

Escola Superior de Educação de Paula

Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico



PAULA
FRASSINETTI

**A CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS
CONTEXTOS DE 1º E 2º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO ENQUANTO GESTORA
DA INDISCIPLINA E DA DIVERSIDADE**

Diana Soraia da Silva Pinto

Porto, junho de 2014

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico



A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS CONTEXTOS DE 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO ENQUANTO GESTORA DA INDISCIPLINA E DA DIVERSIDADE

Diana Soraia da Silva Pinto

Orientadoras:

Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira

Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Porto, junho de 2014

DEDICATÓRIA

À minha mãe, detentora de grande sabedoria, que sempre me acompanhou
nesta longa, mas gratificante, caminhada.

RESUMO

O presente trabalho caracteriza todo o processo vivenciado nos contextos de estágio de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, alusivo à atividade profissional a desempenhar futuramente.

O mesmo espelha um percurso de constante reflexão acerca do processo de aprendizagem quer dos alunos quer do Professor Generalista, assim como do seu desenvolvimento profissional, confrontando-se com as perspetivas teóricas, no sentido de promover aprendizagens significativas e diversificadas, uma vez que, como profissional investigador, classifica o conhecimento como fator a adquirir num decurso contínuo.

Neste sentido, a intervenção educativa fundamenta-se nas experiências vividas, efetuando-se um retrato sobre a preocupação dos atos de indisciplina que assolam a nossa sociedade e que estão patentes no contexto de sala de aula, assim como a gestão de um grupo heterogéneo e de grande dimensão, que carece de um apoio intensivo e individualizado.

Este período de formação decorreu em dois anos de escolaridade distintos, suportando-se em situações de observação pelo que definiu-se como opção metodológica, um estudo exploratório, baseado numa investigação qualitativa, no qual se interpõem dados relevantes para uma análise intensiva e crítica.

Palavras-chave: 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; professor-investigador e reflexivo; professor generalista; indisciplina na sala de aula; estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT

This review describes the entire process experienced in the contexts of Primary and Secondary School, vocational activity allusive to play in the future.

The same reflects a journey of constant reflection on the learning process of the students either want Generalist Teacher, as well as their professional development, confronting the theoretical perspectives, to promote significant and diversified learning, since as a professional researcher classifies knowledge as a factor to acquire a continuous course.

In this sense, the educational intervention is based on the experiences, making up a picture about the concern of the acts of indiscipline that plague our society and that are reflected in the context of the classroom, as well as managing a heterogeneous group and large, it lacks an intensive and individualized support.

This period of training took place in two different years of schooling, supporting each other in times of observation for what was defined as a methodological option, an exploratory study, based on qualitative research, in which stand-relevant data intensive and critical analysis.

Keywords: Primary and Secondary School; teacher-researcher and reflective; double qualification for teaching; indiscipline in the classroom; learning strategies.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a forma mais sensata de transmitir a felicidade sentida, por ter chegado ao objetivo definido, tratando-se de um percurso longo, exaustivo, mas, verdadeiramente, gratificante. Assim, gostaria de agradecer a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta aprendizagem.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, que tanto me apoiaram e se esforçaram para que eu cumprisse este objetivo, alegrando-me nos momentos mais difíceis da minha vida, assim como motivando-me para enfrentar os desafios vindouros.

Ao meu querido namorado e companheiro, Márcio Cunha, que com todo o seu amor, amabilidade e paciência me acompanhou neste caminho, acalentando-me com as suas palavras doces.

Às professoras supervisoras, Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira e Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes que estiveram sempre disponíveis e me orientaram nas situações de maior dificuldade, demonstrando, assim, um apoio incondicional, transformando-me na pessoa que sou hoje.

Ao meu par pedagógico, Catarina Carvalho, pelo caminho que fomos construindo ao longo destes 5 anos de formação e, particularmente, nestes dois últimos, suportando, assim, os meus variadíssimos estados de espírito.

Aos professores cooperantes, Juliana Alves, Olga Carneiro, Elisabete Alcobia, Paula Costa e José Rui Sampaio por me abrirem as portas das suas salas, pelo acompanhamento, pela partilha de saberes e de experiências e, por permitirem a minha evolução enquanto pessoa e enquanto futura profissional.

Aos alunos, do 2º e do 6º ano, que me desafiaram ao longo das aprendizagens e me motivaram a ser uma professora que emite a vontade de marcar pela diferença, exigindo, a cada dia que passa, mais de mim.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução | 9 |
| Capítulo I – Enquadramento teórico | 12 |
| I.I. A Educação e a potencialização de competências | 12 |
| I.II. O Professor como agente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem 14 | |
| I.III. A Organização Curricular do 1º e 2º Ciclos – o professor generalista..... | 15 |
| I.IV. A Diversidade nos Contextos | 17 |
| I.IV.I. Modelos Pedagógicos | 19 |
| I.V. A Gestão da Indisciplina no contexto de sala de aula | 21 |
| I.V.I. Estratégias de Ensino para a prevenção de atos de indisciplina..... | 23 |
| Capítulo II – Metodologia de Investigação | 26 |
| II.I. Tipo de Estudo | 26 |
| II.II. Participantes do Estudo..... | 28 |
| II.III. Procedimentos e Instrumentos | 30 |
| Capítulo III – Intervenção | 35 |
| III.I. Caracterização dos contextos de 1º e 2º Ciclo do EB..... | 35 |
| III.II. Intervenção nos contextos do 1º e 2º Ciclo do EB | 38 |
| III.II.I. Observar/Preparar | 38 |
| III.II.II. Planear/Planificar..... | 41 |
| III.II.III. Agir/Intervir..... | 44 |
| III.II.IV. Avaliar | 46 |
| Considerações Finais..... | 50 |
| Referências Bibliográficas | 54 |

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth Edition

DT: Diretora de Turma

EB: Ensino Básico

EE: Encarregado de Educação

EEC: Ensino Experimental das Ciências

DEC-LEI: Decreto-Lei

HGP: História e Geografia de Portugal

IE: Intervenção Educativa

INEM: Instituto Nacional de Emergência Médica

MEC: Ministério da Educação e Ciência

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PAA: Plano Anual de Atividades

PC: Projeto Curricular

PCT: Projeto Curricular de Turma

PE: Projeto Educativo

PEI: Programa Educativo Individual

PHDA: Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

RI: Regulamento Interno

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I** – Quadro síntese sobre a ambiguidade etimológica da palavra educar
- Anexo II** – Estudo de Caso sobre o aluno com PHDA
- Anexo III** – Formulário do Programa Educativo Individual
- Anexo IV** – Registo Fotográfico sobre a Intervenção Educativa
- Anexo V** – Esquemas representativos do Modelo Tradicional e do Movimento da Escola Nova
- Anexo VI** – Modelo de Análise do Ato Disruptivo
- Anexo VII** – Registos de Observação
- Anexo VIII** – Envolvimento da Comunidade Educativa
- Anexo XIX** – Esquema metodológico sobre os modelos de investigação
- Anexo X** – Instrumentos de Avaliação
- Anexo XI** – Tipologias dos sistemas de registo de dados observados
- Anexo XII** – Dados informativos sobre os Pais/EE e os Alunos
- Anexo XIII** – Esquema representativo do campo de supervisão
- Anexo XIV** – Planificações

INTRODUÇÃO

O presente trabalho determina uma investigação no âmbito de uma intervenção educativa, concretizada nas valências de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, realizada na extensão das unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada I* e de *Prática de Ensino Supervisionada II*, sob a orientação científica e pedagógica da Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira e da Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes, respetivamente, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A partir das revisões do Governo Português, embora se preveja, uma nova alteração nos cursos, verificamos que esta entidade preconiza como

“[...] prioridade política [...] a melhoria da qualidade do ensino, [...] na delimitação dos domínios de habilitação para a docência [privilegiando-se] [...] uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos” (MEC, Dec-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro:1).

Atribuindo, aos docentes, a oportunidade de acompanhar o grupo de alunos, “por um período de tempo mais alargado”, flexibilizando a “gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (idem, página1).

Ao longo da investigação objetivava-se evidenciar as experiências vivenciadas em ambos os contextos, tendo em consideração os ideários e valores defendidos pela instituição, intervindo numa perspetiva de construção da profissionalidade docente. Como tal, estava previsto o desenvolvimento de competências diversificadas, desde competências transversais, como a comunicação; ética e valores; a relação interpessoal e o pensamento crítico; às competências específicas, como caracterizar os estabelecimentos de ensino onde decorreram as Intervenções Educativas com recurso à análise documental do regime de autonomia, administração e gestão; analisar a intervenção executada ao longo de oitos meses – tendo-se iniciado, na valência de 1º Ciclo, desde outubro até janeiro, seguindo-se a intervenção educativa, no 2º Ciclo, desde fevereiro até maio, pelo que ambos os contextos encontravam-se inseridos numa instituição, localizada no distrito do Porto – aplicando de forma integrada os conhecimentos adquiridos, face ao domínio de métodos e técnicas adequados ao processo de ensino/aprendizagem. Dada esta situação, espelhou-se o percurso educativo num processo de observação/preparação, planeamento/planificação, ação/intervenção e de avaliação, repercutindo-se o papel do professor reflexivo, crítico e potenciador do ato educativo. Por fim, era essencial

reconhecer a continuidade pedagógica entre o 1º e 2º Ciclo do EB, assim como comparar ambas as valências refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção adequada.

Posto isto, elaborou-se um relatório de estágio estruturado segundo três capítulos globais, que vão sendo compostos por subcapítulos, cujas temáticas diversificam e aludem à realidade vivida nos contextos. Num primeiro momento, definiram-se perspetivas teóricas relacionadas com o ato educativo, fundamentando, assim, o *Enquadramento Teórico*. No segundo capítulo, isto é, na *Metodologia de Investigação*, identificou-se e caracterizou-se o tipo de estudo desenvolvido, os participantes desse mesmo estudo e os procedimentos e instrumentos levados a cabo. No último capítulo, *Intervenção*, efetuou-se uma subdivisão, pelo que, numa primeira parte, caracterizou-se a instituição onde decorreram as intervenções educativas, enquanto na segunda, contrapôs-se as perspetivas teóricas com a prática desenvolvida, transparecendo-se os aspetos mais importantes vividos com os grupos.

Em modo de finalização, surgem as considerações finais, apresentando-se uma descrição de todo o processo de ensino e aprendizagem, por parte da estagiária, refletindo-se sobre a profissionalidade docente e trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.I. A Educação e a potencialização de competências

O termo educação, apresenta uma polissemia, visto que pode representar, segundo Sanviens, referido por Cabanas (2002:52), “a educação como facto, como realidade [...] como actividade e como processo [...] como efeito ou resultado [...] como relação (por realizar uma ponte transmissiva) e a educação como tecnologia [...]”. Como tal, o conceito de educação assemelha-se a “um poliedro de muitas faces” (idem, 2002:52), pois apresenta-nos dimensões diversificadas, de carácter pessoal, social, relacional, cultural, política, artística, entre outros.

Para Castañé, citado por Cabanas (2002:53),

“saber com profundidade e exactidão o que é a educação, implicaria não apenas defini-la segundo certos princípios essenciais, como também ver de que modo se realiza e é condicionada historicamente e como influencia a história num contexto sociocultural concreto”.

Este conceito apresenta, assim, uma dupla significação, pelo que na vertente *educere*, significa a formação integral do ser humano, o desenvolvimento de suas potencialidades com uma fundamentação ética para a formação integral do ser humano, ou seja, significa o ideal de ser humano, da sociedade e do mundo (Silveira, 2012). Identifica-se o conhecimento de acordo com informação pré-organizada, tratando-se de um produto adquirido, pelo qual se acede a um saber extrínseco ao sujeito. Enquanto, na vertente do *educare* caracteriza-se pelo sentido de “conduzir”, onde o conhecimento resulta da interação entre o indivíduo e a informação que lhe é exterior. Potencia-se um confronto entre a realidade objetivável e o conjunto de significados que cada um constrói (Trindade, 2002:8) (confrontar anexo I).

O ato de aprender expressa uma centralidade no aluno face ao processo de ensino-aprendizagem, atribuindo, aos professores um outro papel, o sujeito que a partir de meios (métodos e recursos) conduz o discente aos objetivos. Segundo Peretti enunciado por Cabanas (2002:81), “em educação, o professor «deve definir o quadro em que o aluno tomará e assumirá plenamente as iniciativas e as responsabilidades» [definindo-se] os limites dentro dos quais a liberdade do aluno será total”. Assim,

espera-se que o motor deste conceito incida no interesse profundo e pleno pelo que se pretende assimilar e compreender ou, até, executar.

No dia-a-dia, as palavras, educar e educação, surgem, por vezes, descontextualizadas, pelo que têm sido popularizadas não se atribuindo, verdadeiramente, o seu devido valor, sendo essencial que se entenda que

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (MEC, Dec-Lei nº49/2005, de 30 de agosto:4).

Desta forma, os educandos aprendem a partir de um “conjunto d[e] processos e d[e] procedimentos (...) [que] permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal” (Reboul, 2000:24) e, isto porque a educação é exclusiva do ser humano e não dos animais. Estes não assumem o que lhes é ensinado, mas o ser humano é “(...) consciente da própria educação (...) [da sua] intencionalidade, valor e conteúdo” (Patrício *in* Medeiros, 2010:10).

A educação assegura uma formação geral a todos os cidadãos, garantindo “(...) a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (...)”, de modo a promover a realização individual (MEC, Dec-Lei nº49/2005, de 30 de agosto:5). Para este desenvolvimento necessitamos que o “(...) ensino [seja] um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem (...)”, (Altet citado por Paquay, Perrenoud e outros, 2001:26).

De igual modo, não podemos esquecer dois fatores importantes, a liberdade e a autoridade, pois tal como nos diz Durkheim (2001:69), “estes dois termos implicam-se (...) porque ser livre não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprios, é sabermos agir pela razão e cumprirmos o nosso dever”. Tal facto, não deve ser tido em conta como uma noção de pretensão ou de poder. A autoridade em harmonia com a afetividade produz um maior efeito de compreensão e, por vezes, de incentivo aos alunos, pois estes verificam que o professor importa-se e que deseja apoiá-los e encaminhá-los nos momentos de aprendizagem. A construção do conhecimento e de um novo ser. O perpetuar de uma arte.

I.II. O Professor como agente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem

O impulsionamento do conhecimento é concretizado por parte de um agente responsável – o professor – que tem como fundamento ensinar “(...) não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém (...) [que] como profissional de ensino: [é] alguém que sabe – e [que] por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber a um aluno” (Roldão, 2009:22). Contudo, fatores de caráter social, político e económico também influenciam a aprendizagem das crianças, podendo levá-las ao fracasso escolar. Tal situação deve reverter, a sua importância, para o pedagogo, pois não se trata apenas de consequências ao nível das dificuldades de aprendizagem.

Para combater esta situação é importante concretizar um ensino baseado na pedagogia diferenciada, uma vez que,

“a diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, (...) mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos” (Perrenoud, 2000:41).

Diria ainda que “os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre a aprendizagem autodirigida” (Clark, 1995:3 citado por Day, 2004:21). As situações de aprendizagem partiriam da criação de dispositivos essenciais à prática educativa e às necessidades individuais dos discentes, assim como, encontrar-se-iam direcionadas para “a didática e (...) [o] questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes e com a sua utilização” (Perrenoud, 2000:53). A “acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro” (Roldão, 2009:56). Assim, o currículo desenvolve as apetências de cada indivíduo, ao longo do tempo, e numa instituição específica – a escola – a partir do “esboça[mento das] linhas gerais do Programa [e das Metas de Aprendizagem, assim como, tem em conta as] exigências do contexto social, institucional e pessoal (...) [de cada discente]” (Zabalza, 1994:46).

O “(...) ensino não é unicamente um compromisso intelectual e emocional para com os outros – quer sejam alunos, colegas de trabalho ou pais –, mas também um compromisso intelectual e emocional para com o eu através de uma revisão e de uma renovação regular dos seus propósitos e das suas práticas” (Day, 2004:21).

Um professor reflexivo põe em causa, constantemente, os seus métodos de ensino-aprendizagem, questionando-se se são adequados quanto ao grupo e ao aluno, individualmente; a razão da utilização de determinados recursos na expectativa de que os primeiros possam permitir melhores resultados; expondo evidências que comprovem a teoria. Aliás, Zeichner (1993:20) citado por Nunes (2000:10), declara que “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção”, não devendo preocupar-se com situações imprevistas, pois segundo Schön (1983) citado por Gonçalves e Ramalho (2009:3) “a capacidade de lidar com a imprevisibilidade da prática, a este agir profissional, (...) envolve “processos artísticos e intuitivos” no âmbito de situações de “incerteza, instabilidade, de singularidade e conflito”, designando-se este processo por criatividade.

Segundo Clark e Yinger (1987) citados por Nóvoa (1991:131), a criatividade está evidente em cada situação de ensino, uma vez que, os professores recorrem à mesma para a resolução de problemas existenciais e originados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores. Este processo pode suscitar um produto, por si só, já pensado e deliberado ou, ainda, ser a resposta de algo invulgar, inesperado e repentino.

Assim, como futuros profissionais, temos de ter consciência do desafio que enfrentamos, a cada dia, nos diferentes contextos sociais e, como tal, é essencial que tenhamos “(...) sempre curiosidade de aprender mais sobre estes aspetos para (...) [continuarmos] a ser, mais do que meramente competentes” (Day, 2004:23). O amor, a paixão fervorosa que sentimos ao ver todo o processo evolutivo de uma criança, enriquece-nos e faz-nos pensar que realmente todo o esforço vale apenas. A predisposição do professor, o acreditar que arvora uma missão, remete para “os professores com paixão pelo ensino (...) que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho” (Day, 2004:23).

I.III. A Organização Curricular do 1º e 2º Ciclos – o professor generalista

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, pelo que, a presente formação, decorre nos dois primeiros ciclos, incluindo alunos dos 6 aos 12 anos de idade. Para o 1º Ciclo, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Já no 2º Ciclo, “o ensino

organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (MEC, Dec-Lei nº49/2005, de 30 de agosto:6). Porém, como formação de base, e como professores generalistas, pretende-se que seja concretizada a articulação entre os dois ciclos, assegurando-se a sua sequencialidade e promoção no contexto educativo, contrapondo-se a ideia de áreas disciplinares estanques e divergentes.

A delimitação dos domínios de habilitação docente privilegia a flexibilização da gestão dos recursos, assim como um melhor e adequado acompanhamento dos alunos (MEC, Dec-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro:1). Tal facto, tem adquirido algumas propensões sociais negativas, visto que se considera uma mudança repentina. Para Ponte (citado por Serralheiro [org.], 2005:65-66), “(...) os jovens professores não ficam devidamente preparados nas matérias que irão ensinar”, refletindo-se uma menor preparação destes docentes ao longo da prática profissional. Contudo, sabe-se que nenhum docente aplica, na perfeição, as técnicas aprendidas, pelo que como futuros profissionais, temos de ter consciência de que a prática e a sucessão das aprendizagens vindouras potenciarão outros conhecimentos, assim como formas de aprendizagens significativas. Apesar desta desconfiança, a sociedade deve acreditar que os anos de articulação entre a teoria e a prática apresentada, serão, ao longo dos anos, desenvolvidos e revelados como construção de um novo conhecimento.

Para além desta situação, é fundamental perceber que a articulação entre ciclos não se apresenta de forma díspar, uma vez que os docentes de ambas valências promovem aprendizagens curriculares significativas e resultantes dos interesses dos seus alunos; potenciam a relação interdisciplinar entre as diferentes áreas curriculares; concretizam atividades didáticas e exploratórias para que os discentes adquiram os novos conhecimentos, entre outros. Embora assentem num currículo estipulado pelo Ministério da Educação e Ciência, a partir dos Programas e das Metas Curriculares, os professores podem e devem transformar esses conteúdos, não considerando, apenas, como um indicador de aprendizagem que, com o seu rigor científico e metodológico, deverá ser aprendido e avaliado, sob a forma tradicional.

Concluindo, “o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional”, pelo que enaltece o conhecimento ao nível do domínio de ensino, “assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo

científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (MEC, Dec-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro:2).

I.IV. A Diversidade nos Contextos

A escola representa o contexto formal de aprendizagem, sendo no ambiente escolar onde as crianças/adolescentes dão continuidade às suas vivências, perpetuando e desenvolvendo os seus valores e conhecimentos.

No contexto da sala de aula, deparamo-nos com jovens que tanto estão ávidos para aprenderem como desinteressados. Por outro lado, surgem também crianças com dificuldades na aprendizagem, pelo que, o professor deve ser criativo, imaginativo e incansável na procura de estratégias e métodos de ensino, de modo a que potencialize as capacidades intrínsecas de cada um, revelando que todos são capazes de desenvolver algo inovador.

A diversidade com que nos deparamos nos contextos educativos traduz-se na “expressão das diferenças individuais e sociais em forma de necessidades educativas diferentes”, englobando “diferenças étnicas, religiosas, (...) origem social, de género, de capacidade e de interesses” (Escudeiro, 1997 citado por Andrade, 2008:24).

A escola é a instituição que possui a intenção de dar resposta às necessidades de cada um, garantindo a realização de um processo de inclusão para todos os alunos, incluindo os que apresentam patologias diversificadas que requerem necessidades educativas especiais (NEE). De modo a que a experiência educativa tenha sucesso, exige-se a criação de um ambiente positivo e confortável.

As crianças que exigem NEE, não são diferentes, pois possuem aptidões que podem ser realçadas e desenvolvidas. Apenas demandam um apoio, por vezes, mais individualizado e fundamentado em alternativas e/ou adaptações.

Para Davidson citado por Madureira (*in* Sim-Sim, 2005:30),

“um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades na aprendizagem, que exigem a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior para aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas, nas escolas, a alunos da mesma idade”.

Na turma do 2º Ciclo existiam dois casos sinalizados, estando estes relacionados com dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, que segundo o DSM-V (2013:79), está inserida na “Unspecified intellectual disability (intellectual developmental disorder)”, especificamente na “communication disorders”

(mais conhecida por dislexia) – embora tenha sido diagnosticada pela professora cooperante de Português e ainda não esteja definido no Relatório Psicológico – e, por outro lado, dois alunos, sendo o discente referido anteriormente, um dos sinalizados, com perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA) do tipo misto, de severidade elevada, tendo, sido realizado um estudo de caso, baseado no PEI e na observação em aula (confrontar anexo II).

O primeiro ponto está relacionado com um distúrbio no domínio da capacidade de ler (Webster, 1987 citado por Hennigh, 2003:5), verificando-se uma dificuldade no processamento de informação de carácter fonológico. Estes jovens apresentam uma desordem do foro neurológico, apresentando, frequentemente inversões de letras e de palavras.

Já a PHDA, manifesta-se de duas formas distintas, dificuldades de aprendizagem e/ou perturbações do comportamento, sendo causadas pela insuficiência “de determinados mensageiros químicos no cérebro da criança” (Selikowitz, 2010:15). Daí ser necessária a administração de medicação (metilfenidato – ritalina) para que sejam restaurados os níveis adequados, levando a criança a acalmar-se e a concentrar-se nas tarefas a realizar.

Os dois discentes encontram-se ao abrigo do Dec-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, pelo que ambos possuem um Programa Educativo Individual (PEI) (confrontar anexo III) que “documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo” (MEC, Dec-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro:3). De acordo com as informações obtidas pela professora cooperante de Matemática, pretende-se promover a recuperação de conhecimentos escolares de base, complementando-se com o estudo diário supervisionado (aulas e apoio ao estudo).

Segundo o artigo 9.º deste decreto, no ponto 1 e 2 (MEC, Dec-Lei nº3/2008:4), o mesmo deverá ser aprovado “por deliberação do conselho pedagógico”, devendo ser enumerados os dados pessoais relevantes, relatórios clínicos, metas e estratégias potenciadoras da aprendizagem, assim como, “os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar (...)”.

Deste modo, possibilita-se, aos alunos, uma flexibilização do currículo, para que estes sejam integrados e façam um acompanhamento das aprendizagens, independentemente do seu ritmo, pois segundo Inês Sim-Sim (2005:13),

“(...) a diferenciação curricular não tem forçosamente que corresponder a uma limitação das competências definidas no currículo comum, mesmo no caso dos alunos com NEE; pelo contrário, tem como finalidade última garantir que as competências de saída em cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes”.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo, não nos deparamos com nenhum aluno com NEE, pelo que era apenas necessário ter em consideração os ritmos de aprendizagem de cada aluno e uma atenção redobrada na mestria do código oral e escrito, uma vez que as crianças se encontravam na fase de consolidação dos casos de leitura (confrontar anexo IV.I).

I.IV.I. Modelos Pedagógicos

A Educação é um processo contínuo e complexo que promove o desenvolvimento da personalidade de cada um desde que o indivíduo nasce até aos seus últimos dias. Para o seu estudo, fundamentamo-nos na Psicologia Educacional, uma vez que “tem como núcleo central o processo dinâmico ensino/aprendizagem ou os diversos sistemas instrucionais (...)”, (Oliveira, 2007:5).

Com o auxílio da pedagogia entende-se que a arte de ensinar predispõe uma reflexão sobre as teorias, os modelos e técnicas a utilizar pelo docente, demonstrando eficiência durante o processo como também no produto obtido. Importa perceber que enquanto professores da época atual, atribui-se uma maior relevância ao primeiro ponto do que ao segundo (pedagogia não-diretiva).

Dada a forma de lecionar de cada professor, devido à formação desenvolvida e valores espelhados, cada um pode fundamentar-se num determinado modelo pedagógico, que no entender de Fernández (2007:12) “tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos; de ahí la necesidad del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos”. Os mesmos estão divididos em três modalidades: a pedagogia diretiva, a não-diretiva e a relacional.

O Modelo Tradicional (pedagogia diretiva) enfatiza a formação do caráter dos estudantes a partir da modelação, onde um conjunto de conhecimentos e valores sociais são-lhes transmitidos como verdades inalteradas (confrontar anexo V). Para Cruz (2009:2), “há uma ação intencional (...) protagonizada pelo professor (...) [em que] o aluno é aquele que precisa aprender e só aprenderá se submetido às

orientações do professor”. Fixada a noção de que o aluno é uma “tábua rasa”, cabe então ao pedagogo provocar e manter a atenção dos educandos, transmitindo-lhes os saberes que deverão ser assimilados com recurso a metodologias de ensino variáveis, tendo sido desenvolvidas, no contexto escolar, as seguintes: de caráter expositivo, demonstrativo, interrogativo (Nérici, 1981). Assim, obtém-se uma aprendizagem restrita e dolorosa, de cunho artificial, não sendo funcional (Cabanas, 2002:83).

Por conseguinte, a pedagogia não-diretiva tem como protagonista o aluno, pelo que

“não existe propriamente “ensino” por parte do professor, mas (...) “aprendizagem” por parte do aluno. Esta aprendizagem começa quando a criança percebe, à sua volta, factos ou saberes que satisfazem as suas necessidades espontâneas (...); [suscitando-se na mesma] um interesse espontâneo em relação a tais conteúdos, que, em consequência, são assimilados por ela de modo natural, com o consequente sentimento de prazer” (Cabanas, 2002:83s).

Neste modelo cabe, apenas, ao professor seleccionar estímulos ambientais que provoquem a curiosidade do aluno, incentivando-o para a aprendizagem. É assim o “catalisador” do conhecimento e do processo que será desenvolvido (confrontar anexo V) – movimento da Escola Nova. As metodologias verificadas neste padrão decorreram sob a forma de debates, cujos temas recaíam sobre “A preservação do Ambiente” e “A importância do desporto para a saúde”, da realização de experiências (ciências experimentais), fundamentadas no Ensino Experimental das Ciências (EEC) e de trabalhos de grupo (confrontar anexos IV.II, IV.III e IV.IV).

Por último, o modelo relacional privilegia a interação, a descoberta autónoma, mas também uma orientação por parte de um adulto. Espera-se um trabalho conjunto, no qual se constrói o conhecimento através da reflexão (Construtivismo).

Para Becker (2001) citado por Maia (2008:9), “[...] a aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência de coordenação das ações [onde] professor e aluno determinam-se mutuamente”, exigindo um reverso em que o primeiro, para além de ensinar, tem, também, a possibilidade de aprender. Deste modo, o professor dissocia-se da imagem autoritária, assim como, do cumprimento de um programa que nem sempre espelha a vivência do estudante, para construir um conhecimento significativo – levando-os a desenvolver um pensamento crítico, a ter formas de raciocínio, que os auxiliarão na sua vida futura.

I.V. A Gestão da Indisciplina no contexto de sala de aula

A indisciplina apresentada nos contextos de sala de aula é uma representação exata dos problemas sociais que, na atualidade, os alunos enfrentam. Não se trata, simplesmente, de uma problemática de caráter técnico ou científico, mas, tal como nos diz Lopes (citado por Espelage & Lopes, 2013:41), “constitui (...) um problema político e educacional de relevo”.

Redondo (2011:15) afirma também que as relações sociais são um fator determinante para o conteúdo aqui explicitado, pois a sociedade tem sofrido grandes transformações, desde a alteração dos grupos sociais, à instabilidade familiar e “incertezas dos jovens quanto às suas opções de vida futura”. Como tal, dá-se a “proliferação de fenómenos como o aumento da violência, da criminalidade e da indisciplina cuja imprevisibilidade do comportamento humano pode conduzir a um mal-estar individual e social e assumir contornos preocupantes” (idem, 2011:15). De igual modo, compreende-se que este problema é fruto do contexto educativo, isto é, da forma de estar do docente, do grupo de alunos e suas interações (grupo de pares), da organização escolar, das práticas educativas, e, da ação familiar, da comunidade e da sociedade (Amado, 2001 citado por Caeiro & Delgado, 2005:24), (confrontar anexo VI).

De acordo com os indicadores anteriormente citados, verificamos que a predominância da indisciplina no contexto de sala de aula, ocorrida, essencialmente, no 2º Ciclo, se devia, particularmente à instabilidade familiar e à interação entre pares (confrontar anexos VII.I, VII.II e XII). No que diz respeito ao 1º Ciclo, as atitudes de indisciplina eram quase inexistentes, sendo que os discentes apresentavam uma idade inferior e não tinham grandes problemas familiares. Dos que sabíamos carecer de uma estabilidade familiar, apresentavam-se carentes e tristes, repercutindo uma necessidade de atenção e de afeto por parte das professoras estagiárias ou da professora cooperante.

É assim fundamental perceber-se o conceito em estudo, uma vez que este afigura “o comportamento ou comportamentos que colidem com o vector primário da aula, que é o ensino, e que o professor tenta usualmente corrigir através das suas acções” (Doyle, 1985/1986 citado por Espelage & Lopes, 2013:42). Deste modo, percebemos que os atos de indisciplina constituem “uma quebra das acções de gestão

que o professor implementou previamente e que tinham como objectivo permitir a aprendizagem dos alunos” (Espelage & Lopes, 2013:42).

Contudo, fomos percebendo que os atos indisciplinados, observados, ecoavam de forma mais incidente numa área disciplinar, nomeadamente em História e Geografia de Portugal, que segundo Doyle (1980) e Good & Brophy (2000) (citado por Espelage & Lopes, 2013:42), “embora os alunos sejam de longe a mais frequente fonte de indisciplina, não são a única, podendo esta ter origem no próprio professor ou em elementos estranhos à aula”, refletindo-se, nas aulas, a permissividade da docente cooperante (confrontar anexo VII.I).

O perfil de gestão supradito anteriormente está enquadrado nas diferentes formas de exercício de poder, dentro do contexto da sala de aula, onde é o professor que deve definir as regras, implementá-las, de preferência de acordo com o grupo de alunos, estabelecer os níveis de tolerância e de participação dos estudantes (Silva citado por Sim-Sim, 2005:97). Este perfil contempla quatro categorias, sendo estas as seguintes: autoritário, democrático, permissivo e indiferente (idem, 2005:97).

Cabe então ao docente realizar uma gestão preventiva da indisciplina, demarcando uma organização da sala de aula, atendendo à maximização de atividades de cooperação e de envolvimento dos alunos, tentando, assim, diminuir os comportamentos perturbadores. Todavia, assolar os efeitos colaterais presentes nesta temática não é da exclusiva competência do professor ou dos sistemas de ensino, pois deve atender-se, igualmente, aos Pais e/ou Encarregados de Educação (EE) e aos serviços de psicologia disponibilizados para o acompanhamento dos alunos. Não esquecendo que o aluno deverá ser conhecedor dos seus direitos e deveres previstos no Decreto-Lei nº51/2012 de 5 de setembro, para que se consciencialize dos seus atos (confrontar anexo VI.I).

Redondo (2011:17) diz ainda que para que haja uma melhoria face ao ensino e à gestão aqui defendida, é fundamental que para

“além de uma actuação balizada no cumprimento de regras, na participação activa dos diferentes agentes educativos, na assiduidade e responsabilidade dos alunos, uma atitude apoiada na motivação e incentivo permanentes (...) acicatem o gosto pela aprendizagem bem como o reconhecimento do valor dessa aprendizagem nos futuros percursos profissionais e cívicos dos alunos”.

A escola preconiza a preparação profissional do aluno, o seu progresso e o respetivo sucesso, pelo que como órgão superior não pode permitir que o conceito aqui em estudo desalente o trabalho que é tão exaustivo, mas que se torna prazeroso apesar de todos os obstáculos atravessados (confrontar anexo VIII).

Assim, perante uma relação pedagógica adequada, assente em três blocos de intervenção, designadamente, nas fases de programação, de intervenção e de avaliação – indicadores explicitados no capítulo III, no ponto III.II. –, poder-se-á prevenir e resolver os problemas de disciplina presentes na sala de aula (Amado citado por Caeiro & Delgado, 2005:31).

I.V.I. Estratégias de Ensino para a prevenção de atos de indisciplina

Os professores são os responsáveis pelos acontecimentos ocorridos na sala de aula, assim como pela forma como exercem a sua autoridade. De acordo com os seus objetivos, organizam e gerem as atividades, o tempo e os recursos, após os períodos de reflexão sistemáticos, perspetivando a continuidade e a perfeitabilidade.

Uma boa gestão parte da criação de uma atmosfera calma e relaxada, estando bem presentes os objetivos e estratégias que auxiliarão no controlo do carácter disciplinar. Para Cruz (1989) e Heintschel (1986) citados por Vieira & Vieira (2005:16), as estratégias desempenham “uma organização ou arranjo sequencial de ações ou actividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo (...)”. Posto isto, percebemos que uma estratégia “implica um plano de ação”, sendo o propósito o controlo e uma melhor gestão de atos indisciplinados. Como tal, o plano de ação incidirá nas formas de prevenção da indisciplina e, numa situação extrema, no controlo da mesma.

Porém, devemos partir do pressuposto de que se trata de meras recomendações e que não existem “receitas” que aclarem o modo de ação, uma vez que cada aluno é um ser individual, assim como o grupo (heterogeneidade). As técnicas que serão nomeadas servirão apenas como meras orientações, pois cabe a cada profissional, conhecedor da sua turma, ajustar e/ou definir novas regras.

Para Lopes (2012:23), “o ensino na sala de aula pode ser estruturado através de dois elementos que se relacionam intrinsecamente: a ordem e a aprendizagem”, pelo que na perspetiva de Barroso (2004) citado pela autora (2012:23), “a disciplina e a aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda”, existindo uma colaboração entre as mesmas. Importa refletir que será essencial manter o equilíbrio, definindo-se regras e consequências e gerir comportamentos. As regras serão estabelecidas no primeiro dia de aulas a partir da deliberação entre professor-alunos.

Os docentes começam, então, por definir objetivos e, em seguida, deverão ter bem presente que a postura demarcará a diferença. A sua presença, transmitida através da sua postura e tom de voz, permitem, aos alunos, uma consciencialização dos seus atos e uma avaliação das situações subsequentes.

O tom de voz deverá ser bem projetado e modelado, evitando gritos; o pedagogo deve manter-se em pé de forma relaxada, evitando curvar os ombros ou cruzar os braços; deslocar-se pela sala de aula diminuindo a distância social, de modo a que os alunos se sintam seguros e confiantes; acenar positivamente, sorrir, manter o contacto visual mostrando interesse pelas questões ou partilha de ideias do grupo de estudantes, e acima de tudo ser assertivo. Em situações de alunos mais novos, o professor poderá baixar-se ao nível dos mesmos facilitando o contacto visual (Silva *in* Sim-Sim, 2005:99).

Se nos focalizarmos na abordagem comportamental, Picado (2009:5ss) enuncia situações de reforço social, punição, exclusão do grupo, trabalho suplementar, contrato comportamental e de extinção, para o controlo dos comportamentos desadequados, vindo estes a serem desenvolvidos nos parágrafos seguintes.

“O reforço social consiste em dar ao sujeito uma resposta – consequência positiva – após um comportamento, o que faz aumentar a frequência deste” (Picado, 2009:5), desde um elogio (*Hoje estiveste muito bem, continua assim*) (confrontar anexo VII.II.II), “um sorriso, a atenção (exemplo: *estás, de facto, a melhorar significativamente*)”. O autor afirma que “as respostas de aprovação actuam como reforços sociais positivos e mantêm um comportamento adequado na turma, ao mesmo tempo que os comportamentos perturbadores da aula reaparecem sempre que os comportamentos de aprovação dos professores diminuem” (2009:5).

Por conseguinte, a punição espelha a diminuição do reforço social por parte do docente, sendo esta dependente de fatores como a frequência, a intensidade, o *timing*, as características do indivíduo, entre outros. Dada esta situação, devemos pensar que a punição nem sempre resolve a situação, pois na teoria de Bandura (1969) referido por Picado (2009:6), “o castigo apenas é útil para controlar o mau comportamento, mas não ensinará, por si só, o comportamento desejado, nem reduzirá o desejo de realizar um comportamento inadequado”.

A exclusão do grupo pressupõe uma exclusão física e psicológica do estudante, podendo ser aplicada no interior da sala de aula (mudança de lugar, sentar ao lado do professor) ou fora dela (o aluno sai da aula acompanhado por uma funcionária), (Picado, 2009:7), (confrontar anexo VII.II.II).

Já o trabalho suplementar reflete um castigo a partir da atribuição de um trabalho acrescido, tratando-se, por um lado, de um agente potenciador quanto à prática das novas aprendizagens (novos conteúdos e saberes) e, por outro, dirigente de consequências eversivas por parte do discente face à escola e às tarefas desenvolvidas (Gross & Wixted, 1987 citado por Picado, 2009:7).

Para Estrela (1994) citado por Picado (2009:8/9), o contrato comportamental caracteriza um acordo entre duas partes onde são convencionadas as responsabilidades de ambas. Este é um sistema eficaz quer com adolescentes quer com crianças, pois permite-se uma partilha de poder.

Por fim, a extinção serve para enfrentar comportamentos disruptivos de menor incidência, pois são, normalmente, motivados pela necessidade de captar a atenção do pedagogo (Fontana, 1985 citado por Picado, 2009:8). Assim, ao dissimular o comportamento do estudante acaba por não o recompensar pela sua atitude, impedindo o estender do mesmo.

De acordo com Slavin (2006) referido por Lopes (2012:24), “qualquer docente deve proporcionar aulas interessantes, envolventes e relevantes para os estudantes, o que irá permitir que estes prestem mais atenção e façam com mais entusiasmo o que lhes é pedido”, tendo estes sido os objetivos definidos ao longo deste processo de investigação e de aprendizagem. Por isso, conclui-se que as estratégias refletirão sobre questões de prevenção

“e [de] resposta aos comportamentos desadequados, na utilização eficaz do tempo e espaço físico, bem como na criação de um ambiente que abranja os interesses dos alunos e os faça colocar questões, e a promoção de atividades que acionem a imaginação e o envolvimento mental dos alunos (engagement), permitindo a criação de um ambiente feliz e produtivo de aprendizagem e a minimização de problemas de comportamento” (Lopes, 2012:24).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

II.1. Tipo de Estudo

No decorrer deste processo de formação, houve a necessidade de conhecer, devidamente, os contextos de 1.º e 2.º CEB para a definição de objetivos a desenvolver na instituição. Como tal, foi necessário fruir ao longo das duas semanas de observação, em ambas as valências (embora no 2.º Ciclo as mesmas tenham sido bipartidas por motivos de realização das Provas Finais de Português e Matemática), para compreender os grupos de alunos, captar os seus interesses, de modo a que os pudesse motivar, em intervenções futuras. Desta forma, os grupos de estudantes apresentar-se-iam com uma maior predisposição para a aprendizagem, uma vez que a professora estagiária incitaria uma conduta ativa e de constante questionamento, por parte dos mesmos, sendo que numa atividade progressiva, agiriam com base num processo estimulante e não em torno da memorização (Balacho & Coelho, 1994:17).

Aliada ao processo de motivação está a criatividade, pois apresenta-se sob a forma de “um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa [...]” (Balacho & Coelho, 1994:40). Por isso, o processo de ensino-aprendizagem (pressupostos definidos pelo professor) deve apresentar-se de acordo com os interesses dos alunos, para que estes encararem-nos como um projeto pessoal, isto é “veículo das suas próprias ideias” (Balacho & Coelho, 1994:40).

Atendendo a esta conceção, a professora estagiária não poderia apresentar-se perante este desafio sem antes ponderar e perceber o que incentivava os seus alunos, o que os definia e o que pretendia, ela própria, conquistar ao longo do seu processo de formação. Por isso, adotou uma postura de professor investigador e reflexivo – “[...] extenso campo de dúvidas que, [...] se colocam aos profissionais e que vão do questionamento sobre os fins, objectivos, [...] sobre como intervir em cada circunstância [...] para que esses fins não sejam traídos no exercício banalizado, acrítico e rotineiro do quotidiano” (Sá-chaves, 2007:13), com o intuito de produzir momentos de aprendizagem enriquecedores e preponderantes. Assim sendo, realizou-

se um estudo exploratório, para se inquirir as diversas oportunidades face a uma investigação qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:47-49), este estudo assenta numa recolha de informação, na qual a fonte “[...] é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Posto isto, afaz-se que o processo de investigação decorrido fundamentou-se no modelo topológico exposto por De Bruyne (1975), que segundo o próprio se descreve na articulação de “quatro pólos, ou instâncias, metodológicos [...] constitui[ndo] o aspecto dinâmico da investigação” – os pólos “*epistemológico, teórico, morfológico e técnico*” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:16), (confrontar anexo IX).

Por conseguinte, consuma-se um processo de investigação que tem em conta um objeto de estudo, no qual se poderá realizar momentos de observação, isto é, “[...] conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy, 1992:155), de modo a efetuar-se uma seleção, uma vez que é difícil/impossível observar toda a realidade e, pelo facto de ser coadjuvada com momentos de participação.

O indicador referido anteriormente sofrerá ainda uma dicotomia, pois é relevante que nesta fase se construa um “instrumento capaz de recolher ou de produzir informação prescrita pelos indicadores” que convencionará determinados resultados a partir de uma observação direta (recolhida pelo próprio investigador sem recorrer aos sujeitos interessados) ou indireta (dirigindo-se ao sujeito para a obtenção da informação procurada e sendo menos objetiva) (Quivy, 1992:163-164). Não esquecendo ainda o cariz participante, ou seja,

“é o próprio investigador o instrumento principal da observação (...) [sendo que] a interação [entre] observador-observado está ao serviço da observação (...) [tendo] por objectivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social (...)” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:155).

Não podemos também esquecer, que perante avaliações formais por parte dos professores cooperantes, das professoras supervisoras e do par pedagógico reflete-se uma observação não-participante que “(...) tanto pode ser de longa como de curta duração (...) [sendo auxiliada por] grelhas de observação pormenorizadas” e por *check-lists* (Quivy, 1992:198).

Será então durante este processo que o professor-investigador recolherá os dados sobre o mundo real tentando articular “entre o «mundo empírico» e o «mundo teórico» (...) [devendo] seleccionar um *modo de pesquisa*, uma ou mais *técnicas de recolha de dados* e um ou vários *instrumentos de registo de dados*” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:141) que serão clarificados no ponto II.III do presente capítulo.

Não devemos esquecer que para além da sua natureza exploratória, a investigação coincide com uma observação descritiva e narrativa (sistemas abertos), pretendendo fornecer uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos estudados, para que, em momentos posteriores, possam ser comparados, construindo novas variáveis que façam emergir dados já recolhidos, orientando a recolha de novos dados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:153), (confrontar anexo XI).

II.II. Participantes do Estudo

O processo de investigação compôs um universo de estudo num só estabelecimento de ensino, uma vez que o mesmo abarcava valências desde o 1º ao 3º Ciclo do EB.

A investigação decorreu, primeiramente, com um grupo de alunos do 2º ano do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 6/7 anos, constituído por 23 estudantes – 12 do género feminino e 11 do género masculino que residiam, maioritariamente, na área metropolitana do Porto com os seus pais. Alunos, sem problemas aparentes ou patologias já diagnosticadas, de famílias com posses económicas abastadas. Posto isto, os pais eram detentores de habilitações académicas de nível superior, sendo de maior relevância a Licenciatura, seguindo-lhe o Ensino Secundário (12º ano), (confrontar anexo XII.I).

Para acompanhar o processo de aprendizagem deste grupo, estiveram presentes a professora estagiária, o seu par pedagógico e a professora cooperante. Igualmente, não podemos esquecer os restantes elementos da comunidade educativa, uma vez que, decorreu, ao longo das semanas de intervenção, fora do horário letivo, a conjugação de esforços, na concretização da “Feira dos Saberes” – Protejo *Cidadania Ativa* (confrontar anexo VIII.I). Na mesma estiveram presentes todos os docentes do 1º Ciclo, as professoras estagiárias, as funcionárias, os Pais e Encarregados de Educação, assim como outros intervenientes (INEM – técnicos que exemplificaram as manobras de reanimação e a Tuna Masculina da Faculdade de Desporto do Porto).

Como indica o nome, privilegia-se, na instituição, o exercício de uma cidadania ativa, visto que, se promove o conhecimento de saber-fazer, saber-saber e saber-ser. “A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, (...)”, dos quais a consciencialização, por parte do indivíduo, é fundamental. O aluno torna-se mais responsável, autónomo, solidário, desenvolvendo, ao mesmo tempo, um espírito crítico sobre o meio envolvente (MEC, 2013:1).

No que diz respeito ao 2º Ciclo do EB, o grupo de estudantes enquadrava-se no 6º ano de escolaridade e era compreendido, inicialmente, por 11 alunos do género feminino e 12 do género masculino, sendo que as idades variavam entre os 11 e os 14 anos. As idades mais avançadas estão representadas pela presença de dois alunos que ficaram retidos devido ao insucesso escolar, face ao ano letivo anterior, embora haja, também, outros dois alunos que ficaram retidos no 5º ano de escolaridade (2011/2012).

A chegar ao final do 2º período, recebemos um outro aluno, tendo o mesmo sido transferido de uma escola particular. Tal facto, foi-nos explicado, pela Diretora de Turma (DT), de que este tinha uma Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), estando previsto o cumprimento do PEI, o que não se verificou na instituição anterior, optando, sua mãe, pela transferência.

Para além desta problemática, vimo-nos confrontadas com outras situações de saúde preocupantes. No capítulo dedicado à Intervenção, nomeadamente na caracterização dos contextos, daremos conta com mais pormenor destes dados dos alunos.

Quanto à situação económica, os estudantes apresentavam, na sua maioria, posses económicas elevadas, refletindo-se na presença diária de *tablets*, computadores e telemóveis, no contexto de sala de aula ou no recreio. O mesmo poderá estar relacionado com a estabilidade profissional, pois não há retrato de pais desempregados, tendo estes trabalhos de carácter diversificado (confrontar anexo XII.II.I). Quanto às habilitações literárias existe uma grande diferenciação, pelo que cerca de 31% dos pais possuem o 12º ano, em seguida com 19% apresentam uma Licenciatura, seguindo-lhes o 9º ano (11%) e restantes (Mestrado, Bacharelato, 4º, 10º e 11º ano), (confrontar anexo XII.II.I).

No que diz respeito à situação familiar deste grupo, deparámo-nos com um elevado número de famílias desestruturadas, mais precisamente, quinze (informação facultada pela docente da área de Matemática). Cerca de catorze alunos vivem com a

mãe e irmãos, no caso dos que os têm, restando uma ou outra situação, excepcional, em que o aluno resida com o pai.

Há ainda casos familiares, em que os progenitores quer do sexo masculino quer do sexo feminino já faleceram, repercutindo-se alguma carência e infantilidade por parte desses adolescentes, visto que decorreram na infância (um dos pais faleceu enquanto o aluno era bebê e na outra situação, morreu quando a filha tinha apenas 6 anos). “A morte como perda nos fala em primeiro lugar de um vínculo que se rompe, de forma irreversível, sobretudo quando ocorre perda real e concreta” (Mazorra, 2001 citado por Louzette & Gatti, 2007:1), tratando-se de um “processo de reconstrução, de reorganização, diante da morte, desafio emocional e cognitivo” que a criança ou adolescente tem de enfrentar. Sob a forma de agravante, pode-se afirmar que a mesma se verifica no momento em que a criança depende, da construção da sua identidade.

II.III. Procedimentos e Instrumentos

O processo de investigação decorreu de acordo com várias etapas, uma vez que foi necessário, tomarmos várias posturas, carecendo, de uma necessidade de nos suportarmos de técnicas adequadas aos objetivos estipulados.

Deste modo, recorreremos, num primeiro momento, à recolha de dados, considerada fundamental para o conhecimento do contexto, efetivando-se esse conhecimento a partir de instrumentos específicos.

Posto isto, baseamo-nos em instrumentos, de carácter documental e não-documental, utilizados no contexto de prática profissional, adotando-se, primeiramente, a leitura e análise documental referente à entidade em estudo. Esta diz respeito à fundamentação teórica, de cariz documental, que segundo Quivy & Campenhoudt (1992:49), “[...] visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização [...]”. Deste modo, teríamos a oportunidade de conhecer os ideais e valores transmitidos pela instituição, podendo intervir, no contexto de sala de aula, de acordo com os mesmos. Assim, procedemos à análise do Projeto Educativo (P.E.), do Regulamento Interno (R.I.), do Projeto Curricular (P.C.) e do Plano Anual de Atividades (P.A.A.). Quanto ao Projeto Curricular de Turma (PCT), quer do 1º quer do 2º Ciclo, estes não nos foram facultados, uma vez que, se encontravam em reformulação. Contudo, foi possível consultar as fichas de inscrição dos discentes, obtendo-se

informação sobre os Encarregados de Educação (EE) e dos seus filhos (confrontar anexo XII.II.I), assim como um documento informativo sobre a saúde dos estudantes, a situação familiar e escolar, tendo este sido facultado pela professora cooperante de Matemática (confrontar anexo XII.II.II).

Importa referir que esta etapa demonstrou ser essencial tanto no início como no fim da Intervenção Educativa (IE), pois consentiu uma reflexão mais consistente sobre a mesma, confrontando-se as bases ideológicas desenvolvidas nos contextos escolares com a prática definida.

A observação desempenhou, também, um papel preponderante, pois tanto nas intervenções da professora estagiária, como do par pedagógico ou dos professores cooperantes, aliada a conversas informais com os últimos, houve a oportunidade de efetuar uma caracterização da turma, percebendo as necessidades educativas dos grupos observados.

Quanto às técnicas não-documentais, estas “[...] ajudam especialmente o investigador a ter um contacto com a realidade vivida pelos actores sociais” (Quivy & Campenhoudt, 1992:49), pois podem decorrer sob a forma de observação participante ou não participante (as duas primeiras semanas de observação/conversas informais com os professores cooperantes). Como tal, privilegiou-se o primeiro tipo de observação, para caracterizar o grupo de alunos (teorização-prática-avaliação), pois como afirma Afonso (2005:91) trata-se de “[...] 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 vista dos sujeitos” (processo imparcial).

Assim, a recolha de dados foi substanciada a partir de registos contínuos e suas respectivas reflexões, *check-lists*, notas de campo e um estudo de caso, desenvolvendo um estudo detalhado, compreensivo e linear sobre as práticas a desenvolver com alunos que apresentem NEE, como por exemplo, o PHDA, promovendo aprendizagens significativas e frutuosas para os mesmos e permitindo um processo inclusivo (confrontar anexos II e VII). Desta forma, o professor-investigador apresenta um outro olhar sobre o comportamento do aluno, podendo refletir sobre o mesmo, adequando estratégias que ache pertinentes. Se os discentes efetuarem comentários sobre as atividades, estas deverão ser registadas, pois poderão refletir o sucesso ou insucesso de uma estratégia adotada, podendo a mesma ser reajustada ao contexto.

Simultaneamente, foram-se concretizando conversas informais com os professores cooperantes, na tentativa de percebermos a exequibilidade da planificação estruturada e da aula lecionada. Desta forma era promovida a construção do processo formativo de docentes, vindo esta ser mais intensificada com as reuniões semanais, com o professor cooperante da área de Ciências Naturais. Nas mesmas, dialogava-se sobre a IE, mencionando-se os pontos positivos ou a readaptar, solicitando-se, ainda, a partilha da opinião do par pedagógico. Compreendidos os erros cometidos, estabeleciam-se novas estratégias, com o intuito da IE decorrer, num momento seguinte, da melhor forma possível. Tratou-se, assim, de um ensejo construtivista para ambas as partes, resultando na compreensão das atividades mais adequadas ao grupo de estudantes.

Por último, mas não menos importante, está o preenchimento das grelhas de acompanhamento da prática profissional, por parte dos professores cooperantes, das professoras supervisoras e dos pares pedagógicos, desempenhando um papel importante na verificação do processo evolutivo das professoras estagiárias, uma vez que facilitavam a verificação de obstáculos a ultrapassar, como os indicadores já bem desenvolvidos e trabalhados.

No que diz respeito à prática pedagógica desenvolvida no 1º Ciclo, recorreu-se à elaboração de testes, de fichas formativas, de portefolios individuais e de grelhas de avaliação com efeito na leitura e no raciocínio lógico-matemático (confrontar anexo X.I). Já na segunda valência, concretizaram-se o primeiro, o segundo e o quarto ponto (confrontar anexo X.II).

