obra Eu espero.....	45
Tabela 8. Descrição da atividade realizada com a obra O pássaro da alma.....	46
Tabela 9. Descrição da atividade “O abrigo”.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

PE - Projeto Educativo

PI - Plano de Intervenção

PES - Prática de Ensino Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Apresentar-se-á um relato da Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, a qual decorreu no 1.º e 2.º CEB, centrando-se o presente relatório no processo experienciado, entre 9 de março e 29 de maio de 2015, junto de uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, de uma escola pública da zona de Lisboa. Para além disso, apresentar-se-á o estudo realizado no âmbito da Educação para a Cidadania, mais especificamente quanto às atividades para promover o desenvolvimento de algumas das suas diferentes dimensões.

Assim, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma. Após a introdução, no segundo capítulo, encontra-se a caracterização do contexto socioeducativo, mais concretamente do meio local, do agrupamento, da escola, da sala de aula e da turma, seguindo-se a avaliação diagnóstica dos alunos e os princípios orientadores da prática docente. No terceiro capítulo, apresentam-se, devidamente fundamentados, a problemática e os objetivos da intervenção. Na sequência, apresentam-se, no quarto capítulo, os princípios orientadores da ação pedagógica, as estratégias globais utilizadas e ainda o contributo das diferentes áreas para a concretização dos objetivos definidos. O quinto capítulo destina-se a elucidar os métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados recolhidos ao longo de todo o processo. A revisão da literatura relativa ao tema em estudo, bem como a apresentação das diferentes atividades desenvolvidas, encontram-se no sexto capítulo. Por fim, no sétimo capítulo, apresenta-se a análise dos resultados; os três subcapítulos que o compõem compreendem a avaliação dos objetivos do plano de intervenção, a avaliação das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas e os resultados relativos ao tema em estudo.

Concluir-se-á o presente relatório refletindo acerca da prática pedagógica, relacionando a intervenção, o tema em estudo e a formação obtida ao longo deste período. Identificar-se-ão ainda os constrangimentos encontrados ao longo de todo o processo e a forma de os ultrapassar. Após a indicação das referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho, surgem os anexos referenciados no corpo do texto.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1. Caracterização do meio local, agrupamento e escola

A escola localiza-se num bairro da cidade de Lisboa, na freguesia de Belém. O Agrupamento de Escolas à qual pertence foi criado no ano letivo de 2003/2004. Dele fazem parte uma escola de 2.º e 3.º Ciclo, cinco escolas de 1.º Ciclo e seis Jardins de Infância. A freguesia dispõe de vários serviços (Hospital de São Francisco Xavier, diversos colégios privados e escolas públicas, farmácias e comércio diverso) e insere-se num contexto de elevado interesse cultural, do qual se destacam monumentos (Mosteiro dos Jerónimos, Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos) e ainda espaços de promoção cultural (Centro Cultural de Belém, Museu dos Coches, Museu de Etnologia, Museu da Eletricidade, Museu da Arte Popular e o Planetário Calouste Gulbenkian), com alguns dos quais o Agrupamento tem estabelecido protocolos.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente levou à criação de uma Unidade de Ensino Estruturado (U.E.E.) e outra de Apoio à Multifuncionalidade (U.A.M.) na Escola Sede do Agrupamento.

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

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

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

Relativamente às infraestruturas, o edifício é constituído por dois pisos, havendo no total quatro salas de aulas, incluindo a sala de JI, um gabinete de coordenação e um gabinete de educação especial e apoio. Existe ainda um monobloco, no qual são lecionadas as aulas do 3.º ano, e uma sala destinada à componente de apoio à família (CAF), que está a cargo da Junta de Freguesia, onde as crianças permanecem antes e depois das aulas. Para além disso, a escola também possui uma biblioteca, sala de professores, um ginásio, uma arrecadação e um refeitório.

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

2.2. Caracterização da sala de aula

A sala de aula da turma de 4.º ano é um espaço amplo e iluminado, com três janelas que ocupam uma das paredes laterais. As carteiras estão dispostas por filas, sendo que os alunos se sentam em pares e a secretária do professor localiza-se no centro da sala, junto a uma das paredes laterais (v. Anexo 1). Importa mencionar que esta organização é fixa. A utilização do espaço “influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008, p. 93). Por esta razão, durante a intervenção, para a realização de determinadas tarefas, foi proposta uma alteração do lugar dos alunos e por vezes da disposição da sala de aula.

Um outro aspeto relevante é o facto de a sala ter poucos elementos decorativos. No entanto, os conteúdos que são previstos lecionar durante todo o ano letivo encontram-se expostos. Os placards da sala encontram-se repletos com todos estes conteúdos em cartazes oferecidos pelos manuais. Estes materiais poderiam ser realizados pelos alunos e expostos a par do seu leccionamento. Desta forma, os alunos tenderiam a sentir o espaço como seu, para além de que a exposição de determinados conteúdos (tabuada, casos de leitura, etc.) pode inequivocamente contribuir para a realização do trabalho diário. A importância desta dinâmica é sustentada por Zabalza (1998, p. 237) quando, a respeito da organização do espaço físico da sala de aula, afirma que esta irá condicionar “necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário”. Deste modo, a riqueza de materiais pedagógicos acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do aluno.

2.3. Caracterização da turma

A turma é constituída por vinte e dois alunos: doze rapazes e dez raparigas. Existem seis alunos repetentes.

Como se pode verificar na síntese descritiva (v. Anexo 2), cinco alunos beneficiam de um apoio pedagógico e de um Plano Educativo Individual (PEI). As principais dificuldades destes alunos, de acordo com observações da professora do apoio pedagógico, centram-se sobretudo nas disciplinas de Matemática e de Português, respetivamente, na resolução de situações problemáticas e no cálculo mental, e na aquisição da linguagem e da escrita. Estas crianças demonstram também dificuldades na concentração, assim como fragilidades a nível psicológico (ansiedade e baixa autoestima). Uma das crianças está diagnosticada com Síndrome de Asperger, demonstrando não só as fragilidades referidas anteriormente, como também dificuldades em interações pessoais básicas, na socialização e em atividades de motricidade fina. Dos cinco alunos referidos, três apresentam perturbações de dislexia. Estes alunos realizam o mesmo tipo de trabalho que os restantes colegas, beneficiando de mais tempo para realizarem as fichas de avaliação; os erros ortográficos são menos valorizados.

Tendo em consideração a heterogeneidade da turma, verificam-se diferentes ritmos de aprendizagem. Este aspeto tem impacto no desenrolar das aulas, uma vez que certos elementos da turma terminam as tarefas rapidamente, tendo posteriormente de ficar à espera dos colegas. Este facto deve-se principalmente ao tipo de trabalho que é desenvolvido: o individual.

O principal recurso pedagógico utilizado é o manual escolar. Deste modo, existe uma dinâmica automatizada, a qual deixa pouco espaço para aspetos como a criatividade, a espontaneidade e o fomento do espírito crítico.

Com base nos dados recolhidos através de um questionário elaborado (v. Anexos 3 e 4), pode constatar-se que a disciplina preferida dos alunos é a de Estudo do Meio e que a disciplina na qual têm mais dificuldades é a Matemática. Relativamente às preferências dos alunos quanto ao modo de trabalho, mais de metade da turma demonstrou preferir o trabalho de grupo. No âmbito da disciplina de Estudo do Meio, todos os alunos manifestaram interesse pela realização de experiências. Nas disciplinas de Português e Matemática, os alunos demonstraram preferência pelas atividades de leitura e pelo manuseamento de materiais, respetivamente.

O referido questionário tinha também como objetivo conhecer os hábitos e estratégias de estudo dos alunos. Assim, mais de metade da turma revelou que estuda em casa e que não tem qualquer apoio para o fazer. Esta lacuna no apoio fora da escola

verificou-se também na realização dos trabalhos de casa. Como estratégia de estudo, a maior parte da turma mostrou preferência pela leitura do manual e elaboração de resumos.

2.4. Avaliação diagnóstica dos alunos

Ao longo do período de observação foi levada a cabo uma avaliação diagnóstica da turma, tanto no que diz respeito às aprendizagens realizadas nas diferentes disciplinas, como ao desenvolvimento de competências sociais. Como instrumentos de avaliação foram elaboradas grelhas de observação, tendo em conta os domínios e objetivos de cada área do saber, de acordo com as Metas Curriculares e os Programas do Ensino Básico.

Relativamente às aprendizagens nas diferentes disciplinas, através da análise dos registos de avaliação do 1.º período (v. Anexo 5), verificou-se que na disciplina de Estudo do Meio a turma, aparentemente, sentiu mais dificuldades nos conteúdos relativos à História e Geografia de Portugal, em que os alunos obtiveram classificações negativas (5%). A diagnose realizada para esta área (v. Anexo 6) demonstra ainda que uma das principais fragilidades/dificuldades da turma é a utilização de uma linguagem científica: aproximadamente 68% dos alunos revela dificuldades e 31% não o faz.

Na disciplina de Matemática, quase metade da turma (46%) obteve a classificação de Muito Bom. Contudo, com base em grelhas de observação elaboradas para cada um dos domínios presentes nas Metas Curriculares de Matemática (v. Anexo 7), constatou-se que, apesar das classificações obtidas no 1.º período, de modo geral, a turma revela dificuldades nesta área curricular, nomeadamente ao nível do cálculo mental (apenas 24% dos alunos utilizam o cálculo mental para determinar o resultado de operações), da resolução de problemas e na comunicação oral e escrita adequada à Matemática. Ou seja, grande parte dos alunos apresenta dificuldades em representar e expressar ideias e processos matemáticos envolvidos na resolução de um exercício. Por outro lado, a maior parte dos alunos apresenta facilidade na resolução de operações recorrendo ao algoritmo. Desta forma, as principais dificuldades centram-se no domínio dos Números e Operações, salientando-se, ainda, os números racionais não negativos como outro dos conteúdos em que a turma demonstra fragilidades.

Quanto à disciplina de Português, a maioria dos alunos obteve classificações bastante satisfatórias: 64% alcançou a classificação de bom e 18% de muito bom, havendo apenas quatro alunos com a classificação de suficiente. Através da análise das grelhas de observação efetuadas para cada um dos domínios daquela área do saber (v. Anexo

8), identificou-se, no domínio da Gramática, dificuldades no conhecimento das classes de palavras. No que respeita o domínio da Oralidade, 50% dos alunos demonstram dificuldades na produção de um discurso oral com boa articulação, entoação e ritmo. Importa ainda salientar que o respeito pelas regras da interação discursiva é uma das potencialidades da turma, assim como a produção de discursos com diferentes finalidades (68% dos alunos cumpre este descritor de desempenho). No domínio da leitura, a maioria dos alunos (aproximadamente 77%) tem dificuldades na leitura de um texto com articulação e entoação corretas. De acordo com as Metas Curriculares do Ensino Básico de Português (2012, p. 28), é desejável que no final do 4.º ano de escolaridade os alunos consigam “ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente”. No entanto, na diagnose deste descritor (v. Anexo 9), apenas um aluno atingiu o objetivo pretendido, havendo três alunos que se aproximaram, conseguindo ler 92 palavras. Por último, a turma revela fragilidades na produção escrita, nomeadamente no que respeita às regras de ortografia, acentuação e pontuação. Verificou-se também que aproximadamente 59% dos alunos tem dificuldades na planificação e na revisão do texto escrito.

As expressões artísticas (musical, plástica e dramática) e físico-motora são as disciplinas que o professor tem maior dificuldade em trabalhar, uma vez que considera insuficiente o tempo para desenvolver atividades dessa natureza.

Relativamente à Expressão Plástica, identificaram-se como potencialidades a ilustração de forma pessoal e a pintura livre em suportes neutros (v. Anexo 10). No geral, verificaram-se fragilidades na apresentação cuidada dos trabalhos (45%) e na destreza manual (32%).

A expressão físico-motora, a expressão dramática e musical são algumas das atividades de enriquecimento curricular propostas pela escola. No entanto, é necessário referir que nem todos os alunos têm a possibilidade de usufruir desta formação de complemento curricular.

Para realizar a diagnose de Expressão físico-motora (v. Anexo 11) assistimos a atividades realizadas no intervalo, sendo possível concluir que os alunos cooperaram com os colegas e participaram, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade. No que diz respeito aos descritores “lançar uma bola em precisão a um alvo fixo” e “realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo” constatou-se que, respetivamente, 36% e 45 % dos alunos demonstram dificuldades.

Para avaliar as disciplinas de Expressão Dramática (v. Anexo 12) e Musical (v. Anexo 13) foi necessário planificar sessões interventivas com intenção diagnóstica.

Para estas sessões foi tida em consideração não só a necessidade de se identificar as fragilidades e potencialidades da turma, mas também o tipo de atividades a realizar durante o período de intervenção. Assim, na Expressão Musical diagnosticou-se que a reprodução de pequenas melodias e o acompanhamento das canções com gestos são duas das potencialidades da turma; por outro lado, a avaliação diagnóstica realizada demonstrou que aproximadamente 23% dos alunos tem dificuldades em fazer variações bruscas de andamento e em coordenar e fluir movimentos. Quanto à Expressão Dramática, a turma demonstrou fragilidades na improvisação de gestos (36%) e na associação de gestos/movimentos a estados de espírito (45%).

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

2.5. Princípios orientadores da ação pedagógica do docente

A organização e gestão do tempo respeita o horário semanal (v. Anexo 14), embora este seja flexível, pelo que o professor o adapta de acordo com as suas opções metodológicas. Ao abrigo do Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, o horário contempla oito horas semanais de Português, sete de Matemática e cinco de Estudo do Meio. As restantes horas são distribuídas entre Expressões Artísticas e Educação para a Cidadania, com a duração de três e de uma hora, respetivamente.

Durante o período de observação, constatou-se que o docente utiliza uma pedagogia tendencialmente tradicional, assente numa lógica de transmissão de conteúdos. Esta pedagogia opõe-se a outras que se centram no aluno construtor das suas aprendizagens, ou seja, que se situam “numa lógica da aprendizagem, centradas na relação aluno-saber, na atividade do aluno na sua construção do saber e sobre o papel da mediação do professor nestas aprendizagens” (Altet, 1997, p. 30).

Como é característico no tipo de metodologia utilizada pelo docente, o principal recurso didático-pedagógico ao qual este recorre é o manual escolar. Acerca deste tema, a legislação vigente (Artigo 3.º da Lei n.º 47/2006, *Diário da República*) define o manual escolar como “relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional”. Na entrevista realizada ao docente (v. Anexo 15), confirmou-se

que as estratégias de ensino mais empregues são as do ensino tradicional, a título de exemplo: leitura, repetição para memorização, registo, entre outras.

Verificou-se, assim, não só ausência de atividades/tarefas de pesquisa e descoberta, como também a inexistência de momentos de reflexão acerca dos processos que estão a ser utilizados. Porém, o docente compreende a imprescindibilidade de o aluno ter um papel ativo na sua aprendizagem, salientando ainda que “todos os seus argumentos, pensamentos e criações, são objeto de desenvolvimento do seu saber”. Importa também referir que o docente tem em consideração os princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento, o qual preconiza que a escola deve otimizar a progressão de cada aluno, consciente das diferenças individuais, garantindo a todos um ensino equilibrado entre a aquisição dos saberes: saber- ser; saber- estar e saber- fazer.

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

O diagnóstico inicial realizado e explicitado anteriormente permitiu identificar as potencialidades e fragilidades globais apresentadas por este grupo de alunos. A análise da tabela-síntese apresentada no Anexo 16 permitiu a elaboração da problematização do contexto educativo de intervenção. Assim, e de acordo com os dados recolhidos, constatou-se que as principais fragilidades da turma se centram nas disciplinas de Português e Matemática.

Na disciplina de Português, identificaram-se algumas dificuldades específicas, relativamente ao previsto nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. No que respeita o domínio da Gramática, crê-se que as dificuldades estão relacionadas com a metodologia adotada. O docente utiliza um ensino por definições, havendo também poucos momentos de sistematização. Por exemplo, ao dizer-se ao aluno “o nome é uma palavra com as propriedades X, Y e Z”, retira-se-lhe a capacidade de observar e descobrir as propriedades dos nomes e de ser ele a formular hipóteses que se aproximem de sistematizações (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2011, p. 24). A estruturação das atividades para o desenvolvimento gramatical deve basear-se na formulação de questões, tornando as atividades mais desafiantes e não em meros exercícios taxionómicos (id., p. 23).

Relativamente à motivação para a leitura, fundamental visto que “para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler” (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011, p. 6), um professor desempenha um papel primordial neste processo. O professor desta turma promove experiências de leitura voluntária, despoletando entusiasmo nos alunos. Porém, observaram-se poucas intervenções pedagógicas que visassem estratégias específicas quer para a aprendizagem da leitura quer para a abordagem a cada tipo textual.

Dadas as dificuldades na leitura dos alunos da turma, e sendo a leitura um dos principais fatores de desenvolvimento da capacidade de escrever, é natural que esta despolete consequências ao nível da produção escrita. A capacidade de redigir textos sem erros de ortografia, pontuação, entre outros, é outra competência ainda não totalmente adquirida pelos alunos. Uma vez que esta capacidade se adquire, essencialmente, com treino e a interiorização das características inerentes a cada género textual, pretende-se a assimilação de um conjunto de conhecimentos (através de estratégias

para a planificação, produção e revisão) que lhes permitam reestruturar os hábitos que detêm, e que são, notoriamente, nocivos a uma boa prática da escrita.

No que concerne a disciplina de Matemática, as dificuldades são notórias aquando da realização de exercícios que solicitem a justificação dos procedimentos utilizados para determinar a resolução. De acordo com as Metas Curriculares do Ensino Básico da Matemática (2012, p. 5), é “fundamental que os alunos não terminem este ciclo de ensino conseguindo responder corretamente apenas a questões de resposta imediata”. Por esse motivo, deve trabalhar-se com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, discutindo estratégias que conduzam à sua resolução. Verificou-se que este trabalho não é feito de forma sistemática, originando, provavelmente, as dificuldades já enunciadas.

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

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

Os Programas e as Metas Curriculares, bem como outros documentos orientadores, preconizam que a criança deve ser autora e construtora do seu conhecimento, defendendo práticas de aprendizagem cooperada e a atenção aos conhecimentos e experiências das crianças como integrantes do processo de ensino. Assim sendo, que tipologia de atividades se deve implementar de modo a promover uma maior participação dos alunos na construção do seu conhecimento?

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

- ✓ Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens;
- ✓ Desenvolver a fluência leitora;
- ✓ Melhorar as competências de escrita;
- ✓ Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático.

3.1. Fundamentação teórica dos objetivos de intervenção

No contexto observado, verificou-se que as práticas de ensino empregues vão ao encontro dos pressupostos que caracterizam as pedagogias ditas de transmissão de conhecimento, em que “o acto de ensinar implica no aluno o facto de receber um saber

já estruturado pelo professor e de o transformar em respostas, desempenhos, saberes, mas não necessariamente o facto de o construir, ou seja, de o apropriar pessoalmente” (Altet, 1997, p. 10). No entanto, as orientações teóricas preconizadas atualmente assestam, essencialmente, na necessidade de os alunos aprenderem a aprender, gerindo as suas aprendizagens, com o intuito de desenvolverem a autonomia enquanto capacidade essencial para o futuro.

A função da escola vai além da transmissão de conteúdos, assumindo também “uma função de mediação nas aprendizagens, de organização de situações de aprendizagens activas para o aluno, uma função de ajuda à aprendizagem” (id., p. 15). Foi nesse sentido que se definiu como objetivo a **participação ativa dos alunos na dinâmica da aula e nas aprendizagens**.

Aquando da construção do plano de intervenção, teve-se em vista a dinamização de atividades que promovessem aprendizagens significativas e, conseqüentemente, nas quais o balanço entre a teoria e a prática fosse o mais equilibrado possível.

De acordo com Silva (2009, p. 99), “importa estimular a curiosidade da criança e o seu espírito investigativo, proporcionando-lhe situações e recursos motivadores de aprendizagens mais concretas e fundamentadas”. Para criar uma aprendizagem significativa, é necessário transformar o conteúdo numa necessidade pessoal do aluno. A partir desta máxima, o processo de ensino-aprendizagem terá como foco a satisfação das necessidades dos alunos.

A participação dos alunos na sala de aula, ao elevar o seu interesse, promove aprendizagens significativas. De facto, “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (Estanqueiro, 2012, p. 39). O professor deverá aplicar nas suas aulas diversas estratégias e instrumentos, de modo a motivar, facilitar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, Simão (2013, p. 505) enuncia algumas estratégias e tarefas que serão tidas em consideração aquando do período de intervenção: criar oportunidades para que as respostas dos alunos permitam ao professor aprender a conduzir as aulas, a utilizar estratégias de instrução diferentes e a alterar os conteúdos; encorajar os alunos a estabelecer diálogos com o professor, bem como uns com os outros; encorajar os alunos a questionarem com perguntas reflexivas e abertas; criar oportunidades para os alunos interagirem e discutirem as suas hipóteses; providenciar aos alunos tempo para descobrirem relações.

É fundamental que os alunos participem neste processo, de modo a que se tornem construtores do seu próprio conhecimento. Tais factos são corroborados por Simão

(2013, p. 498) ao afirmar que “o atual paradigma educativo coloca a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aprendente e reforça o papel dos contextos e dos novos recursos pedagógicos”. Para estimular a participação da criança é essencial “incluir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia” (Freire-Ribeiro, 2011, p. 18). Os alunos não deverão ser espetadores passivos da sala de aula, devem por isso ser motivados a participar ativamente tanto na dinâmica da sala como nas atividades. De acordo com Estanqueiro (2012, p. 39), “abrir a aula à participação dos alunos não resolve todos os problema do ensino. Mas reforça a motivação e promove a aprendizagem”.

Considerando que o aluno se deve envolver ativamente na sua aprendizagem e atribuir significados aos conteúdos, torna-se imprescindível contextualizar, adaptar e atualizar os recursos. Desta forma, “o aluno poderá estabelecer uma relação afetiva, cooperativa e intrínseca com os conhecimentos adquiridos para obter níveis de excelência no seu desempenho académico” (Simão, 2013, p. 497). Na contextualização de conteúdos de aprendizagem, recorreremos a materiais e instrumentos que despertem o interesse dos alunos no seu ambiente de aprendizagem. Tem-se como objetivo criar “um clima educativo agradável e cognitivamente desafiante, onde o erro é discutido e corrigido”, tentando “promover o desenvolvimento de abordagens profundas e de alto rendimento” (Rosário e Almeida, 2005, p. 156). Será cada vez mais importante dar espaço para os comportamentos de exploração por parte dos alunos. A aprendizagem ganhará um sentido mais pessoal, instituindo-se mais facilmente como oportunidade para a construção de conhecimentos.

O desenvolvimento da fluência leitora é outro dos objetivos definidos, uma vez que, para além de esta ser uma das fragilidades de alunos da turma, é uma competência essencial para a compreensão leitora. Tal facto é sustentado por Giasson (1993, citado por Ribeiro, 2005, p. 16), quando afirma que a leitura é um “instrumento indispensável para as práticas culturais e intelectuais de uma sociedade.” A leitura torna-se, para quem lê, imprescindível, na medida em que através dela os indivíduos mantêm a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações. É, portanto, necessário materializar-se um conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura, proporcionando, simultaneamente, o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura.

É igualmente importante transmitir às crianças o gosto pela leitura, apesar de este não ser um processo simples e imediato. Neste âmbito, assume especial relevância a introdução, em contexto de sala de aula, de “práticas de leitura verdadeira que levem à

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

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

Vários autores afirmam que a leitura é um dos mais importantes fatores de desenvolvimento da capacidade de escrever, uma vez que através dos textos que leem os indivíduos interiorizam, gradualmente, as estruturas próprias da escrita. Carvalho (2003) corrobora esta ideia afirmando:

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

A leitura e a compreensão leitora estabelecem com a escrita relações múltiplas e recíprocas, uma vez que, tal como a leitura de textos influencia o desenvolvimento e a qualidade da escrita, a escrita potencia também a compreensão leitora. Dada esta relação entre a leitura e escrita e as dificuldades já enunciadas neste último domínio, identificou-se também como objetivo a **melhoria das competências de escrita**.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 5), que caracterizam a produção de textos escritos como “uma exigência generalizada da vida em sociedade”, sustentam que a escrita é uma competência transversal a todo o currículo, existindo “inúmeras oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (id., p. 7).

Para trabalhar a escrita é exigido um trabalho prévio no domínio da leitura, que permita o contacto com obras diversas de referência. Através da interação com textos modelo, os alunos apercebem-se da existência de “modelos, padrões de escrita, desde o género às expressões linguísticas” (Sousa e Lourenço, 2014, p. 525). Para verdadeiramente melhorar as competências de escrita, não se pode melhorar apenas a componente ortográfica mas também a coesão e coerência dos textos. É crucial que os alunos se apropriem da estrutura dos textos para que os redijam da melhor forma.

De acordo com Carvalho (2007, p. 58), “existe uma competência textual, equivalente à competência gramatical, que permite reconhecer e produzir textos bem constituídos, canônicos, elaborados pela aplicação destas regras”. Utilizando esta estrutura, os alunos poderão produzir textos.

A competência textual “constitui uma estrutura mental que reflectirá o conhecimento dos locutores quanto à forma canónica de um texto ou do tipo de texto fornecido” (Carvalho, 2007, p. 58). No momento de redigir, esta consciência facilitará não só a apropriação dos diferentes elementos constitutivos de um texto, como consequentemente a criação de textos de maior qualidade. Contudo, este não será o único recurso para estimular esta apropriação: também a partilha de textos escritos pelos próprios alunos poderá ajudar na melhoria destes critérios.

A comunicação, por escrito, de um discurso interior exige da criança transformações, “nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza prediativa” (Niza, Segura e Mota, 2011, p. 7). Ora, afirma Bourdieu que (citado por Jolibert, 1989, p. 20), “o que constitui problema não é a possibilidade de se produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes mas a possibilidade de se utilizar, de modo coerente e adaptado, uma infinidade de frases num número infinito de situações”. Por esta razão, e por a escrita não ser uma competência inata ao ser humano, teve-se como objetivo trabalhar explicitamente estratégias para o melhoramento de textos, incluindo “reportório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 8).

Segundo Alves, Martins e Niza (1998) e também Cassany (2011), aquelas três etapas são fundamentais e relacionam-se com i) a ativação de conhecimentos sobre o tema, seleção e organização dos mesmos; ii) redação do texto e iii) avaliação do que foi escrito. Assim, na planificação, pretende-se a representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto. A textualização traduz-se pela redação efetiva do texto, na qual o aluno procura combinar expressões linguísticas de modo a obter um texto coeso e coerente. Por fim, a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 19).

Outro dos objetivos de intervenção é o **desenvolvimento da comunicação e do raciocínio matemático**, que está relacionado com as dificuldades associadas à resolução de situações problemáticas, a qual constitui uma das “principais finalidades na educação matemática” (Moreira e Oliveira, 2003, p. 62), nomeadamente na explicitação de

raciocínios. Segundo Boavida et. al. (2008, p. 14), a resolução de problemas permite aos alunos “o recurso a diferentes representações, incentivando a comunicação matemática e a justificação”, fomentando, assim, o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo.

Para conseguir desenvolver este tipo de raciocínio é necessário que “o professor proponha aos alunos tarefas, adequadas ao seu nível de desenvolvimento, que proporcionem a construção de conjeturas e a compreensão do “porque será assim”” (Domingues e Martinho, 2012, p. 322). Torna-se portanto essencial promover situações que impliquem a partilha de interpretações e representações de estratégias que, conduzindo ao esclarecimento de dúvidas, gerem uma compreensão e uma apropriação real dos conceitos matemáticos. Estes momentos de partilha/discussão em grande grupo permitirão comparar e confrontar resoluções diferentes, contribuindo para a realização de novas aprendizagens por parte dos alunos.

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

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

Almeida (2012, p. 18) alerta também para que “a explicação e a justificação são aspetos chave da atividade matemática na sala de aula”. A resolução de problemas, segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 62), representa um “meio de construção do conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças”. No entanto,

para que esta estratégia não se torne monótona e repetitiva, há que ter atenção ao tipo de problemas que se seleciona. As situações problemáticas devem ter um grau crescente de dificuldade e serem adequadas ao nível de conhecimentos da turma. Tal é suportado por Jensen (2002, p. 60), quando este afirma que “as crianças necessitam de resolver problemas complexos e aliciantes”. Caldeira (2009, p. 104) defende que “uma situação só pode ser concebida como uma problema quando seja reconhecida como tal, caso não disponhamos de procedimento automáticos que nos permitam solucioná-la de forma mais ou menos imediata, sem exigir, de alguma forma, um processo de reflexão”.

É importante, não só na resolução de problemas mas em todos os exercícios que proponhamos, que os exercícios desafiem os conhecimentos matemáticos dos alunos, caso contrário estes poderão ficar desmotivados. Drew e Olds (1994, p. 11) explicam, a respeito da motivação, que esta se manifesta “apenas quando o aluno entra em interação com coisas que lhe são desconhecidas, sejam elas pessoas, objetos ou ideias, que nessa altura se transformam na base da sua aprendizagem”.

Por último, lembre-se que, como conclui Almeida (2012, p. 18), “a matemática desenvolve o raciocínio real e imaginativo”.

4. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Os princípios orientadores que nortearam a prática de ensino supervisionada têm por base as orientações dos documentos normativos para a Educação Básica de 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, as Metas Curriculares de Português (2012), as Metas Curriculares de Matemática (2013), o Programa de Estudo do Meio (2004) e o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motora (2004).

A ação educativa desenvolvida com os alunos pelo professor da turma tinha como foco principal os conteúdos de aprendizagem, e parecia ser centrada “no conhecimento que quer vincular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17). Pelo contrário, e numa perspetiva socioconstrutivista, durante a intervenção pretendeu-se implementar uma pedagogia centrada no aluno enquanto construtor do conhecimento. Para incitar a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, tentou criar-se situações de ensino-aprendizagem que proporcionassem aprendizagens significativas, partindo dos seus interesses, saberes e necessidades. É importante motivar os alunos para as novas aprendizagens, orientando-os e guiando-os na sua construção, nunca desvalorizando os conhecimentos já existentes.

Por consideração pelas aprendizagens prévias dos alunos, tiveram-se em atenção as suas conceções alternativas relativas aos diferentes conteúdos, de forma a não entrar em conflito imediato com as mesmas, situação essa que poderia diminuir o sucesso da aprendizagem. Roldão (2004, p. 64) afirma que as conceções alternativas são “construídas a partir do senso comum e da vivência empírica”. Por esta razão, para desconstruir um conhecimento já enraizado nos alunos, devemos apresentar situações concretas e recorrer a materiais manipuláveis para que os alunos possam verificar a incoerência da sua teoria.

A planificação e preparação exaustivas são um grande auxílio na formação inicial de professores para que o aluno-estagiário possa sentir-se à vontade. No entanto, é crucial reagir aos estímulos, pelo que em muitas aulas é necessário modificar a estratégia utilizada no decorrer da aula. A interação fomenta a mudança dos procedimentos previamente planeados. Consequentemente, ao haver uma mudança no ritmo da aula,

poderá também haver uma mudança do comportamento dos alunos. Tal mudança poderá estimulá-los a participar e intervir pertinentemente na aula.

Foi permitida, pelo professor cooperante, “a inovação quer de materiais pedagógicos, quer de didáctica e metodologias em geral”, o que implica “uma ruptura com as lógicas escolásticas habituais. (...) Implica produção, não reprodução. Implica o empenho e mudança de mentalidades dos protagonistas implicados no acto educativa” (Vieira, 2008, p.10). No entanto, houve o cuidado de não alterar drasticamente as rotinas já implementadas pelo professor, uma vez que estas são “organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (Zabalza, 1998, p. 52). Esta estruturação é especialmente importante na construção de esquemas temporais próprios, conferindo autonomia e segurança.

No sentido da não rutura, a gestão e organização curricular do tempo estabeleceu-se de acordo com o horário semanal pré-estabelecido, o qual, como já foi referido, é flexível. No entanto, foram introduzidos instrumentos de pilotagem e regulação, com os quais se pretendeu promover a autonomia e a participação dos alunos na regulação do trabalho escolar (que serão definidos no subcapítulo seguinte).

Para não romper com o modelo pedagógico seguido pelo professor cooperante, recorreu-se ao manual escolar como material didático-pedagógico. No entanto, acrescentaram-se muitos outros recursos. Quanto à escolha dos materiais, Zabalza (1994, p.158) refere que “a novidade é outro dos recursos para dirigir a atenção”. Caldeira (2009, p. 21) sustenta esta opção metodológica numa afirmação que faz acerca da matemática, mas que foi considerado estender-se a todas as outras áreas: “os livros podem ser bons, mas não são suficientes para ensinar a aprender matemática, por isso se recomenda que nas salas de aula devam existir computadores (...) e materiais concretos”. Para responder a certas questões e para explicitar alguns conteúdos, preferencialmente devem procurar-se exemplos nas vivências das crianças. Deve, aliás, concretizar-se o abstrato, associando as aprendizagens aos seus quotidianos.

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

Importa também referir que foram tidos em consideração os princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento, referidos anteriormente. Segundo aquele documento, a escola procura otimizar a progressão de cada aluno, consciente das diferenças individuais de cada aluno, garantindo a todos um ensino equilibrado entre a aquisição dos saberes: saber- ser; saber- estar e saber- fazer.

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

Em oposição ao tipo de trabalho individual que se observou, outro dos princípios que regeu a intervenção foi o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com base na cooperação. Este valor é essencial para a formação pessoal das crianças, uma vez que nos dias de hoje é expectável que as pessoas, no seu local de trabalho por exemplo, trabalhem em cooperação. Atividades que visem o confronto de ideias e a partilha de opiniões promovem a aprendizagem recíproca através de atitudes de solidariedade e tolerância. A estratégia de agrupamento dos alunos pode seguir vários critérios, tais como interesses comuns ou disponibilidade para este tipo de trabalho.

A integração curricular foi outra das máximas pela qual a intervenção foi pautada. Tal como alertam Levy, Guimarães e Pombo (1994), houve cuidado em articular as diferentes disciplinas ao longo do dia, para que as atividades contribuíssem para um objetivo comum, e não surgissem isoladas das restantes.

4.2. Estratégias globais de intervenção

Primeiramente, serão apresentadas algumas das rotinas implementadas ao longo da intervenção. McKean (1965, citado por Mendes, 1998, p. 4) enumera uma série de itens a ter em conta para manter os alunos envolvidos na dinâmica de sala de aula, sendo um deles “organizar eficientemente rotinas”.

Os processos de planificação, tal como o modo de os pôr em prática, traduzem as opções de carácter pedagógico e a filosofia de educação à qual o professor adere. Este pode optar por uma planificação na qual assume todos os processos de decisão ou optar pela prática de uma planificação na qual os alunos participam nos processos de tomada de decisão. Dado que os alunos não participam habitualmente na dinâmica da sala de aula, é no âmbito desta última prática, que decidimos promover a realização do

plano do dia (v. Anexo 17). Enquadrado nessa rotina, apresentou-se o trabalho planejado e os objetivos que deverão ser alcançados.

De acordo com a perspectiva construtivista, a planificação pode ser partilhada e negociada entre alunos e professores. A planificação deve ter um carácter flexível, permitindo criar, ajustar e recriar oportunidades para os alunos interiorizarem os objetivos de aprendizagem definidos pelos próprios ou sugeridos pelo professor. Assim, a finalidade deste momento diário é promover a participação dos alunos na organização do trabalho que será desenvolvido ao longo do dia e na gestão do tempo (por exemplo, decidirem, em grande grupo, a disciplina com que preferem iniciar o dia). Pretende-se também que os alunos apresentem sugestões de atividades e estratégias para o lecionamento das aulas. No final do dia, numa conversa informal com os alunos, era promovido um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o cumprimento, ou não, das atividades e objetivos estipulados para aquele dia.

No horário da turma, encontra-se um período letivo destinado à disciplina de Português. Neste tempo foi instituída a “Hora do Conto” (v. Anexo 18). Magalhães (2008, p. 58) sustenta a importância das rotinas nesta disciplina ao notar que “a leitura está associada à aquisição de hábitos”. Esta autora afirma que “considerando que durante a infância a insistência em actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora” (id., p. 58).

