



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

QUAL O PAPEL DO PROFESSOR COMO PROMOTOR
DE AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DAS
CRIANÇAS?

MARIA MATILDE LOURENÇO
Nº DE ALUNO 25727

Orientador do Relatório:
Elisabete Xavier Gomes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Elisabete Xavier Gomes, apresentada no ISPA - Instituto Universitário / ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso no 11449/2015 publicado no Diário da República, 2ª série, no 195, de 6 de Outubro de 2015.

Agradecimentos

Primeiramente queria agradecer à minha mãe por me ter apoiado durante todo o meu percurso, por ter sempre algo reconfortante para me dizer, pelos abraços, pela força que me deu para continuar, por limpar as minhas lágrimas quando eu ia abaixo e por acreditar sempre em mim.

Ao meu pai por me ter acompanhado durante este percurso. Aos meus irmãos, nos quais incluo o Lourenço e o Martim pelos arranhões, corridas, lutas, brincadeiras, traquinices e pela companhia durante a minha infância que me ajudaram perceber quem eu sou hoje e quem vou ser como futura educadora.

Aos meus tios, por não se zangarem com toda a desarrumação que causei durante este tempo e pela preocupação comigo por ficar acordada até tarde.

Às minhas madrinhas Sandra e Cecília por todo seu apoio, preocupação e força que me deram, e pelo grande exemplo que sempre foram e continuam a ser como educadoras. Queria agradecer especialmente à minha madrinha Patrícia por toda a ajuda que me deu, pelos dias, tardes e noites que ficou comigo a fazer o relatório, pelas suas palavras de encorajamento e pelo grande exemplo que sempre foi na minha vida.

Às minhas amigas, Raquel, Carolina Mafra e Mariana por me terem acompanhado durante todo o meu percurso enquanto futura educadora e professora, pelos dias e noitadas em faculdades, pela força e o apoio que sempre me deram, por me ouvirem quando mais preciso e por acreditarem em mim como eu acredito em vocês.

À Ana Tecedeiro, a minha colega, companheira de estágio e amiga desde o CET, por ter estado sempre presente e por toda ajuda que me deu.

A todos os professores das instituições que frequentei, em Portugal e na Eslovénia, queria agradecer por todos os conhecimentos que me transmitiram durante o meu percurso e que foram fundamentais para a elaboração deste trabalho e da minha construção como profissional.

Queria agradecer à minha orientadora, pelo seu apoio e dedicação a este trabalho, por me ter feito refletir muito e perceber que isso é essencial para a minha futura profissão, pelas suas sugestões, os seus comentários e por acreditar em mim.

Não podiam deixar de agradecer às minhas professoras cooperantes, por todo o apoio, compreensão, carinho, pelas conversas, pelo espaço, pela autonomia, pelas caminhadas, pela confiança, por me fazerem sentir parte da equipa e pelo grande exemplo de professoras que são.

Para além das docentes queria ainda agradecer à educadora Cátia, pelo grande exemplo de educadora que é para mim.

Aos meninos das escolas por onde tive a oportunidade de estagiar, principalmente aos meninos do núcleo de consolidação II, por me terem aceite como parte do grupo desde o primeiro dia, por me ajudarem quando eu estava perdida, por me ensinarem a ser uma professora neste contexto, por me deixarem conhecê-los, por me desafiarem todos os dias, por aceitarem os meus desafios, por me deixarem ajudá-los, por pelas filas constantes de perguntas, por me ensinarem novas estratégias de ensino, por ouvirem as minhas histórias, por se sujarem e brincarem comigo na floresta, por festejar com cada um as suas vitórias e me fazerem emocionar como nunca tinha acontecido. Queria agradecer-lhes por me deixarem ser amiga deles e para alguns como uma colega. Obrigada por me fazerem acreditar que é possível fazer algo melhor, que é possível mudar.

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) foi realizado o presente relatório com a temática “O papel do professor como promotor da autonomia nas aprendizagens das crianças”. Esta temática surge no contexto da prática supervisionada em 1º CEB. O contexto da prática insere-se num modelo diferenciado inspirado em correntes como Movimento da Escola Moderna, Escola da Ponte e Pedagogia Institucional.