Para os testes (representativos do processo avaliativo) – reprodução de um formato possível “ao alcance dos formadores de forma a recolher informações relativamente ao grau de aprendizagem dos seus formandos”, um grau quantitativo (Gouveia, 2008c) – foram concebidas as estruturas segundo os objetivos propostos pelas Metas de Aprendizagem, assim como, orientações pré-definidas pelos docentes cooperantes, tendo o professor cooperante de Ciências Naturais, explicitado a organização do mesmo segundo a realização de uma matriz – utilização das dimensões da Taxonomia de Bloom (confrontar anexo X.II.II.I). Conjuntamente com a apresentação das questões, foram expostas as respostas de correção e as respetivas cotações (confrontar anexos X.I.II e X.II.II). Certo é que estes já não possuem o caráter tradicional, mas um estigma formativo na aprendizagem.

Os testes standardizados apresentam um conceito generalizado sobre a eficácia dos professores, pois se as classificações obtidas forem elevadas, leva a crer

que os mesmos desempenharam, corretamente, o seu papel enquanto formadores, caso contrário, ficaram muito aquém do que seria esperado (Arends, 2008:214). Porém, tal situação não é, no seu todo, verdade, pois os fatores externos (preguiça do aluno, sentimentos de ansiedade ou angústia, entre outros) podem influenciar os resultados, devendo, por isso, o docente, efetuar a análise dos vários critérios de avaliação, já que, os testes medem apenas um pequeno número de competências.

No início do ano letivo, os professores realizam testes de diagnóstico para poderem “localizar” os discentes quanto aos conteúdos aprendidos e competências adquiridas, podendo assim, ajustar as suas planificações (ponto esclarecido no capítulo III.II.II), de modo a incidir e colmatar as dificuldades dos mesmos.

Por outro lado, as fichas formativas de Português (1º e 2º CEB), Estudo do Meio, de Matemática (idem) e de História e Geografia de Portugal (confrontar anexos X.I.III e X.II.III), fundamentavam-se, tal como os testes, nos objetivos impostos pelas Metas de Aprendizagem, pelo que, com a sua realização e avaliação, de caráter formativo (ponto esclarecido no capítulo III.II.IV) poderia compreender as falhas maioritárias apresentadas pelos estudantes e clarificá-los sobre esses conteúdos. Deste modo, seria necessário recorrer a uma nova estratégia ou lecionar o conteúdo uma vez mais, para consolidar o conhecimento dos discentes.

As fichas de trabalho e os restantes documentos elaborados, no contexto de sala de aula, seriam reunidos no *portfólio* do estudante, embora tenhamos verificado, que no 2ºCiclo, os aprendizes, apenas apresentavam este instrumento avaliativo na área de Português, estando de acordo com o discernimento dos mesmos, a organização documental facultada pelos docentes cooperantes ou pelas professoras estagiárias, face às restantes áreas disciplinares.

Segundo Simon e Forgette Giroux (1998) citados por Gouveia (2008d:4), este instrumento de avaliação baseia-se na “recolha contínua e sistemática de uma variedade de dados que testemunham o progresso do aluno relacionando-o com o domínio de uma competência avaliada a partir de uma escala descritiva”. A avaliação contínua emerge como contestação às contingências das avaliações pontuais, como os testes mencionados anteriormente. Para além dos erros do avaliador, coexiste uma ansiedade e tensão por parte dos alunos, o que pode condicionar a prática educativa, tal como já foi mencionado em parágrafos anteriores. Os testes, ao contrário das fichas de trabalho não refletem o processo, mas apenas o produto da aprendizagem (Gouveia, 2008a:11).

Na perspetiva de Jalbert (1998), existem 3 tipos de *portefólios*: os que representam um *dossier* de apresentação, para expor os sucessos do aluno nas várias áreas disciplinares; um *dossier* com fim formativo, uma vez que exhibe o progresso do discente em diversos domínios e, um *dossier* para um fim sumativo, certificando uma ou mais competências (Gouveia, 2008d:9). No *portfólio* individual, os alunos inseriam todos os trabalhos desenvolvidos no decorrer das aulas, servindo este, para mostrar o progresso de cada discente, assim como, recurso comprovativo, para os Encarregados de Educação, sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.

Por fim, as grelhas de avaliação (confrontar anexo X.I.I e X.II.I) surgem como um instrumento de análise descritiva, sendo estas pouco desenvolvidas quando comparadas com as *rubrics*. Para Arter & Chappuis (2007) “as *rubrics* definem as características do trabalho do aluno que traduzem a qualidade. São um mecanismo para avaliar o desempenho do aluno” (Gouveia, s/a:3). Estas representam uma ferramenta que auxiliam os professores a ensinar e os alunos a aprender. “Uma *rubric* acontece quando os critérios de desempenho são explicitados e, para cada critério, são definidos níveis” (Gouveia, s/a:3). As grelhas desenvolvidas demonstravam ser um recurso muito simplista e não tão objetivo como deveriam subsistir, com níveis intermédios.

Como tal, as *rubrics* necessitam de prática, reflexão sucessiva e dominância dos conteúdos das variadas áreas disciplinares, pois caso isso não aconteça, apenas se apresentam simples objetivos, não se discriminando os níveis a atingir.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

III.I. Caracterização dos contextos de 1º e 2º Ciclo do EB

O contexto educativo frequentado, em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, é uma Instituição Privada localizada “na freguesia do Bonfim, uma das maiores da cidade do Porto” (*in* Projeto Educativo:7) – local que representa uma zona heterogénea, uma vez que, possui diversas “[...] estruturas a nível de associações humanitárias, de comércio e indústria, culturais e recreativas, bibliotecas, estabelecimentos de ensino, infantários e hospitais” (*idem*:7).

No que diz respeito aos acessos, trata-se de um local desenvolvido, pois oferece uma rede de transportes públicos, urbanos e suburbanos, tendo “uma pequena extensão de via ferroviária, que faz a ligação Campanhã – São Bento (...)” e, ainda, uma estação do metro, valorizando a rede viária e os acessos existentes (*in* P.E.:8).

Quanto ao nível de vida contactamos com duas realidades diferentes, ou seja, zonas bem desenvolvidas (vivendas e bairros polifamiliares) e outras em regime de pobreza (*in* P.E.:9).

No que diz respeito à entidade, esta foi criada a “26 de janeiro de 1958, por iniciativa da Arquiconfraria da Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, presidida pelo Padre Marinho Apezteguia Cia, Redentorista” (*in* P.E.:10). Ao longo dos anos, a mesma sofreu alterações ao nível das suas infraestruturas, tendo sido necessário expandir-se para outros locais, como a Travessa de São Marcos, no Porto (sede inicial com postos farmacêuticos, médicos e de cursos de dactilografia para os desfavorecidos, em modo de gratuidade), para a Rua D. João IV (aumento dos setores sociais e culturais) e, por fim, em 1962, para a Rua de Costa Cabral” (*in* P.E.:10/11). Oito anos depois, construíram-se novas instalações, um prédio de seis andares, que albergam, atualmente, todos os serviços (Diretivos, Administrativos e Educativos) – local onde concretizámos a “Prática de Ensino Supervisionada I” e a “Prática de Ensino Supervisionada II”. Destes serviços fazem parte um Infantário e Jardim de Infância, um A.T.L., uma escola para o 1º, 2º e 3º Ciclos, uma Escola

Técnico-Profissional, um Centro de Dia para a Terceira Idade e uma Residência de Apoio Eclesiástico e Moral (*in P.E.:11*). A entidade recorre a três edifícios independentes, onde se situam as salas dos professores, a ludoteca/biblioteca, o Centro Lúdico-pedagógico, o ginásio, o pavilhão (Centro de Dia), Cinema Estúdio (Festas da Comunidade Educativa, como por exemplo, a celebração do Dia Mundial da Música decorrida a 16 de outubro do ano anterior), entre outros (*in P.E.:17*).

Em 2005/2006 o Centro de Caridade “[...] passou a ter Contrato Simples com o Ministério da Educação, tendo os alunos que pagar consoante os rendimentos do seu agregado familiar, segundo um regime de escalões” (*in P.E.:11*).

Assim sendo, o Externato é uma “Instituição Privada de Solidariedade Social, que desenvolve a sua ação no campo de apoio a crianças, jovens, idosos e doentes” (*in P.E.:12*). Igualmente, possui um paralelismo pedagógico, visto que propicia atividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma. Como tal, a escola exerce variadíssimas funções, ao nível da integração, educação, socialização, formação e partilha (*in P.E.:13*).

Como finalidades educativas, o Colégio pretende construir o respeito pela pluridimensionalidade na educação, promovendo a formação dos alunos para competências ao nível da leitura e da escrita, do cálculo, do Estudo do Meio e para a Expressão Plástica (*in P.E.:23*). Desta forma o educando não é considerado uma “tábua rasa”, mas um indivíduo autónomo e participativo na sua aprendizagem, devendo estas potencialidades serem desenvolvidas pelo professor do 1º Ciclo, tal como nos é indicado no Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto (página 8), no ponto II – “Concepção e desenvolvimento do currículo”, alínea g).

Deste modo, as atividades de enriquecimento curricular face às valências em estudo (Inglês, Horta Pedagógica, Olimpíadas de Matemática, etc.) e as extracurriculares (Violino, Piano, Hóquei, Patinagem, etc.) contribuem para a evolução e preparação do discente, para a sua vida futura, no sentido de fomentar a aproximação com outras culturas, expandir conhecimentos de carácter artístico levando-o a valorizar o património artístico e ambiental que o rodeia, entre outras.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são também acompanhados “pelos serviços disponibilizados pelos gabinetes de Ensino Especial do Agrupamento Vertical Eugénio Andrade (1º ciclo), do Agrupamento Vertical Augusto Gil (2º ciclo) e Escola Secundária António Nobre (3º ciclo)”, (*in P.E.:22*). Consequentemente,

“a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a

promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais” (MEC, Dec-Lei nº3/2008, Capítulo I, art.1, ponto 2, página 2).

Relativamente às turmas, na qual decorreu o processo de profissionalização, estas eram constituídas, no 1º Ciclo, por 23 alunos, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, pelo que na 2ª valência, integravam 24 discentes, sendo 13 do género masculino e 11 do género feminino. A turma do 1º Ciclo encontrava-se inserida no 2ºano de escolaridade, enquanto, esta última, no 6ºano.

De acordo com o Projeto Educativo (página 15), os alunos do 1º e do 2º Ciclo beneficiam de auxílios económicos da Ação Social Escolar. Num total de 82 estudantes, 23 (soma do número de alunos subsidiados desde o 1º ao 3º CEB), para as duas valências em estudo, possuem esta ajuda. Na turma da 1ª valência, sabe-se que, a maioria, dos educandos, são de classe média-alta. Os seus pais apresentavam idades compreendidas entre os 34 e os 52 anos e habilitações literárias desde o 2º Ciclo ao Ensino Superior. Quanto à desestruturação familiar deparámo-nos com três situações.

O estatuto social é semelhante no 2º Ciclo, embora o retrato social seja mais preocupante, no que respeita à desestruturação do grupo familiar (confrontar anexo XII.II.II). A partir de dados facultados pelos docentes das áreas Científicas, temos conhecimento da existência de um grande grupo de estudantes que vivem apenas com um dos pais e, a quem couber, com irmãos, tendo alguns divórcios decorrido atualmente. Por outro lado, existem situações de pais falecidos, pelo que os discentes residem com tios e primos.

Associados a estes problemas, temos adolescentes com problemas de saúde, como epilepsia, pré-diabetes, esclerose tuberosa, défice de atenção, perturbação hiperativa com défice de atenção de tipo misto e severidade elevada, deficiências visuais e auditivas, sendo que, neste último caso, está presente uma surdez neurosensorial moderada bilateral, tendo a aluna de usar um aparelho bilateral. Para os casos de défice de atenção, a maioria dos alunos está medicado com ritalina e/ou com metilfenidato por indicações do Pedopsiquiatra.

III.II. Intervenção nos contextos do 1º e 2º Ciclo do EB

III.II.I. Observar/Preparar

A observação representa a base de todo o processo educativo, sendo caracterizada como um “processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior” (Dias & Morais, 2004:2).

Ao recorrermos a este procedimento e instrumento, deparamo-nos com diversas variáveis, como o “sujeito observador, o objecto observado, a interacção sujeito observador-objecto observado e as situações pedagógicas” (idem, 2004:2), de modo a promovermos a mobilização e integração dos conhecimentos, fomentando as competências essenciais à promoção da aprendizagem dos alunos (MEC, Dec-Lei nº241/2001, de 30 de agosto:7). Posto isto, é fundamental que se entenda o papel decisivo que a mesma preestabelece, pois assenta “na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011:13).

Este autor (2011:13) afirma que

“durante as últimas duas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interacção profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”.

Dada esta situação, importa enunciar que sem este instrumento seria difícil a caracterização da situação educativa, uma vez que o formador e, ao mesmo tempo, observador, concretiza uma interpretação da realidade, com recurso aos instrumentos enumerados no ponto II.III., tendo, assim, a possibilidade de dispor dos materiais necessários, expondo uma posição crítica face às situações verificadas.

Para Reis (2011:14), a observação realizada nas práticas educativas, por parte do professor-investigador, dos professores cooperantes, do par pedagógico ou do professor supervisor, tem como objetivo promover “o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, actividades e comportamentos específicos”, desempenhando um papel preponderante no processo de desenvolvimento pessoal e

profissional de qualquer docente, independentemente do nível de conhecimento e de experiência já adquiridos. Representa, então, um “catalisador” para a aprendizagem e mudança.

Esta mudança será assegurada pelo acompanhamento dos professores estagiários, que após os momentos formativos, obterão um *feedback* por parte dos supervisores e professores cooperantes. Neste sentido, afigura-se, o processo de supervisão, como um suporte a este instrumento, pois o primeiro convencionou um “acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (Alarcão & Canha, 2013:19) (confrontar anexo XIII).

A partir do processo de observação, o professor investigador consegue perceber a forma como os seus alunos reagem aos momentos de aprendizagem, se os mesmos estão predispostos para as atividades, os interesses e motivações intrínsecas, entre outros fatores. Como tal, as duas semanas de observação permitiram-nos ter conhecimento de algumas das dificuldades e capacidades apresentadas pelos alunos, assim como, a forma de trabalho que era desenvolvido, no contexto de sala de aula, pelos professores cooperantes. Deste modo, seria possível uma preparação, mais adequada, das intervenções futuras.

De igual modo, percebemos que não é um processo simples e de rápida conceção, uma vez que, exige reflexão constante, sobre a forma de observação-ação, onde se explicitam as atitudes que desenvolverão o processo de aprendizagem. Tal como nos diz Perrenoud (2000:10), “[...] organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira [...] banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores”. Na verdade, pretende-se transpor o método tradicional, concebendo situações didáticas, deixando-se de parte funções precisas e limitadas quanto à realização sucessiva de exercícios. Contudo, não podemos dizer que, por vezes, os mesmos não sejam fundamentais para que ocorra a consolidação do conhecimento.

A triangulação dos dados observados quer por parte do professor-investigador, do par pedagógico, dos professores cooperantes ou das professoras supervisoras, possibilitou, ainda, uma interpretação mais realista, podendo assim, efetuar uma gestão dessa informação, uma vez que não nos foi possível aceder a instrumentos consideráveis para o conhecimento (como o PCT de ambas valências), mais abrangente, dos grupos.

Como foi afirmado no capítulo II é essencial criar uma relação entre os interesses e os conteúdos, gerando uma motivação para o processo educativo, pois “o desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (Lemos *in org.* Miranda & Bahia, 2005:193). Estes autores vão mais além, referindo que o grupo de estudantes pode, a partir da motivação, demonstrar comportamentos e pensamentos otimizadores da aprendizagem e do desempenho, o que os leva a enfrentar desafios e/ou a utilizar estratégias de resolução de problemas (2005:193).

Desde logo se iniciou uma preocupação face à leitura, devido à presença de dificuldades, num número elevado de alunos, do 2º ano de escolaridade. A fomentação da leitura partiu não só da leitura de textos, presentes no manual, como também a partir da leitura de uma obra, de Franclim Neto, denominada “Tesouro perdido... tesouro recuperado” (confrontar anexo IV.V). Posto isto, associaram-se os conhecimentos aprendidos, como a elaboração de acrósticos e de caligramas, para dinamizar a escrita, tornando a mesma mais criativa (confrontar anexo IV.V.I).

No que concerne às áreas de Matemática e de Estudo do Meio, as mesmas baseavam-se na realização de fichas formativas (confrontar anexo X.I.III) e jogos (confrontar anexo IV.VI). Estes últimos estimulavam os alunos ao ponto de se tornarem ideais “para uma aprendizagem social positiva (...)”, uma vez que, levava os discentes a fluírem, naturalmente, no processo de ensino-aprendizagem (Murcia, 2005:46). As brincadeiras originadas envolviam constantemente os agentes no processo da ação, reação, sensação e experimentação (Murcia, 2005:46).

Quanto à valência de 2º CEB, percebemos, na primeira semana de observação, que os discentes refletiam alguma instabilidade no contexto de sala de aula, demonstrando características de indisciplina. Tendo a primeira semana sido redutora para a concretização de uma observação mais aprofundada, socorremo-nos das conversas informais com os docentes cooperantes, assim como, de documentos sobre a situação familiar, escolar e de saúde, que nos foram facultados pela docente da área de Matemática. Já em momentos de intervenção, quer do professor-investigador quer do par pedagógico, preencheram-se grelhas de avaliação sobre a participação durante a aula ou ao nível das competências dos discentes. Aliadas, estavam também as *check-lists*, caracterizando, de forma mais predominante, as interações entre os alunos e entre o professor e os mesmos.

III.II.II. Planear/Planificar

Toda a atividade educativa se materializa com uma intenção, pois não há educação que não assente em determinadas finalidades e, conseqüentemente, em objetivos específicos. Estes fundamentam, assim, “a promoção e avaliação das aprendizagens [culturais] de professores e alunos” (Vilar, 2000:40).

As aprendizagens mencionadas, anteriormente, encontravam-se inseridas num currículo que é imposto, por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC), existindo a possibilidade de ser “transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor” (Arends, 2008:93). O ritmo a desenvolver, a sequência e ênfase dos conteúdos e das atividades estão à responsabilidade do docente, pois incumbe-se-lhe planear com precisão, não se limitando a descarregar informação, mas a orientar os estudantes para descobrirem o conhecimento, ensinando-os a pensar, a serem críticos e, acima de tudo, integrando as áreas disciplinares, de modo a estimulá-los para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Vilar (2000:47/48) podemos centrar a planificação em dois modelos específicos: planificação em função de objetivos e/ou em função de atividades. Para a primeira situação, estabelecem-se metas ou aprendizagens a desenvolver com o grupo, enquanto, a segunda manifesta “um conjunto lógico de actividades que, tendo em vista determinadas finalidades, configuram a prática educativa”, comprometendo os intervenientes na ação (Vilar, 2000:48).

A programação das atividades é definida em torno do currículo – “conjunto complexo que precisa a estruturação pedagógica do sistema educacional” e que “enriquece [...] a noção de programa de ensino, precisando, além das finalidades e dos conteúdos, algumas variáveis do [...] processo da ação educacional ou formativa” (Roegiers e De Ketele, 2004:67). A estruturação das atividades tem, necessariamente, de ser apoiada com os recursos a utilizar, assim como a forma de avaliação a ter em consideração. Deste modo, o professor deve selecionar os instrumentos mais adequados para que possa concluir se o processo orientado teve as repercussões esperadas ou desviantes. Como tal, as planificações desenvolvidas fundamentaram-se numa fusão destes dois modelos, estabelecendo-se objetivos e explicitando-se as atividades e formas de avaliação.

Os objetivos educacionais são utilizados nas planificações de curto ou de longo prazo, pelo que nas IE, defrontámo-nos com ambas realidades. A de curto prazo

fundamenta-se no esboço do conteúdo a ser lecionado, sendo o seu nível de detalhe variável – planificação diária, escrita do sumário, (confrontar anexos XIV.I.I e XIV.II.I) – pelo que foi solicitada, por parte dos professores cooperantes, a sua concretização, sendo apenas possível, o seu registo, por parte da professora estagiária, no livro de ponto dos alunos do 2º ano.

De igual forma, efetuaram-se planificações semanais e por unidades (no 2º Ciclo) e quinzenais (no 1º Ciclo), pelo que se expunha “uma quantidade de conteúdos e competências associadas” que seriam percecionadas e relacionáveis de forma lógica (Arends, 2008:118), (confrontar anexos XIV.I.II e XIV.II.II). Por fim, embora sejam elaboradas com menor precisão, que as anteriores, foi-nos facultada a planificação anual de Matemática (confrontar anexo XIV.II.III). Arends (2008:120) diz que “a maioria dos professores têm atitudes, finalidades e temas gerais que gostam de passar aos alunos”, pelo que a docente da área de Matemática, estruturou por temas, explicitando o número de aulas a despender para cada conteúdo.

A planificação das aulas é extremamente importante, uma vez que, permite “[...] converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 1994:47). Nela apresentamos as metas de aprendizagem a atingir, os recursos a utilizar, assim como as respetivas estratégias, sendo uma forma de organização e preparação das atividades (confrontar anexos XIV.I.II e XIV.II.II).

A sua estruturação é efetuada de acordo com mediadores, ou seja, “[...] a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem, desde logo, esboços de programação”. Entre os mediadores mais frequentes podemos assinalar: “[...] livros de texto; materiais comerciais; guias curriculares; revistas; experiências [...]” e muitos mais (Zabalza, 1994:49).

A forma de preparação executada pelo docente demonstra o modo como este “desempenha as tarefas da planificação e de preparação de uma aula”, no qual, o aluno fará uma leitura, resultando “numa representação do professor (a sua competência, justiça, simpatia) fortemente determinantes das interações na aula (Amado & Freire, org. Miranda & Bahia, 2005:313).

Contudo, não podemos pôr de parte as necessidades e interesses do grupo em estudo, pelo que a partir da observação tida em consideração, anteriormente, fazia-se uma reflexão sobre os parâmetros essenciais. Quando planificava a preocupação recaía sobre estes fatores, pois havia sempre uma intencionalidade. No decorrer da

intervenção foram-se adaptando os conteúdos, planificando sempre com consciência de que algo deveria ser reformulado. Este pensar crítico, aliado à vontade de fazer corretamente, levava a que, a elaboração das planificações, fosse morosa. Quanto à estrutura da mesma, tratava-se de uma planificação em grelha, explicitando-se os “Conteúdos”, as “Competências a desenvolver”, as “Metas Curriculares”, as “Estratégias/Atividades”; o “Tempo”, os “Recursos” e a “Avaliação”. Em seguida, apresentava-se a descrição do plano de aula, a partir da “Operacionalização”, pormenorizando-se as atividades e a forma de dinamização. Por fim, explicitavam-se os materiais e fichas de trabalho, nos anexos, servindo toda esta composição para dar a conhecer à supervisora pedagógica, como aos professores cooperantes, todo o processo a desenvolver na IE.

Na elaboração das planificações havia, sempre, a necessidade de articular corretamente os conteúdos, fossem eles de Português, de Matemática, de Estudo do Meio, das Expressões Artísticas, de Ciências Naturais ou de História e Geografia de Portugal. As estratégias e materiais a utilizar tinham de estar bem definidos, para que tudo fosse conduzido na perfeição.

Como é óbvio este sentido seria real numa utopia, mas nós não vivemos em tal situação. Momentos de fracassos também eram esperados, porque só assim todos aprenderiam com os erros. E foi com pequenos percalços e adaptações que se foram estruturando as planificações, sendo que a de carácter puramente interdisciplinar, realizada no 1º CEB foi, na verdade, a que resultou inteiramente (confrontar anexo XIV.I.II).

De carácter diversificado, os conteúdos disciplinares nem sempre se interligavam, pelo que a professora estagiária tentava relacionar alguns pontos que fossem próximos. Contudo, a grande maioria decorreu sob a forma estanque, sendo que no horário estipulado para Matemática, seriam trabalhados apenas os seus conteúdos.

Preocupada com este desempenho, propiciou-se, à turma do 2º A, o dia sobre algo importante – Os Bombeiros. Tal como é pressuposto pelo Ministério da Educação e Ciência (2004:46), o professor deve ser capaz de integrar e articular as “diferentes áreas disciplinares”, quer seja no 1º ou no 2º Ciclo. Deste modo, procedeu-se a uma aprendizagem de carácter interdisciplinar – “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (Piaget, 1972 *in* Pombo, s/a:3), relacionando-se conteúdos ao nível linguísticos, sociais e práticos. Tratando-se de um tema de contexto real, importa referir que, os

alunos participaram ativamente nas diversas atividades (confrontar anexos IV.VI e XIV.I.II).

Quanto ao 2º Ciclo, esta realidade foi ainda mais limitadora, conseguindo, nas aulas de Português, com a realização de fichas formativas e de debates, efetuar a análise de textos de conteúdos diversificados e pesquisados pelos estudantes, aludindo-se a situações do cotidiano e à sua importância. A situação mais reveladora, decorreu após a análise de duas imagens, em acetato, do cão de raça denominada por *Épagneul Breton*, lembrando-se conceitos como quadrúpede, carnívoro, etc., assim como no debate sobre “A preservação do Ambiente” (confrontar anexos XIV.II.II e IV.II).

Por fim, importa referir que para muitos Professores, a planificação serve assim para “reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.” (Zabalza, 1994:48), sendo que após a estruturação da mesma vai-se ao encontro da prática, isto é, da intervenção pretendida. Esta será uma ação que expresse o interesse da(s) docente/estagiárias pelo crescimento dos alunos, respeitando as suas individualidades, criando um ambiente agradável (participação de debate de ideias – participação ativa) e propício para a aprendizagem. Como tal, verifica-se que esta não tem, obrigatoriamente, de ser seguida de forma rígida, podendo ser realizadas alterações durante a atividade.

III.II.III. Agir/Intervir

A intervenção educativa foi diversificada, pelo que, no 1º e no 2º Ciclo, interviemos em semanas alternadas durante os três primeiros dias semanais, embora, na última valência, o processo tenha decorrido em coadjuvação com o par pedagógico. Enquanto um elemento estava encarregue de lecionar as aulas de Matemática e de Ciências Naturais, o outro, instruía as áreas de Português e de História e Geografia de Portugal. Nos restantes dias, incumbia, aos professores cooperantes, a continuidade dos conteúdos estudados.

A gestão da sala de aula foi o maior desafio enfrentado, durante o processo interventivo, refletindo-se uma maior dificuldade na valência de 2ºCiclo, pelo que de acordo com Arends (2008:173), esta gestão

“não é um fim em si mesma; é apenas uma parte do papel de liderança de um professor (...) [em que] cada estratégia ou modelo de ensino que um professor escolhe utilizar coloca as suas próprias exigências no sistema de gestão e influencia os comportamentos tanto dos professores como dos alunos”.

Como tal, foram-se discutindo estratégias para o solucionamento deste problema, tendo-se, em alguns momentos, obtido resultados positivos.

Durante a IE, acreditou-se que os discentes estariam mais predispostos para a aprendizagem, se os professores se regessem pela dinamização das atividades e os discentes tivessem um papel preponderante na construção do seu conhecimento. Posto isto, é essencial que se compreenda que “a metodologia didática procura apresentar estruturações de passos de atividades didáticas que orientem adequadamente a aprendizagem do educando” (Nérici, 1981:55). De acordo com o autor, existem três tipos de métodos de ensino, nomeadamente o método de ensino individualizado, o coletivo e o de grupo (método menos utilizado). No decorrer da intervenção pedagógica todos foram desenvolvidos, pelo que o ensino individualizado se concretizava com um apoio aos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Como estratégia, estes eram solicitados em momentos diversificados, de modo a que não passassem despercebidos e tivessem a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas.

No que respeita à interação com o grupo, ocorriam vários ensejos de diálogo, sobre as temáticas em estudo, pelo que potenciávamos momentos comunicativos, em que os discentes poderiam expor as suas opiniões. O mesmo se verificou a partir dos debates realizados na turma do 6ºano de escolaridade, discutindo-se temáticas da atualidade e, acima de tudo, do interesse do grupo. Enquanto, no 2º ano, as crianças explicitavam histórias particulares, sentindo-se importantes por contribuírem com esses conhecimentos, adquiridos a partir da socialização familiar.

No que concerne às atividades didáticas, as mesmas traduziam-se “num conjunto de oportunidades ou situações criadas para promover a aprendizagem dos alunos, relacionando-se, [...], com métodos e estratégias docentes” (Ribeiro & Ribeiro, 1990:465), desde a legendagem de figuras, à descoberta de palavras-chave para o preenchimento de crucigramas, à obtenção do resultado nas operações, entre outras (confrontar anexos IV.VI e IV.VIII). O docente surge então como o promotor da “qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (MEC, Dec-Lei nº240/2011 de 30 de agosto:3).

Assim, é possível afirmar que durante a intervenção estimulou-se uma pedagogia ativa e dinâmica – pedagogia participativa – em que “os objetivos [...] são o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho, 2011:100). O método de ensino é então passível de

uma centralização de poder por parte do aluno, desenvolvendo-se “uma epistemologia de natureza construtivista, interativa, colaborativa” (Oliveira-Formosinho, 2011:103).

Para além deste, as metodologias expositivas e demonstrativas foram recorrentes, pois tal como nos indica Nérici (1981:93/191) consistem “na apresentação oral de um tema logicamente estruturado”, assim como numa “comprovação prática ou teórica de um enunciado não suficientemente intuitivo”.

III.II.IV. Avaliar

A Avaliação surge na medida em que se pretende avaliar o desempenho dos professores e das escolas, as aprendizagens dos alunos e os programas/currículos. Tal como diz Domingos Fernandes (*in org. Melo, 2007:3*), trata-se de uma avaliação “em nome de uma qualidade, de uma eficiência e de uma eficácia [...]”.

Para Scriven citado por Gouveia (2008a:5), a avaliação surge como um elemento fundamental em qualquer atividade prática, consistindo num “processo de determinação do mérito ou valor de entidades, sendo as avaliações o produto desse processo”. Contudo, a avaliação “não pode converter-se num acto isolado [...] pelo contrário, deve ser um processo que acompanha a aprendizagem” (Guerra, 2003:14). Acontece que se nos basearmos, simplesmente, num momento avaliativo, o professor corre o risco de cometer um ato de injustiça ou até mesmo não ser rigoroso o suficiente. Guerra (2003:14) afirma que “as variáveis que condicionam esse momento são tantas e tão potentes que não permitem que se garanta a validade”. Deste modo, o processo avaliativo deve ser contextualizado, garantindo que as práticas educativas sejam construídas de forma significativas.

*“A avaliação pode ajudar-nos a construir escolas mais inteligentes, com projetos pedagógicos capazes de apoiar a emancipação dos jovens estudantes e dos próprios professores pois contribuem de forma inequívoca para que se aprenda a ensinar e para que se aprenda a aprender” (Fernandes *in org. Melo, 2007:4*).*

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao EE e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho. O objetivo é rever e melhorar e não o sentido inverso.

Neste sentido, a avaliação é da responsabilidade dos professores, do conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, dos órgãos de Direção da Escola, assim como dos

serviços ou entidades designadas para o efeito devendo seguir as normas estipuladas pela entidade, assim como deverá cumprir o plano de avaliação, convencionado no início do ano letivo, após a reunião de Conselho de Turma.

A avaliação “[...] poderá ser um importante processo de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que [...] está confrontada com um dos desafios mais significativos dos últimos anos” – o Educar/Ensinar (Fernandes *in org.* Melo, 2007:6). Ao longo da prática profissional, percebemos que a avaliação deveria retratar um processo eminentemente pedagógico, onde a demarcação de objetivos deveriam ser previamente definidos, seguidos da clarificação e organização das estratégias/atividades a concretizar, finalizando com uma avaliação que poria em causa a exequibilidade das questões anteriores (confrontar anexo XIV).

A demarcação de objetivos, referidos anteriormente, explicita uma abordagem baseada em três princípios fundamentais: o Formando (pretende-se uma aprendizagem e não, apenas ensino), o Verbo (sugere uma ação) e o Produto (facilita o controlo/regulação). Na verdade o formador/professor deve definir os objetivos de modo a que estes “permitam selecionar estratégias, equacionar recursos, elaborar meios e conceber estratégias avaliativas”, para que o formando possa tirar partido do conhecimento desses mesmos objetivos. Assim, sentir-se-ia mais motivado no decorrer da aprendizagem, conhecendo o rumo a seguir; auto-avaliando-se e otimizando o percurso formativo (Gouveia, 2008b).

A “avaliação das aprendizagens implica um conjunto de passos sequenciados que se condicionam e actuam integradamente”, tendo “por finalidade a tomada de decisões, que podem ser de diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos para as novas aprendizagens [...]”, (Ferreira, 2007:23).

Na integração da prática pedagógica, a professora cooperante, do 1º Ciclo, concretizava revisões sobre os conteúdos aprendidos no ano anterior, sob a forma de diagnóstico quanto ao conhecimento adquirido pelo grupo. Segundo Bloom (1983:97), “o diagnóstico requer a valoração, a determinação, a descrição e a classificação de algum aspecto do comportamento do aluno”. Quando esta é concretizada antes da aprendizagem, “tem como função principal a localização do aluno”, o que significa que focaliza “a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (Bloom, 1983:97). Contudo, este processo não foi observado no 2º Ciclo, uma vez que a IE teve início no decorrer do 2º período.

A avaliação formativa assenta em três pontos-chave: a regulação (dos processos); o reforço (alcançar o êxito); a correção (dificuldades), (Leite e Fernandes, 2002:41). Esta consiste na recolha de evidências sobre o processo de ensino-aprendizagem que, no momento adequado, se faz coadjuvar de um *feedback*. O mesmo corresponde a uma clarificação dos pontos fortes e fracos, desempenhados pelo aluno, podendo este corrigir os erros e melhorar a sua aprendizagem, ultrapassando, assim, as suas dificuldades. Segundo Fernandes (2005:83), “é através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades [...]”, assim como “[...] os professores também poderão perceber as alterações que necessitam de fazer para que o seu ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos”. Tal situação foi verificada e realizada pelo professor-investigador nos dois ciclos, pelo que conversava com os alunos sobre a sua prestação, referindo aspetos a melhorar. O mesmo repercutiu em avaliações pontuais, com a atribuição de uma classificação qualitativa e uma observação/notação para o esclarecimento da mesma (confrontar anexo X.II.III.I).

Todavia, este indicador não foi abordado apenas, na ótica do aluno, pois para que haja melhorias, o docente tem, também, de avaliar a sua prática, tomando consciência da sua intervenção e se, de facto, atingiu os objetivos a que se propôs. Como tal, a professora estagiária solicitou ao grupo de estudantes, do 2º ano de escolaridade, que dessem a sua opinião quanto às atividades desenvolvidas em aulas, obtendo um parecer positivo e uma vontade de dar continuidade ao processo da prática profissional. No que diz respeito aos alunos do 6º ano, tal como é preconizado pelos docentes cooperantes, foi entregue, um inquérito por questionário, breve, onde os alunos fariam, num primeiro momento, o esclarecimento das atividades que mais gostaram de desenvolver, assim como a área disciplinar melhor desenvolvida, estabelecendo, num segundo momento, uma classificação, numa escala de 1 a 5, quanto à relação pedagógica, à gestão da aprendizagem e da turma exercida pela própria (confrontar anexo X.II.V).

Por variadíssimas vezes, percebemos que alguns alunos não compreendiam as atividades/exercícios propostos, pelo que tínhamos de reorientar a atividade/explicação. Sabendo que esses alunos requeriam um maior esforço, estávamos atentos aos sinais que enviavam, como um simples olhar, estarem distraídos, não respondendo às questões, entre outros. Esta situação também permitia tirar conclusões sobre as tarefas propostas – “ricas do ponto de vista educativo e formativo, cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um

leque alargado de aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes [...])” (Fernandes, 2005:79) –, tendo verificado, inicialmente, que apesar de se encontrarem de acordo com o que afirma o autor e as Metas de Aprendizagem, as mesmas eram um tanto complexas, para os alunos, relativos ao 2º ano de escolaridade.

Para o grupo de 6º ano, exigia-se um maior desenvolvimento cognitivo e linguístico, apresentando-se um vocabulário com um grau de dificuldade superior. Porém, para os alunos com NEE, foi necessário adaptar os instrumentos de aprendizagem, tornando-se a linguagem clara e direta. Tal facto, repercutiu, especialmente, na elaboração dos testes, estando a situação bem explícita no teste de Ciências Naturais, realizado em conjunto com o professor cooperante (confrontar anexo X.II.II).

Ao planificar as aulas do 1º Ciclo, tivemos de fazer adaptações, reestruturando as fichas de trabalho e as atividades práticas, como jogos, de modo a que todos os elementos da turma, particularmente, os que apresentavam maiores dificuldades, tivessem a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem. Deste modo, o *feedback* dado aos alunos, “é um objetivo legítimo da avaliação sumativa” que se realiza “no final do processo ensino-aprendizagem [...] normalmente através de testes (confrontar anexos X.I.II e X.II.II) e exames [...]”, consistindo “num balanço (um soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagens (Hadji, 1994 citado por Ferreira, 2007:30). Caso o *feedback* seja aplicado apenas no “final de uma unidade (...)”, o mesmo ao nível formativo, “pode ter um efeito muito pequeno na mudança do comportamento do aluno” (Bloom, 1983:78/79). Espera-se que este retrato se vá cumprindo ao longo das IE e que os estudantes tirem proveito do mesmo, conseguindo obter melhores resultados.

Segundo Zeichner (1987) citado por Alves e De Ketele (2011:63), “os professores são profissionais reflexivos que não circunscreverão o seu trabalho ao estabelecimento escolar, mas que se assumirão como investigadores educacionais”, pois assumirão uma postura de problematização sobre os contextos onde implementam as suas práticas, explicitando o ímpeto de uma prática libertadora e crítica para formar as pessoas do amanhã.

Como conclusão é possível afirmar que a avaliação surge como um processo construtivista, que vai ao encontro das suas principais funções: regular, orientar e certificar (Gouveia, 2008a:17) relacionando-se com experiências diversificadas e os interesses por parte dos discentes. Assim, esta valorizará a aprendizagem e não, somente, o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação é [...] um grito de amor à infância e à juventude [...] dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo [...] [como também] na família, na comunidade de base, na nação” (Delors, 1996:11). E foi neste sentido que nos envolvemos na Intervenção Educativa, expectantes quanto aos grupos de crianças e de adolescentes com os quais desempenharíamos o papel de mediadoras das aprendizagens. “A educação pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, a fim de nos recriar à imagem e semelhança de um Outro” (Alves, 2003:55), pelo que como profissionais da Educação sabemos que representamos a figura, para além dos pais, que servirá como modelo, na construção do EU, mas não “formatamos” os alunos, apenas lhes damos as ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento.

De igual modo, recorreremos ao processo de observação participante com o intuito de nos orientarmos segundo os modelos presenciados pelos professores cooperantes. Contudo, ao longo da prática educativa vamos moldando a afirmação de uma profissionalidade pré-definida e tentamos agir contra a vertente tradicional e de autoritarismo.

Deste modo, comprovamos que a relação entre o professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, uma vez que se dinamiza e se transmite sentido a esse processo (Müller, 2002:1). A afetividade partilhada entre professor-aluno facilita todo o processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia na construção de saberes, em comunhão.

Segundo Tunes, Tacca e Júnior (2005:3), o papel desempenhado pelo professor poderia ser comparado ao trabalho elaborado por um jardineiro, isto porque este fertiliza o solo, semeia, mantém-no húmido, protege o rebento de pragas e de ervas daninhas, permitindo que a planta cresça saudável. Nesse sentido, espera-se que o professor proteja os seus alunos das adversidades, para que estes se desenvolvam na plenitude das suas potencialidades naturais.

Por outro lado, está a escola, como entidade máxima, que segundo Alves (2004:7), representa, na maioria das vezes, gaiolas ou asas e passo a explicar...As gaiolas representam a instituição que não permite que os seus pássaros voem, pois encontram-se engaiolados, presos sob o controlo de outros. Na outra perspetiva, estão presentes as asas, que permitem que os seus pássaros descubram a arte do voo, que

os encorajam para tal, pois tal como o sentido naturalista do indivíduo, o voo não pode ser ensinado, mas apenas encorajado (Alves, 2004:7).

Todos perspetivamos o ato de educar e tentamos entender o papel do professor na tentativa de propulsionar as aventuras dos seus estudantes. E sentimos que o que fizemos foi pouco, pois como profissionais sonhadoras desejávamos proporcionar mais ferramentas, permitindo a construção/delimitação de um caminho. Todo este mar de anseios, de necessidades e de desenvolvimento de competências careceu de uma reflexão, ao longo do percurso educativo, porque ambicionávamos fazer a diferença. Percebemos que um bom professor seria determinante para a aprendizagem do seu aluno. Por isso, importa dizer que o ato de educar convencionou mudanças significativas para que transformássemos o mundo!

Freire (1996) chega a afirmar que a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, como tal somos os agentes responsáveis pelo impulsionamento dessa transformação.

Essa transformação pode, então, ser iniciada a partir da prática pedagógica, aquando da seleção dos modelos de ensino, que devem atender à diversidade dos alunos, uma vez que, um conjunto de princípios psicopedagógicos, giram em torno do construtivismo das aprendizagens. Para que isto aconteça necessitamos de identificar semelhanças e diferenças nos esquemas do conhecimento, tornando esta análise cíclica de modo a comprovarmos a coerência do resultado (Zabala, 1998:36s). Quando nos deparamos com este processo, significa que estamos perante a produção de uma aprendizagem significativa, ou seja, estabelecemos uma relação não-arbitrária entre o que já era conhecido cognitivamente, por parte do aluno e, o que acabou por ser ensinado. Posto isto, enfrentamos, diariamente, um novo desafio. A argumentação apresentada por parte da Escola Tradicional deixou de ter fundamento, querendo-se, na atualidade, seguir as orientações da Escola Nova, incidindo, precisamente, numa pedagogia ativa, isto é, numa pedagogia relacional. Por isso, “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (Zabala, 1998:38).

Neste sentido, recairemos sobre a profissionalidade docente enquanto investigador e reflexivo, já que põe em causa, constantemente, os seus métodos de ensino-aprendizagem, questionando-se se são adequados quanto ao grupo e ao aluno, individualmente; os motivos que o levam à utilização de determinados recursos e não outros na expectativa de que os primeiros possam permitir melhores resultados. Na realidade, a consciencialização sobre a nossa preparação e atividade ao longo do

estágio de observação/intervenção quer no 1º quer no 2º Ciclo é muito importante. As falhas presenciadas, as angústias sentidas, surgem como verificação do erro e reconhecimento do que é ser Professor, devendo tomar esta situação como o nosso processo de aprendizagem.

Ao contrário da Licenciatura, dispusemos de uma aprendizagem prática aliada à observação, tomando consciência do que não foi concretizado e que poderia ter sido substanciado. Porém, não há espaço para desilusões, pois encaramos este processo como um momento de aprendizagem que, obviamente, poderia apresentar falhas, mas que, de momento, nos permitem refletir com o intuito de não as voltarmos a cometer.

Segundo Alarcão (1996:45), “nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar”, de refletir, pois a observação ou percepção expostas na IE, originariam um conjunto de ideias diversificadas com vista a um fim. Como tal, interessa criar atitudes que desenvolvam um pensamento efetivo, que nos leve a questionar, a problematizar, de modo a construirmos o conhecimento. Por isso, este autor afirma que “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (1996:54).

Neste sentido, originou-se uma prática interventiva supervisionada, permitindo-se a regulação dos processos operacionalizados, a partir da monitorização e avaliação das atividades. Para Alarcão e Canha (2013:19),

“a supervisão pode concretizar-se, fundamentalmente, segundo suas modalidades: uma predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca o ênfase no controlo [...]”.

O processo de ensino-aprendizagem decorrido, assentou na primeira modalidade, pois embora implique um pequeno índice de controlo, incide, especialmente, no *coaching* e na mediação socioeducativa (idem, 2013:19).

Pois bem, foi na integração destas turmas que vivemos os melhores momentos que até então tínhamos vivido, sendo que este sentimento constante de querer aprender e ensinar assemelha-se a um vulcão em erupção. Partilhar experiências nunca antes vividas, aventurarmo-nos neste desafio que é SER. E tal como Cury (2004:59/66) diz, não pretendemos ser um mero docente, mas o professor fascinante, pois é aquele que transforma “a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência”, aquele que “fala com os olhos”. Na verdade pretendemos ir para além da dinamização, saber chegar ao coração dos nossos alunos. Invadi-los com esta folia e, assim, cativá-los para a aprendizagem. Fazê-los entender que nós somos o seu porto de abrigo e que podem contar connosco. Apesar de todas as variáveis extrínsecas,

nós compreendemos as suas vivências e estamos predispostas a ajudá-los a tornarem-se no futuro esperado, pois eles representam a sociedade do amanhã.

Se a aprendizagem se fundamentar num esforço próprio, então teremos atingido o principal objetivo, conduzir o aluno a uma investigação que não é imposta, mas que o leva a adquirir conhecimento segundo as suas necessidades. Despertar nele uma provocação que, efetivamente, permitirá que estes se tornem “líderes de si mesmos” (Cury, 2004:81) e que nunca desistam dos seus sonhos, tal como nós nunca desistimos de ser quem somos.

Concluindo, o professor é o pilar da vida...da escola, dos alunos, da criação dos indivíduos do futuro próximo. Este é o responsável pela atribuição de significado ao conceito de solidariedade, inclusão, socialização, e demais áreas culturais/cívicas. Desta forma, remetemos a nossa vontade de fazer a diferença. Não seremos professoras perfeitas, mas esperamos marcar pela diferença, em que os alunos saberão que terão alguém com quem contar, para partilhar mágoas e alegrias, com quem terão a oportunidade de aprender a ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação Consultada e Referenciada

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 193/2012, de 5 de Julho

Bibliografia Consultada e Referenciada

AFONSO, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*, Porto, ASA.

ALARCÃO, I. & CANHA, B. (2013), *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*, Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, I. (org.) (1996), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.

ALVES, M. & DE KETELE, J-M. (orgs.) (2011), *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo*, Porto, Porto Editora.

ALVES, R. (2003), *A Alegria de Ensinar*, Porto, ASA.

ALVES, R. (2004), *Gaiolas ou Asas*, Porto, ASA.

ARENDS, R. (2008), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill.

BALANCHO, M^a. J. S. & COELHO, F. M. (1994), *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*, Porto, Texto Editora.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. (1983), *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, S. Paulo, Livraria Pioneira Editora.

- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M, (2012), *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, Lisboa, Ministério da Educação.
- CABANAS, J. (2002), *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*, Porto, ASA.
- CAEIRO, J. & DELGADO, P. (2005), *Indisciplina em Contexto Escolar*, Lisboa, Instituto Piaget.
- COELHO, D. T. (2013), *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*, Porto, Areal editores.
- CORREIA, E. (2002), *Avaliação das aprendizagens – o novo rosto*, Aveiro, Editora: Universidade de Aveiro.
- CRUZ, D. (2009), *Pedagogia Diretiva Liberal*, Indaial, Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- CURY, A. (2004), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*, Lisboa, Pergaminho.
- DAY, C. (2004), “A Paixão pelo Ensino”, Porto, Porto Editora.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., CARNEIRO, R. e outros (1996), *Educação – um tesouro a descobrir*, Porto, ASA.
- DURKHEIM, É. (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- ESPELAGE, D. & LOPES, J. (2013), *Indisciplina na escola*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- FERNANDES, D. (2005), *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*, Porto, Texto Editores.
- FERNANDES, D., JESUS, S., org. MELO, M. M. (2007), *Avaliação na Educação*, Pinhais, Melo.
- FERREIRA, C. A. (2007), *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Editora: Porto Editora, Porto.
- FREIRE, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- GOUVEIA, J. C. (2008a), *Saber Avaliar*, texto policopiado.

- GOUVEIA, J. C. (2008b), *Objetivos – recurso didático 1*, texto policopiado.
- GOUVEIA, J. C. (2008c), *Saber construir testes*, texto policopiado.
- GOUVEIA, J. C. (2008d), *Portfolios*, texto policopiado.
- GOUVEIA, J. C. (s/a), *Rubrics*, texto policopiado.
- GUERRA, M. Á. S. (2003), *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*, Porto, ASA.
- HENNIGH, K. (2003), *Compreender a Dislexia – Um guia para pais e professores*, Porto, Porto Editora.
- JOLIBERT, J., CABRERA, I., INOSTROZA, G. & RIVEROS, X. (2007), *Transformando a Formação Docente – Uma Proposta Didática em Pesquisa-Ação*, Porto Alegre, ArtMed.
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002), *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*, Porto, ASA.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2008), *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LOPES, M^a C. S. (2008), *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito – Teste de avaliação da compreensão*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MEDEIROS, E. (2010), *A Educação como projeto – Desafios de Cidadania*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MIALARET, G. (1976), *As ciências da educação*, Lisboa, Moraes Editores.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação.
- MIRANDA, G. L. & BAHIA, S. (2005), *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- MURCIA, J. A. M. (2005), *Aprendizagem Através do Jogo*, S. Paulo, ArtMed.
- NÉRICI, I. G. (1981), *Metodologia do Ensino – Uma Introdução*, S. Paulo, Atlas.
- NÓVOA, A. (1991), *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora.

- NUNES, J. (2000), *O professor e a acção reflexiva: Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*, Porto, ASA.
- OLIVEIRA, J. (2007), *Psicologia da Educação (1º Volume)*, Porto, Livpsic.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto, Porto Editora.
- PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M., outro (2001), *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*, Porto Alegre, ArtMed.
- PERRENOUD, P. (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002), *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, Porto Alegre, ArtMed.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- REBELO, J. A. (1993), *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Porto, ASA.
- REBOUL, O. (2000), *A Filosofia da Educação*, Lisboa, Edições 70.
- REIS e SÁ, L. (2001), *Pedagogia diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*, Porto, ASA.
- RIBEIRO, A. C., RIBEIRO, L. C. (1990), *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- ROEGIERS, X. & DE KETELE, J.-M. (2004), *Uma pedagogia da integração – Competências e aquisições no ensino*, Porto Alegre, ArtMed.
- ROLDÃO, M. do C. (2000), *Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação*, Lisboa, Departamento de Educação Básica.
- ROLDÃO, M. do C. (2009), *Estratégias de ensino: o saber e o agir do Professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- SÁ-CHAVES, I. (2007), *Portfolios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SELIKOWITZ, Mark (2010), *Défice de Atenção e Hiperactividade*, Alfragide, Texto Editores.

- SERRALHEIRO, [org.] (2005), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses*, Porto, Profedições.
- SILVEIRA, D. (2012), *Relação de pertença entre ética e educação: o significado contemporâneo da ética aristotélica das virtudes*, *Revista de Ciências Humanas*, 5(5), p-189.
- SIM-SIM, I. [org.] (2005), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*, Lisboa, Texto Editores.
- TAVARES, J., PEREIRA, A. S., GOMES, A. et. al. (2007), *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora.
- TRINDADE, R. (2002), *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*, Porto, ASA.
- VIEIRA, R. M. & VIEIRA, C. (2005), *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget.
- VILAR, A. de M. (2000), *O Professor Planificador*, Porto, ASA.
- ZABALA, A. (1998), *A Prática Educativa – Como ensinar*, Porto Alegre, ArtMed.
- ZABALA, A. e ARNAU, L. (2010), *Como aprender e ensinar competências*, S. Paulo, Artmed.
- ZABALZA, M. A. (1994), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, ASA.

Sitografia Consultada e Referenciada

- ANDRADE, B. (2008), “Gestão da diversidade na sala de aula – Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande”, disponível em [<http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/196/1/Gest%C3%A3o%20da%20diversidade%20na%20sala%20de%20aula.pdf>], a 11/06/2014.
- DIAS, C. & MORAIS, J. (2004), “Interacção em Sala de Aula: Observação e Análise”, disponível em [<https://www.google.pt/#q=%E2%80%9CInterac%C3%A7%C3%A3o+em+Sala+de+Aula:+Observa%C3%A7%C3%A3o+e+An%C3%A1lise&spell=1>], a 11/06/2014.
- DSM-V (2013), “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”, disponível em [http://helenium.ismt.pt/Psicopatologia/Bibliografia_files/DSM5.pdf], 29/05/2014.

- FERNÁNDEZ, R. (2007), “Modelos Pedagógicos, Educativos, de Excelencia e Instrumentales y Construcción Dialógica”, disponível em [http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/ModAutoPeda.pdf], a 11/06/2014.
- GONÇALVES, D., RAMALHO, R. (2009), “O (e)portfolio reflexivo como estratégia de formação”, [http://repositorio.esepf.pt/xmlui/bitstream/handle/10000/385/artigo%20Goncalves_e_Ramalho_2009.pdf?sequence=2], disponível em 09/06/2013.
- LOPES, J. (2012), “Indisciplina em sala de aula – Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar”, disponível em [http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2075/1/DissertMestradoJohanaBrandaoAraujoLopes2013.pdf], a 12/06/2014.
- LOUZETTE, F. & GATTI, A. (2007), “Luto na infância e as suas conseqüências no desenvolvimento psicológico”, disponível em [ftp://ftp.usjt.br/pub/revistaic/pag77_edi01.pdf], a 13/06/2014.
- MAIA, C., URBAN, A. & SCHEIBEL, M. (2008), “Organização do Trabalho Pedagógico”, pág.10, disponível em [http://www.bureaudecursos.com/pv_obj_cache/pv_obj_id_CA75EBC4DDFEDED7C4AFBBE453E62FEC11820300/filename/didatica_organizacao_do_trabalho_pedagogico_04_31.pdf], a 13/06/2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2013), “Educação para a Cidadania – linhas orientadoras”, disponível em [http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71], a 26/01/2014.
- MÜLLER, L. (2002), “A interação professor-aluno no processo educativo”, disponível em [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf], a 14/06/2014.
- PICADO, L. (2009), “A Indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva”, disponível em [http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf], a 12/06/2014.
- POMBO, O. (1994), “A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência”, disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf], a 21/11/2013.
- PONTE, J. P. (2006), “Os desafios no Processo de Bolonha para a formação inicial de professores”,

[<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3166/1/06-Ponte-RE-Bolonha.pdf>], disponível em 22/10/2013.