A realização desta rotina pressupõe a alteração da disposição da sala, para que seja possível formar uma roda com o grande grupo no centro, de forma a criar um ambiente mais familiar e acolhedor. Alguns dos textos e obras literárias selecionados foram os indicados nas Metas Curriculares de Português (2012), na lista de obras e textos para a Educação Literária de 4.º ano, como, por exemplo, *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen, *Teatro às três pancadas*, de António Torrado, *A maior flor do mundo*, de José Saramago, e *O gigante egoísta*, de Oscar Wilde. Para além destes títulos, foram ainda abordadas outras obras consideradas pertinentes e adequadas à faixa etária. Os objetivos específicos desta rotina são os que constam no documento orientador acima referido, no domínio da Educação Literária. A título de exemplo, alguns desses objetivos são: ler e ouvir ler textos literários; compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Para além disto, ao trabalhar oralmente a compreensão dos textos, sobretudo a inferencial, pretende-se melhorar a compreensão leitora, fomentar o prazer da leitura, melhorar a fluência leitora e a expressão oral dos alunos.

As obras foram selecionadas cuidadosamente. O cânone de literatura infantojuvenil é composto por obras de autores que são forçados “a estimar qual o domínio do processo de leitura e, correlativamente, qual o estágio de desenvolvimento do público-alvo (havendo ainda a considerar variáveis como a do contexto cultural)” (Magalhães, 2008, p. 142). Posto isto, se os professores basearem as suas escolhas no referido conjunto de obras, terão a matéria-prima ideal para educar literariamente os seus alunos. Corroboramos assim a ideia de Silva et al. (2011, p.28) quando afirmam que “o contacto com literatura diversificada, estimulante e de qualidade, surge assim como fator de promoção da aprendizagem da competência leitora”.

A leitura em sala de aula poderá e deverá ir ao encontro do gosto e de uma vertente lúdica, adaptada à faixa etária dos alunos. Não se pode descurar a ideia de que a escola deverá formar leitores capazes de, após o termo da escolaridade, saberem optar. Para isso, é necessário que os alunos tenham um conjunto de conhecimentos, que poderão ou não ser adquiridos através da vertente mais prazerosa da leitura. O professor terá, assim, de saber equilibrar estas premissas, por forma a contribuir eficazmente para a formação dos alunos.

Uma vez que a resolução de operações sem recorrer ao algoritmo é uma das maiores dificuldades que os alunos apresentam, foi também implementada uma rotina de cálculo mental. A par dessa dificuldade, aparece outra: a justificação de raciocínios, a qual é transversal aos diferentes conteúdos. Assim, esta atividade visa a promoção de estratégias de cálculo mental, que permitam não só realizar cálculos mentais mais rápida e autonomizadamente, como também justificá-los, promovendo o raciocínio matemático.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 25) defendem que “não basta que o aluno participe em atividades concretas, é preciso que ele se envolva num processo de reflexão sobre essas atividades”. Esta explicação dos diferentes processos de resolução tem o intuito de prevenir a habitual mecanização repetitiva na resolução de problemas. Aquando da realização, apelou-se também à procura pela resolução mais rápida e eficaz, ao invés da aplicação de regras que embora corretas não fossem as mais adequadas. Sustentam Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999):

(...) quando um aluno realiza uma tarefa matemática de forma mecânica e sem lhe atribuir qualquer sentido, é muito provável que ele seja incapaz de reconstituir aquilo que parecia saber fazer perante uma situação que apresenta alguma diferença (mesmo que ligeira) ou que esteja colocada num contexto diferente (ainda que familiar). (p. 25)

No tempo letivo destinado ao Apoio ao Estudo, decidimos criar pequenos grupos de trabalho, formados de acordo com disciplinas e/ou conteúdos de maior dificuldade, o que nos permitiu dar um apoio direcionado para as suas fragilidades. Semanalmente, os alunos preencheram uma tabela (v. Anexo 19) na qual registaram a disciplina na qual tiveram mais dificuldades e os conteúdos específicos da mesma, e ainda as estratégias que consideravam que os iriam ajudar a colmatar essas dificuldades. Inicialmente, os alunos necessitaram de ajuda para o preenchimento desse quadro, uma vez que não estavam habituados a refletir sobre as suas dificuldades e sobre as estratégias que podiam seguir para as colmatar. Contudo, progressivamente, os alunos preencheram devidamente o quadro autonomamente.

Para melhorar as competências da escrita, objetivo do plano de intervenção, introduziu-se a fábrica das histórias (v. Anexo 20) e o diário de turma (v. Anexo 21). A fábrica das histórias destinava-se à redação de histórias, uma vez que permitia a seleção aleatória dos diferentes elementos constituintes da narrativa (ex: espaço, tempo, personagens, etc). A implementação do diário de turma será pormenorizadamente descrita no capítulo 6.

Outro dos instrumentos de pilotagem do trabalho afixado na sala de aula foi uma tabela (v. Anexo 22) para o registo dos trabalhos de casa. Segundo informações facultadas pelo docente, a turma, três dias por semana (2.^a feira, 4.^a feira e 6.^a), deveria realizar trabalhos de casa. Através deste instrumento, os alunos, autonomamente, registaram a realização dos trabalhos solicitados. O objetivo foi o de criar um instrumento de visualização global do desempenho semanal dos alunos.

O trabalho de grupo surge como uma estratégia transversal aos diferentes objetivos, que permitiu a construção conjunta do conhecimento. Foram diversas as situações de trabalho de grupo, muitas delas em jogos. A realização de atividades lúdicas e jogos cooperativos, para além dos seus objetivos específicos, tem o intuito de tornar o ambiente escolar mais agradável e estimulante para os alunos, proporcionado, consequentemente, aprendizagens mais significativas. Para Caldeira (2009, p. 346), “a actividade lúdica e a situação de jogo, constituem forças inesgotáveis nos diferentes domínios, são formas naturais e eficientes de aprendizagem”. Por conseguinte, foi considerado necessário que as atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem tivessem como foco a utilização e manuseamento de materiais e a participação em jogos e concursos. Sustenta ainda Caldeira (2009, p. 583) que “os materiais na prática educativa ao serem facilitadores de uma aprendizagem que se pretende significativa e ao aliarem

o sentido lúdico ao jogo, permitem que a criança interaja com o meio e desenvolva capacidades intelectuais, afectivas e sociais”. Assim sendo, com a integração destes recursos pedagógicos pretendia-se obter melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

4.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do plano de intervenção

Tabela 1. Estratégias/ atividades que permitiram a concretização dos objetivos

Objetivos	Estratégias/atividades
Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens	✓ Elaboração do plano do dia
	<u>Português</u>
	✓ Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos
	✓ Antecipação de conteúdos de uma história
	✓ Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos
	✓ Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura
	<u>Matemática</u>
	✓ Criação de situações de ensino e aprendizagem de partilha de estratégias
	<u>Estudo do Meio</u>
	✓ Debates para auscultar as concepções prévias dos alunos e formulação de questões-problema
	✓ Participação em experiências
	✓ Desenvolvimento de momentos de reflexão e pesquisa simples
	<u>Expressões artísticas e físico-motora</u>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Momentos de reflexão e partilha de aprendizagens após a realização de jogos dramáticos e de exploração ✓ Apresentação dos trabalhos elaborados
--	---

Português

Desenvolver a fluência leitora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rotina da <i>Hora do Conto</i> ✓ Leitura de obras literárias ✓ Dramatização de textos ✓ Ler poemas em coro ou em pequenos grupos ✓ Memorização e récita de poemas, com clareza e entoação adequadas ✓ Realização de atividades que permitam tomar consciência e aprender a pôr em prática as três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura
---------------------------------------	--

Português

Melhorar as competências de escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de exercícios que possibilitem a consolidação de regras ortográficas, de acentuação e pontuação ✓ Elaboração de tabelas que sintetizem regras de ortografia ✓ Realização de jogos didáticos ✓ Atividades de planificação, produção e revisão da escrita de textos ✓ Rotina de ditado: ditado musical, ditado de orientação espacial, etc.
--	--

Matemática

Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rotina de cálculo mental ✓ Resolução de problemas contextualizados que permitam compreender a funcionalidade da matemática no quotidiano ✓ Incentivo à descoberta de diferentes procedimentos para um mesmo resultado ✓ Apresentação e justificação de procedimentos ✓ Resolução de exercícios pertencentes a provas globais
--	--

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

Rappoport (1973, citado por Silva, 2013, p. 37) define investigação-ação como uma metodologia que visa “contribuir para responder às preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática”. Assim, o tema em estudo tem as características próprias dos estudos desta natureza. Esta metodologia, contrariamente a outras que partem de quadros teóricos, parte de um problema social pelo que “tem de encontrar, antes do início do trabalho no terreno, uma proposta de solução para esse problema” (Silva, 2013, p. 42).

Dewey (1925, p. 99) apresenta as etapas lógicas do pensamento e que são as seguintes:

- 1.º encontramos-nos diante de uma dificuldade a resolver;
- 2.º localizamo-la e definimo-la;
- 3.º apresenta-se uma solução possível;
- 4.º raciocinando estabelecemos as bases da solução;
- 5.º continuando a observar e a experimentar, somos levados a aceitar ou rejeitar a solução sugerida, quer dizer, a concluir a favor ou contra.

Por outro lado, Sousa e Baptista (2011, p. 66) apresentam um modelo semelhante para este paradigma social, dividido apenas em quatro passos: i) diagnosticar o problema; ii) construir o plano de ação; iii) propor um plano de ação; iv) refletir, interpretar e integrar os resultados.

De acordo com o programa da Unidade Curricular, a PES organiza-se em três fases: i) observação, caracterização do contexto socioeducativo e construção do Plano de Intervenção; ii) implementação do referido plano; iii) avaliação. Em cada uma destas fases foram diversas as técnicas utilizadas para recolher os dados.

Calado e Ferreira (2005), citando Igea et al. (1995), afirmam que o facto de o investigador recorrer a diversos métodos de recolha de dados “permite-lhe recolher as várias perspectivas sobre a mesma situação”, o que possibilita a comparação e análise de informações com diferentes origens.

Para a concretização da primeira fase, começou por se utilizar a pesquisa documental, essencial para o investigador qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994). A respeito da análise documental, Flores (1994, citado por Calado e Ferreira, 2005, p.3) afirma que, num contexto de investigação educacional, os documentos são “fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações

e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ter atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”. Assim, para caracterizar o contexto e complementar a avaliação diagnóstica recorreu-se a documentos orientadores da escola (Projeto Educativo e Plano Curricular de Turma) e aos registos dos alunos.

Para a realização da avaliação diagnóstica, é de salientar o contributo dos dados obtidos a partir da observação participante, a realização de uma entrevista ao orientador cooperante e o questionário feito aos alunos.

Foram ainda construídos instrumentos de registo (tabelas) através da seleção de descritores específicos de cada disciplina, tendo por referência as Metas Curriculares do Ensino Básico. Para complementar estas tabelas foram construídos gráficos que facilitassem a visualização e leitura dos dados recorrendo ao programa *Excel*.

Tratando-se de uma observação participante, o investigador deve contactar diretamente com os sujeitos em estudo, devendo interessar-se por todo o processo que permite atingir um determinado resultado. Por esta razão, os dados obtidos serão, acima de tudo, descritivos (Bogdan e Biklen, 1994). Neste tipo de investigação, o investigador adquire um papel fundamental, assim a observação direta, como afirma Lucas (2006, p.67), “é caracterizada pelo papel e a postura que o investigador adopta durante a observação, bem como o seu nível de participação e interacção com o que observa”.

A observação permitiu criar um registo mais alargado sobre as aprendizagens dos alunos. Diz-nos Afonso (2005, p. 91) que a observação é “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários”. A recolha de dados por observação tem como suporte as notas de campo, que são a narração “daquilo que o investigador ouve, vê, experientia e pensa no decurso da recolha” (Biklen e Bogdan, 1994, p. 150).

Com a finalidade de aferir não só as dificuldades e potencialidades dos alunos, como também as suas preferências, foi sentida a necessidade de aplicar um questionário do tipo misto. De acordo com as sugestões de Cohen, Manion e Morrison (2007) bem como as de Sousa e Baptista (2011), as questões formuladas eram de géneros diversos: questões de escolha múltipla, questões dicotómicas (sim/não), questões de resposta fechada e aberta, e ainda questões que solicitavam a organização de dados por escala de frequência numérica. Aquando da formulação das questões, foi tida em conta a população-alvo, o seguimento de um princípio lógico e a clareza da linguagem (Sousa e Baptista, 2011).

Para além das conversas informais com o professor cooperante, também a entrevista estruturada que lhe foi realizada se revelou útil para melhor direccionar a intervenção no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Este método de recolha de dados foi selecionado para obter dados do docente, em detrimento dos restantes, uma vez que permite “compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, directores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência”. (Biklen e Bogdan, 1994, p. 17).

Durante a implementação do plano de intervenção (2ª fase) foram ainda aplicados testes de preparação para os exames nacionais, os quais foram corrigidos de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Para os corrigir, foram também elaboradas grelhas de registo nas quais se encontram presentes os resultados quantitativos e qualitativos.

Para a avaliação dos objetivos do plano de intervenção foram criadas grelhas próprias e para a sua realização foram criados indicadores pertinentes. Estes dados suportaram a avaliação presente no capítulo 7.

Para aferir o impacto da ação referente ao tema em estudo foi aplicado outro questionário aos alunos (v. anexo 48), o qual será pormenorizadamente descrito no subcapítulo 7.3..

6. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

6.1. Pertinência do tema

Ao longo da PES, em ambos os ciclos de estudo, foi observada uma situação recorrente: a utilização do tempo letivo destinado à área não disciplinar de Educação para a Cidadania para leccionamento de conteúdos relativos a outras disciplinas. Dado que as competências de cidadania não são inatas ao ser humano, estas exigem instrução. A desvalorização do ensino da cidadania fez emergir o interesse pela investigação nesta temática.

A turma na qual decorreu a PES, apesar de revelar um excelente desempenho no que diz respeito a questões comportamentais, evidenciou lacunas na aquisição das competências específicas da cidadania.

Esta temática tem bastante relevância, uma vez que, enquanto área transversal ao currículo, a educação para a cidadania permite formar cidadãos conscientes e responsáveis como parte do processo ensino-aprendizagem.

6.2. Fundamentação Teórica

6.2.1. Políticas educativas

No que concerne a política educativa existente sobre a temática, primeiramente é importante consultar as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania (2013) criadas pelo Ministério da Educação e da Ciência, nas quais se baseará o presente capítulo.

A cidadania é um processo que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos pelos indivíduos e por aqueles com quem interagem na sociedade. Este processo traduz-se não só numa tomada de consciência, como também numa (id. p.1) “atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade” que evolui a par da transformação social.

A educação para a cidadania, enquanto processo educativo, e tendo por base os direitos humanos, e valores da igualdade, da democracia e da justiça social, contribui para o desenvolvimento de capacidades como a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade. Pretende-se ainda que os alunos se tornem conscientes dos seus direitos

e deveres baseados no (id. p.1) “diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”.

Em 2001, com o objetivo de definir objetivos gerais e específicos e de orientar o currículo dos três ciclos do Ensino Básico foi divulgado pelo Ministério da Educação e Ciência o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Nesse documento constam competências gerais com princípios e valores orientadores do currículo que contemplam a Educação para a Cidadania, nomeadamente a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (Ministério da Educação, 2001, p. 15). Porém, esse documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, deixando de ser um documento orientador, por se considerar um instrumento orientador exíguo, que continha “uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino”.

Atualmente, pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, prevê-se que, em todas as valências de ensino, a inserção da Educação para a Cidadania no currículo seja transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos:

(...) pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.

No Artigo 15.º deste Decreto, referente à formação pessoal e social dos alunos, determina-se:

As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa.

As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho não modificam esta determinação, visto que se afirma que deverá haver “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania”. Por conseguinte, os temas transversais devem ser trabalhados em perspetivas articuladas entre si.

Dada a autonomia das escolas, a Educação para a Cidadania surgirá em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa. Assim, a legislação determina que a Educação para a Cidadania, embora não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, pode ser ofertada como disciplina autónoma, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, ficando a escola encarregue da decisão.

Como em todas as áreas da Educação, não existem receitas, apenas instrumentos de apoio que necessitam de adaptação ao contexto na qual serão utilizados. Na abordagem desta área curricular poder-se-á ter como referencial os documentos que o Ministério da Educação e Ciência, em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil, produziu.

Os documentos produzidos para uso das escolas procuram ir ao encontro das acima referidas dimensões que se podem encontrar na Educação para a Cidadania, nomeadamente, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a igualdade de género, a Educação intercultural, a Educação para o desenvolvimento, a Educação ambiental/Desenvolvimento sustentável, a promoção do Voluntariado, a Dimensão europeia da educação, a Educação para a segurança e defesa nacional, a Educação para a saúde e a sexualidade, a Educação financeira, a Educação para os media, a Educação rodoviária, a Educação do consumidor, a Educação para o empreendedorismo.

Dada a curta duração da Prática de Ensino Supervisionada e os conteúdos a lecionar, foi necessário restringir as dimensões a abordar de forma mais intensiva e explícita. Assim, foram seleccionadas as seguintes dimensões: educação ambiental e desenvolvimento sustentável; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para os direitos humanos; promoção do voluntariado; educação para o desenvolvimento.

A Educação ambiental/Desenvolvimento sustentável pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais.

A Educação para a igualdade de género visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos.

A Educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais.

A promoção do Voluntariado visa a compreensão de que valores como o da solidariedade, da entreatajuda e do trabalho contribuem para aumentar a qualidade de vida.

A Educação para os Direitos Humanos está intimamente ligada à educação para a cidadania democrática, incidindo especialmente sobre o espectro alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas, enquanto a educação para a cidadania democrática se centra, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade.

A Educação para o desenvolvimento visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. No que diz respeito a esta dimensão, considere importante relacioná-la com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

Em 2000, os Estados-membros das Nações Unidas assinaram a Declaração do Milénio. Os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do milénio tornar-se-iam o quadro universal para o desenvolvimento e o meio dos países em desenvolvimento e os seus parceiros cooperarem por um futuro melhor para a população mundial. No presente ano de 2015, atingimos a data fixada para a sua consecução. Assim, importa identificar os 8 objetivos definidos:

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome, reduzindo a percentagem de pessoas cujo rendimento é inferior a 1 dólar por dia e a população que sofre de fome;
2. Alcançar o ensino primário universal, garantindo que todos os rapazes e raparigas terminam o ciclo completo do ensino primário;
3. Promover a igualdade de género e a autonomização da mulher, eliminando as disparidades de género no ensino primário e secundário;
4. Reduzir a mortalidade de crianças;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças;
7. Garantir a sustentabilidade ambiental, integrando os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais; invertendo a atual

tendência para a perda de recursos ambientais; reduzindo a percentagem da população sem acesso permanente a água potável e ainda melhorando consideravelmente a vida de pelo menos 100 000 habitantes de bairros degradados, até 2020.

8. Criar uma parceria global para o desenvolvimento.

Mais uma vez, dada a curta duração da PES, foi necessário reduzir estes objetivos. Começou-se por restringi-los, deixando de parte aqueles que se consideraram não serem perceptíveis ao desenvolvimento cognitivo da faixa etária dos alunos. Por esta razão, os objetivos excluídos foram: reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater VIH, sida, malária e outras doenças; criar uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Posteriormente, notou-se que alguns dos Objetivos de Desenvolvimento para o Milénio (ODM) eram coincidentes com as dimensões da educação para a cidadania, facilitando assim a interligação dos conteúdos. Deste modo, ao abordar o ODM n.º 3, o qual diz respeito à promoção da igualdade de género e autonomização das mulheres, abordou-se também a dimensão da educação para a igualdade de género. Por outro lado, ao abordar o ODM n.º 7, garantir a sustentabilidade ambiental, abordou-se também a dimensão da educação ambiental e desenvolvimento sustentável.

6.2.2. A Educação para a Cidadania

Cidadania e educação são conceitos profundamente ligados uma vez que a “noção de cidadania reporta sempre a uma intervenção educativa” (Martins, 2000, p. 19). A respeito da relação entre cidadania e a escola, Crick (2000, p. 103), de acordo com as *Office for Standards in Education (OFSTED)*, afirma que “há poucas oportunidades para que os alunos desenvolvam uma compreensão da cidadania, sobretudo porque não existe uma visão consensual sobre o que ela representa”. Deste modo e para verdadeiramente compreender a pertinência do presente estudo, importa primeiramente clarificar alguns conceitos.

Passemos então a uma abordagem mais profunda do conceito de cidadania. Crick (2000, p. 109) indica como ponto de partida para a compreensão da cidadania o livro de T. H. Marshall, *Citizenship* (1950), no qual são identificados três elementos da cidadania: o civil, o político e o social. Especifica Crick:

(...) uma definição operacional de cidadania deve ser ampla, sem que signifique tudo para todos; especificamente deve identificar e relacionar as três dimensões

apontadas por Marshall, sem identificar cada uma como a 'verdadeira cidadania activa'. A cidadania activa deve ser uma interacção habitual entre todas as dimensões. (p.110)

No entanto, Soares e Maia (2004) criam a sua definição centrados na vertente mais política da cidadania, afirmando:

(...) a cidadania consiste na pertença juridicamente reconhecida a uma comunidade política e não depende de pertenças individuais tais como língua, religião, etnia, classe económica visto tratar-se de um estatuto jurídico-político. A cidadania confere direitos, liberdades e garantias e tem deveres estipulados e responsabilidades cívicas. (p. 1)

Não obstante, os supracitados autores (p. 3) referem ainda que, de acordo com National Standards for Civic and Government Center for Civic Education, o conceito de cidadania integra ainda “valores cívicos tais como: a coragem, a tolerância, o patriotismo, o compromisso, a legalidade, a solidariedade, a participação, a abertura, a transparência, o pluralismo”, abordando assim o conceito na sua vertente social.

Surge então a necessidade de definir cidadão. Para o fazer Martins (2000, p. 18) consagra “o triângulo extraordinariamente importante: indivíduo, pessoa, cidadão – entendendo-se que tais elementos vão coincidindo e progredindo”. Na progressão, surge uma noção que não se reporta apenas ao facto de fazer parte da comunidade, mas também à humanidade.

A cidadania não é inata ao ser humano. Verificada a veracidade desta premissa, valida-se que “a educação desempenhou e desempenha um papel fundamental, eu diria insubstituível, na criação e consolidação de uma consciência cívica ou de uma consciência cidadã” (Martins, 2000, p. 17). Crick (2000, p. 102) cita a Lei da Reforma da Educação de 1988 (Education Reform Act), na qual se exige um “currículo equilibrado e amplamente baseado” que “promove o desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico dos alunos” e também “prepara tais alunos para as oportunidades, as responsabilidades e as experiências da vida adulta”.

A formação dos alunos para a vida adulta é sem dúvida uma das principais finalidades da educação para a cidadania. Dado o contexto democrático no qual nos inserimos, “a cidadania e o ensino da democracia são igualmente importantes para as escolas e para a vida da nação, pelo que deve haver uma exigência estatutária das escolas em assegurar que seja parte da habilitação de todos os alunos” (Crick, 2000, p. 101).

Crick (2000, p. 102) cita um discurso do Lord Chanceler, no qual este afirmava: “nós não devemos, não podemos, nem ousamos ser complacentes com a saúde e o

futuro da democracia britânica. A menos que nos transformemos numa nação de cidadãos empenhados, a nossa democracia não é segura.” Embora esta frase não diga respeito a Portugal, a verdade é que é igualmente válida. É de grande importância que os alunos tenham uma posição crítica quanto ao que os rodeia. Dado que a democracia é um regime de soberania popular, é evidente que “o envolvimento e participação na comunidade são condições necessárias (...). A preparação para estes aspectos, no mínimo, deve constituir uma parte explícita da educação” (Crick, 2000, p. 110). Soares e Maia (2004) corroboram a ideia acima referida ao afirmarem:

(...) to critically participate means to be able to analyse and to understand the conditions and the situations where we are affected by what happens in the Environment. It also involves intervening with a view to modifying the Environment that implies processes of participation, defence, respect, etc. (p. 10)

Especificamente no que diz respeito à Educação para a Cidadania, Crick (2000, p. 106) esclarece que esta “deve incluir a aprendizagem de capacidades, valores, atitudes, compreensão e conhecimento necessários para a participação na comunidade e para a preparação da participação como cidadãos na nossa democracia parlamentar e no mundo político em geral.” Por esta razão, este processo implica “a aprendizagem experimental, a discussão de questões sociais e políticas bem como a aprendizagem formal e ensinada, (...) dentro e fora da escola”. Segundo Afonso (2007), a Educação para a Cidadania não justifica um programa fechado, possibilitando a existência de temas, princípios e valores de cidadania igualmente fundamentais, tratando-se de um tema que poderá defrontar com maior eficiência os problemas, interesses e motivações das escolas.

A Educação para a Cidadania funciona então como um elemento no qual se inter-relacionam a responsabilidade social e moral, participação na comunidade e literacia política. Reis (2000) esclarece:

(...) a centralidade da educação para a cidadania é, em grande medida, determinada pelas perplexidades e desafios do nosso tempo que exigem a revitalização dos laços de cidadania, no sentido da maior participação na vida social e política, num contexto de abertura pessoal aos valores cívicos. (p. 113)

Segundo este mesmo autor,

(...) a problemática da educação para a cidadania, mormente nas sociedades democráticas ocidentais, coloca-nos perante uma matéria que, ao nível da educação formal, tem sido objeto de designações e intencionalidades diversas. É frequente a utilização mais ou menos indiferenciada das designações ‘educação cívica’ ou

'formação cívica'. Sucede igualmente, neste matéria, uma natural conotação com as questões éticas e morais bem como a formação política e o desenvolvimento pessoal e social. (p. 120)

Por “educação eficaz para a cidadania”, Crick (2000, pp. 111-112) entende a existência de três coisas, interrelacionadas, mutuamente dependentes, mas cada uma necessitando de um lugar e de um tratamento diferente no *currículum*: responsabilidade social e moral; participação na comunidade; literacia política. Assim, primeiramente, deve promover-se a autoconfiança e fomentar um comportamento moral e social responsável, tanto para com os colegas como para os superiores. Estas aprendizagens não deverão ser somente abordadas em contexto escolar, mas sim em todo o ambiente envolvente da criança. Sustenta o autor que “a orientação em valores morais e no desenvolvimento pessoal é pré-condição essencial de cidadania” (id., p. 112). Em segundo lugar, deverá também promover-se, desde cedo, um envolvimento na “vida e nos interesses das suas comunidades, incluindo a aprendizagem através de participação e o serviço à comunidade” (id., p. 112). Evidentemente, também esta dimensão não se encontra circunscrita ao contexto escolar. Em terceiro lugar, dever-se-á fomentar a “literacia política”. Mais do que isso, de acordo com o autor, os alunos deverão ter um entendimento realístico e preparação para

(...) a tomada de decisão e a resolução de conflitos relacionadas com os principais problemas económicos e sociais da actualidade, incluindo as expectativas individuais e a preparação para o mundo do emprego, e a discussão da atribuição de recursos públicos e das obrigações fiscais. (p.112)

Para Soares e Maia (2004, pp. 11-12), no final do 1.º ciclo, o aluno, integrando o saber, o saber-fazer e o saber-ser, deve ter adquirido competências relacionadas com o reconhecimento e valorização das características do grupo de pertença e valorização de outros povos e culturas; a participação em grupo, valorizando os princípios básicos do funcionamento democrático; a expressão e fundamentação de ideias pessoais com vista a uma aprendizagem solidária; a utilização de variadas formas de comunicação; a participação em atividades lúdicas de investigação; a compreensão do modo de organização do meio físico e natural; o reconhecimento das transformações históricas; a defesa do património cultural e do equilíbrio ecológico; a preservação da saúde e a aceitação da diferença; a conceção e construção de instrumentos simples; o reconhecimento de objetos e recursos tecnológicos.

Uma das dimensões da Educação para a Cidadania é a Educação para o Desenvolvimento, a qual, de acordo com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD, 2010),

(...) constitui um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo activo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. (p.16)

Foram diversas as declarações e recomendações concebidas por organizações internacionais no sentido de promover a educação para o desenvolvimento. Em 1974, a UNESCO produziu uma *Recomendação sobre educação para o entendimento, a cooperação e a paz internacionais, e a educação para os direitos humanos e as liberdades fundamentais*, na qual os Estados-membros eram “instados a assegurar a educação de todos e todas como forma de promover a justiça, a liberdade, os direitos humanos e a paz”. A educação foi então afirmada como “instrumento contra a discriminação, a exclusão e o neocolonialismo” (IPAD, 2010, p. 8). Em 2000, foi aprovada a Declaração do Milénio pelos Estados-membros da Assembleia-Geral das Nações Unidas, na qual se estabeleceram as metas a atingir até 2015, conhecidas por Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, os quais já foram anteriormente referidos. Em 2002, a Assembleia-Geral das Nações Unidas estabeleceu a *Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, tendo nomeado a UNESCO como agência responsável pela sua implementação e convidado “os governos a considerar a tomada de medidas a favor da inclusão da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos seus planos educativos” (IPAD, 2010, p. 8).

A nível europeu, no Conselho da Europa, há que destacar a Declaração de Maastricht, em 2002, que foi a primeira a referir a promoção e reconhecimento da Educação Global na escola, havendo também uma preocupação a nível da educação democrática. No que diz respeito à União Europeia, esta foi pioneira no apoio da educação para o desenvolvimento, sendo variados os comunicados e documentos oficiais ao longo dos anos.

Em Portugal, só no final da década de 90, no quadro da Lei 66/98 de 14 de outubro, é que a educação para o desenvolvimento foi reconhecida como uma área de intervenção.

6.3. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nas diferentes dimensões da Educação para a Cidadania

6.3.1. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável

A abordagem da dimensão Educação ambiental e desenvolvimento sustentável ocorreu, de formas distintas, nas disciplinas de Português, de Estudo do Meio e de Expressão Plástica, como se sistematiza na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2. Atividades no âmbito da educação ambiental e desenvolvimento sustentável

Disciplina	Objetivos	Atividades
Português	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre temáticas como o respeito pela natureza ✓ Distinguir a destruição da natureza por necessidade ou extravagância ✓ Diferenciar desenvolvimento sustentável de não sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura das obras ✓ <i>A maior flor do mundo</i>, de José Saramago ✓ <i>A árvore</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen ✓ <i>A ilha</i>, de João Gomes de Abreu
	<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ouvir ler obras de literatura para a infância ✓ Fazer inferências ✓ Responder oralmente de forma completa a questões sobre os textos ✓ Manifestar sentimentos e ideias suscitados pelos textos lidos 	
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer vários tipos de poluição ✓ Compreender o impacto dos derrames petrolíferos nas aves aquáticas ✓ Identificar as atividades antropogénicas causadoras da poluição ✓ Identificar as consequências da poluição 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plantação de uma árvore ✓ Realização de uma atividade experimental: simulação de uma maré negra e do seu efeito nas aves aquáticas ✓ Apresentação de um PowerPoint acerca da poluição no qual sejam abordadas questões como: buraco na camada de ozono, efeito de estufa,

aquecimento global,
desflorestação

Expressão	✓ Trabalhar em grupo	✓ Construção de uma ilha e registo das suas características
Plástica	✓ Experienciar a construção de uma ilha de funcionamento sustentável	

Discriminando como foi feita a abordagem desta dimensão, na disciplina de Português o cerne foi a leitura de obras literárias. A primeira obra, *A maior flor do mundo*, de José Saramago, permitiu uma primeira aproximação à temática, através da promoção de um debate acerca da importância da natureza para o Homem e do respeito por ela, bem como das atividades humanas que colocam a natureza em perigo.

As duas obras seguintes promoveram uma sessão com diversas etapas. No seguimento da leitura da obra *A árvore*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, ocorreu um debate acerca da ação do Homem na natureza num contexto no qual essa ação seria necessária e imprescindível. Posteriormente, e em contraste, foi realizada a leitura de *A ilha*, de João Gomes de Abreu, na qual a ação do Homem na natureza surge como uma extravagância. Aquando da comparação entre as duas obras, introduziram-se os conceitos de desenvolvimento sustentável e não sustentável. A última etapa desta sessão consistiu na criação de uma ilha pelos alunos, tendo sido realizada, em grupo, a sua construção plástica e um texto no qual descreveram a sua ilha de acordo com tópicos previamente determinados (v. Anexo 23).

Os alunos demonstraram bastante sensibilidade quanto à questão do desenvolvimento sustentável, afirmando inclusivamente que “em vez dos homens estarem sempre a destruir a natureza para terem espaço para fazer mais casas podiam reconstruir aquelas que estão a desfazer-se”. Também compreenderam que no conto *A árvore*, as personagens da história “só destruíram a natureza porque tinha mesmo mesmo de ser.” Quando questionados acerca da semelhança entre a construção da ponte que ligaria a ilha ao continente na história *A ilha* e a vida real, os alunos disseram que “aquilo acontecia muito às pessoas gananciosas que querem tanto ser como outra que se perdem” ou, afirmaram ainda, “é por isso que eu não quero ser como ninguém, porque depois tinha de deitar o que eu sou fora, e perdia a minha família e as coisas que já tenho e todas as memórias de coisas boas que passei; o problema é que as pessoas não dão valor às coisas delas”.

6.3.2. Educação para a igualdade de género

As atividades desenvolvidas no âmbito da educação para a igualdade de género foram as que constam da Tabela 3, apresentada a seguir.

Tabela 3. Atividades no âmbito da educação para a igualdade de género

Disciplina	Objetivos	Atividades
Educação para a Cidadania	✓ Refletir sobre as questões da igualdade de género	✓ Realização de um jogo

A abordagem desta dimensão consistiu na realização de um jogo¹ que se adaptou (v. Anexo 24). O jogo consiste em dividir a turma em dois grupos e entregar a cada grupo um conjunto de cartões com adjetivos antónimos. Primeiro, há que garantir que os grupos compreendem os conceitos inerentes. Posteriormente, deve ser entregue uma folha a cada grupo. Num dos grupos a folha deverá dividir-se nas colunas “masculino” e “feminino”, enquanto que, no outro grupo, as colunas deverão ser “desejável” e “indesejável”. Depois, deverá realizar-se um debate em grande grupo no qual os grupos justifiquem as suas escolhas.

Os grupos consideraram que ser frontal é uma característica indesejável e específica do género masculino. Quando questionado, um dos alunos definiu frontal como “uma pessoa que se lhe perguntarem se ela acha outra feia, ela diz logo que sim; se for diplomática põe-se ali cheia de conversas sem nunca dizer que a outra é feia”. Assim, a caracterização da frontalidade como uma característica indesejável prende-se com o facto de os alunos considerarem que torna uma pessoa “rude”. No entanto, alguns alunos ultrapassaram a compreensão dicotómica do conceito atingindo a sua subjetividade, afirmando, que em alguns casos, tal se revelava como algo benéfico: “se o nosso grupo de amigos estiver a planear um assalto, nós não devemos estar a meter panos quentes e devemos dizer logo que eles não podem fazer aquilo de uma forma muito direta”.

Ser emocional foi considerada uma característica tendencialmente masculina e indesejável, enquanto que a racionalidade caracterizaria o género feminino e seria algo

¹ Council of Europe (2008). *Gender Matters: A Manual on addressing gender-based violence with young people*, pp. 106-109.

desejável. O debate nesta temática foi algo controverso, especialmente no que diz respeito à atribuição de género. Assim, um dos alunos contrapôs: “quem aparece a chorar sempre que me aleijo é a mãe, o pai diz logo que para a próxima devia ter cuidado”.

Quanto à dicotomia dependente/independente, o género masculino foi conotado com uma característica indesejável - dependência. Já o género feminino foi caracterizado como independente. O conceito de dependência, na visão dos alunos, cinge-se a: “nós somos todos dependentes até aos 18”; “eu acho que é até termos trabalho e dinheiro”. A atribuição de género foi justificada pelas vivências dos alunos: “eu oiço sempre a minha mãe dizer que ela é que sustenta a casa”; “em minha casa os meus pais trabalham os dois, se um estiver doente faz o outro, portanto não há ninguém dependente sem ser eu”.

Também o conceito de ambição, do ponto de vista dos alunos, se cingia a “quando uma mulher casa com um homem porque quer dinheiro e nem gosta dele”; “são aquelas que só pensam em dinheiro e são más”. Para alargar um pouco o conceito de ambição, foi dado o exemplo “se eu agora começasse a trabalhar numa escola e quisesse muito ser diretora, esforçava-me para provar que merecia o cargo e ia ter a ambição de o conseguir”. Posto este exemplo, os alunos mantiveram a sua definição do género feminino como conformado, e do masculino como ambicioso. No entanto, alteraram a sua opinião, considerando a ambição “em pequenas doses” algo positivo.

O debate foi bastante produtivo, tendo sido notório que os alunos não se regiam de acordo com a maior parte dos preconceitos de género que existem na nossa sociedade. Os alunos regulavam as suas opiniões pela sua situação familiar e dando exemplos de telenovelas e filmes que tinham visto.