Fez-se entrevistas aos docentes, observação naturalista e estruturada com recurso a grelhas de observação e análise dos materiais utilizados na intervenção pedagógica.

No enquadramento teórico procurou-se compreender o conceito de autonomia na aprendizagem, nos diferentes modelos de intervenção e no currículo; procurou-se ainda perceber qual o papel do professor como promotor da autonomia na aprendizagem das crianças.

Utilizou-se uma metodologia de cariz qualitativo, inspirada na investigação-ação, que permitiu a análise dos dados recolhidos na prática supervisionada com os do enquadramento teórico.

Com este estudo percebemos a importância do papel do professor na gestão do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem das crianças, tanto nas opções de gestão do ambiente educativo, do currículo, da escolha dos instrumentos utilizados e ainda na interação entre os intervenientes do processo.

Palavras-chave: autonomia; aprendizagem; tomada de decisões; papel do professor; instrumentos de promoção da autonomia; diálogo/interação.

Abstract

In the scope of the Master in Preschool Education and Primary school Teaching this report was conducted with the theme “The role of the teacher as a promoter of autonomy in children’s learning process”. This theme arises in the context of a supervised practice in a primary school. The context of the practice is part of a differentiated model inspired by currents such as the Movimento da Escola Moderna, Escola da Ponte and Institutional Pedagogy.

To collect the data the teachers were interviewed, the context was observed in a naturalistic and structured way using observation grids and the materials used in the pedagogical intervention were analysed.

In the theoretical framework I explored the concept of autonomy in the learning process, in the different intervention models and in the curriculum; It was also explored the role of the teacher as a promoter of autonomy in children's learning.

A qualitative methodology, inspired by action research, was used, which allowed the analysis of data collected in the supervised practice with those of the theoretical framework.

With this study it's possible to realize the importance of the teacher's role in managing the development of autonomy in children's learning, both in the management options of the educational environment, the curriculum, the choice of instruments used and the interaction between the process actors.

Keywords: autonomy; learning; decision-making; teacher's role; autonomy promotion tools; dialogue / interaction.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	3
1.1. Autonomia na aprendizagem.....	3
1.1.1. Autonomia no currículo.....	5
1.1.2. Autonomia em diferentes modelos pedagógicos.....	6
1.2. Qual o papel dos docentes do 1º CEB na promoção da autonomia na aprendizagem?.....	14
1.2.1. Organização do ambiente.....	16
1.3. Diálogos / interações verbais/orais.....	17
1.4. Instrumentos de promoção da autonomia.....	19
Capítulo II - Opções metodológicas	21
Problemática.....	21
Caraterização do contexto.....	21
Questões e objetivos orientadores da Investigação.....	29
Metodologia de investigação.....	29
Técnicas e Instrumentos de investigação.....	30
Capítulo III – Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada	32
3.1. 1ª Dimensão: Interações criança/adulto.....	33
3.2. 2ª Dimensão: Organização do espaço e materiais promotores da autonomia.....	35
3.3. 3ª Dimensão: Papel do professor como promotor da autonomia.....	40
3.4. 4ª Dimensão: Autonomia no currículo.....	42
Capítulo IV – Considerações finais	44
Referências bibliográficas	50
ANEXOS	53
Anexo 1 – Texto “Eu e o 1º ciclo”	54
Anexo 2 – Tabela “Preciso de Ajuda/Posso Ajudar”	56
Anexo 3 – “Gostei”, “Não Gostei” e “Sugestões”	58
Anexo 4 – PIT.....	61
Anexo 4.1 – PIT para as crianças que trabalham com os objetivos.....	61
Anexo 4.2 – PIT para as crianças que trabalham com os roteiros.....	62
Anexo 4.3 – PIT com algumas tarefas previamente marcadas.....	63
Anexo 4.4 – PIT para as crianças que ainda não adquiriram a competência da leitura e escrita.....	64