PROJETO EDUCATIVO (2012-2015), “Projeto Educativo de Escola”, disponível em [<http://www.perpetuo-socorro.pt/externato/docs/Projecto%20Educativo%20de%20Escola%202012.pdf>], a 15/10/2013.

REDONDO, A. C. (2011), “Indisciplina: percepções sobre o Novo Estatuto do Aluno”, disponível em [<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/5651/1/VF.pdf>], a 30/05/2014.

REIS, P. (2011), “Observação de aulas e avaliação do desempenho docente”, disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf], a 13/06/2014.

TUNES, E., TACCA, M. & JÚNIOR, R. (2005), “O Professor e o Ato de Ensinar”, disponível em [<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>], a 14/06/2014.

Anexos

Anexo I – Quadro síntese sobre a ambiguidade etimológica da palavra educar

| | <i>Educere</i> (Alimentar) | <i>Educare</i> (Conduzir) |
|--------------------------------|---|---|
| O que é o conhecimento? | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica-se o conhecimento com informação pré-organizada, hetero produzida, completa e acabada. • O conhecimento é um produto que se adquire. • O conhecimento é entendido como um corpo inquestionável de saberes preexistentes. | <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento resulta da interacção entre o indivíduo, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui. • O conhecimento é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo. |
| O que é ensinar? | <ul style="list-style-type: none"> • É difundir um conhecimento pré-fabricado e impor normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. | <ul style="list-style-type: none"> • É apoiar os alunos a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. |
| O que é aprender? | <ul style="list-style-type: none"> • É um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. | <ul style="list-style-type: none"> • É um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca da mesma; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais preexistentes. |

O ato de ensinar apresenta uma concepção baseada no ensino e na aprendizagem, tratando-se de uma relação que se constrói em função de pressupostos teóricos e de compromissos.

A aprendizagem expressa uma maior centralidade no aluno e atribui um novo papel ao docente, pelo que este se caracteriza pela mediação das aprendizagens. Posto isto, a intervenção educativa deixa o conceito de que “uma acção [é] exercida pela geração adulta [...]” (Durkheim, 1968 citado por Trindade, 2002:9).

Anexo II – Estudo de Caso sobre o aluno com PHDA

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dificuldades de Aprendizagem Específicas

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, (...)” (Correia (2008) citado por Coelho, 2013:9).

Deste modo, apercebemo-nos de que as dificuldades anteriormente citadas agrupam os problemas de carácter intrínseco do indivíduo estando relacionados com fatores externos, como por exemplo, a metodologia da aprendizagem (Coelho, 2013:9).

Fonseca (1999) citado por Serra (2005:10), afirma que uma criança “é distraída porque (...) não é capaz de seleccionar os estímulos importantes e isso interfere com a aprendizagem, pois as mensagens sensoriais são recebidas mas não integradas (...)”. Como tal, o Professor deve organizar estratégias adequadas às dificuldades dos seus alunos, de modo a que ocorra uma aprendizagem direcionada, onde sejam otimizados os níveis de atenção dos mesmos, obtendo assim resultados positivos. Na eventualidade desta situação não ser potenciadora de uma boa aprendizagem, obter-se-á reflexos negativos na concretização das aprendizagens ao nível da leitura e da escrita que, conseqüentemente, tornar-se-ão no impedimento da compreensão de outras áreas do saber (como por exemplo, a Matemática).

Sabe-se que a incidência nestas crianças varia entre os 35% e os 50%, pelo que o rendimento académico apresenta-se, normalmente, inferior às suas capacidades intelectuais devido aos problemas de atenção, memória e raro controlo de impulsos (Carla Maia, s/a:8).

Breve Contextualização Histórica

Segundo Meyer e Still (1904 e 1902) citados por Lopes (2004:12) referem que o Distúrbio Hiperativo e de Défice de Atenção (DHDA) apresenta os primeiros relatos nos finais do século XIX e inícios do século XX, sofrendo o seu conceito uma evolução. Lopes (2004:13) diz que para Still, “os défices de inibição volitiva de controlo moral” estavam diretamente relacionados com uma origem neurológica, pois a existência de “uma síndrome de desconexão cortical” seria responsável pelo impedimento da “inibição dos impulsos e dos comportamentos”.

A determinação do conceito baseou-se no acompanhamento de diversas crianças inseridas em vários grupos familiares, pelo que os investigadores associavam os distúrbios a “uma base biológica”, pouco permeáveis à mudança, negligenciando-se os fatores ambientais e sociais (Schachar, 1986 e Barkley, 1990 *in* Lopes, 2004:14). Todavia, era rogado, pelos autores anteriormente referidos, que estas crianças fossem acompanhadas pelos serviços de educação especial (*idem*, 2004:14).

João Lopes (2004:16) faz ainda referência ao “mecanismo bioquímico de atuação do metilfenidato” (medicação tomada pelo aluno em estudo) e aos “mecanismos neurológicos subjacentes aos distúrbios comportamentais da infância”, pelo que se desenvolveu o conceito “Síndrome de Lesão Cerebral Mínima” (Strauss & Lehtinen, 1947) tendo sido seus antecedentes, a “organic driveness” (Kahn & Cohen, 1934), e a “síndrome de irrequietude” (“restlessness syndrome”) (Childers, 1935; Levin, 1938).

Na década de 60, definia-se esta perturbação como resultado de uma “disfunção cerebral” (Lopes, 2004:25). Dez anos mais tarde, verificou-se que outros fatores etiológicos, como os ambientais, seriam preponderantes nesta situação.

A Hiperatividade e o Aluno

“O transtorno por hiperatividade com déficit de atenção, ou mais brevemente o transtorno hiperativo, (...) identifica crianças que apresentam problemas de atenção, de impulsividade, de autocontrolo e de hiperatividade motora.” (E. Caballo e Ángel Simón, 2005:401). Como característica específica, afirma-se que esta perturbação persiste num padrão “de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperactividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento (Critério A)” (DSM-IV-TR, 2002:85). De acordo com (Marafão:15), após a análise do Manual de Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais, verificou que esta perturbação incide, maioritariamente, nos rapazes, quando comparados os dois géneros.

Segundo Wicks-Nelson e Israel (1997) cit. por E. Caballo e Ángel Simón (2005:402) a temática estudada "... é [então] articulada através de três conceitos chave: falta de atenção, impulsividade e hiperatividade".

Luk (1985) citado por E. Caballo e Ángel Simón (2005:402) menciona que esta instabilidade "... reflete um défice primário para fixar atenção (concentrar-se), enquanto para outros, seria secundário a um problema mais geral de desinibição comportamental.". Este défice pode manifestar-se no contexto escolar ou em situações laborais e sociais (DSM-IV-TR, 2002:85). Como tal, as crianças/adolescentes cometem erros, nas tarefas, por descuido.

Para estas crianças/adolescentes é fundamental estarmos atentos na realização das suas tarefas, fazendo-se um acompanhamento mais assertivo e contínuo, de modo a que os seus trabalhos não sejam desenvolvidos de forma desordenada, descuidada e sem reflexão. Ao mesmo tempo, é crucial manter a atenção destes indivíduos nas atividades, contornando a sua dificuldade na finalização das mesmas. O que sucede é o aglutinar de várias tarefas que se vão sucedendo e, que pela sua distração, não são concluídas. Estas crianças são também incumpridoras das instruções facultadas.

E. Caballo e Ángel Simón juntamente com Milich e Kramer (1985) inserem também o conceito de impulsividade ao se dirigirem à questão de hiperatividade, uma vez que a definem como sendo "... um défice para inibir comportamentos em resposta a demandas situacionais" (2005:402). Esta impulsividade "manifesta-se por impaciência, dificuldade para adiar respostas, precipitação das respostas antes que as perguntas tenham acabado (...), interromper ou interferir frequentemente com os outros ao ponto de provocarem problemas (...)" (DSM-IV-TR, 2002:86).

O adolescente deste estudo apresenta alterações diversas, pois passa a maior parte da aula a falar sem parar (com os seus colegas localizados lado a lado, aluna S e aluno C); a movimentar as diversas partes do seu corpo, essencialmente braços e pernas; não conseguindo ficar muito tempo sentado no lugar, tendo a necessidade de deixar cair objetos para se levantar; assim como levantar-se para afiar o lápis junto ao caixote do lixo; colocar objetos à boca, trincando-os e lambendo-os ou, mexendo nos objetos dos restantes colegas originando confusão na sala de aula.

De igual forma, é possível afirmar que este aluno distraía-se, facilmente, por estímulos irrelevantes, interrompendo as suas tarefas, prestando atenção à

participação indevida de um colega, em modo de conversação desadequada ao contexto.

A sintomatologia, habitualmente, piora nas situações que requerem um maior esforço e maior atenção ou ainda, em situações não apelativas e rotineiras, agravando-se no contexto de sala de aula.

Posto isto, temos de ter em consideração que algumas crianças apresentam uma predominância em determinadas alterações, pelo que dessa forma, a hiperatividade se subdivide em três subtipos: “Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção, Tipo Misto”; “Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção, Tipo Predominantemente Desatento”; “Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção, Tipo Predominantemente Hiperactivo-Impulsivo” (DSM-IV-TR, 2002:87).

Caso a criança não preencha todos os critérios desta perturbação, deverá diagnosticar-se “Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção Sem Outra Especificação” (idem, 2002:87).

Características destas crianças/adolescentes

Os alunos com perturbação de hiperatividade e com déficit de atenção são um grupo heterogéneo, pelo qual, nem todas as características se apresentam da mesma forma e com a mesma intensidade. Dado que existem três subtipos, sabemos que os fatores diversificarão segundo o género e a idade escolar, existindo uma maior propensão para a hiperatividade e déficit de atenção no género masculino.

Apresentamos algumas características gerais das crianças, de acordo com Carla Maia, Psiquiatra de Infância e da Adolescência (s/d:6-7) que possuem esta perturbação, explicitando, mais precisamente, as observadas no contexto de sala de aula, face ao aluno em estudo:

- Baixa tolerância à frustração;
- Baixa auto-estima;
- Dificuldades em seguir normas (orientações e regras);
- Desmotivação escolar;
- Rendimento escolar oscilante;
- Dificuldades em respeitar a sua vez, precipitação nas respostas;
- Fazem barulhos ou sons desadequados;
- São imprevisíveis e distraídas;

- Perdem ou esquecem o material escolar, têm os deveres poucos cuidados.

Teorias biológicas que explicam a hiperatividade

As teorias biológicas referem situações de traumas no nascimento, infeções, substâncias tóxicas, entre outras. Esta última permitiu perceber-se que existe uma relação entre a doença e a presença de níveis elevados de chumbo no sangue da pessoa, não sendo considerados válidos os argumentos como a presença de corantes/conservantes nos alimentos, nem o consumo excessivo de açúcar (E. Caballo e Ángel Simón, 2005:411).

As “crianças com lesão cerebral” são mencionadas por Strauss e Lehtinen (1947) por apresentarem este tipo de sintomatologia, sendo associadas às que “... apresentavam atrasos no desenvolvimento e deficiência mental¹ sem causa detectável.” (E. Caballo e Ángel Simón, 2005:411).

Outra variável explicativa encontra-se direccionada para os fatores genéticos, visto que existe “... uma predisposição genética a padecer do transtorno ou, pelo menos, de parte de sua sintomatologia.” (E. Caballo e Ángel Simón, 2005:412).

Assim, conclui-se que a perturbação aqui estudada resulta de uma combinação complexa entre fatores genéticos, biológicos, ambientais e sociais (Santos e Vasconcelos, 2010:3).

¹ Perturbação caracterizada “por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (QI aproximadamente de 70 ou inferior) com início antes dos 18 anos e défice concomitante insuficiência no funcionamento adaptativo” (DSM-IV, 2002:39).

Como avaliar o transtorno hiperativo

Para avaliar crianças com sintomas de hiperatividade deve-se implicar diferentes especialistas, como psicólogos, neurologistas e pediatras, para além da atenção dos pais e do docente.

Quando nos são apresentadas as avaliações psicológicas estas dividem-se, segundo Moreno (1995) citado por E. Caballo e Ángel Simón, (2005:415), em dois grupos: “níveis de atuação (atenção, atividade motora e comportamento geral da criança) ou pelos instrumentos de avaliação (entrevistas, escalas de avaliação, instrumentos aplicados à própria criança, observações comportamentais e técnicas mecânicas)”.

As escalas e os questionários são apresentados aos professores e pais do aluno, uma vez que são rápidos na sua aplicação, de baixo custo, fornecem informação sobre comportamentos difíceis de observar (a partir de registos), entre outros (E. Caballo e Ángel Simón, (2005:416).

É também importante referir que a hiperatividade “pode variar em função da idade do sujeito e do seu nível de desenvolvimento”, pelo que o seu diagnóstico deverá ser realizado cautelosamente em crianças pequenas (DSM-IV-TR, 2002:86).

Como tratar o transtorno hiperativo

O tratamento deste transtorno pode ser realizado de duas formas (modalidades terapêuticas), nomeadamente o tratamento farmacológico e com terapias cognitivo-comportamentais (E. Caballo e Ángel Simón, 2005:418). Estes dois tratamentos obtêm efeitos positivos quando usados independentemente.

O primeiro tratamento abrange a atribuição de “estimulantes (...) tranquilizantes e, em menor medida, antidepressivos e sais de lítio.” (E. Caballo e Ángel Simón, (2005:419). Esta situação pode provocar ao aluno a perda de apetite, insónias, dores de cabeça ou abdominal e alterações no humor. Para a não ocorrência destes sintomas, a dose diária deve ser reajustada, embora se temam os efeitos da medicação a longo prazo (idem, 2005:419).

O segundo tratamento está relacionado com a intervenção psicológica, implicando “a aplicação de programas multicompetentes integrados por diferentes técnicas que são postas em prática no meio natural” (Moreno cit. por Caballo e Simón, 2005:420). A orientação comportamental dada a partir deste tratamento obtém

diversos benefícios, pois a criança “a) aumenta o comportamento atencional e o rendimento escolar; b) [potencia a] diminuição da atividade motora excessiva e c) melhora as interações sociais (...)”(E. Caballo e Ángel Simón, (2005:420)).

CARACTERIZAÇÃO DO CASO

O aluno em estudo é do sexo masculino, tem 12 anos de idade e encontra-se no 6º ano de escolaridade. A Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção foi-lhe diagnosticada aos 8 anos, pelo pedopsiquiatra, receitando-lhe metilfenidato (ritalina) para inibir os estímulos corporais, aumentando o índice de concentração.

Segundo o infarmed, “os medicamentos que contêm metilfenidato continuam a ser adequados para o tratamento de crianças com mais de seis anos de idade e de adolescentes com perturbação de hiperatividade e deficiência de atenção (ADHD)”. Na verdade trata-se de uma droga psicoestimulante, onde o “seu mecanismo de ação é o estímulo de receptores alfa e beta-adrenérgicos diretamente, ou a libertação de dopamina e noradrenalina dos terminais sinápticos, indiretamente”, iniciando-se o efeito em 30 minutos (Pastura e Mattos, s/d:s/p).

O adolescente em estudo foi transferido, no final do 2º período, do Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus para uma outra instituição particular com características ideológicas semelhantes, situada, de igual forma, na região metropolitana do Porto. A partir de uma conversa informal com a Diretora de Turma, fomos informadas de que o aluno apresentava um Programa Educativo Individual (PEI), que segundo o Decreto-Lei nº3/2008, artigo 8º, nos pontos 1, 2 e 3 (página 3), “fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação”, documentando “as necessidades educativas especiais da criança ou jovem” e integrando “o processo individual do aluno”. Devido ao incumprimento do mesmo, na primeira instituição, foi tomada a decisão, por parte da mãe do discente, da efetivação da transferência, mesmo que a mesma pudesse repercutir situações negativas ao adolescente.

Antecedentes

JG é filho de pais separados, residindo com a sua mãe e irmã (mais velha do que o aluno 1 ano) (Confrontar Anexo I). A sua mãe é gestora e o seu pai economista.

Ambos apresentam habilitações académicas de nível superior, mais designadamente licenciatura.

A Educação Pré-Escolar, assim como o Ensino Básico (até inícios do 2º período relativo ao 6º ano de escolaridade) decorreram no Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, vindo a integrar, no presente ano letivo, na instituição correspondente à IE.

Aquando da sua aprendizagem no 1º Ciclo, foi diagnosticado, a JG, a perturbação de hiperatividade com défice de atenção, pelo Pedopsiquiatra. Aos 8 anos de idade foi-lhe administrada, pela primeira vez, a medicação para que o discente pudesse se concentrar. De acordo com o processo do aluno, não existe nenhum diagnóstico familiar semelhante, não nos sendo possível relacionar, teoricamente, com as teorias biológicas supraditas em capítulos anteriores.

Como características relevantes verificamos que JG é um aluno irrequieto, agitado, desorganizado, imaturo, irresponsável e preguiçoso. Está constantemente a falar com os colegas do lado, mexe constantemente as mãos e as pernas, levanta-se repetidamente do lugar, não traz material escolar, não efetua os trabalhos de casa e são raros os momentos em que tem a sua mesa organizada (Confrontar Metodologia – Registo Fotográfico).

Socialização

A família surge, neste indicador, como o primeiro grupo responsável pela socialização da criança, uma vez que, realiza a mediação entre esta e a sociedade (Vitale, s/a:89). O processo de socialização requer a apropriação de regras e valores previstas numa sociedade, para que se promova uma coesão entre os indivíduos. JG está inserido numa socialização primária, onde não só a família como os seus colegas e professores (escola), os grupos de pares e os *media* são agentes modeladores das suas características.

Em nenhum momento da observação/intervenção ouvimos o JG falar da sua família. Deste modo, não podemos efetuar nenhum apontamento quanto a este assunto.

Já no que diz respeito à relação com os seus colegas, JG foi muito bem recebido pelos mesmos, sendo rapidamente integrado na turma. Participa em todas as atividades com os seus amigos, desde jogos no telemóvel ou *tablet*, a exercícios em grupo, a trocas e verificações dos cromos dos jogadores do mundial (Confrontar Anexo IV), pelo que as mesmas decorreram tanto na sala de aula como no recreio.

Motricidade

O Desenvolvimento Motor engloba o comportamento e a aptidão para que cada um controle o seu corpo, vindo esta a ser adquirida ao longo das transformações e evolução do indivíduo (Neto, s/a:4). Segundo este autor (s/a:5), “no âmbito da motricidade infantil os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade”. Deste modo, é possível afirmar que o aluno em causa já se encontra “fora” do período crítico.

Pela observação efetuada podemos afirmar que o aluno não possui nenhuma dificuldade ao nível da motricidade fina ou grossa.

Linguagem

JG é um aluno muito comunicativo que aliado à sua distração é capaz de passar a aula a conversar. Tudo é motivo para efetuar uma brincadeira ou dizer uma nova graça, o que condiciona o seu nível de concentração.

Refletimos um pouco sobre as estratégias a adequar e verificamos que os colegas que se encontram dispostos lateralmente deveriam ser mudados de lugar, pois propiciam conversas paralelas com JG. Apesar deste se encontrar localizado na zona mais próxima da docente e um pouco afastado da janela, embora possua boa luminosidade, o lugar do discente deveria ser repensado, ou pelo menos, o dos dois colegas.

No que diz respeito agora à oralidade, JG expressa-se com algumas dificuldades, ao nível da sintaxe e da semântica (foi-lhe diagnosticada dislexia), o que dificulta a sua compreensão por parte do recetor. Este utiliza um vocabulário pouco variado e uma pronúncia, por vezes, pouco inteligível. Fala apressadamente e, muitas vezes, na vez dos outros, servindo-se de gestos e de movimentos corporais para complementar o seu discurso.

Autonomia

Em relação à sua carteira de trabalho, normalmente, JG tem uma mesa muito desarrumada, com material espalhado e que, por vezes, não está relacionado com a área disciplinar do momento. JG não é lento, mas devido à sua tendência para se distrair facilmente, se atrasa na realização das atividades.

É essencial que o professor o chama várias vezes a atenção para que efetue o registo dos exercícios no caderno, pois caso não seja avisado, o aluno não regista nada e passa a aula desatento. É também essencial que o professor o auxilie na organização dos cadernos. Porém, como raramente os traz, apesar de existirem algumas afirmações quanto a faltas de material, essa atividade fica sem acompanhamento.

Cognição

Para a aprendizagem da leitura estão associados às dificuldades ao nível da decodificação das palavras (E. Caballo e Ángel Simón, 2005:163). Já para a escrita, a mesma deve decorrer na sequência de quatro processos, nomeadamente, a elaboração de um plano (estruturação e ordenação de ideias), a componente sintática (construção frásica que compõe o texto), o léxico (seleção de palavras adequadas para a estruturação frásica) e o desenvolvimento motor do aprendiz –

“antes de representar a palavra com um sinal gráfico [a criança seleciona] alógrafos adequados [...] [presentes na] memória de longo prazo. [Estes] (...) são traduzidos em movimentos musculares para [a] sua representação gráfica e na formação de um padrão motor [sendo este] recuperado do armazém de padrões gráficos nos quais são indicados a forma, direção e tamanho dos traços das letras” (E. Caballo e Ángel Simón, 2005:163).

Quanto ao seu rendimento escolar, JG possui imensas dificuldades e maus resultados escolares. Apresenta dificuldades na leitura e na escrita, não realizando corretamente a entoação dos sinais de pontuação. Este escreve com a mão esquerda e tem uma letra pouco legível (Confrontar Metodologia – Registo Fotográfico).

METODOLOGIA

O aluno é acompanhado pela psicóloga da instituição que, conseqüentemente, trabalha com ele várias componentes, nomeadamente a língua materna, Português (Confrontar Anexo II).

JG é também acompanhado por um pedopsiquiatra, tendo, este, sido o responsável pelo diagnóstico precoce, acerca da perturbação.

Neste momento, o aluno não é acompanhado por mais nenhum especialista, tendo apenas, um acompanhamento na instituição, na qual estuda, pela psicóloga e acompanhamento por parte dos professores.

Não foi possível contactar nenhum familiar. No entanto, após várias conversas informais com os professores, a psicóloga e a observação/intervenção efetuadas foi

possível constatar as distrações evidentes do aluno, a desorganização e as várias dificuldades, nomeadamente na área do Português quanto à incidência de erros ortográficos.

Embora não esteja presente no Programa Educativo Individual, a professora de Português afirmou que este apresenta dificuldades na comunicação oral e escrita, atribuindo-se uma outra perturbação, a dislexia - “Unspecified intellectual disability (intellectual developmental disorder)”.

Registo Fotográfico



Ilustração 1 - JG distraído com outro aluno



Ilustração 2 - Situação excepcional (carteira praticamente arrumada)



Ilustração 3 - O interior da carteira (falta de material e pouca organização)

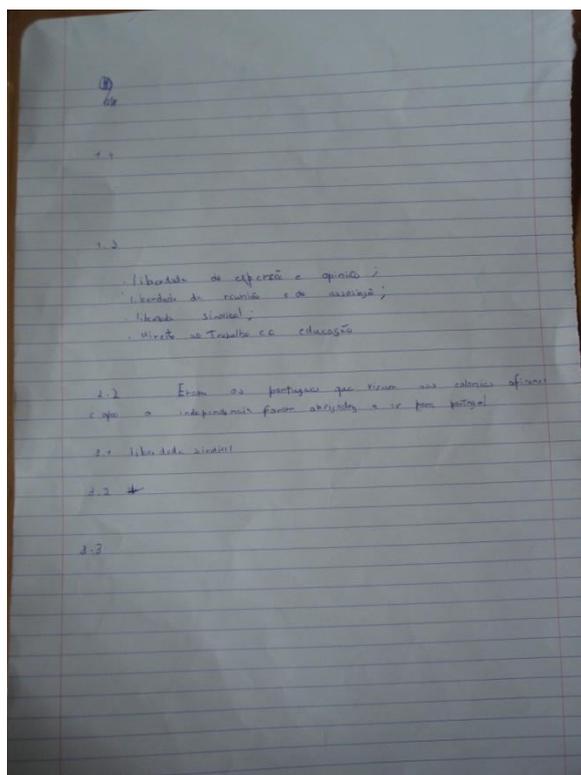


Ilustração 4 - Registo numa folha (o aluno não traz os cadernos)

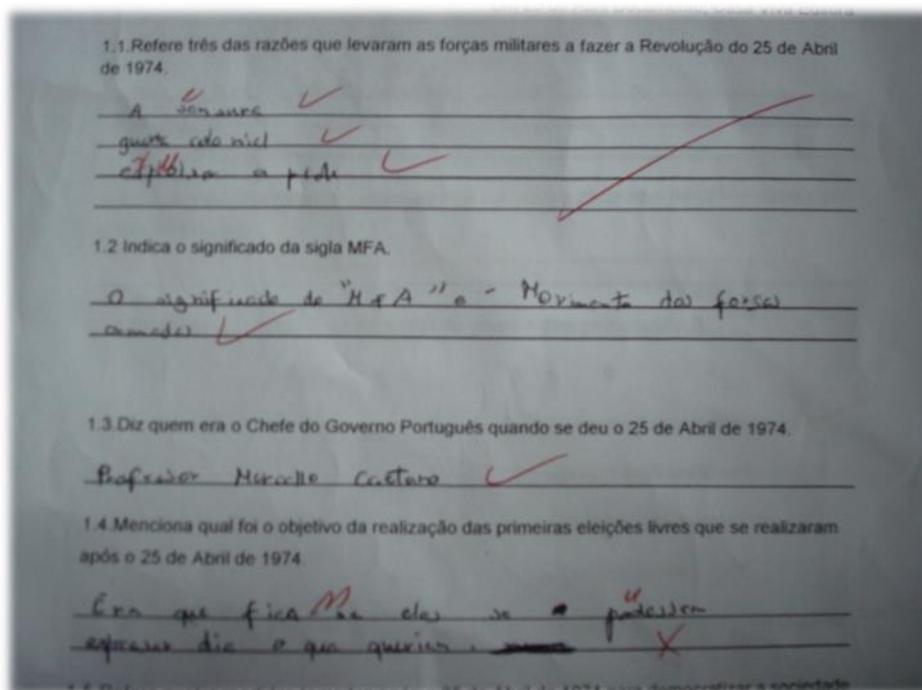


Ilustração 5 - Teste de avaliação de História e Geografia de Portugal (presença de erros ortográficos)

INTERVENÇÃO

Que estratégias³ deverão ser implementadas, no contexto de sala de aula, de modo a promover a aprendizagem de um aluno, do 2ºCiclo, com hiperatividade e défice de atenção?

Todos sabemos que as aulas e as tarefas escolares que, por vezes, são propostas podem ser pouco motivadoras e, até, rotineiras. Como tal, o professor deve investir nas suas aulas (planificação bem estruturada, com tempos bem compostos para dar ritmo às atividades) de modo a incentivar e captar a atenção destes adolescentes.

As crianças que sofrem desta perturbação aborrecem-se facilmente, pelo que vão desinvestindo do meio escolar. Para agravar essa situação, vê-se refletido o insucesso escolar.

Como futura profissional e após o contexto de observação/intervenção, pude aferir que o discente em estudo deverá ser acompanhado de acordo com um plano de intervenção. Plano esse que já se encontrava pré-definido no PEI, após uma análise da Psicóloga, da Diretora de Turma e restante corpo docente, assim como pela

³ Conjunto de ações orientadoras tomadas pelo professor ou aluno para potenciar o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista (Vieira & Vieira, 2005:16).

professora do Ensino Especial. Associadas a essas questões, poderei implementar outras que, a meu ver, possam complementar e auxiliar o aluno, durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Atente nas indicações seguintes:

- O aluno deverá ser colocado num lugar da frente, se possível com um aluno-tutor que o oriente na realização das tarefas;
- Os professores deverão utilizar material visual apelativo, como projeções, *powerpoints*, cartazes coloridos, entre outros;
- Os professores deverão orientar o aluno nas questões-chave de cada conteúdo a aprender, afirmando quais as palavras a sublinhar, os conceitos-chave a reter e orientá-lo no preenchimento de pequenos esquemas;
- As repreensões deverão ser feitas em privado, enquanto o reforço positivo deverá ser efetuado perante a turma;
- O aluno deverá elaborar um inventário cacográfico para que o mesmo o acompanhe ao longo das aulas, podendo e devendo consultá-lo quando necessário (Confrontar Anexo II);
- Devido à sua dificuldade na linguagem oral e escrita, o aluno não deverá ler em voz alta a menos que seja um texto curto ou de baixa dificuldade. O ideal será facultar-lhe, antecipadamente, o texto para que o mesmo treine a sua leitura;
- A estruturação dos testes deverá sofrer alterações ao nível do tamanho da letra (por exemplo, tamanho 18), o tempo de realização, número de questões inferior ao estipulado e questões mais diretivas (evitar relacionar conceitos, uma vez que o aluno não possui essa destreza).

Nota: importa salientar que a situação de reforço, este pode advir de um reforço social ou material. O primeiro consiste em aumentar a probabilidade de ocorrência de um bom comportamento a partir de um sorriso, um *feedback* positivo (Muito Bem!), pelo que, nesta situação fará mais sentido do que o recurso material (por exemplo, um reбуçado). Não podemos esquecer que o reforço deverá ser efetuado logo após o comportamento desejado, de modo a que seja entendida a situação e se reflita sobre a mesma, não descurando e correndo o risco de não sortir efeito.

A partir da conversa informal com a Dr.^a R. (Psicóloga da Instituição), concluiu-se que o Plano de Intervenção compreende as várias competências a desenvolver no estudante, direcionando-se as mesmas não só a nível escolar, como também sob a forma de formação do indivíduo enquanto pessoa (o Eu e os Outros). Daí o acompanhamento e apoio de uma psicóloga ser fundamental, pois o apoio psicológico distingue-se pela intervenção psicoterapêutica que é dirigida à criança e, quando necessário, aos pais da mesma.

Quanto ao JG verificou-se que era essencial desenvolver competências escolares, intervindo no campo de concentração e organização, pois são fatores que influenciam exponencialmente a sua aprendizagem e os seus resultados escolares.

Como tal devemos ter em atenção as seguintes orientações:

- O professor deve dar tempo extra para a finalização das tarefas a realizar na sala de aula, o mesmo deverá acontecer aquando da realização dos testes de avaliação;
- O professor deve falar com o aluno recorrendo a uma linguagem clara, mantendo o contacto visual, para que o discente não disperse, focalizando-se, assim no que está a ser-lhe dito;
- Questionar várias vezes, de forma próxima, se está a perceber tudo o que está a ser referido em aula, alertando-o para o registo das tarefas/exercícios no caderno;
- Orientar o aluno na estruturação do caderno diário, sugerindo a utilização de outras cores para realçar conceitos importantes a reter. O mesmo poderá ser feito durante a exposição dos conteúdos, devendo o professor alertar sobre a importância do mesmo, alterando o tom de voz, captando a atenção do discente;
- O aluno deverá compreender a importância do material em aula, não facilitando esquecimentos do material escolar, pois o mesmo servirá, como foi observado, para poder libertar-se das responsabilidades em aula (por exemplo, o registo da informação no caderno) (Confrontar Anexo IV);
- O professor deverá deslocar-se no espaço de sala de aula, promovendo o acompanhamento visual do discente e, quando verificar que este dispersou, aproximar-se do mesmo, tocando-lhe no rosto ou na mão;
- Quando o aluno demonstrar alguma excitação permitir que este saia um pouco da sala para aliviar tensões, propiciando um momento de libertação das

energias sobrecarregadas (JG solicitava várias vezes idas ao WC, pelo que quando regressava encontrava-se mais calmo) promovendo o autocontrolo;

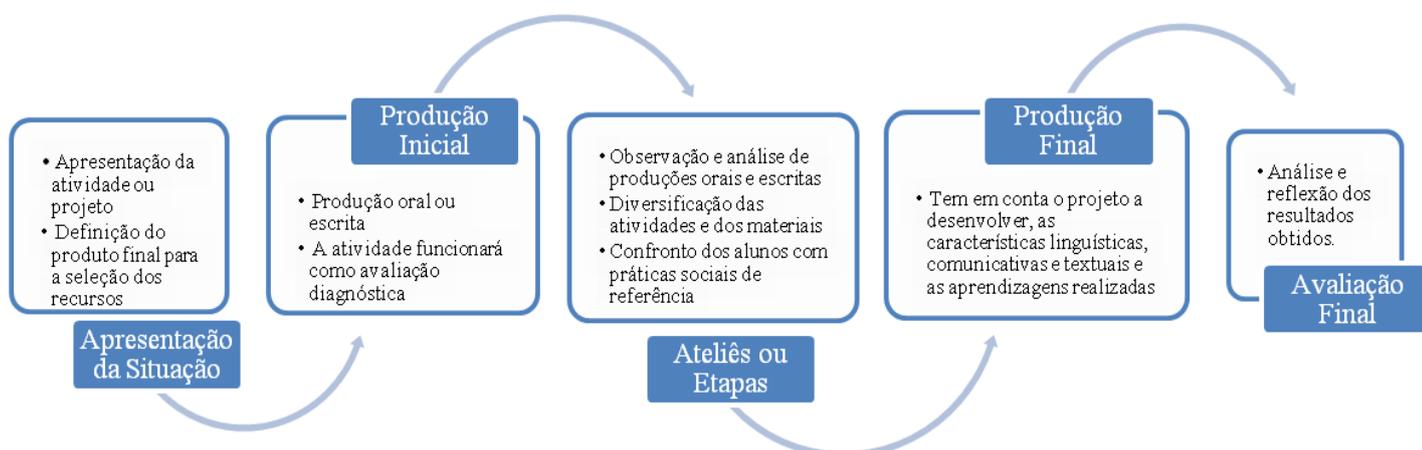
- O professor deverá elaborar atividades que desenvolvam a atenção e a concentração, realizando exercícios com raciocínio lógico (completar frases), construir puzzles com imagens alusivas a uma história que o aluno deverá redigir; procurar sinónimos de palavras pouco usuais; ordenar textos atribuindo-lhes sentido e uma sequência lógica, etc.;
- Por fim, o professor deverá dividir as tarefas em pequenas etapas, sendo estas de curta duração, para que o discente não se sinta desorientado e tenha a oportunidade de as concluir com sucesso. Quando cumpridas o professor poderá atribuir uma pontuação positiva e numa situação contrária uma pontuação negativa – sistema de pontos (Confrontar Anexo III).

Encarnação Silva refere uma estratégia interessante a desenvolver-se no contexto de sala de aula, para que se desenvolvam várias competências, particularmente na leitura e na escrita. A autora apresenta a sequência didática como estratégia para o desenvolvimento dessas competências (*in* Costa e Sousa & Cardoso, 2011:33), uma vez que facilitam a aprendizagem dos alunos. E nada é tão importante, para os alunos com défice de atenção e hiperatividade, como o faseamento das tarefas, facilitando a sua elaboração e compreensão.

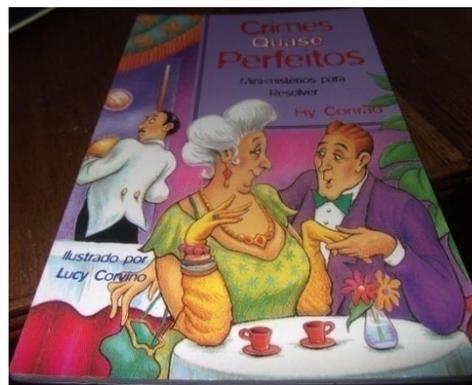
Segundo Silva (*in* Costa e Sousa & Cardoso, 2011:34), “a sequência didáctica é utilizada, fundamentalmente, para trabalhar qualquer conteúdo de qualquer área disciplinar”. Como o Português é de carácter transversal a todas as áreas disciplinares, penso que esta tarefa seria facilitadora quer para o docente quer para o aluno em estudo, que também possui dislexia², pois definir-se-iam “um conjunto organizado de actividades de ensino, aprendizagem e avaliação, centradas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita (...)” (Silva *in* Costa e Sousa & Cardoso, 2011:35). Para tal, seleccionar-se-ia um dia da semana, para a concretização da atividade, decorrendo a aprendizagem ao longo de várias semanas, favorecendo a construção do saber e saber fazer do aprendiz.

² Afeta a aprendizagem e a utilização instrumental da leitura, “resultando de problemas ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência (QI) dos indivíduos”. A associação Internacional de Dislexia referida por Teles (2009a) afirma também que se caracteriza “por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica” (Coelho, 2013:14)

As etapas previstas para o desenvolvimento de uma sequência didática, segundo Dolz & Schneuwly (1998 e 2004) citados por Silva (*in* Costa e Sousa & Cardoso, 2011:35-36) são as seguintes:



Seguindo esta lógica, poderia ser proposta a leitura do livro “Crimes Quase Perfeitos” de Hy Conrad, o qual se encontra inserido no Plano Nacional de Leitura e, solucionar os mistérios apresentados ao longo da leitura. Associando assim, o prazer da leitura com o desvendar de enigmas que tornarão, os alunos, incluindo o discente em estudo, detetives. Para a resolução serão apresentadas várias pistas (consulta de provas como relatórios de autópsias, depoimentos, etc.) e os estudantes, deverão escrever, pequenos textos, a explicitar os passos dados, para a resolução das situações. Os mesmos serão utilizados para pequenos debates acerca das melhores e mais rápidas soluções, dando-se relevância, não só às etapas tidas em consideração, como também à forma como elas devem ser explicitadas textualmente e oralmente.



Após a finalização dos enigmas, os discentes reuniriam as etapas de resolução (textos explicativos) num dossiê de turma, podendo o mesmo ser consultado.

Conclusão

Incluir requer habilidades diversificadas, ao ponto de saber estar e de como desenvolver e preparar a ação. Como profissional de Educação, a educação especial apresenta-se como uma situação bem presente na nossa realidade, pelo que a inclusão é um fator crucial nesta temática. Como futura professora revejo uma necessidade em saber responder, de forma eficaz, às necessidades educativas dos meus alunos, pois estes são um grupo heterogéneo com características muito vincadas e distintas.

Como tal, espera-se que enquanto profissional tenha a oportunidade e capacidade de saber responder às necessidades dos alunos que apresentem esta perturbação, pois trata-se de um enorme desafio. Criar recursos, demarcar os tempos para cada atividade, tentar inovar, gerir um grande grupo, não são tarefas fáceis.

Tal como nos diz Couto (2012:107),

“(...) conclui-se que a principal característica desta perturbação é um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperatividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento” (DSM-IV-TR, 2011, p. 85).

Por isso, é que é tão importante estar consciente do que podemos vir a enfrentar. Os alunos aprendem entre eles, com os professores e estes entre os próprios. Assim, cabe ao professor mudar concepções e refletir sobre as suas práticas e formas de ação. Agir sabendo que ensina para todos, mas que acima de tudo, ensina individualmente.

Não podemos, então, esquecer a pedagogia diferenciada, onde se procura, a partir de procedimentos diversos “empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem (...), [de modo a] atingir por vias diferentes objectivos comuns” (Inspeção Geral da Educação Nacional *in* Reis e Sá, 2001:7) apresenta-se como fator fundamental para esta consciencialização e funcionalidade da perturbação em estudo. Daí ser necessário o professor demonstrar-se criativo, flexível nos momentos de aprendizagem.

Pretende-se desenvolver competências, conhecimentos e habilidades que, no futuro, determinarão o “ser” do indivíduo.

Referências Bibliográficas

COELHO, Diana T. (2013), *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*, Porto, Editora: Areal Editores.

COSTA E SOUSA, Otília & CARDOSO, Adriana (2011), *Desenvolver Competências em Língua – Percursos Didáticos*, Lisboa, Edições Colibri.

E. CABALLO, Vicente, ÁNGEL SIMÓN, Miguel (2005), *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente*, São Paulo, Editora: Livraria Santos.

LOPES, João A. (2004), *A Hiperactividade*, Coimbra, Quarteto.

MAIA, Carla (s/d), *Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção – Um guia para professores*, texto policopiado.

SERRA, Helena, NUNES, Glória, SANTOS, Clara (2005), *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*, Porto, Editora: ASA.

REIS E SÁ, Luzia (2001), *Pedagogia diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*, Porto, ASA.

VIEIRA, Rui M. & VIEIRA, Celina (2005), *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget.

Sitografia

CAMACHO, A. G. (2006), “Los Inventarios Cacográficos en La Enseñanza de la Ortografía”, disponível em [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2222125.pdf], a 26/05/2014.

COUTO, Mónica (2012), “A PHDA como Fator Condicionante do Sucesso Escolar – Estudo Exploratório acerca das Perceções dos Professores”, disponível em [<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4053/Tese%20de%20Mestrado.pdf?sequence=1>], a 04/06/2014.

Dec-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, disponível em [<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>], a 02/06/2014.

INFARMED (2009), “Informação aos Profissionais da Saúde”, disponível em [<http://www.infarmed.pt/infarmedia/47/infarmedia.pdf>], a 02/06/2014.

MARAFÃO, AGOSTINHO (2012), “Procedimentos de Intervenção Comportamentalista em dois Adolescentes com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção”, disponível em [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2768/1/msc_ajam.pdf], a 03/06/2014.

NETO, Carlos (s/a), “Desenvolvimento da Motricidade e as *Culturas de Infância*”, [<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf>], disponível em 24/05/2013.

PASTURA, Giuseppe & MATTOS, Paulo (s/d), “Efeitos colaterais do metilfenidato”, disponível em [<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol31/n2/100.html>], a 02/06/2014.

PEI – Programa Educativo Individual (Documento a preencher pelas docentes do aluno e pela docente do Ensino Especial), disponível em [http://www.appdae.net/documentos/manuais/pei_plano_educativo_individual.pdf], a 02/06/2014.

SANTOS, Leticia & VASCONCELOS, Laércia (2010), “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar”, disponível em [<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/15.pdf>], a 02/06/2014.

ANEXOS UTILIZADOS

ANEXO I – FICHA DE ANAMNESE



ANAMNESE

Dados fornecidos por:

Professora de Português (Diretora de Turma)

1. DADOS INDIVIDUAIS

Nome: J. G. P. L.

Data de nascimento: 19/04/2002

Sexo: Masculino

Naturalidade: Santo Ildefonso

Residência: Porto

2. AGREGADO FAMILIAR

Nome da Mãe: C. M. P.

Profissão: Gestora

Habilitações académicas: Licenciatura

Nome do Pai: J. L.

Profissão: Economista

Habilitações académicas: Licenciatura

Número de irmãos: 1 (irmã)

Idades: 13 anos

Estado de Saúde do Agregado Familiar: Não existem alterações no estado de saúde.

4. SITUAÇÃO FAMILIAR

Com quem vive a criança: Mãe e irmã

Observações: Pais divorciados

6. DADOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Desenvolvimento Motor

Tem lateralidade definida? Sim

Apresenta algum tipo de descontrole de movimentos? Sim (movimentação brusca das mãos e das pernas, rapaz irrequieto)

Desenvolvimento da linguagem

Actualmente apresenta algum(s) problema(s) de linguagem? Sim

Qual(is)? Possui dificuldades na linguagem escrita, repercutindo-se na redação de textos, mesmo que de menor extensão. Foi-lhe diagnosticada dislexia.

E ao nível da comunicação? Apresenta dificuldades ao nível da semântica e da sintaxe. Requer acompanhamento na área de Português.

Capacidade Visual

Apresenta algum déficit? Sim. O aluno tem miopia (utiliza óculos)

Capacidade Auditiva

Apresenta algum déficit? Não

7. DADOS SOBRE A SAÚDE DA CRIANÇA

Tem as vacinas em dia? Sim

Observações: toma medicação para minorar o Défice de Atenção, metilfenidato.

10. ALIMENTAÇÃO

Come bem? Sim

Come sozinha? Sim

Mastiga bem? Sim, embora não o faça, por vezes, de boca fechada.

11. DADOS SOBRE A HIGIENE PESSOAL

Apresenta controle esfinteriano? Sim

Vai sozinho à casa de banho? Sim

Lava as mãos sozinho? Não observado

Observações: O aluno apresenta-se bem vestido e limpo, não apresentando odores desagradáveis. Não se sabe se esse brio advém do apoio da mãe, da irmã ou do próprio.

12. ANTECEDENTES ESCOLARES

Frequentou Infantário? Sim Onde? Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, no Porto.

Frequenta(ou) Escola? Sim Entrou com que idade? 6 anos

Alguma vez pediu adiamento escolar? Não

Que Escola frequenta? Instituição onde decorreu a IE.

Gosta? Sim. Apesar da sua integração ter ocorrido no final do 2º período, o aluno teve uma excelente integração, quer por parte dos alunos quer pelos docentes da turma do 6º ano.

Nome da Professora/Educadora: Professora E. A. (Diretora de Turma) e restantes professores.

Data: 29/05/2014

Técnico Responsável

ANEXO II – INVENTÁRIO CACOGRÁFICO

Segundo (Camacho, 2006:71), “los inventarios cacográficos son un excelente instrumento para aquellos hablantes que ya han adquirido el código escrito y persisten en más faltas de ortografía de las que son socialmente aceptables”.

Deste modo, a atenção fundamenta-se numa aprendizagem que passa por uma constante reflexão pessoal ao nível da ortografia, explicitando os problemas na expressão escrita. A partir do inventário cacográfico, o aluno terá a possibilidade de estabelecer a origem do erro (desatenção, regras, entre outros) (Camacho, 2006:71).

Segundo a Dr.^a R. (Psicóloga da Instituição), o aluno está a ser acompanhado pela mesma, sendo que um dos trabalhos desenvolvidos abrange a realização do inventário cacográfico. Contudo, a mesma afirmou que tem-se debatido com o discente para o cumprimento desta atividade, não tendo sortido efeito. Tal facto, dever-se-á ao facto do aluno ser muito imaturo e irresponsável, não levando o material escolar, particularmente, os cadernos, onde deveria ser elaborado o registo cacográfico.

| Palavra | |
|------------------|----------------|
| Incorreta | Correta |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

ANEXO III – GRÁFICO/SISTEMA DE PONTOS

Segundo Bernado (2004) citado por Santos e Vasconcelos (2010:4),
“a análise do comportamento, além de promover uma intervenção psicoeducativa, contribui de forma significativa, para o estudo desta síndrome ao demonstrar que manipulações nas variáveis ambientais podem promover alterações nos padrões comportamentais de impulsividade, hiperatividade e desatenção”.

Como tal, é essencial que, a partir de uma aprendizagem cognitiva, mais precisamente através do estabelecimento de regras e prioridades se conduza à (re)educação destas crianças, daí ser importante a utilização do sistema de pontos. Assim, privilegia-se o desenvolvimento de acordo com intervenções ao nível da “auto-instrução”, registo de pensamentos disfuncionais, “solução de problemas, auto-monitoramento”, autoavaliação e planeamento, entre outros (Santos e Vasconcelos, 2010:5).

Este sistema funcionará sob a forma de recompensa ou penalização, quando o aluno terminar ou não com sucesso as tarefas propostas. Pressupõe-se que, mais tarde, este sistema não seja necessário, atribuindo uma maior autonomia ao estudante.

| SISTEMA DE PONTOS | | | | | |
|--------------------------|----------------|------------------|---------------|--------------------|----------------------------|
| Data | Tarefas | Depósitos | Débito | Saldo Atual | Tarefas/Privilégios |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Legenda:

Depósitos: Nº. de pontos que vale a tarefa

Débito: Nº. de pontos que se retira quando a criança não realiza a tarefa

Saldo Actual: Nº. de pontos que a criança tem no momento

Tarefas/Privilégios: ao realizar a tarefa x, a criança “comprou” o privilégio y

Fonte: Dr.^a R. (Psicóloga)

ANEXO IV – CADERNETA DO MUNDIAL 2014



Um dos passatempos dos alunos, incluindo o do JG, passava pela verificação dos cromos que cada aluno possuía e que estivessem repetidos, tendo a oportunidade de realizarem trocas entre si. Esta situação decorria no recreio, no corredor, perto da sala de aula.

Os discentes faziam a análise dos jogadores, discutiam táticas de futebol e colavam os cromos na caderneta.

Anexo III – Formulário do Programa Educativo Individual

Programa Educativo Individual

Ano Lectivo ____/____

Estabelecimento de Ensino: _____

Agrupamento de Escolas: _____

Nome: _____ Data de Nascimento: _____

Morada: _____ Telefone: _____

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar 1ºCEB 2º CEB 3ºCEB E. Secundário

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____

Docente responsável pelo grupo/turma: _____

Docente de educação especial: _____

1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

Indicar aspectos relevantes da história escolar do aluno, designadamente:

- data da primeira matrícula (no pré-escolar ou 1º CEB);
- se beneficiou de apoio no âmbito da IP;
- retenções a que foi sujeito;
- se foi anteriormente aplicado um PEI, quando e quais os resultados da avaliação;
- se beneficiou, ou beneficia de outros apoios fora do âmbito da educação especial;
- outros.

Outros antecedentes relevantes

Indicar de forma sucinta outros aspectos relevantes, designadamente, dados:

- do contexto socioeconómico;
- do agregado familiar;
- clínicos;
- outros.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação, Funções e estruturas do corpo, e Factores ambientais

Elaborar uma síntese, baseada na informação constante no relatório de avaliação técnico-pedagógico, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os factores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado

Assinalar com um X as medidas educativas definidas para o aluno.

Descrever as estratégias a desenvolver com o aluno, nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas, que podem consistir:

- na antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos;
- no desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências específicas;
- em adequações ao nível da organização do espaço e das actividades.

Em situações excepcionais, em que o apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências específicas tenha que ser prestado fora do contexto grupo/turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos.

b) Adequações curriculares individuais

Registar as adequações curriculares definidas, que podem consistir:

- na introdução de objectivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas;
- na dispensa de actividades impossíveis de realizar pelo aluno.

Devem ser explicitadas todas as alterações efectuadas em cada uma das áreas de conteúdo (Pré-Escolar), áreas curriculares (1º CEB) ou das disciplinas (2º e 3º CEB e Ensino Secundário).

c) Adequações no processo de matrícula

Indicar se o aluno frequenta: (i) escola fora da sua área de residência, (ii) escola de referência ou (iii) escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência ou surdocegueira;
Indicar se o aluno beneficia de: (i) adiamento de matrícula (no 1º ano) ou (ii) matrícula por disciplinas (no 2º e 3º ciclo e no secundário).

d) Adequações no processo de avaliação

Indicar as adequações definidas no âmbito do processo de avaliação do aluno, explicitando:

- tipo de prova;
- instrumentos de avaliação e/ou de certificação;
- formas e meios de comunicação;
- periodicidade, local e duração da avaliação.

e) Currículo específico individual

(anexar currículo)

O currículo deverá conter, detalhadamente:

- o que o aluno vai aprender (indicação dos conteúdos, objectivos e competências a desenvolver);
- com quem vai aprender (definição dos intervenientes no processo educativo);
- como vai aprender (estratégias e metodologias a usar)
- onde vai aprender (indicação dos contextos onde vão decorrer as aprendizagens, bem como do nível de participação em actividades realizadas no contexto turma).
- como vai ser avaliado (indicação do processo de avaliação, incluindo os critérios específicos definidos).

Deve incluir o horário do aluno, com indicação dos contextos e respectivos tempos semanais.

f) Tecnologias de apoio

Indicar as tecnologias de apoio a utilizar pelo aluno para melhorar o seu desempenho.

Outras informações

Indicar outras informações relevantes (por ex. se o aluno vai beneficiar de algum tipo de terapia).

4. Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

O Plano Individual de Transição deve incluir informação relativa:

- a) Aos dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição que retratem a situação, motivação, desejos e capacidades do jovem bem como expectativas deste e da família.
- b) As grandes finalidades subjacentes à sua implementação, nomeadamente, (i) competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária; (ii) competências para o exercício de uma actividade ocupacional e (iii) competências para o exercício de uma actividade profissional.
- c) Explicitação detalhada quanto a:
 - Metas a atingir e datas definidas;
 - Acções específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas;
 - Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades;
 - Objectivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal);
 - Nível de articulação entre essas áreas;
 - Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;
 - Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

5. Responsáveis pelas respostas educativas

| Identificação dos intervenientes | Funções desempenhadas | Horário |
|------------------------------------|--|---|
| Nome dos diferentes profissionais. | Indicar as funções de cada profissional (por ex. prof. da turma ou da disciplina, prof. de educação especial, psicólogo, terapeuta da fala, etc) | Indicar o horário de cada profissional. |

6. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

Indicar data de início da implementação do PEI.

Avaliação do PEI

Explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão.

Transição entre ciclos

Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos.

7. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado por:

Profissional:

Assinatura

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Director de Turma):

Nome:

Assinatura:

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data:

Assinatura:

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data:

Assinatura:

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Data:

Assinatura:

Anexo IV – Registo Fotográfico sobre a Intervenção Educativa

IV.I Aprendizagem dos Casos de Leitura



A professora estagiária afixou várias imagens no quadro, com o intuito dos alunos escreverem a palavra representativa de cada figura. Os alunos do 2º ano realizavam a distinção entre “as, es, is, os, us” e “az, ez, iz, oz, uz”. De modo a que a atividade fosse mais apelativa, os discentes dirigiam-se à mesa da professora estagiária e selecionavam uma imagem aleatoriamente, sem a poderem ver.



Aqui está representada um novo caso de leitura, no qual os alunos efetuariam sugestões de palavras que seriam escritas no quadro. Cada um teria de estabelecer a concordância entre os sons e as letras, consolidando os seguintes casos de leitura: **“ce e ci”** e o **“que e o qui”**.