Um dos constrangimentos sentidos diz respeito ao número de elementos por grupo, por serem demasiados, pois, provavelmente, houve alguns elementos que dominaram e influenciaram os restantes. Para além disto, o número de pares de adjetivos também deveria ter sido mais reduzido.

6.3.3. Educação intercultural

Foi no âmbito do Português e do Estudo do Meio que foram desenvolvidas as atividades em prol da Educação intercultural que passo a apresentar, na Tabela 4.

Tabela 4. Atividades no âmbito da educação intercultural

Disciplina	Objetivos	Atividades
Português	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir acerca de temáticas como a relatividade do tempo ✓ Identificar tipos de racismo ✓ Aceitar a existência de famílias distintas da sua ✓ Fomentar os respeito pelo outro independentemente da sua diferença; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura dos textos e obras ✓ <i>O mundo num segundo</i>, de Isabel Minhós Martins ✓ “Chega-te para lá seu preto”, de José Fanha ✓ <i>O livro da família</i>, de Todd Parr ✓ “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares <ul style="list-style-type: none"> ○ Construção de um cartaz com as diferentes concepções dos alunos sobre o racismo
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar culturas, associando-as a elementos característicos das mesmas ✓ Localização geográfica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localização no planisfério ✓ Identificação de elementos culturais representativos de algumas culturas

A abordagem desta dimensão na disciplina de Português consistiu na leitura de alguns textos e obras. Na primeira obra, *O mundo num segundo*, de Isabel Minhós Martins, dada a sua natureza (álbum), os alunos inferiram comentando os elementos culturais representados nas diferentes páginas, os diferentes locais da ação. Daí, recorrendo ao planisfério, os alunos situaram os diferentes países.

O segundo e o quarto contos, de José Fanha e de Luísa Ducla Soares, visavam a abordagem da temática do racismo, tanto os diferentes tipos quanto o posicionamento dos alunos acerca do assunto.

Com *O livro da família*, de Todd Parr, pretendia-se o contacto dos alunos com tipos distintos de modelo familiar com o intuito de fomentar o respeito pela diferença, para além de desenharem livremente a sua família (v. Anexo 25).

No final das atividades, quando questionados acerca do conceito de racismo, 13 alunos (59%) incluíram a ideia de ser relacionado com a cor e com “gozar” (10 alunos) (v. Anexo 25). Existiram ainda 3 alunos a referir deficiências, 2 alunos a apontar a maneira de ser e apenas 3 alunos a referir a diferença como elemento caracterizador do racismo.

6.3.4. Promoção do voluntariado

A abordagem desta dimensão ocorreu através da criação da Tabela “Ajuda Precisa-se” (v. Anexo 26). Esta tabela consistiu na delegação de funções dentro da sala de aula para as quais semanalmente os alunos se inscreviam e tinha como principal intuito o envolvimento das crianças na dinâmica da sala de aula e fomentar o espírito de solidariedade e entreajuda.

Inicialmente, apesar de a turma se mostrar interessada, possivelmente por não existir a rotina de estabelecer funções e alunos para as desempenharem, de uma forma sistemática e organizada, cada vez que era solicitado algo, todos os alunos colocavam o dedo no ar, voluntariando-se para realizar a tarefa em questão. Com o tempo, autonomamente, cada um sabia que função desempenhar e não era preciso fazer nenhum reparo.

6.3.5. Educação para os Direitos Humanos

Português, Estudo do Meio e Expressão Plástica foram as disciplinas nas quais foram desenvolvidas atividades respeitantes aos Direitos Humanos, como sistematizado na Tabela 5, apresentada a seguir.

Tabela 5. Atividades no âmbito da educação para os Direitos Humanos

Disciplina	Objetivos	Atividades
Português	Gerais:	✓ Leitura da obra <i>Com três Novelas</i> , de Henriqueta Cristina
	✓ Discussão de conceitos como liberdade, exílio, ditadura, analfabetismo	
	Específicos:	
	✓ Ouvir ler obras de literatura para a infância	
	✓ Fazer inferências	
✓ Responder oralmente de forma completa a questões sobre os textos		
✓ Manifestar sentimentos e ideias suscitados		
Estudo do Meio	✓ Conhecer a importância do feriado em Portugal;	✓ Apresentação de um PowerPoint acerca do 25 de Abril de 1974

Expressão	✓ Expressar opiniões acerca do conceito de liberdade	✓ Criação de um cartaz com um cravo em papel crepe e com a continuação da frase “Liberdade é...”
Plástica	✓ Manusear diferentes materiais	
	✓ Desenvolver o sentido estético	

Visto que a presente dimensão visa uma educação democrática, considerou-se significativo apresentar, na disciplina de Estudo do Meio, um *PowerPoint* ilustrativo (v. Anexo 27) dos regimes pré e pós 25 de Abril. Para complementar, na disciplina de Português procedeu-se à leitura dos textos que eram usados nas lições da época. Posteriormente, foi apresentada uma obra na qual é retratado o exílio de uma família previamente ao 25 de Abril – *Com três Novelos*, de Henriqueta Cristina.

Na disciplina de Expressão Plástica, em papel de cenário, os alunos construíram um cravo e registaram uma frase na qual cada um deles definia Liberdade (v. Anexo 28). De entre essas frases, destaca-se a afirmação de um aluno que escreveu: “Liberdade é podermos dormir descansados sem ter medo que os nossos pais digam mal de Salazar e vão presos”.

6.3.6. Promover valores de cidadania

Descrevem-se agora outras atividades, realizadas com os alunos da turma, com vista à promoção de valores de cidadania, designadamente a criação de atividades conducentes à promoção de momentos de reflexão sobre medos e sentimentos de si próprios e dos outros, sobre as diferentes fases da vida, sobre gestão de conflitos.

Tabela 6. Descrição do diário de turma

O diário de turma do 4.º ano

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Escrever livremente sobre uma temática à escolha, sem limitação de páginas e sem correções posteriores (realizando um levantamento da tipologia de erro para orientar o trabalho posterior) -Desinibir a escrita -Criar hábitos de escrita -Integrar as famílias no processo de ensino-aprendizagem -Incutir nos alunos sentido de responsabilidade -Estabelecer uma relação de partilha e confiança entre os alunos e entre os alunos e a professora
------------------	---

Estratégias utilizadas	-Diariamente, um aluno voluntariava-se para escrever no diário e, no dia seguinte, deveria trazê-lo de volta para permitir à professora a sua leitura e conversa com o referido aluno, caso necessário
Indicadores e instrumentos de avaliação	-Registos no diário de turma -Tabela de registo das regularidades encontradas

Neste Diário de Turma, a amizade foi referenciada por oito alunos. Os oito referiram como surgiram as amizades deles com alunos da turma e dois deles referiram o medo de não fazer amigos aquando da iniciação do ano letivo numa escola. Houve ainda um aluno que referiu a perda dos amigos devido à sua reprovação no ano anterior.

Houve cinco alunos a referir a presença das professoras estagiárias na sala de aula, de que se deixam estes exemplos:

Venho dizer a melhor coisa que me aconteceu para a vida: cuando o professor disse que iriam entrar umas novas estagiárias, para a escola. (...) Espero que realizem, os seus sonhos e que sejam felizes. N.

São as duas muito simpáticas e quando ralam connosco sabem o que fazem; estão a ensinar-nos. Gosto muito delas. Este foi o ano com estagiárias que eu mais gostei. Vai ficar marcado no meu coração para sempre. I.L.

Estou feliz com a vinda das estagiárias. Ajudam-nos muito. E acho que com a ajuda delas vamos estar prontas para as provas. (...) Elas só querem o nosso bem. (...) Obrigada por puxarem por mim. Adoro-vos. C.

Cinco alunos referenciaram também as atividades realizadas com as professoras estagiárias. Destes cinco, dois referiram a realização de jogos, um aluno a sessão de poesia e dois alunos a leitura de livros, sendo que um deles escreveu: “As velas acesas e a professora Filipa a ler, criaram, um ambiente fantástico e os poemas deram uma enorme vontade de viver. (...) Parabéns à iniciativa. L.”

Um dos alunos referiu uma atitude de um filme que havia visto e que o marcou, e outro aluno partilhou a história de um livro que estava a ler.

Seis alunos partilharam acontecimentos importantes: quatro diziam respeito a irmãos (um quanto ao batizado, outro quanto à ida para a escola e dois quanto ao nascimento das irmãs); um à mãe; outro à morte do cão. Um dos alunos que se referiu ao nascimento da irmã, conta-o em pormenor, usando palavras como “contrações”, “neonatal”, o que, dado o desconhecimento do aluno quanto a estes conceitos, indica a participação da progenitora. A respeito do dia posterior ao regresso da irmã e da mãe a casa, escreve: “Fomos todos contentes para casa e no dia seguinte faltamos à escola para ser um dia só de miminhos. D.”. Outra aluna refere, em relação ao nascimento da

irmã: “fiquei um pouco assustada porque nunca tinha tido uma irmã (...) quero que ela seja feliz para toda a vida. I.P.” O R. resolveu partilhar a morte da sua cadela, contando onde foi enterrada e justificando o local. Em seguida afirma que “queria muito que ela estivesse aqui. Sinto-me destruído sem ela. Estamos a pensar fazer uma sala só em honra dela. Descança em paz fibi. RIP”.

Dois alunos referiram o desejo de crescer para terem mais liberdade. Foi o caso da C. com 12 anos: “Sou feliz como sou mas seria mais se tivesse mais idade. Só espero que esse dia chegue rápido, quanto mais rápido melhor”.

Existiram cinco progenitores a deixar a sua marca no diário de turma. Dois deles referiram apenas o orgulho na turma, enquanto que os restantes deixaram mensagens para o futuro dos alunos. A destacar ainda a referência ao professor titular: “Fiquei muito contente quando soube que era um professor homem! Gosto muito dele. D.”.

Tabela 7. Descrição da atividade com a obra *Eu espero...*

Eu espero, de David Cali

Objetivos	-Explorar e refletir sobre as diferentes fases da vida -Refletir sobre os valores demonstrados pela personagem do livro
Estratégias utilizadas	-Exploração antes da leitura, partindo da observação do título, da capa e da contracapa do livro -Leitura do livro e apresentação das ilustrações -Questionário aos alunos acerca de especificidades das ilustrações -Partilha de vivências, expectativas e desejos futuros em grande grupo -Construção do livro “EU ESPERO...”
Instrumentos de avaliação	-Livros construídos pelos alunos -Notas de campo

Para a realização do livro “EU ESPERO”, solicitou-se aos alunos que registassem em três colunas diferentes as suas expectativas nas três fases da vida por eles identificadas: criança, adulto e idoso. Posteriormente, tiveram de selecionar duas e ilustrá-las, à semelhança do livro *Eu espero*, de David Cali.

No geral, considero que os objetivos propostos para esta atividade foram atingidos. Os alunos conseguiram compreender as fases da vida que estão implícitas no livro de David Cali, bem como identificar a linha da vida como elemento comum a todo o livro. No entanto, e compreensivelmente, tiveram algumas dificuldades em identificar as expectativas que tinham para a idade adulta e idosa.

Todos os alunos compreenderam a ideia da linha da vida. Por isso, à semelhança do livro original, no seu livro os alunos integraram sempre a linha encarnada no local que consideraram mais pertinente, destacando-se das ilustrações a preto e branco. Este desempenho tão positivo poderá dever-se ao debate prévio acerca das ilustrações do livro.

A maioria dos alunos referiu para a idade adulta o desejo de casar e ter filhos, e para a idade idosa o desejo é o de não ficar sozinho e de durar muitos anos. No Anexo 29, apresenta-se um exemplar de um livro construído por um aluno no qual é notória a compreensão da ideia da linha da vida e do essencial das ilustrações.

Tabela 8. Descrição da atividade realizada com a obra *O pássaro da alma*

<i>O pássaro da Alma, de Michal Snunit</i>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Refletir sobre algumas atitudes dos alunos e relacionar com impulsividade -Partilhar medos e outros sentimentos -Refletir sobre o conceito de alma
Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> -Antecipação do tema e assunto mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais: título e ilustração -Leitura da obra e apresentação das ilustrações -Questionamento dos alunos acerca dos seus medos -Partilha de opiniões acerca do conceito de “alma” -Construção do pássaro da alma, integrando a gaveta da alegria, tristeza, inveja, mimo e esperança utilizando um código de cores
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> -Pássaros da alma criados pelos alunos -Notas de campo

A partilha dos medos fluiu de uma forma natural, tendo sido referido por vários alunos o medo “de morrer”; um aluno referiu ter medo “de cair de um prédio”; houve ainda uma aluna a referir ter medo “que toda a minha família morresse e eu ficasse sozinha”, tendo havido vários alunos a concordarem que esse também era um medo deles.

Acerca da alma, por ser um conceito tão subjetivo e alargado, os alunos apresentaram opiniões muito diversas, tais como: “são vários sentimentos juntos”; “é uma coisa que temos cá dentro mesmo no coração”; “é um alarme porque nós até podemos dizer

uma coisa mas na alma sabemos que é mentira”; “órgão essencial para termos sentimentos”; “órgão que me lembra das consequências que eu posso sofrer por fazer uma coisa errada”; “é o que nos ajuda a fazer as coisas corretamente”.

Na gaveta da inveja, a maioria dos alunos referiu celebridades; na gaveta da alegria e do mimo referiram um familiar; nas restantes gavetas foram referidas opiniões muito distintas. No Anexo 30 são apresentados alguns exemplares que mostraram o entendimento dos conceitos de cada “gaveta”.

Tabela 9. Descrição da atividade “O abrigo”

O abrigo	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca da influência dos valores numa decisão de risco -Negociar e gerir conflitos -Resolver problemas -Tomar decisões
Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> -Divisão da turma em grupos -Partilha da história do Abrigo Subterrâneo -Seleção das pessoas que iriam para o abrigo -Justificação, em grande grupo, das escolhas
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> -Notas de campo -Listagem criada pelos grupos

As respostas dos diferentes grupos à história do Abrigo Subterrâneo (v. Anexo 31) são apresentadas numa Tabela (v. Anexo 32). Irá agora apresentar-se uma análise sucinta de algumas das escolhas, devidamente justificadas com notas de campo.

Todos os grupos consideraram que o estudante de enfermagem deveria ser levado para o abrigo, porque “está numa boa idade para fazer filhos”. Nesta resposta, os alunos revelam ter noção da importância da procriação para a continuação da espécie. Já outro grupo justifica: “porque se está a estudar para ser enfermeiro sabe ajudar os outros” e porque “os enfermeiros ajudam os médicos”. Com esta resposta os alunos demonstram a importância dos cuidados de saúde para a sobrevivência. Assim como consideraram pertinente a ida da médica, com 39 anos, que embora não pudesse exercer “seria útil para ajudar os outros”.

A criança com paralisia cerebral foi selecionada por três grupos, que justificaram a sua vinda para o abrigo da seguinte forma: “a criança ainda tem muitos anos de vida, e apesar de ter doenças ainda pode aprender coisas novas”. Um dos grupos que não

selecionou a criança justificou, afirmando que “nós achamos que ela não devia vir porque é uma questão de continuar a espécie e como ela é doente pode morrer, não deve ter filhos e os outros grupos sabem disso, só a meteram por pena.” Com esta resposta, o grupo revela pragmatismo, enquanto os outros grupos não conseguem ser frios a esse ponto, até porque, tendo a criança a mesma idade que elas, são solidários para com ela.

Uma vez que, dizem os alunos, “não queríamos uma ladra para formar um novo país”, apenas dois grupos selecionaram este elemento justificando que a ladra “só roubou para comer e para além do mais é jovem e pode ter comida com ela”.

O padre foi selecionado por dois grupos, “porque pode rezar pelos que já morreram e pedir a Deus para salvar o mundo”.

A mulher homossexual foi selecionada por dois grupos que justificaram a escolha afirmando que “ela deve vir porque ela não deixa de ser mulher por isso pode muito bem fazer filhos e numa situação destas vai tudo”. Em resposta, um dos grupos afirmou que “essa não seria uma boa solução porque ou ela seria infeliz com um homem ou criava o bebé com outra mulher e às vezes as crianças que têm dois pais ou duas mães podem ser gozadas na escola e sentirem-se rejeitadas”.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1. Avaliação dos objetivos do plano de intervenção

A avaliação é o procedimento final de uma prática pedagógica, tendo como intuito a reflexão crítica acerca do plano de intervenção construído, bem como todos os ajustes realizados, procurando a concretização dos objetivos gerais definidos. Tal como afirma Abrantes (2002, p. 10), “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”. Neste sentido, procedeu-se à construção de uma tabela (v. Anexo 33) onde se enumeraram indicadores que permitem proceder, de forma rigorosa, à avaliação da consecução dos objetivos gerais.

Tendo em conta a necessidade de se **desenvolver uma participação ativa dos alunos na dinâmica da aula e nas aprendizagens** (1.º objetivo geral), criaram-se múltiplas estratégias, recursos e atividades, com o intuito de motivar, facilitar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se que, ao dar espaço aos alunos para os comportamentos de exploração, a aprendizagem ganhou um sentido mais pessoal, instituindo-se como oportunidade para a construção de conhecimentos. Dadas condições e oportunidades para a turma participar na dinâmica da aula e nas aprendizagens, os alunos alcançaram o objetivo pretendido, mostrando-se, constantemente, entusiasmados por este papel mais ativo.

A consecução deste objetivo verifica-se também através da análise dos resultados (v. Anexo 34). Assim, 55% dos alunos expressa e justifica a sua opinião, manifestando ideias e sentimentos, tendo consciência da necessidade de aguardar a sua vez para participar (77% dos alunos cumpre este indicador). Constatou-se que a opção pela prática de uma planificação na qual os alunos participam nos processos de tomada de decisão foi sem dúvida uma mais-valia para o sucesso do objetivo supracitado, na medida em que 77% dos alunos participou, expondo as suas opiniões e ideias, na elaboração do plano do dia. Importa apenas salientar que perante situações de autoavaliação e heteroavaliação 41% dos alunos da turma revela ainda dificuldades em avaliar de uma forma pertinente os colegas.

Relativamente à avaliação do 2.º objetivo geral, **desenvolver a fluência leitora**, atentando-se no Anexo 35 verifica-se que, no geral, a turma evoluiu significativamente no que diz respeito a esta competência. Comparativamente à diagnose realizada no período de observação, é possível constatar-se melhorias na leitura de um texto com

articulação e entoação corretas (50% dos alunos cumpre este indicador), bem como na leitura de um texto com velocidade adequada (55% alunos) e projetando corretamente a voz (45% dos alunos).

Na avaliação diagnóstica realizada, apenas um aluno leu corretamente 95 palavras por minuto, de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente (descriptor de desempenho presente nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português, 2012, p. 28). Por conseguinte, nesta fase final não houve melhorias significativas, como se pode verificar analisando o Anexo 36, havendo apenas dois alunos a atingir o objetivo pretendido. Contudo, as maiores dificuldades (50% dos alunos) incidiram na leitura de textos literários, nomeadamente, na tomada de consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados. Ao nível da compreensão do sentido dos textos, 50% dos alunos revela ainda dificuldades perante atividades que exijam esta capacidade.

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

No que concerne o 3.º objetivo geral, **melhorar as competências de escrita**, analisando os dados que se encontram no Anexo 37, verifica-se que tanto ao nível da planificação da escrita como ao nível da revisão de textos a turma revela melhorias, com, respetivamente, 54% e 50% da turma a realizar corretamente estas estratégias que permitem a produção textual. Na construção de dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, 50% dos alunos revela ainda dificuldades, bem como no controlo e na mobilização das estruturas gramaticais (50% dos alunos demonstra fragilidades). As dificuldades nestes indicadores têm consequentemente repercussões na compreensão e produção de textos orais e escritos, com 68% dos alunos a evidenciar dificuldades. Desta forma, as dificuldades diagnosticadas não foram suficientemente atenuadas, uma vez que o desenvolvimento desta competência requer um trabalho sólido e contínuo.

Por fim, relativamente ao último objetivo geral, **desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático**, verifica-se, através da análise dos resultados presentes no Anexo 38, que a maior fragilidade continua a persistir na resolução de situações problemáticas, com 68% dos alunos a demonstrar dificuldades.

Durante as tarefas propostas, verificaram-se também dificuldades em justificar, através de registos escritos, as estratégias utilizadas para determinar a resolução de

problemas. Frequentemente, presenciaram-se situações nas quais os alunos conseguiam responder corretamente ao que lhes era pedido, mas, confrontados com momentos de exposição das suas justificações, referiam que “fizeram mentalmente”, que “não necessitavam de fazer cálculos” ou “não sabiam como explicar”. Constatou-se que em 45% dos alunos persistem dificuldades na exposição do seu raciocínio. Desta forma, quanto à comunicação matemática, atendendo às tarefas de cariz oral desenvolvidas no decorrer desta prática, os progressos assentam no trabalho continuado para o desenvolvimento da comunicação de raciocínios e resultados.

Apesar de as tarefas realizadas não terem colmatado por completo as dificuldades que a turma havia evidenciado, conclui-se que todo trabalho concebido e concretizado, adequando-o ao longo da ação, foi direcionado para a maximização da aprendizagem. Por conseguinte, concebeu-se uma linha de atuação, que incluía a apresentação de conteúdos (estrategicamente organizados e articulados com outros dispositivos), com várias tarefas e diversificados recursos, de modo a conseguir promover aprendizagens significativas. Organizou-se quer o conhecimento quer as atividades propostas aos alunos da forma mais eficaz, para que as competências matemáticas que se pretendiam desenvolver fossem apreendidas por todos.

Conclui-se que os quatro objetivos apresentados não foram consideravelmente cumpridos, sendo primordial que seja dado seguimento e reforço às práticas e processos iniciados.

7.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Neste subcapítulo, apresenta-se uma análise das aprendizagens realizadas pela turma nas diferentes áreas, tendo por base a observação, registada em grelhas, as notas de campo, bem como a análise das suas produções. Ao longo das semanas de intervenção, foi também utilizada a modalidade de avaliação formativa. Adotou-se este tipo de avaliação como uma estratégia de aperfeiçoamento dos conhecimentos dos alunos, ou seja, de reconhecimento de potenciais dúvidas ou dificuldades, de modo a serem colmatadas e/ou esclarecidas.

Para esta análise, utiliza-se como ponto de partida os resultados obtidos na diagnose, estabelecendo uma comparação entre esses dados e os recolhidos no decorrer da prática pedagógica, já que, segundo Abrantes (2002, p. 54), “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”.

De forma a explicitar esta comparação de resultados serão salientados alguns indicadores que tomam realce nas avaliações finais.

No que concerne as competências sociais (v. Anexo 39), constatou-se, tal como já havia sido referido na diagnose, que a turma é cumpridora e interessada, evidenciando também a aquisição de atitudes de trabalho cooperativo com os colegas (15 alunos verificaram este indicador).

Relativamente à disciplina de Português (v. Anexo 40), no domínio da leitura não existem avaliações negativas. Referir-se-á apenas a percentagem de alunos que verifica os descritores nos quais houve uma evolução, subentendendo-se que os restantes fazem-no com dificuldade. 50% dos alunos lê textos fluentemente; 86% articulam corretamente os sons da língua; 68% é expressivo na leitura; 55% tem um ritmo regular de leitura. Metade da turma respeita a pontuação. O tom de voz é alto e médio em 41% dos alunos e baixo em 18%.

No domínio da escrita, na diagnose constatou-se que os alunos tinham dificuldades em utilizar adequadamente os sinais de pontuação, assim como em escrever com correção na ortografia. Esta dificuldade persiste em 75% dos alunos. Apenas 30% dos alunos consegue escrever frases completas, respeitando as relações de concordância entre os seus elementos. Os mecanismos de coesão e coerência são uma dificuldade para 60% dos alunos. A escrita de pequenas narrativas integrando elementos selecionados é um dos pontos fortes da turma, verificando-se que 75% dos alunos o faz sem dificuldade.

O domínio da oralidade é aquele no qual se verificam as melhores avaliações, não existindo nenhuma avaliação negativa nos quatro descritores de desempenho tidos em conta. Apresenta-se apenas a percentagem de alunos que cumpre cada descritor, subentendendo-se que os restantes o fazem com dificuldades. Assim, 55% dos alunos mobiliza vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas; 73% produz discursos com diferentes finalidades; 59% produz um discurso oral com boa articulação, entoação e ritmos adequados; 64% fala de forma audível.

No domínio da gramática, os alunos continuam a ter dificuldade em integrar as palavras nas classes a que pertencem (apenas 36% dos alunos o faz bem). Tal como havia sido diagnosticado, os alunos demonstram facilidade na identificação de tipos de frases (apenas 9% apresenta dificuldades).

Foi também realizado um teste de preparação para a prova final, a qual foi corrigida de acordo com critérios pré-estabelecidos pelo professor cooperante. Com base

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

Quanto à disciplina de **Matemática** (v. Anexo 41), no domínio da organização e tratamento de dados, constata-se que as principais dificuldades de metade da turma se centram na resolução de problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências. A identificação da frequência relativa de um conjunto de dados verificou-se como uma das potencialidades da turma (50% fá-lo sem dificuldades).

Estabelecendo uma comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final relativamente ao domínio de números e operações, registam-se melhorias no cálculo mental (59% cumpre este descritor). Continuam a existir dificuldades na simplificação de frações, bem como na realização de operações com números racionais não negativos. Na resolução de problemas, embora pouco significativa, houve uma melhoria no desempenho dos alunos, na medida em que 4 alunos passaram a resolvê-los sem dificuldade. No domínio da geometria e medidas salientam-se apenas dificuldades no reconhecimento de propriedades geométricas. Os restantes descritores foram atingidos, no geral, por metade da turma. Também nesta disciplina foi realizado um teste de preparação para a prova final, cujos resultados se encontram numa tabela. Neste elemento avaliativo, os resultados foram menos satisfatórios: 52% da turma obteve classificação negativa.

No que concerne a disciplina de Estudo do Meio, recorrendo à análise dos resultados obtidos na ficha de avaliação (v. Anexo 42), a totalidade dos alunos obteve classificação positiva. Discriminando, 77,3% dos alunos obteve a classificação de Bom (entre 70% e 89%); 9,1% obteve a classificação Muito Bom, (entre 89% e 100%); 13,6% dos alunos obteve uma classificação de Suficiente (entre 50% e 69%).

Quanto às Expressões Artísticas e Físico-Motoras (v. Anexos 43, 44, 45 e 46), atendendo ao mencionado na diagnose inicial, não foi possível registar uma avaliação rigorosa, dada a dificuldade em realizar atividades que o permitissem. No entanto, nas sessões realizadas, verificou-se que a maioria da turma atingiu os objetivos definidos, participando com empenho nas atividades.

7.3. Resultados do tema de investigação

De acordo com o gráfico (v. Anexo 47) resultante da análise dos dados obtidos a partir do questionário realizado (v. Anexo 48), os objetivos foram atingidos.

Na primeira questão, aproximadamente 82% dos alunos assinalaram a resposta correta, mostrando ter compreendido que fazer uma ação em vez de outra não extingue o mau hábito. Os restantes 18% consideraram pertinente colocar o lixo no devido local, não compreendendo a importância de explicar ao colega que a sua ação tinha sido incorreta. Na segunda e terceiras questões, todos os alunos selecionaram as respostas corretas, o que reflete que integraram a queima de plásticos como uma atividade antropogénica causadora de poluição atmosférica. No caso da terceira questão, todos compreenderam que, apesar de se encontrarem perante alguém superior, isso não invalida que referenciem uma incorreção.

A quarta questão foi aquela na qual se registou uma maior disparidade nas respostas. Esta disparidade revela a não compreensão da distinção entre a destruição da natureza por necessidade ou por extravagância. Apenas 13 alunos selecionaram a resposta correta, 8 alunos selecionaram a resposta menos correta, revelando a referida não compreensão, e 1 aluno selecionou a resposta incorreta.

A quinta questão obteve 100% de respostas corretas, comprovando a compreensão de alguns conceitos básicos de respeito pela diferença. Na sexta questão, 4 alunos selecionaram a resposta menos correta e os restantes 18 selecionaram a resposta correta. Na sétima questão, a qual pretendia a avaliação da dimensão relativa à igualdade de género, 100% dos alunos selecionaram a resposta correta.

CONCLUSÕES FINAIS

Finda a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) é fulcral que seja realizada uma reflexão aprofundada acerca da implementação do plano de intervenção e também sobre os constrangimentos encontrados.

É na reflexão que se fixam os alicerces da mudança. Se não existir uma reflexão acerca das práticas e métodos utilizados iremos, um dia mais tarde, repetir os erros e, eventualmente, renunciar a metodologias proficientes. É necessário, quando confrontados com o erro, refletir acerca das melhorias que deverão ocorrer.

O ensino não é uma capacidade inata ao ser humano, deste modo é deveras importante aprender a ensinar. Como define Marcelo (1989, p.30), a formação de professores é um “processo sistemático e organizado” mediante o qual os professores “se implicam individual e coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional”. Uma das formas de tornar significativas as aprendizagens é aprender fazendo, pelo que o estágio é uma das melhores formas de estabelecer um equilíbrio entre as aprendizagens científicas e a sua aplicação/transmissão.

Lecionar conteúdos cientificamente incorretos é uma falha gravíssima. É fundamental que, enquanto estagiárias ou docentes, sejamos extremamente exigentes para conosco. Durante a formação inicial de professores, são lecionados os conteúdos das diferentes áreas e dadas as ferramentas para os transmitir. Afinal, na profissão docente, tal como em todas as outras, é necessário “assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (Sousa, s.d., p. 193).

Para que exista uma formação adequada dos cidadãos é necessário que exista nas escolas um corpo docente de qualidade, que apresente garantias de estabilidade. A qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados com a qualidade da formação dos professores. Para tal, o Ministério da Educação afirma que “a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência” (Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro).

Num conceito tradicional, as instituições académicas delimitaram um modelo de aquisição do conhecimento que, posteriormente, seria apresentado e discutido dentro

da universidade. No entanto, hoje em dia, a formação de profissionais abrange qualquer instituição e, como tal, foi necessária a implementação de uma nova epistemologia visando a componente prática. Como afirma Oliveira-Formosinho (2008, citado por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010, p. 21), o “conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características colectivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal”.

Uma das metodologias acerca da qual considere pertinente refletir foi a forma de articular a teoria e a prática. Maia (2000, p. 9), analisando o plano concreto de articulação da teoria e da prática, afirma que ambas “estão ou poderão estar presentes não só ao nível do saber, como ao nível do saber-fazer”. Conclui-se que uma boa atividade prática, deve estar alicerçada numa excelente base teórica. Assim, é essencial que exista equilíbrio entre a teoria e a prática, equilíbrio esse que varia conforme o público-alvo.

No decurso da PES, desenvolvem-se competências indispensáveis ao exercício da profissão docente, quer por meio da participação em múltiplas atividades que têm lugar na escola, quer pela experiência que se adquire no campo da didática, mas também pelas reflexões e avaliações críticas às diferentes estratégias educativas que se vão observando. Como mencionam Alonso e Roldão (2005, p. 29), “durante esta formação adquire-se conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimentos de quais as características mais importantes para vir a ser um professor de qualidade”.

Os estágios profissionais são fundamentais, pois possibilitam que sejam trabalhados aspetos essenciais na construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias ao exercício da profissão docente.

A colega de turma com quem formei o par de estágio, mais do que parceira, é minha amiga. Sem o apoio e amizade dela teria sido difícil que este período decorresse com a seriedade que se verificou. Alarcão (2001, p. 47) afirma que “a partilha de experiências, em confronto com os seus pares, de aprendizagens individuais e colectivas visa o desenvolvimento qualitativo dos professores e do ensino”. Para além disto, a amizade e o carinho existente entre duas colegas exige um ambiente de entreaajuda, uma partilha de ideias e de metodologias, que torna a intervenção um todo coeso. Esta coesão, para além de valorizar a intervenção, irá beneficiar, acima de tudo, os próprios alunos.

No que diz respeito ao objetivo geral **participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens**, este objetivo foi atingido. A participação dos alunos aumentou exponencialmente, tendo provado a ideia inicial de que a lacuna na participação não seria uma fragilidade dos alunos, mas sim algo que não era estimulado. A importância da participação dos alunos nas suas aprendizagens prende-se não apenas com a criação de situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam aprendizagens significativas mas também com o desenvolvimento de valores de cidadania. À cidadania, no contexto infantojuvenil, nunca foi dado o devido destaque. Mesmo nos dias de hoje “a própria sociedade tende a desvalorizar a sua voz e a sua mediática intervenção” (Freire-Ribeiro, 2011, p.18). Para desenvolver a cidadania no jovem ou na criança, é essencial “incluir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia” (id.,p.19).

Alarcão e Tavares (1987, pp. 62-63) sustentam a ideia de que os professores formadores devem ajudar o formando a: “i) estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional; ii) desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação; iii) identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo; iv) analisar e interpretar os dados observados; v) definir os planos de acção a seguir”. Assim, torna-se essencial destacar a participação do professor cooperante e da professora orientadora enquanto elementos essenciais da minha formação ao longo deste período.

Em suma, todo este processo proporcionou-me uma panóplia de aprendizagens em momentos diversos, nos quais pude também descobrir-me e construir-me enquanto docente. Pude verificar a importância de estabelecer uma relação com os alunos, o que Maia (2000, p. 20), refere poder “criar um clima positivo de sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos académicos, promove a autoestima de cada jovem e possibilita o desenvolvimento de formas de relacionamento saudável entre pares e para com o professor”, reduzindo tensões e angústias.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar. Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia prático e Crítico*. Lisboa: ASA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. C. H. (2012). *Raciocínio Matemático e Pensamento Crítico - Um Estudo Correlacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar (7.ª ed.)*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calado, S. & Ferreira, S. C. (2005). Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. Recuperado em 2011, Fevereiro 22 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação.
- Carvalho, P. A. (2007). *Estrutura da Narrativa e Abordagem da Lecto-Escrita no 1.º Ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cassany D. (2011). *Describir el ESCRIBIR*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). Londres: Routledge.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Crick, B. & Henriques, M. (2000) Cidadania: Relatório Crick 1998. Londres: Universidade de Londres. *Instituto da Defesa Nacional*, 2ª Série; N.º 93 (Primavera 2000) (99-124).
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, *Diário da República* n.º 131/13 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dewey, J. (1925). *Comme nous Pensons* [trad. de O. Decroly da 1ª ed. americana de 1910]. Paris: Ernest Flammarion Editeur.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação
- Domingues, C. & Martinho, M. H. (2012). *Desenvolvimento do Raciocínio Matemático e as Práticas de Comunicação numa Aula*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores* (2ª ed.). Lisboa: Presença.
- Freire-Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação*, 3:2 (17-26).
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2010). *Estratégias Nacionais 2010-2015 – Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Choice.
- Jolibert, J. (1989). *Former des Enfants Producteurs de Textes*. Paris: Hachette.
- Levy, T., Guimarães H. & Pombo, O. A (1994). *Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Porto Editora.

Lucas, A. G. (2006). A técnica da observação participante. Recuperado em 2011, outubro 8, de <http://entreduesterras.blogspot.com>.

Maia, M. (2000). *A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.

Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa e A. Cardoso (eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED, pp. 55-73.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilha: Universidade de Sevilha

Martins, G. O. (2000). Cidadania, educação e defesa. *IDN - Revista Nação e Defesa*, 2ª Série, N.º 93. Instituto da Defesa Nacional.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In J. Oliveira Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Reis, J. (2000). *Cidadania na Escola: Desafio e Compromisso*. Lisboa: Co-libri.

Ribeiro, M. F. A. D. (2005). Ler bem para aprender melhor: estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>

Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Presença.

Rosário, P. S. L. e Almeida, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (orgs.). *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 141-165.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, M. I. L. (2013). Investigar a prática – Perspetivas da investigação ação. In A. A. Vasconcelos, F. Pratas, J. Pinto & J. Duarte (coord). *Entre a teoria, os Dados e o Conhecimento*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, pp. 37-49.

Silva, M. P. (2009). *Materiais Curriculares e Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo de processos de recontextualização e suas implicações na aprendizagem científica (Tese de doutoramento)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Simão, A. M. V. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. H. Veiga, (org.). *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi, pp. 495-541.

Soares, L. V. & Maia, M. (2004). *Cidadania e Competências Essenciais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Teses, Dissertações e Relatórios*. Lisboa: LIDEL.

Sousa, C. M. D. L. (s.d.) *A avaliação na formação, um mar de incertezas!*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Sousa, O. & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (coord.). *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 521-535.

Vieira, R. (2008). Educação, Tradição e mudança: olhares da Antropologia e da Sociologia da Educação. São Paulo: Comunicação apresentada no Seminário Internacional Decise – Diálogos Cruzados: Antropologia, Sociologia e Educação.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Art-med.