Anexo 4.5 – PIT para as crianças que têm um trabalho mais orientado pelas docentes e já adquiriram a competência da leitura e escrita	66
Anexo 5 – Listas dos objetivos	68
Anexo 6 – “Eu acho que já sei! Peço uma avaliação.”	78
Anexo 7 – Avaliação de uma criança dos objetivos (pedidos no documento anterior)	79
Anexo 8 – Listas dos Roteiros	94
Anexo 9 – Fichas/tarefas de avaliação de matemática	101
Anexo 10 – Grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos	113
Anexo 10.1 – Grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos preenchidas	114
Anexo 11 – Entrevistas realizadas às docentes do núcleo de consolidação II	125
Anexo 11.1 – Guião da entrevista	125
Anexo 11.2 – Entrevista da profesora I.	127
Anexo 11.3 – Entrevista da professora P.	139
Anexo 12 – Grelhas das dimensões de análise	145
Anexo 12.1 – Grelha da 1ª dimensão de análise	145
Anexo 12.2 – Grelha da 2ª dimensão de análise	151
Anexo 12.3 – Grelha da 3ª dimensão de análise	162
Anexo 12.4 – Grelha da 4ª dimensão de análise	164
Anexo 13 – Mapa das presenças	168
Anexo 14 – Tabela de registo diário dos objetivos	169
Anexo 15 – Tabela com os números dos objetivos	170
Anexo 16 – “Os compromissos semanais”	171
Anexo 17 – Tabela de proposta de observação de sala de aula de 1º ciclo	172

Índice de Figuras

Figura 1 - Organização das salas.....	23
--	-----------

Índice de Imagens

Imagem 1 - Horário do grupo branco. Fonte: Própria.....	26
Imagem 2 - Horário do grupo azul. Fonte: Própria.	26
Imagem 3 - Tabela "Preciso de Ajuda/Posso Ajudar".....	56
Imagem 4 -Tabela "Preciso de Ajuda/Posso Ajudar" preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.	57
Imagem 5 - Folha "Gostei" preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.	58
Imagem 6 - Folha "Não Gostei" preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.....	59
Imagem 7 - Folha "Sugestões" preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.....	60
Imagem 8 - Pedido de avaliação preenchido por uma criança. Fonte: Própria.	78
Imagem 9 - Autorização para a gravação da entrevista da professora I. Fonte: Própria.....	138
Imagem 10 - Autorização para a gravação da entrevista da professora P. Fonte: Própria.....	144
Imagem 11 - Criança a preencher o mapa das presenças. Fonte: Própria....	168
Imagem 12 - Tabela de registo diário dos objetivos. Fonte: Própria.	169
Imagem 13 - Tabela com os números dos objetivos, onde estão registados os que já foram atingidos. Fonte: Própria.	170
Imagem 14 - Tabela "Os compromissos semanais". Fonte: Própria.	171

Lista de Abreviaturas

PA – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens Essenciais

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

PIT – Plano Individual de Trabalho

Introdução

O presente relatório final da Prática Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo. Quando me questionei sobre o tema para este trabalho, muitas ideias surgiram, no entanto, optei por investigar qual o papel do professor na promoção da autonomia na aprendizagem das crianças. Penso que este tema terá surgido pelo contexto de estágio e também sugerido por alguns docentes que acompanharam este percurso de formação.

No contexto da prática supervisionada, quando observava a dinâmica do grupo apercebia-me que as crianças eram muito autónomas, não só nas suas tarefas diárias, mas também na sua aprendizagem. A tomada de decisões, quer fosse no planeamento, na utilização dos materiais ou nas tarefas que realizavam, fazia parte do quotidiano das crianças, sendo algo que lhes era intrínseco. Também observei a forma como as docentes comunicavam com os alunos e como os fazem chegar à resposta sem a dar. Como os fazem questionar e como esse processo os ajuda a tornarem-se mais autónomos. O papel das docentes neste contexto é de grande relevância, pois exige uma preparação prévia, na construção ou adaptação de materiais que estão ao dispor das crianças.