IV.II Debates realizados no 2ºCEB



Temas: “A preservação do Ambiente” e “A importância do desporto para a saúde”

Regras para o debate:

- 1) Tens de trazer o tema investigado;
- 2) Para participar deves colocar o dedo no ar;
- 3) Só é permitido falar após a autorização do moderador ou das professoras;
- 4) Não podes interromper o colega;
- 5) Não são permitidas conversas paralelas;
- 6) Apenas podes expor argumentos relacionados com o tema;
- 7) Tens 3 minutos para apresentares os teus argumentos;
- 8) Tens de justificar o teu ponto de vista;
- 9) Tens de participar obrigatoriamente;
- 10) Tens de respeitar a opinião do colega;
- 11) Deves usar linguagem adequada ao momento de avaliação.

Consequências:

Sempre que for quebrada uma regra é atribuído um ponto negativo;

Quando tiver cinco pontos negativos o aluno é excluído do debate;

A exclusão do debate representa 0 na avaliação.

Para a concretização do debate, as professoras estagiárias efetuaram a organização dos dois grupos, isto é, dos que seriam a favor e/ou contra, na apresentação dos argumentos. Tal situação permitia que os alunos trabalhassem em conjunto, sem estabelecerem grupos consoante a socialização definida no recreio, estando prevista a inclusão de todos os discentes.

Ao mesmo tempo, deve-se entender que tanto este debate, como o 2º, concretizado 04/04/2014, sobre a “A importância do desporto para a saúde”, carecera de uma preparação prévia, pelo que solicitamos aos alunos, a realização de uma pesquisa, se possível com o auxílio dos pais, de modo a estabelecerem, em aula, os seus pontos de vista.

Esta abordagem desenvolve várias competências, estando as mesmas estipuladas pelas Metas Curriculares referentes à área de Português, tais como:

Oralidade 6º Ano

Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência.

1. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial.
2. Fazer uma apresentação oral (máximo de 4 minutos) sobre um tema, distinguindo introdução e fecho, com recurso eventual a tecnologias de informação.
3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).
4. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e de opiniões.
5. Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado.
6. Controlar as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas (pronominalizações; uso de marcadores discursivos).

Compreender e apresentar argumentos.

1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.
2. Justificar pontos de vista.

3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.

IV.III Ensino Experimental das Ciências no 2ºCEB





Deslocação da Seiva Bruta

Material:

- 2 rosas brancas;
- Corante alimentar vermelho;
- Duas garrafas de vidro etiquetadas;
- Água;
- Tesoura;
- Lupa.

A realização da experiência pretendia auxiliar os alunos na compreensão da deslocação da seiva bruta, uma vez que, as plantas, tal como os seres humanos, necessitam de alimento para sobreviverem.

Desta forma, com a colaboração de um aluno com NEE, a experiência realizou-se passo a passo, compreendendo-se que a seiva bruta circula no interior de vasos condutores, circulando no sentido ascendente, até às folhas.

Como resultado, esperava-se que as pétalas apresentassem uma coloração avermelhada, uma vez que, o aluno verteu corante para a garrafa com água.

Findado o procedimento, esperar-se-ia até ao final da aula, para se obter e observar os resultados, realizando-se a análise da estruturação de uma planta.

IV.IV Trabalhos de Grupo

IV.IV.I 1º CEB



O trabalho aqui desenvolvido estava relacionado com o Dia da Alimentação, no qual esperava-se que os alunos compreendessem a importância de uma alimentação saudável, equilibrada e variada. Os alunos foram dispostos em grupo, para que se ajudassem mutuamente na realização de uma espetada de fruta.

IV.IV.II 2º CEB



Tema em estudo: “Cuidados que a mãe deve ter durante a gravidez e com o bebé”

Na sala de laboratório, a professora estagiária entregou um envelope a cada grupo, assim como uma folha colorida. Dentro dos envelopes encontrar-se-iam imagens sobre os bons e os maus hábitos que uma mãe poderia efetuar durante a gravidez, tal como, os cuidados que esta deveria ter com o bebé. Assim, pretendia-se que os discentes refletissem sobre as diversas atitudes e as expressassem quer na escrita quer oralmente. No primeiro caso, realizariam um registo na folha facultada, que conseqüentemente, seria colada na cartolina a afixada na sala de aula. Para o segundo caso, cada grupo deveria nomear um porta-voz, que falaria sobre as imagens analisadas, fundamentando a escolha do grupo.

Com este trabalho, pretendia-se que os discentes refletissem sobre a temática em estudo e que fossem capazes de ouvir e defender as suas ideias. A partir da partilha do conhecimento, assim como o desenvolvimento da comunicação permitiria, aos estudantes, uma melhor compreensão da matéria, evitando assim, a exposição da mesma, por parte da professora estagiária.



Tema em estudo: “Os órgãos do poder político”

Foi proposta, à turma do 6º ano, a realização de um trabalho sobre a temática em estudo. O mesmo poderia ser realizado de modo individual ou em grupo, pelo que os alunos optaram pela segunda alternativa.

Tratando-se de uma área disciplinar onde se verificou um maior número de atos de indisciplina, a professora estagiária esforçou-se para motivar o grupo e assim, trazer a harmonia e bem-estar para a aula de História e Geografia de Portugal, promovendo o conhecimento essencial, uma vez que, os discentes, atingindo a maioria, tornar-se-ão cidadãos ativos com o direito e dever ao voto. Como tal, seria de esperar que compreendessem as responsabilidades de um Presidente da Junta de Freguesia, devendo estes colocar-se na posição do mesmo.

Assim, deveriam elaborar panfletos, cartazes, vídeos, entre outros recursos, para efetuarem uma propaganda eleitoral, apelando ao voto dos cidadãos da freguesia, estando prevista a apresentação dos mesmos na aula seguinte.

PORTUGAL HOJE

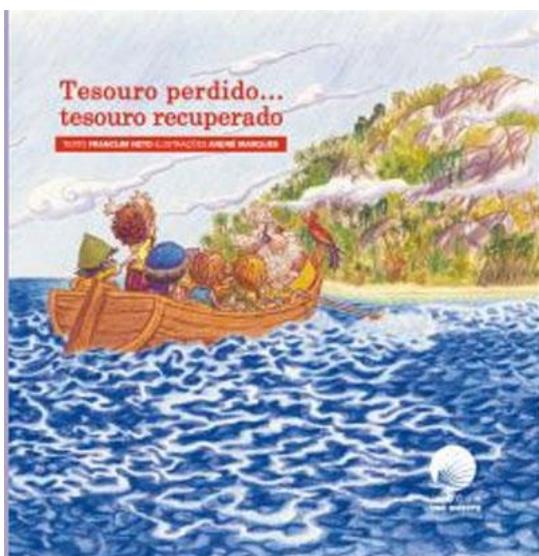
A População Portuguesa

Compreender a importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a população.

- Definir recenseamento da população.
- Referir informações que se podem consultar nos recenseamentos da população.
- Localizar diferentes divisões administrativas do território nacional a diferentes escalas (Distritos, NUTS II e III, municípios).
- Inferir sobre a importância dos recenseamentos na gestão e ordenamento do território.

IV.V A Receção do Escritor Franclim Neto

Autor: Franclim Neto



O escritor recontou a história para os alunos do 1º e do 2º ano, solicitando a intervenção dos mesmos. Na sala encontravam-se expostos os trabalhos desenvolvidos nas aulas para a receção do autor.

A turma do 2º A concretizou desenhos sobre o texto trabalho, fizeram o acróstico com o nome da personagem principal, Timóteo, e ainda elaboraram uma ilustração dessa personagem, em papel de cenário (professora titular), sendo que na barba comprida escreveram frases sobre a história – caligrama (escrita criativa).



Frases:

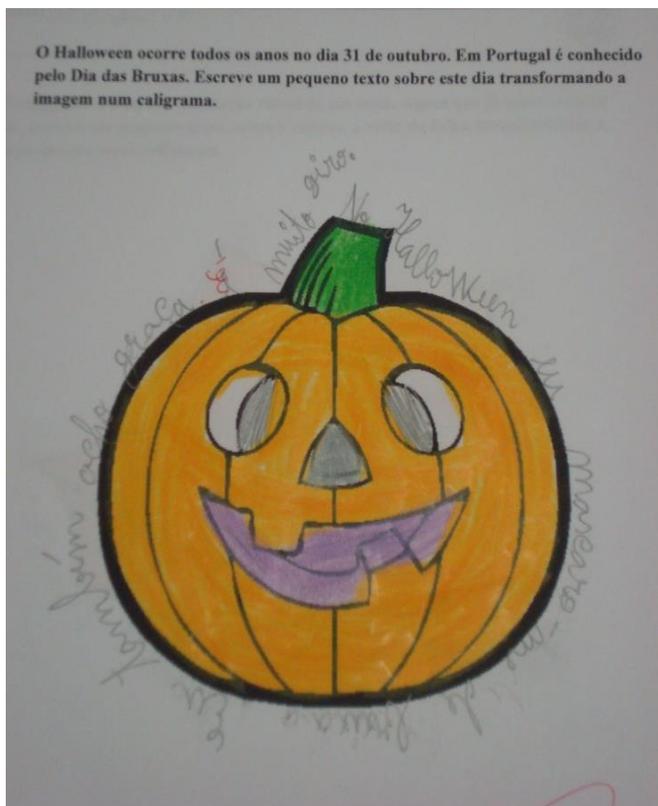
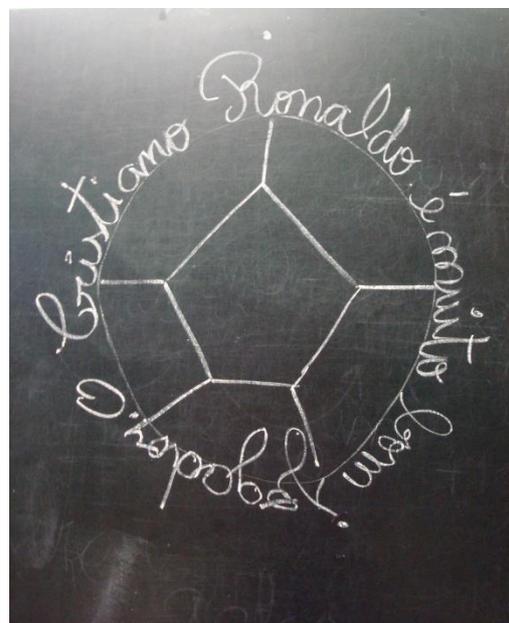
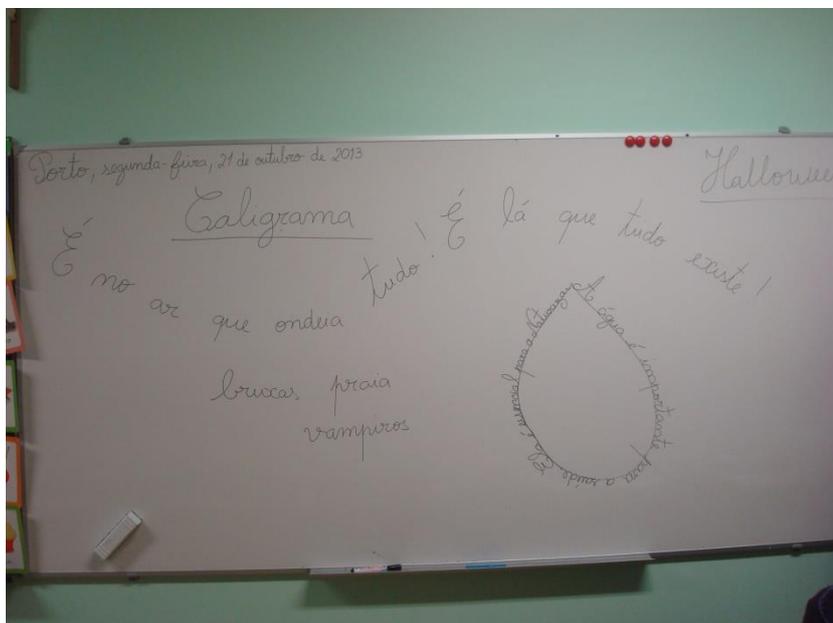
“O Timóteo recuperou a família”.

“O Timóteo tinha o tesouro no coração”.

“Era uma vez um pirata com um olho de vidro”.

“O Timóteo tinha cara de mau, olho de vidro e perna de pau”.

IV.V.I Acrósticos e Caligramas (Escrita Criativa)



Desenvolvimento da escrita criativa em contexto de sala de aula, recorrendo a temáticas vivenciadas durante a IE: *Halloween* e a chegada do Outono.

IV.VI Realização de Jogos e Cálculos

Jogo “Descobre o Par” para a aprendizagem e consolidação das tabuadas do 2 e do 4.



Jogo “Organiza os dados” recorrendo ao Diagrama de Venn.



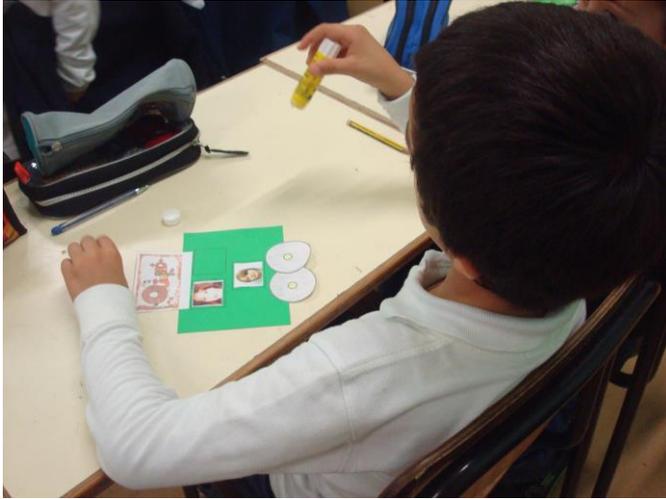
IV.VII Outros Materiais Utilizados durante o Processo de Ensino-Aprendizagem

IV.VII.I 1º CEB



A comunicação é uma atividade universal onde as pessoas sentem a necessidade de comunicar. Neste processo de troca de informação, os alunos têm a necessidade de codificar e decodificar as mensagens obtidas a partir da interação com o outro. Como tal, estando os alunos no 2º ano de escolaridade, importa focalizar a comunicação oral e escrita, uma vez que são ferramentas essenciais para o desenvolvimento dos mesmos.

Aliada a esta necessidade, decorreu uma abordagem ao nível da escrita relacionada com o Natal, festividade que se aproximava. Posto isto, os alunos aprenderam a redação formal e informal das cartas, assim como dos envelopes, devendo, as mesmas serem inseridas na caixa do correio. De forma a estimular a escrita, os alunos poderiam escrever outras cartas, até durante o recreio, para que, posteriormente, a professora estagiária, o seu par pedagógico ou a professora cooperante pudessem fazê-la chegar ao destinatário.

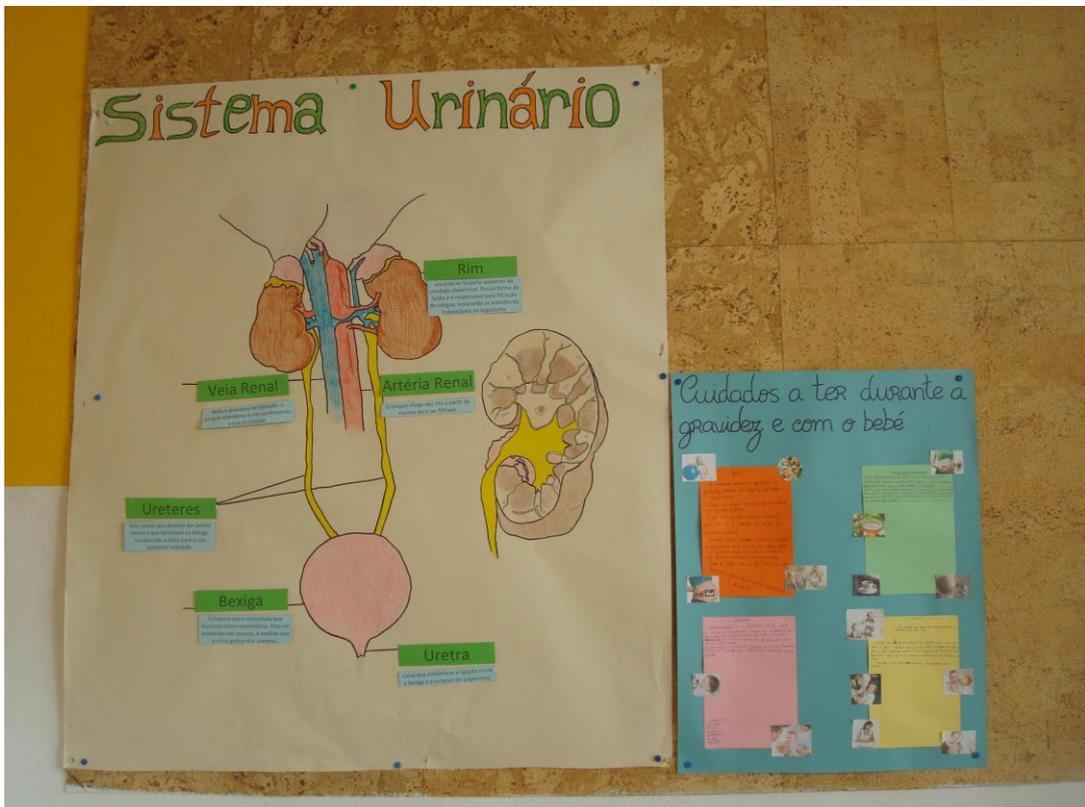


Realização do comboio dos aniversários, onde cada aluno teria de colar a sua fotografia na carruagem correspondente. Estas seriam dispostas, aleatoriamente, no quadro, pelo que auxiliariam a professora estagiária na sua organização. Após estar o comboio todo organizado, o mesmo seria afixado na sala de aula.

A aprendizagem foi gratificante, uma vez que alguns alunos apresentavam dificuldades na sequência dos meses, verificando-se, mais tarde, terem adquirido o conhecimento.

Concluindo, a partir destas atividades, estava patente a pedagogia relacional, onde o espaço de sala de aula surge como um lugar de descoberta, de discussão e de experimentação, procurando-se construir o conhecimento.

IV.VII.II 2º CEB



A População Portuguesa

1 - A

2 - D E M O G R A F I A

3 - M O R T A L I D A D E

4 - N A T A L I D A D E

5 - A U M E N T O

6 - E M I G R A Ç Ã O

1 - A
1 - I
m
n
+
s
a

5 - A
U
M
N
T
A

1 - A melhoria da saúde é uma das razões da diminuição da mortalidade.
2 - Ao aumento da população num país ou região dá-se o nome de crescimento.
3 - Número de óbitos ocorridos durante um ano.
4 - Número de nascimentos ocorridos durante um ano. Se a natalidade é superior à mortalidade, a população cresce.
6 - Saída de pessoas de um país para residirem noutro.

A Guerra Colonial

1961-1974

Consequências

- Grande êxodo de portugueses para Portugal.
- Falta de recursos de mão-de-obra.
- 200 mil mortos e feridos.
- Recursos desperdiçados.
- Muitos portugueses são desiludidos.

Tal como já foi referido anteriormente, a disciplina de HGP foi a que gerou maior dificuldade ao longo da IE.

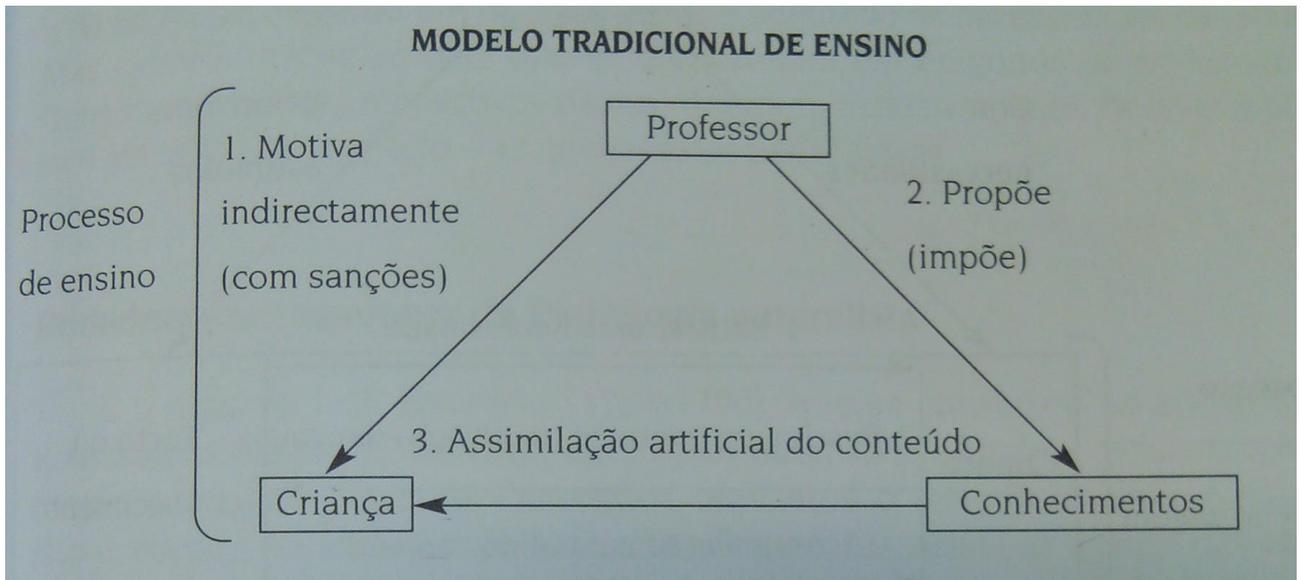
Os alunos não se sentiam muito motivados e encontravam-se desinteressados questionando a razão de estudarem esta área disciplinar.

Foi então essencial fazê-los perceber que esta disciplina permite conhecer o nosso passado, presente e até, o futuro, pois somos responsáveis pelos nossos atos e, os mesmos podem ter consequências diversificadas.

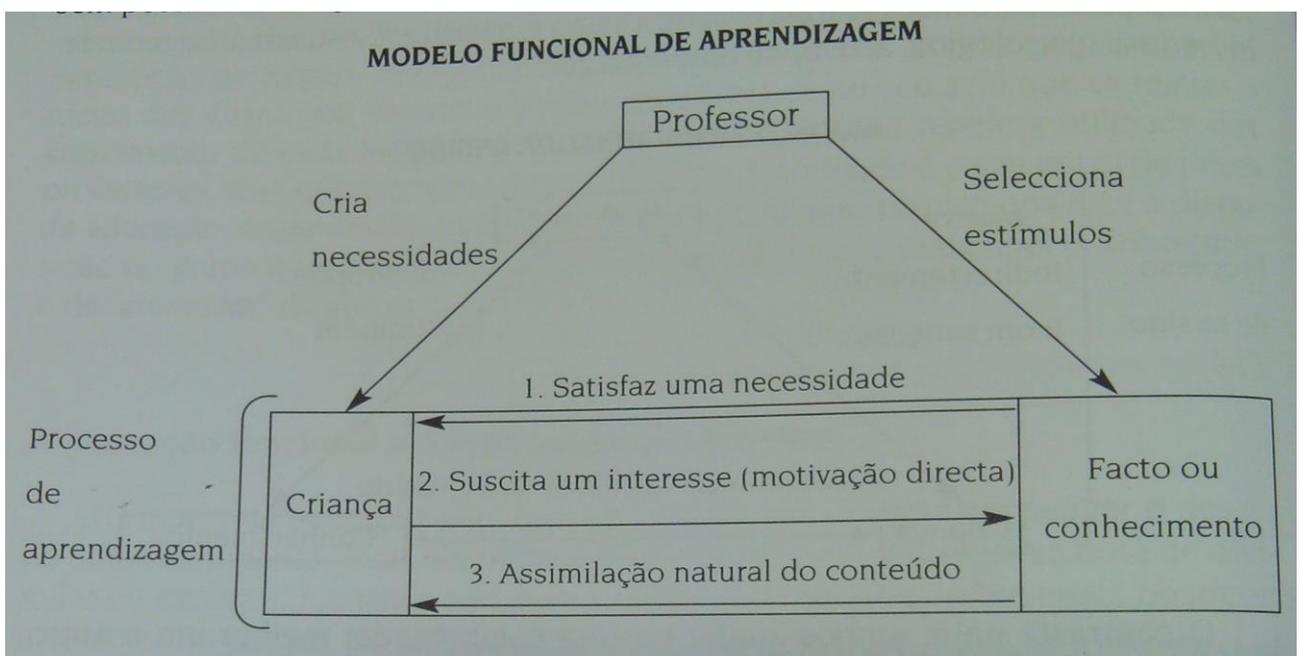
Espera-se que estes alunos desenvolvam um olhar crítico sobre a sociedade e os seus problemas para que mais tarde intervenham criteriosa e conscienciosamente, desenvolvendo a capacidade intelectual e cívica.

Anexo V – Esquemas representativos do Modelo Tradicional e do Movimento da Escola Nova

V.I Modelo Tradicional de Ensino

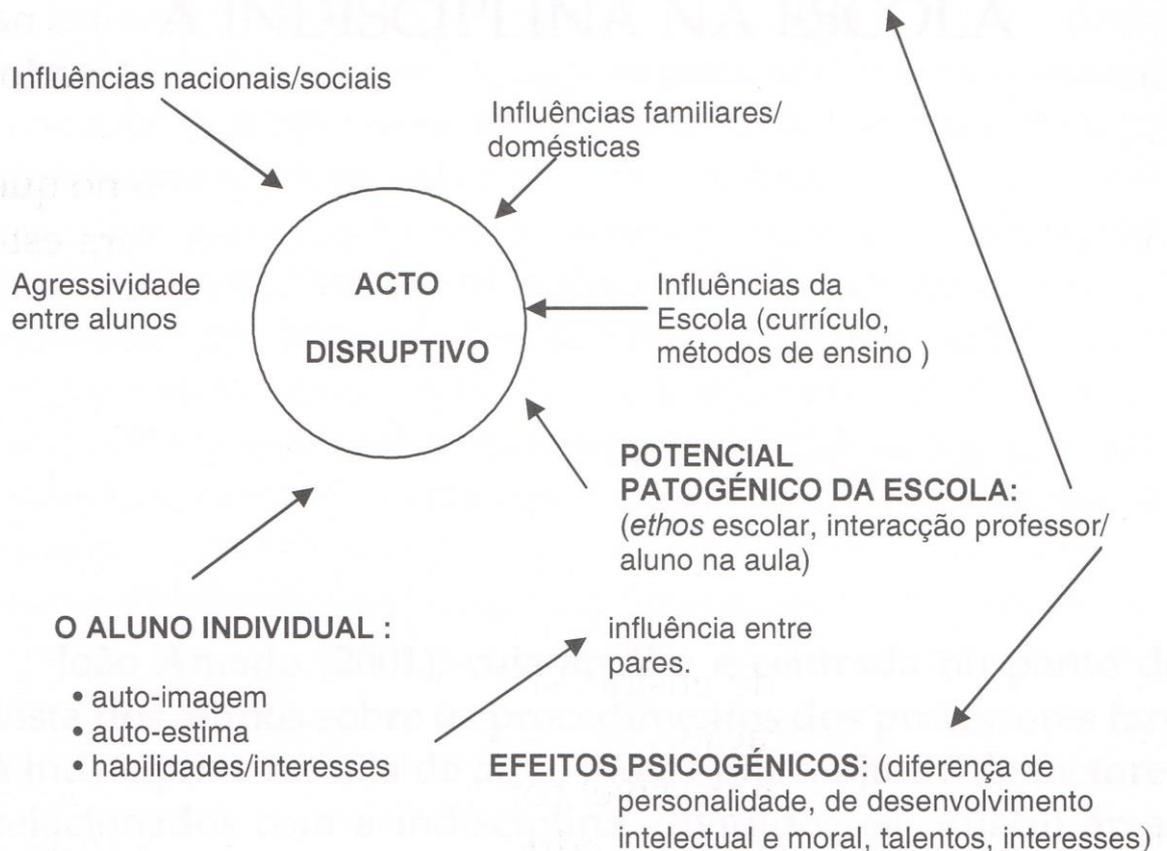


V.II Modelo Funcional de Aprendizagem (Movimento da Escola Nova)



Anexo VI – Modelo de Análise do Ato Disruptivo

EFEITOS SOCIOGÉNICOS (abrange estilos de vida perspectivados numa escala: atitudes em relação ao poder, justiça; e numa escala familiar: autoridade parental, valores)



Sendo que o fenómeno de indisciplina esteve tão presente na IE, devemos entender, a partir da visualização do esquema anterior, que é fundamental atenuar ou gerir o impacto negativo na vida escolar. Os fatores são diversificados, daí a necessidade de entendermos que, a situação familiar dos alunos, dos professores, os fenómenos de interação, os constrangimentos, podem gerar uma visão errada do contexto escolar e, assim, repercutir na forma de estar de cada interveniente.

Neste sentido, requer-se uma gestão adequada quanto à participação dos discentes, estimulando a sua participação a partir de intervenções sucessivas e adequadas a cada indivíduo.

VI.I Deveres dos Alunos

Atente nos deveres dos alunos.

Deveres do aluno

Artigo 10.º

f) Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente (página 3).

Artigo 24.º

Finalidades das medidas disciplinares

1 — Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa.

Artigo 26.º

Medidas disciplinares corretivas (página 8)

2 — São medidas corretivas, sem prejuízo de outras que, obedecendo ao disposto no número anterior, venham a estar contempladas no regulamento interno da escola:

a) A advertência;

b) A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar;

3 — A advertência consiste numa chamada verbal de atenção ao aluno, perante um comportamento perturbador do funcionamento normal das atividades escolares ou das relações entre os presentes no local onde elas decorrem, com vista a alertá-lo para que deve evitar tal tipo de conduta e a responsabilizá-lo pelo cumprimento dos seus deveres como aluno.

4 — Na sala de aula a advertência é da exclusiva competência do professor, cabendo, fora dela, a qualquer professor ou membro do pessoal não docente.

5 — A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar é da exclusiva competência do professor respetivo e implica a marcação de falta injustificada ao aluno e a permanência do aluno na escola.

Anexo VII – Registos de Observação

VII.I Notas de Campo

Reflexão sobre a aula interdisciplinar – 1ºCEB

Intervenientes: Professoras estagiárias e alunos do 2º A

Momento: Aulas decorridas ao longo do dia

Data: 07/01/2014

Hora: 8:30 – 17h

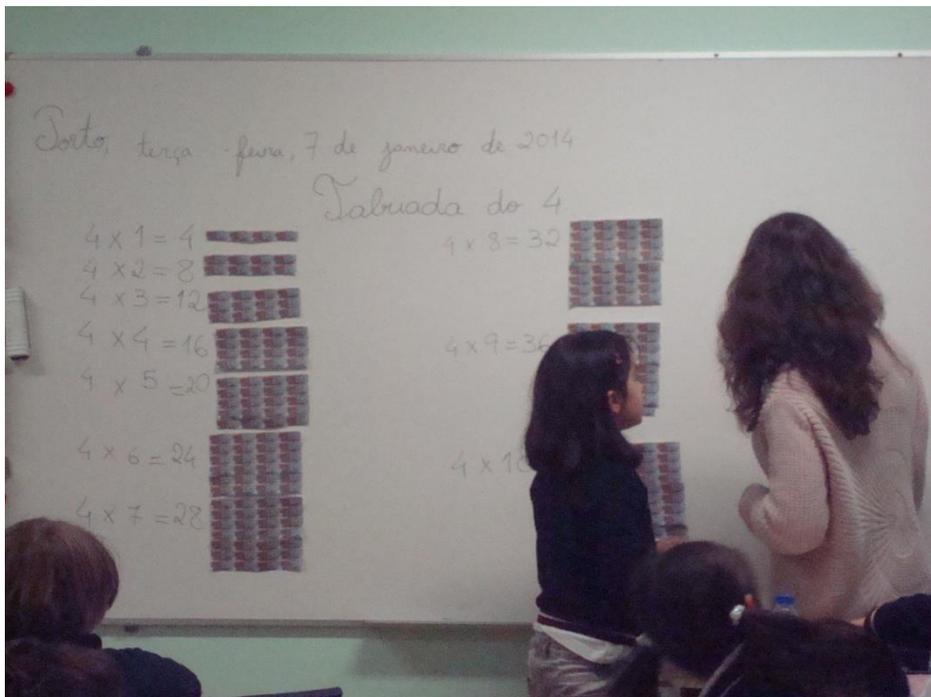
No decorrer das semanas de intervenção as planificações foram, sem dúvida, essenciais para a organização e gestão da sala de aula, como das aprendizagens estabelecidas.

De caráter diversificado, os conteúdos disciplinares nem sempre se interligavam, pelo que a professora estagiária tentava relacionar alguns pontos que fossem próximos. Contudo, a grande maioria decorreu sob a forma estanque, sendo que no horário estipulado para Matemática, seriam trabalhados apenas os seus conteúdos. Esta situação não era estranha para a turma, pois neste dia, os próprios alunos surpreenderam a dinamização. Estes perguntavam: “quando vamos abrir o livro de Matemática?”, “Professora, isto não é Português! Agora estamos no horário de Português e não em Estudo do Meio”, pelo que era necessário explicar-lhes que podíamos trabalhar todos os temas em conjunto (estes apresentavam uma relação).

Preocupada com este desempenho, propiciou-se, à turma do 2º A, o dia sobre algo importante – Os Bombeiros. Tal como é pressuposto pelo Ministério da Educação (2004:46), o professor deve ser capaz de integrar e articular as “diferentes áreas disciplinares”, quer seja no 1º ou no 2º Ciclo. Deste modo, procedeu-se a uma aprendizagem de caráter interdisciplinar – “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (... tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (Piaget, 1972 in Pombo, s/a:3), relacionando-se conteúdos ao nível linguísticos, sociais e práticos. Tratando-se de um tema de contexto real, importa referir que, os alunos participaram ativamente nas diversas atividades.

Foi colocada uma problemática na qual os alunos teriam de auxiliar o comandante dos bombeiros na organização dos carros de bombeiros. Isto porque a Câmara Municipal do Porto pretendia realizar um desfile destes veículos na região. Como tal, os alunos fariam esta organização com grupos de quatro carros, como se,

eventualmente, esta situação se assemelhasse à aprendizagem da tabuada do 4 (atente na imagem seguinte).



De igual modo, a intervenção de outros agentes pertencentes à comunidade educativa torna a aprendizagem mais enriquecedora. Tal que, após a visualização de um vídeo, representativo de um simulacro, desempenhado quer pelos Bombeiros quer por outros agentes de Proteção da comunidade (INEM e Polícia Municipal), recebemos a visita de uma técnica da Cruz Vermelha Portuguesa. Este papel foi atribuído ao par pedagógico, visto que a própria é voluntária. Assim, a mesma fez a explicitação do trabalho de um voluntário, como também dos agentes que a acompanham e são subsidiados.



Reflexão sobre a aula de HGP – 2ºCEB

Intervenientes: Professoras estagiárias, alunos do 6º A e professora cooperante

Momento: Aulas decorridas no final da manhã

Data: 13/02/2014

Hora: 12:00 – 12:45

Após o toque da campainha os alunos dirigem-se para a sala de aula. Neste seguimento, os discentes falam constantemente, não se dirigem para os lugares e ignoram a professora cooperante.

O mau comportamento vigora durante 15 minutos, mesmo perante chamadas de atenção da docente. Contudo, os alunos circulam pela sala como se ainda se encontrassem no recreio. Quando se acalmam, a professora pede um voluntário para a escrita do sumário.

De seguida, verifico que duas alunas trocaram de lugar. Tal situação decorreu por iniciativa das mesmas, não tendo pedido autorização à professora cooperante.

No seguimento do modelo tradicional, a docente solicita, à turma, a abertura do manual na página 80, pedindo a JN que efetue a leitura do texto. Findada a leitura, o aluno tenta explicar a importância das greves e das primeiras associações, demonstrando uma participação ativa e positiva. No decorrer da explicação outros discentes encontram-se a riscar os cadernos e/ou livros, a desenharem e a conversarem (aluno A).

Depois da análise dessa página a docente marca o trabalho de casa, pedindo para que respondam às questões no caderno diário.

Reflexão

O espaço de sala de aula representa um local de produção de sentido e de novos conhecimentos. As experiências vivenciadas quer pelos alunos, quer pelos docentes são diversificadas e carecem de atenção e harmonia, pois a confusão leva à dispersão e à não compreensão.

Para Picado (2009:1), mesmos os docentes mais experientes afirmam que “adquirir o domínio da sala de aula durante as primeiras semanas do ano lectivo, é um dos principais objetivos”. Contudo, fomos percebendo que os atos de indisciplina se intensificavam nesta área disciplinar devido à permissividade da docente. A mesma demonstra cansaço e ignora o facto dos alunos estarem a saltar dentro da sala de aula ou a falarem ao mesmo tempo que a própria. Verificámos ainda, que mesmo após as

chamadas de atenção os alunos mantêm esta postura, tendo, um dos discentes, desabafado que, nas aulas de HGP, se porta menos bem, porque sabe que a docente não marca faltas disciplinares e não coloca o aluno fora da sala de aula (apenas procede a ameaças, não as cumprindo).

Na prática educativa importa que hajam momentos de liberdade, mas também de restrição, pois tal como nos diz Berge (1986) citado por Picado (2009:3), “a liberdade em educação não é mais do que um misto de liberdade e restrição, pois não se pode considerar uma sem a outra”.

Deste modo, podemos concluir que a postura de um docente é fundamental para a harmonização da IE, pois se não formos assertivos, mas permissivos, caímos no desalento, repercutindo-se nas aprendizagens dos alunos.

VII.II Registos de Incidentes Críticos

VII.II.I 1º CEB

Turma: 2º ano

Data: 24/10/2013

Momento: Aula de Português

Intervenientes: Alunos “M”, “JT”, “Ir” e Professora

A aula inicia-se com a escrita do sumário sobre a lição anterior. Posto isto, os alunos efetuam o registo, a caneta, no caderno, e dirigem-se à Professora para o corrigirem (formando uma filajunto da mesma).

Quando chega a vez do “JT” a docente diz-lhe:

– “Qualquer dia vou deixar de corrigir as suas tarefas. A sua letra é pouco legível e dá muitos erros”.

O aluno permaneceu sério e a olhar fixamente para a professora, não tendo feito nenhum comentário sobre a situação, dirigindo-se, com olhar cabisbaixo, até ao seu lugar.

De seguida, “Ir” (aluna muito distraída e que apresenta algumas dificuldades na leitura e escrita), que se encontrava a copiar o sumário, na secretária da docente, perguntou se teria de copiar o sinal auxiliar da escrita – “”, presentes no título do texto estudado, “Discussões e acordos”, pelo que a professora lhe respondeu:

– “Sim, é para passar. Esses tracinhos chamam-se aspas”.

Aproveitando esta dúvida, a professora realizou um aparte, e explicou à turma que quando estes copiam frases e citam-nas devem escrever aspas no início e no fim

das mesmas. Para que não se esqueçam do termo específico a docente recorreu a uma palavra conhecida pelos alunos dizendo: “Parece caspa”.

“M” não passa o sumário e pousa a cabeça sobre a mesa, aparentando cansaço. A docente chama-o à atenção sobre a sua postura pedindo para que se sente direito. Este obedece, no momento, mas passado uns minutos volta à mesma posição. A docente diz-lhe:

– “Quem está com sono, hoje deita-se mais cedo”.

Para além do cansaço, o discente demonstra desmotivação na concretização das atividades. Perante esta situação a professora dirige-se às estagiárias e diz-lhes que o aluno, ao integrar a turma do 1ºano, já tinha aprendido o código oral e escrito. Como tal, as tarefas baseadas na leitura e na escrita, como cópias e/ou ditados, não são realizadas com agrado e, por vezes, não são finalizadas.

Reflexão

De acordo com o Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto (página 3), o Pedagogo “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”. Posto isto, o clima observado durante o estágio caracteriza-se pela existência de um enorme respeito entre os alunos e a docente. Contudo, esta exerce uma pressão muito forte sobre estes, de modo a que não haja nenhum barulho perturbador ao ponto de impedir a realização das atividades.

Na afirmação direcionada a “JT”, mesmo que a intencionalidade, da professora, fosse que o aluno tivesse um maior cuidado com a sua **escrita** – “(...) código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável (...) de natureza funcional, já que o Homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral (...)” (Rebelo, 1993:42/43) –, penso que o objetivo não foi conseguido.

A repreensão pública deveria ter sido realizada individualmente, de modo a explicitar as falhas do aluno, conduzindo-o para o sucesso. Esta situação fez com que este se sentisse envergonhado e desgostoso, sendo que o discente já confidenciou que tenta fazer a caligrafia da melhor forma possível, mas sem sucesso (erros ortográficos em demasia, tamanho da letra diversificada, etc.). Deste modo, verifica-se alguma prematuridade face ao código escrito associada à aprendizagem da leitura, pois segundo Rebelo (1993:48), “a aprendizagem da escrita é, geralmente, vista como

dependente da da leitura e como acompanhante da mesma”. De igual forma, Lopes (2008:28) cita Amo Sanchez-Fortún (2004:146), explicitando que a linguagem escrita é aprendida em contexto didático, uma vez que, é “*Gracias a la interacción escolar, [que] el alumno(a) construye progresivamente conocimientos y dota de significado el lenguaje escrito, hasta su uso de una manera autónoma, crítica y reflexiva*”.

Após uma análise teórica da situação, penso que o aluno em causa se encontra numa situação de dificuldade de aprendizagem específica, ao nível da disgrafia e disortografia, tratando-se a primeira de “(...) uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia” e a segunda, uma dificuldade manifestada por um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra (Vidal, 1989 citado por Torres & Fernández, 2001 in Coelho, 2013:72/116). Contudo, o aluno não se encontra sinalizado.

Quanto a esta temática, penso que deverão ser realizados exercícios específicos e potenciadores das capacidades do aluno, com o intuito de melhorar a sua grafia e reduzir o número de erros ortográficos. Para isso, a professora cooperante conjuntamente com as estagiárias, poderão selecionar um conjunto de atividades para o aperfeiçoamento do grafismo e do desenvolvimento psicomotor, assim como, para a discriminação visual/auditiva, a perceção linguístico-auditiva, os constituintes gramaticais, entre outros (Coelho, 2013:126/141 – confrontar anexo A e B).

A observação é realizada com intenção formativa, sob a forma de uma perspetiva pragmática, tendo em conta tudo o que “[...] pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios (...), (Perrenoud, 2000:50). Esta forma de avaliação é extremamente importante para podermos localizar as dificuldades dos alunos, pelo que a professora cooperante afirmou que devemos estar atentas às pequenas situações, pois podem ser motivo de condução da aprendizagem. Com isto pretende dizer, que no caso da “lr”, a sua dúvida não seria única, no contexto da sala de aula, tendo sido utilizada sob a forma de esclarecimento ao grupo. O sinal auxiliar da escrita tem vindo a ser introduzido nos sumários da lição, no momento da transcrição dos títulos dos textos estudados, pelo que se tem referido a sua funcionalidade e caracterização.

“Ensinar competências significa utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade, em um complexo processo de construção pessoal com exercícios de progressiva dificuldade e ajudas contingentes conforme as características diferenciais dos alunos.” (Zabala e Arnau, 2010:109).

Consequentemente, penso que o facto do aluno “M” ter integrado a turma do 1º ano já com competências ao nível da leitura e da escrita, acabou por gerar um conflito com a docente, os colegas de turma e o próprio. Isto porque a criança desmotivou ao longo das aulas, aparentando alguma apatia na concretização das tarefas, como cópias e ditados (aprendizagens essenciais para os discentes desta faixa etária), assim como, a gestão da turma tem vindo a decorrer sempre ao mesmo ritmo (os alunos mais rápidos têm de esperar pelos que aparentam ter mais dificuldade, passando muito tempo distraídos e sem tarefas para realizar).

Concretamente, o aluno tem a necessidade de praticar o código escrito, de forma mais atrativa, pelo que a elaboração de um acróstico – composição em verso com recurso a uma palavra – foi bem-sucedida, uma vez que, este participou ativamente e demonstrou ter compreendido o pressuposto da atividade.

Em modo de conclusão, afirmo que cabe ao docente estipular/selecionar as estratégias – “(...) plano(s) concebido(s) pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real” (Vieira & Vieira, 2005:16) – mais adequadas ao contexto escolar, tendo em conta os interesses e dificuldades apresentados pelos seus alunos. Nesta situação, a elaboração de desafios ao nível da escrita seria interessante, de modo a “convidar” o aluno para novas descobertas, nas quais poderiam ser partilhadas com os seus colegas, dando ênfase ao seu esforço e aprendizagem.

Sob a forma de motivação, penso que a professora cooperante podia criar um novo espaço, na sala de aula, para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A ideia partia para a exposição de materiais diversos relacionados com os textos trabalhados, desde a descrição física e psicológica de uma personagem, a descrição/ilustração de um novo espaço para a história, entre outros, sendo que, para cada texto, seria trabalhada uma ficha sobre os dados correspondentes à obra estudada.

Uma outra situação partiria para a concretização de um concurso de textos, temáticos e/ou de carácter livre, em que todos os elementos da turma teriam de realizar a leitura dos mesmos e selecionar o texto do mês.

VII.II.II 2º CEB

Turma: 6º ano

Data: 22/05/2014

Momento: Aula de Matemática

Intervenientes: Aluno “And” e Professoras Estagiárias

A aula vai ser lecionada pelas professoras estagiárias, uma vez que a professora cooperante não pôde estar presente.

Após sermos informadas pela funcionária Paula, dirigimo-nos até à sala e dialogamos com os discentes. Como não estava prevista nenhuma intervenção procedemos à realização da correção da Prova Final de Matemática que ocorreram no dia anterior.

O grupo de alunos estava agitada, mas após várias chamadas de atenção acalmaram-se, com a exceção do aluno And. O mesmo virava-se para trás e destabilizava a sua colega ao mexer-lhe no material escolar. De igual modo, levantava o tom de voz, interrompendo as professoras estagiárias, para que se fizesse ouvir, mesmo que o que fosse partilhar não estivesse de acordo com os exercícios que estavam a ser realizados.

Uma das professoras estagiárias, deslocou-se repetidamente até ao seu lugar, afirmando que a sua atitude não era correta e que deveria estar atento. Porém, estas chamadas de atenção não obtiveram resultados, a não ser uma provocação maior no sentido de impedir o seguimento da aula. Posto isto, a professora estagiária que já se tinha dirigido ao And., disse-lhe que se não cumprisse as regras que teria de sair da sala de aula, obtendo como resposta “Quero lá saber”.

A professora estagiária prosseguiu a aula e perante uma nova interrupção desse aluno, tocou à campainha, chegando, em seguida, uma funcionária que se fez acompanhar pelo mesmo. Antes de sair da sala, o aluno pediu desculpa e afirmou querer ficar na sala. Sob a forma de castigo e para manter a sua palavra, a professora estagiária não o permitiu e disse ao aluno para que refletisse sobre os seus atos.

Reflexão

É inevitável gerar conflitos no contexto escolar, pelo que devemos aceitá-los e ter a capacidade de saber geri-los da melhor forma para que possam ser resolvidos.

Depois do pedido de desculpas do aluno senti-me mal por proceder à saída do mesmo, não voltando com a palavra atrás. Contudo, tal como já foi verificado em aulas

anteriores, se eu me tornasse permissiva naquele instante, estaria a demarcar uma posição semelhante à professora cooperante de HGP. Como tal, a verificação da consciencialização do aluno já foi gratificante, pois o mesmo entendeu que teve uma atitude desadequada e perturbadora.

Desta forma, concluo que a assertividade no momento certo, pode repercutir, positivamente, caso situações semelhantes se venham a repetir. Porém, não deixo de pensar se deveria ter cedido, embora tivesse de deixar claro que aceitaria as suas desculpas apenas se verificasse a alteração de comportamento, não usando a exclusão de grupo como forma de punição ao aluno.

Turma: 6º ano

Data: 30/04/2014

Momento: Aula de Português

Intervenientes: Aluno com NEE (JG) e Professora Estagiária

A professora estagiária optou por efetuar uma pequena motivação no início da aula, projetando duas imagens de um cão da raça *Épagneul Breton*. As mesmas serviriam de introdução ao texto de Manuel Alegre, *Cão como Nós*, que retrata a relação afetiva entre um cão e o autor.

Deste modo, aludiu-se a conhecimentos da área de Ciências para se concretizar uma caracterização do animal. Neste momento, JG tornou-se muito participativo.

Este aluno apresenta um Programa Educativo Individual (PEI), pelo que solicitam-se aos professores o reforço positivo, nos momentos adequados, uma vez que ao serem atribuídos no momento adequado, permite aumentar a frequência de comportamentos desejáveis.

Tal como nos diz Picado (2009:5), o reforço social positivo levará ao reaparecimento destes comportamentos assim, como seria de esperar, diminuirão perante o esquecimento por parte do professor.

Estando ciente desta situação, no final da aula, a professora estagiária dirigiu-se ao aluno e disse-lhe: “Hoje estiveste muito bem, continua assim!”.

Anexo VIII – Envolvimento da Comunidade Educativa

VIII.I 1ºCEB – “Feira dos Saberes”

O evento aqui retratado concretizou-se no âmbito do Projeto da instituição, denominado por *Cidadania Ativa*. O mesmo possuía uma dimensão cultural, relacionando conhecimentos e destrezas de alunos, pais, encarregados de educação e demais presentes. Tinha como objetivo expor o conhecimento diversificado ao nível do património cultural, saberes e talentos da comunidade.

Esta ocorrência foi tida em consideração pelas professoras estagiárias, pelo que as mesmas se representaram a partir de materiais (de desperdício) construídos, pelas próprias, nos anos de formação respeitantes à Licenciatura e Mestrado.



VIII.II 2ºCEB – Festa de Final de Ano



A Festa da Comunidade surgiu sob a forma de encerramento do presente ano letivo, usufruindo-se da companhia dos Pais, EE e demais família.

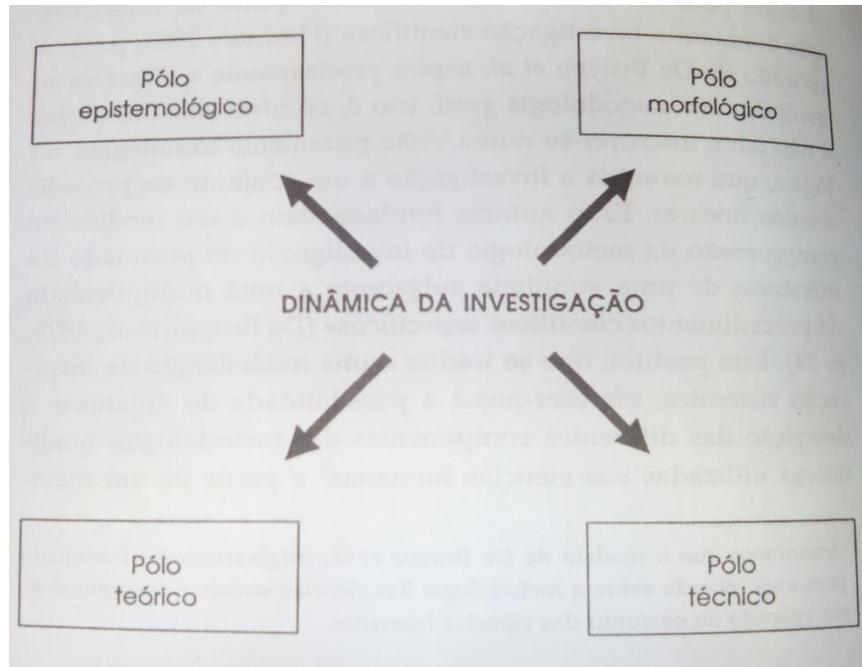
No local realizaram-se várias atividades de entretenimento, com o intuito de mostrar o trabalho desenvolvido ao longo do ano, assim como o desenvolvimento de competências em áreas distintas.

A festa do 1ºCEB decorreu na manhã do dia 31 de maio, enquanto a de 2º Ciclo se concretizou durante a tarde.

Aos alunos do 6º ano de escolaridade coube a representação de uma peça de teatro, tendo sido adaptada a obra de Alice Vieira, *Leandro, Rei de Helíria*. A mesma foi orientada pela professora de Português, que é responsável pela Oficina de Teatro existente na escola.

De igual modo, os estudantes participaram, em grande grupo, num momento musical.

Anexo IX – Esquema metodológico sobre os modelos de investigação



Modelo representativo das quatro funções metodológicas relacionadas com a investigação qualitativa.

O pólo epistemológico enfatiza a construção do objeto de estudo delimitando a problemática da investigação.

O pólo teórico “corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:21).

Já o pólo morfológico incide na estruturação do objeto de estudo, expondo o mesmo, articulando os factos observáveis e objetivando sobre os resultados da investigação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:22).

A relação entre a construção do objeto de estudo e o mundo dos acontecimentos insere-se no pólo técnico, no qual o investigador concretiza a recolha da informação sobre o contexto real, convertendo-as em dados relevantes sobre o estudo efetuado. Para o procedimento de recolha de dados devemos carecer de instrumentos adequados, nomeadamente, inquéritos por questionário e/ou entrevista, assim como, por observação direta e participativa e análise documental (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:25).