ANEXOS

Anexo 1. Planta com a disposição da sala de aula

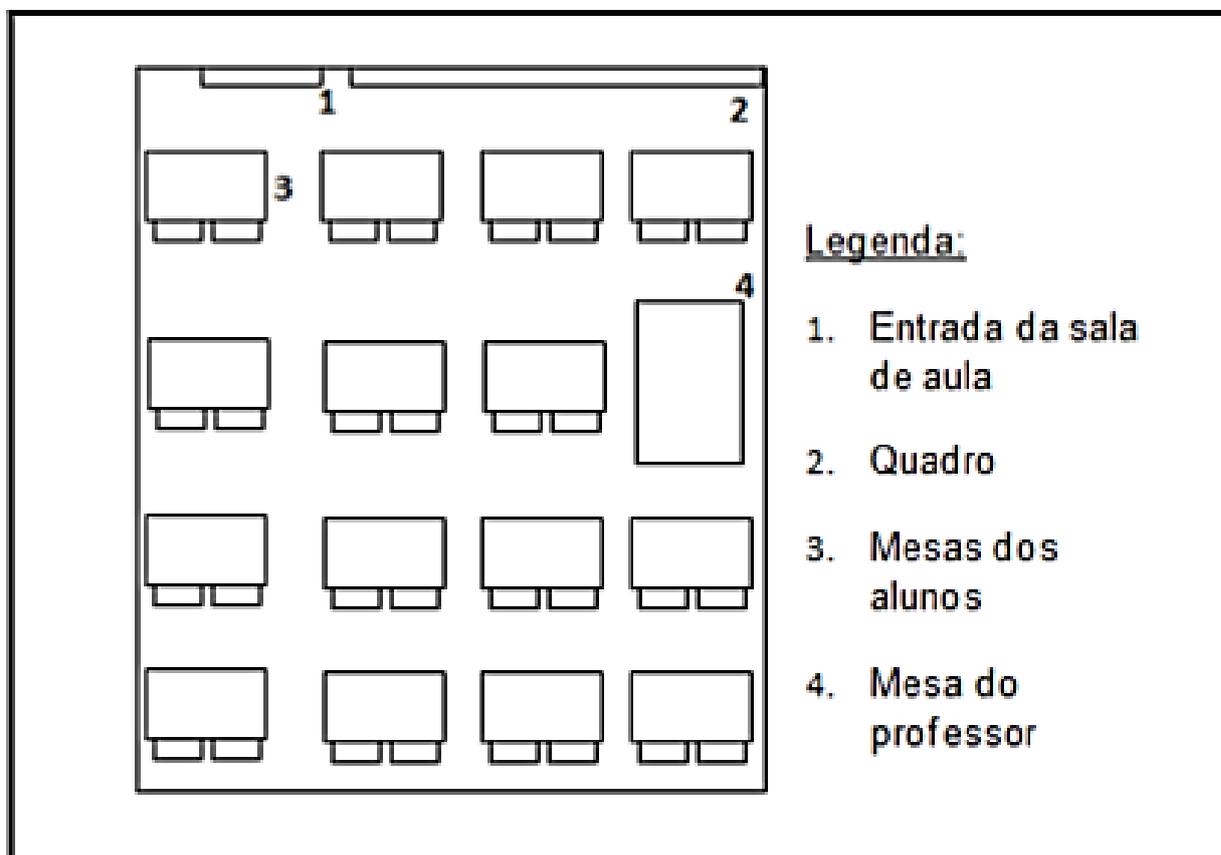


Figura 1. Planta da sala de aula. Fonte: Autora.

Anexo 2. Síntese descritiva dos relatórios dos alunos com Plano Educativo Individual

Tabela 1. Síntese descrita dos relatórios dos alunos com Plano Educativo Individual

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

Anexo 3. Questionário para diagnose

Responde às seguintes questões colocando um X na opção correta.

1. Qual a tua disciplina preferida?

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressões

2. Qual a disciplina em que tens mais dificuldades?

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio

3. Preferes trabalhar:

- individualmente
- a pares
- em grupo

4. Durante o intervalo brincas:

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

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

- sim
- não

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

- ler
- ouvir ler
- escrever
- interpretar
- gramática

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

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

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

9. Costumas estudar em casa?

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

11. Que estratégias utilizas para estudar?

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

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

Anexo 4. Análise dos dados obtidos no questionário

Tabela 1. Disciplina preferida e disciplina em que têm mais dificuldades

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

Tabela 2. Preferências dos alunos quanto ao modo de trabalho

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

Tabela 3. Preferência dos alunos quanto ao modo de brincar no intervalo

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

Tabela 4. Interesse em realizar experiências

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

Tabela 5. Preferência dos alunos nas atividades de Português

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

Tabela 6. Preferência dos alunos nas atividades de Matemática

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

Tabela 7. Preferência nas atividades a realizar com as professoras estagiárias

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

Tabela 10. Estratégias de estudo usadas preferencialmente pelos alunos

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

Tabela 8. Existência de hábitos de estudo em casa

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

Tabela 9. Existência de auxílio na realização dos trabalhos de casa

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

Tabela 11. Temas a abordar na área curricular de Educação para a cidadania

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

Anexo 5. Avaliação do 1.º Período

Tabela 1. Grelha de Avaliação do 1.º período

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

Anexo 6. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Tabela 1. Registos de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

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

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

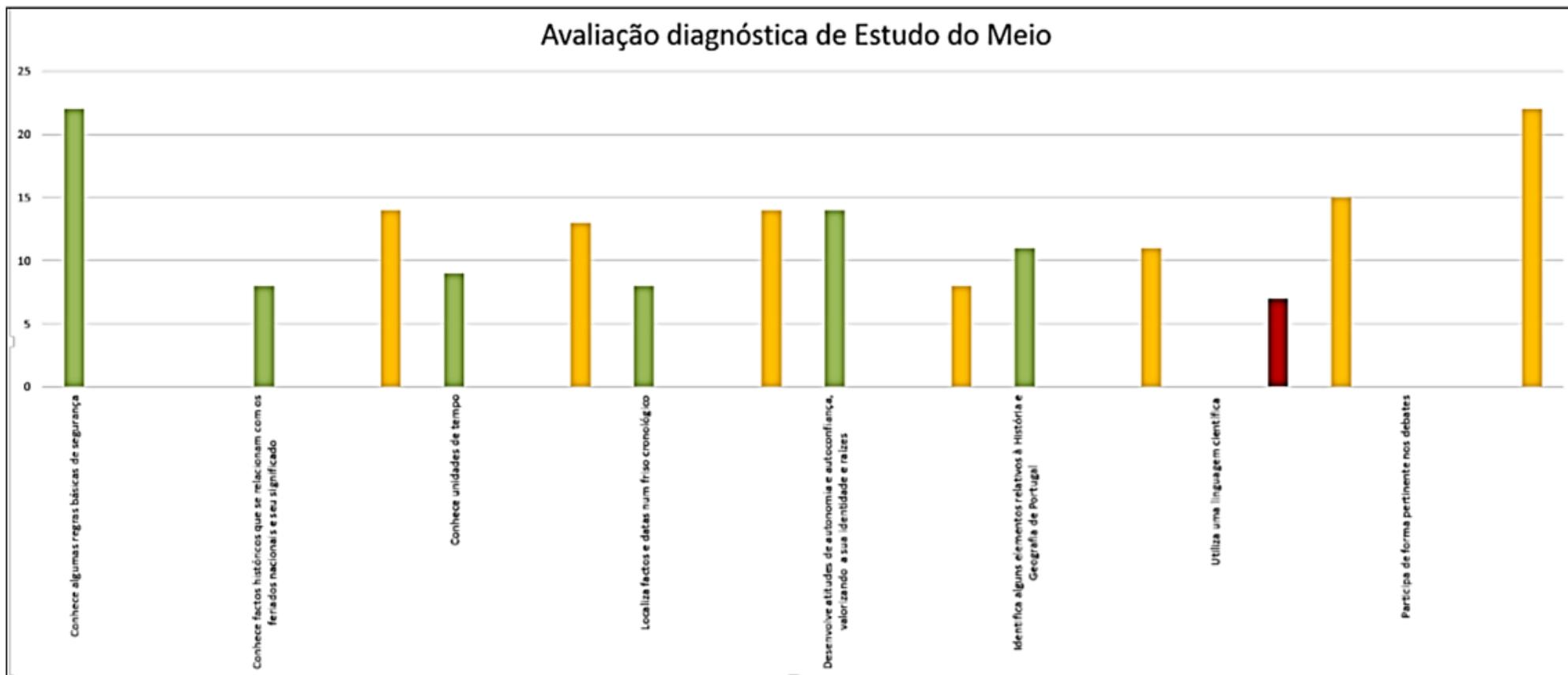


Figura 1. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 7. Avaliação diagnóstica de Matemática

Tabela 1. Avaliação diagnóstica do domínio de números e operações. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

Avaliação diagnóstica de Matemática: Domínio de números e operações

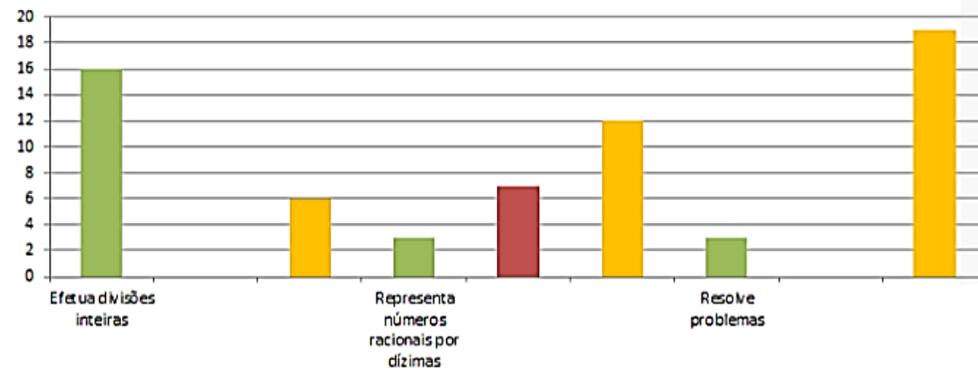


Figura 1. Avaliação diagnóstica do domínio de números e operações. Dados recolhidos durante o período de observação.

Tabela 2. Avaliação diagnóstica do domínio de números e operações. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

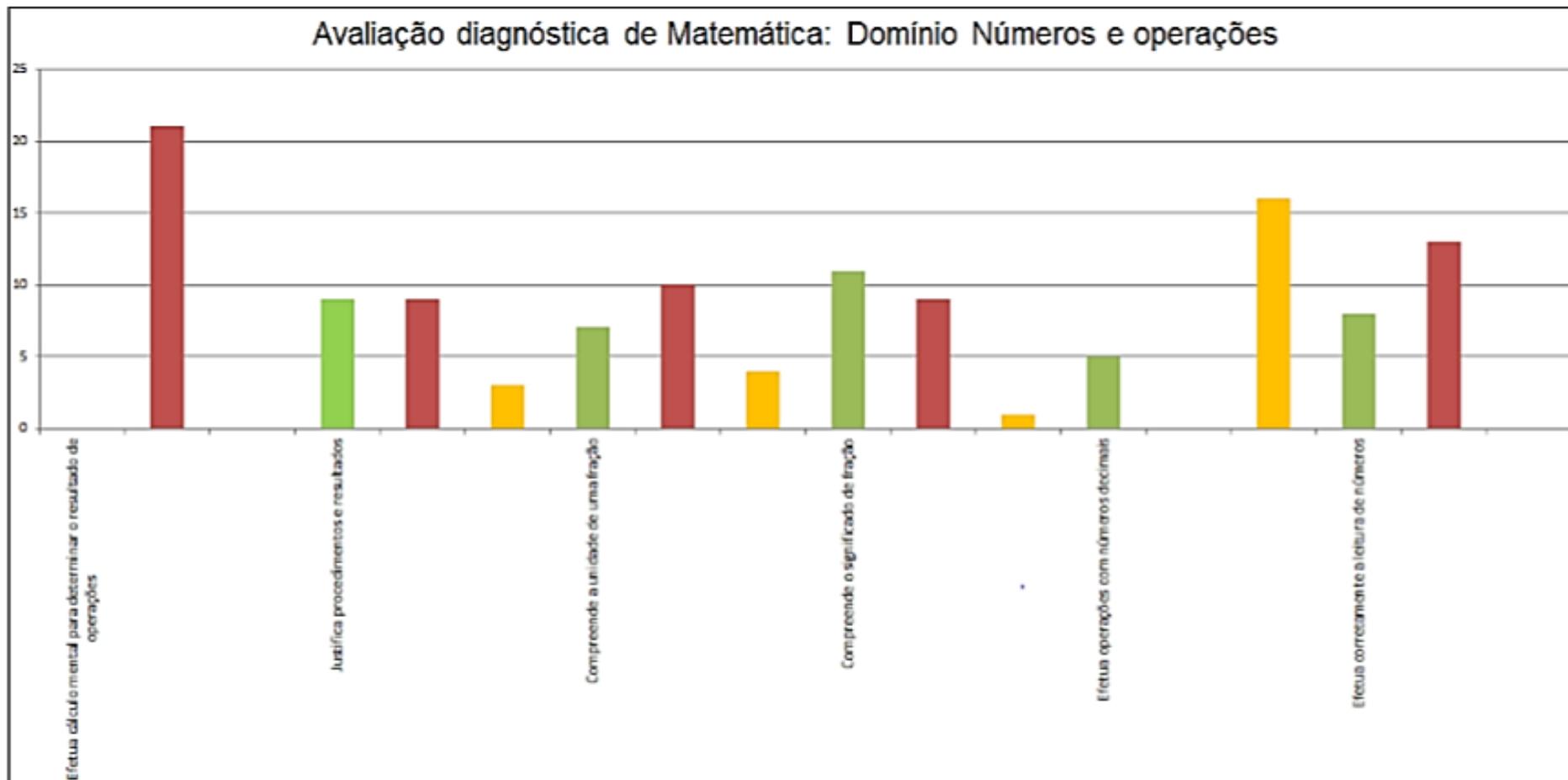


Figura 2. Avaliação diagnóstica do domínio de números e operações. Dados recolhidos durante o período de observação.

Tabela 3. Avaliação diagnóstica do domínio de geometria e medida. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

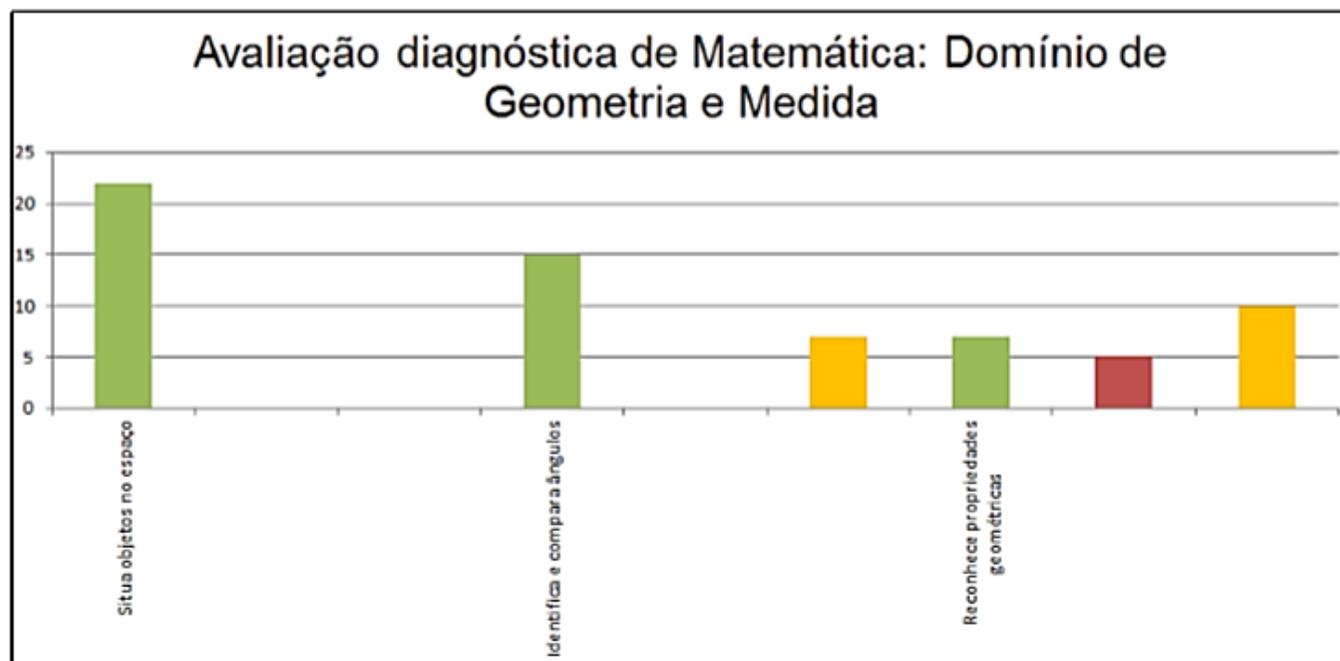


Figura 3. Avaliação diagnóstica do domínio de geometria e medida. Dados recolhidos durante o período de observação.

Tabela 1. Avaliação diagnóstica do domínio da oralidade. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 8. Avaliação diagnóstica de Português

N.º dos alunos	Domínio: Oralidade											
	Fala de forma audível			Produz um discurso oral com boa articulação, entoação e ritmos adequados			Mobiliza vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas			Produz discursos com diferentes finalidades		
1	1			1			1			1		
2	1				1			1			1	
3				1				1			1	
4	1				1			1			1	
5	1				1				1		1	
6												
7	1				1				1		1	
8					1				1		1	
9					1				1	1	1	
10					1				1	1	1	
11	1				1				1	1	1	
12	1				1				1	1	1	
13	1				1				1	1	1	
14				1					1		1	
15	1				1				1	1	1	
16	1				1				1	1	1	
17					1				1		1	
18					1				1	1	1	
19					1				1	1	1	
20	1				1				1	1	1	
21	1				1				1	1	1	
22				1					1		1	
23	1				1				1		1	

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

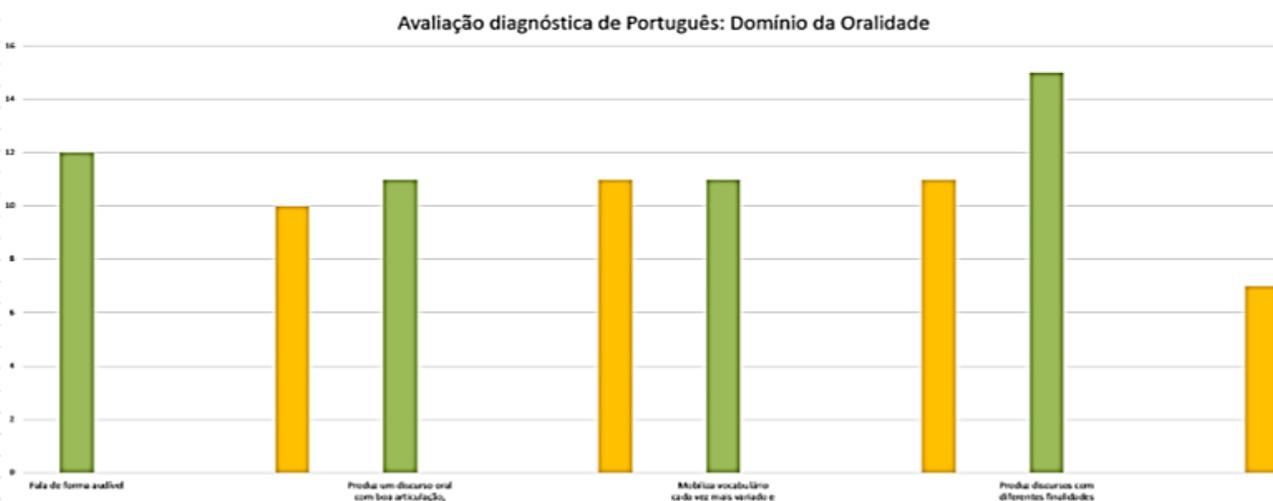


Figura 1. Avaliação diagnóstica do domínio da oralidade. Dados recolhidos durante o período de observação.

Tabela 2. Avaliação diagnóstica do domínio da leitura e escrita. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

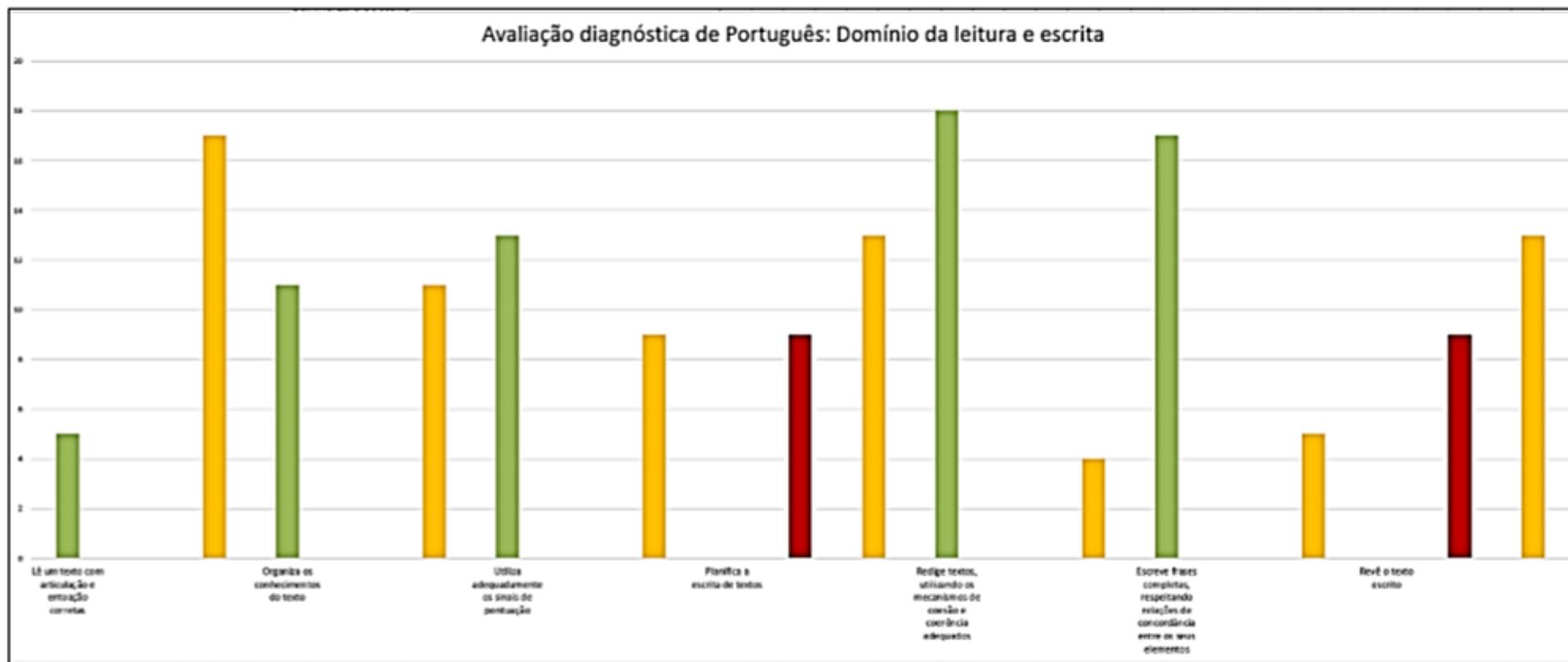


Figura 2. Avaliação diagnóstica do domínio da leitura e escrita. Dados recolhidos durante o período de observação.

Tabela 3. Avaliação diagnóstica do domínio gramática. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

Sim

Não

Com dificuldade

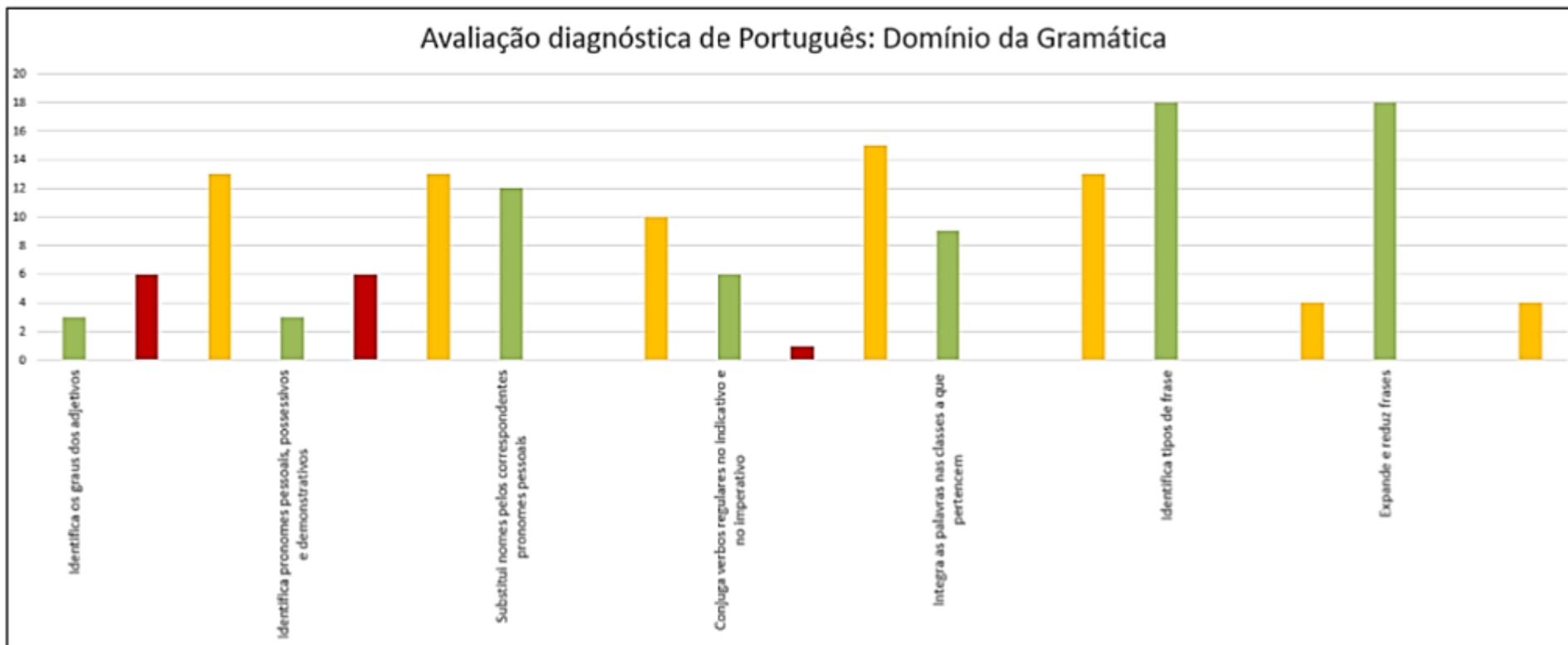


Figura 3. Avaliação diagnóstica do domínio gramática. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 9. Avaliação diagnóstica do descritor da leitura de 95 palavras num minuto

Tabela 1. Avaliação diagnóstica no âmbito do domínio da leitura. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

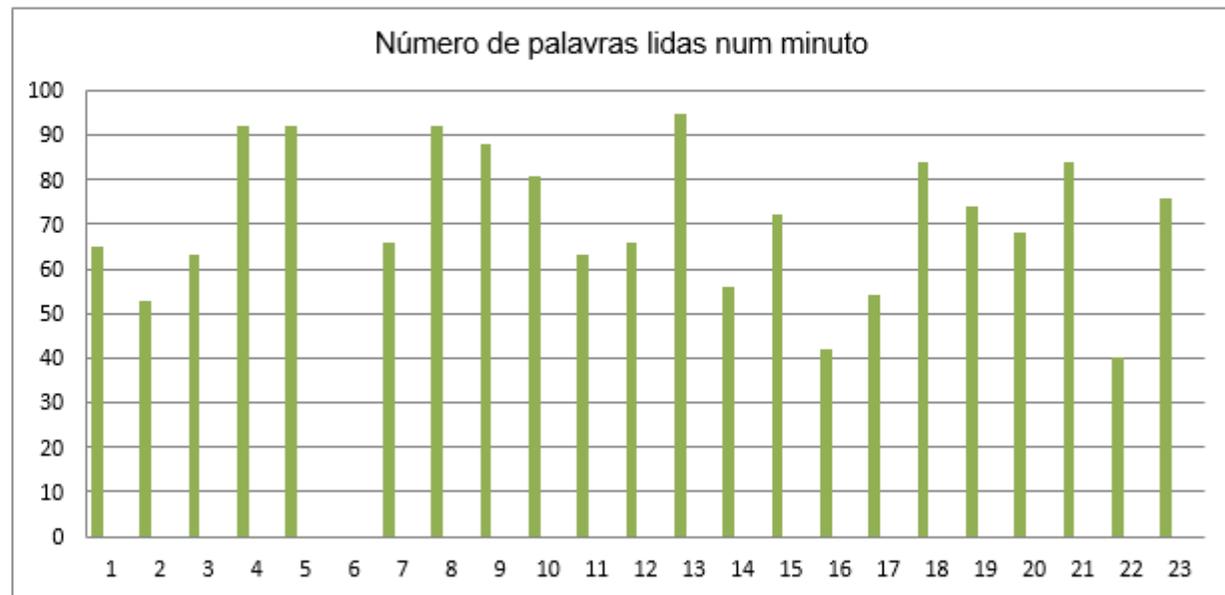


Figura 1. Avaliação diagnóstica no âmbito do domínio da leitura. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 10. Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica

Tabela 1. Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

Sim

Não

Com dificuldade

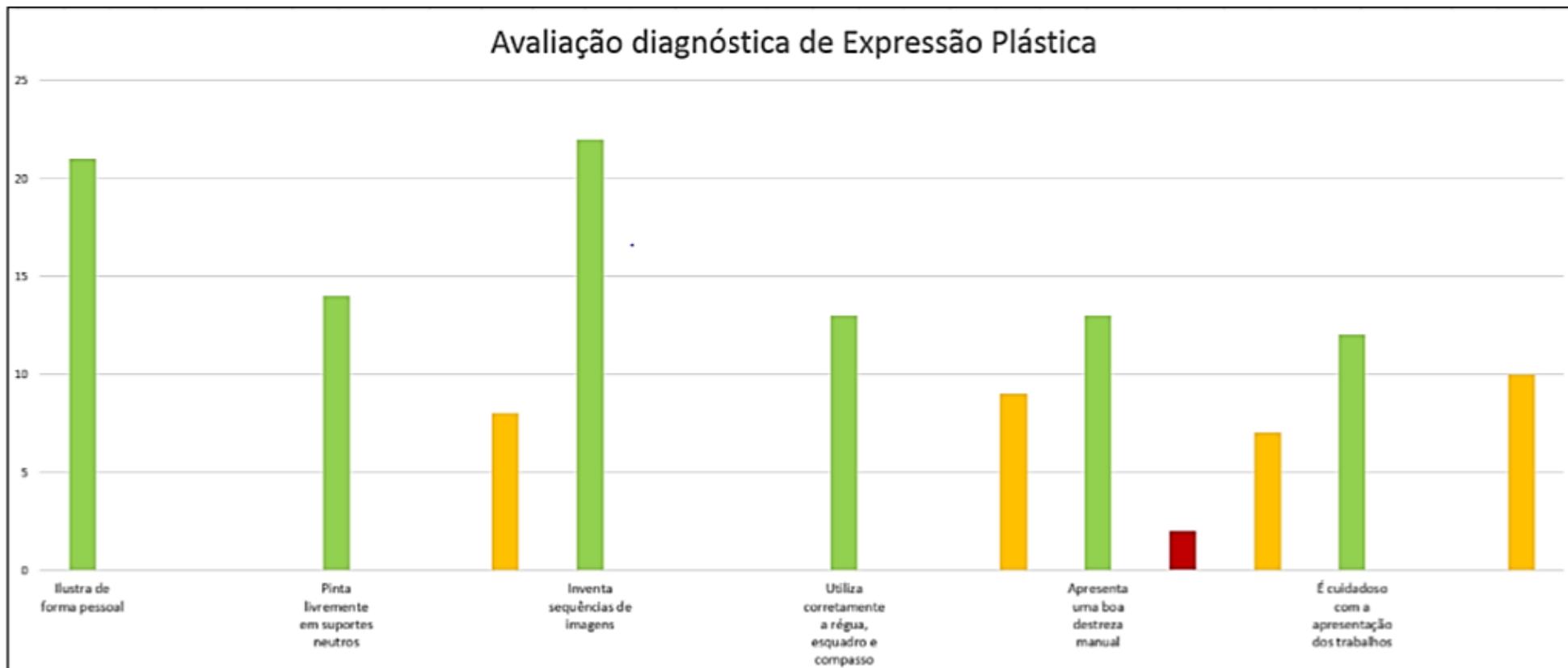


Figura 1. Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 11. Avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora

Tabela 1. Avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

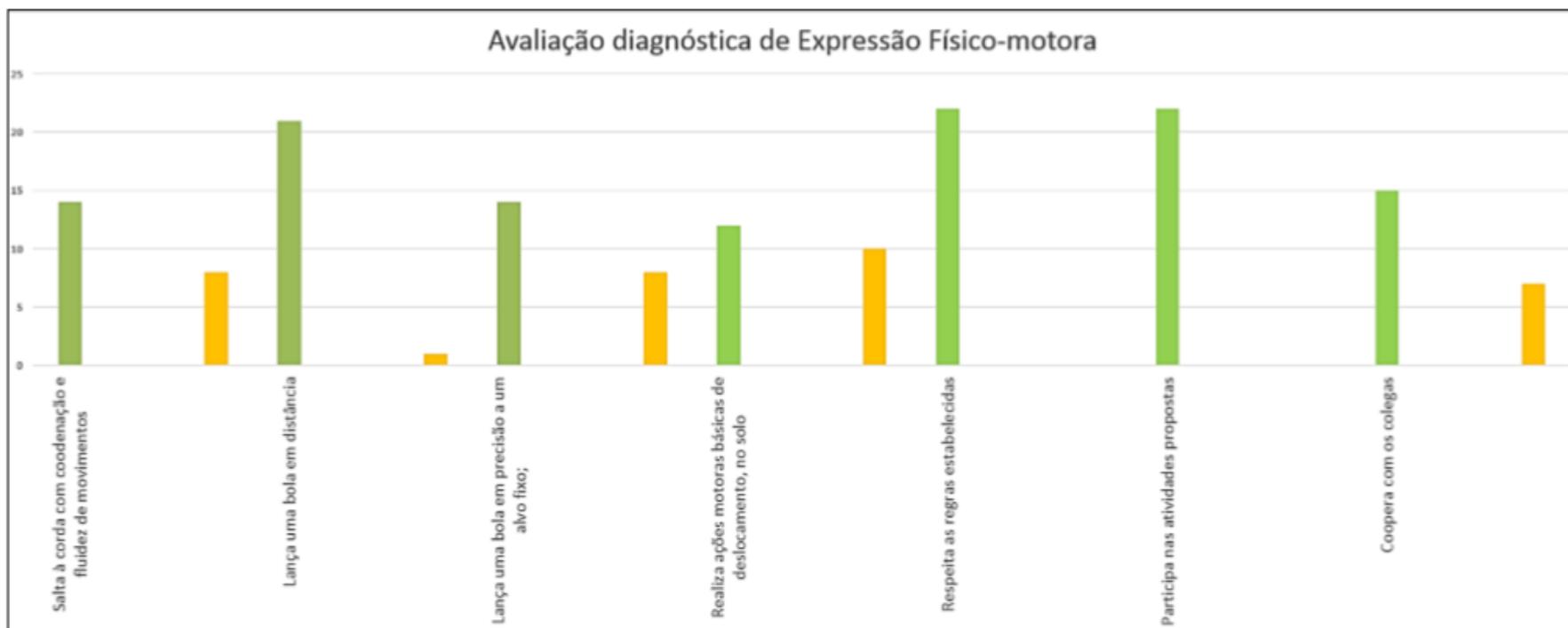


Figura 1. Avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 12. Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática

Tabela 1. Planificação de uma sessão para diagnose de Expressão Dramática. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Tabela 2. Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

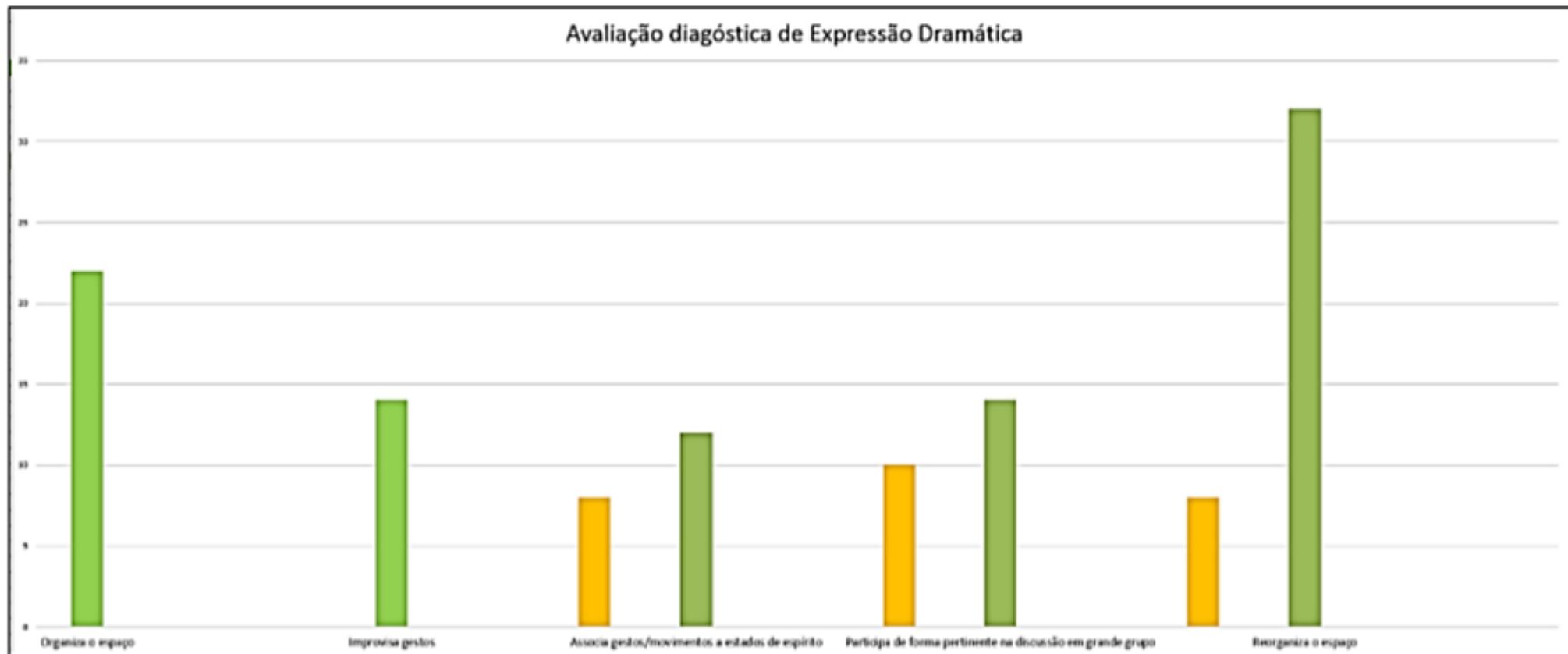


Figura 1. Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 13. Avaliação diagnóstica de Expressão Musical

Tabela 1. Planificação de uma sessão para diagnose de Expressão Musical. Dados recolhidos durante o período de observação.