Anexo X – Instrumentos de Avaliação

X.I 1ºCEB

X.I.I Grelhas de Avaliação

Avaliação da Leitura

| Nível | Indicador 1 | Indicador 3 | Indicador 5 | Aluno | Indicador | Observações |
|-------------|---|---|---|----------|-----------|-------------|
| Compreensão | - Reconta histórias sequencialmente. - Recorda as ideias principais, detalhes e resume a história. - Relaciona experiências pessoais com a leitura. | - Responde oralmente a questões acerca das personagens da história. - Retira o significado de novas palavras, a partir do contexto da frase. | - Resume os acontecimentos principais. - Identifica as personagens, as suas características e o enredo. - Compara as ideias lidas com conhecimentos anteriores. | A. B. | | |
| | | | | A. C. | | |
| | | | | A. L. | | |
| | | | | Dan. S. | | |
| | | | | Di. S. | | |
| | | | | F. C. | | |
| | | | | G. A. M. | | |
| | | | | G. J. | | |
| | | | | I. M. | | |
| | | | | Ir. P. | | |
| | | | | J. M. | | |
| | | | | J. T. | | |
| | | | | J. P. | | |
| L. S. | | | | | | |
| L. F. | | | | | | |
| M. A. | | | | | | |

| | | | | | | |
|--------------------|---|--|--|--------------|------------------|--------------------|
| | | | | M. M. | | |
| | | | | M. B. | | |
| | | | | R. F. | | |
| | | | | S. G. | | |
| | | | | S. B. | | |
| | | | | T. C. | | |
| | | | | V. M. | | |
| Estratégias | <p>- Aumenta o seu vocabulário, com recurso ao dicionário.</p> <p>- Lê com entoação, fazendo as pausas devidas.</p> | <p>- Lê oralmente com expressividade, fazendo as pausas devidas.</p> <p>- Utiliza corretamente o dicionário para a exploração de novos significados de palavras desconhecidas.</p> | <p>- Identifica e usa o título do texto, o nome do autor, a indicação da editora, entre outros.</p> <p>- Ajusta o ritmo da leitura às exigências do texto.</p> | Aluno | Indicador | Observações |
| | | | | A. B. | | |
| | | | | A. C. | | |
| | | | | A. L. | | |
| | | | | Dan. S. | | |
| | | | | Di. S. | | |
| | | | | F. C. | | |
| | | | | G. A. M. | | |
| | | | | G. J. | | |
| | | | | I. M. | | |
| Ir. P. | | | | | | |
| J. M. | | | | | | |
| J. T. | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|-------|--|--|
| | | - Efectua o registo dos novos significados. | | J. P. | | |
| | | | | L. S. | | |
| | | | | L. F. | | |
| | | | | M. A. | | |
| | | | | M. M. | | |
| | | | | M. B. | | |
| | | | | R. F. | | |
| | | | | S. G. | | |
| | | | | S. B. | | |
| | | | | T. C. | | |
| | | | | V. M. | | |

Avaliação da Resolução de Problemas

| Nível | Indicador 1 | Indicador 3 | Indicador 5 | Aluno | Indicador | Observações |
|---|---|--|--|----------|-----------|-------------|
| Raciocínio, Erros Matemáticos e Explicação | - Demonstra poucas evidências sobre o raciocínio matemático. | - Demonstra algumas evidências sobre o raciocínio matemático. | - Demonstra um raciocínio construtivo e de fácil compreensão. | A. B. | | |
| | | | | A. C. | | |
| | | | | A. L. | | |
| | - Mais de metade dos exercícios apresentam erros nas etapas de resolução. | - Dos 5 exercícios resolvidos apresenta 2 a 3 erros nas etapas de resolução. | - Apresenta, corretamente, a totalidade das etapas de resolução. | Dan. S. | | |
| | | | | Di. S. | | |
| | | | | F. C. | | |
| | | | | G. A. M. | | |
| | | | | G. J. | | |
| | | | | I. M. | | |
| | - O aluno não explica ou apresenta uma explicação pouco clara sobre as | - O aluno explica de forma clara as etapas de resolução. | - O aluno explica de forma clara e detalhada as etapas de | Ir. P. | | |
| | | | | J. M. | | |
| | | | | J. T. | | |
| | | | | J. P. | | |
| | | | | L. S. | | |
| | | | | L. F. | | |
| | | | M. A. | | | |
| | | | M. M. | | | |
| | | | M. B. | | | |
| | | | R. F. | | | |

| | | | | | | |
|--|-------------------------|--|--|-------|--|--|
| | etapas de resolução. | | resolução, tornando fácil a compreensão do raciocínio seguido. | S. G. | | |
| | | | | S. B. | | |
| | | | | T. C. | | |
| | | | | V. M. | | |

X.I.II Testes de Avaliação

| | | |
|---|--|---|
|  | Nome da Instituição | Classificação: _____ Prof. _____ Enc. Ed. _____ |
| | Teste Intercalar de Português - 2º Ano Nome _____ Data ___ / ___ / ___ | |

Grupo I

Lê o texto com muita atenção. Presta atenção ao assunto do texto.

O sapo apaixonado

O Sapo estava sentado à beira do rio. Sentia-se esquisito. Não sabia se estava contente ou se estava triste.

Toda a semana tinha andado como que a sonhar. Que é que teria? Então encontrou o Porquinho.

– Olá, Sapo – disse o Porquinho. – Não estás com muito bom ar. Que é que tens?

– Não sei – disse o Sapo. – Tenho vontade de rir e de chorar ao mesmo tempo. E aqui dentro de mim tenho uma coisa que faz tum-tum.

– Talvez estejas constipado – disse o Porquinho. (...)

O Sapo continuou o seu caminho. Estava preocupado. Depois passou por casa da Lebre.

– Lebre – disse ele – não me sinto muito bem.

– Entra e senta-te um bocadinho – disse a Lebre, muito simpática.

– Ora então, que é que tens?

– Umás vezes fico com calor e outras vezes fico com frio. – e aqui dentro de mim tenho uma coisa que faz tum-tum.

A Lebre pensou muito, como um verdadeiro médico. Depois disse:

– Já sei. É o teu coração. O meu também faz tum-tum.

– Mas o meu às vezes faz tum-tum mais depressa do que de costume – disse o sapo. – Faz um-dois, um-dois, um-dois.

A Lebre foi buscar à estante um grande livro e pôs-se a virar as folhas.

– Ah! – disse ela. – Ora ouve. Coração a bater acelerado, ataque de calor e de frio... quer dizer que estás apaixonado!

– Apaixonado? – disse o Sapo, surpreendido. – Ena pá! Estou apaixonado!

E ficou tão contente que deu um salto enorme pela porta fora. (...)

– Já sei! – disse ele. – estou apaixonado pela linda e adorável Patinha branca!
(...)

Não sabia escrever, mas sabia fazer bonitas pinturas. Quando voltou para casa fez uma pintura linda (...).

À noite, quando já estava escuro, saiu com a pintura e enfiou-a por baixo da porta da Pata. Com emoção, tinha o coração a bater com toda a força.

A Pata ficou muito admirada quando encontrou a pintura. (...)

Max Velthuijs, *O Sapo Apaixonado*, Caminho, 1998, texto com supressões

Vais agora começar a realizar a tua prova.

1. Qual é o título da história?

2. Quem é o autor da história?

3. Ordena de 1 a 5, de acordo com o texto.

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A Lebre consultou um livro. |
| <input type="checkbox"/> | Ele soube que estava apaixonado. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo falou com a Lebre sobre o que sentia. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo sentia-se esquisito. |
| <input type="checkbox"/> | Passou por casa da Lebre. |

4. Como ficou o Sapo quando a Lebre lhe disse que ele estava apaixonado?

5. Assinala as afirmações com V (verdadeira) ou F (falsa), de acordo com o texto.

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | O Sapo estava sentado à beira mar. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo falou do seu problema com o Lobo. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo ficou surpreendido ao saber que estava apaixonado. |
| <input type="checkbox"/> | A Pata ficou admirada com a pintura do Sapo. |

6. Completa os espaços

Este texto é _____ e é composto por _____ parágrafos.

Grupo II

7. Pinta da mesma cor as palavras que têm o mesmo significado.

| | | |
|-----------|--------------|-----------|
| esquisito | surpreendido | acelerado |
| rápido | estranho | admirado |

8. Descobre a palavra intrusa em cada grupo e risca-a.

| | | |
|--|--|--|
| Livro Livrete Livrar Livraria | Flor Florista Floreira Folhas | Calorias Calor Calorzinho Calorão |
|--|--|--|

9. Faz a ligação entre as palavras do género masculino e as do género feminino.

| | |
|--------------|--------------|
| Pato | Surpreendida |
| Apaixonado | Fria |
| Frio | Pata |
| Surpreendido | Apaixonada |

10. Acentua corretamente as frases seguintes:

“Era uma vez uma rapariga tao limpa, tao limpa, tao limpa, que so vestia de branco. E tapava-se com um plastico transparente para nao lhe cair um graozinho de po.”

“Cristovao tinha tres filhos e uma lindissima egua branca.”

“O Fagotes andava ha que tempos deseioso de fazer uma permanente a cauda...”

11. Escreve as seguintes palavras no singular ou plural:

Cão: _____ Balões: _____ Livro: _____
Gota: _____ Formiguinha: _____ Facas: _____

12. Completa as palavras com: an/am, en/em, in/im, on/om, un/um.

| |
|-------|
| an/am |
| en/em |
| in/im |
| on/om |
| un/um |

t____bor; b____co; c____po; lav____
v____to; part____; te____po; nuv____
l____par; s____patizar; f____; v____te
c____putador; ____da; b____bo; b____
at____; j____tar; ____bigo; z____bido

13. Escreve ce, ci ou ç nos espaços para formares palavras.

ofi____na va____na ma____o
fa____ do____ cal____ado
polí____a li____ão pesco____



Nome da Instituição

Teste Intercalar de Português - 2º Ano

Nome _____ Data ___ / ___ / ___

Classificação:

Prof. _____

Enc. Ed. _____

Grupo I (60%)

Lê o texto com muita atenção. Presta atenção ao assunto do texto.

O sapo apaixonado

O Sapo estava sentado à beira do rio. Sentia-se esquisito. Não sabia se estava contente ou se estava triste.

Toda a semana tinha andado como que a sonhar. Que é que teria? Então encontrou o Porquinho.

– Olá, Sapo – disse o Porquinho. – Não estás com muito bom ar. Que é que tens?

– Não sei – disse o Sapo. – Tenho vontade de rir e de chorar ao mesmo tempo. E aqui dentro de mim tenho uma coisa que faz tum-tum.

– Talvez estejas constipado – disse o Porquinho. (...)

O Sapo continuou o seu caminho. Estava preocupado. Depois passou por casa da Lebre.

– Lebre – disse ele – não me sinto muito bem.

– Entra e senta-te um bocadinho – disse a Lebre, muito simpática.

– Ora então, que é que tens?

– Umás vezes fico com calor e outras vezes fico com frio. – e aqui dentro de mim tenho uma coisa que faz tum-tum.

A Lebre pensou muito, como um verdadeiro médico. Depois disse:

– Já sei. É o teu coração. O meu também faz tum-tum.

– Mas o meu às vezes faz tum-tum mais depressa do que de costume – disse o sapo. – Faz um-dois, um-dois, um-dois.

A Lebre foi buscar à estante um grande livro e pôs-se a virar as folhas.

– Ah! – disse ela. – Ora ouve. Coração a bater acelerado, ataque de calor e de frio... quer dizer que estás apaixonado!

– Apaixonado? – disse o Sapo, surpreendido. – Ena pá! Estou apaixonado!

E ficou tão contente que deu um salto enorme pela porta fora. (...)

– Já sei! – disse ele. – estou apaixonado pela linda e adorável Patinha branca!

(...)

Não sabia escrever, mas sabia fazer bonitas pinturas. Quando voltou para casa fez uma pintura linda (...).

À noite, quando já estava escuro, saiu com a pintura e enfiou-a por baixo da porta da Pata. Com emoção, tinha o coração a bater com toda a força.

A Pata ficou muito admirada quando encontrou a pintura. (...)

Max Velthuijs, *O Sapo Apaixonado*, Caminho, 1998, texto com supressões

Vais agora começar a realizar a tua prova.

1. Qual é o título da história?

O título da história é o sapo apaixonado.

Cotação: 10 pontos

2. Quem é o autor da história?

O autor da história é o Max Velthuijs.

Cotação: 10 pontos

3. Ordena de 1 a 5, de acordo com o texto.

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A Lebre consultou um livro. |
| <input type="checkbox"/> | Ele soube que estava apaixonado. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo falou com a Lebre sobre o que sentia. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo sentia-se esquisito. |
| <input type="checkbox"/> | Passou por casa da Lebre. |

Cotação: 15 pontos

Cada alínea vale **3 pontos**

4. Como ficou o Sapo quando a Lebre lhe disse que ele estava apaixonado?

Quando a Lebre disse ao Sapo que ele estava apaixonado este ficou muito surpreendido.

Cotação: 5 pontos

5. Assinala as afirmações com V (verdadeira) ou F (falsa), de acordo com o texto.

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | O Sapo estava sentado à beira mar. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo falou do seu problema com o Lobo. |
| <input type="checkbox"/> | O Sapo ficou surpreendido ao saber que estava apaixonado. |
| <input type="checkbox"/> | A Pata ficou admirada com a pintura do Sapo. |

Cotação: 15 pontos

Cada alínea vale **3,75 pontos**

6. Completa os espaços

Este texto é narrativo e é composto por 21 parágrafos.

Cotação: 5 pontos Cada espaço respondido, corretamente, vale **2,5 pontos**

Grupo II (40%)

7. Pinta da mesma cor as palavras que têm o mesmo significado.

| | | |
|-----------|--------------|-----------|
| esquisito | surpreendido | acelerado |
| rápido | estranho | admirado |

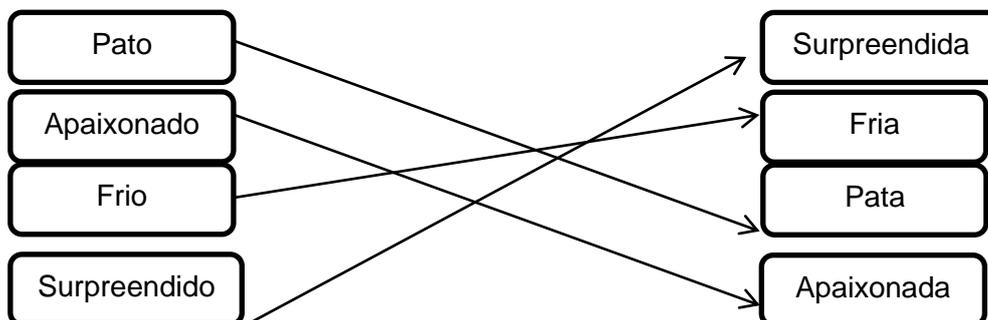
Cotação: 3 pontos Cada par de sinónimos respondido, corretamente, vale **1 ponto**

8. Descobre a palavra intrusa em cada grupo e risca-a.

| | | |
|--|--|--|
| Livro Livrete Livrar Livraria | Flor Florista Floreira Folhas | Calorias Calor Calorzinho Calorão |
|--|--|--|

Cotação: 3 pontos Cada palavra intrusa identificada, corretamente, vale **1 ponto**

9. Faz a ligação entre as palavras do género masculino e as do género feminino.



Cotação: 5 pontos

Cada ligação correta vale **1,25 pontos**

10. Acentua corretamente as frases seguintes:

“Era uma vez uma rapariga tão limpa, tão limpa, tão limpa, que só vestia de branco. E tapava-se com um plástico transparente para não lhe cair um grãozinho de pó.”

“Cristóvão tinha três filhos e uma lindíssima égua branca.”

“O Fagotes andava há que tempos desejoso de fazer uma permanente à cauda...”

Cotação: 7 pontos

Cada acento correto vale **0,5 pontos**

11. Escreve as seguintes palavras no singular ou plural:

Cão: Cães

Balões: Balão

Livro: Livros

Gota: Gotas

Formiguinha: Formiguinhas

Facas: Faca

Cotação: 3 pontos

Cada palavra correta vale **0,5 pontos**

12. Completa as palavras com: an/am, en/em, in/im, on/om, un/um.

- an/am
- en/em
- in/im
- on/om
- un/um

t___bor; b___co; c___po; lav___

v___to; part___; te___po; nuv___

l___par; s___patizar; f___; v___te

c___putador; ___da; b___bo; b___

at___; j___tar; ___bigo; z___bido

Cotação: 4 pontos

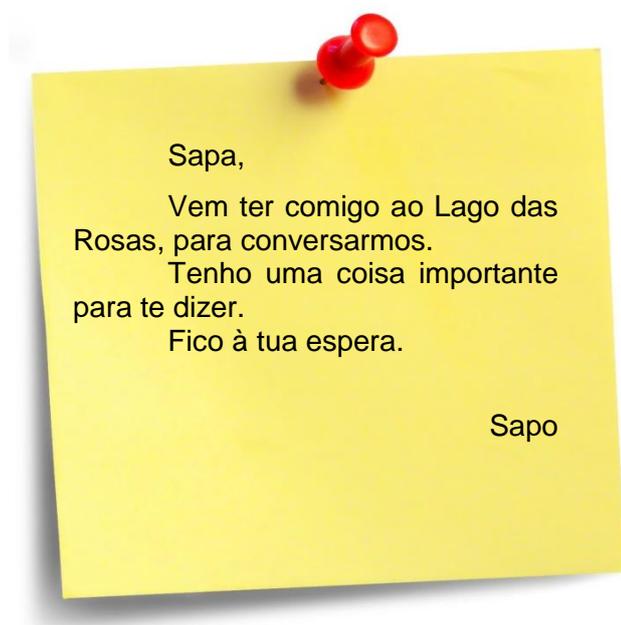
Cada palavra correta vale **0,2 pontos**

13. Escreve ce, ci ou ç nos espaços para formares palavras.

ofi____na va____na ma____o
fa____ do____ cal____ado
polí____a li____ão pesco____o

Cotação: 4,5 pontos Cada palavra correta vale **0,5 pontos**

14. O Sapo decidiu declarar-se à Sapa e resolveu marcar um encontro. Foi a sua casa, mas a Sapa não estava e o Sapo deixou-lhe um recado na porta. Lê o recado e imagina como terá sido este primeiro encontro.



Hipótese de resposta:

A Pata quando chegou a casa viu o recado que o Sapo tinha colocado na sua porta e foi logo a correr para o Lago das Rosas. Quando lá chegou o Sapo já estava à sua espera. Começaram a falar e o Sapo declarou-se, dizendo-lhe o quanto gostava dela e que queria ficar com ela para sempre.

A Pata muito envergonhada confessou que não estava à espera desta declaração, mas que também estava apaixonada por ele e que aceitava o pedido de namoro. Os dois passearam felizes pelo Lago das Rosas e foram felizes para sempre.

Cotação: 10,5 pontos

| | | |
|-----------------------------|---|------|
| Extensão | Produz um texto de extensão superior ou igual a 15 linhas. | 4 |
| | Produz um texto de extensão variável entre 9 e 11 linhas. | 3 |
| | Produz um texto de extensão inferior a 5 linhas. | 1 |
| Tema | Respeita as instruções no que se refere ao tema indicado, seguindo as instruções constantes, mencionando todos os aspetos solicitados e efetuando corretamente as escolhas de entre elementos propostos. | 2 |
| | Respeita razoavelmente as instruções no que se refere ao tema indicado, seguindo algumas das instruções constantes, mencionando alguns dos aspetos solicitados e efetuando pelo menos uma escolha correta de entre os elementos propostos. | 1,5 |
| | Não respeita as instruções relativas ao tema indicado, ignorando total ou parcialmente as instruções constantes em menos que dois dos cinco momentos estipulados, mencionando um número inferior dos aspetos solicitados e efetuando uma escolha distinta da requisitada de entre os elementos propostos. | 1 |
| Estruturação | Redige um texto bem estruturado seguindo as indicações fornecidas | 1,5 |
| | Redige um texto com uma estrutura satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio entre as partes constituintes | 1 |
| | Não redige um texto. Escreve palavras ou frases isoladas. | 0,5 |
| Progressão | Desenvolve de forma coerente a globalidade do texto. | 1,5 |
| | Desenvolve de forma parcialmente coerente o texto, apresentando desvios, redundâncias, repetições ou omissões de informação. | 1 |
| | Produz um texto de conteúdo incoerente, transmitindo informação não requerida, ambígua ou ininteligível. | 0,5 |
| Articulação | Mantém as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente. Usa processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores; substituições nominais/pronominais). Usa vocabulário adequado e variado. | 0,5 |
| | Apresenta alguns desvios às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Usa, essencialmente, os processos de articulação interfrásica mais simples e frequentes, que, ainda assim, consegue diversificar. Usa vocabulário adequado, ainda que pouco variado, por vezes com algumas impropriedades. | 0,25 |
| | Apresenta grande variabilidade quanto às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Não recorre a processos de articulação interfrásica. Usa vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância e, por vezes, com impropriedades que afetam a inteligibilidade do texto. | 0,1 |
| Sintaxe e Morfologia | Constrói frases, cumprindo as regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza corretamente a pontuação no interior da frase. | 0,5 |
| | Constrói frases, apresentando alguns erros/falhas no uso de regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza a pontuação no interior da frase sem seguir sistematicamente as regras. | 0,25 |

| | | |
|-------------------|---|------|
| | Constrói frases, apresentando muitos erros/falhas no uso de regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza a pontuação no interior da frase de modo aleatório ou não a utiliza. | 0,1 |
| Ortografia | Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de 1 erro em 50 palavras. | 0,5 |
| | Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras. | 0,25 |
| | Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 7 ou mais erros em 50 palavras. | 0,1 |

Existem níveis intermédios para uma maior flexibilidade.



Nome da Instituição

Teste Trimestral de Matemática - 2º Ano

Nome _____ Data ___ / ___ / ___

Classificação:

Prof. _____

Enc. Ed. _____

- 1) O André estava a formar os números, usando os três cartões que vêes na figura seguinte:



Um dos números formados foi o seguinte:



- 1.1) Assinala com X a leitura correta do número formado pelo André.

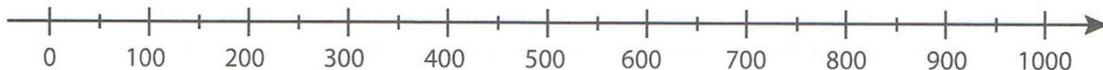
8 dezenas, 2 centenas e 9 unidades.

8 centenas, 2 dezenas e 9 unidades.

8 centenas, 2 unidades e 9 dezenas.

8 unidades, 2 dezenas e 9 centenas.

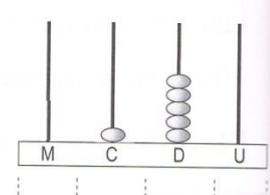
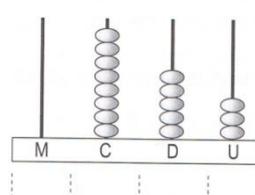
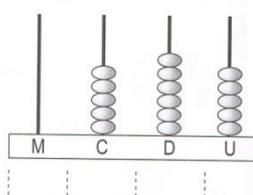
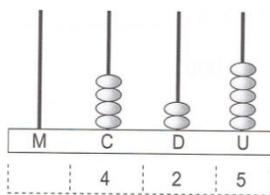
- 1.2) Assinala com X, na reta numérica seguinte, onde se deve localizar o número 829.



- 1.3) O André quer formar, com os três cartões, o número mais próximo de 300. Qual é esse número?

Resposta:

- 2) Descobre os números como o exemplo.



3) Calcula com a estratégia do cálculo auxiliar $59 - 15$.

4) Assinala, com X, a afirmação verdadeira.

O número 765 pode ser representado pela expressão:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> $700 + 60 + 50$ | <input type="checkbox"/> $70 + 60 + 5$ |
| <input type="checkbox"/> $700 + 60 + 5$ | <input type="checkbox"/> $700 + 5$ |

5) Completa os quadros conforme o exemplo.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|--|-----|--|--|-----|--|---|----|----|--|--|-----|--|--|-----|--|---|--|-----|-----|--|-----|--|--|-----|--|
| $\overset{-1}{\curvearrowright}$ $\overset{+1}{\curvearrowleft}$ <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100px; height: 80px;"> <tr><td>98</td><td>99</td><td>100</td></tr> <tr><td></td><td>309</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>600</td><td></td></tr> </table> | 98 | 99 | 100 | | 309 | | | 600 | | $\overset{-10}{\curvearrowright}$ $\overset{+10}{\curvearrowleft}$ <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100px; height: 80px;"> <tr><td>34</td><td>44</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>200</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>472</td><td></td></tr> </table> | 34 | 44 | | | 200 | | | 472 | | $\overset{-100}{\curvearrowright}$ $\overset{+100}{\curvearrowleft}$ <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100px; height: 80px;"> <tr><td></td><td>250</td><td>350</td></tr> <tr><td></td><td>700</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>814</td><td></td></tr> </table> | | 250 | 350 | | 700 | | | 814 | |
| 98 | 99 | 100 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 309 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 600 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 34 | 44 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 200 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 472 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 250 | 350 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 700 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 814 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

6) Observa a tabela e segue as indicações.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| 24 | 132 | 210 | 148 | 222 |
| 324 | 167 | 123 | 101 | 110 |
| 111 | 12 | 32 | 195 | 798 |
| 426 | 22 | 59 | 187 | 901 |
| 513 | 121 | 7 | 112 | 132 |
| 218 | 126 | 168 | 123 | 145 |
| 538 | 339 | 63 | 176 | 11 |
| 134 | 434 | 784 | 929 | 10 |

- Sublinha, a cor de laranja, o menor número ímpar;
- Rodeia, a amarelo, o maior número par;
- Assinala, com X, um número maior do que 500;
- Sublinha, a verde, um número menor do que 400;
- Rodeia, a vermelho, o número “setecentos e oitenta e quatro”;
- Rodeia, a azul, o maior número ímpar.

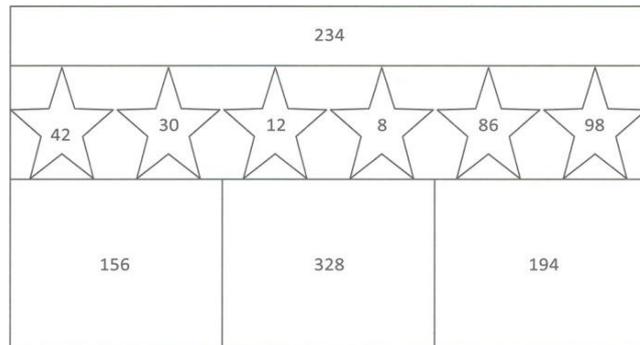
7) Continua a sequência.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| 234 | 236 | 238 | | |
| | | 414 | 417 | 420 |
| 510 | 520 | 530 | | |
| | | 993 | 996 | 999 |

8) Aplica os sinais +, - e =, de modo a obteres igualdades.

| | | | | |
|-----|----------------------|----|----------------------|-----|
| 80 | <input type="text"/> | 20 | <input type="text"/> | 100 |
| 100 | <input type="text"/> | 20 | <input type="text"/> | 80 |
| 500 | <input type="text"/> | 00 | <input type="text"/> | 400 |
| 999 | <input type="text"/> | 11 | <input type="text"/> | 888 |

9) O Alberto está a pintar esta parede. Observa o código de cores que ele criou e pinta a parede.



Código:

- Números **maiores** do que 200 – verde
- Números **entre 100 e 200** – amarelo
- Números **menores** do que 100 – azul

8.1) O que têm estes números em comum? Assinala, com X, a resposta correta.

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | São todos maiores do que 100. |
| <input type="checkbox"/> | São todos menores do que 200. |
| <input type="checkbox"/> | São todos números ímpares. |
| <input type="checkbox"/> | São todos números pares. |

10) Calcula e explica como chegaste à tua resposta com a apresentação de uma estratégia (subtração como operação inversa da adição).

$$74 + \underline{\quad\quad\quad} = 101$$

175

37

27

25

11) Completa a tabela.

| | C | D | U | | |
|-----|---|---|---|----------------|-------------------------|
| 253 | | | | | |
| | | | | $300 + 40 + 6$ | |
| | | | | | Quinhentos e vinte e um |
| | 7 | 8 | 8 | | |
| | | | | $900 + 0 + 9$ | |

12) Faz a decomposição dos números:

$$467 = 4 \times 100 + 6 \times 10 + 7$$

$$598 = \underline{\quad} \times 100 + \underline{\quad} \times 10 + 8$$

$$635 = 6 \times \underline{\quad} + \underline{\quad} \times 10 + 5$$

$$812 = \underline{\quad} \times 100 + 1 \times \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

$$954 = \underline{\quad} \times \underline{\quad} + \underline{\quad} \times \underline{\quad} + \underline{\quad}$$

13) Usando os sinais > ou <, completa.

352 $3 + 20 + 5$

820 802

$900 + 9$ $900 + 90$

211 $100 + 10 + 2$

14) Efetua os cálculos necessários, para descobrires os números em falta nas operações:

a) através da estratégia em árvore

$$125 + 703 =$$

b) através dos números amigos

$$12 + 53 + 17 + 8 =$$

15. O Gonçalo tinha 58 cromos, no entanto na brincadeira com a irmã acabou por perder alguns. Agora o Gonçalo tem 46 cromos, quantos cromos ele perdeu?

R:

Correção

- 1) O André estava a formar os números, usando os três cartões que vêes na figura seguinte:



Um dos números formados foi o seguinte:



- 1.1) Assinala com X a leitura correta do número formado pelo André.

| |
|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

8 dezenas, 2 centenas e 9 unidades.

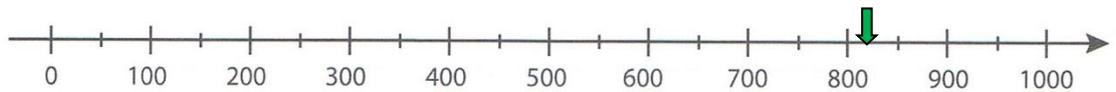
8 centenas, 2 dezenas e 9 unidades.

8 centenas, 2 unidades e 9 dezenas.

8 unidades, 2 dezenas e 9 centenas.

Cotação: 2,5 pontos

- 1.2) Assinala com X, na reta numérica seguinte, onde se deve localizar o número 829.



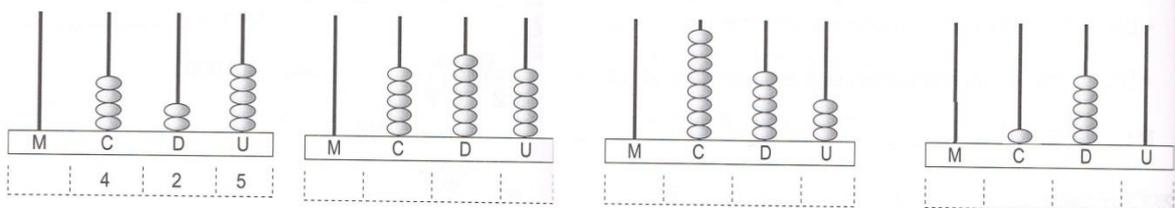
Cotação: 1 valor

- 1.3) O André quer formar, com os três cartões, o número mais próximo de 300. Qual é esse número?

Resposta: O número possível mais próximo de 300 é o 298.

Cotação: 2,5 pontos

- 2) Descobre os números como o exemplo.



R:

565

953

150

Cotação: 6 pontos, 2 para cada ábaco, desconta-se 0,5 por cada algarismo incorreto.

3) Calcula com a estratégia do cálculo auxiliar $59 - 15$.

| |
|----------------|
| $59 - 15 = 44$ |
| $50 - 10 = 40$ |
| $9 - 5 = 4$ |

Cotação: 5 pontos

4) Assinala, com X, a afirmação verdadeira.

O número 765 pode ser representado pela expressão:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> $700 + 60 + 50$ | <input type="checkbox"/> $70 + 60 + 5$ |
| <input checked="" type="checkbox"/> $700 + 60 + 5$ | <input type="checkbox"/> $700 + 5$ |

Cotação: 3 pontos

5) Completa os quadros conforme o exemplo.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|--|-----|--|--|-----|--|--|----|----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|--|-----|-----|--|-----|--|--|-----|--|
| $\overset{-1}{\curvearrowright}$ $\overset{+1}{\curvearrowleft}$ <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><td>98</td><td>99</td><td>100</td></tr> <tr><td></td><td>309</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>600</td><td></td></tr> </table> | 98 | 99 | 100 | | 309 | | | 600 | | $\overset{-10}{\curvearrowright}$ $\overset{+10}{\curvearrowleft}$ <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><td>34</td><td>44</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>200</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>472</td><td></td></tr> </table> | 34 | 44 | | | 200 | | | 472 | | $\overset{-100}{\curvearrowright}$ $\overset{+100}{\curvearrowleft}$ <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><td></td><td>250</td><td>350</td></tr> <tr><td></td><td>700</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>814</td><td></td></tr> </table> | | 250 | 350 | | 700 | | | 814 | |
| 98 | 99 | 100 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 309 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 600 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 34 | 44 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 200 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 472 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 250 | 350 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 700 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 814 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Cotação: 7 pontos, sendo que cada número correto vale 0,5.

6) Observa a tabela e segue as indicações.

| | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|
| 24 | 132 | 210 | 148 | 222 |
| 324 | 167 | 123 | 101 | 110 |
| 111 | 12 | 32 | 195 | 798 |
| 426 | 22 | 59 | 187 | 901 |
| 513 X | 121 | 7 | 112 | 132 |
| 218 | 126 | 168 | 123 | 145 |
| 538 | 339 | 63 | 176 | 11 |
| 134 | 434 | 784 | 929 | 10 |

- Sublinha, a cor de laranja, o menor número ímpar;
- Rodeia, a amarelo, o maior número par;
- Assinala, com X, um número maior do que 500;
- Sublinha, a verde, um número menor do que 400;

- Rodeia, a vermelho, o número “setecentos e oitenta e quatro”;
- Rodeia, a azul, o maior número ímpar.

Cotação: 4 pontos, sendo que cada alínea correta vale 1,5 pontos.

7) Continua a sequência.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| 234 | 236 | 238 | 240 | 242 |
| 408 | 411 | 414 | 417 | 420 |
| 510 | 520 | 530 | 540 | 550 |
| 987 | 990 | 993 | 996 | 999 |

Cotação: 4 pontos, sendo que cada número correto vale 0,5 pontos.

8) Aplica os sinais +, – e =, de modo a obteres igualdades.

| | | | | |
|-----|----------------------|----|----------------------|-----|
| 80 | <input type="text"/> | 20 | <input type="text"/> | 100 |
| 100 | <input type="text"/> | 20 | <input type="text"/> | 80 |
| 500 | <input type="text"/> | 00 | <input type="text"/> | 400 |
| 999 | <input type="text"/> | 11 | <input type="text"/> | 888 |

Cotação: 6 pontos, sendo que cada alínea vale 2 pontos (existe mais do que uma hipótese)

9) O Alberto está a pintar esta parede. Observa o código de cores que ele criou e pinta a parede.



Código:

- Números **maiores** do que 200 – verde
- Números **entre 100 e 200** – amarelo
- Números **menores** do que 100 – azul

8.1) O que têm estes números em comum? Assinala, com X, a resposta correta.

- São todos maiores do que 100.
 São todos menores do que 200.
 São todos números ímpares.
 São todos números pares.

Cotação: 6 pontos para a pintura (2 cada) e 2 para a escolha múltipla

10) Calcula e explica como chegaste à tua resposta com a apresentação de uma estratégia (subtração como operação inversa da adição).

$$74 + \underline{\quad\quad} = 101$$

- 175
 37
 27
 25

Cotação: 5 pontos (1 ponto para o resultado e 4 para a apresentação do cálculo)

11) Completa a tabela.

| | C | D | U | | |
|-----|----------|----------|----------|----------------|-----------------------------|
| 253 | 2 | 5 | 3 | $200 + 50 + 3$ | Duzentos e cinquenta e três |
| 346 | 3 | 4 | 6 | $300 + 40 + 6$ | Trezentos e quarenta e seis |
| 521 | 5 | 2 | 1 | $500 + 20 + 1$ | Quinhentos e vinte e um |
| 788 | 7 | 8 | 8 | $700 + 80 + 8$ | Setecentos e oitenta e oito |
| 909 | 9 | 0 | 9 | $900 + 0 + 9$ | Novacentos e nove |

Cotação: 10 pontos (2 para cada um)

12) Faz a decomposição dos números:

$$467 = 4 \times 100 + 6 \times 10 + 7$$

$$598 = 5 \times 100 + 9 \times 10 + 8$$

$$635 = 6 \times 100 + 3 \times 10 + 5$$

$$812 = 8 \times 100 + 1 \times 10 + 2$$

$$954 = 9 \times 100 + 5 \times 10 + 4$$

Cotação: 8 pontos

Cada alínea vale: 2 pontos

13) Usando os sinais > ou <, completa.

| | | |
|-----------|--------------------------|----------------|
| 352 | <input type="checkbox"/> | $3 + 20 + 5$ |
| 820 | <input type="checkbox"/> | 802 |
| $900 + 9$ | <input type="checkbox"/> | $900 + 90$ |
| 211 | <input type="checkbox"/> | $100 + 10 + 2$ |

Cotação: 8 pontos

Cada alínea vale: 2 pontos

14. Efetua os cálculos necessários, para descobrires os números em falta nas operações:

b) através da estratégia em árvore

b) através dos números amigos

$$125 + 703 =$$

$$12 + 53 + 17 + 8 =$$

Cotação: 10 pontos

Cada alínea vale: 5 pontos

15. O Gonçalo tinha 58 cromos, no entanto na brincadeira com a irmã acabou por perder alguns. Agora o Gonçalo tem 46 cromos, quantos cromos ele perdeu?

$$58 - \underline{\quad} = 46$$

$$58 - 46 = 12$$

$$58 - 12 = 46$$

R:

Cotação: 5 pontos (1 ponto para a resposta e 4 para a apresentação do cálculo)

X.I.III Fichas Formativas

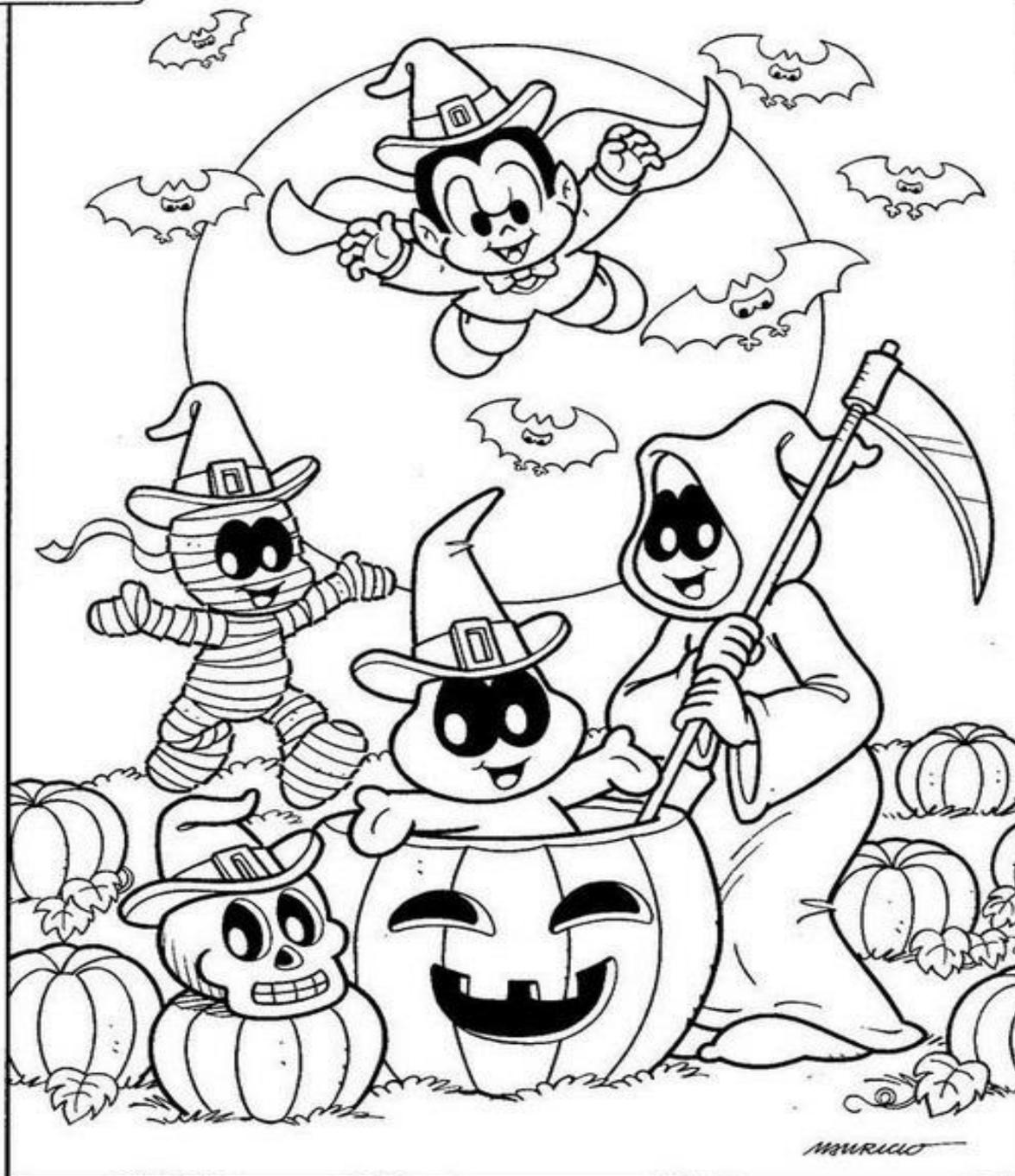
Desenho de Halloween

Nome: _____

Data: ____/____/____



31 de outubro - Dia do Halloween.



Nome: _____

Data: ___/___/___



O rabo do gato

Era uma vez um gato que foi ao barbeiro para que lhe fizesse a barba. O barbeiro disse ao gato: «Se tu tivesses o rabo mais curto, ficarias muito mais bonito.» Disse-lhe o gato: «Pois corta-lhe um bocado.» Cortou o barbeiro o rabo do gato e ele foi-se embora; mas no meio do caminho disse para consigo: «E o barbeiro que me ficou com o meu rabo! Deixa-me ir pedir-lho.»

Foi ter com o barbeiro e disse-lhe: «Dá-me o meu rabo, senão furto-te uma navalha.» Como o barbeiro lhe não desse o rabo, furtou-lhe a navalha.

Foi-se o gato por ali fora e viu uma peixeira que não tinha faca para cortar o peixe e disse-lhe: «Toma lá esta navalha.» Mais adiante voltou atrás e disse à peixeira: «Dá cá a navalha, senão furto-te uma sardinha.» Como a peixeira lhe não desse a navalha, furtou-lhe a sardinha.

Foi-se e mais adiante viu um moleiro a comer pão seco e disse-lhe: «Toma lá esta sardinha.» Mais adiante voltou atrás e disse ao moleiro: «Dá cá a minha sardinha, senão furto-te uma taleiga de farinha.» Como o moleiro já tivesse comido a sardinha, furtou-lhe a taleiga de farinha.

Foi o gato ter a uma mestra de meninas que não tinha que lhes dar à merenda e disse-lhe: «Toma lá esta taleiga de farinha para papas.» Mas depois arrependeu-se e voltou atrás e disse à mestra: «Dá cá a minha taleiga de farinha, senão furto-te uma menina.»

Saiu com a menina e foi ter com uma lavadeira e disse-lhe: «Tu estás a lavar a roupa sozinha; toma lá esta menina para te ajudar.» Deixou ficar a menina, mas depois voltou atrás a pedi-la à lavadeira e, como esta lhe não quisesse dar, furtou-lhe uma camisa.

Foi-se mais para diante; viu um violeiro sem camisa e disse-lhe: «Coitado, estás sem camisa; toma lá, vai-te vestir.» Enquanto ele foi vestir a camisa, furtou-lhe o gato uma viola e depois subiu para cima de uma árvore e começou a tocar viola e a cantar:

Do meu rabo fiz navalha;
Da navalha fiz sardinha;
Da sardinha fiz farinha;
Da farinha fiz menina;
Da menina fiz camisa;
Da camisa fiz viola;
Frum, fum, fim,
Vou para a minha escola.

(Coimbra)

Adolfo Coelho, in *Contos populares portugueses*



Interpretação do Texto

1. Quem é o autor do texto?

2. Assinala a resposta correta.

O conto popular é...

... um texto poético.

... um texto narrativo.

... um texto informativo.

O conto foi retirado de uma obra chamada...

... Contos Populares Portugueses.

... Poemas da Mentira e da Verdade.

... O Rabo do Gato.

3. Quais são as personagens do texto?

4. O gato foi ao barbeiro para cortar a barba. Quando lá chegou o que lhe aconteceu? Justifica a tua resposta com uma frase do texto.

5. “Era uma vez um gato que foi ao barbeiro para que lhe fizesse a barba.”. Quais são os nomes comuns presentes na frase anterior?

6. “«Dá-me o meu rabo, senão furto-te uma navalha.»”. O que quer dizer o gato com a palavra “furto-te”?

7. Coloca as seguintes palavras por ordem alfabética.

Peixeira barbeiro menina gato sardinha viola navalha

8. Procura na sopa de letras os objetos furtados pelo gato.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | A | R | D | I | N | H | A | C |
| F | X | A | H | N | S | L | C | A |
| A | T | G | N | V | B | V | E | M |
| R | I | X | L | F | F | I | C | I |
| I | R | K | D | I | D | O | J | S |
| N | E | N | A | V | A | L | H | A |
| H | Q | Y | R | U | I | A | J | P |
| A | F | Z | A | A | X | E | O | F |

9. Completa os espaços em branco com as palavras correspondentes ao plural e ao singular.

| Singular | Plural |
|----------|-----------|
| Camisa | |
| | Sardinhas |
| | Violas |
| Menina | |
| | Barbeiros |
| | Navalhas |
| Peixeira | |
| | Pães |

10. Classifica morfologicamente as seguintes palavras.

gato

barba

cardume

Bom Trabalho!
A professora estagiária Diana Pinto

X.II 2ºCEB

X.II.I Grelhas de Avaliação

Avaliação dos Alunos para a Avaliação dos Trabalhos em Grupo

| Grupo | | Todos os alunos participam na tarefa | Os alunos apresentam dificuldades na redação do texto | O grupo focaliza e expressa as ideias essenciais oralmente | São colocadas questões pertinentes | Os grupos respeitam a exposição oral dos colegas | Solicitam o apoio da professora estagiária |
|-------------|------|--------------------------------------|---|--|------------------------------------|--|--|
| 1 | Raf. | | | | | | |
| | G.C. | | | | | | |
| | I | | | | | | |
| | G.P. | | | | | | |
| | A.L. | | | | | | |
| 2 | C. | | | | | | |
| | G.A. | | | | | | |
| | E. | | | | | | |
| | F.F. | | | | | | |
| | N. | | | | | | |
| | F. | | | | | | |
| 3 | J.P. | | | | | | |
| | F.S. | | | | | | |
| | G.P. | | | | | | |
| | D. | | | | | | |
| | And. | | | | | | |
| | Cat. | | | | | | |
| 4 | G.M. | | | | | | |
| | A.R. | | | | | | |
| | Ant. | | | | | | |
| | S. | | | | | | |
| | Af. | | | | | | |
| | J.N. | | | | | | |
| Observações | | | | | | | |

Avaliação da Participação em Aula

| Aluno nº | Participa sem ser solicitado | Participa mas apenas quando solicitado | Participa, ordenadamente, respondendo na sua vez | Não participa ordenadamente, interrompendo os colegas | Coloca questões, pertinentes, sobre o tema em estudo | Observações |
|-----------------|-------------------------------------|---|---|--|---|--------------------|
| 1 – Af. | | | | | | |
| 3 – A.L. | | | | | | |
| 4 – A.R. | | | | | | |
| 5 – And. | | | | | | |
| 6 – Ant. | | | | | | |
| 7 – C. | | | | | | |
| 8 – Cat. | | | | | | |
| 9 – D. | | | | | | |
| 10 – E. | | | | | | |
| 11 – F. | | | | | | |
| 12 – F.S. | | | | | | |
| 13 – F.F. | | | | | | |
| 14 – G.A. | | | | | | |
| 15 – G.C. | | | | | | |
| 16 – G.P. | | | | | | |
| 17 – G.M. | | | | | | |
| 18 – G.P. | | | | | | |
| 19 – I. | | | | | | |
| 20 – J.N | | | | | | |
| 21 – J.P. | | | | | | |
| 22 – N. | | | | | | |
| 23 – S. | | | | | | |
| 24 – J.G. | | | | | | |

Avaliação de Competências

| Competências | Aspetos a observar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|----------------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Comportamento | Respeitou as normas básicas de comportamento na sala de aula. | | | | | | |
| Participação | Participou na maioria das discussões, na sua vez e de forma bem estruturada. | | | | | | |
| Cooperação | Apoiou os colegas, tentou, em conjunto, superar as dificuldades, apresentou-se como um elemento importante na coesão do grupo. | | | | | | |
| Empenho | Realizou as atividades com empenho. | | | | | | |
| Autonomia | Chamou constantemente o professor durante a realização da tarefa, com o objetivo de lhe serem dadas as soluções da mesma. | | | | | | |
| | Chamou constantemente o professor durante a realização da tarefa, para esclarecimento de dúvidas. | | | | | | |
| | Chamou ocasionalmente o professor durante a realização da tarefa. | | | | | | |
| | Chamou o professor, no final da tarefa para o esclarecimento de dúvidas que não conseguiu esclarecer por si. | | | | | | |

X.II.II Testes de Avaliação

| | |
|--|---|
|  <p>Nome da Instituição _____</p> <p>Teste de Ciências Naturais – 6.º Ano</p> <p>Data 29/04 /2014</p> <p>Nome _____ Nº _____ Turma _____</p> | <p>Classificação: _____</p> <p>Prof. _____</p> <p>Enc. Ed. _____</p> |
|--|---|

Lê atentamente cada pergunta antes de responder. Não te esqueças de escrever respostas completas.

I

1 – Selecciona com um O a opção correta que completa a frase.

Durante a puberdade...

- a) ocorrem apenas alterações nos homens.
- b) ocorrem apenas alterações nas mulheres.
- c) surgem os caracteres sexuais primários.
- d) surgem os caracteres sexuais secundários.

2 – Faz corresponder os caracteres sexuais secundários da coluna I ao respetivo género da coluna

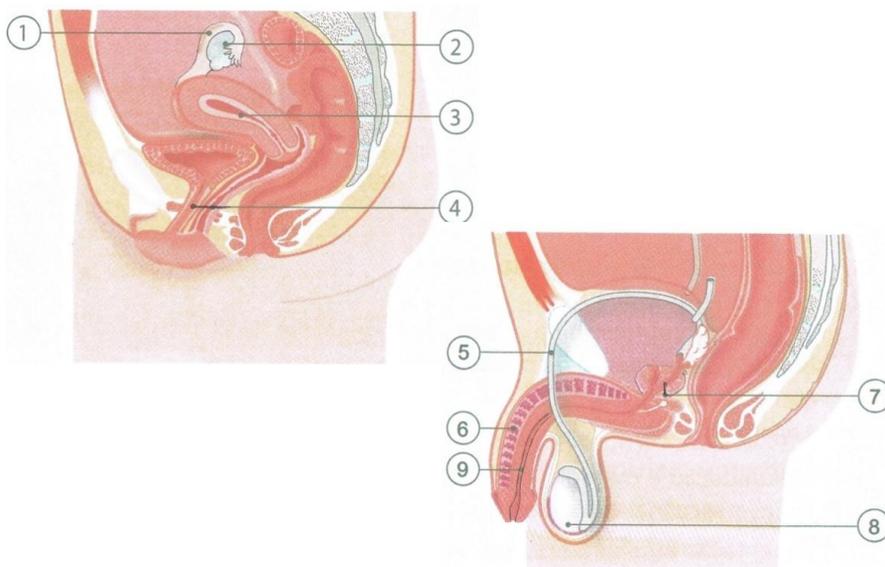
II.

| Coluna I | Coluna II |
|--|---|
| 1 – Aparecimento de barba 2 – Alargamento da bacia 3 – Aparecimento de pelos púbicos 4 – Desenvolvimento dos seios 5 – Alargamento dos ombros 6 – Mudança de voz 7 – Aumento da altura e do peso | A – Sexo feminino _____ B – Sexo masculino _____ C – Ambos os sexos _____ |

3 – Observa, atentamente, as figuras.

3.1 – Faz a legenda das figuras.

- 1 – _____
- 2 – _____
- 3 – _____



- 4 – _____
- 5 – _____
- 6 – _____
- 7 – _____
- 8 – _____
- 9 – _____

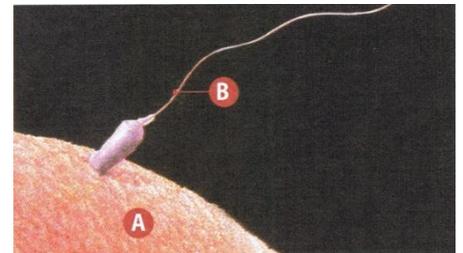
3.2 – Indica o órgão:

a) onde ocorre a fecundação.

b) onde ocorre a nidação.

4 – Observa a figura. Nela está representado o fenómeno que dá início a uma nova vida.

4.1 – Qual o nome que damos a esse fenómeno?



4.2 – Selecciona com um O a opção correta que completa a frase.

A partir da união do espermatozóide com o óvulo forma-se...

- a) o ovo ou zigoto.
- b) o saco amniótico.
- c) o feto.
- d) a menstruação.

5 – Ordena, corretamente, as seguintes imagens de modo a representares o desenvolvimento do novo ser.

___ → ___ → ___ → ___ → ___ → ___



6 – Analisa o quadro seguinte. Nele estão representados os cuidados a ter durante os primeiros anos de vida de duas crianças com um ano.

| Criança A | Criança B |
|--|--|
| Foi uma vez ao médico pediatra desde que nasceu. | Faz visitas regulares ao médico pediatra. |
| Não tem uma alimentação equilibrada. | Tem uma alimentação equilibrada. |
| Vive num ambiente violento e com pouca higiene. | Vive num ambiente estimulante e com higiene. |

6.1 – Indica, justificando, qual a criança que provavelmente terá um crescimento mais saudável.

II

1 – Observa as imagens ao lado.

1.1 – Os elementos representados na figura foram fabricados com o auxílio de micróbios patogénicos ou não patogénicos?



1.2 – Selecciona com um O as opções corretas que completam a frase.

Um micróbio patogénico...

- a) Pode causar doenças.
- b) Não causa doenças.
- c) Pode ser um vírus, uma bactéria, um protozoário ou um fungo.
- d) Não pode ser um organismo unicelular.