Conteúdos/ conceitos	Objetivos específicos	Descrição da atividade/estratégias	Duração (45 minutos)	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
<p>➤ Jogos de exploração</p>	<p>-Reproduzir pequenas melodias;</p> <p>-Acompanhar canções com gestos;</p> <p>-Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento);</p> <p>-Coordenar e fluir movimentos;</p>	<p>- Organização do espaço da sala de aula, de modo a que os alunos possam formar uma roda;</p>	5 minutos	- Materiais escolares;	- Grelha de observação direta;	<p>-Reproduz pequenas melodias;</p> <p>-Acompanha canções com gestos;</p> <p>-Faz variações bruscas de andamento (rápido, lento);</p> <p>-Consegue coordenar e fluir movimentos;</p>
		<p>- Realização de um jogo musical <i>Si Mama kaa</i>:</p> <p>✓ Apresentação da música; Os alunos deverão acompanhar o professor, cantando em coro a canção;</p> <p>✓ Associação de movimentos corporais à música;</p>	15 minutos			
		<p>- Solicitar aos alunos que tragam para a roda um material escolar (exemplo: estojo, borracha, garrafa de água, etc.);</p> <p>- Os alunos deverão continuar em roda e sentarem-se no chão;</p> <p>-Realização de outro jogo musical:</p> <p>✓ Iniciar o jogo cantando a letra da música e solicitando aos alunos que repitam a mesma;</p> <p>✓ A medida que o grupo vai cantando a música terá que passar o seu objeto ao colega do lado.</p>	5 minutos			
		<p>- Finalizar a aula solicitando aos alunos que deem a sua opinião relativamente à mesma. O docente deverá também dar feedback sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos.</p>	5 minutos			

Tabela 2. Avaliação diagnóstica de Expressão Musical. Dados recolhidos durante o período de observação.

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

Legenda:

- Sim
- Não
- Com dificuldade

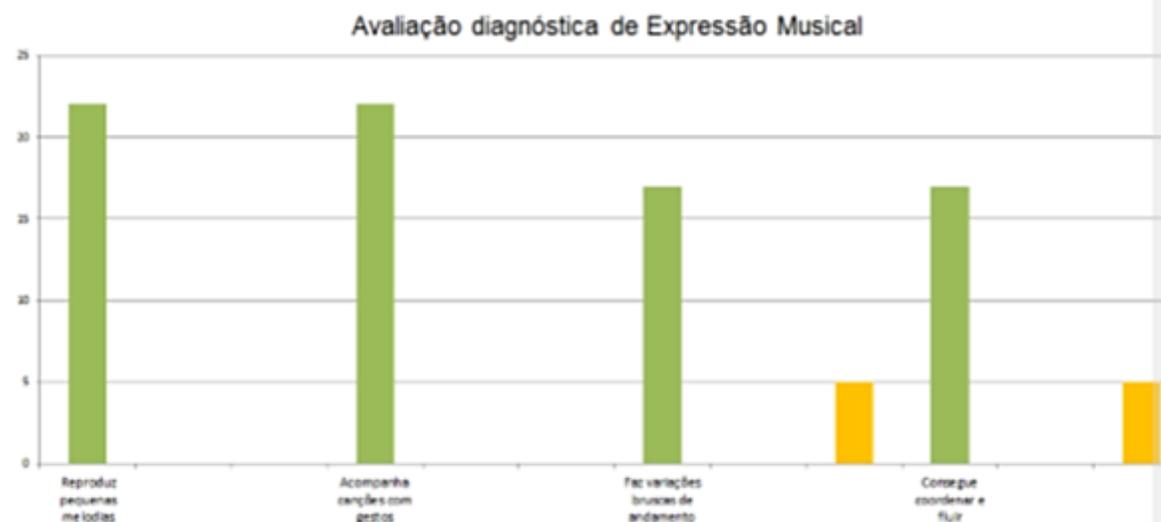


Figura 1. Avaliação diagnóstica de Expressão Musical. Dados recolhidos durante o período de observação.

Anexo 14. Horário Semanal

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

Anexo 15. Entrevista realizada ao professor titular da turma

Tabela 1. Entrevista realizada ao professor titular da turma.

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

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

<p>Turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as principais fragilidades e potencialidades da turma? A turma tem bastantes potencialidades, muito mais do que fragilidades. É uma turma bastante heterogênea. Tem alunos bastante inteligentes, trabalhadores e interessados. Este adoram saber mais, são bastantes curiosos esmere prontos a saber mais. Mas também tem alunos que não apresentar sinais visíveis de um saber inquisidor. Meramente estão na escola porque precisam de estar na escolar e pouco estudar. • Como caracteriza o comportamento da turma? A turma do 4º ano da EB1 de Caselas é uma turma muito faladora, quando têm possibilidade de conversar sobre assuntos que não estão relacionados com a escola, aproveitam. Apresentam um aspeto muito curioso que quando querem responder e participar têm a mania de interromper os colegas e o professor. Mas não é uma turma mal criada e com pontos de falta de educação. • Quais são as diferenças nas rotinas diárias dos alunos identificados com NEE? As únicas diferenças nas rotinas diárias dos alunos NEE é quando estes têm o acompanhamento da Professora do Ensino Especial e quando têm Psicomotricidade, que a escola fornece com o apoio da Junta de Freguesia. Dos cinco alunos referenciados com NEE, três apresentam distúrbios de dislexia. Obviamente que estes alunos também estão assegurados por um apoio mais individualizado, pois são alunos com mais dificuldades e que por vezes não conseguem perceber os conteúdos lecionados tão depressa como os outros alunos.
	<p>Objetivo: Conhecer o modelo de planificação e a gestão do ensino do docente</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Como é feita a distribuição dos conteúdos ao longo do

	<p>ano letivo? (Com base nas Metas Curriculares, Programas, adaptação de conteúdos, diferenciação pedagógica, etc.)</p> <p>Eu não faço muita diferenciação do que está planificado no programa curricular do ministério. Quando o faço é porque os manuais também o fizeram. Tento acompanhar as Metas Curriculares para que nada fique por lecionar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os instrumentos de trabalho mais utilizados? <p>Os instrumentos que eu utilizo são muito poucos, principalmente devido ao que as escolas hoje em dia fornecem aos docentes. Quando temos pouco também utilizamos pouco, infelizmente. Neste sentido, os principais instrumentos que tenho ao dispor e que utilizo é o manual escolar, fichas de trabalho, o caderno diário, o quadro da sala, cartazes e o computador. Também utilizei um video-projetor, no início do ano escolar, mas infelizmente este avariou-se, estando a aguardar do seu concerto.</p>
<p>Objetivo: Conhecer a articulação/relação do professor com as famílias</p>	
<p>Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são ativos na vida escolar dos seus educandos? <p>Sim, os pais são ativos na vida escolar dos alunos, mas meramente quando solicitados e para saber a avaliação dos seus filhos.</p>

Anexo 16. Tabela-Síntese das potencialidades e fragilidades identificadas

Potencialidades e fragilidades identificadas na turma

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

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

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

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

Plano do dia _____



A large rectangular area defined by a dotted line, intended for writing the daily plan.



Figura 1. Sessão de poesia realizada durante a “Hora do Conto”. Fotografia tirada durante a intervenção.



Figura 2. Sessão de poesia realizada durante a “Hora do Conto”. Fotografia tirada durante a intervenção.

Anexo 19. Tabela para Apoio ao Estudo

Data: _____ Nome: _____

Apoio ao estudo

Pinta a disciplina na qual tens mais dificuldades e assinala os conteúdos específicos

Matemática	Português	Estudo do Meio
<input type="checkbox"/> Efetuar divisões	<input type="checkbox"/> Escrever textos	<input type="checkbox"/> Reconhecer e observar fenómenos de condensação, solidificação e precipitação
<input type="checkbox"/> Resolução de problemas	<input type="checkbox"/> Planificar e rever textos	<input type="checkbox"/> Compreender e descrever o ciclo da água
<input type="checkbox"/> Simplificar frações	<input type="checkbox"/> Fazer um resumo	<input type="checkbox"/> Identificar e verificar propriedades de diferentes materiais
<input type="checkbox"/> Multiplicar e dividir números racionais	<input type="checkbox"/> Conjuguar verbos	<input type="checkbox"/> Compreender que a água das chuvas se infiltra no solo dando origem a lençóis de água
<input type="checkbox"/> Multiplicar ou dividir por 10, 100, 1000, etc.	<input type="checkbox"/> Compreender o essencial dos textos	<input type="checkbox"/> Identificar os maiores rios
<input type="checkbox"/> Multiplicar ou dividir por 0,1; 0,01; 0,001; etc.	<input type="checkbox"/> Utilizar adequadamente os sinais de pontuação	<input type="checkbox"/> Identificar as maiores elevações
<input type="checkbox"/> Identificar ângulos	<input type="checkbox"/> Reconhecer classes de palavras	
<input type="checkbox"/> Reconhecer propriedades geométricas	<input type="checkbox"/> Outras dificuldades: _____	
<input type="checkbox"/> Outras dificuldades: _____	_____	
_____	_____	
_____	_____	

Que estratégias pretendes utilizar para diminuir ou suprimir essas dificuldades? _____

Anexo 20. “Fábrica das histórias”

Fábrica das histórias

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

Note: The board is surrounded by various character and object cards including: feiticeiro, fada, menina, gigante, diabinho, extraterrestre, castelo, og, borbole, mágico, rei, cão, casa assombrada, praia, ilha, and cavaleiro.

Figura 1. Fábrica das Histórias. Fotografia tirada durante a intervenção.



Figura 1. Capa do diário de turma. Fotografia tirada durante a intervenção.

Anexo 23. Construção da ilha



Figura 1. Exemplo de ilha construída por um grupo de alunos. Fotografia tirada durante a intervenção.



Figura 2. Exemplo de ilha construída por um grupo de alunos. Fotografia tirada durante a intervenção.

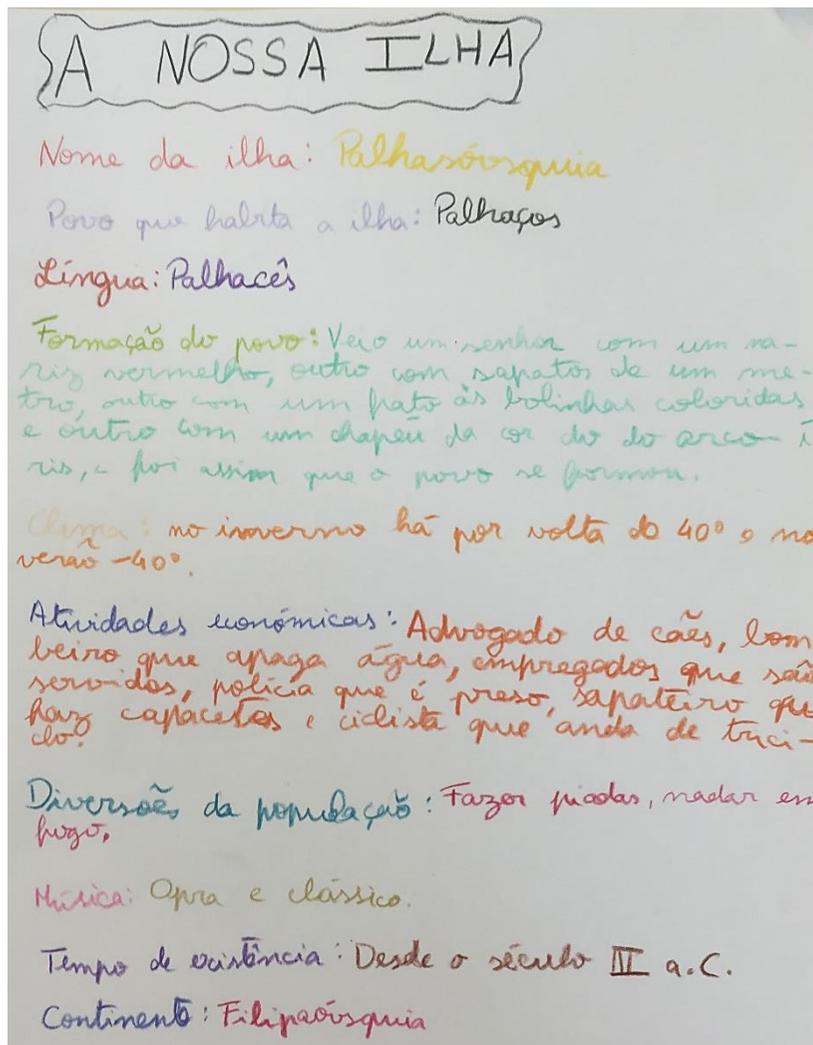


Figura 3. Descrição da ilha apresentada à direita. Fotografia tirada durante a intervenção.



Figura 4. Exemplo de ilha construída por um grupo de alunos. Fotografia tirada durante a intervenção.

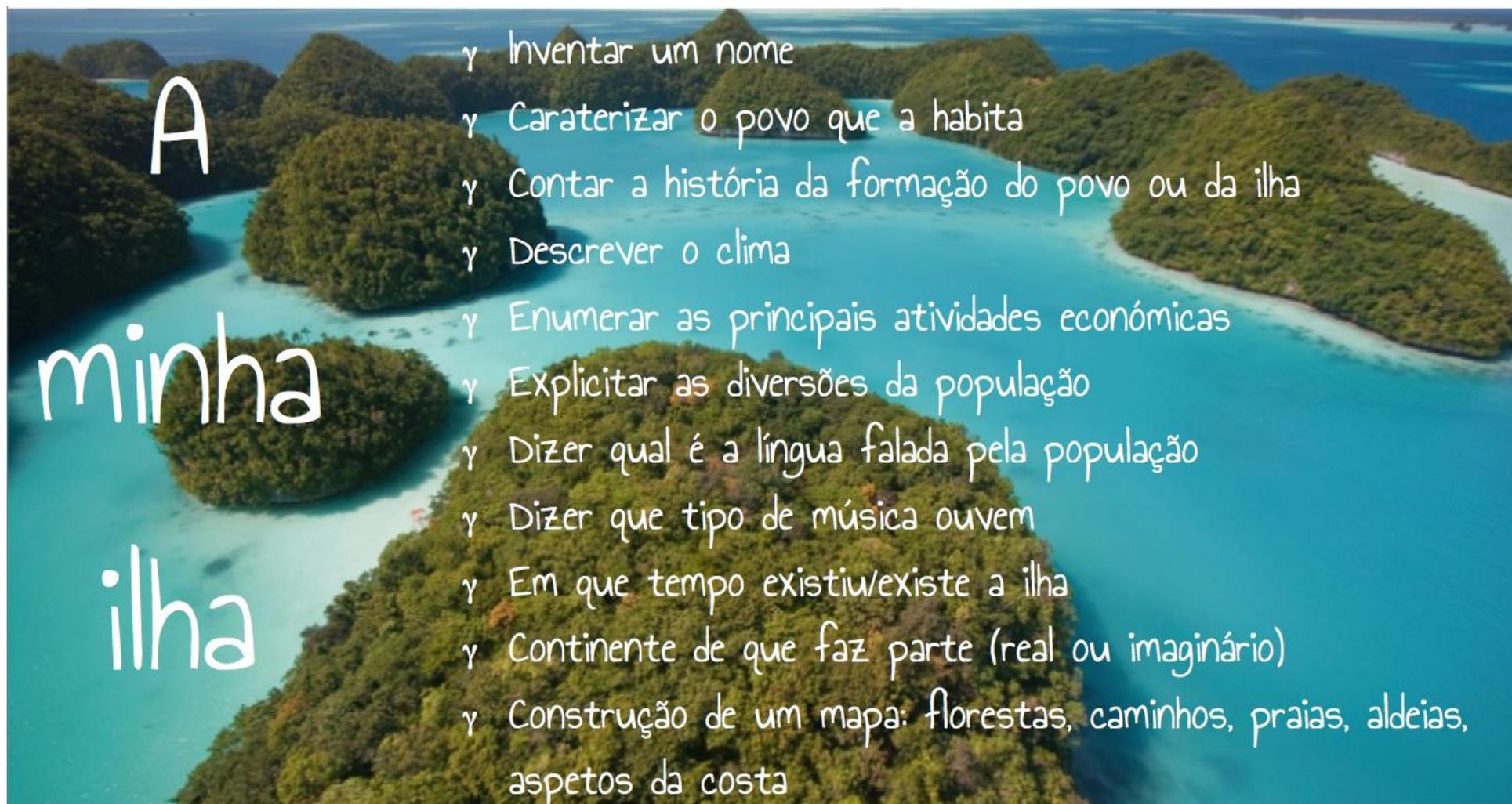


Figura 5. Guião de construção da ilha. Produzido durante a intervenção.

Ficha de jogo - UM DOIS, TRÊS

Tema: Estereótipos de género.

Objetivos: Promover a compreensão da influência dos estereótipos de género no processo de socialização.

Idade preferencial: Sem especificações

Nº de participantes: Até 25

Duração: 40 minutos

Materiais:

- ✓ Fichas de instruções para cada grupo
- ✓ 2 Conjuntos de cartões com adjetivos
- ✓ Folha de papel, preferencialmente A3, dividida em duas colunas com os títulos "Masculino" e "Feminino"
- ✓ Folha de papel, preferencialmente A3, dividida em duas colunas com os títulos "Desejável" e "Indesejável"
- ✓ Quadro e material para afixação das folhas e cartões (por ex. bostik ou fita-cola)

Implementação passo-a-passo

1. Formar dois grupos com número de participantes igual ou similar.
2. Pedir aos grupos que se dirijam para locais da sala distintos, tão afastados quanto for possível.
3. Entregar a cada grupo um conjunto de cartões, após terem sido baralhados. Fornecer a folha com as colunas "Masculino" e "Feminino" a um grupo e a folha com as colunas "Desejável" e "Indesejável" ao outro grupo. Entregar as respetivas instruções e pedir aos/às participantes que as leiam atentamente.
4. Cada grupo terá no máximo 10 minutos para concluir o jogo. Porém, o grupo que finalizar mais rapidamente será o vencedor. No final devem expor-se os resultados de cada equipa num local

visível (quadro ou parede, por ex.) e fazer-se um debate em plenário.

Proposta de tópicos para debate:

- ✓ O que é que acharam do exercício?
- ✓ De que é que gostaram mais? E menos? Porquê?
- ✓ Há alguma coisa nos resultados que vos tenha surpreendido? Porquê? (provavelmente as características femininas serão maioritariamente indesejáveis e as masculinas desejáveis)
- ✓ O que é que pensam destas diferenças?
- ✓ A caracterização do masculino e feminino que construímos reflete estereótipos?
- ✓ Como é que aprendemos os estereótipos de género?
- ✓ Os estereótipos de género influenciam o modo como julgamos as pessoas?
- ✓ Quais serão as consequências destes estereótipos para rapazes e para raparigas?
- ✓ Como é que os estereótipos de género contribuem para a violência de género?
- ✓ Qual é o peso dos estereótipos nas nossas opções de vida? De que modo deixamos que afetem a nossa liberdade de escolha?

Adaptado de: Council of Europe (2008). Gender Matters: A Manual on addressing gender-based violence with young people, p. 106-109

.....

Instruções Grupo A

Algumas características são consideradas mais femininas enquanto outras são consideradas mais masculinas. Devem colocar os cartões na coluna que vos parece mais adequada. Trabalhem o mais rapidamente possível. O grupo que terminar primeiro ganha o jogo.

.....

Instruções Grupo B

Algumas características são consideradas desejáveis enquanto outras são consideradas indesejáveis. Devem colocar os cartões na coluna que vos parece mais adequada. Trabalhem o mais rapidamente possível. O grupo que terminar primeiro ganha o jogo.

.....

Documento de apoio n.º 2 Cartões para imprimir em duplicado e recortar (criar dois conjuntos de cartões)

Dependente	Independente
Emocional	Racional
Objetivo/a	Subjetivo/a
Submisso/a	Dominante
Passivo/a	Ativo/a
Competente	Incompetente
Indeciso/a	Decidido/a
Ambicioso/a	Conformado/a
Diplomático	Frontal

Anexo 25. Educação Intercultural

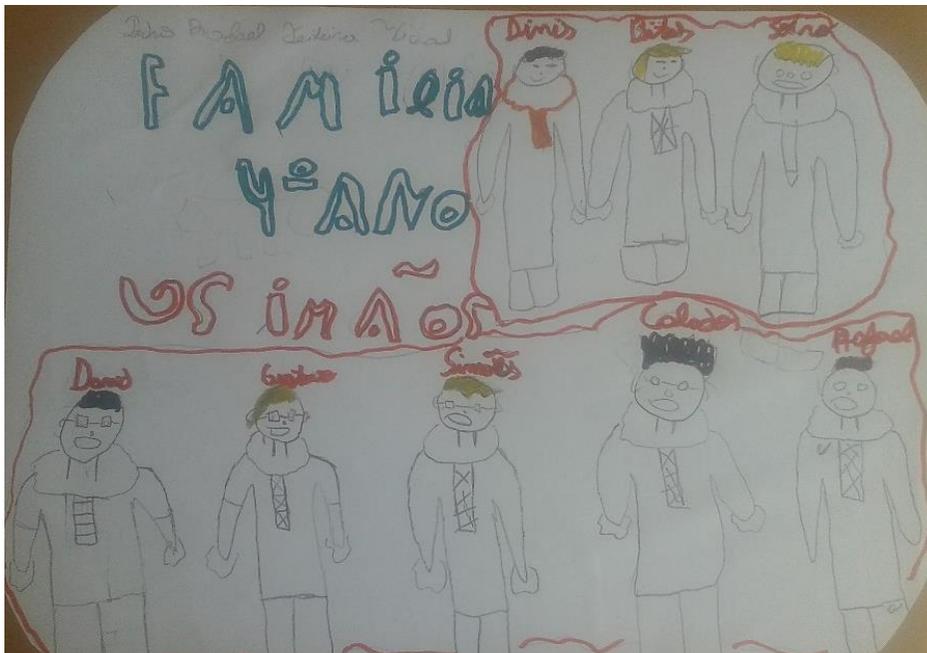


Figura 1. Exemplar da representação da família. Produzido durante a intervenção.



Figura 2. Exemplar da representação da família. Produzido durante a intervenção.

- ✓ Racismo é um menino gozar com outro por ele ter cor diferente. T. R.
- ✓ Racismo é pessoas a gozar com as pessoas de cor diferente. M. C.
- ✓ Racismo é gozar com pessoas negras, bater, etc. D.
- ✓ O racismo é por exemplo quando uma criança não brinca com outra só porque a outra é preta. S.
- ✓ Racista é gozar com as pessoas que são pretas. G.
- ✓ Racismo é gozar com os outros que tem cor da pele diferente por exemplo. D.
- ✓ Para mim o racismo é os pais não gostarem que as filhas namorem com pretos só por serem brancas. N.
- ✓ Racismo é pessoas que ofendem outras à serça da cor. R.
- ✓ O racismo não é só gozarem com a cor é também gozarem com a tua maneira de ser. L.
- ✓ Para mim o rasismo é gozar com os outros, com a maneira de ser. T.
- ✓ O racismo é: deficiências graves e cor diferente. T. G.
- ✓ Os racistas gosam com crianças pretas ou com deficiências. D.
- ✓ O racismo para os pretos é um tipo de terror. H.
- ✓ O racismo é as pessoas gozarem com outras só porque não gostam delas. I. P.
- ✓ Racismo é gozar com as outras pessoas. C.
- ✓ Ser racista é quando uma pessoa não gosta de estar ao lado de outra. I. L.
- ✓ Racismo é não gostar de outras pessoas só porque são diferentes de nós. M.
- ✓ Racismo é não gostar de pessoas diferentes. L.
- ✓ Racismo é quando pessoas fazem mal a outras porque tem coisas diferente. T. B.
- ✓ O racismo é as pessoas ricas pensarem que não podem conviver com os pobres e que só se podem dar com as ricas. Mas também pode ser por causa da cor da pele, de deficiências, contra as mulheres que não podem ter filhos, contra as pessoas burras, contra os bêbedos e contra homossexuais. M. S.

Tabela 1. Tratamento das respostas dos alunos. Fonte: autora.

Racismo	
Ideias	Frequência absoluta
Cor	13
Deficiências	3
Maneira de ser	2
Diferença	3
Gozar	10

Anexo 26. Tabela de “ajuda precisa-se”

AJUDA PRECISA-SE

MARGARIDA

NES P.

RODRIGO

DMS

CONSTANÇA

TERESA

Distribuidores dos materiais
6 pessoas (2 por disciplina)

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

Supervisor da organização
6 pessoas (1 por grupo)

Os alunos devem assegurar-se de que todos os elementos do grupo (incluindo ele próprio) participam de igual forma e fazem os registos necessários.

Supervisores da limpeza
2 pessoas

Os alunos deverão verificar no final do dia se a sala está limpa e arrumada.

Afixador da agenda semanal
1 pessoa

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

Escritor do plano do dia
1 pessoa

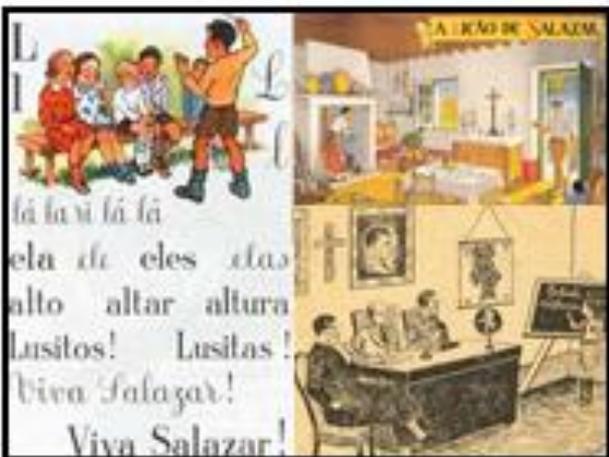
O aluno deverá registar no local próprio para o efeito o plano do dia que será idêntico aos sumários das diferentes disciplinas.

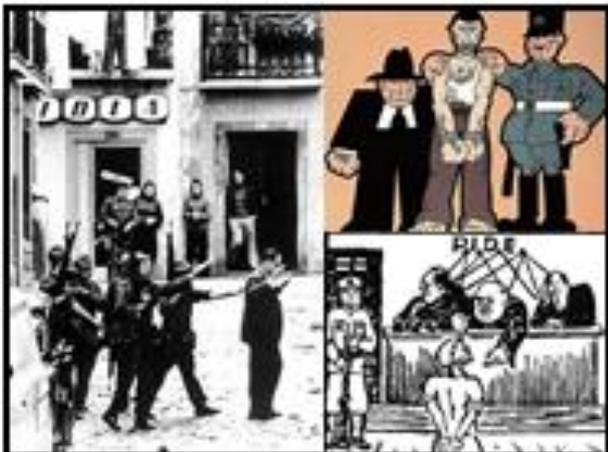
Distribuidores dos materiais			Supervisores da organização		
Português	Matemática	Estudo do Meio	1	2	3
TÁGOG	DAVO	HUGO	4	5	6
CRISTINA	FEDRO	GUSTAVO			

Avaliadores do cumprimento das tarefas na aula					
1	2	3	4	5	6
LARA	DANIEL	LURVA	MIGUEL C.		

Anexo 27. PowerPoint do 25 de abril





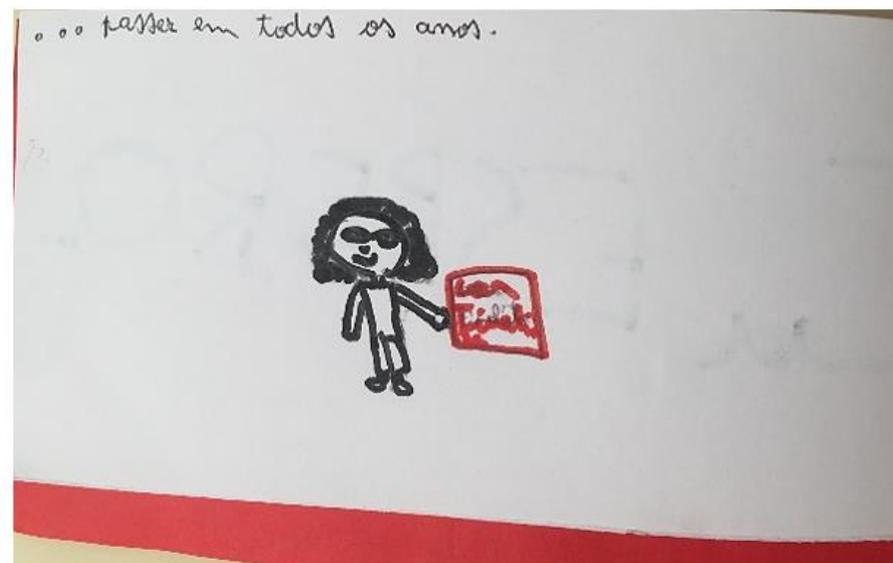
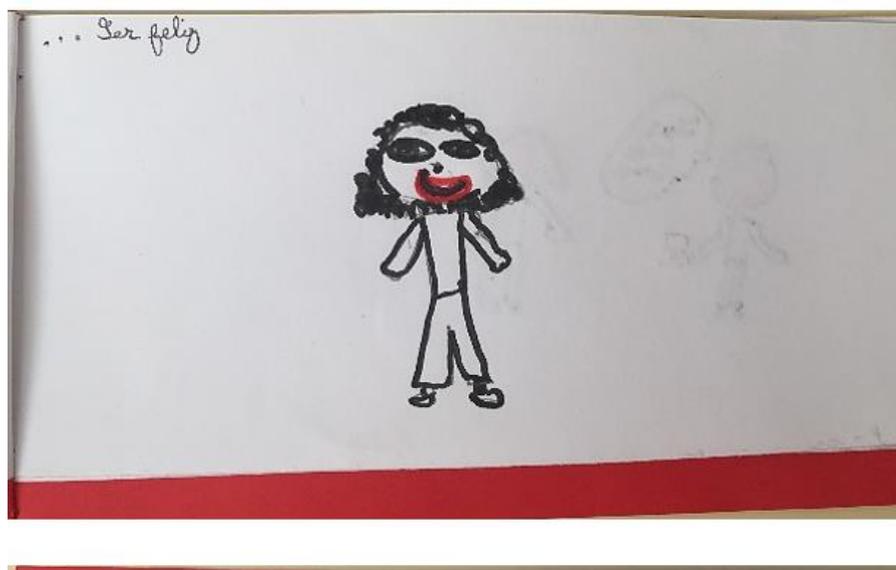
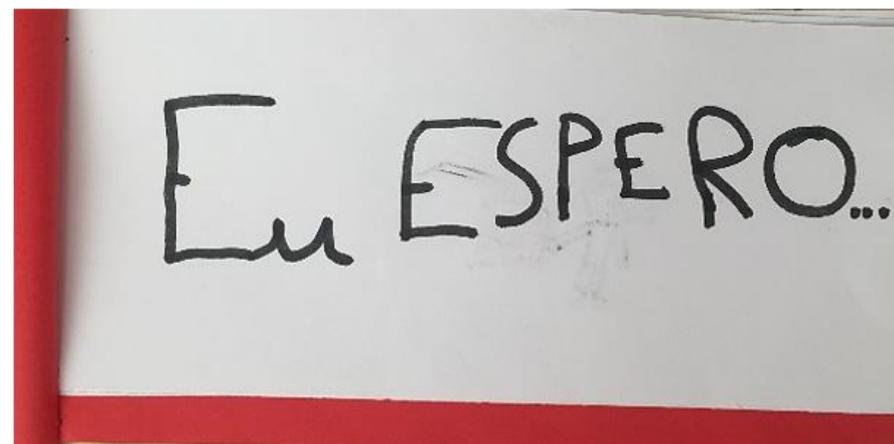


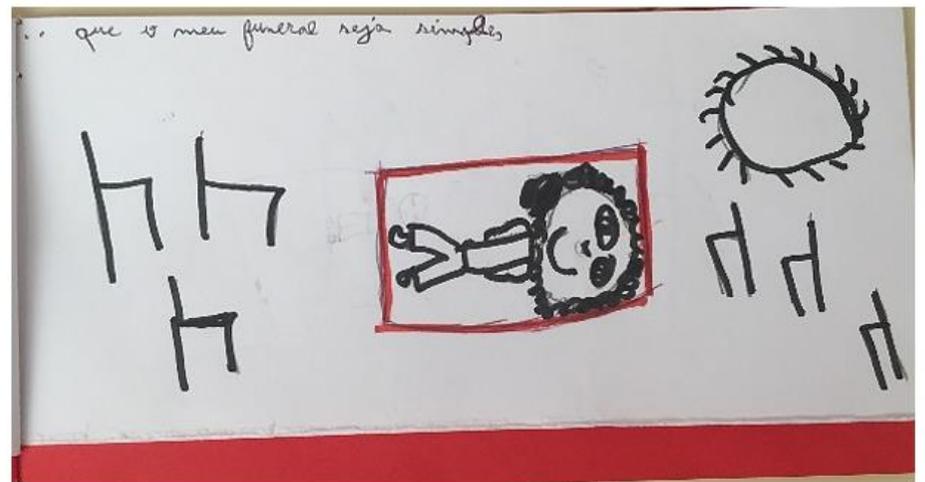
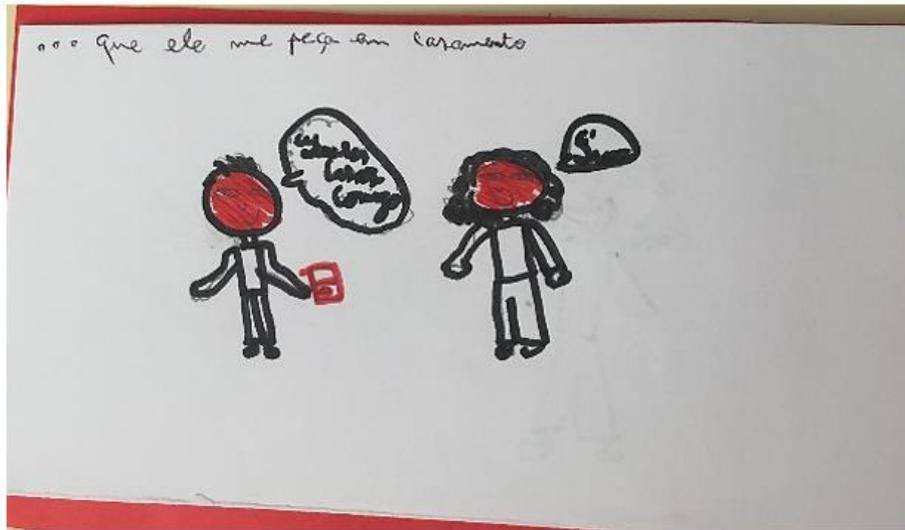




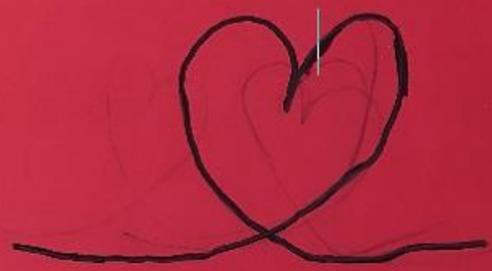


Anexo 29. Exemplar de “Eu Espero...”