1.3 – Selecciona com um O a opção correta que completa os espaços em branco de modo a obteres uma afirmação verdadeira.

As bactérias são organismos _____ que pertencem ao _____.

- a) patogénicos; Reino *Monera*.
- b) patogénicos; Reino *Protista*.
- c) microscópios; Reino *Monera*.
- d) microscópios; Reino *Protista*.

1.4 – Para combater as doenças causadas pelos micróbios é necessário conhecê-los e desenvolver estratégias de prevenção. Refere duas estratégias que previnam a propagação de micróbios.

2 – Faz corresponder a cada algarismo das afirmações da coluna II uma defesa da coluna I.

| Coluna I | Coluna II |
|------------------------|--|
| A – Suco gástrico | 1 – O revestimento da traqueia remove as partículas e poeiras do ar. ____ |
| B – Saliva | 2 – As glândulas do estômago produzem um ácido que é mortal para a maioria dos micróbios. ____ |
| C – Bactérias do cólon | 3 – As células mortas da superfície da epiderme sofrem descamação. ____ |
| D – Pele | 4 – A maioria dos micróbios patogénicos é destruída na boca por ação da lisozima. ____ |
| E – Lágrimas | 5 – As glândulas lacrimais ajudam a limpar os olhos. ____ |
| F – Muco e cílios | 6 – No intestino grosso vivem micróbios úteis. ____ |

3 – Completa o texto com os termos da chave.

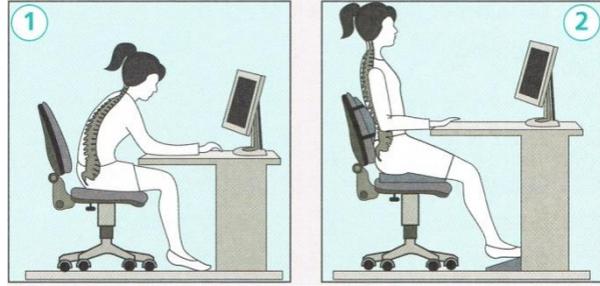
| | | |
|---------------|----------|------------|
| Chave: | | |
| patogénicos | micróbio | anticorpos |
| morto | memória | vacinas |

A prevenção da doença defende o organismo dos micróbios _____. As _____ são uma das formas de prevenção, pois cada uma confere imunidade contra um determinado _____. A vacina é uma preparação de um microrganismo _____ ou vivo alterado. Após a vacinação, alguns glóbulos brancos guardam em _____ o ataque anterior e fabricam rapidamente _____.

III

1 – Os cuidados de higiene são essenciais para o bem-estar e saúde das pessoas.

1.1 – Qual das figuras representa uma atitude correta? Justifica a tua resposta.

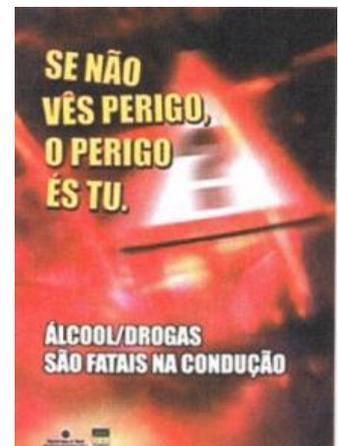


1.2 – Apresenta uma consequência relacionada com a figura.

1.3 – Refere três cuidados de higiene pessoal.

2 – O álcool e as drogas são substâncias que afetam o sistema nervoso e causam dependência física e dependência psíquica.

2.1 – Comenta o *slogan* do cartaz: “Se não vês perigo, o perigo és tu.”.



Bom trabalho!!



Prof. Rui Sampaio

| | |
|--|---|
|  <p>Nome da Instituição _____</p> <p>Teste de Ciências Naturais – 6.º Ano</p> <p>Data 29/04 /2014</p> <p>Nome _____ Nº _____ Turma _____</p> | <p>Classificação: _____</p> <p>Prof. _____</p> <p>Enc. Ed. _____</p> |
| | |

Lê atentamente cada pergunta antes de responder. Não te esqueças de escrever respostas completas.

I

1 – Selecciona com um O a opção correta que completa a frase.

Durante a puberdade...

- e) ocorrem apenas alterações nos homens.
- f) ocorrem apenas alterações nas mulheres.
- g) surgem os caracteres sexuais primários.
- h) surgem os caracteres sexuais secundários.

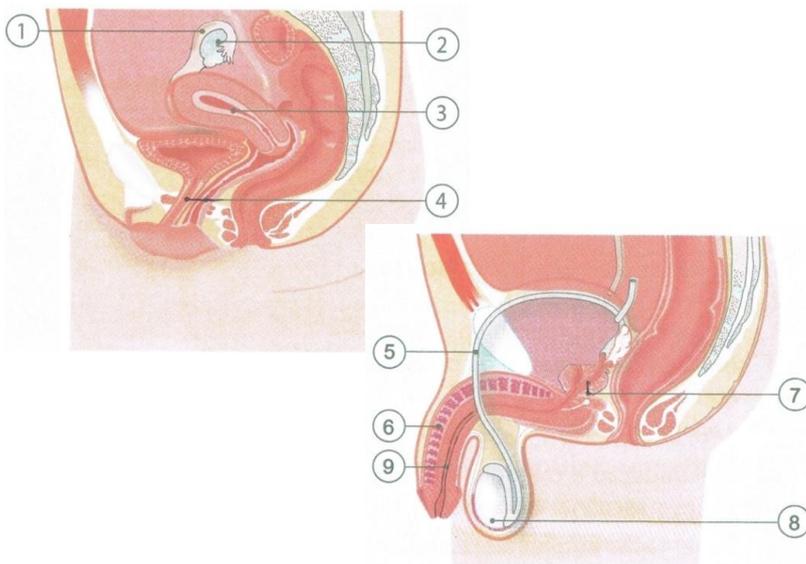
2 – Faz corresponder os caracteres sexuais secundários da coluna I ao respetivo género da coluna II.

| Coluna I | Coluna II |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 1 – Aparecimento de barba | A – Sexo feminino _____ |
| 2 – Alargamento da bacia | B – Sexo masculino _____ |
| 3 – Aparecimento de pelos púbicos | C – Ambos os sexos _____ |
| 4 – Desenvolvimento dos seios | |
| 5 – Alargamento dos ombros | |
| 6 – Mudança de voz | |
| 7 – Aumento da altura e do peso | |

3 – Observa, atentamente, as figuras.

3.1 – Faz a legenda das figuras.

- 1 – _____
- 2 – _____
- 3 – _____
- 4 – _____
- 5 – _____



- 6 – _____
 7 – _____
 8 – _____
 9 – _____

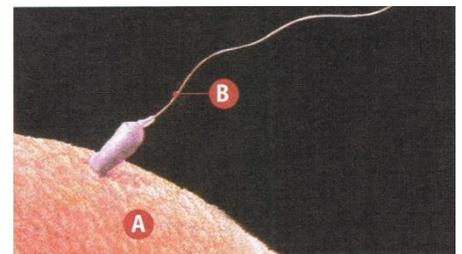
3.2 – Indica o órgão:

c) onde ocorre a fecundação.

d) onde ocorre a nidação.

4 – Observa a figura. Nela está representado o fenómeno que dá início a uma nova vida.

4.1 – Qual o nome que damos a esse fenómeno?



4.2 – Selecciona com um O a opção correta que completa a frase.

A partir da união do espermatozóide com o óvulo forma-se...

- e) o ovo ou zigoto.
 f) o saco amniótico.
 g) o feto.
 h) a menstruação.

SUPRESSÃO DA PERGUNTA DE ORDENAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS

5 – Analisa o quadro seguinte. Nele estão representados os cuidados a ter durante os primeiros anos de vida de duas crianças com um ano.

| Criança A | Criança B |
|--|--|
| Foi uma vez ao médico pediatra desde que nasceu. | Faz visitas regulares ao médico pediatra. |
| Não tem uma alimentação equilibrada. | Tem uma alimentação equilibrada. |
| Vive num ambiente violento e com pouca higiene. | Vive num ambiente estimulante e com higiene. |

5.1 – Indica qual a criança que terá um crescimento mais saudável. **NÃO PEDE JUSTIFICAÇÃO**

II

1 – Observa as imagens ao lado.

1.1 – Os elementos representados na figura foram fabricados com a ajuda de micróbios patogénicos ou de micróbios úteis?



1.2 – Selecciona com um O as opções corretas que completam a frase.

Um micróbio patogénico...

- e) Pode causar doenças.
- f) Não causa doenças.
- g) Pode ser um vírus, uma bactéria, um protozoário ou um fungo.
- h) Não pode ser um organismo unicelular.

1.3 – Selecciona com um O a opção correta que completa os espaços em branco de modo a obteres uma afirmação verdadeira.

As bactérias são organismos _____ que pertencem ao _____.

- e) patogénicos; Reino *Monera*.
- f) patogénicos; Reino *Protista*.
- g) microscópios; Reino *Monera*.
- h) microscópios; Reino *Protista*.

1.4 – Diz duas ações que evitem a propagação de micróbios. **PERGUNTA MAIS DIRETA, PELO QUE SE RETIROU A BREVE INTRODUÇÃO**

2 – Faz corresponder a cada algarismo das afirmações da coluna II uma defesa da coluna I.

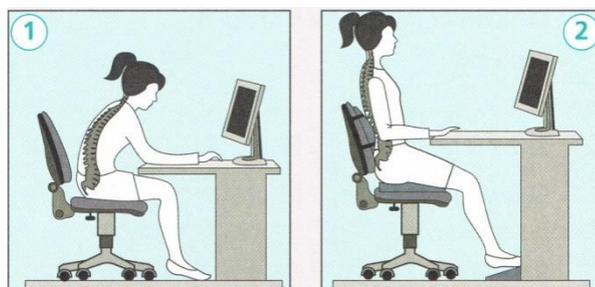
| Coluna I | Coluna II |
|------------------------|--|
| A – Suco gástrico | 1 – O revestimento da traqueia remove as partículas e poeiras do ar. ____ |
| B – Saliva | 2 – As glândulas do estômago produzem um ácido que é mortal para a maioria dos micróbios. ____ |
| C – Bactérias do cólon | 3 – As células mortas da superfície da epiderme sofrem descamação. ____ |
| D – Pele | 4 – A maioria dos micróbios patogênicos é destruída na boca por ação da lisozima. ____ |
| E – Lágrimas | 5 – As glândulas lacrimais ajudam a limpar os olhos. ____ |
| F – Muco e cílios | 6 – No intestino grosso vivem micróbios úteis. ____ |

SUPRESSÃO DA QUESTÃO 3 – ESCOLHA DAS PALAVRAS-CHAVE

III

1 – Os cuidados de higiene são essenciais para o bem-estar e saúde das pessoas.

1.1 – Qual das figuras representa uma atitude correta? NÃO SE PEDE JUSTIFICAÇÃO



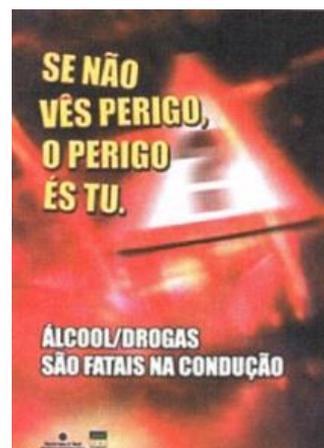
SUPRESSÃO DA QUESTÃO 1.2 QUE SOLICITA UMA CONSEQUÊNCIA DA MÁ POSTURA

1.2 – Refere três cuidados de higiene pessoal.

2 – O álcool e as drogas são substâncias que afetam o ser humano.

2.1 – Indica duas consequências do consumo destas substâncias.

NÃO SE SOLICITA O COMENTÁRIO, EXIGINDO-SE, APENAS, AS CONSEQUÊNCIAS



Bom trabalho!!



Prof. Rui Sampaio

X.II.II.I Tabela Taxonomia de Bloom (Matriz dos Testes)

Tabela 6.6 Tabela de especificações para avaliações na unidade "Vida na América Colonial" utilizando categorias da Taxonomia Revista de Bloom

| Dimensão do conhecimento | Recordar | Compreender | Aplicar | Analisar | Avaliar | Criar |
|---------------------------------|--|---|---|--|---|---|
| Conhecimento factual | Item(s) de teste do Objectivo 2: Quatro itens pedindo aos alunos para fazerem corresponder os nomes aos feitos | | | | | |
| Conhecimento conceptual | Item(s) de teste do Objectivo 1: Doze itens verdadeiro-falso sobre cidades e plantações | Item(s) de teste do Objectivo 1: Vinte itens de escolha múltipla sobre cidades e plantações | Item(s) de teste do Objectivo 3: Uma pergunta de ensaio aplicando conhecimentos sobre a vida colonial à vida actual | | Item(s) de teste do Objectivo 4: Uma pergunta de ensaio sobre um juízo fundamentado acerca de julgamentos de bruxas | |
| Conhecimento procedimental | | | | | | Item(s) de teste do Objectivo 5: Uma medida de desempenho que requeira a produção de um anúncio |
| Conhecimento metacognitivo | | | | Item(s) de teste do Objectivo 6: Pergunta de ensaio que requer reflexão sobre os processos de pensamento próprios do aluno | | |

Chave dos Objectivos:

Objectivo 1: Adquirir conhecimento sobre a vida de uma cidade da Nova Inglaterra e de uma plantação sulista durante o século XVI.

Objectivo 2: Recordar os nomes de quatro figuras coloniais: Cotton Mather, Anne Hutchison, Lord Calvert e Thomas Hooker.

Objectivo 3: Aplicar o conhecimento comparando a vida na época colonial com a vida no mesmo local nos dias de hoje.

Objectivo 4: Avaliar as acções das pessoas do Massachusetts que estiveram envolvidas nos julgamentos das bruxas de Salem.

Objectivo 5: Criar um anúncio escrito encorajando as pessoas da Europa a irem viver para Nova Inglaterra ou para o Sul.

Objectivo 6: Verificar como é que a compreensão da vida nas colónias influencia a sua atitude relativamente à vida contemporânea.

X.II.III Fichas Formativas



Nome: _____ Nº: _____

Data: ___/___/___

I – Leitura

Cão como nós

Cão bonito, dizia eu, em momentos raros. E era um acontecimento lá em casa. Os filhos como que se reconciliavam comigo, minha mulher sorria, o cão começava por ficar surpreendido e depois reagia com excesso de euforia, o que por vezes me fazia arrepender da expressão carinhosa.

5 Cão bonito. E ei-lo aos pulos, a dar ao rabo, a correr a casa toda.

Digamos que aquele cão era quase um especialista nas relações com os humanos. Tinha o dom de agradar e de exasperar. Mas assim que eu dizia – Cão bonito – ele não resistia. Deixava-se dominar pela emoção, o que não era vulgar num cão que fazia o possível e o impossível para não o ser.

10 Mas faça-se justiça: sempre partilhou as nossas alegrias e as nossas tristezas. Estou a vê-lo no dia do funeral do meu pai. Quando viemos do cemitério ele correu a casa toda, percebeu que havia uma falta, ou talvez sentisse uma presença que nós fisicamente já não sentíamos. Subiu escadas, desceu escadas, entrou e saiu de cada sala, deu voltas ao jardim, tornou a correr a casa toda.

15 Até que de repente parou e foi enroscar-se, como sempre, aos pés do meu pai, quero dizer, em frente da cadeira vazia onde meu pai costumava sentar-se. Ou talvez para ele a cadeira não estivesse assim tão vazia.

– Ele está a sentir o avô, disse o meu filho mais velho.

20 E talvez fosse verdade. Talvez para ele o meu pai estivesse ali. Talvez ele estivesse mesmo deitado aos seus pés. Talvez o meu pai lhe estivesse a fazer uma festa, o que era um facto verdadeiramente excepcional. E talvez só ele a sentisse. Não víamos o que ele via e não sabíamos o que ele sabia.

(É possível que o meu pai também ande por aí. Às vezes sinto-o dentro de mim, ele apodera-se dos meus próprios gestos, entra
25 no meu andar, não é a primeira vez que a minha irmã me diz: Pareces o pai.



Mas não sei se ela sabe que a cadeira vazia do pai não está vazia, há nela uma ausência sentada e agora, sempre que vamos a Águeda, há, a seus pés, outra ausência enroscada.)

30 Na véspera do meu pai morrer, o cão começou a uivar ao princípio da tarde. Uivou toda a noite, até o telefone tocar de madrugada. Então aproximou-se de mim e encostou a cabeça à minha mão. Ficou assim muito tempo e eu acho que ele estava a chorar comigo.

O texto aparece graficamente dividido em três partes que correspondem a três capítulos da obra. Responde às perguntas relativas a cada parte.

1.ª parte

1. A partir da leitura deste excerto, identifica a quem se refere o pronome pessoal “nós” que surge no título da obra.

2. Recorda estes dois versos do poema: “Cão que não querias / ser cão”. Neste excerto, o narrador diz o mesmo por outras palavras. Transcreve-as.

3. Para demonstrar o amor do cão pela família com quem vivia, o narrador conta um episódio. Resume-o.

4. Os tempos verbais predominantemente utilizados indiciam que o narrador fala de um cão que poderá já não existir. Comprova esta afirmação.

2.ª parte

5. Justifica o facto de este capítulo aparecer entre parênteses.

6. Transcreve a metáfora que comprova que o cão já não está com a família do narrador.

3.^a parte

7. Estabelece uma relação cronológica entre esta parte e o episódio narrado na primeira.

8. Observa as frases seguintes:

- a. Aquele cão era um animal invulgar.
- b. Ele parecia um ser humano.
- c. Na véspera da morte do meu pai, ele ficou agitado.
- d. Durante uns dias, ele permaneceu ao pé da cadeira vazia.
- e. Durante horas, ele continuou ali.

8.1. Sublinha todas as formas verbais e identifica a sua subclasse.

8.2. Sublinha os constituintes à direita do verbo e indica a sua função sintática.

8.3. Identifica os diferentes constituintes (GN, GAdj, GPrep ou GAdv) com que se apresenta a função sintática que indicaste em 8.2.

9. A narrativa que leste relata uma relação muito intensa que se estabeleceu entre um cão e os seus donos. Costuma dizer-se, aliás, que os cães são “o melhor amigo do homem”. Que diga o Kevin, o indivíduo de que nos fala a notícia que aqui reproduzimos, sem algumas palavras.

9.1. Reconstitui a notícia, orientando-te pelas indicações seguintes:

1 Adjetivo numeral; 2 Tem por objetivo, tem como finalidade (uma só palavra); 3 Natural da América do Norte; 4 Escolhe a opção correta: *à*; *há*; *ah*; 5 Contração de preposição *em* com o determinante demonstrativo *esta*; 6 Descobria; 7 Advérbio de predicado (com valor de modo); 8 Conjunção coordenativa adversativa; 9 Particípio passado do verbo *salvar*; 10 Conjunção subordinativa causal; 11 Palavra derivada que significa “programado previamente”.

Cadela telefona para as urgências e salva dono diabético

Belle, uma cadela de três anos, foi o 1 animal a receber o prestigiado prémio da fundação VITA que 2 promover o papel dos telefones portáteis em situações de urgência. E tudo porque salvou o seu dono usando precisamente um telemóvel.

Kevin Weaver, um 3 de 34 anos, sofre de diabetes e 4 algum tempo inscreveu Belle num programa de treino para cães cujos donos são diabéticos. 5 “escola” especial Belle aprendeu, por exemplo, a controlar os níveis de açúcar no sangue do dono cheirando-lhe e lambendo-lhe a ponta do nariz. E

aprendeu a gemer e a dar-lhe toques com a pata sempre que 6 que os níveis de açúcar estavam baixos.

Em fevereiro, Kevin sentiu-se 7. Belle ainda lhe deu uma patada, 8 ele não percebeu a mensagem. Foi 9 10 a cadela encontrou o telemóvel e, tal como havia sido ensinada, carregou com os dentes a tecla 9. O número das urgências estava 11 e a ambulância não tardou a chegar.

“Belle é mais do que a minha salvadora, é a minha melhor amiga”, diz Kevin Weaver.

in *Público*, 21-06-2006 (texto adaptado)

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____
- 7 - _____
- 8 - _____
- 9 - _____
- 10 - _____
- 11 - _____



Nome: _____ Nº: _____

Data: ___/___/___

1. Num cabeleireiro da zona do Porto registou-se a cor do cabelo dos clientes presentes num determinado dia e obteve-se o seguinte conjunto de dados:

| | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| castanho | loiro | preto | castanho | castanho | loiro | castanho |
| loiro | castanho | preto | preto | loiro | preto | castanho |
| preto | preto | castanho | castanho | castanho | castanho | preto |

1.1. Quantos clientes foram ao cabeleireiro naquele dia?

R.: _____

1.2. Elabora a tabela de frequências absolutas e relativas.

2. Realizou-se um estudo estatístico sobre o número de pessoas do agregado familiar que habita em cada apartamento de um prédio.

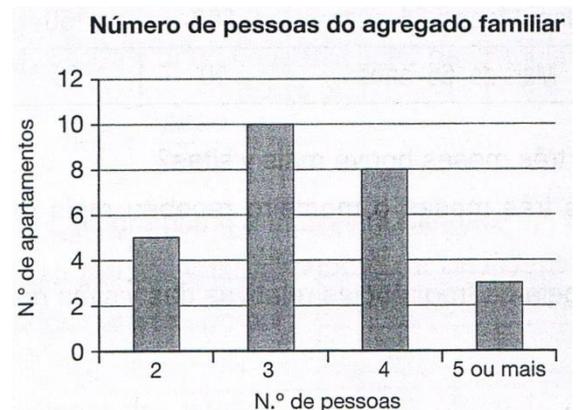
Os resultados obtidos são os apresentados no gráfico que se segue.

2.1. Qual é a população em estudo?

R.: _____

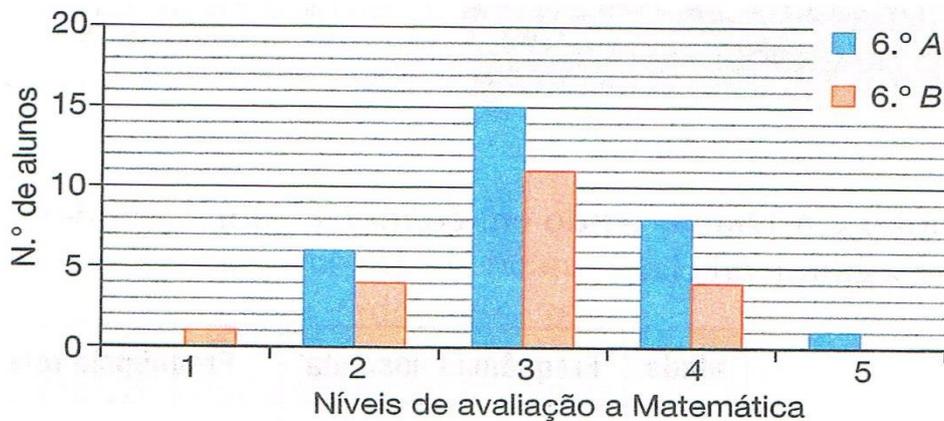
2.2. Quantas famílias vivem nesse prédio?

R.: _____



2.3. Elabora a tabela de frequências absolutas e relativas deste conjunto de dados.

3. Na escola do Fábio há apenas duas turmas do 6.º ano: A e B. Para a disciplina de Matemática, o Fábio realizou um pequeno estudo estatístico para saber os níveis que cada aluno obteve nesta disciplina no 2.º período. Os resultados obtidos são os apresentados no gráfico seguinte.



3.1. Para cada turma, indica os extremos e a amplitude do conjunto de dados.

3.2. Indica o número de alunos do 6.ºA com nível 3.

3.3. Indica o número de alunos do 6.ºB que obtiveram nota positiva.

3.4. Indica o número de alunos de cada turma.

3.5. Tendo em conta os dados apresentados no gráfico, diz se são verdadeiras ou falsas as afirmações seguintes e justifica as que consideraste falsas.

3.5.1. A turma com mais negativas a Matemática é o 6.ºA.

3.5.2. O sucesso académico das turmas é equivalente.

3.5.3. A percentagem de alunos com nota positiva nas duas turmas é inferior a 50%.

3.5.4. A turma do 6.ºB tem menos positivas do que a turma do 6.ºA.

4. Numa associação do Bairro do Cerco existe um grupo desportivo com vários associados. Realizou-se um estudo para analisar o número de vezes, por semana, que cada atleta frequenta o clube. Os resultados obtidos foram:

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 3 | 7 | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 |

4.1. Indica o número de atletas do clube.

4.2. Indica a moda e diz qual o seu significado.

R.: _____

4.3. Indica os extremos e determina a amplitude do conjunto de dados.

4.4. Determina a média aritmética.

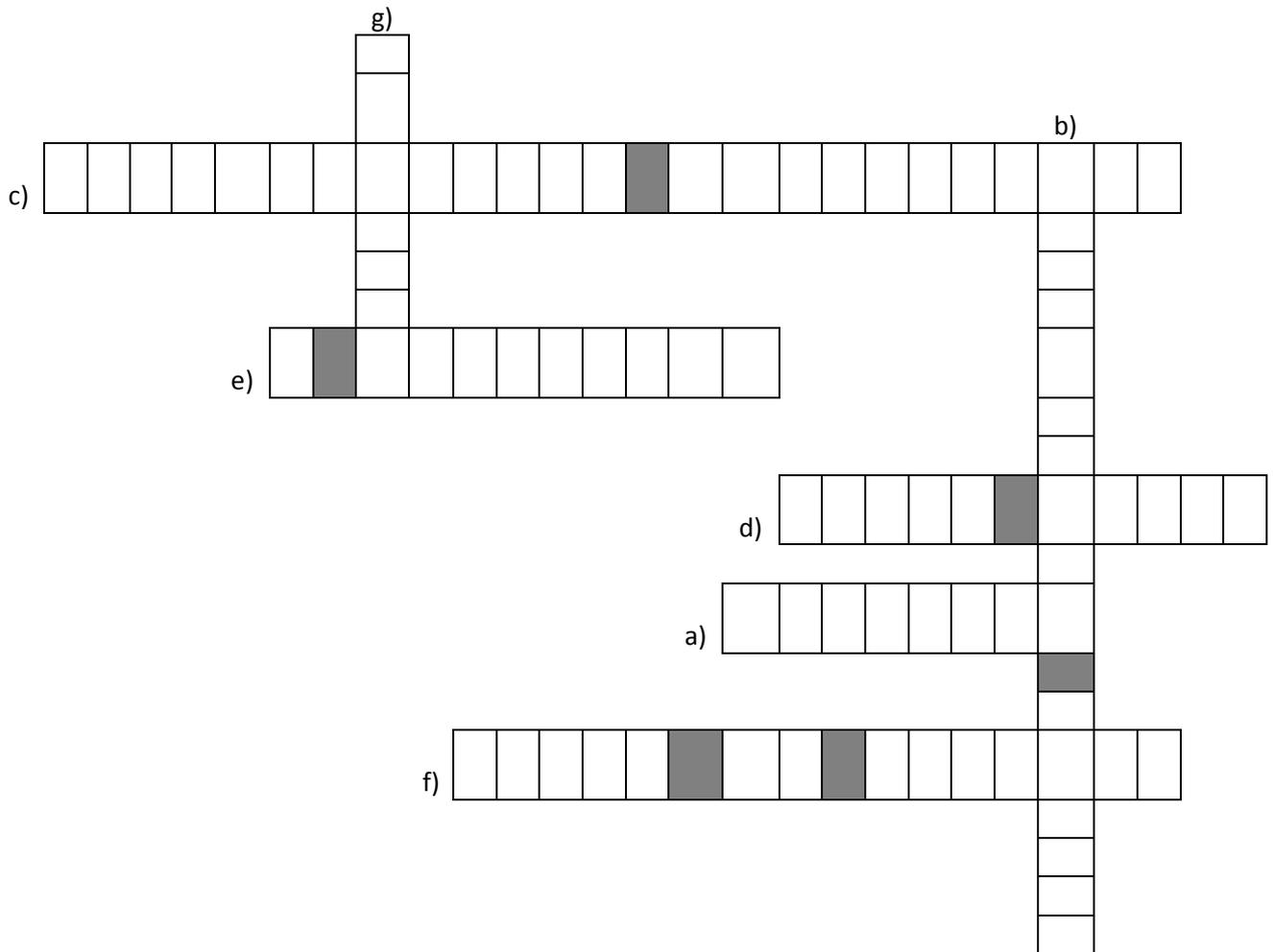
A professora estagiária



Nome: _____ Nº: _____

Data: ___/___/___

1. Completa o crucigrama de acordo com o que aprendeste na aula.



- a) Qual foi o país que levou ao agravamento da 1ª Guerra Mundial?
- b) Indica os países que se aliaram a Portugal contra a Alemanha, durante a 1ª Guerra Mundial.
- c) Devido às sucessivas substituições dos governos, Portugal entrou numa...
- d) A partir dos lucros obtidos durante a guerra, alguns banqueiros, industriais e comerciantes ficaram endinheirados e passaram a ser chamados por...
- e) A 1ª Guerra Mundial, a instabilidade governativa e as desigualdades sociais levaram ao fim da...
- f) Cargo para que foi nomeado o famoso ministro das finanças em 1932.
- g) Professor universitário que foi convidado para o Governo em 1928.

2. Analisa as seguintes frases e completa os espaços.

- a) O golpe militar ocorreu a _____, tendo sido organizado por um grupo de _____.
- b) O _____ chefiou o golpe militar, desfilando na cidade de _____ ao lado de outros chefes militares.
- c) Com o fim da 1ª República surge a _____, não sendo possível a realização de eleições para o Parlamento.
- d) As _____ e as _____ foram suspensas durante a ditadura militar.

X.II.III.I Avaliação da Ficha de HGP



Data: 17/3/2014

Está Bom! Podia ser melhor. Tens de prestar mais atenção, mas estás num bom caminho!

1. Completa o crucigrama de acordo com o que aprendeste na aula.

g) S

c) I N S T A B I L I D A D E G O V E R N A I V A

e) 1ª 2ª 3ª 4ª 5ª 6ª 7ª 8ª 9ª

d) NOVO S R I C O S

a) ~~o país que levou ao agravamento da 1ª Guerra Mundial~~

f) chef e da g e r e m e

b) m g e t t

- Qual foi o país que levou ao agravamento da 1ª Guerra Mundial? ✓
- Indica os países que se aliaram a Portugal contra a Alemanha, durante a 1ª Guerra Mundial. ✓
- Devido às sucessivas substituições dos governos, Portugal entrou numa...
- A partir dos lucros obtidos durante a guerra, alguns banqueiros, industriais e comerciantes ficaram endinheirados e passaram a ser chamados por... "noves-ricos" ✓
- A 1ª Guerra Mundial, a instabilidade governativa e as desigualdades sociais levaram ao fim da... ✓
- Cargo para que foi nomeado o famoso ministro das finanças em 1932. ✓
- Professor universitário que foi convidado para o Governo em 1928. ✓

2. Analisa as seguintes frases e completa os espaços.

- O golpe militar ocorreu a 28 maio, tendo sido organizado por um grupo de militares.
 - O militar do 1º quartel chefiou o golpe militar, desfilando na cidade de Lisboa ao lado de outros chefes militares. general Gomes da Costa
 - Com o fim da 1ª República surge a Ditadura, não sendo possível a realização de eleições para o Parlamento. militar
 - As eleições e as manifestações foram suspensas durante a ditadura militar. greves
- tinhas bem o golpe deu-se em Braga, mas o desfile decorreu em Lisboa.

X.II.IV Critérios de Avaliação

| | |
|---|--|
|  | Externato Nossa Senhora do Perpétuo Socorro Departamento de Ciências Exatas e Naturais |
| | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO |

A avaliação dos alunos:

- Procura orientar-se pelos princípios actuais do conhecimento pedagógico: ser formativa, constituindo um instrumento de regulação contínua do processo de ensino/aprendizagem, orientando, quer a acção do professor, quer a actividade de aprendizagem do aluno, ser formadora, implicando os próprios alunos na avaliação das suas aprendizagens, e depender dos contextos de aprendizagem.

| Competências Gerais | Domínios de Aprendizagem | Competências específicas | Instrumentos de avaliação | Notação a utilizar |
|--|---|--|--|---|
| - Utilização do saber na compreensão da realidade - Utilização de conceitos e vocabulários específicos - Evidenciar competências no âmbito da ciência em relação ao domínio da língua portuguesa - Pesquisa e organização da informação - Resolução de problemas - Autonomia e responsabilidade | Competências e Saberes 80% | - Conhecimento e compreensão do significado dos termos e conceitos específicos relativos a cada unidade programática - Articulação e aplicação dos conhecimentos a novas situações - Aplicação dos conhecimentos da ciência a situações da vida real - Compreender enunciados orais/escritos de problemas - Reconhecer e analisar os dados de um problema - Demonstração de sentido crítico face aos resultados obtidos - Dominar os métodos, técnicas e procedimentos - Utilização adequada dos materiais da disciplina - Expressão com clareza e uso correcto da língua portuguesa, de raciocínios e ideias, oralmente e por escrito | - Fichas de avaliação e Questão de Aula (70%) - Outras produções (10%) - Trabalhos experimentais e/ou pesquisa em grupo e/ou individual na aula e em casa. - Resolução de problemas - Outras actividades | Muito insuficiente (0 – 19%) Insuficiente (20% - 49%) Suficiente (50% - 69%) |
| | Atitudes e Valores 20% | - Cumprimento das normas / respeito pelos outros / cooperação / solidariedade/ análise crítica dos seus comportamentos -7% - Assiduidade e pontualidade - 2% - Interesse pelas actividades escolares - 11% - Presença e organização do material (3%) - Realização dos trabalhos de casa (3%) - Participação e execução das tarefas propostas (5%) | - Fichas de auto-avaliação - Grelhas de registo e observação directa e contínua na sala de aula. | Bom (70% - 89%) Muito bom (90% - 100%) |

Atitudes a ter em conta perante um aluno com nível “intermédio”:

- No 1º período, os níveis atribuídos corresponderão exatamente à percentagem alcançada pelo aluno, considerando o saber ser e o saber fazer.

- No 2.º e 3.º períodos:

- entre o nível 1 e 2, (se o aluno atingir 18% ou 19%), deve considerar-se o empenho e a atitude em aula, para decidir o nível.

- entre o nível 2 e 3, (se o aluno atingir 48% ou 49%); entre o nível 3 e 4, (se o aluno atingir 68% ou 69%) e entre o nível 4 e 5, (se o aluno atingir 88% ou 89%); deve ponderar-se a progressão do aluno e o "saber ser", para decidir o nível.

- No 2º período será efetuado o peso de 40% / 60% para as médias obtidas no 1º e 2º período. No 3º período o peso a dar será de 30%/30%/40% , respetivamente para as médias do 1º, 2º e 3º período.

X.II.V Avaliação da Professora Estagiária por parte dos alunos

Nome: _____ Nº 3

Data: 30/5/2014

6. Na tua opinião, como correram as aulas lecionadas?
Correram bem, mas podiam ter corrido melhor de nos comportarmos melhor.
7. Em qual das áreas disciplinares (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal) tive uma melhor prestação?
Foi na disciplina de Matemática e Ciências Naturais.
8. Das atividades realizadas, qual a que mais gostaste?
Foi a atividade do rosa em ciências naturais.
9. Quais são os aspetos que tenho de melhorar?
Os aspetos são ter o diploma porque não tem mais nada a melhorar.
10. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a Muito Insuficiente e 5 a Muito Bom), avalia o meu desempenho enquanto professora.

| Relação professora-aluno | Nota | Gestão da aprendizagem | Nota | Gestão da turma | Nota |
|--|------|--|----------------|--|----------------|
| Pessoa atenciosa e interessada. | 5 | Mostra-se disponível para ajudar (retira dúvidas). | 5 | Respeita o ritmo dos alunos. | 5 |
| Sorri com frequência. | 4 | Utiliza material didático diversificando as atividades. | 5 | Promove o respeito entre os alunos. | 3 |
| Respeita os alunos. | 5 | Explicita os conteúdos e sintetiza-os facilitando a sua compreensão. | 5 5 | É exigente quanto ao cumprimento das regras. | 4 |
| Ouve os alunos com atenção. | 5 | Relaciona os conteúdos com o ano escolar anterior. | 4 | Realiza atividades de cooperação (grupo). | 4 4 |
| Valoriza os trabalhos realizados pelos alunos. | 5 | Aceita e corrige os erros dos alunos sem os criticar. | 5 | Dá tempo suficiente para a realização das tarefas. | 4 |

No minha opinião a professora Diana é uma ótima professora, muito simpática, atenciosa e divertida por isso quando se formar espero que seja uma incrível professora.
Vou ter saudades!!
beijos!

Nome: _____ Nº 14

Data: 30/05/2012

1. Na tua opinião, como correram as aulas lecionadas?
A meu ver as aulas correram bem.
2. Em qual das áreas disciplinares (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal) tive uma melhor prestação?
da minha opinião em Ciências Naturais e Geografia as actividades apresentadas
3. Das actividades realizadas, qual a que mais gostaste?
Em Ciências talvez o trabalho "Luzidades a ver durante a gravidez".
4. Quais são os aspetos que tenho de melhorar?
ela é muito boa não sou professora na medida em que não sou a que deve fazer esta profissão mas acho que não tem muito para melhorar pois cada professor é como quer.
5. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a Muito Insuficiente e 5 a Muito Bom), avalia o meu desempenho enquanto professora.

| Relação professora-aluno | Nota | Gestão da aprendizagem | Nota | Gestão da turma | Nota |
|--|------|--|------|--|------|
| Pessoa atenciosa e interessada. | 5 | Mostra-se disponível para ajudar (retira dúvidas). | 4 | Respeita o ritmo dos alunos. | 5 |
| Sorri com frequência. | 5 | Utiliza material didático diversificando as atividades. | 5 | Promove o respeito entre os alunos. | 5 |
| Respeita os alunos. | 5 | Explicita os conteúdos e sintetiza-os facilitando a sua compreensão. | 5 | É exigente quanto ao cumprimento das regras. | 5 |
| Ouve os alunos com atenção. | 4 | Relaciona os conteúdos com o ano escolar anterior. | 5 | Realiza atividades de cooperação (grupo). | 5 |
| Valoriza os trabalhos realizados pelos alunos. | 5 | Aceita e corrige os erros dos alunos sem os criticar. | 5 | Dá tempo suficiente para a realização das tarefas. | 4 |

Obrigada, por nos ativar durante tanto tempo!!!

Foi uma boa professora, ensinou-nos bem a matéria e apoiou-nos nas dificuldades. Retira-nos as dúvidas. É exigente como qualquer professor/a.

Amamos ter todos muitas saudades.
Obrigada!!!

Nome: _____ Nº 18

Data: 30/5/14

1. Na tua opinião, como correram as aulas lecionadas?
Na minha opinião, a professora Diana, facilitou
mas a modo de aprendizagem e ensina muito bem.
2. Em qual das áreas disciplinares (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal) tive uma melhor prestação?
Eu acho que foi em Português.
3. Das atividades realizadas, qual a que mais gostaste?
Eu gostei mais das trabalhos que a professora
trouxe, tipo jogos.
4. Quais são os aspetos que tenho de melhorar?
Na minha opinião não poderia melhorar em
nada, as suas aulas são demais.
5. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a Muito Insuficiente e 5 a Muito Bom), avalia o meu desempenho enquanto professora.

| Relação professora-aluno | Nota | Gestão da aprendizagem | Nota | Gestão da turma | Nota |
|--|------|--|------|--|------|
| Pessoa atenciosa e interessada. | 5 | Mostra-se disponível para ajudar (retira dúvidas). | 5 | Respeita o ritmo dos alunos. | 4 |
| Sorri com frequência. | 4 | Utiliza material didático diversificando as atividades. | 5 | Promove o respeito entre os alunos. | 5 |
| Respeita os alunos. | 5 | Explicita os conteúdos e sintetiza-os facilitando a sua compreensão. | 5 | É exigente quanto ao cumprimento das regras. | 5 |
| Ouve os alunos com atenção. | 5 | Relaciona os conteúdos com o ano escolar anterior. | 4 | Realiza atividades de cooperação (grupo). | 4 |
| Valoriza os trabalhos realizados pelos alunos. | 5 | Aceita e corrige os erros dos alunos sem os criticar. | 5 | Dá tempo suficiente para a realização das tarefas. | 5 |

Desde que a professora Diana chegou, as aulas têm sido mais divertidas e é uma boa fessao e gosto de como ela ensina, a professora mistura o ensino (seca) com a brincadeira (divertido). A professora é fantástica, espero que um dia a tenha mesmo como professora.



Anexo XI – Tipologias dos sistemas de registo de dados observados

QUADRO 5

Tipologia dos sistemas de registo dos dados de observação, segundo Evertson e Green (1986, pp. 169 a 171)

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| Abordagens «fechadas» ao contexto («exclusives») | <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> | | | Abordagens «abertas» ao contexto («inclusives») | |
| Sistemas fechados | — | ← | Sistemas abertos | → | + |
| Sistemas | | | | | |
| CATEGORIAIS | DESCRITIVOS | NARRATIVOS | TECNOLÓGICOS | | |
| Categorias: Sempre predeterminadas. | — Possibilidade de categorias predeterminadas. | — Inexistência de categorias predeterminadas. | ⇒ | | |
| Natureza dos sistemas: Tónica sobre o comportamento. | — Tónica sobre o significado num contexto específico. | ⇒ | ⇒ | | |
| Amostragem de comportamentos, acontecimentos, processos: num dado período de tempo, frequentemente sem ter em conta os «limites» naturais dos acontecimentos. | — Tal como eles se produzem, segundo a ocorrência dos limites naturais dos acontecimentos. | ⇒ | — numa dada ocasião ou num dado acontecimento. — Ausência de tentativa de filtragem ou de mediação do que é observado (durante a recolha). | | |
| Formas: Grelha de categorias, lista-controlo, escalas de classificação. | — Sistemas de análise descritiva, estrutural, possibilidade de listas de categorias. | — Diário de bordo, notas do trabalho de campo, descrições de incidentes críticos ou anedóticos num dado período («espécimes») (redigidos no momento ou retrospectivamente). | — Registos permanentes: em filme, vídeo, áudio. | | |

Anexo XII – Dados informativos sobre os Pais/EE e os Alunos

XII.I 1º CEB

Caracterização do 2º Ano /Turma A

| Pai | | | Mãe | | | Situação dos Pais | Área de Residência |
|-------|----------------------|--------------------|-------|----------------------|---------------------------|-------------------|--------------------|
| Idade | Escolaridade | Profissão | Idade | Escolaridade | Profissão | | |
| 34 | 12º ano | Comerciante | 38 | Licenciatura | Veterinária | Casados | Porto |
| 38 | Licenciatura | Engenheiro | 38 | Licenciatura | Consultora imagem | Casados | Ovar |
| 38 | Freq. Curso Superior | Delegado de vendas | 40 | Freq. Curso Superior | Comercial | Divorciado | Porto |
| 42 | 3º Ciclo | Trolha | 35 | 11º ano | Empregada de balcão | Casados | Maia |
| 39 | 2º Ciclo | Comerciante | 36 | 12º ano | Empregada de balcão | Casados | Porto |
| 40 | Bacharelato | Engenheiro | 36 | Licenciatura | Assistente administrativa | Casados | Gondomar |
| 37 | 3º Ciclo | Metalúrgico | 40 | Licenciatura | Educadora de infância | Casados | Porto |
| 35 | Mestrado | Engenheiro | 35 | Licenciatura | Assistente social | Casados | V.N. Gaia |
| 48 | 11ºano | ----- | 44 | 12º ano | Assistente clínica | Divorciados | Baguim do Monte |
| 33 | 12º ano | Comercial | 34 | 12º ano | Assistente operacional | Casados | Porto |
| 42 | Licenciatura | Jurista | 28 | 3º Ciclo | Empregada doméstica | Casados | Rio Tinto |
| 52 | Licenciatura | Engenheiro | 42 | Licenciatura | Professora | Casados | Porto |
| 38 | Mestrado | Professor | 37 | Licenciatura | Professora | Casados | Maia |

| | | | | | | | |
|----|--------------|------------------------|----|----------------------|--------------|-------------|--------------|
| 40 | Licenciatura | Professor | 37 | Licenciatura | Professora | Casados | Maia |
| 41 | Licenciatura | Engenheiro | 42 | Licenciatura | Bancária | Divorciados | Porto |
| 36 | 12ºano | Administrativo | 36 | Mestrado | Veterinária | Casados | V.N. de Gaia |
| 47 | 12º ano | Analista sistemas | 48 | Freq. Curso Superior | Bancária | Casados | Porto |
| 41 | Licenciatura | Professor | 39 | Licenciatura | Professora | Casados | V.N. Gaia |
| 41 | ---- | Operador Especializado | 35 | 12º ano | Cabeleireira | Casados | Maia |
| 43 | Bacharelato | Vendedor | 40 | Licenciatura | Bancária | Divorciados | Porto |
| 40 | Doutoramento | Professor | 39 | Doutoramento | Professora | Casados | Porto |
| 40 | 12º ano | Delegado inf. Médica | 40 | Licenciatura | Engenheira | Casados | Porto |
| 43 | 12º ano | Comerciante | 41 | 12º ano | Comerciante | Casados | Maia |

Caracterização Geral

| | | |
|------------------------|-----------|-----|
| Sexo | Rapazes | 11 |
| | Raparigas | 12 |
| Idade | 6anos | --- |
| | 7anos | 23 |
| | 8anos | --- |
| | 9anos | --- |
| | 10anos | --- |
| Total de Alunos | | 23 |

Caracterização da situação dos pais/ Encarregados de Educação face à profissão

| Situação face à Profissão | Pais | Mães |
|---------------------------|------|------|
| | N.º | N.º |
| Empregado | 22 | 23 |
| Desempregados | 0 | 0 |
| Não responde | 1 | 0 |
| Total | 23 | 23 |

Caracterização da situação dos pais face às habilitações académicas

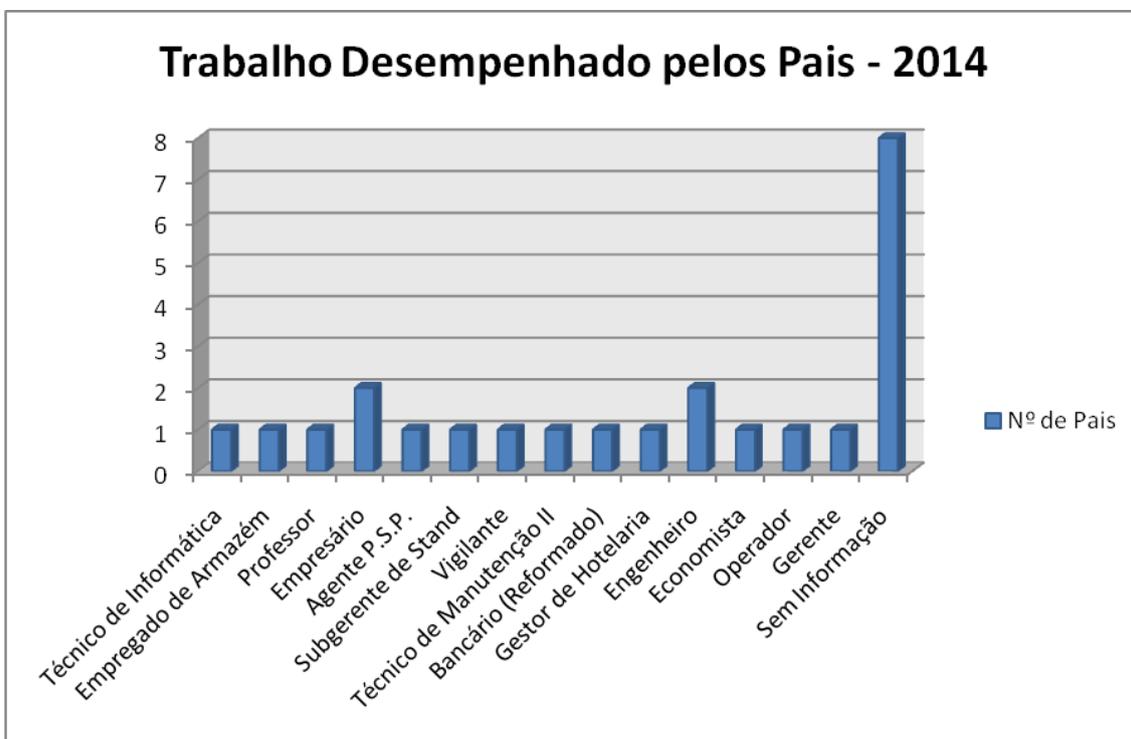
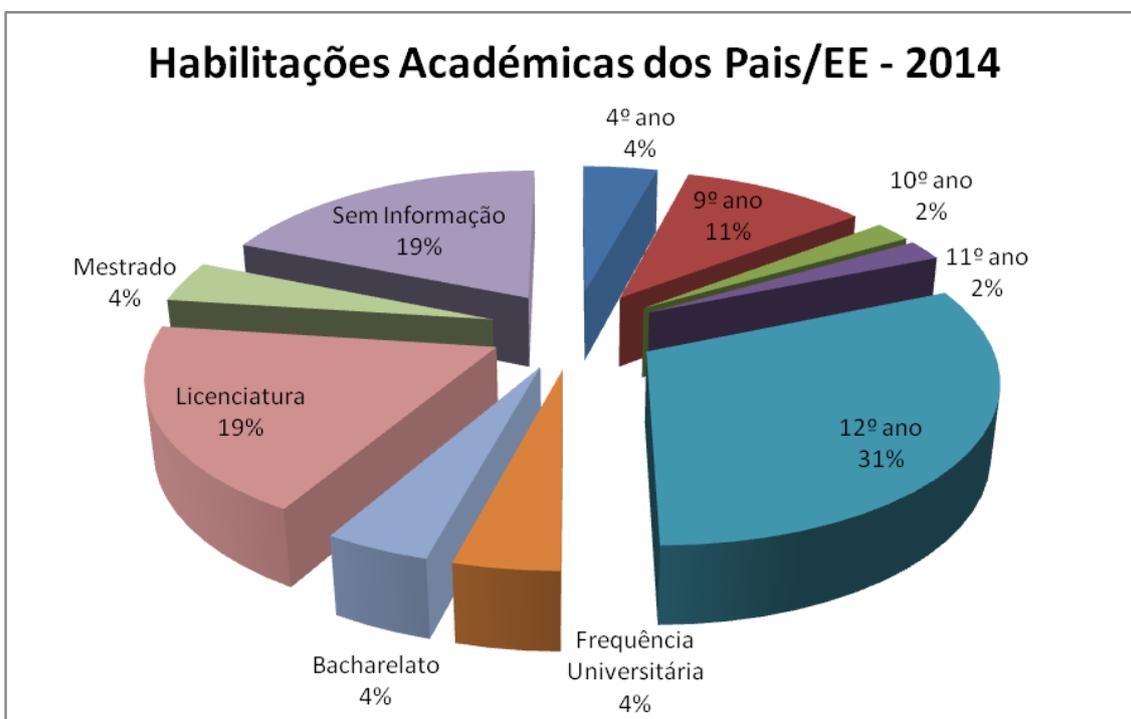
| Situação face às Habilitações Académicas | Pais | Mães |
|--|------|------|
| | N.º | N.º |
| 12º Ano de escolaridade | 8 | 9 |
| Frequência de Curso Superior | 1 | 0 |
| Bacharelato | 2 | 0 |
| Licenciatura | 5 | 12 |
| Mestrado | 3 | 1 |
| Doutoramento | 1 | 1 |

Caracterização da situação familiar dos pais

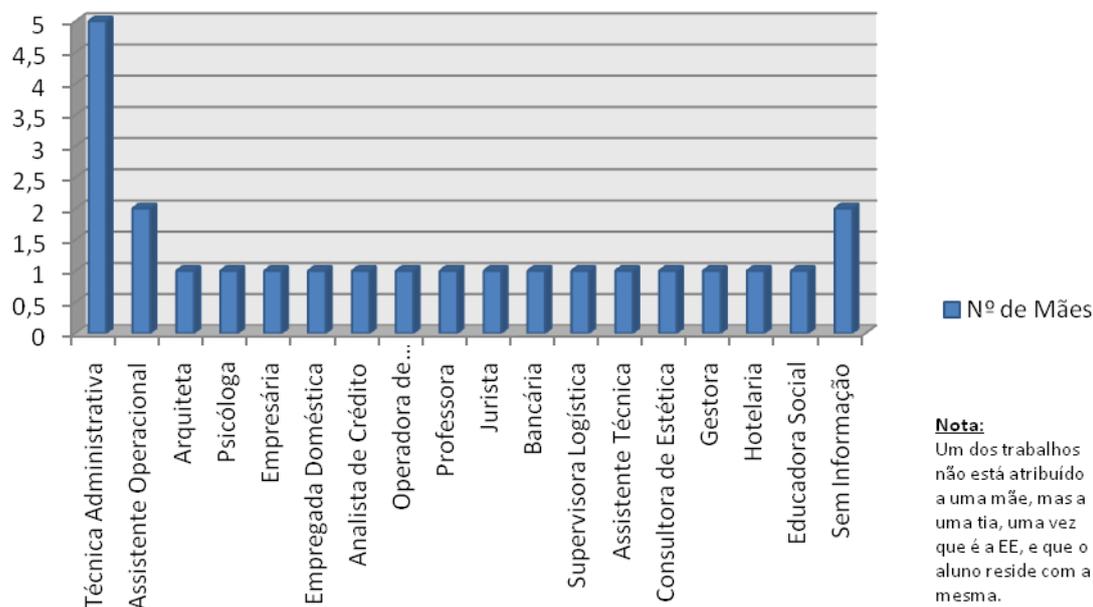
| Situação dos Pais | Pais | Mães |
|-------------------|------|------|
| | N.º | N.º |
| Separados | 3 | 3 |
| Casados | 20 | 20 |
| Pai adotivo | 0 | 0 |
| Mãe adotiva | 0 | 0 |
| Total | 23 | 23 |

XII.II 2º CEB

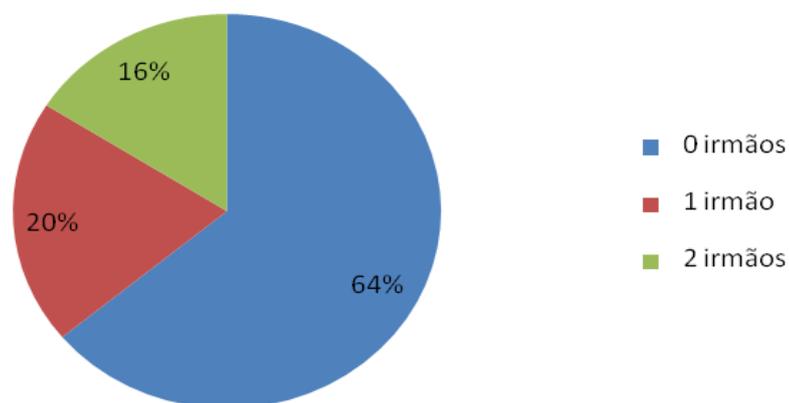
XII.II.I Dados obtidos pelas Fichas de Inscrição



Trabalho Desempenhado pelas Mães - 2014



Nº de Irmãos por aluno - 2014



XII.II.II Dados facultados pela Professora Cooperante de Matemática

INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS DA TURMA – 6.º ANO

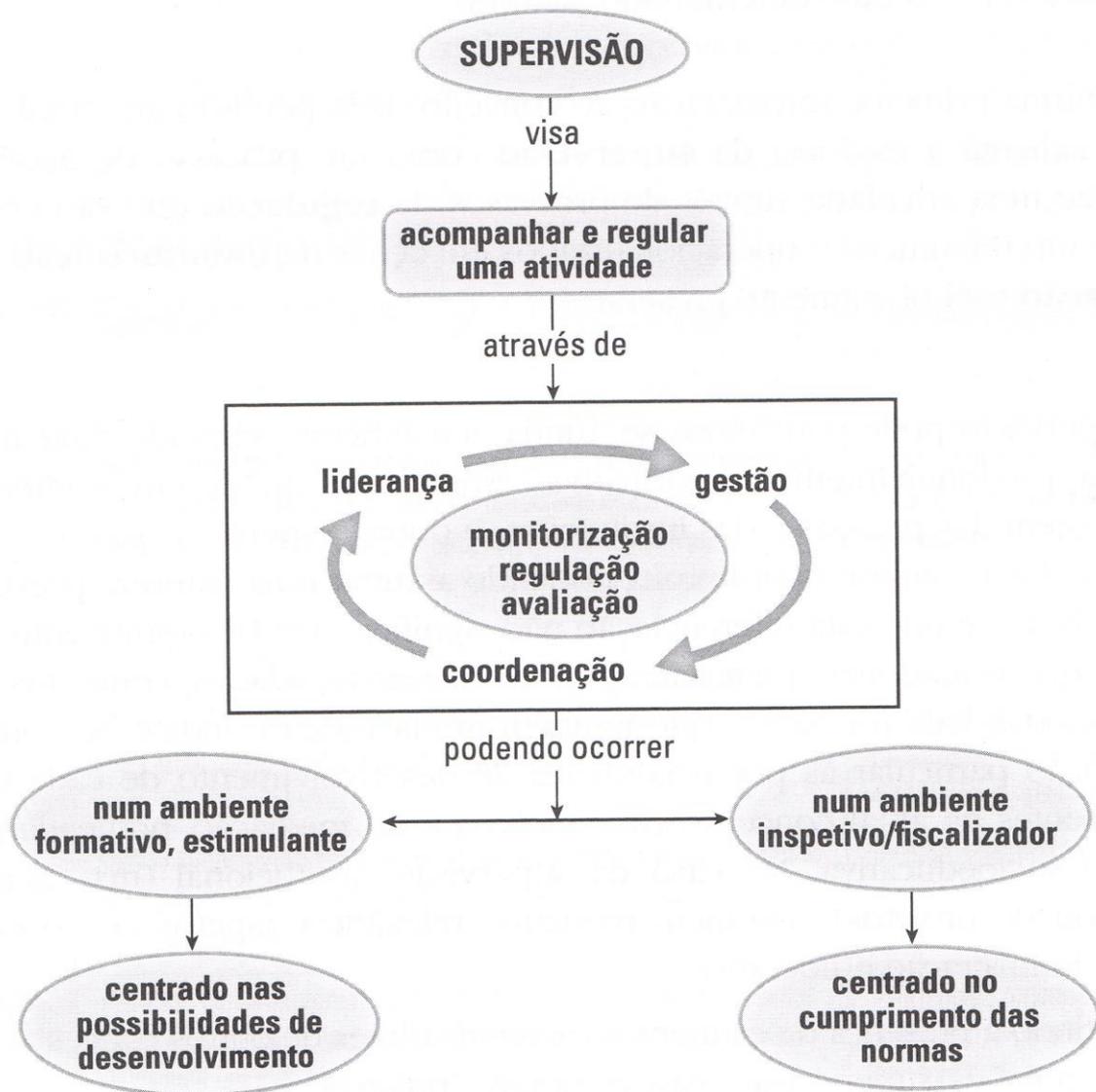
ANO LETIVO: 2013/2014

| Nº | NOME | SITUAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR | SAÚDE |
|----|--------------------------------|---|--|
| 1 | | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe. Pais divorciados há 5 anos. Bom relacionamento entre os pais. • Bom aluno, com capacidades, distrai-se com facilidade e por vezes é falador. | |
| 3 | | <ul style="list-style-type: none"> • Aluna média. Pouco dinâmica. | Alergia ao pó e pólen |
| 4 | Retenção no 5º ano (2011/2012) | <ul style="list-style-type: none"> • Pais divorciados. Vive com a mãe. Bom relacionamento entre os pais. A não aceita separação dos pais. Não aceita sessões no psicólogo. • Muitas dificuldades, muito preguiçosa, muito insegura. • Está em A. E. | |
| 5 | | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe. Pai ausente do país. Tem 1 irmão de 3 anos por parte do pai. • Dificuldade de concentração; excesso de confiança; muita capacidade mas algo indisciplinado. Muito falador. • Está em A.E. | |
| 6 | | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe. Pais com bom relacionamento. Pai muito presente. • Distraído e falador. • Aluno muito irregular. | Problemas visuais e auditivos. Nasceu com pé boto. |
| 7 | Está a repetir o 6.º ano. | <ul style="list-style-type: none"> • A mãe faleceu quando era pequeno. Vive com a tia (irmã da mãe), tio, prima e primo. Este primo foi adotado pela tia. É o N do 5.º A. • Dificuldades de concentração. • Tem plano de acompanhamento. • Está em A.E. | Toma medicação para a concentração. |
| 8 | | <ul style="list-style-type: none"> • Distraída; conversadora. • Vive com o pai e o irmão. Irmão é aluno na EPPS. • Por vezes muito triste, situação difícil com a mãe por vezes ausente. • Aluna média. | |
| 9 | | <ul style="list-style-type: none"> • Falecimento do pai quando tinha 6 anos. • Muito infantil nas atitudes e muito distraída. • Tem explicações. • Algumas dificuldades e auto estima muito baixa. | |
| 10 | | <ul style="list-style-type: none"> • Pais separados há cerca de 7 meses. Vive com a mãe. Pai não está muito presente. E parece estar agora a ressentir-se da separação dos pais, que ela não compreende. • Segundo a mãe, o 4º ano feito com muitas deficiências. Tem dificuldades e por vezes está dispersa. • Está em A.E. ??? | <p>Dificuldade auditiva: surdez neurosensorial moderada bilateral desde 2004.</p> <p>Usa aparelho bilateral</p> <p>Está a ser acompanhada em Pedopsiquiatria.</p> <p>Défice de atenção. Está com medicação durante o dia, que a acalma.</p> <p>Alergia ao pólen.</p> |

| | | | |
|----|--|---|---|
| 11 | | <ul style="list-style-type: none"> • Pais separados. F tem contacto com o pai e, por vezes, este vem às reuniões quando a mãe não pode. • Tem algumas dificuldades mas também estudava pouco. Tem explicações particulares. • Está em A.E. | |
| 12 | | <ul style="list-style-type: none"> • Pouco concentrada. Pouco ativa nas aulas e dispersa. • Está em A.E. | |
| 13 | | <ul style="list-style-type: none"> • Pais em separação. Muito carente. É faladora e por vezes está muito distraída, mas acata bem as recomendações da professora. • Boa aluna. | Rinite alérgica: alergia aos ácaros |
| 14 | | <ul style="list-style-type: none"> • Muito falador e disperso. Tem muita vontade de ser muito bom aluno mas é muito distraído. • É bom aluno e tem boa capacidade de raciocínio. | |
| 15 | <p>Retenção no 5º ano (2011/2012)</p> <p>PEI</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apoio educativo no 4º ano: dificuldade de compreensão e expressão oral; escrita; leitura; ortografia; caligrafia; desorganização na exposição das ideias; vocabulário pobre. • Teve plano de apoio no ano letivo anterior. Pouco trabalhador. Grande dificuldade de concentração. É necessária constante atenção por parte do professor. • Passou para o 6º ano com muitas deficiências, especialmente na disciplina de Português, na qual tem muitas dificuldades. • Tem dificuldades na matemática, no raciocínio lógico e na interpretação de problemas. • Por proposta do Conselho de Turma, que o pai aceitou, foi feito o pedido de referenciação deste aluno, tem PEI. Testes mais curtos (-30min) e com perguntas mais diretas. • Tem que ser muito motivado para trabalhar e deve ser constantemente chamado à atenção para se concentrar. • Está em A.E. | <p>Relatório Psicológico (22/5/2012):</p> <p>Nível intelectual normal;</p> <p>Grandes dificuldades nas competências escolares de base.</p> <p>Diagnóstico: Perturbação Hiperativa com Déficit de Atenção de Tipo Misto e severidade levada.</p> <p>Baixa autoestima académica com grave desmotivação face às tarefas escolares.</p> <p>Foi dada medicação: melhoria apenas parcial do quadro clínico.</p> <p>Necessita de programa de intervenção psico-educativa que promova a recuperação de conhecimentos escolares de base e, trabalhando a motivação, promova um programa de acompanhamento muito próximo e direto na sala de aula, complementado com estudo diário com supervisão.</p> <p>Pré diabético: se se verificar uma quebra deve tomar copo de água com açúcar ou comer rebuçado.</p> |
| 16 | | <ul style="list-style-type: none"> • Pais divorciados. Vive com a mãe. • Conversador; agitado. Dificuldade em fazer o que o professor diz. Complicado em aula, não faz o que se lhe pede e não passa tudo para o caderno. É preciso estar muito atento a ele em aula. • Esta em A.E. | |

| | | | |
|----|------------------------|--|--|
| 17 | | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe, padrasto e irmãos do 2º casamento. Pais divorciados. • Algo disperso e por vezes muito infantil. Falador. • Está em A.E. | |
| 18 | Está a repetir o 6ºano | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe, dois irmãos e padrasto. O pai faleceu quando era bebé. • Dificuldades de concentração. • Está a repetir o 6.º ano. • Aluno muito interessado e com bom aproveitamento. Tem que ser estimulado. Tem plano de acompanhamento. • Está em A.E. | <p>Tem epilepsia. Toma este ano medicação para a concentração na aula.</p> |
| 19 | | <ul style="list-style-type: none"> • Sem dificuldades mas muito insegura do que sabe. • Precisa de ser motivada. • Aluna razoável. | |
| 20 | | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe e avó. • Dificuldade de concentração; aceita mal as críticas. • Dificuldade de relacionamento com os colegas. É muito infantil e por vezes conta muitas “histórias” quando falha nas suas obrigações. • Aluno médio | Dificuldades visuais |
| 21 | | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe. • Tem algumas dificuldades mas é trabalhador. • Está em A.E. | Esclerose tuberosa |
| 22 | | <ul style="list-style-type: none"> • Vive com a mãe. • Pouco organizado. Pouco concentrado e falador. • Tem algumas dificuldades devido à falta de estudo e concentração em aula. • Está em A.E. ??? | |
| 23 | | <ul style="list-style-type: none"> • Boa aluna. | |
| 24 | | <ul style="list-style-type: none"> • Pais separados. Vive com a mãe, mas está todos os dias com o pai. Bom relacionamento entre os pais. • Dificuldade de concentração. Muito faladora. Pouco estudo. • Está em A.E. | |

Anexo XIII – Esquema representativo do campo de supervisão



Anexo XIV – Planificações

XIV.I 1ºCEB

XIV.I.I Planificação a Curto Prazo

| Registo Diário das Atividades da Turma | | Data <u>04/10/2013</u> |
|--|-------|---|
| Área Curricular | Hora | Sumário das atividades desenvolvidas |
| Português | 8h30 | Leitura e compreensão do texto: "Os nomes". Início do estudo dos nomes. Realização de exercícios. |
| Expressões artísticas | 11h | |
| Cidadania Ativa | 14h30 | Diálogo com os alunos sobre o projeto. |
| Apoio ao estudo | 15h15 | Realização de exercícios sobre escrita criativa. |
| Sala de estudo | 16h15 | Realização de uma ficha sobre escrita criativa. |

| Faltas dos alunos | Observações |
|-------------------|-------------|
| Aluno n.º 7 | |

O Professor Titular de Turma 7

25

XIV.I.II Planificações Semanais

| Nome da Instituição | |
|--|---|
| <p>Ano de escolaridade: 2º</p> <p>Supervisora: Ana Luísa Ferreira</p> <p>Professora Cooperante: J. A.</p> <p>Professora Estagiária: Diana Pinto</p> <p>Áreas curriculares: Português, Estudo do Meio e Matemática</p> |  <p>Turma: A</p> <p>Data: 07/01/2014</p> <p>Hora: 08:30-12:30 14:30-17:00</p> |

| Área | Blocos | Conteúdos/ Competências | Descritores de Desempenho | Metas de Aprendizagem | Estratégias/ Atividades | Recursos | Avaliação |
|-----------|----------------|--|---|--|--|---|--|
| Português | Leitura | Título, autor, assunto/ideia principal | Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; | Ler em voz alta - Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas; | - Acolhimento e escrita do sumário; - Leitura do texto “Bombeiros” (pg.70); | - Quadros, giz, marcadores e apagadores; - Cadernos e materiais de escrita; - Manual; - Dicionários. | Modalidade: <i>Formativa</i> - Grelha de avaliação da leitura |
| | Expressão Oral | | Identificar o tema central; Responder a questões sobre o texto | Ler textos diversos - Ler pequenos textos narrativos Apropriar-se de | - Colocação de questões sobre o autor, editor e ano de edição | | Técnica: Observação direta |

| | | | | | | | |
|------------------------------|--|---|--|--|---|---|---|
| | | | | <p>novos vocábulos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano (profissões) | <p>do texto e a obra de onde foi retirado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificação de palavras difíceis procurando o seu significado no dicionário; - Realização das perguntas de interpretação sobre o texto lido (págs. 70/71). - Explicitação da diferença entre o «Ah» e o «há»; - Concretização do exercício 6. | | |
| <p>Estudo do Meio</p> | <p>À Descoberta dos outros e das Instituições</p> | <p>Instituições e Serviços existentes na comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactar e recolher dados sobre colectividades, | | <p>Domínio: <u>Conhecimento do Meio Natural e Social</u></p> <p>Subdomínio: Compreensão Histórica</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo sobre os Bombeiros (simulacro); - Diálogo com os alunos sobre | <p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadros, giz, marcadores e apagadores; - Cadernos e materiais de escrita; | <p>Modalidade: <i>Formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios presentes no manual |

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|--|---|
| | | serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias... | | <p>Contextualizada</p> <p>Meta Final 17) O aluno reconhece a diversidade na organização da vida em sociedade ao longo dos tempos e a sua relação com as condições naturais.</p> <p>- O aluno reconhece diferentes instituições e serviços na comunidade (exemplos: serviços de saúde, correios, bancos, autarquias, organizações religiosas) e actividades e funções de alguns membros da comunidade (exemplos: profissões).</p> | <p>a profissão de bombeiro;</p> <p>- Introdução do conceito de instituição com esclarecimento dos serviços prestados;</p> <p>- Resolução dos exercícios 2 e 3 (págs.64/65)</p> | <p>- Manual;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Projetor.</p> | <p>Técnica:</p> <p>Observação direta</p> |
|--|--|---|--|---|--|--|---|

| | | | | | | | |
|-------------------|----------------------------|---|------------------------------|---|--|---|--|
| Matemática | Números e operações | Multiplicação O símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»; - Tabuada do 4; - O termo «dobro» - Problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório | Multiplicar números naturais | Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto». Construir e saber de memória a tabuada do 4 Utilizar adequadamente o termo «dobro» e «quádruplo» | - Diálogo com os alunos sobre o problema do Quartel dos Bombeiros na arrumação dos carros dos bombeiros; - Introdução da tabuada do 4 - Resolução de exercícios no quadro. | Recursos materiais - Quadros, giz, marcadores e apagadores; - Cadernos e materiais de escrita. | Modalidade: <i>Formativa</i> - Resolução de exercícios - Capacidade de resolução de problemas (raciocínio, erros matemáticos e explicação) Técnica: Observação direta |
|-------------------|----------------------------|---|------------------------------|---|--|---|--|

Apoio ao Estudo

No respetivo horário será lecionada a área de Matemática, com a introdução da tabuada do 4.

Sala de estudo

No horário da sala de estudo, os alunos finalizarão as atividades que possam ter em atraso.

Operacionalização

A aula iniciar-se-á com a escrita do sumário e a respetiva cópia no caderno diário.

De seguida, os alunos efetuarão a leitura, individual e em voz alta, do texto “Bombeiros”. Seguidamente, a professora estagiária realizará questões sobre a informação relacionada com o texto em estudo, como o respetivo autor, ano de edição, editor, e o nome da obra do qual foi retirado.

Posteriormente, os alunos selecionarão as palavras difíceis para procurarem no dicionário. As mesmas serão escritas no quadro e, em conjunto, escreverão os significados correspondentes. Deste modo, será resolvido, em primeiro lugar, o último exercício manifesto no laboratório das palavras.

Findada a atividade anterior, todos os elementos da turma realizarão as perguntas de interpretação presentes nas páginas 70 e 71.

Posto isto, a professora estagiária explicitará a diferença entre “Ah” e o “há”, partindo, de imediato, para a prática com exercícios presentes no manual (exercício 6).

Após o intervalo e dando seguimento à temática – os Bombeiros –, a professora estagiária fará a projeção de um vídeo representativo de um simulacro executado pelos bombeiros. Como tal, prosseguirá para um diálogo com os seus discentes sobre esta profissão, fazendo referência a outros serviços e instituições. Em modo de conclusão, os estudantes resolverão os exercícios 2 e 3 presentes nas páginas 64 e 65.

Depois do almoço, a professora estagiária falará com o grupo sobre o problema do Quartel de Bombeiros do Porto, no qual possuem imensas ambulâncias, veículos de combate aos incêndios, com escada giratória, entre outros. Será dito aos alunos que o comandante tem de elaborar um relatório que deverá ser entregue na Câmara Municipal (entidade pública) onde deverá ser mencionado o número total de veículos disponíveis. Contudo, o comandante não consegue fazer a contagem sozinho, pois os bombeiros são distraídos e têm dificuldades na organização dos carros. Deste modo, será solicitado, aos alunos, que formem conjuntos com 4 carros, para contabilizarem o total de veículos disponibilizados pela entidade. Deste modo, será feita a introdução à tabuada do 4. Em seguida, os alunos resolverão exercícios no quadro e registarão no caderno.

Anexo A – Imagem representativa do carro dos bombeiros



Esta será a imagem utilizada para a composição da tabuada do 4 (formação de conjuntos). De modo a que a atividade não se torne aborrecida, os últimos fatores serão entregues, ao aluno, sob a forma de tira, em vez da imagem individual.

Anexo B – Diálogo com os alunos para a aprendizagem da tabuada do 4

O Comandante dos Bombeiros está a fazer um relatório para enviar para a Câmara do Porto, para confirmar o nº de veículos disponíveis pela entidade. Contudo, como não tem muito tempo disponível e os restantes profissionais encontram-se a executar atividades de socorro aos cidadãos, não tem quem o ajude. Então, solicitou a ajuda da professora estagiária e dos seus alunos para a organização dos carros disponíveis. O problema é que a organização tem de ser concretizada a partir de conjuntos de 4 veículos, pois estão habituados a uni-los desta forma. No fundo é como se fosse a tabuada do 4, mas como só aprendemos as tabuadas do 2, do 5 e do 10, temos de aprender a sequência.

Então vejamos, se na tabuada do 2, contamos de 2 em 2; na tabuada do 5, contamos de 5 em 5 e, na tabuada do 10, que é o dobro da tabuada do 5, de quanto em quanto teremos de contar na tabuada do 4?

Se o primeiro conjunto tem 4 carros dos bombeiros, quantos estarão presentes nos dois conjuntos?

Agora que já elaboramos todos os conjuntos, quantos carros tem o Quartel de Bombeiros do Porto?

Anexo C – Exercícios sobre a tabuada do 4

1) Escolha a opção correta:

O quádruplo de 2 é:

___ 2

___ 4

___ 8

O quádruplo de 8 é:

___ 20

___ 32

___ 36

2) Resolve os seguintes problemas

2.1) A Joana e mais três amigos resolveram comprar uma caderneta de cromos. Cada um contribuiu com 2 euros. Quanto dinheiro conseguiram juntar?

2.2) A Luísa tem 3 anos e a sua irmã tem o quádruplo da sua idade. Que idade tem a irmã da Luísa?

2.3) O Filipe foi ao cinema com 3 primos. Sabendo que cada bilhete custa 7 euros, quanto pagaram pelos 4 bilhetes?

2.4) Os alunos do 1º e do 2º ano realizaram uma caça ao tesouro. Havia 4 grupos, cada um com 10 alunos. Quantos alunos participaram?

Nome da Instituição



Ano de escolaridade: 2º

Turma: A

Supervisora: Ana Luísa Ferreira

Data: 21/10/2013

Professora Cooperante: J. A.

Hora: 08:30-12:30

Professora Estagiária: Diana Pinto

14:30-17:00

Áreas curriculares: Matemática, Português e Expressão Plástica

| Área | Blocos | Conteúdos/ Competências | Descritores de Desempenho | Metas de Aprendizagem | Estratégias/ Atividades | Recursos | Avaliação |
|-------------------|----------------------------|--|---|--|---|--|---|
| Matemática | Números e Operações | <p>Números Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Números naturais até ao 1000 - Contagens de 2 em 2 e de 10 em 10 | <p>Adicionar e subtrair números naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo. - Subtrair fluentemente números naturais até 20. - Adicionar ou | <p>Números Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estender as regras de construção dos numerais cardinais até mil. - Efetuar contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100. <p>Sistema de numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e representar qualquer número | <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e escrita do sumário - Verificação dos números até ao 800 com o ábaco e MAB - Preenchimento da tabela do 800 ao 900 - Realização de exercícios (ficha de trabalho) | <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco e de giz; - Marcadores, giz e apagadores; - Cadernos e material de escrita; - MAB e ábaco; - Tabela do 800 ao 900; - Ficha de trabalho. | <p>Modalidade: <i>Formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho <p>Técnica: Observação direta</p> |

| | | | | | | | |
|------------------|------------------|--|--|--|---|--|--|
| | | <p>Adição e Subtração - Cálculo Mental: somas de números de um algarismo, diferenças de números até 20, adições e subtrações de 10 a números de três dígitos</p> | <p>subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos.</p> | <p>natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar números naturais até 1000 utilizando os símbolos «<» e «>». - Subtrair fluentemente números naturais até 20. - Adicionar ou subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos. | | | |
| Português | Oralidade | | Produzir discursos com diferentes | | <ul style="list-style-type: none"> - Escrita de frases no quadro sob a forma de caligrama (apresentação de exemplos) | <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco e de giz; - Marcadores, giz e apagadores; - Cadernos e material de escrita; - Exemplos de | <p>Modalidade: <i>Formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho <p>Técnica: Observação direta</p> |

| | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|---|---|--|--|--|---|
| | Leitura e Escrita | | <p>finalidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar ideias e sentimentos. <p>Mobilizar o conhecimento da pontuação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til. | <p>Transcrever e escrever textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transcrever um texto curto, apresentado em letra de imprensa, em escrita cursiva legível, de maneira fluente, palavra por palavra e sem interrupção, respeitando acentos e espaços entre as palavras. - Escrever textos | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre o caligrama - Elaboração de uma ficha de trabalho sobre o objeto de estudo - Elaboração de um caligrama numa folha alusiva ao outono | <ul style="list-style-type: none"> - caligramas para o quadro; - Fichas de trabalho. | |
| Expressão Plástica | | <p>Construções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ligar/colar elementos para uma construção <p>Pintura</p> <p>Pintura de Expressão Livre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades | | | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um morcego com rolo de papel higiénico - Pintura de um desenho de Halloween | <ul style="list-style-type: none"> - 23 rolos de papel higiénico; - Cartão; - Pincéis; - Guaches; - Olhos para o morcego; - Cola; - Desenho de Halloween. | <p>Modalidade:</p> <p><i>Formativa</i></p> <p>Técnica:</p> <p>Observação direta</p> |

| | | técnicas de: (...) pincéis) | | | | | |
|-----------------------|--|-----------------------------|--|--|---|--|--|
| Sala de Estudo | | | | | - Finalização das atividades de Matemática, de Português e/ou finalização das pinturas de Halloween | | |

Observação: Caso os alunos terminem o caligrama sobre o outono, estes poderão realizar um outro referente ao Halloween. Quem terminou todas as tarefas, poderá concretizar um desafio de Português.

Operacionalização

A aula iniciar-se-á com a receção dos alunos e sucessiva escrita do sumário.

De seguida, a professora estagiária questionará os alunos sobre diversos números que tenham abordado (desde o 0 ao 800), com recurso ao ábaco e MAB, com o intuito de introduzir a nova tabela.

Logo após o questionamento, será distribuída a tabela do 800 ao 900, para que os elementos da turma a preencham e coleem no caderno.

Posteriormente, os discentes realizarão uma ficha de trabalho sobre os números trabalhados.

Após o intervalo, os discentes trabalharão a escrita criativa, mais precisamente o caligrama. Como tal, a professora estagiária escreverá alguns exemplos no quadro e dialogará com a turma. Esta pretenderá saber se estes acham a escrita mais divertida, se se trata de um processo igual ao que os alunos têm desenvolvido nas aulas, explicitando que um caligrama é um tipo de escrita de carácter poético aliado à forma visual.

Seguidamente, distribuirá uma ficha de trabalho, que apresentará um caligrama na forma de búzio, em que os alunos terão de ler o poema e transcrevê-lo. Finalizado, elaborarão um caligrama na folha de outono, fazendo assim a alusão à estação do ano em que se encontram. Caso reste algum tempo, será solicitado um outro caligrama referente à festividade que se aproxima – o Halloween.

A tarde iniciar-se-á com a área de Expressão Plástica, pelo que os educandos construirão um morcego com recurso ao rolo de papel higiénico. Concluída esta atividade, e caso sobre tempo, pedir-se-á aos alunos que pintem um desenho sobre esta temática.

Na sala de estuda, serão concluídas as tarefas realizadas ao longo do dia.

Frases para poema visual – caligrama:

“É no ar que ondeia tudo! É lá que tudo existe!...” (texto em formato de ondulação)

“Amar é seguir o coração esteja ele certo ou não. Amar é voar de olhos fechados, é sonhar sem limites. (...)”

“No futebol nós apoiamos a Seleção!”

Anexo A – Tabela do 800 ao 900

| | | | | | | | | | |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 801 | 802 | 803 | 804 | 805 | 806 | 807 | 808 | 809 | 810 |
| 811 | | | | | | | | | |
| | | 823 | | | | | | | |
| | | | | | | | 838 | | 840 |
| | | | | | | | | | 850 |
| 851 | | | | | | | | | |
| | | | 864 | | | | | | |
| | 872 | | | | | | | | 880 |
| | | | | | 886 | | | | |
| | | | | | | 897 | | | |

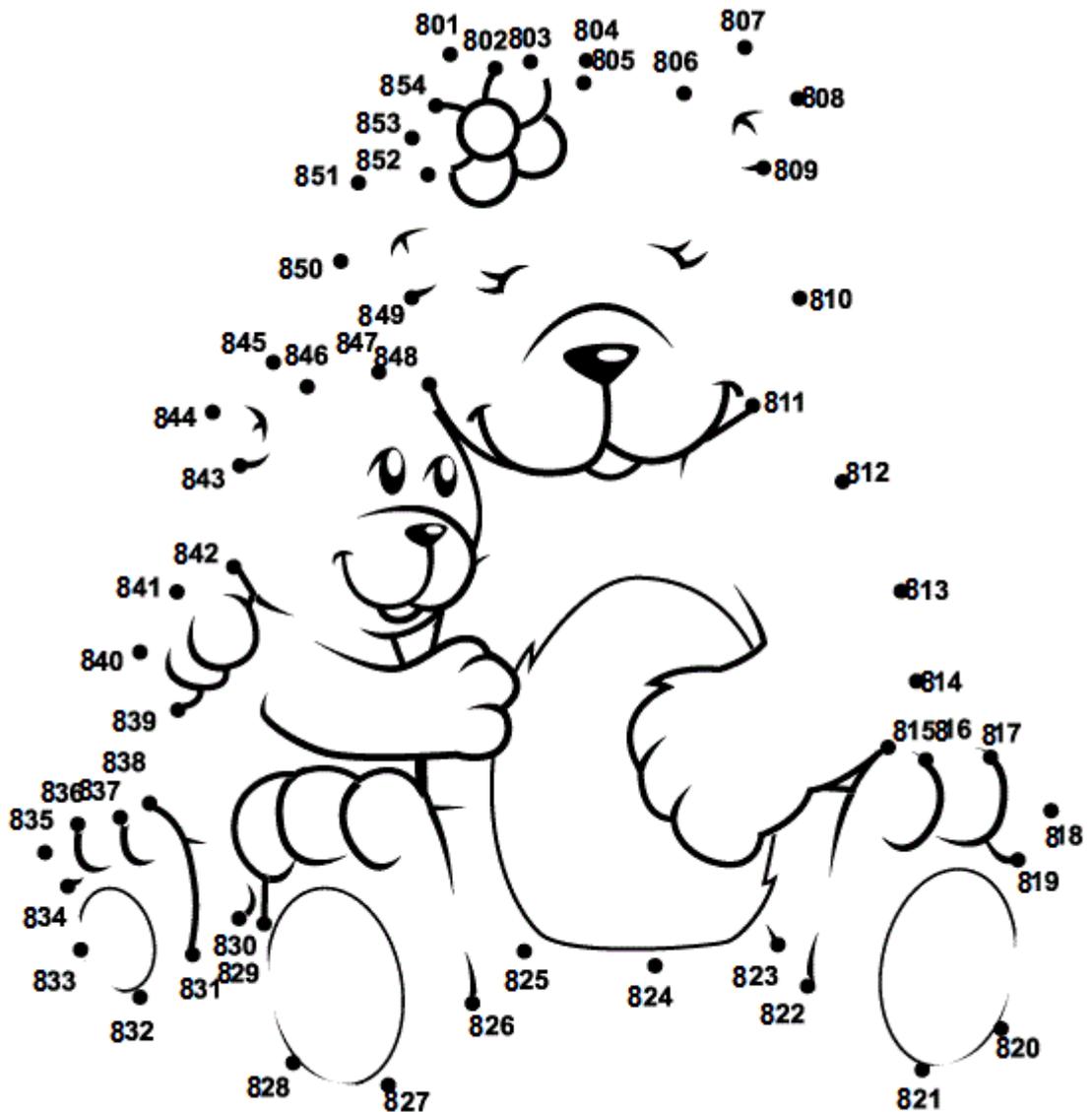
Anexo B – Ficha de Trabalho

Nome: _____

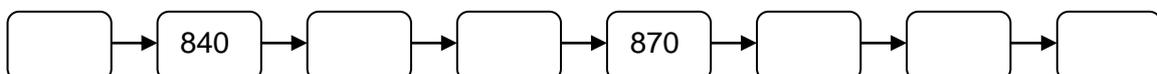
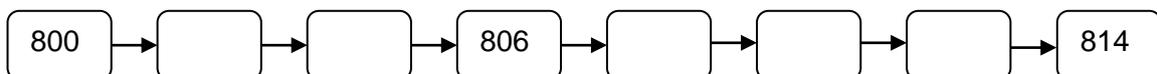
Data: ___/___/___



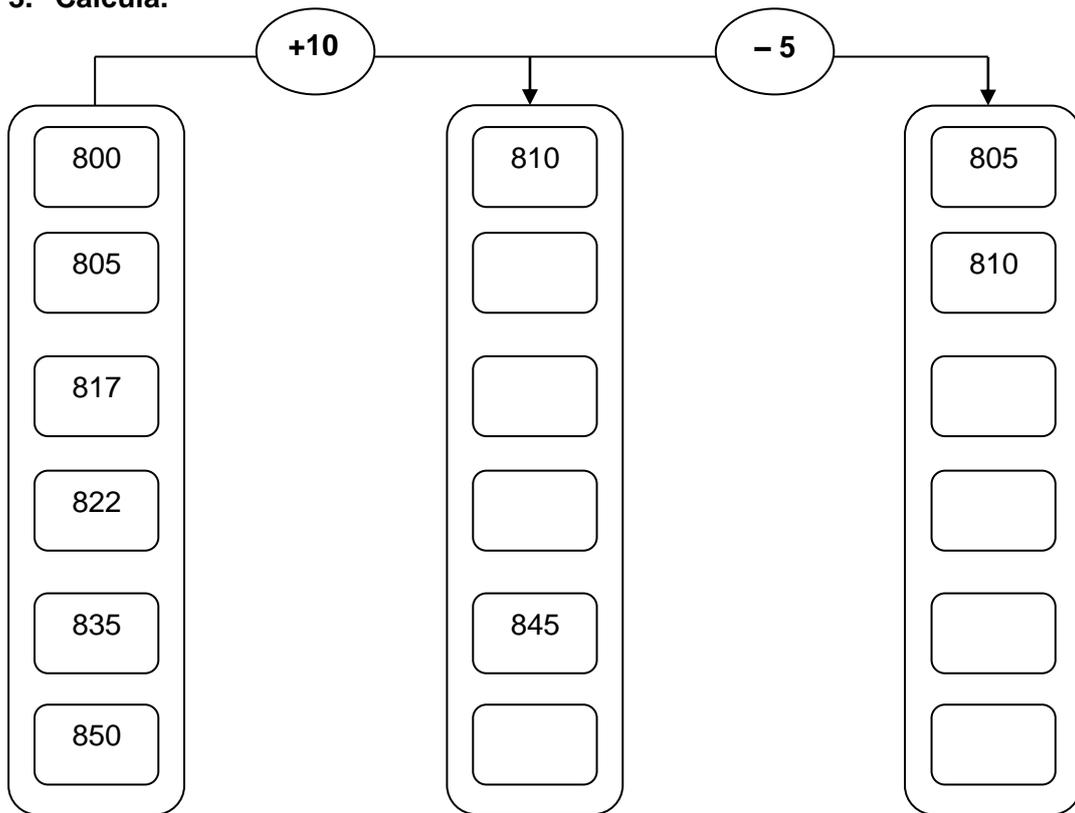
1. Une os pontos seguindo a numeração do 800. Depois de unidos os pontos pinta o desenho.



2. Completa as sequências:



3. Calcula.



4. Observa o exemplo e completa.

- 8 centenas, 2 dezenas e 5 unidades
- 9 centenas
- Oitocentos e quarenta e três
- Oitocentas e cinquenta unidades

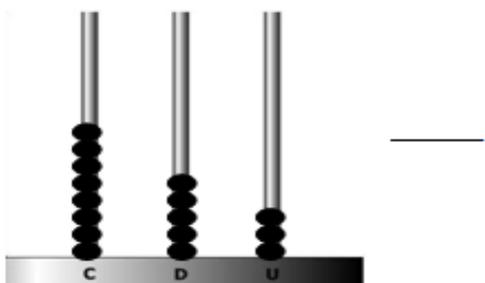
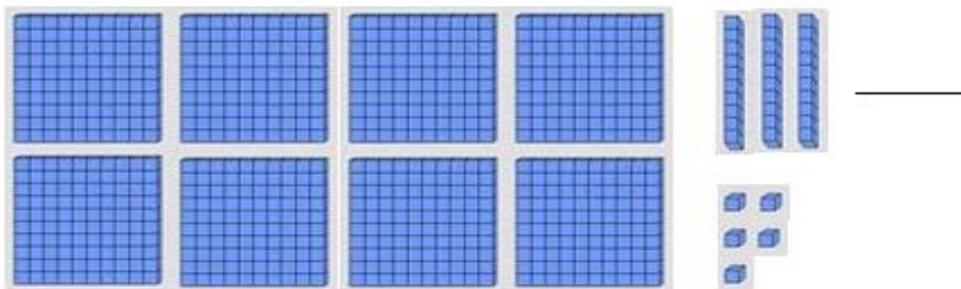
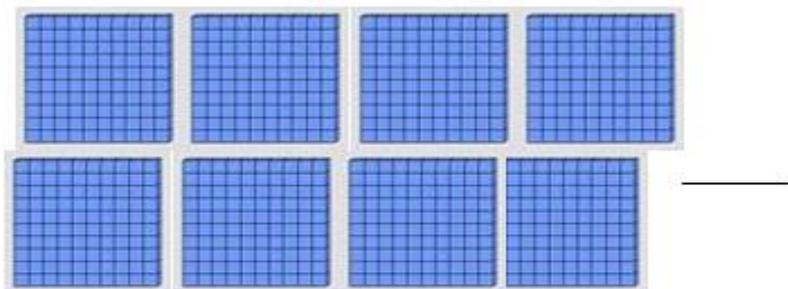
5. Decompõe os números que se seguem e escreve a sua leitura.

- 814 = 800 + 10 + 4 → oitocentos e catorze
- 833 = ___ + ___ + ___ → _____
- 850 = ___ + ___ + ___ → _____
- 900 = ___ + ___ + ___ → _____

6. Completa com os sinais de $>$, $<$ ou $=$.

- a) $800 + 15$ ____ 872
- b) $820 - 5$ ____ 815
- c) $900 - 50$ ____ 838
- d) $850 + 30$ ____ 879

7. Completa de forma correta.



Anexo C – Ficha de Trabalho sobre o caligrama

Nome: _____

Data: ___/___/___



Textos para
copiar



27

Luísa Ducla Soares, *Poemas da Mentira e da Verdade* (excerto),
Livros Horizonte, 1999

E _____

todos _____

Mas _____

num _____

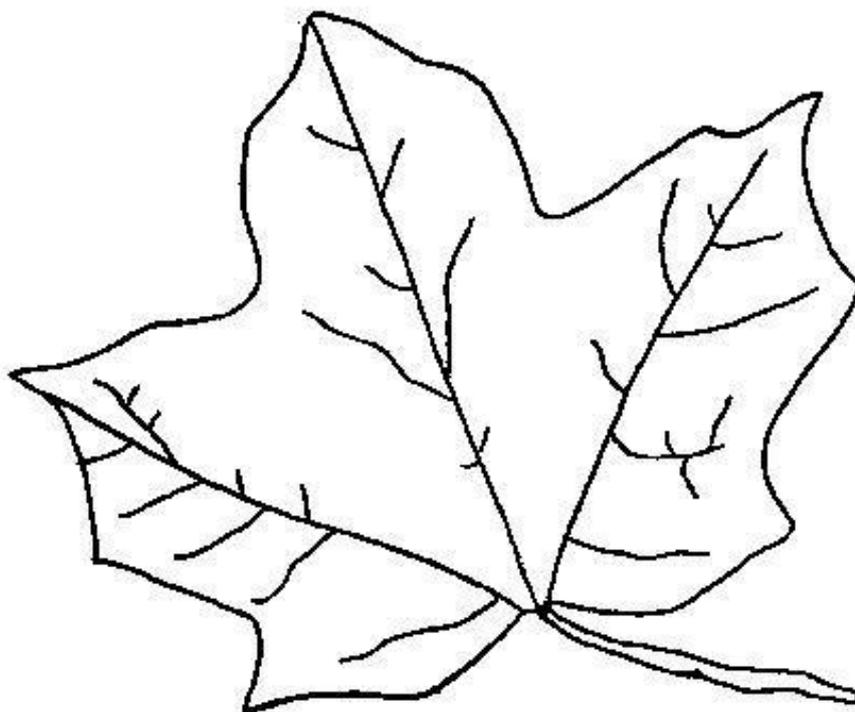
Anexo D – Molde da folha de outono para elaboração do Caligrama

Nome: _____

Data: ___/___/___



O caligrama é uma representação visual de um texto. Agora que já sabes como se faz, escreve um pequeno texto, sobre o outono, à volta da folha, transformando a imagem num novo caligrama.



A professora estagiária Diana Pinto

Anexo E – Molde da abóbora para a elaboração do Caligrama sobre o Halloween

Nome: _____

Data: ___/___/___



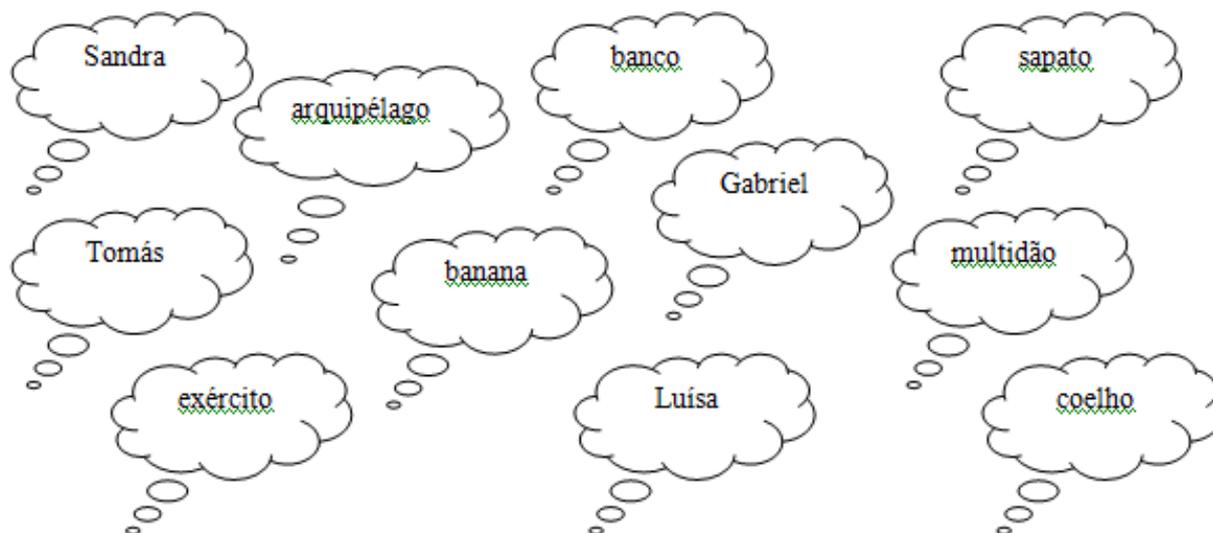
O Halloween ocorre todos os anos no dia 31 de outubro. Em Portugal é conhecido pelo Dia das Bruxas. Escreve um pequeno texto sobre este dia transformando a imagem num caligrama.



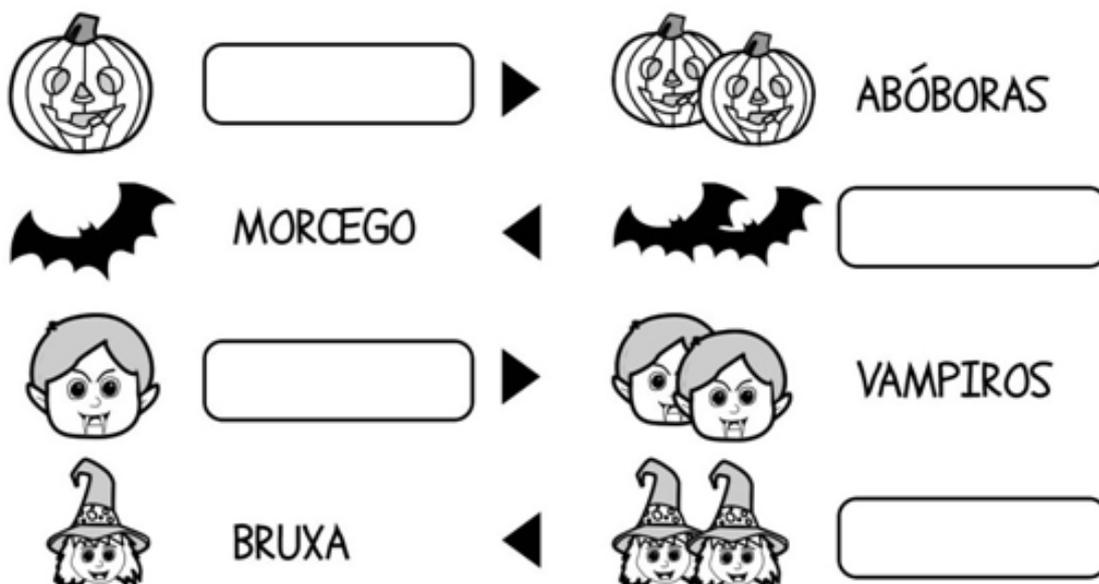
A professora estagiária Diana Pinto

Anexo F – Desafio de Português

1. Observa as palavras apresentadas em baixo e pinta os nomes próprios de laranja, os nomes comuns de amarelo e os nomes comuns coletivos de azul.



2. Completa os espaços em branco com as palavras correspondentes ao plural e ao singular.



XIV.II 2ºCEB

XIV.II.I Planificação a Curto Prazo

| b) <u>Spaio</u> 6.º Ano, Turma <u>A</u> | | REGISTO DIÁRIO DA TURMA | | Ano Letivo <u>2013/2014</u> Data <u>21/02/2014</u> | |
|--|------------------------------|--|---------------------------|---|--|
| DISCIPLINA | HORA | SUMÁRIO | FALTAS ALUNOS N.º | RUBRICA DO DOCENTE | |
| Mat. Lição n.º <u>117</u> | <u>8:30</u> <u>10:00</u> | Resolução de exercícios sobre propriedades de reta, escalas e percentagens. | <u>3,5,7</u> <u>22</u> | [assinatura] | |
| Mat. Lição n.º <u>120</u> | | Questão de aula. | <u>3,22</u> | [assinatura] | |
| Port. Lição n.º <u>119</u> | <u>10:30</u> <u>11:50</u> | Correção do trabalho de casa. | <u>3,22</u> | [assinatura] | |
| Port. Lição n.º <u>120</u> | | Exercícios de sintaxe. | <u>3,22</u> | [assinatura] | |
| Ed. Cid. e Cívica Lição n.º <u>19</u> | <u>12:00</u> <u>12:45</u> | Sessão com a psicóloga - "Hábitos e métodos de trabalho". | <u>3,22</u> | [assinatura] | |
| En. Lição n.º <u>62</u> | <u>14:30</u> <u>15:15</u> | Introdução ao estudo do sistema reprodutor humano. A puberdade. | <u>3,22</u> | [assinatura] | |
| AE. Mat. Lição n.º <u>56</u> | <u>15:15</u> <u>16:00</u> | Revisões sobre áreas de figuras planas. | <u>22</u> | [assinatura] | |
| AE. Port. Lição n.º <u>39</u> | <u>16:15</u> <u>17:00</u> | Ficha de trabalho (subclasse das actividades de preposições, verbos e família de palavras) | <u>7</u> | [assinatura] | |
| Lição n.º | | | | | |

XIV.II.II Planificação Semanal



Nome da Instituição

Ano de escolaridade: 6º

Supervisora: Ana Gomes

Professora Cooperante: R. S.

Professora Estagiária: Diana Pinto

Área curricular: Ciências Naturais

Aula nº 78

Sumário: A saúde individual e a higiene comunitária.

Os tipos de poluição.

Turma: A

Data: 22/04/2014

Hora: 14:30-15:15 → (45')

| Conteúdos | Competências a desenvolver | Metas Curriculares | Estratégias/ Atividades | Tempo | Recursos | Avaliação |
|---|---|--|--|--------------------------|---|---|
| AGRESSÕES DO MEIO E INTEGRIDADE DO ORGANISMO Higiene e problemas sociais | Viver Melhor na Terra Reconhecimento de que o organismo humano está sujeito a fatores nocivos que podem colocar em risco a sua saúde física e mental. | <i>Compreender a influência da higiene e da poluição na saúde humana</i> - Enumerar alguns cuidados de higiene corporal diária. - Citar medidas de higiene mental e normas de higiene alimentar. | - Abertura da lição e escrita do sumário; - Diálogo com os alunos sobre as formas de higiene, pessoal e comunitária, que conhecem; - Preenchimento do cartaz "Os tipos de poluição". | 3' 15' 27' | - Quadro; - Marcador e apagador; - Manual; - Cartaz (cartolina); - Cartões com as consequências; - Cópias A4 do cartaz; - Cola; | Modalidade: <i>Formativa</i> - Grelha de participação dos alunos Técnica: Observação direta |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">- Identificar exemplos de diferentes tipos de poluição do ar interior, com destaque para os poluentes evitáveis, como o fumo ambiental do tabaco.- Indicar alguns exemplos de diferentes tipos de poluição do ar exterior, da água e do solo.- Descrever as consequências da exposição a poluentes do ar interior e exterior, da água e do solo na saúde individual, nos seres vivos e no ambiente.- Enumerar medidas de controlo da poluição e de promoção de ambientes saudáveis. | | | <ul style="list-style-type: none">- Patafix;- Caderno diário e material de escrita. <p>Recursos Humanos Professora estagiária e alunos</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Operacionalização

A aula iniciar-se-á com a abertura da lição e escrita do sumário, devendo os mesmos serem escritos pelo aluno responsável.

Em seguida, a professora estagiária conversará com os alunos sobre a importância da higiene, esclarecendo a diferença entre higiene pessoal e higiene comunitária. De igual modo, estabelecerá uma relação de causa-efeito entre a higiene e a saúde, pois o conjunto de higiene diária permitirá que cada um usufrua de condições favoráveis à sua saúde. Por outro lado, exporá a relevância dos espaços comuns e dos cuidados a ter nestes locais, uma vez que, são potenciadores de doenças infectocontagiosas, referindo ainda o ato de prevenção como sendo a melhor forma de evitar estas situações.

Posteriormente, afixará a cartolina, no quadro, para que os alunos façam uma primeira observação. Ao mesmo tempo, explicará que a saúde acaba por ser afetada, não só pelos maus cuidados de higiene, como também devido à poluição. Tal facto, será essencial para que os alunos reconheçam os vários tipos de poluição pelas quais contactam diariamente, as suas consequências, para a saúde humana e, as formas de prevenção.

Para uma melhor compreensão e sob a forma de uma melhor gestão da turma, a professora estagiária entregará, a cada aluno, uma folha A4 representativa do cartaz exposto. No mesmo deverão preenchê-lo segundo a leitura oral dos colegas, ou seja, deslocar-se-ão, ao quadro, vários discentes, que estabelecerão a correspondência entre o tipo de poluição, exposta numa imagem, e as suas consequências. Após a sua atribuição, far-se-á a leitura do cartão, devendo os alunos registarem na folha que lhes foi entregue.

Findada a atividade, a professora estagiária dará por encerrada a sua intervenção.

Anexo A – Conteúdos em estudo

Higiene

Para manter a saúde do nosso corpo precisamos ter alguns cuidados. Um deles é apresentar **bons hábitos de higiene, já que a falta deles facilita a entrada de certos microrganismos no nosso corpo, como os vírus, algumas bactérias, protozoários, fungos e vermes; podendo causar doenças.**

A higiene é o conjunto de meios para manter as condições favoráveis à saúde. Os hábitos de higiene diários incluem não só a lavagem corporal, mas também o tipo de alimentação, vestuário e calçado, a postura no dia-a-dia, as horas de sono diárias (8,5h a 9,5h para crianças/adolescentes com 11/12/13anos) e a prática de exercício físico.

Higiene Corporal

A lavagem corporal tem como finalidade limpar a pele, cabelos, unhas, boca e dentes, eliminando poeiras, secreções, micróbios e maus odores, prevenindo doenças.

A proteção do corpo e a manutenção da saúde individual é também assegurada através do vestuário e do calçado, pois são eles que protegem o organismo contra as variações de temperatura, radiações solares e outros fatores agressivos ao meio. O vestuário e o calçado devem ser confortáveis, permitir a boa postura e devem estar sempre limpos, principalmente as peças que contactam diretamente com a pele, como, por exemplo as cuecas e as meias.

Higiene Dentária

Depois de cada refeição há resíduos alimentares que ficam nos dentes se estes não forem escovados com regularidade, acumulando-se e atraindo micróbios que se transformam em ácido.

Esse ácido “ataca” o esmalte dos dentes provocando as cáries. Quando a cárie se aprofunda provocando abscessos dentários, dores de cabeça, enxaquecas, problemas no funcionamento dos pulmões, coração, fígado, rins, sistema nervoso, coluna vertebral, etc.

É essencial escovar os dentes após cada refeição e visitar regularmente o dentista para prevenir as cáries.

É aconselhável que escove os dentes, duas a três vezes por dia, num período máximo de 2 a 3 minutos. No intervalo entre os dentes limpe com fio dental.

Higiene Comunitária

A higiene comunitária é aquela cuja aplicação é imposta por uma autoridade que adota medidas coletivas para o saneamento das comunidades, como a obtenção de água potável ou para a construção de redes de saneamento, estabelecendo regras e organizando campanhas sanitárias preventivas, assim como programas de vacinação que representam uma peça chave na luta contra as doenças infecciosas.

- Não deitar lixo para o chão;
- Apanhar os dejetos dos cães.