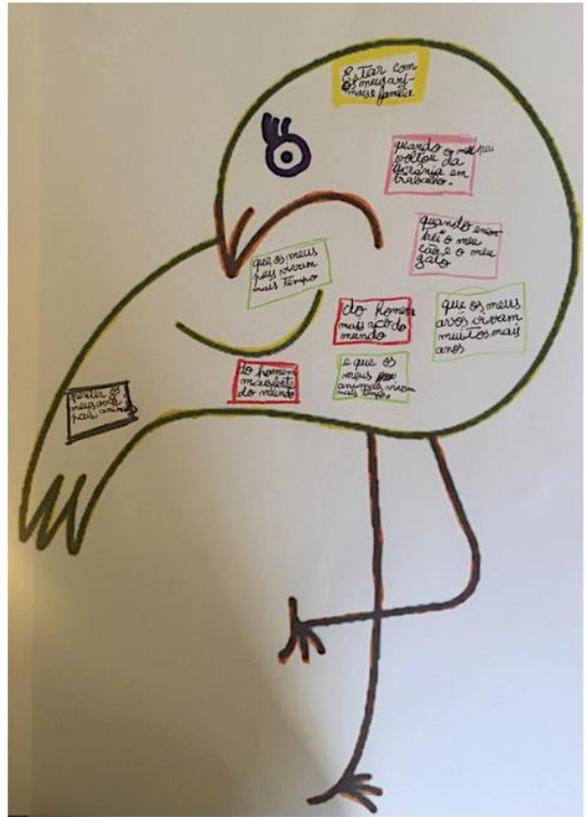




F I M



fi da vida.



Anexo 31. História do Abrigo Subterrâneo

O Abrigo

Existe uma situação de uma bomba nuclear, todo o mundo irá ser dizimado e apenas poderão entrar 4 pessoas dentro do abrigo. Os alunos devem selecionar as pessoas justificando.

- A. Advogado de acusação (acusou a ladra), 37 anos
- B. Esposa do advogado, não pode ter filhos 35 anos (para A entrar B também entra e vice-versa)
- C. Padre, 62 anos
- D. Estudante de enfermagem, rapaz, ateu, 21 anos
- E. Médica, não pode exercer a profissão, 39 anos
- F. Criança com paralisia cerebral, 7 anos rapariga
- G. Músico alcoólico, 53 anos
- H. Homossexual, rapariga, 17 anos
- I. Ladra, roubou comida, 26 anos
- J. Professora universitária, racista, 41 anos

Anexo 32. Respostas dos alunos ao abrigo subterrâneo Abrigo Subterrâneo

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
I	C	D	D	D
D	D	C	E	H
E	F	F	F	E
G	E	J	H	I

Anexo 33. Tabela com os indicadores que possibilitam a avaliação dos objetivos gerais definidos no PI

Tabela 1. Indicadores que permitem a avaliação da consecução dos objetivos gerais do PI

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

Anexo 34. Avaliação do 1.º objetivo – Participar ativamente na dinâmica da aula e nas aprendizagens

Tabela 1. Grelha de avaliação do 1.º objetivo do PI

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

Legenda:
 Sim
 Não
 Com dificuldade

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

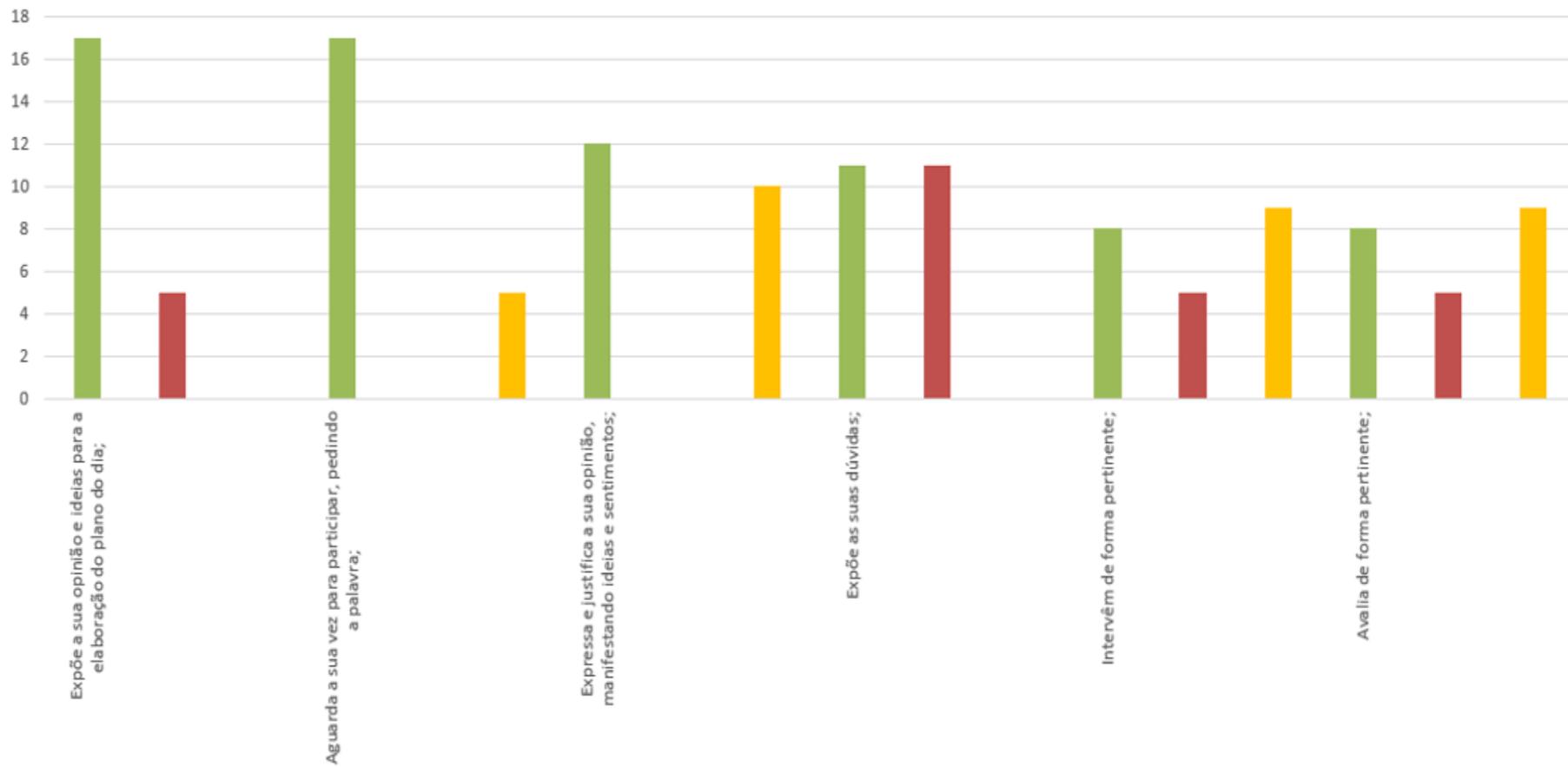


Figura HH1. Avaliação do 1.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção

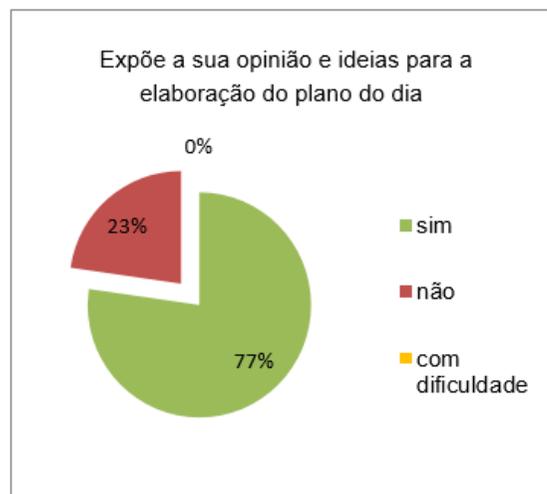


Figura HH2. Dados relativos ao descritor expõe a sua opinião e ideias para a elaboração do plano do dia. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

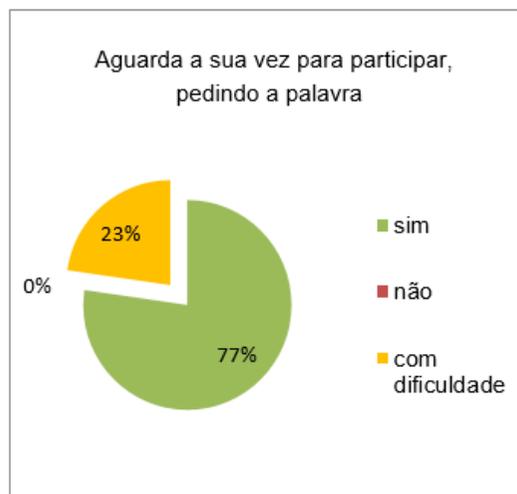


Figura HH3. Dados relativos ao descritor aguarda a sua vez para participar. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

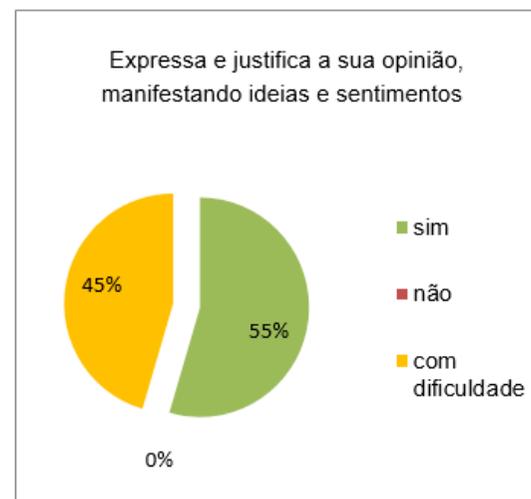


Figura HH4. Dados relativos ao descritor expressa e justifica a sua opinião, manifestando ideias e sentimentos. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

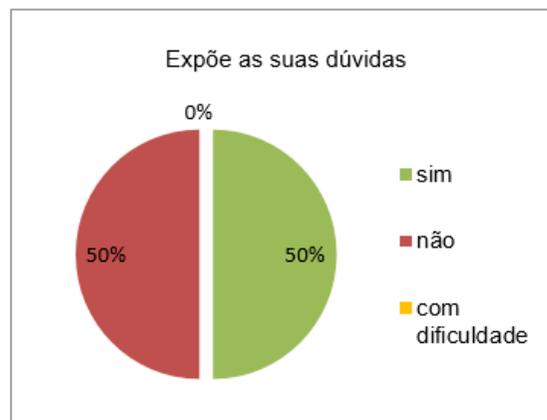


Figura HH5. Dados relativos ao descritor expõe a sua as suas dúvidas. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

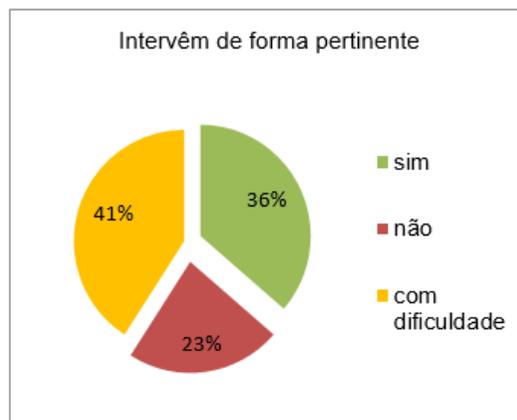


Figura HH6. Dados relativos ao descritor intervêm de forma pertinente. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

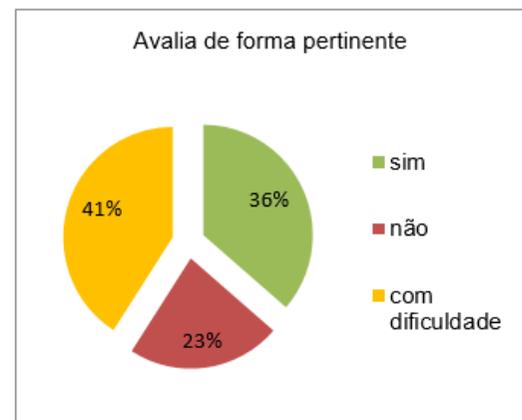


Figura HH7. Dados relativos ao descritor avalia de forma pertinente. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo 35. Avaliação do 2.º objetivo – Desenvolver a fluência leitora

Tabela 1. Grelha de avaliação do 2.º objetivo do PI

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

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

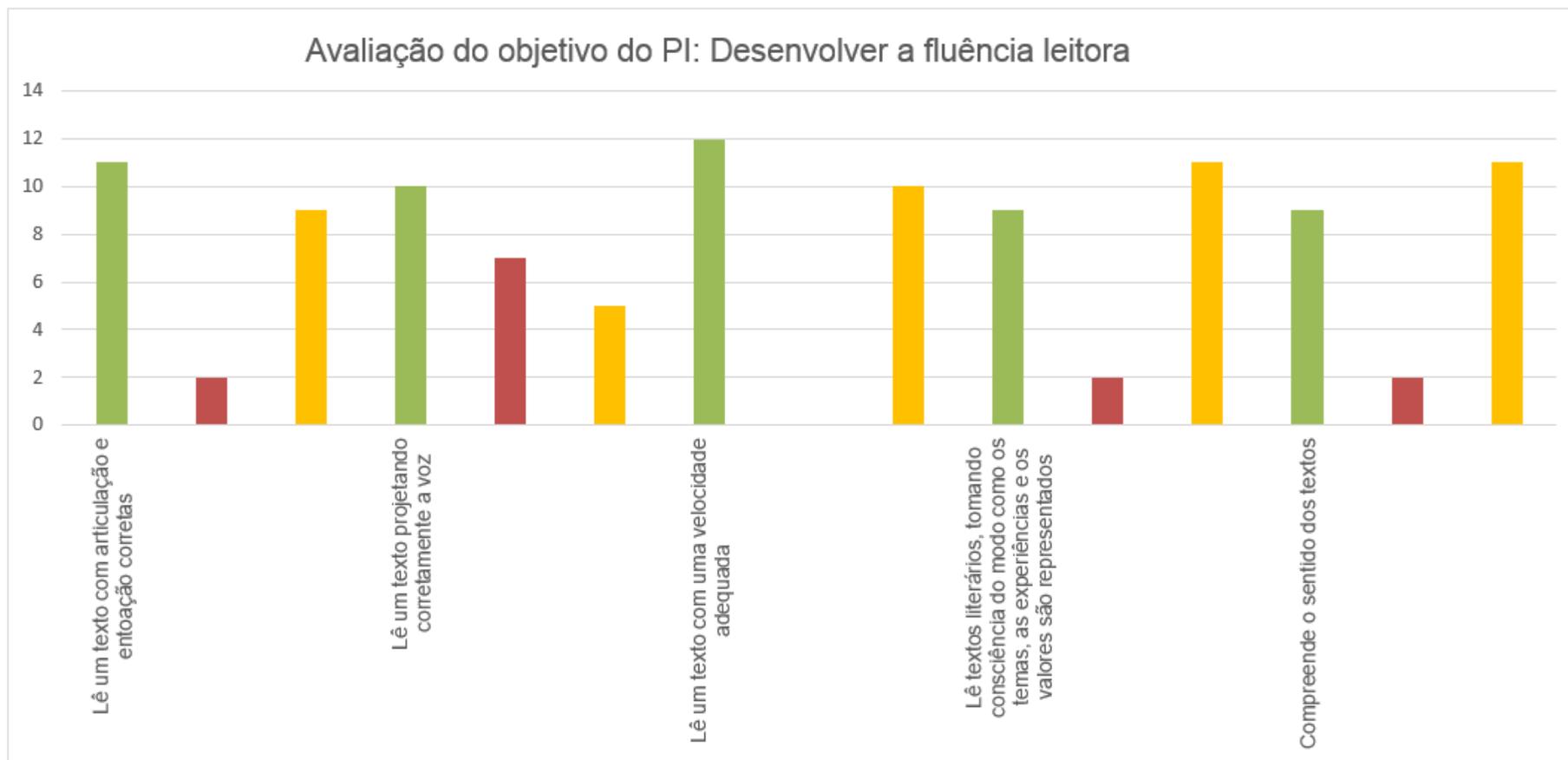


Figura II1. Avaliação do 2.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

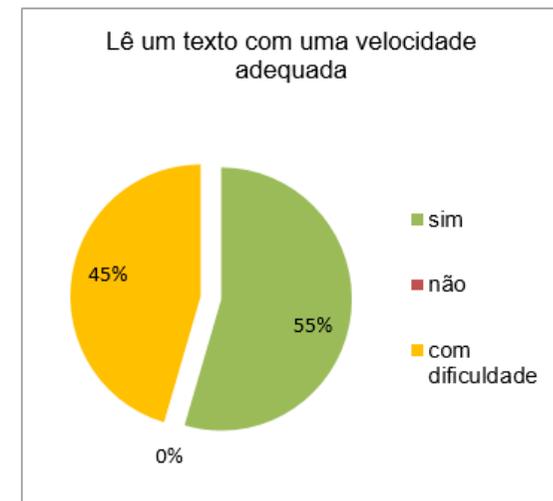
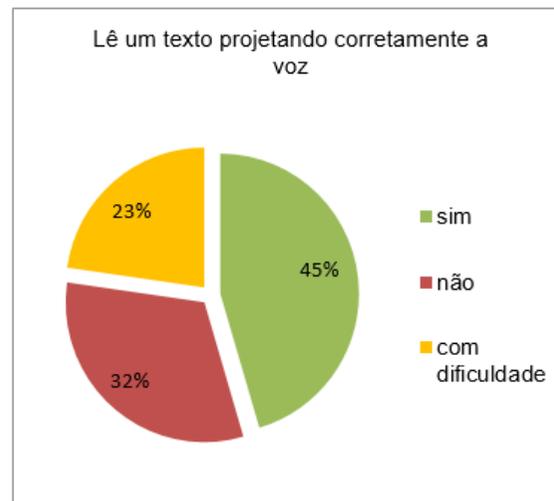
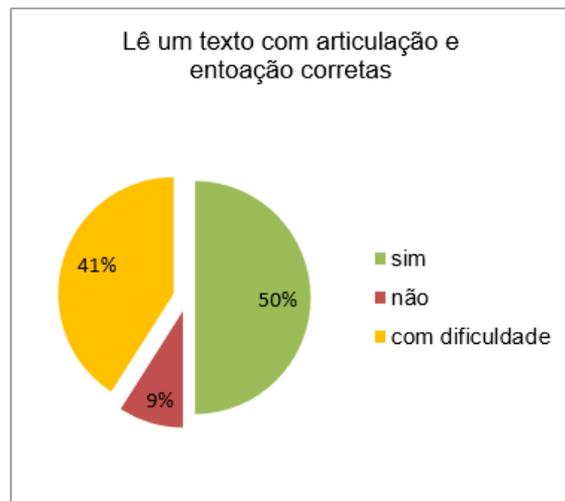


Figura 112. Dados relativos ao descritor lê um texto com articulação e entoação corretas. Dados recolhidos durante o período de intervenção. Figura 113. Dados relativos ao descritor lê um texto projetando corretamente a voz. Dados recolhidos durante o período de intervenção. Figura 114. Dados relativos ao descritor lê um texto com uma velocidade adequada. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

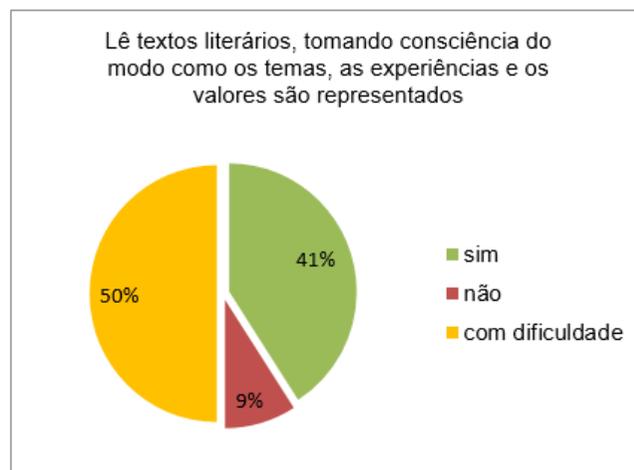


Figura 115. Dados relativos ao descritor lê textos literários....Dados recolhidos durante o período de intervenção.

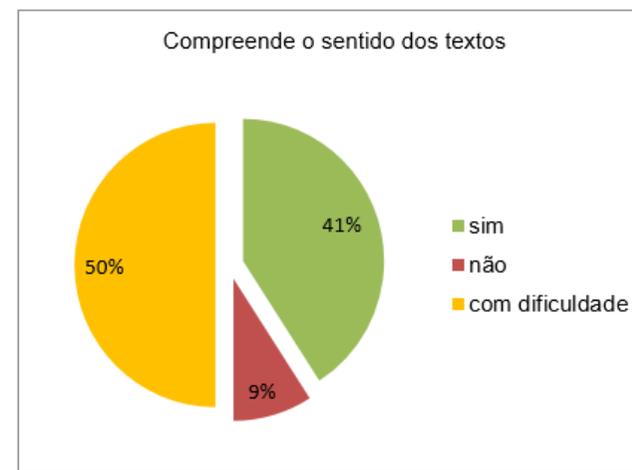


Figura 116. Dados relativos ao descritor compreende o sentido dos textos. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Tabela JJ1

Número de palavras lidas num minuto

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

Anexo 36. Avaliação no âmbito da leitura – palavras lidas num minuto

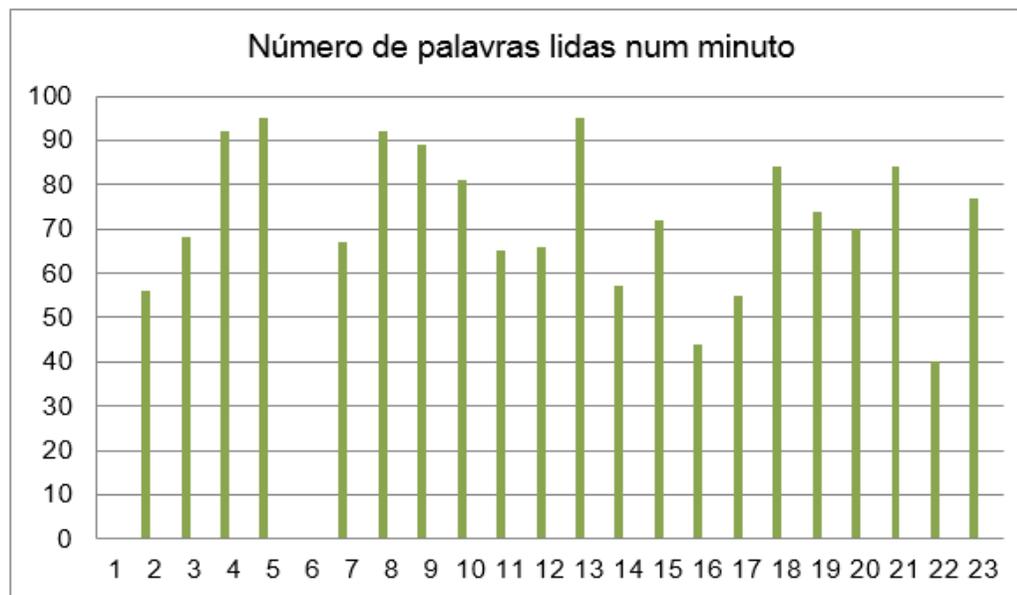


Figura JJ1. Avaliação diagnóstica no âmbito da leitura.

ANEXO 37. Avaliação do 3.º objetivo - Melhorar as competências de escrita

Tabela KK1

Grelha de avaliação do 3.º objetivo do PI

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

Legenda:

■ Sim

■ Não

■ Com dificuldade

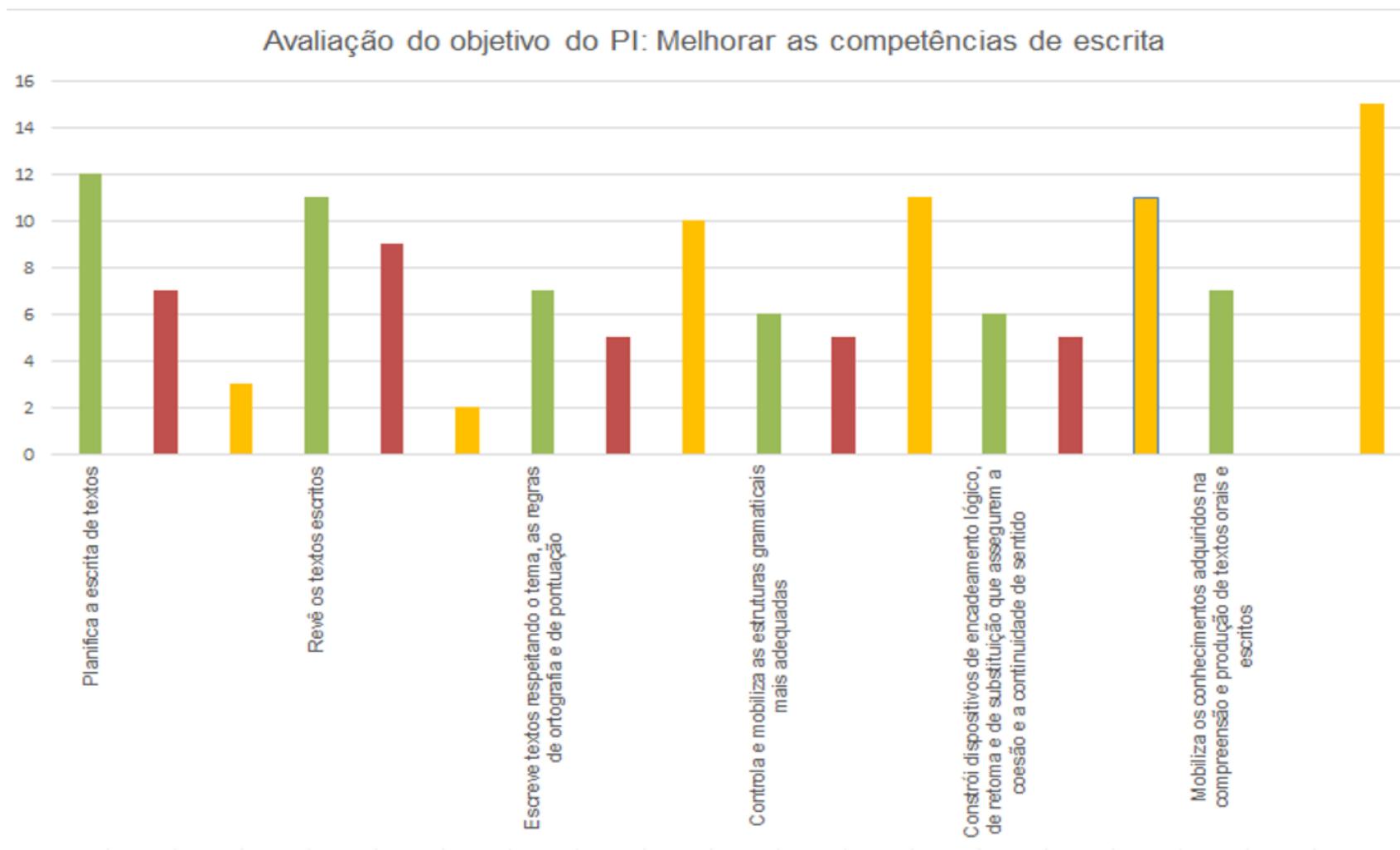


Figura KK1. Avaliação do 3.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.



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

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

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

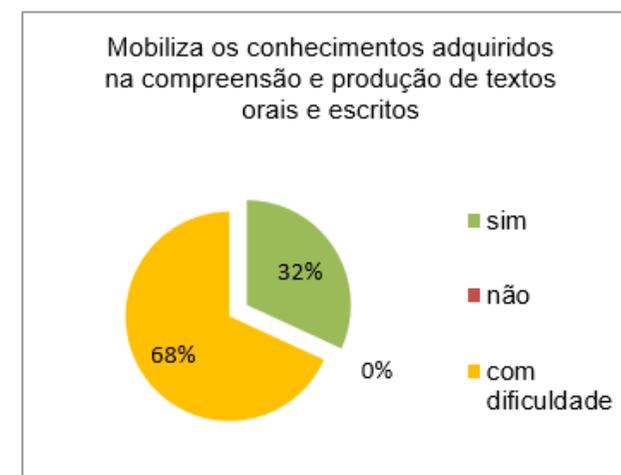
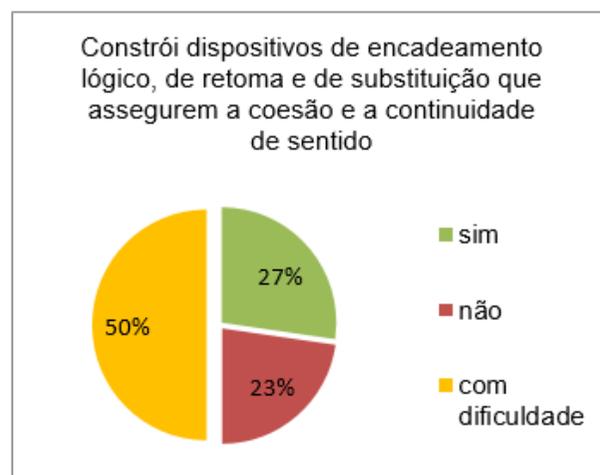
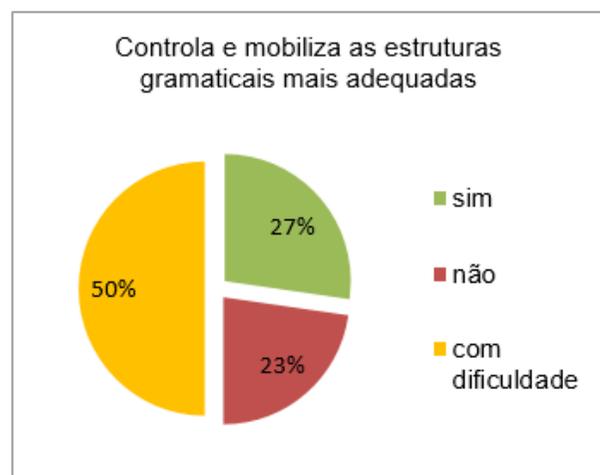


Figura KK5. Dados relativos ao descritor controla e mobiliza as estruturas... Dados recolhidos durante o período de intervenção.

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

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

ANEXO 38. Avaliação do 4.º objetivo - Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático

Tabela LL1

Grelha de avaliação do 4.º objetivo do PI

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

Legenda:

 Sim

 Não

 Com dificuldade

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

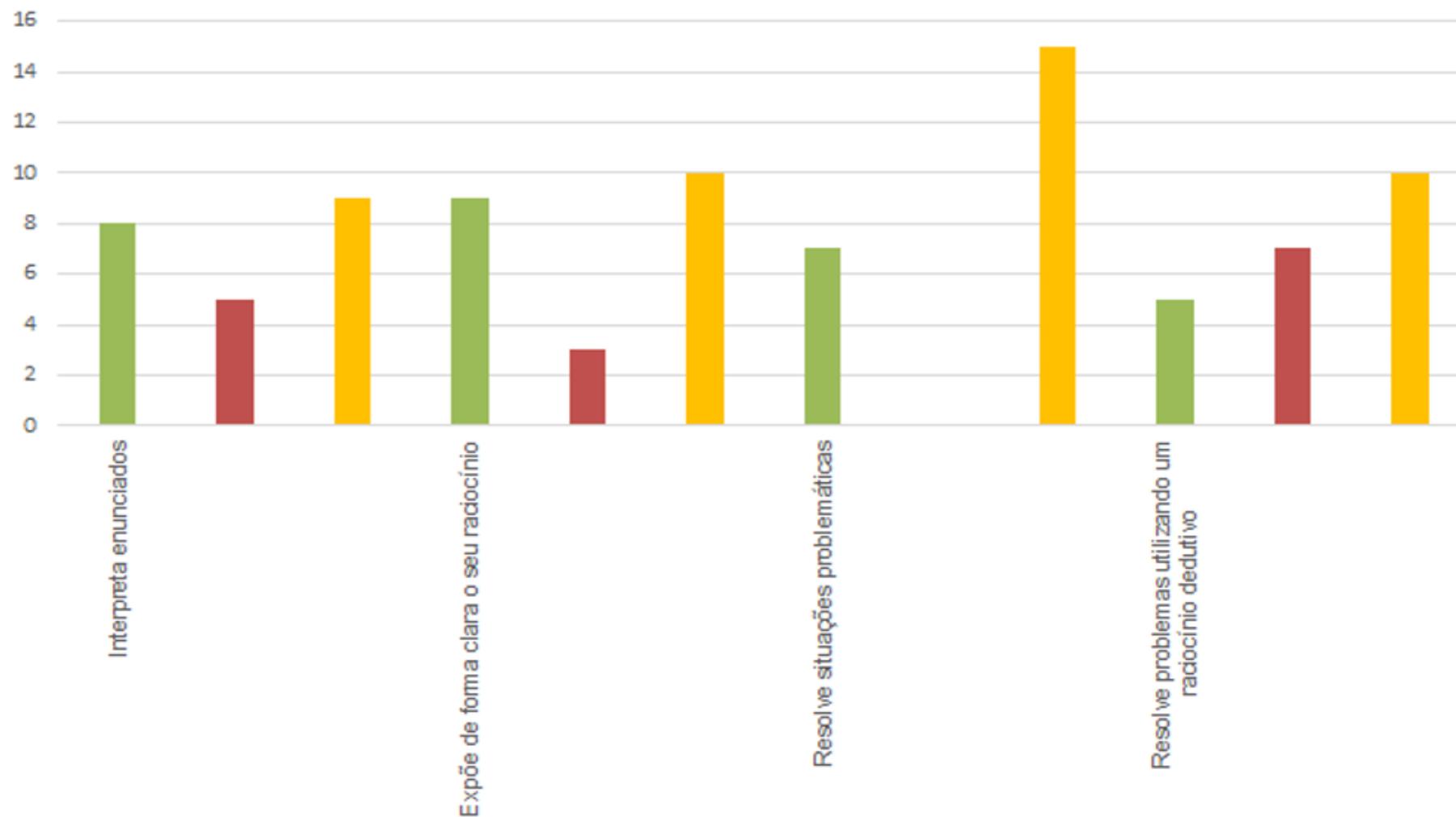


Figura LL1. Avaliação do 4.º objetivo do PI. Dados recolhidos durante o período de intervenção na turma do 4.ªA.