Algumas medidas para termos uma boa higiene:

- **Escovar os dentes** ao acordar, após as refeições e antes de dormir, fazendo o uso de fio dental pelo menos uma vez ao dia;

- Um manipulador de alimentos tem que manter uma higiene cuidada, para não transmitir microrganismos aos alimentos. Estes, quando encontram as condições adequadas para se multiplicarem, podem causar doenças graves nos consumidores. Para além dos casos de má disposição, febre, vômitos e diarreias, podem ocorrer casos de morte. É necessário que se tenha um cuidado muito maior quando se trabalha com crianças, mulheres grávidas, idosos, pessoas doentes ou com o sistema imunitário fragilizado, porque são extremamente sensíveis.

- **Lavar as mãos antes de comer**, pois os seres vivos causadores de doenças podem estar alojados nelas e entrar no nosso organismo;

- Lavar as mãos **sempre que chegar da rua**;
- Lavar as mãos e **dar a descarga após o uso do sanitário**;
- **Não colocar objetos ou as mãos na boca**;

- **Tomar banho** todos os dias e lavar os cabelos sempre que necessário, pois neles acumula-se sujidade, ao longo do tempo;

- **Usar roupas limpas**;

- Lavar o rosto ao acordar, **retirando as remelas que se acumulam no canto dos olhos**;

- **Pentear sempre os cabelos**;

- **Cortar os cabelos com frequência**, para que cresçam fortes e bonitos;

- Verificar se não há **lêndeas e piolhos nos cabelos** e, se sim, tratar desse problema;

- Limpar o nariz, **assoando-o com recurso a um lenço**;

- **Cortar e limpar as unhas**;

- **Trocar a roupa interior, devendo esta ser, maioritariamente, em algodão.**

Poluição

Conceito

Qualquer alteração ambiental, resultante da introdução de produtos poluentes, na forma de matéria ou energia, passível de causar prejuízos ao homem ou a outras formas de vida.

Causas

A poluição ambiental tem, em geral, duas causas principais, responsáveis pelo actual estado decadente do nosso planeta.

Uma delas é a tendência que o Homem sempre sentiu para a mecanização. Como nenhum outro ser vivo, o Homem consegue transformar as matérias-primas que dispõe, de forma a torná-las úteis para si, seja como ferramentas ou máquinas, e como objecto de lazer ou arte. Durante a confecção de todos estes artigos formam-se quantidades apreciáveis de resíduos inúteis, que com o tempo acabam por comprometer o ambiente. Além disso, durante estes processos de fabricação, não é consumida apenas a energia própria do corpo humano, há consumo de energias sobretudo provenientes de outras fontes. Também a produção de energia está associada a uma poluição do meio ambiente. Assim sendo, todo o [processo de industrialização](#) constitui um dos principais responsáveis pela poluição ambiental.

A segunda causa do comprometimento do meio ambiente reside no contínuo aumento da população, que, entre outros, implica uma crescente produção de alimentos. Uma vez que a área de terras cultiváveis não pode crescer ao mesmo ritmo do que a população, o necessário aumento de produção só pode ser atingido mediante uma intensificação da agricultura nas áreas já disponíveis. Para tal, torna-se necessária uma eficiente produção de fertilizantes, seja em forma de adubos orgânicos, seja em forma de fertilizantes minerais, exigindo-se ainda uma protecção eficiente das plantas cultivadas contra pragas de origem vegetal ou animal. Mas a necessidade do emprego de meios químicos de protecção é perfeitamente criticável, porque embora eles possam aumentar a produção em até 50%, o fabrico e uso de [fertilizantes e pesticidas](#) constituem o segundo maior componente da poluição ambiental.

Problemas causados

A poluição ambiental prejudica o funcionamento dos ecossistemas, chegando a matar várias espécies animais e vegetais. O homem também é prejudicado com este tipo de ação, pois depende muito dos recursos hídricos, do ar e do solo para sobreviver com qualidade de vida e saúde.

Tipos de Poluição



Poluição do Solo

Qualquer alteração das suas características naturais através da deposição, descarga, infiltração ou acumulação no solo de produtos poluentes.

Fontes:

- Fertilizantes e pesticidas;
- Lixo doméstico;
- Esgotos domésticos e industriais;
- Lixeiras (acumulação de resíduos variados: vidros, latas, plásticos, pneus, eletrodomésticos, ect.).

Consequências:

- Contaminação dos aquíferos (é a água subterrânea que ocorre abaixo da superfície da Terra preenchendo poros, faturas, falhas ou fissuras de rochas) e dos lençóis freáticos (constitui um limite inferior, se encontra mais na superfície, assim é diretamente afetado pela vegetação do local que se encontra);

- Morte de animais e plantas que vivem no solo e de outros seres vivos que se alimentam dos mesmos (cadeia alimentar);

- A utilização de químicos pode tornar os solos inférteis; os inseticidas quando usados de forma indevida, acumulam-se no solo; os animais que se alimentam da vegetação contaminada prosseguem o ciclo de contaminação. Com as chuvas, os produtos químicos usados na composição dos pesticidas infiltram no solo contaminando os lençóis freáticos e acabam escorrendo para os rios continuando a contaminação.

O gado, quando come o pasto envenenado, transmite as substâncias tóxicas para a sua carne e para o leite que vão servir de alimento para o homem.

Poluição da Água

Poluição do meio aquático, que segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) representa sob a forma de água poluída, sendo que a sua composição foi direta ou indiretamente alterada invalidando total ou parcialmente os fins a que esta se destinava.

Fontes:

- Esgotos domésticos e/ou industriais;
- Produtos químicos (fertilizantes e pesticidas);
- Acumulação de lixos e detritos junto de fontes, poços e cursos de água;
- Lavagem clandestina, ou seja, não autorizada, de barcos no alto mar, que largam combustível;
- Resíduos nucleares radioactivos, depositados no fundo do mar;
- Naufrágios dos petroleiros, ou seja, acidentes que causam o derrame de milhares de toneladas de petróleo, sujando as águas e a costa e matam toda a vida marinha – as chamadas marés negras.

Consequências:

- Doenças (homem e animais) – cólera, hepatite A infecciosa, malária, febre tifóide, poliomielite e diarreias infecciosas;
- Morte de peixes e organismos aquáticos;
- Alteração da qualidade das águas;
- Contaminação dos lençóis freáticos.

Cólera – causada por uma bactéria *Vibrio cholerae* que se multiplica no intestino.

Hepatite A infecciosa – doença aguda do fígado causada pelo vírus VHA provocada pela ingestão de alimentos ou líquidos infetados.

Malária – doença causada pela picada do mosquito fêmea *Anopheles*.

Febre tifóide – doença bacteriana aguda causada pela *Salmonella typhi*.

Poliomielite – A poliomielite é uma doença causada por uma infeção. O vírus espalha-se por contacto direto pessoa a pessoa, por contacto com muco, catarro ou fezes infetadas.

ETA e ETAR

ETA

A água é captada dos rios para nós bebermos, mas não pode ser logo consumida. Ela está poluída e pode fazer-nos mal. Precisa de ser tratada. A ETA (Estação de Tratamento de Águas) limpa a água para bebermos. Depois a água limpa passa por diversos canos e chega às casas, às fábricas, às escolas e às lojas. A ETA remove os sólidos da água, os sabores e cheiros desagradáveis, tira-lhe as impurezas pequenas, a lama, os sólidos muito finos e os microrganismos invisíveis a olho nu como vírus que são eliminados através de um método que se chama cloração. Por fim, procede-se ao ajuste do pH, de modo a que a água não seja, nem muito ácida, nem muito alcalina.

Processos:

- 1º - Captação das águas;
- 2º - Flocculação (processo que consiste na adição de um produto na água, que provoca a aglutinação dos resíduos, tornando-os mais fáceis de retirar da água);
- 3º - Decantação (processo em que os resíduos mais pesados acumulam no fundo);
- 4º - Filtração (processo em que são retirados os resíduos mais leves, e que não se depositaram no fundo);
- 5º - Desinfetação (processo em que se adiciona um desinfetante, normalmente cloro, que elimina todos os microorganismos existentes na água);
- 6º - correção do pH

ETAR

Estação de Tratamento de Águas Residuais (ETAR). As águas residuais são as águas sujas que vêm das nossas casas, das lojas, das escolas e das fábricas.

Numa ETAR a água suja passa por diversos tanques, máquinas e tratamentos para ficar limpa e sem areia, gordura, lama e outros resíduos. Depois de tratada a água é largada no mar, nos lagos e nos rios com um nível de poluição que não faça mal aos animais e às plantas.

Processos:

- 1º - Fase preliminar: separação dos sólidos maiores (gradagem);
- 2º - Tratamento primário (floculação e sedimentação);
- 3º - Tratamento secundário (tratamento biológico, onde microrganismos consomem a matéria orgânica existente na água);

4º - Tratamento terciário (desinfecção).

CARTA EUROPEIA DA ÁGUA

Confrontar pdf

Poluição do Ar

Fontes:

- Fontes industriais e queima de derivados do petróleo (fornos, caldeiras, etc.);
- Meios de transporte;
- Sistemas de aquecimento com recurso a combustíveis;
- Incineração do lixo e perdas por evaporação;
- Uso, em demasia, de inseticidas e outros sprays (desodorizantes, desinfetantes do ambiente, etc);

Consequências:

- A poluição do ar pode fazer com que o ar, que respiramos, nos faça adoecer. Quando respiramos ar poluído com frequência, as partículas presentes podem depositar-se nos pulmões. A poluição do ar pode provocar dor de cabeça ou irritar a garganta e pode também fazer os olhos lacrimejarem, irritando-os.

- Aumento da temperatura global que conduz ao efeito de estufa, as chuvas ácidas e a diminuição da camada do ozono.

- O aumento da temperatura global tem como consequências o derretimento dos glaciares o qual provoca o aumento das águas dos oceanos.

- O efeito estufa é uma consequência do aumento dos gases na atmosfera que retêm as radiações da terra.

- As chuvas ácidas resultam da combinação do dióxido de enxofre ou outros gases provenientes das indústrias com os vapores de água na atmosfera. Estas, quando atingem a superfície terrestre provocam a destruição das florestas, a corrosão dos monumentos, alteração das características naturais do solo e das águas.

- A diminuição da camada de ozono deve-se à libertação para a atmosfera de CFC's os quais decompõem o ozono da atmosfera reduzindo assim o filtro natural contra as radiações ultravioletas que são prejudiciais à vida no planeta.

Poluição Sonora

A poluição sonora ocorre quando num determinado ambiente o som altera a condição normal de audição. Embora ela não se acumule no meio ambiente, como outros tipos de [poluição](#), causa vários danos ao corpo e à qualidade de vida das pessoas.

A OMS (Organização Mundial de Saúde) considera que um som deve ficar em até 50 dB (decibéis – unidade de medida do som) para não causar prejuízos ao ser humano. A partir de 50 dB, os efeitos negativos começam. Alguns problemas podem ocorrer a curto prazo, outros levam anos para serem notados.

Mede-se com um **sonómetro** e a unidade de medida é o **decibel** (dB). Acima dos 120 dB o som torna-se insuportável e doloroso.

Dec-Lei nº9/2007 de 17 de Janeiro

Condições:

“A prevenção do ruído e o controlo da poluição sonora visando a salvaguarda da saúde humana e o bem-estar das populações constitui tarefa fundamental do Estado, nos termos da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Ambiente”.

Artigo 3.º

«Período de referência» o intervalo de tempo a que se refere um indicador de ruído, de modo a abranger as actividades humanas típicas, delimitado nos seguintes termos:

- i) Período diurno — das 7 às 20 horas;
- ii) Período do entardecer — das 20 às 23 horas;
- iii) Período nocturno — das 23 às 7 horas

Artigo 14.º

Actividades ruidosas temporárias

É proibido o exercício de actividades ruidosas temporárias na proximidade de:

Edifícios de habitação, aos sábados, domingos e feriados e nos dias úteis entre as 20 e as 8 horas;

Artigo 24.º

Ruído de vizinhança

1 — As autoridades policiais podem ordenar ao produtor de ruído de vizinhança, produzido entre as 23 e as 7 horas, a adopção das medidas adequadas para fazer cessar imediatamente a incomodidade.

Fontes:

- Meios de transporte;
- Construção civil (edificações, estradas, túneis, etc.);
- Atividades industriais;
- Eletrodomésticos;

Consequências:

- Insónia (dificuldade de dormir);
- *Stresse*;
- Depressão;
- Perda de audição;
- Agressividade;
- Perda de atenção e concentração;
- Perda de memória;
- Dores de cabeça;
- Aumento da pressão arterial;
- Cansaço;
- Queda de rendimento escolar e no trabalho;
- Surdez (em casos de exposição à níveis altíssimos de ruído).

Curiosidade – Valores sonoros

- Música baixa (40 db)
- Conversa (40-50 db)
- Secador de cabelo (90 db)
- Buzina de automóvel (110 db)

Poluição Luminosa

É o excesso de luz artificial emitido pelos centros urbanos, com destaque para as grandes cidades. Pode ser emitida de diversas formas, como através de grandes anúncios publicitários, luzes externas nos edifícios, entre outros, mas a principal fonte desta poluição reside na iluminação pública.

A poluição luminosa (PL) é o efeito produzido pela luz exterior mal direccionada, que é dirigida para cima, ou para os lados, em vez de iluminar somente as áreas pretendidas. Esta forma de poluição resulta, na sua maioria esmagadora, de candeeiros e projectores que, por concepção inadequada ou instalação incorrecta, emitem luz muito para além do seu alvo ou zona de influência, sem qualquer efeito útil. Muitas vezes até emitem luz para as nuvens, como se pode ver na imagem de

abertura deste artigo. A luz emitida para cima e para os lados reflecte-se e difunde-se nas poeiras e fumos em suspensão no ar, tornando o céu nocturno mais claro.

Se cada candeeiro ou projector reflectir para baixo a luz que iria para cima (e para os lados), melhora-se a iluminação na área que interessa iluminar. Resumindo: ilumina-se mais, com a mesma lâmpada; ou poderemos iluminar o mesmo utilizando uma lâmpada de menor potência, com menor consumo. Pelo menos 40% da luz é assim desperdiçada e poderia ser reencaminhada para onde interessa. É possível fazer ainda melhor, utilizando simultaneamente um reflector mais eficaz e lâmpadas de maior eficiência energética, com economia ainda maior.

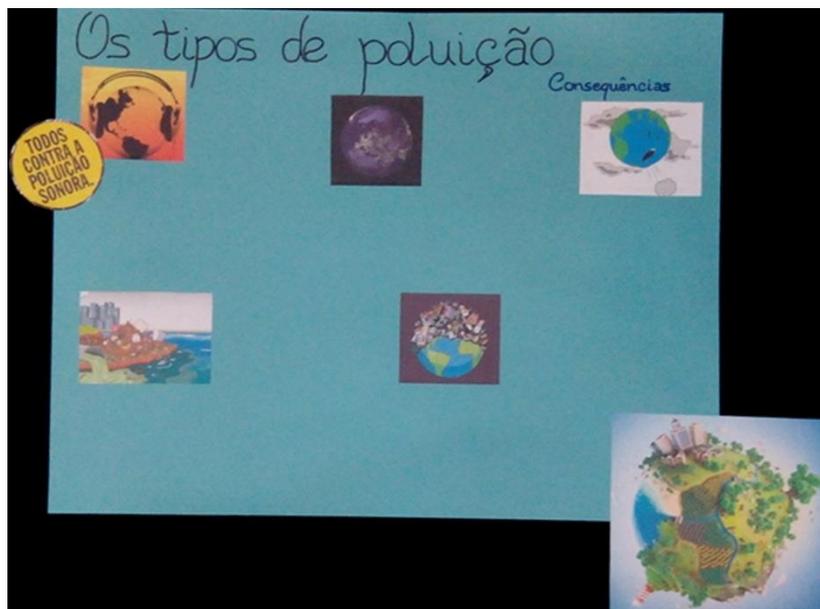
Fontes:

- Consumo de combustíveis fósseis e de recursos naturais;
- Iluminação das ruas com recurso a candeeiros.

Consequências:

- Fadiga;
- Insónias;
- Dores de cabeça;
- *Stresse*;
- Cegueira temporária;
- Prejudica o sono e a sobrevivência dos animais noturnos.

Anexo B – Recurso da Atividade (Cartaz)



- Contaminação dos aquíferos e dos lençóis freáticos;
- Morte de animais e plantas que vivem no solo e de outros seres vivos que se alimentam dos mesmos;
- A utilização de químicos pode tornar os solos inférteis.

- Doenças (homem e animais) – cólera, hepatite A infecciosa, malária, febre tifóide, poliomielite e diarreias infecciosas;
- Morte de peixes e organismos aquáticos;
- Alteração da qualidade das águas;
- Contaminação dos lençóis freáticos.

- Provoca dor de cabeça;
- Irrita a garganta;
- Faz os olhos lacrimejarem, irritando-os.
- Aumento da temperatura global que conduz ao efeito de estufa, as chuvas ácidas e a diminuição da camada do ozono.

- Insónia (dificuldade de dormir);
- *Stresse*;
- Depressão;
- Perda de audição;
- Agressividade;
- Perda de atenção e concentração;
- Perda de memória;
- Dores de cabeça.

- Fadiga;
- Insónias;
- Dores de cabeça;
- *Stresse*;
- Cegueira temporária;
- Prejudica o sono e a sobrevivência dos animais noturnos.



Nome da Instituição

Ano de escolaridade: 6º

Supervisora: Ana Gomes

Professora Cooperante: F. C.

Professora Estagiária: Diana Pinto

Área curricular: História e Geografia de Portugal

Aula nº 50

Sumário: Correção do trabalho de casa.

Continuação do assunto da aula anterior.

A guerra colonial.

Turma: A

Data: 31/03/2014

Hora: 12:00-12:45 → (45')

| Conteúdos | Competências a desenvolver | Metas Curriculares | Estratégias/ Atividades | Tempo | Recursos | Avaliação |
|--|--|---|--|--------------------------|---|---|
| PORTUGAL DO SÉCULO XX O Estado Novo (1933-1974) | <i>Conhecer e compreender os mecanismos de difusão dos ideais do Estado Novo e de repressão para com os opositores</i> | <ul style="list-style-type: none">- Indicar os principais valores defendidos pelo Estado Novo, salientando a máxima “Deus, Pátria e Família” e a obediência;- Referir a utilização do ensino, da Mocidade Portuguesa e da propaganda como formas de difusão dos ideais do Estado Novo. | <ul style="list-style-type: none">- Abertura da lição e escrita do sumário;- Correção do trabalho de casa;- Apresentação do acetato correspondente à Ditadura para a exploração das formas de propaganda do Estado Novo; | 3' 10' 10' | <ul style="list-style-type: none">- Quadro;- Marcador e apagador;- Patafix;- Cartolina com a ilustração do continente africano;- Retroprojeter;- Folhas de acetato (esquemas); | Modalidade: <i>Formativa</i> - Grelha de participação dos alunos e de verificação da realização do trabalho de casa Técnica: Observação |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|---------------|
| | <p><i>Conhecer e compreender os principais movimentos de resistência ao Estado Novo</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Referir a oposição à ditadura através de ações clandestinas e de obras artísticas, destacando alguns dos autores mais marcantes. - Reconhecer a candidatura do General Humberto Delgado à Presidência da República (1958) como o grande momento de oposição à ditadura, descrevendo o seu desfecho. - Referir a manutenção do regime opressivo após a substituição de Salazar por Marcelo Caetano, apesar das expectativas de “abertura do regime”. - Referir a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial num contexto internacional hostil à posse de colónias. - Relacionar essa intransigência com a perda | <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do acetato relacionado com a Oposição Política; - Identificação das colónias portuguesas, no país Africano, exposto, no quadro, em cartolina; - Escrita das consequências da guerra colonial na cartolina; - Marcação do trabalho de casa (manual pág. 121 – Noções essenciais – entrega, na aula seguinte, numa folha à parte). | <p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>2'</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Manual; - Caderno diário e material de escrita. <p>Recursos Humanos Professora estagiária e alunos</p> | <p>direta</p> |
|--|---|---|--|--|--|---------------|

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>do Estado Português da Índia (1960) e com o início da Guerra Colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964).</p> <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar a guerra colonial, salientando a guerrilha e o apoio das populações autóctones aos movimentos que lutavam pela independência.- Reconhecer os efeitos da guerra, salientando o número de soldados mobilizados, as vítimas dos dois lados do conflito e os problemas associados à guerra que persistem ainda hoje. | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

Operacionalização

A aula iniciar-se-á com a abertura da lição e a escrita do respetivo sumário, sendo que este registo deverá ser concretizado por um aluno.

De seguida, a professora estagiária questionará sobre a concretização do trabalho de casa, efetuando o registo dos incumprimentos.

Posteriormente, a professora estagiária efetuará um resumo da aula anterior, expondo, a partir de uma projeção, pelo retroprojeter, um acetato sobre a ditadura. Quanto ao mesmo referirá que com a criação do Estado Novo, Salazar implementou restrições à liberdade, como por exemplo, a formação de um partido único – a União Nacional, a inexistência de liberdade de expressão recorrendo à censura das informações contrárias ao Governo, a organização de um polícia política, assim como, uma propaganda baseada na Legião Portuguesa, a Mocidade Portuguesa, entre outros.

Dando seguimento às noções apresentadas anteriormente, explorará um segundo acetato, relacionado com a Oposição Política, que representa a consequência de todos os atos opressivos impostos pelo Governo.

Findada, a professora estagiária irá expor, no quadro, uma cartolina com a imagem do continente africano. Neste momento, explicará que, associados a todos os problemas vividos em Portugal, as suas colónias sofreram momentos de angústia e de sofrimento, uma vez que, lhes foi negada a independência. Posto isto, a professora estagiária solicitará três alunos para que identifiquem as colónias portuguesas que estiveram incluídas no período da guerra colonial.

Com a ajuda dos discentes, serão anotadas, nesse recurso, as consequências da guerra colonial.

Por fim, a professora estagiária marcará o trabalho de casa correspondente à aula seguinte, nomeadamente, as “Noções essenciais” presentes na página 121, pelo que os alunos deverão entregar numa folha à parte e devidamente identificada, pois contará para avaliação.

Anexo A – Correção do Trabalho de Casa

Guia de Estudo n.º 12

COSTA, F.; MARQUES, A. – História e Geografia de Portugal – 6.º ano, Porto Editora

Atenção: Antes de responderes às questões, deves ler e analisar as páginas do Manual que te vão sendo indicadas.

→ Analisa as páginas 116 a 118.

1. Transcreve do texto duas situações que justificam o protesto dos trabalhadores.

“Havia grande número de analfabetos, casas degradadas e mal iluminadas e más condições de trabalho. ^(ou)”
“O trabalho infantil mantinha-se.”

2. Responde às questões.

2.1. A quem se chama “oposição política”?

Chamamos de “oposição política” às pessoas ou grupos que são contra o regime político que está no poder.

2.2. De que modo se organizou a oposição ao Estado Novo?

A oposição ao Estado Novo organizou-se em segredo e clandestinamente.

2.3. Qual era o significado de MUD?

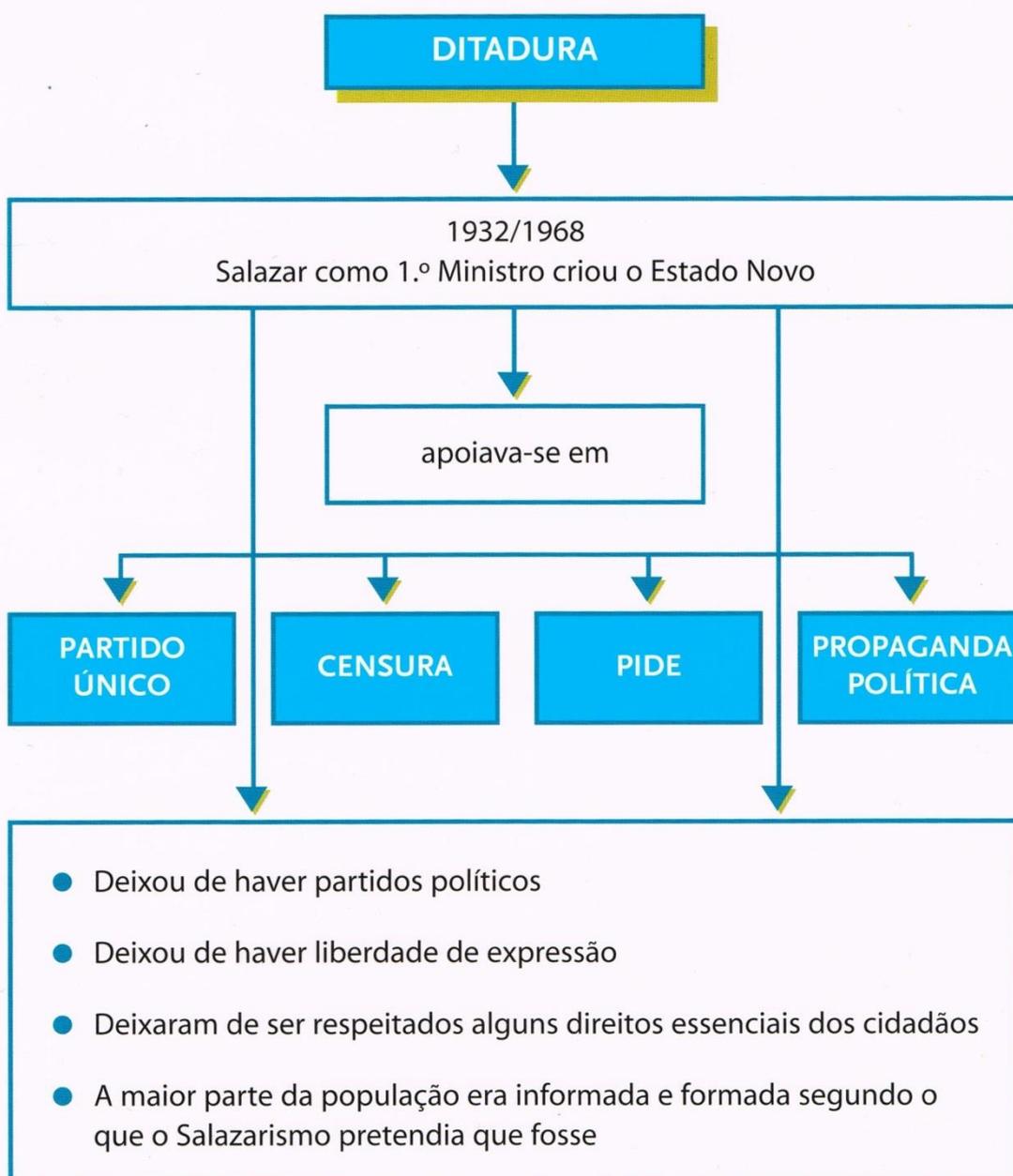
MUD era a designação do Movimento de Unidade Democrática.

2.4. Que objetivo tinha o MUD?

O Movimento de Unidade Democrática tinha como objetivo lutar contra o regime salazarista.

Anexo B – Acetatos com esquemas de síntese

A Ditadura (esquema conclusivo)



A Ditadura (esquema conclusivo)

Contra a Ditadura surgiu a
OPOSIÇÃO POLÍTICA

LUTOU

RESISTIU

ESCONDEU-SE

FUGIU

CORREU
PERIGOS

FOI
TORTURADA

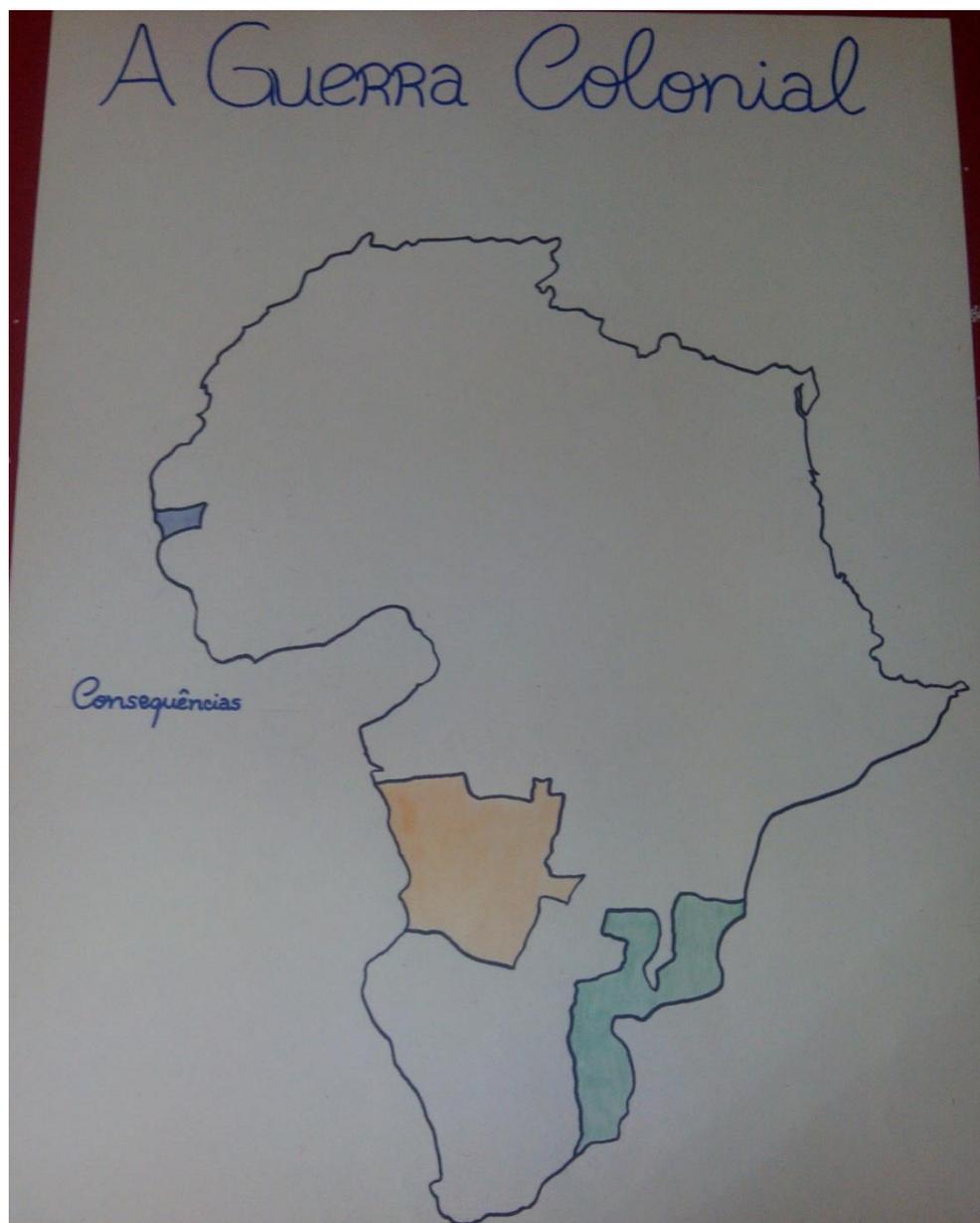
FOI
EXILADA

FOI
MORTA

e ganhou mais e mais adeptos com o descontentamento
provocado pela Guerra Colonial



Anexo C – Cartolina para a exploração da Guerra Colonial



Os brasões servirão para identificar as colónias.



Nome da Instituição

Ano de escolaridade: 6º

Supervisora: Ana Gomes

Professora Cooperante: E. A.

Professora Estagiária: Diana Pinto

Área curricular: Português

Aula nº 161 e 162

Sumário: Leitura e interpretação do texto “Cão como nós” de Manuel Alegre.

Turma: A

Data: 30/04/2014

Hora: 10:20-11:50 → (90’)

| Conteúdos | Competências a desenvolver | Metas Curriculares | Estratégias/ Atividades | Tempo | Recursos | Avaliação |
|---------------------------|--|--|--|-----------------------------------|---|--|
| Educação Literária | Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança. Capacidade de selecionar e reter a informação necessária. Conhecimento de vocabulário diversificado. | <i>Ler e interpretar textos literários.</i> - Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. - Explicitar o significado de expressões de sentido figurado. - Responder de forma completa a questões sobre os textos. | - Abertura da lição e escrita do sumário; Motivação: Apresentação, em acetato, da imagem do cão da raça <i>Epagneul Breton</i> - Diálogo com os alunos sobre a raça <i>Epagneul Breton</i> , para introduzir o texto que irá ser lido; | 3’ 2’ 15’ 5’ | - Quadro; - Marcador e apagador; - Folha de acetato com 2 imagens dos cães de raça <i>Epagneul Breton</i> ; - Retroprojektor; - Ficha de Trabalho; - Caderno diário e material de escrita. | Modalidade: <i>Formativa</i> - Grelha de participação dos alunos; - Ficha de Trabalho. Técnica: Observação direta |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|------------|---|--|
| <p>Oralidade</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>Gramática</p> | <p>Automatismo e desenvoltura no processo da escrita</p> <p>Conhecimento sistematizado de aspetos fundamentais da estrutura e do uso do Português.</p> <p>Verbo principal: intransitivo; transitivo direto, indireto, direto e indireto; copulativo; auxiliar (dos tempos</p> | <p>- Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.</p> <p><i>Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.</i></p> <p>- Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (por exemplo, deteção de título, ...).</p> <p><i>Compreender o sentido dos textos.</i></p> <p>- Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções (...)).</p> <p><i>Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</i></p> <p>- Distinguir regras de formação de palavras por composição (de palavras</p> | <p>- Leitura do texto “Cão como nós” de Manuel Alegre;</p> <p>- Resolução da ficha de trabalho.</p> | <p>65’</p> | <p>Recursos Humanos Professora estagiária e alunos</p> | |
|---|---|--|---|------------|---|--|

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| | <p>compostos, da passiva, temporal, aspectual, modal)</p> <p>Frase e constituintes da frase (DT B4.1) Grupo nominal (GN) Grupo verbal (GV) Grupo preposicional (GPrep) Grupo adverbial (GAdv)</p> | <p>e de radicais);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e usar os seguintes modos e tempos verbais: <ul style="list-style-type: none"> a) formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro); <p><i>Conhecer classes de palavras.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar as palavras nas classes a que pertencem: <ul style="list-style-type: none"> a) verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva); <p><i>Analisar e estruturar unidades sintáticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, (...). | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|

Operacionalização

A aula iniciar-se-á com a abertura da lição, assim como a escrita do respetivo sumário. Será questionado, a um aluno, a identificação do adjetivo numeral correspondente.

De seguida, a professora estagiária questionará os alunos se conhecem o *Epagneul Breton*, de modo a suscitar curiosidade nos mesmos. Consoante as respostas, a professora estagiária exporá, a partir de uma projeção, duas imagens representativas de um cão, que pertence a esta raça. Deste modo, a professora estagiária explicitará que este cão é muito importante, uma vez que lerão um texto sobre *Kurika*, o animal de estimação de Manuel Alegre. No decorrer do diálogo, referenciará características próprias deste animal, assim como a origem da raça. O primeiro indicador permitirá efetuar uma ligação com o texto “Cão como nós”, onde a personagem principal é representada por *Kurika*.

Findado o diálogo, a professora estagiária solicitará um aluno para que efetue a leitura do texto. Após a mesma, dar-se-á início à resolução da ficha de trabalho, interpretando-se, coletivamente, o texto em análise.

Precauções/Eventualidade: Caso se terminem, antecipadamente, as tarefas definidas, a professora estagiária fará a leitura do poema sobre *Kurika*, realizando uma interpretação do mesmo e uma relação com o texto lido no início da aula.

Anexo A – Imagens para o acetato – O Cão *Épagneul Breton*



Anexo B – Ficha de Trabalho e respetiva correção



Nome: _____ Nº: _____

Data: ___/___/___

Cão como nós

Cão bonito, dizia eu, em momentos raros. E era um acontecimento lá em casa. Os filhos como que se reconciliavam comigo, minha mulher sorria, o cão começava por ficar surpreendido e depois reagia com excesso de euforia, o que por vezes me fazia arrepender da expressão carinhosa.

5 Cão bonito. E ei-lo aos pulos, a dar ao rabo, a correr a casa toda.

Digamos que aquele cão era quase um especialista nas relações com os humanos. Tinha o dom de agradar e de exasperar. Mas assim que eu dizia – Cão bonito – ele não resistia. Deixava-se dominar pela emoção, o que não era vulgar num cão que fazia o possível e o impossível para não o ser.

10 Mas faça-se justiça: sempre partilhou as nossas alegrias e as nossas tristezas. Estou a vê-lo no dia do funeral do meu pai. Quando viemos do cemitério ele correu a casa toda, percebeu que havia uma falta, ou talvez sentisse uma presença que nós fisicamente já não sentíamos. Subiu escadas, desceu escadas, entrou e saiu de cada sala, deu voltas ao jardim, tornou a correr a casa toda.

15 Até que de repente parou e foi enroscar-se, como sempre, aos pés do meu pai, quero dizer, em frente da cadeira vazia onde meu pai costumava sentar-se. Ou talvez para ele a cadeira não estivesse assim tão vazia.

– Ele está a sentir o avô, disse o meu filho mais velho.

E talvez fosse verdade. Talvez para ele o meu pai estivesse ali. Talvez ele
20 estivesse mesmo deitado aos seus pés. Talvez o meu pai lhe estivesse a fazer uma festa, o que era um facto verdadeiramente excepcional. E talvez só ele a sentisse. Não víamos o que ele via e não sabíamos o que ele sabia.

(É possível que o meu pai também ande por aí. Às vezes sinto-o dentro de mim, ele apodera-se dos meus próprios gestos, entra
25 no meu andar, não é a primeira vez que a minha irmã me diz: Pareces o pai.



Mas não sei se ela sabe que a cadeira vazia do pai não está vazia, há nela
uma ausência sentada e agora, sempre que vamos a Águeda, há, a seus pés,
outra ausência enroscada.)

30 Na véspera do meu pai morrer, o cão começou a uivar ao princípio da tarde. Uivou toda a noite, até o telefone tocar de madrugada. Então aproximou-se de mim e encostou a cabeça à minha mão. Ficou assim muito tempo e eu acho que ele estava a chorar comigo.

I – Leitura

O texto aparece graficamente dividido em três partes que correspondem a três capítulos da obra. Responde às perguntas relativas a cada parte.

1.ª parte

1. A partir da leitura deste excerto, identifica a quem se refere o pronome pessoal “nós” que surge no título da obra.

O pronome pessoal “nós” refere-se aos humanos desta história, nomeadamente os filhos, a esposa, o narrador e o seu pai.

2. Recorda estes dois versos do poema: “Cão que não querias / ser cão”. Neste excerto, o narrador diz o mesmo por outras palavras. Transcreve-as.

“Deixava-se dominar pela emoção, o que não era vulgar num cão que fazia o possível e o impossível para não o ser”.

3. Para demonstrar o amor do cão pela família com quem vivia, o narrador conta um episódio. Resume-o.

O narrador partilha com os leitores o momento mais triste da sua vida, a morte do seu pai. Após o funeral, a família assistiu a uma reação, pouco vulgar, do cão. Este encontrava-se exasperado, correndo por toda a casa, na expectativa de encontrar alguém que acabara de partir. Por outro lado, o narrador enuncia a possibilidade desse vazio ser colmatado a partir de uma presença espiritual, uma vez que o cão continuava a enroscar-se sob a cadeira vazia.

4. Os tempos verbais predominantemente utilizados indiciam que o narrador fala de um cão que poderá já não existir. Comprova esta afirmação.

O narrador utiliza tempos verbais relacionados com o passado, mais precisamente no Pretérito Perfeito e Imperfeito, apresentados nos seguintes exemplos: “[...] o cão começava por ficar surpreendido e depois reagia [...]” (linhas 2-3) ou “Quando viemos do cemitério ele correu a casa toda [...]” (linhas 11-12).

2.ª parte

5. Justifica o facto de este capítulo aparecer entre parênteses.

O narrador efetua um parênteses de modo a intercalar, no texto, uma indicação que, embora não pertença propriamente ao discurso, permite esclarecer o assunto tratado. Assim, apresenta, ao leitor, um desabafo amargurado sobre a perda sofrida.

6. Transcreve a metáfora que comprova que o cão já não está com a família do narrador.

“[...] sempre que vamos a Águeda, há, a seus pés, outra ausência enroscada.”

3.^a parte

7. Estabelece uma relação cronológica entre esta parte e o episódio narrado na primeira.

Os acontecimentos descritos no terceiro capítulo são anteriores aos narrados no primeiro. Podemos verificar que, na última parte, o narrador apresenta ações precedentes à morte do seu pai, enquanto, no primeiro capítulo, expõe referências relacionadas com o seu cão e o funeral do seu pai.

8. Observa as frases seguintes:

- a. Aquele cão era um animal invulgar.
- b. Ele parecia um ser humano.
- c. Na véspera da morte do meu pai, ele ficou agitado.
- d. Durante uns dias, ele permaneceu ao pé da cadeira vazia.
- e. Durante horas, ele continuou ali.

8.1. Sublinha todas as formas verbais e identifica a sua subclasse (azul).

Verbos copulativos.

8.2. Sublinha os constituintes à direita do verbo e indica a sua função sintática (verde).

Predicativo do sujeito.

8.3. Identifica os diferentes constituintes (GN, GAdj, GPrep ou GAdv) com que se apresenta a função sintática que indicaste em 8.2.

“[...] um animal invulgar.” – GN

“[...] um ser humano.” – GN

“[...] agitado.” – Gadj

“[...] ao pé da cadeira vazia.” – Gprep

“[...] ali.” – Gadv

9. A narrativa que leste relata uma relação muito intensa que se estabeleceu entre um cão e os seus donos. Costuma dizer-se, aliás, que os cães são “o melhor amigo do homem”. Que diga o Kevin, o indivíduo de que nos fala a notícia que aqui reproduzimos, sem algumas palavras.

9.1. Reconstitui a notícia, orientando-te pelas indicações seguintes:

1 Adjetivo numeral; 2 Tem por objetivo, tem como finalidade (uma só palavra); 3 Natural da América do Norte; 4 Escolhe a opção correta: à; há; ah; 5 Contração de preposição *em* com o determinante demonstrativo *esta*; 6 Descobria; 7 Advérbio de predicado (com valor de modo); 8 Conjunção coordenativa adversativa; 9 Particípio passado do verbo *salvar*; 10 Conjunção subordinativa causal; 11 Palavra derivada que significa “programado previamente”.

Cadela telefona para as urgências e salva dono diabético

Belle, uma cadela de três anos, foi o 1 animal a receber o prestigiado prémio da fundação VITA que 2 promover o papel dos telefones portáteis em situações de urgência. E tudo porque salvou o seu dono usando precisamente um telemóvel.

Kevin Weaver, um 3 de 34 anos, sofre de diabetes e 4 algum tempo inscreveu Belle num programa de treino para cães cujos donos são diabéticos. 5 “escola” especial Belle aprendeu, por exemplo, a controlar os níveis de açúcar no sangue do dono cheirando-lhe e lambendo-lhe a ponta do nariz. E

aprendeu a gemer e a dar-lhe toques com a pata sempre que 6 que os níveis de açúcar estavam baixos.

Em fevereiro, Kevin sentiu-se 7. Belle ainda lhe deu uma patada, 8 ele não percebeu a mensagem. Foi 9 10 a cadela encontrou o telemóvel e, tal como havia sido ensinada, carregou com os dentes a tecla 9. O número das urgências estava 11 e a ambulância não tardou a chegar.

“Belle é mais do que a minha salvadora, é a minha melhor amiga”, diz Kevin Weaver.

in *Público*, 21-06-2006 (texto adaptado)

1 – primeiro

2 – visa

3 – Norte Americano

4 – há

5 – Nesta

6 – verificava/detetava

7 – mal

8 – mas

9 – salvo

10 – porque

11 – pré-programado

Anexo C – Poema sobre *Kurika*

Cão como nós

Como nós eras altivo

fiel mas como nós

desobediente.

Gostavas de estar connosco a sós

mas não cativo

e sempre presente ausente

como nós

Claro que não querias

ser cão

e não lambias

a mão

e não respondias

à voz.

Cão

como nós.

XIV.II.III Planificação Anual da área de Matemática

| EXTERNATO NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO - PLANIFICAÇÃO ANUAL DO 6º ANO DE MATEMÁTICA 2013-2014 | | | | | | |
|--|--------------------------|--|---|---|--|---|
| | Subdomínio | Conteúdos | Metas Curriculares | Nº aulas | | |
| GEOMETRIA E MEDIDA | ISOMETRIAS DO PLANO | <ul style="list-style-type: none"> Noção e propriedades da reflexão, da rotação e da translação. Simetria de reflexão ou simetria axial. Simetria de rotação ou simetria rotacional. <ul style="list-style-type: none"> Construir e reconhecer propriedades de isometrias do plano. Resolver problemas envolvendo isometrias. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar posições de retas no plano (revisões); Identificar polígonos (revisões); Reconhece os sólidos geométricos e sua planificação (revisão); Desenhar ângulos, medir a sua amplitude e classifica-los (revisão); Distinguir as noções de direção e de sentido; Reconhecer triângulos, sua classificação, propriedades e construção (revisões); Identificar, predir e descrever a isometria em causa, dada a figura geométrica e o transformado; Construir o transformado de uma figura, a partir de uma isometria ou de uma composição de isometrias; Compreender as noções de simetria de reflexão e simetria de rotação; Identificar as diversas simetrias em figuras; Completar, desenhar e explorar padrões geométricos que envolvam simetrias; Construir a bissecriz de um ângulo como eixo de simetria; Encontrar eixos de simetria de triângulos e de outras figuras planas Conhecer a mediatriz de um segmento de reta e a sua construção utilizando régua e compasso; Identificar as simetrias de frisos e rosáceas; Construir frisos e rosáceas; Resolver problemas envolvendo figuras com simetrias de rotação e de reflexão axial Resolver Problemas envolvendo as propriedades das isometrias e utilizando raciocínio dedutivo; | 25 | | |
| | | ALGEBRA | NÚMEROS NATURAIS | <ul style="list-style-type: none"> Multiplicação e divisão de potências. <ul style="list-style-type: none"> Regras operatórias | <ul style="list-style-type: none"> Conhecer o conceito de potência (revisões); Calcular uma potência (revisões); Calcular o valor de expressões numéricas com potências (revisões); Calcular potências de um número e determinar o produto e o quociente de potências com a mesma base ou com o mesmo expoente; Compreender as propriedades e regras das operações e usá-las no cálculo; Resolver problemas que envolvam as propriedades da adição, subtração, multiplicação e divisão, bem como, potenciação; Conhecer e aplicar propriedades dos números primos; Utilizar a decomposição em fatores primos para simplificar frações, determinar os divisores de um número natural e o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum de dois números naturais (revisões); | 15 |
| | | | | NÚMEROS E OPERAÇÕES | NÚMEROS RACIONAIS NÃO NEGATIVOS EXPRESSÕES NUMÉRICAS E PROPRIEDADES DAS OPERAÇÕES | <ul style="list-style-type: none"> Representar e comparar números racionais não negativos. Operar com números racionais não negativos. <ul style="list-style-type: none"> Adição e subtração de números racionais não negativos Multiplicação de números racionais não negativos Inverso de números racionais não negativos Divisão de números racionais não negativos Potências de expoente natural Valores aproximados |
| Preparação das Olimpíadas da Matemática + prova diagnóstica + avaliação + autoavaliação + atividades de consolidação | | | | | | 14 |
| Total de aulas de 45' no 1º Período = 84 | | | | | | |
| ALGEBRA | RELAÇÕES E REGULARIDADES | <ul style="list-style-type: none"> Sequências e regularidades <ul style="list-style-type: none"> Determinação de termos de uma sequência definida por uma lei de formação recorrente ou por uma expressão geradora; Determinação de expressões geradoras de sequências definidas por uma lei de formação recorrente; Proporcionalidade direta <ul style="list-style-type: none"> Noção de grandezas diretamente proporcionais e de constante de proporcionalidade direta; Proporções regra de três simples; Escalas em mapas; | <ul style="list-style-type: none"> Investigar regularidades; Usar tabelas na resolução de problemas que envolvam raciocínio proporcional; Usar expressões numéricas para representar situações e dar exemplos de situações que possam ser representadas por uma expressão numérica; Expressar relações matemáticas através de igualdades e desigualdades; Identificar e dar exemplos de sequências e regularidades numéricas e não numéricas; Determinar o termo seguinte (ou o anterior) a um dado termo e ampliar uma sequência numérica, conhecida a sua lei de formação; Determinar termos de ordens variadas de uma sequência, sendo conhecida a sua lei de formação; Analisar as relações entre os termos de uma sequência e indicar uma lei de formação, utilizando a linguagem natural e simbólica; Representar simbolicamente relações descritas em linguagem natural e reciprocamente, Interpretar diferentes representações de uma relação e relacioná-las; Compreender os conceitos de razão, proporção e constante de proporcionalidade; Reconhecer que se uma grandeza é diretamente proporcional a outra então a segunda é diretamente proporcional à primeira e as constantes de proporcionalidade são inversas uma da outra. Determinar o termo em falta numa dada proporção utilizando a regra de três simples ou outro processo de cálculo. Resolver e formular problemas envolvendo situações de proporcionalidade direta; Distinguir situações em que não existe proporcionalidade de situações em que existe, determinando, neste caso, a constante de proporcionalidade; Analisar tabelas e gráficos; Resolver problemas que envolvam o raciocínio proporcional; Resolver situações que envolvam percentagens e escalas. | 25 | | |

| | | | | |
|---|--|--|---|----|
| GEOMETRIA E MEDIDA | <ul style="list-style-type: none"> VOLUMES | <ul style="list-style-type: none"> Medida de área <ul style="list-style-type: none"> Fórmula para o perímetro do círculo; aproximação por perímetros de polígonos regulares inscritos e circunscritos; Fórmula para a área de polígonos regulares; Fórmula para a área e do círculo; Aproximação por áreas de polígonos regulares inscritos; Medida de volume <ul style="list-style-type: none"> Fórmula para o volume do paralelepípedo retângulo com dimensões de medida racional; Fórmulas para o volume do prisma reto e do cilindro reto; | <ul style="list-style-type: none"> Relacionar circunferências com ângulos, retas e polígonos Designar, dada uma circunferência, por «ângulo ao centro» um ângulo de vértice no centro. Designar, dada uma circunferência, por «setor circular» a interseção de um ângulo ao centro com o círculo. Identificar um polígono como «inscrito» numa dada circunferência quando os respetivos vértices são pontos da circunferência. Reconhecer que uma reta que passa por um ponto de uma circunferência de centro e é perpendicular ao raio intersecta a circunferência apenas em e designá-la por «reta tangente à circunferência». Identificar um segmento de reta como tangente a uma dada circunferência se a interseção e a respetiva reta suporte for tangente à circunferência. Identificar um polígono como «circunscrito» a uma dada circunferência quando os respetivos lados forem tangentes à circunferência. Determinar o perímetro de polígonos (revisões); Medir o perímetro e a área de polígonos regulares e de círculos; Compreender e utilizar as fórmulas para calcular as áreas do quadrado, do retângulo, do triângulo e do círculo; Compreender a noção de volume; Resolver problemas que envolvam volumes de um paralelepípedo e de um cubo; Distinuir entre volume e área de superfície de um paralelepípedo; Resolver problemas que envolvam volumes de cilindros; Relacionar as medidas de volume com as unidades de capacidade do SI; Calcular volumes. | 30 |
| ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS | <ul style="list-style-type: none"> REPRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS | <ul style="list-style-type: none"> Formulação de questões. Natureza de dados <ul style="list-style-type: none"> População e unidade estatística; Variáveis quantitativas e qualitativas; Frequência absoluta e frequência relativa (revisão) Gráficos (revisões) Média e moda (revisão) | <ul style="list-style-type: none"> Formular questões suscetíveis de tratamento estatístico, e identificar os dados a recolher e a forma de os obter; Distinuir dados de natureza qualitativa de dados de natureza quantitativa, discreta ou contínua; Recolher, classificar em categorias ou classes, e organizar dados de natureza diversa; Construir e interpretar tabelas de frequências absolutas e relativas, gráficos de barras, circulares, de linha e diagramas de caule-e-folhas. | 10 |
| Autoavaliação + Ficha de autoavaliação + atividades de consolidação | | | | 13 |
| Total de aulas de 45' no 2º Período = 78 | | | | |
| ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS | <ul style="list-style-type: none"> REPRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS | <ul style="list-style-type: none"> Gráficos circulares. Extremos e amplitudes <ul style="list-style-type: none"> Análise de conjuntos de dados a partir da média, moda e amplitude; | <ul style="list-style-type: none"> Compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados e indicar a adequação da sua utilização, num dado contexto; Construir e interpretar gráficos circulares; Interpretar os resultados que decorrem da organização e representação de dados, e formular conjecturas a partir desses resultados Compreender e determinar os extremos e a amplitude de um conjunto de dados; Utilizar informação estatística para resolver problemas e tomar decisões argumentadas. | 10 |
| NÚMEROS E OPERAÇÕES | <ul style="list-style-type: none"> NÚMERO RELATIVO | <ul style="list-style-type: none"> Noção de número inteiro e representação na reta numérica Comparação e ordenação de números Adição e subtração com representação na reta numérica Número racional | <ul style="list-style-type: none"> Identificar grandezas que variam em sentidos opostos e utilizar números inteiros para representar as suas medidas; Localizar e posicionar números inteiros positivos e negativos na reta numérica; Compreender as noções de valor absoluto e de simétricos de um número; Comparar e ordenar números inteiros; Estabelecer uma relação entre o tempo e os números, Identificar datas com referência histórica; Adicionar números inteiros; Subtrair números inteiros; Localizar e posicionar números racionais na reta numérica; Adição algébrica de racionais | 8 |
| Autoavaliação + Fichas de avaliação + atividades de consolidação e de preparação para exame | | | | 10 |
| Total de aulas de 45' no 3º Período = 28 | | | | |
| Total de aulas de 45' no 1º, 2º e 3º Período = 192 | | | | |