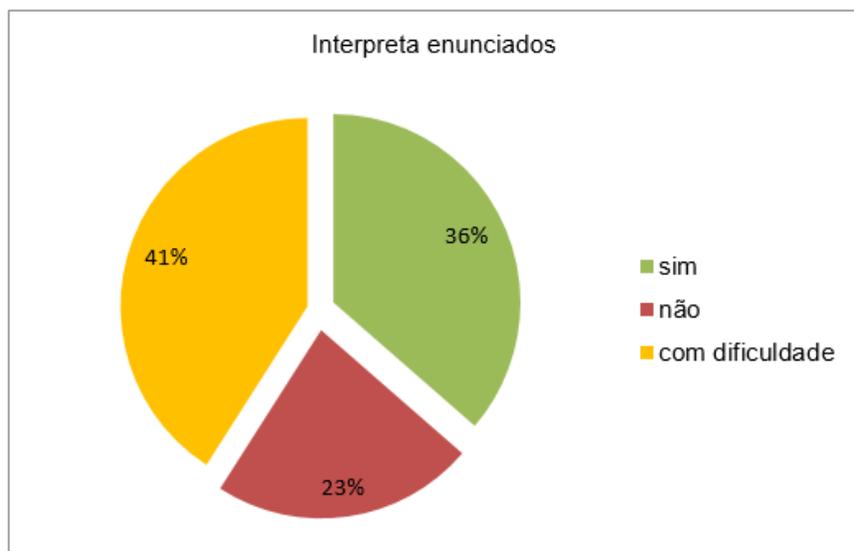


Figura LL2. Dados relativos ao descritor interpreta enunciados. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

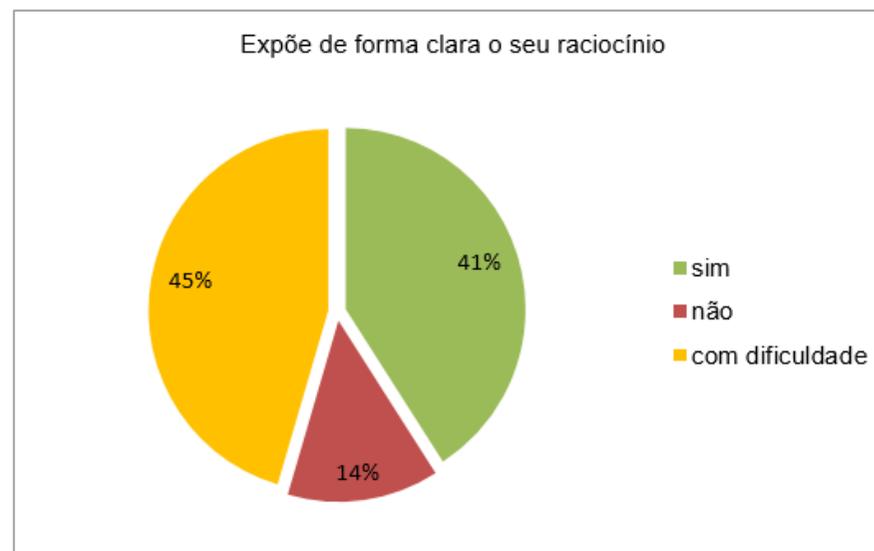


Figura LL3. Dados relativos ao descritor expõe de forma clara o seu raciocínio. Dados recolhidos durante o período de intervenção.



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

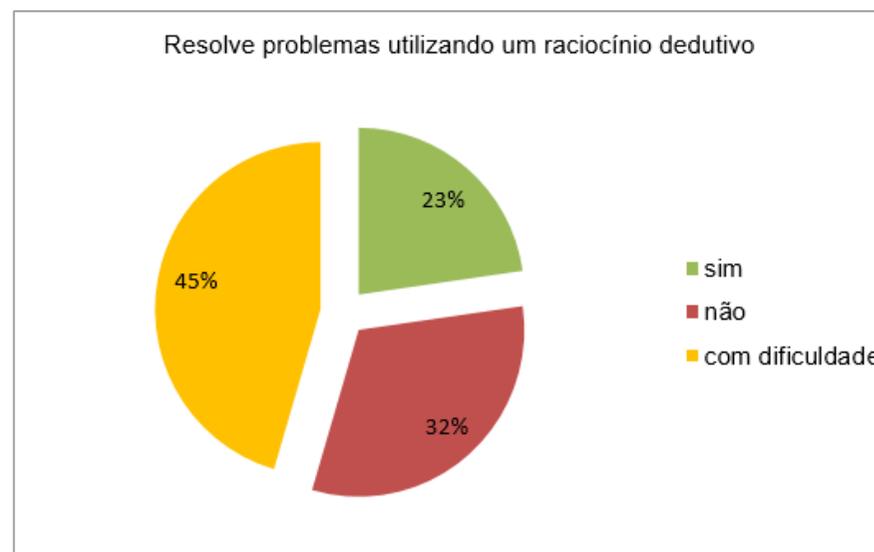


Figura LL5. Dados relativos ao descritor resolve problemas utilizando um raciocínio dedutivo. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo 39. Avaliação de Competências Sociais

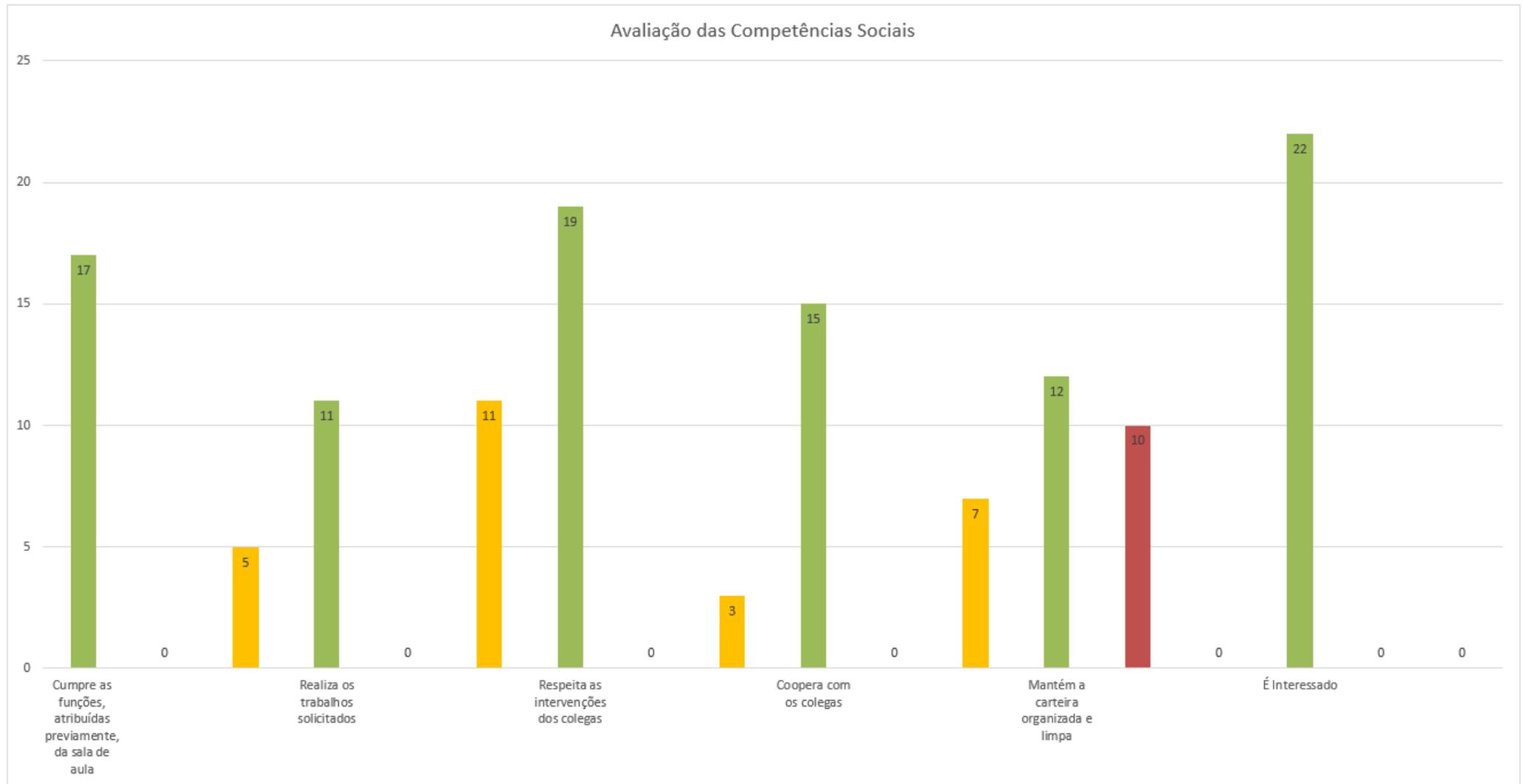


Figura 1. Avaliação das competências sociais. Dados recolhidos durante a intervenção.

Anexo 40. Avaliação de Português



Figura 1. Resultados referentes ao indicador "Lê textos com fluência". Dados recolhidos durante a intervenção.

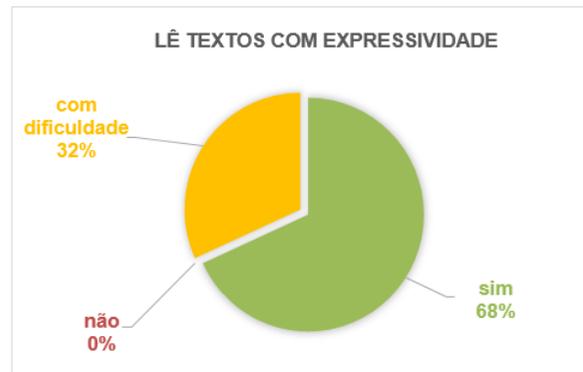


Figura 2. Resultados referentes ao indicador "Lê textos com expressividade". Dados recolhidos durante a intervenção.

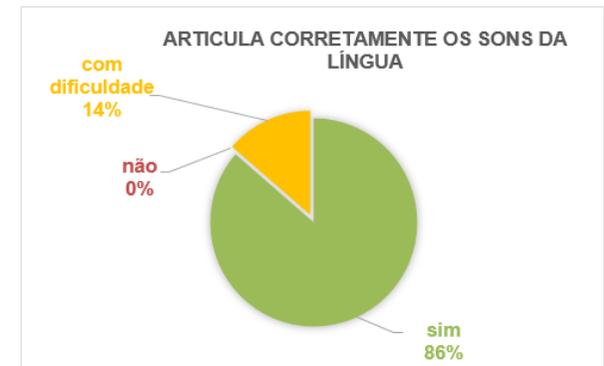


Figura 3. Resultados referentes ao indicador "Articula corretamente os sons da língua". Dados recolhidos durante a intervenção.

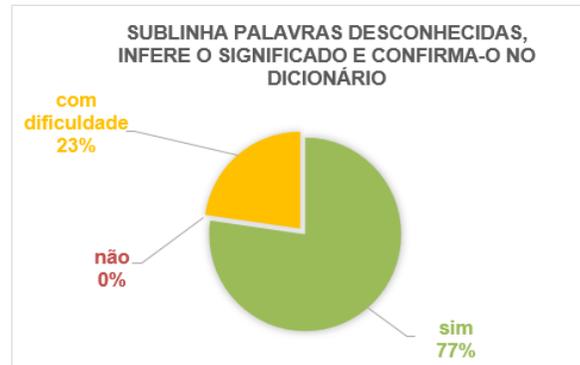


Figura 4. Resultados referentes ao indicador "Inferir o significado e confirma-o no dicionário". Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 5. Resultados referentes ao indicador "Lê por iniciativa própria em momentos destinados à leitura autónoma". Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 6. Resultados referentes ao indicador “Respeita a pontuação”. Dados recolhidos durante a intervenção.

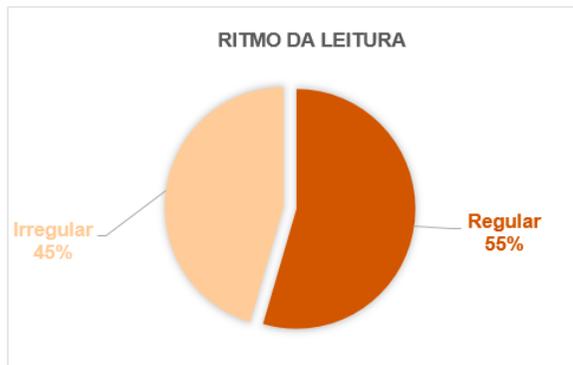


Figura 7. Resultados referentes ao indicador “Ritmo da leitura”. Dados recolhidos durante a intervenção.

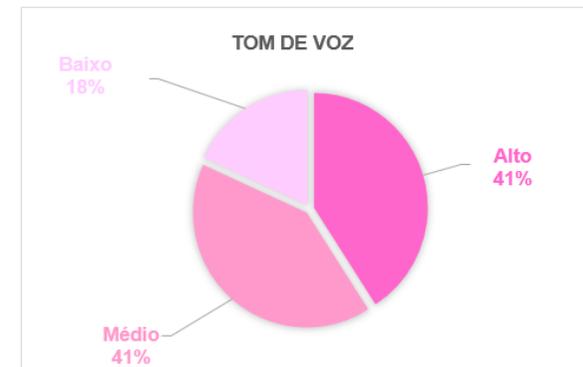


Figura 8. Resultados referentes ao indicador “Tom de voz”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 9. Resultados referentes ao indicador “Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 10. Resultados referentes ao indicador “Usa vocabulário adequado específico dos temas tratados no texto”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 11. Resultados referentes ao indicador “Escreve pequenas narrativas integrando os elementos selecionados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

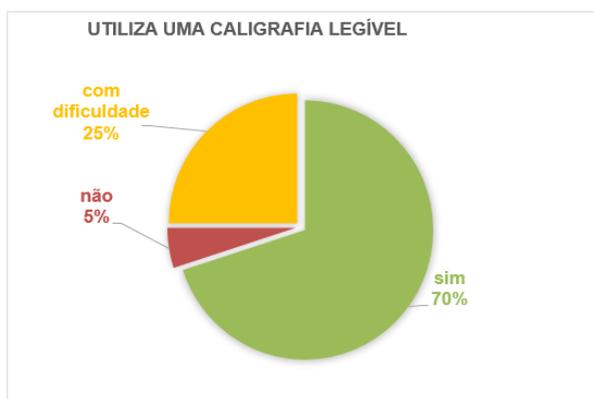


Figura 12. Resultados referentes ao indicador “Utiliza uma caligrafia legível”. Dados recolhidos durante a intervenção.

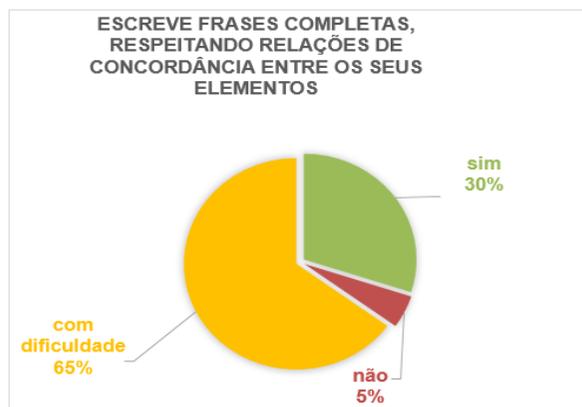


Figura 13. Resultados referentes ao indicador “Escreve frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos”. Dados recolhidos durante a

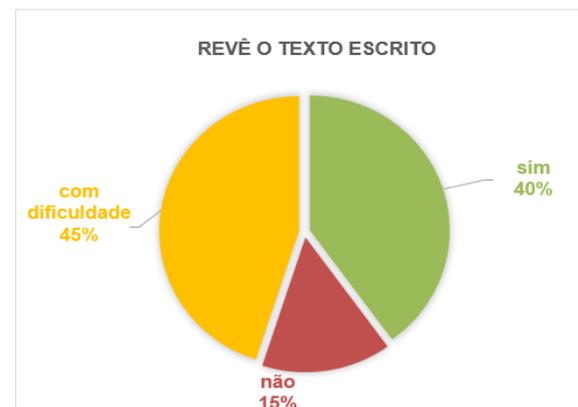


Figura 14. Resultados referentes ao indicador “Revê o texto escrito”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 15. Resultados referentes ao indicador “Mobiliza vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

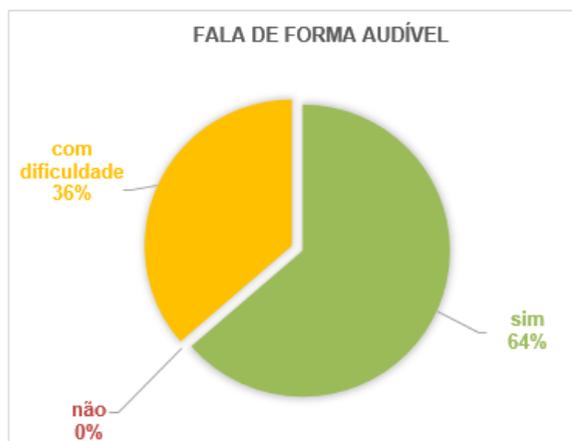


Figura 16. Resultados referentes ao indicador “Falar de forma audível”. Dados recolhidos durante a intervenção.

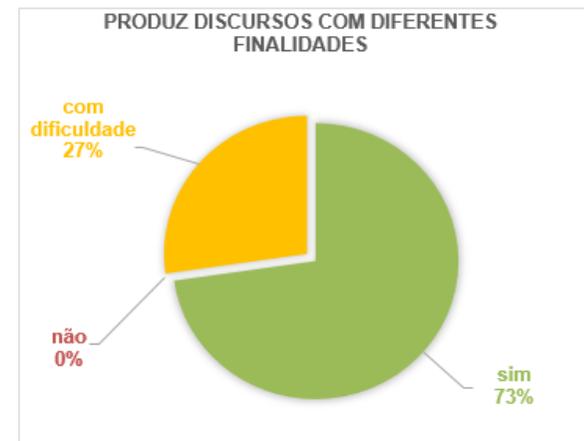


Figura 17. Resultados referentes ao indicador “Produce discursos com diferentes finalidades”. Dados recolhidos durante a intervenção.

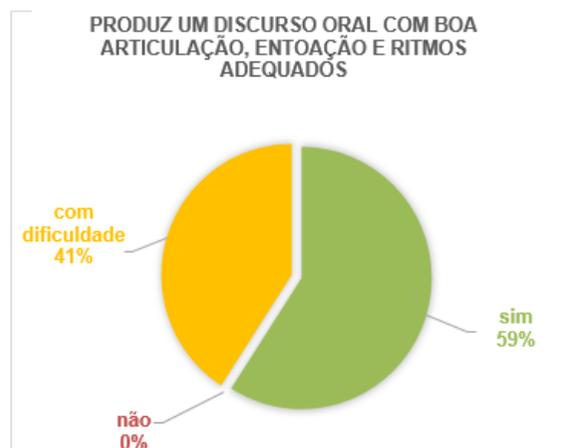


Figura 18. Resultados referentes ao indicador “Produce discursos com articulação, entoação e ritmos adequados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

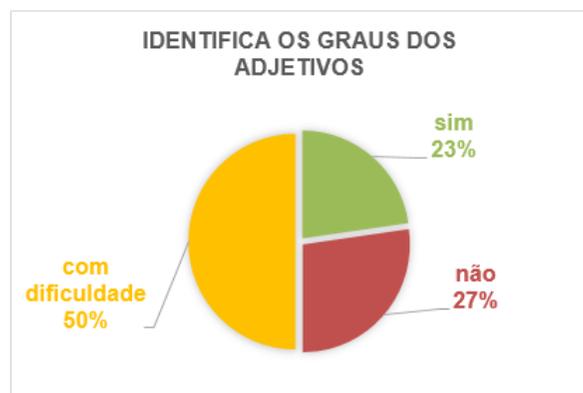


Figura 19. Resultados referentes ao indicador “Identifica os graus dos adjetivos”. Dados recolhidos durante a intervenção.

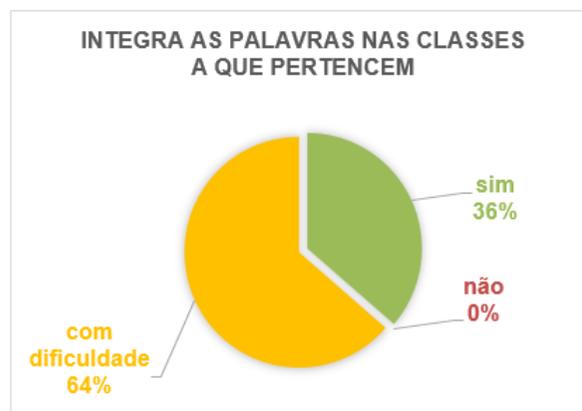


Figura 20. Resultados referentes ao indicador “Integra as palavras nas classes a que pertencem”. Dados recolhidos durante a intervenção.

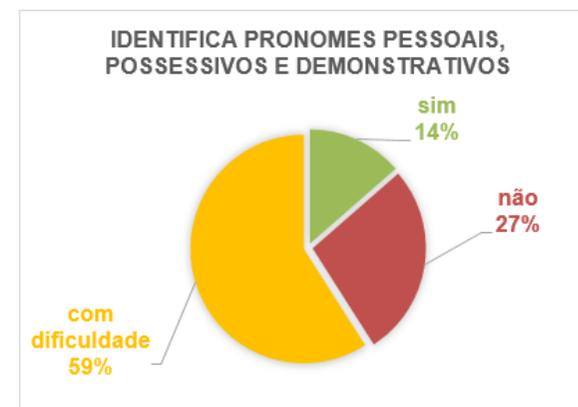


Figura 21. Resultados referentes ao indicador “Identifica os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 22. Resultados referentes ao indicador “Identifica tipos de frases”. Dados recolhidos durante a intervenção.

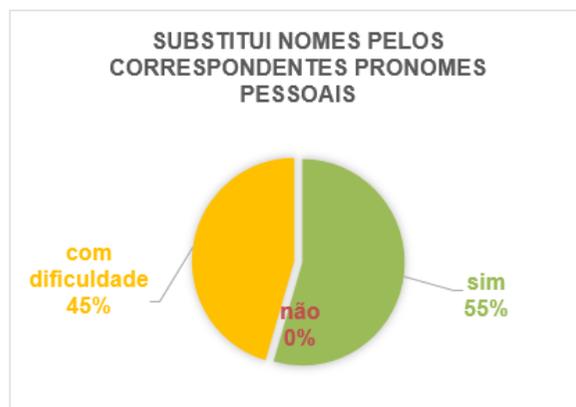


Figura 23. Resultados referentes ao indicador “Substitui nomes pelos correspondentes pronomes pessoais”. Dados recolhidos durante a intervenção.

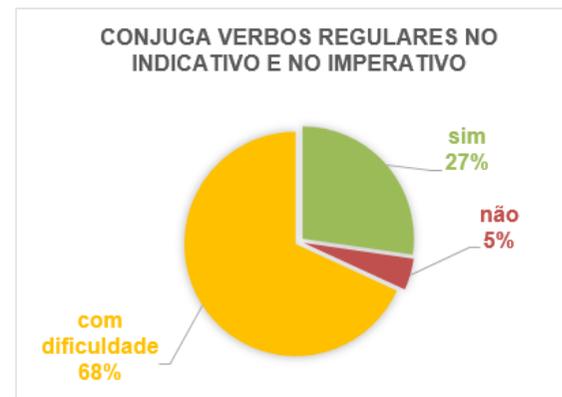


Figura 24. Resultados referentes ao indicador “Conjuga verbos regulares no indicativo e imperativo”. Dados recolhidos durante a intervenção.

Tabela 1. Classificações obtidas no teste de preparação para a prova final de Português do 4.ºano. Dados recolhidos durante a intervenção.

Nº	Nome	Grupo I													Grupo II								Grupo III	Total 100	Apreciação		
		Pergunta	1	2	3	3.1	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7			8	30
		Cotação	2	2	3	4	4	4	4	2	2	3	6	4	5	5	2	3	2	2	3	3	3			3	2
1	Constança	0	2	3	0	4	4	4	2	2	3	0	4	5	5	0	0	0	2	1,5	3	0	1	29	45,5	74,5	Bom
2	Cristiana	2	0	3	0	4	0	2	2	2	3	3	4	1	5	0	3	0	0	3	1,5	1,5	0,5	16	40,5	56,5	Suficiente
3	Daniel	0	2	3	0	4	2	0	2	2	3	6	4	3	5	0	3	0	2	3	0	1,5	2	22	47,5	69,5	Suficiente
4	David	2	2	3	0	4	2	4	2	2	3	3	4	3	5	2	3	2	2	3	1,5	1,5	0,5	28	54,5	82,5	Bom
5	Dinis	2	2	0	4	4	2	0	2	2	3	6	4	1	1	2	3	0	1	1,5	0	0	0	27	40,5	67,5	Suficiente
6																								0	0	0	Fraco
7	Gustavo	0	0	0	0	4	2	2	0	2	3	0	4	1	5	0	0	0	2	0	0	0	2	18	27	45	Insuficiente
8	Hugo	2	2	3	0	4	2	2	2	0	0	0	4	5	5	0	0	0	0	3	1,5	0	1	29	36,5	65,5	Suficiente
9	Inês Pinto	2	0	3	0	4	0	0	2	2	0	3	4	3	5	2	0	0	1	3	0	1,5	1	29	36,5	65,5	Suficiente
10	Inês Leitão	2	0	3	0	4	0	0	2	2	3	3	4	3	5	2	3	0	2	3	0	1,5	1	23	43,5	66,5	Suficiente
11	Lara	2	2	3	0	4	2	4	2	2	3	0	4	5	5	2	0	0	2	3	3	1,5	1	20	50,5	70,5	Bom
12	Luana	2	0	3	0	4	4	4	0	2	0	0	4	5	5	2	3	0	1	3	3	1,5	1	24	47,5	71,5	Bom
13	Margarida	2	2	3	0	4	4	4	2	2	3	0	4	3	5	2	3	2	2	3	1,5	1,5	1	30	54	84	Bom
14	Miguel Calado	2	2	3	0	4	2	0	2	0	3	0	4	3	1	2	3	2	2	1,5	1,5	1,5	1	26	40,5	66,5	Suficiente
15	Miguel Soeiro	2	2	0	4	4	2	4	2	2	3	6	0	5	5	2	3	0	2	3	1,5	1,5	2	29	56	85	Bom
16	Núria	2	0	3	0	4	2	2	2	2	0	3	0	0	1	2	0	0	1	3	0	1,5	0	11	28,5	39,5	Insuficiente
17	Pedro	0	2	0	0	4	2	4	0	0	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	1,5	0	0	7	19,5	26,5	Insuficiente
18	Rodrigo	0	2	3	0	4	4	0	2	0	3	3	4	5	5	2	3	0	2	3	3	0	1	30	49	79	Bom
19	Sara	2	2	3	0	4	2	4	2	2	3	0	4	3	5	0	3	0	2	3	0	1,5	2	22	47,5	69,5	Suficiente
20	Teresa	0	2	3	0	4	0	4	0	2	3	6	0	3	5	0	0	0	0	0	3	1,5	1	19	37,5	56,5	Suficiente
21	Tiago Rodrigues	2	2	3	0	4	2	2	2	2	3	3	4	3	5	2	3	0	2	3	3	0	1	25	51	76	Bom
22	Tiago Grilo	0	2	0	0	4	4	0	0	2	3	3	0	5	5	0	0	0	0	1,5	0	1,5	0	15	31	46	Insuficiente
23	Tiago Brites	2	0	3	0	4	0	3,5	2	2	0	0	0	3	5	0	3	0	1	1,5	1,5	0	2	22	33,5	55,5	Suficiente

Balanço do teste	
Média	61,70
Nº de Positivas	18
Nº de Negativas	5
% de positivas	78%
% de negativas	22%
Nota mais alta	85
Nota mais baixa	0
Nº de alunos	23

Critérios	
0 - 19	Fraco
20 - 45	Insuficiente
50 - 65	Suficiente
70 - 85	Bom
90 - 100	Muito bom

Anexo 41. Avaliação de Matemática



Figura 1. Resultados referentes ao indicador “Resolve problemas envolvendo cálculo e a comparação de frequências relativas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

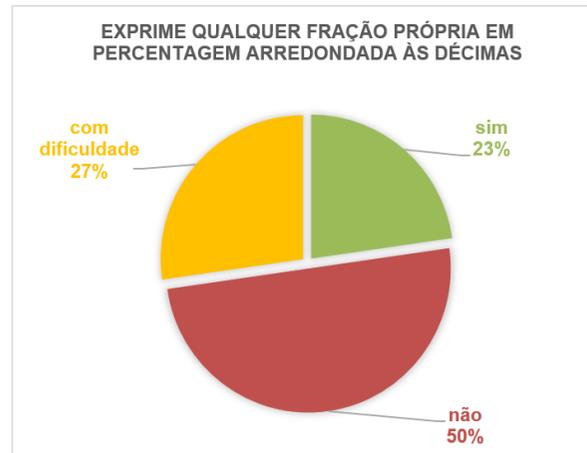


Figura 2. Resultados referentes ao indicador “Exprime qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

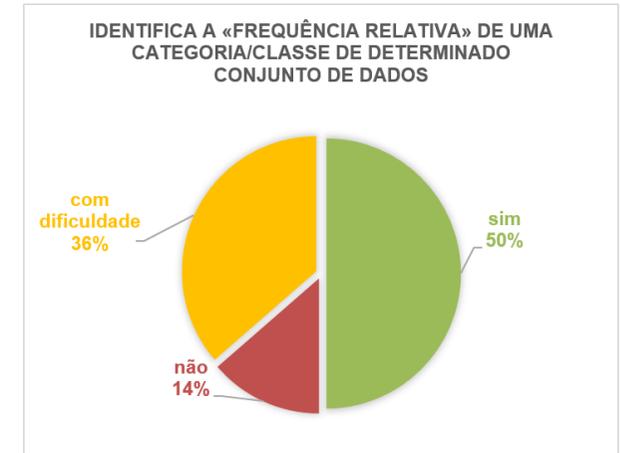


Figura 3. Resultados referentes ao indicador “Identifica a “frequência relativa” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

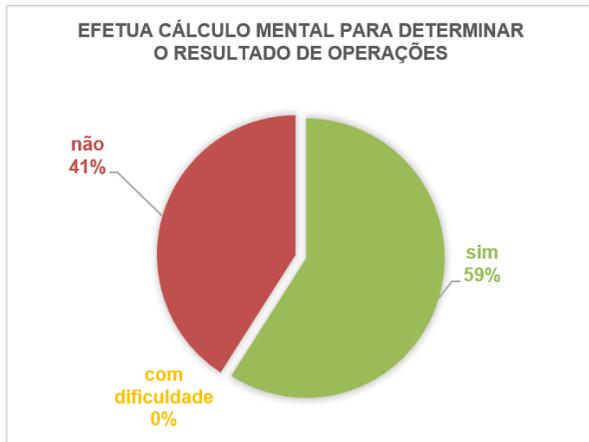


Figura 4. Resultados referentes ao indicador “Efetua cálculo mental para determinar o resultado de operações”. Dados recolhidos durante a intervenção.

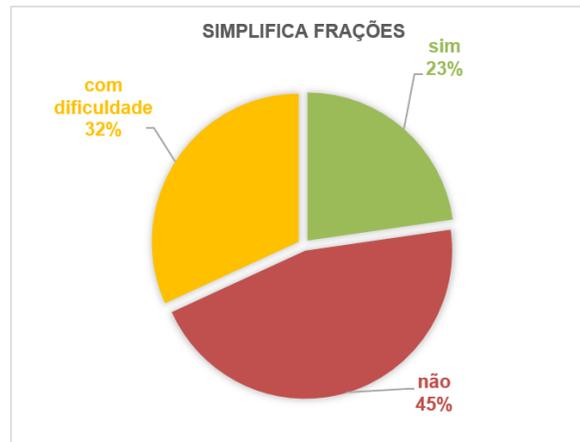


Figura 5. Resultados referentes ao indicador “Simplifica frações”. Dados recolhidos durante a intervenção.

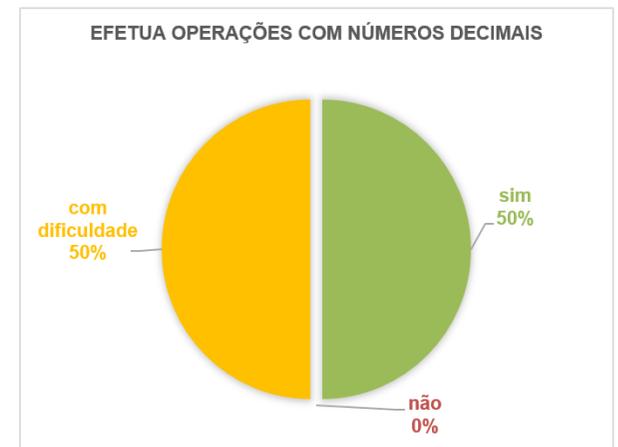


Figura 6. Resultados referentes ao indicador “Efetua operações com números decimais”. Dados recolhidos durante a intervenção.

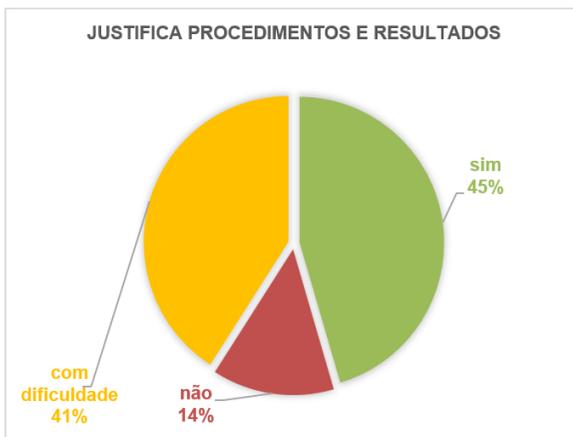


Figura 7. Resultados referentes ao indicador “Justifica procedimentos e resultados”. Dados recolhidos durante a intervenção.

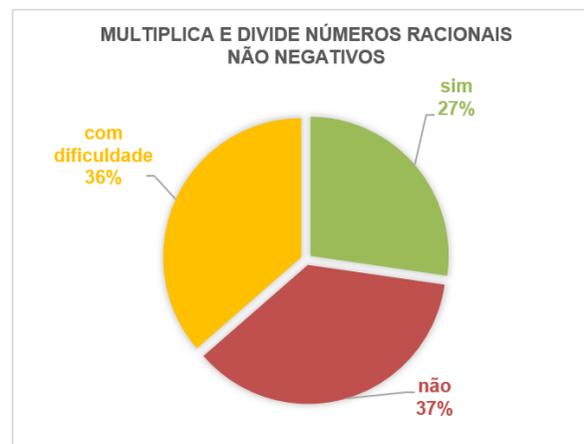


Figura 8. Resultados referentes ao indicador “Multiplica e divide números racionais não negativos”. Dados recolhidos durante a intervenção.

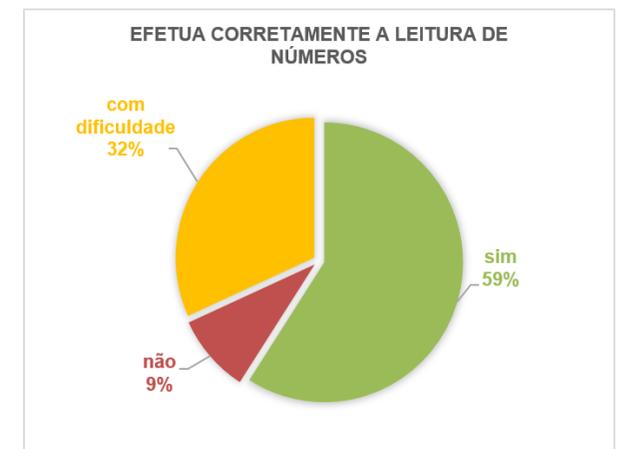


Figura 9. Resultados referentes ao indicador “Efetua corretamente a leitura de números”. Dados recolhidos durante a intervenção.

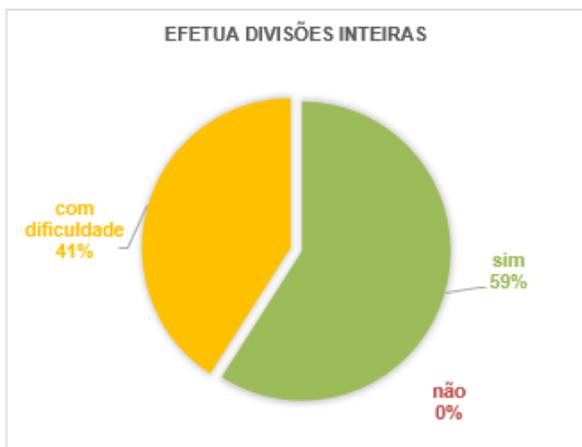


Figura 10. Resultados referentes ao indicador “Efetua divisões inteiras”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 11. Resultados referentes ao indicador “Representa números racionais por dízimas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

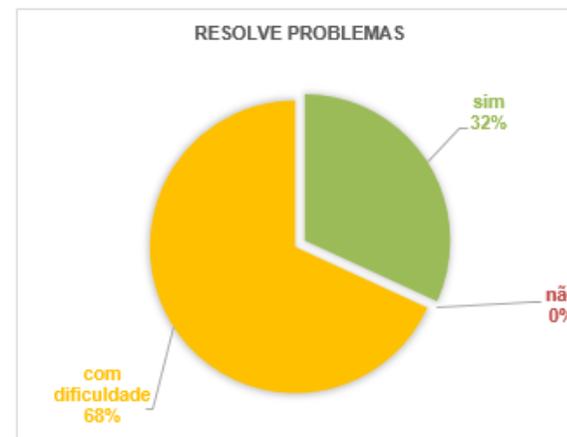


Figura 12. Resultados referentes ao indicador “Resolve problemas”. Dados recolhidos durante a intervenção.



Figura 13. Resultados referentes ao indicador “Situa objetos no espaço”. Dados recolhidos durante a intervenção.

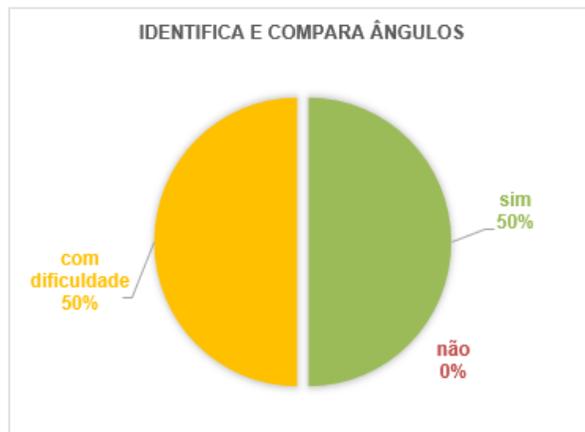


Figura 14. Resultados referentes ao indicador “Identifica e compara ângulos”. Dados recolhidos durante a intervenção.

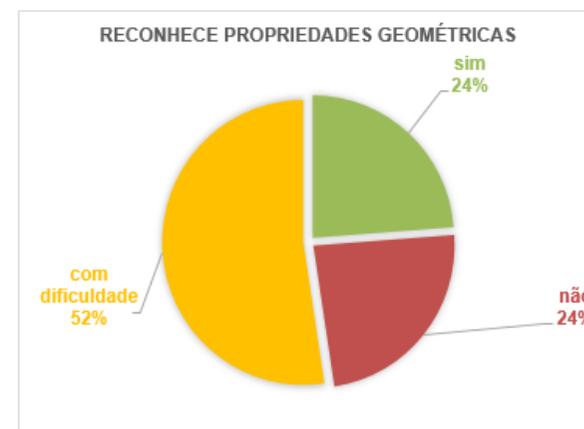


Figura 15. Resultados referentes ao indicador “Reconhece propriedades geométricas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

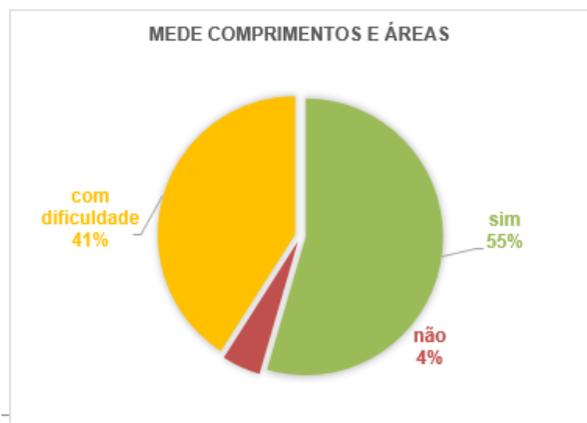


Figura 16. Resultados referentes ao indicador “Mede comprimentos e áreas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

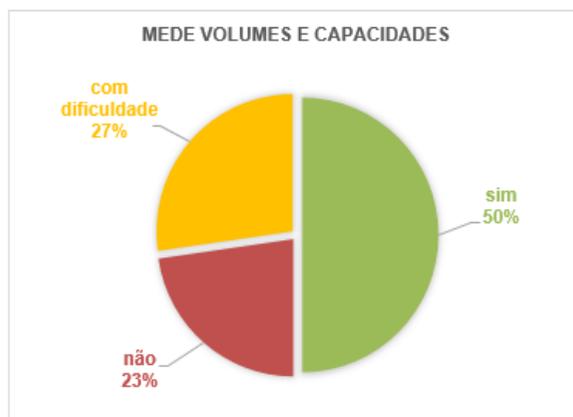


Figura 17. Resultados referentes ao indicador “Mede volumes e capacidades”. Dados recolhidos durante a intervenção.

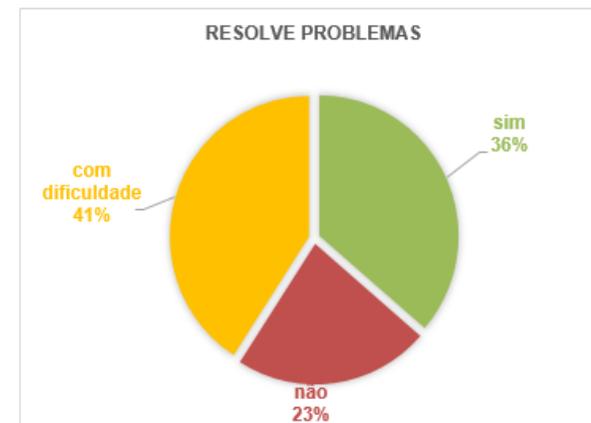


Figura 18. Resultados referentes ao indicador “Resolve problemas”. Dados recolhidos durante a intervenção.

Tabela 1. Classificações obtidas no teste de preparação para a prova final de Matemática do 4.ºano. Dados recolhidos durante a intervenção.

Classificação do teste de preparação para a prova final de Matemática de 4º ano A - 2014-2015																									Total	Apreciação			
Pergunta	1	2	3	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7	8.1	8.2	8.3	9	10	11.1	12	13	14.1	14.2	15	16	17	18	19			20		
	Cotação	3	5	4	3	4	5	3	5	5	5	3	3	3	5	3	4	4	3	5	3	3	5	5	5	4	100		
Nº	Nome																												
1	Constança	1	2	0	3	4	2	3	1	0	5	3	3	0	0	0	4	3	5	3	0	5	3	3	0	53	Suficiente		
2	Cristiana	1	1	0	3	0	0	3	0	0	0	3	0	0	2	3	0	4	1	0	0	1	2	0	3	1	28	Insuficiente	
3	Daniel	3	2	3	0	2	3	3	1	5	5	3	3	3	5	3	0	0	3	5	3	3	0	5	5	1	69	Suficiente	
4	David	3	2	0	3	1	1	3	5	0	0	3	3	3	5	3	2	4	3	3	3	3	5	3	5	4	70	Bom	
5	Dinis	1	3	0	0	2	0	0	0	0	0	3	3	0	2	0	0	4	15	0	3	3	3	5	5	4	42,5	Insuficiente	
6																										0	Fraco		
7	Gustavo	3	2	0	3	0,5	0,5	3	5	0	0	3	0	0	0	0	4	4	3	3	3	2	2	3	0	4	41	Insuficiente	
8	Hugo	3	1	0	0	0	1	3	0	5	2,5	0	0	3	4	0	0	4	2,75	0	0	1	0	0	0	0	30,25	Insuficiente	
9	Inês Pinto	0	1	0	3	0	0	3	2	5	0	3	0	0	2	3	0	4	3	3	3	3	2	0	5	4	49	Insuficiente	
10	Inês Leitão	3	2	0	0	1	1	3	5	0	0	3	3	0	5	3	0	4	2,75	0	3	0	2	3	0	1	44,75	Insuficiente	
11	Lara	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	5	3	0	4	3	0	3	1	2	3	3	4	38	Insuficiente	
12	Luana	3	1	0	0	2	2	3	5	0	5	3	0	3	5	0	0	4	3	3	3	3	2	5	3	0	58	Suficiente	
13	Margarida	3	2	0	3	4	5	3	5	0	5	3	3	0	0	0	2	4	3	3	3	3	5	5	0	4	68	Suficiente	
14	Miguel Calado	3	3	0	3	4	2	3	5	5	5	3	3	3	0	3	2	4	3	3	3	2	0	2	5	4	73	Bom	
15	Miguel Soeiro	3	2	4	3	1	1	3	0	5	4,5	3	0	3	5	0	2	4	3	2	3	1	2	5	5	4	68,5	Suficiente	
16	Núria	3	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	4	1,5	3	0	3	2	0	5	1	30,5	Insuficiente	
17	Pedro	1	3	0	0	0	0	3	5	0	0	0	0	0	5	3	0	4	3	2	3	1	0	0	0	2	35	Insuficiente	
18	Rodrigo	3	1	0	0	0	2	3	5	0	5	3	0	3	5	0	0	4	3	5	3	3	5	2	0	4	59	Suficiente	
19	Sara																										Faltou	0	Fraco
20	Teresa	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	4	3	2	0	1	2	3	3	0	29	Insuficiente	
21	Tiago Rodrigues	3	3	4	3	1	1	3	5	5	0	3	0	0	5	3	2	4	3	3	3	3	2	5	5	0	69	Suficiente	
22	Tiago Grilo	0	1	0	0	0	0	3	5	5	0	3	0	0	2	3	0	4	3	0	0	2	2	2	0	1	36	Insuficiente	
23	Tiago Brites	1	3	0	0	0	0	3	5	0	0	0	3	3	2	3	0	4	1	3	3	1	0	3	0	0	38	Insuficiente	
Balanco do teste																													
	Média	44,76																											
	Nº de Positivas	9																											
	Nº de Negativas	14																											
	% de positivas	39%																											
	% de negativas	61%																											
	Nota mais alta	73																											
	Nota mais baixa	0																											
	Nº de alunos	23																											
																											Crítérios		
																												0 - 19	Fraco
																												20 - 49	Insuficiente
																												50 - 69	Suficiente
																												70 - 89	Bom
																												90 - 100	Muito bom

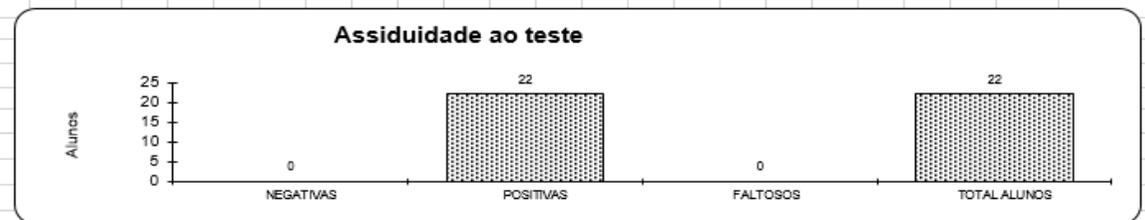
Anexo 42. Avaliação de Estudo do Meio

Tabela 1. Classificações obtidas na ficha de avaliação de Estudo do Meio. Dados recolhidos durante a intervenção.

Ficha de Avaliação Trimestral																					Turma: 4.ª A				3.º Período			
Disciplina:		Estudo do Meio										Grelha de correção										Data: 26/05/2015						
N.º	Questões	1	1.1	1.2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13.1	14	15	16	17	18	19	Total	Classificação			
	Cotação	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	6,0	6,0	3,0	6,0	4,0	6,0	8,0	10,0	6,0	5,0	2,0	7,0	4,0	2,0	100				
	Nome																											
1		3	3	3	3	3	0	3	0	6	6	3	0	4	6	8	10	6	0	2	5	1	0	75	Bom			
2		3	0	3	0	3	4	3	0	6	6	0	2	4	6	4	2	6	0	2	5	2	0	61	Suficiente			
3		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	6	6	0	2	7	3	0	87	Bom			
4		3	3	3	3	3	4	3	0	6	6	3	6	4	6	8	6	6	0	2	7	2	0	84	Bom			
5		3	3	3	3	3	4	3	0	2	6	3	6	4	6	8	2	6	0	2	7	4	0	78	Bom			
6																												
7		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	3	6	4	6	8	4	6	0	2	4	3	0	79	Bom			
8		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	3	4	4	6	8	10	6	0	2	7	4	2	89	Bom			
9		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	0	6	4	6	8	6	4	0	2	5	2	2	78	Bom			
10		3	0	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	6	6	0	2	7	4	0	85	Bom			
11		3	3	3	3	3	4	3	3	2	6	3	6	4	6	4	4	0	2	7	3	0	76	Bom				
12		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	0	6	4	6	8	10	6	0	2	7	3	0	89	Bom			
13		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	10	6	0	2	7	2	0	90	Muito Bom			
14		3	3	3	3	3	4	3	0	6	6	3	6	4	6	8	6	6	0	2	7	4	0	86	Bom			
15		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	3	6	8	10	6	0	2	7	4	2	94	Muito Bom			
16		3	0	3	3	3	2	3	3	2	6	0	2	3	6	6	2	4	0	2	4	2	2	61	Suficiente			
17		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	2	3	6	8	10	6	0	2	7	1	2	87	Bom			
18		3	3	3	3	3	4	3	0	2	6	0	6	4	6	8	10	6	0	2	4	4	2	82	Bom			
19		3	3	3	3	3	4	3	0	6	6	0	2	3	6	8	10	6	0	2	7	2	0	80	Bom			
20		3	3	3	3	3	4	2	0	2	6	3	0	2	6	4	4	6	0	2	7	2	2	67	Suficiente			
21		3	3	3	3	3	4	3	0	6	0	3	6	4	6	8	10	6	0	2	7	3	0	83	Bom			
22		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	4	6	8	6	4	0	2	7	4	0	87	Bom			
23		3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	4	6	8	6	6	0	2	6	1	0	85	Bom			
	Questões	1	1.1	1.2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13.1	14	15	16	17	18	19					
	Cotação	3	3	3	3	3	4	3	3	6	6	3	6	4	6	8	10	6	5	2	7	4	2					
	% acerto pergunta	100,0	86,4	100,0	95,5	100,0	93,2	98,5	59,1	75,8	95,5	72,7	77,3	89,8	100,0	92,0	68,2	93,9	0,0	100,0	89,6	68,2	31,8					

CLASSIFICAÇÕES	N.º	%
Fraco	0	0,0
Insuficiente	0	0,0
Suficiente	3	13,6
Bom	17	77,3
Muito Bom	2	9,1
Total Presenças	22	
Faltosos	0	0,0
Total Alunos	22	

Fraco	0	a	19
Insuficiente	20	a	49
Suficiente	50	a	69
Bom	70	a	89
Muito Bom	90	a	100
NEGATIVAS	0	0,0%	
POSITIVAS	22	100,0%	
FALTOSOS	0	0,0%	
TOTAL ALUNOS	22		



Anexo 43. Avaliação de Expressão Plástica

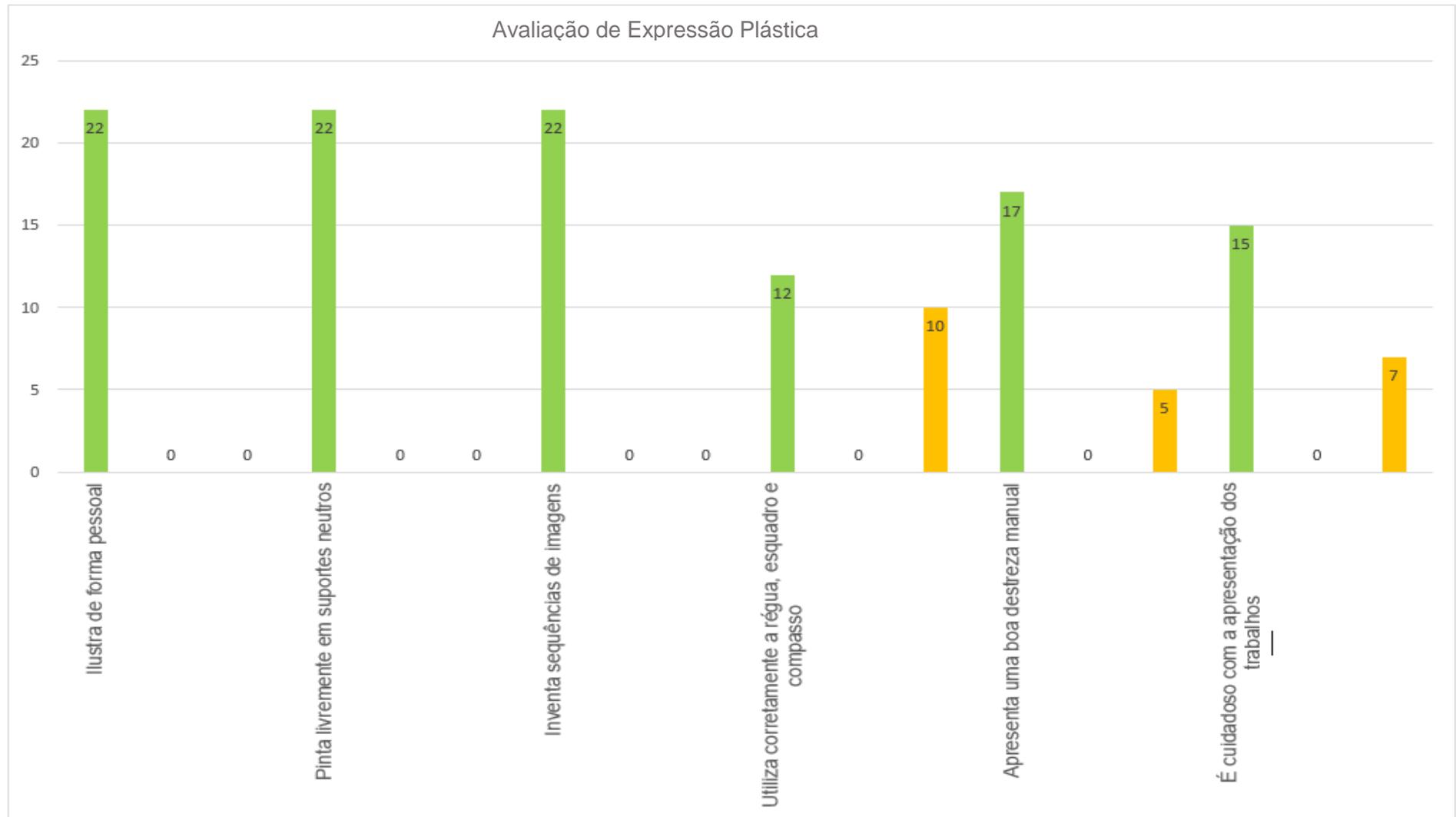


Figura 1. Avaliação de Expressão Plástica. Dados recolhidos durante a intervenção.

Anexo 44. Avaliação de Expressão Musical

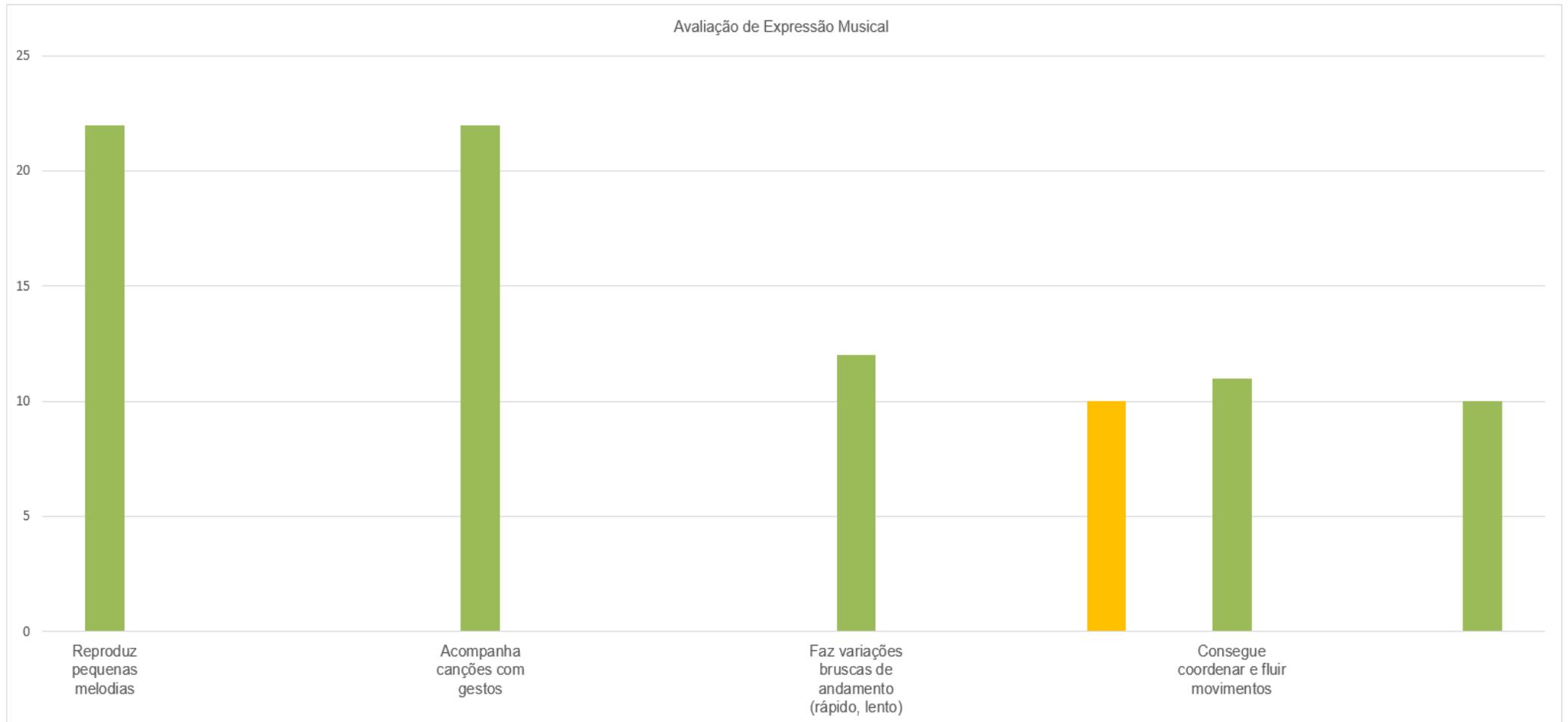


Figura 1. Avaliação de Expressão Musical. Dados recolhidos durante a intervenção.

Anexo 45. Avaliação de Expressão Dramática

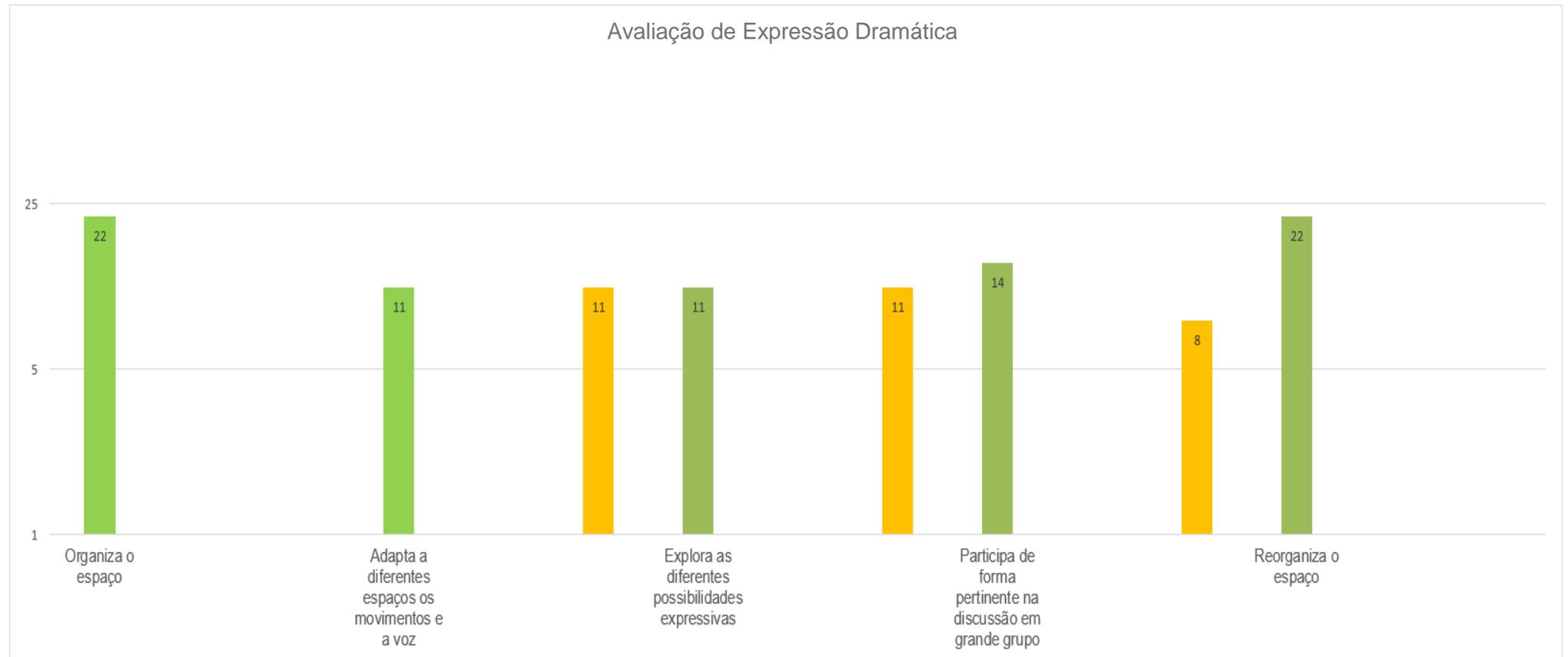


Figura 1. Avaliação de Expressão Dramática. Dados recolhidos durante a intervenção.

Anexo 46. Avaliação de Expressão Físico-Motora

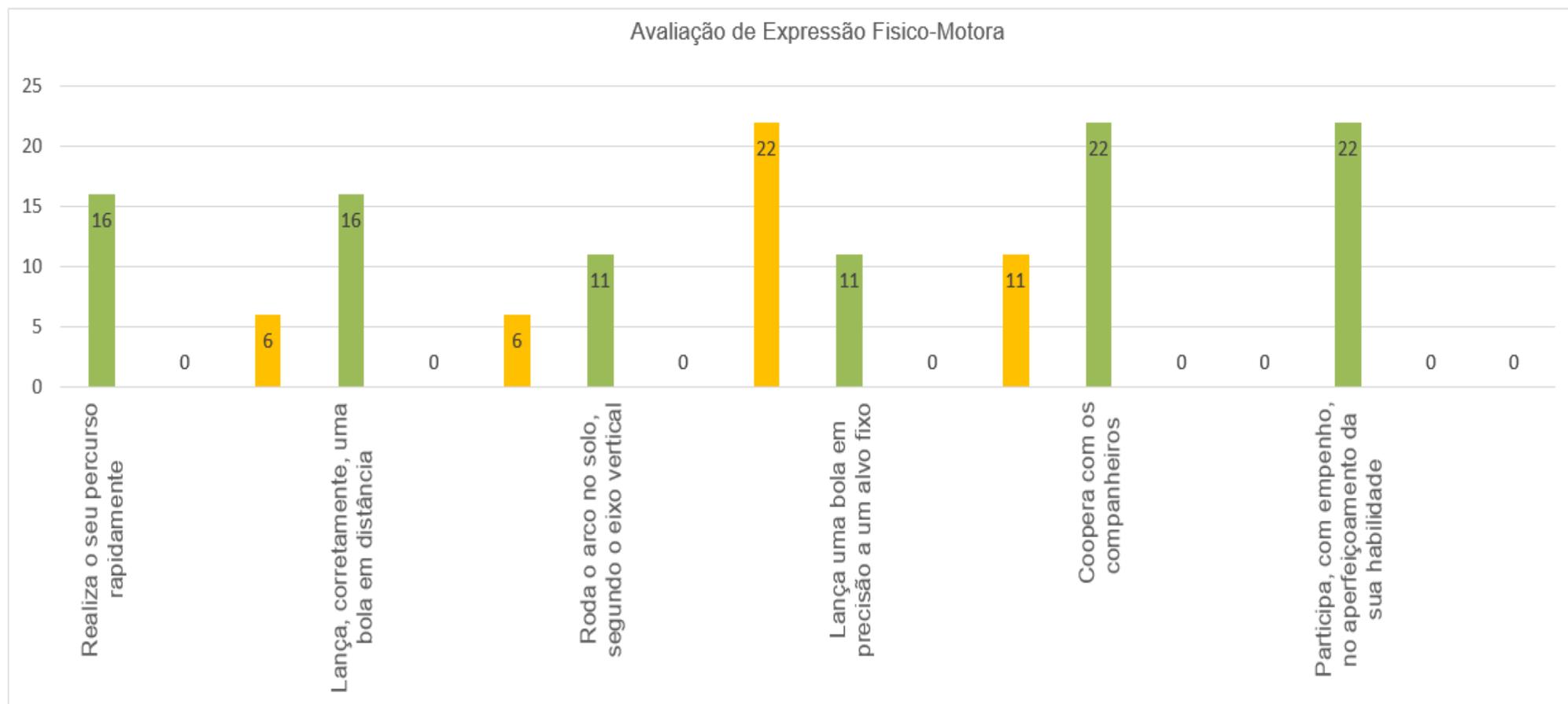


Figura 1. Avaliação de Expressão Físico-Motora. Dados recolhidos durante a intervenção.

Anexo 47. Resultados do questionário relativo ao tema em estudo

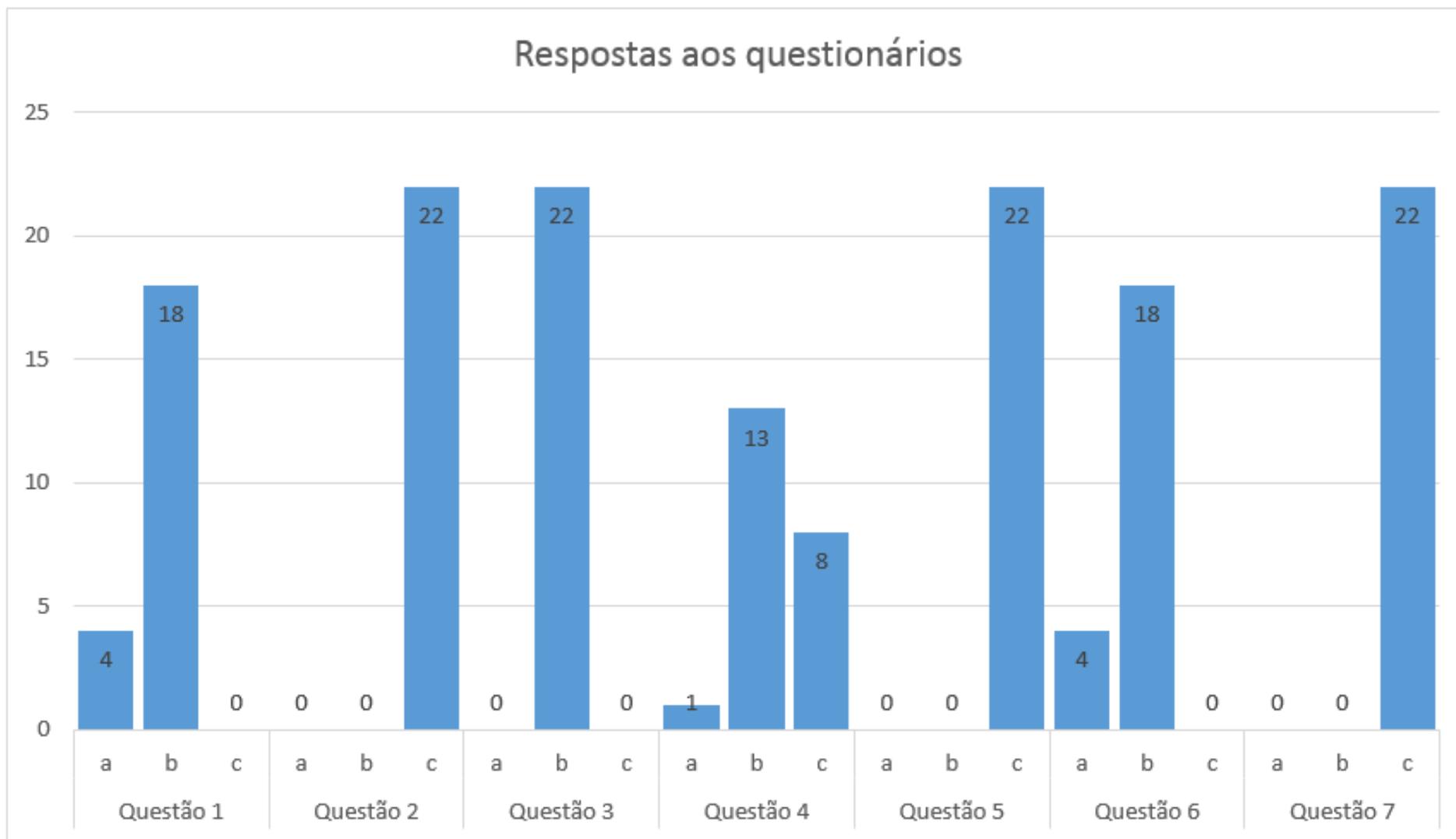


Figura 1. Resultados do questionário relativo ao tema em estudo. Dados recolhidos durante a intervenção.

Tabela 1. Resultados do questionário relativo ao tema em estudo. Dados recolhidos durante a intervenção.

Género	Idade	Questão 1			Questão 2			Questão 3			Questão 4			Questão 5			Questão 6			Questão 7		
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
Masculino	9	0	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2
	10	2	6	0	0	0	8	0	8	0	0	5	3	0	0	8	2	6	0	0	0	8
	11	0	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2
Feminino	9	1	2	0	0	0	3	0	3	0	0	3	0	0	0	3	0	3	0	0	0	3
	10	1	5	0	0	0	6	0	6	0	1	5	0	0	0	6	2	4	0	0	0	6
	12	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1
	Total=	4	18	0	0	0	22	0	22	0	1	13	8	0	0	22	4	18	0	0	0	22
	TOTAL=	22			22			22			22			22			22			22		

Anexo 48. Questionário de avaliação do tema em estudo

Género: F M Idade: _____

Responde às seguintes questões circundando a opção que consideras correta.

1. O João estava no recreio e um dos seus colegas atirou a embalagem do iogurte para o chão. O que é que o João deve fazer:
 - a) Deve apanhar a embalagem e colocá-la no lixo;
 - b) Deve chamar o colega, pedir-lhe que coloque a embalagem no lixo e explicar-lhe o seu erro;
 - c) Deve bater no colega por ter atirado lixo para o chão.
2. Na porta da tua escola estão alguns jovens a queimar embalagens. O que é que podes fazer?
 - a) Ofendê-los até que apaguem o fogo;
 - b) Atirar mais algumas embalagens que se encontram no chão do recreio;
 - c) Chamar um adulto responsável que consiga apagar o fogo.
3. A Caetana estava na sala de aula e reparou que o professor tinha escrito um erro no quadro. O que deve fazer?
 - a) Deve ficar em silêncio porque não se corrige um professor;
 - b) Deve colocar o dedo no ar e educadamente questionar o professor acerca do erro;
 - c) Deve contar aos colegas e deve rir-se do erro do professor.
4. Na casa do Vicente existe uma grande árvore. A árvore cresceu tanto que tapou toda a sua casa, de modo que esta passou a estar à sombra todo o dia, tornando-se muito fria e húmida. Qual a atitude que consideras mais correta?
 - a) Cortar a árvore. Qualquer das formas é essa a função das árvores, para que se possa obter lenha;
 - b) Infelizmente, os pais terão de cortar a árvore, podendo usar a sua madeira para fazer camas para uma instituição;
 - c) Devem deixar a árvore porque não se deve destruir a natureza.
5. Na turma do Jaime existe um menino de cor negra, o Alex. No recreio um colega mais velho ofendeu-o por ele ter uma cor diferente. O que é que o Jaime deve fazer?
 - a) Deve aconselhar o Alex a esconder-se durante os recreios para não ser gozado;
 - b) Deve bater no colega até que este peça desculpa;
 - c) Deve explicar ao colega mais velho que o seu comportamento é injusto e chamar um adulto responsável.
6. A Francisca é uma menina paralítica que necessita de cadeira de rodas. Um dia, à entrada da sala, no meio da confusão, pela segunda vez, a Francisca foi acidentalmente empurrada da sua cadeira. O que é que os colegas devem fazer?
 - a) Colocar novamente a Francisca na sua cadeira todas as vezes que ela cair;
 - b) Devem dar prioridade à Francisca para que ela entre na sala de aula antes dos colegas sem confusão;
 - c) A Francisca deve esperar que os colegas entrem na sala.
7. A Ana começou a trabalhar nas obras. Todos os seus colegas gozam com ela dizendo que este não é um trabalho próprio de mulher. O que é que achas que a Ana deve fazer?
 - a) Deve despedir-se uma vez que, de facto, este trabalho não é próprio para uma mulher;
 - b) Deve ameaçar os colegas, para que nunca mais a ofendam;
 - c) Deve provar que consegue trabalhar tão bem quanto os restantes colegas e assim não poderão gozar com ela.