Tendo tido a oportunidade de observar e atuar numa escola com esta dinâmica fez-me questionar de que forma a autonomia é pensada e desenvolvida nos diferentes contextos educativos, bem como nos mais diversos métodos pedagógicos. Do pouco que me lembro do meu 1º ciclo, a autonomia não era algo presente em contexto de sala de aula, nem na aprendizagem, nem mesmo nos lugares em que nos sentávamos, tudo estava pré-definido por um adulto. Como refere Pacheco (2019)

As escolas continuam sendo identificadas como prédios, lugares onde, supostamente, alguém ensina e alguém aprende, enquanto as atuais demandas sociais pressupõem uma educação fundada num novo tipo de relação com o saber, de espaço de convivência reflexiva, de uma nova visão de mundo.” (Pacheco, 2019 p.11).

Contudo,

Escolas não são prédios, onde se ‘dá aula’. Escolas são pessoas! Pessoas que aprendem em múltiplos espaços e em diferentes tempos. Pessoas que aprendem com outras pessoas, desde que elaborem projetos, e disponham de mediadores e de instrumentos de recolha de informação, e que, transformando a informação colhida em conhecimento útil (Pacheco, 2019, pp. 59-60).

Como refere por Costa (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar.”, o que penso que seja algo que se reflete neste contexto, em que as crianças podem circular livremente, são autónomas, gerem projetos, são desenvolvidas integralmente.

Procurando aprofundar esta temática, o presente relatório, está dividido em quatro capítulos. No Capítulo I, designado por Enquadramento Teórico, é abordado o conceito e a importância da autonomia na aprendizagem, a sua relevância no currículo, e em diferentes correntes de ensino (Escola Tradicional, Pedagogia Institucional, Movimento da Escola Moderna e Escola da Ponte). Além disso, é apresentado o papel do docente como facilitador da autonomia, a organização do ambiente educativo, diálogos e interações bem como os instrumentos que promovem a autonomia.

No Capítulo II, as opções metodológicas, onde apresento a problemática, o contexto de prática supervisionada, as questões e objetivos da investigação, a metodologia adotada, as técnicas e os instrumentos de investigação utilizados e elaborados, bem como, os seus procedimentos.

No Capítulo III, a análise reflexiva decorrente da prática supervisionada, será realizada uma triangulação dos dados recolhidos nas grelhas de registo de diálogo entre alunos e docentes, dos materiais, da tabela proposta para a observação de sala de aula de 1º Ciclo, de excertos do diário de bordo e das entrevistas realizadas às docentes. A análise será dividida em 4 dimensões: interações criança/adulto; organização do espaço e materiais promotores da autonomia; papel do professor como promotor da autonomia, e a autonomia no currículo.

No Capítulo IV, nas considerações finais, será elaborada a conclusão deste estudo e uma reflexão crítica sobre a experiência da prática supervisionada, o processo de investigação e a sua importância para a minha futura prática pedagógica e perfil profissional.

Com a reflexão feita ao longo deste trabalho fica uma ideia fundamental – a importância de acreditarmos nas crianças, nas suas potencialidades e sermos profissionais reflexivos e disponíveis para permitir que cada criança na sua singularidade seja um elemento ativo e autónomo na construção da sua pessoa.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão da literatura sobre o tema deste relatório. Assim, será abordado o tema da autonomia na aprendizagem, procurando o seu lugar no currículo nacional, como também em quatro correntes de ensino distintas, a escola tradicional, a pedagogia institucional, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Escola da Ponte. Neste subcapítulo, referente a diferentes métodos de ensino, elaboro uma comparação relativamente ao relevo que é dado à autonomia em cada um deles. A Pedagogia Institucional, o MEM e a Escola da Ponte foram escolhidas uma vez que estes três modelos parecem ser fontes da experiência de renovação do processo de ensino-aprendizagem vivida no contexto de estágio. Relativamente ao modelo da escola tradicional, este foi selecionado por ser uma prática que ainda prevalece em muitas escolas e mesmo nas mais profundas experiências pessoais e crenças, nem sempre explícitas, sobre o que é o ensino-aprendizagem inicial. Em tempo de seminário, quando eram partilhadas experiências de 1º ciclo de cada aluna referi “ lembro-me logo de no tempo de sala de aula ir de 10 em 10 min. afiar o lápis, porque na parede por cima do balde havia um relógio e eu ia ver quanto tempo faltava para ir para o recreio” (cf. anexo 1). Sendo este um momento que marcou a minha experiência pessoal, numa escola com um modelo tradicional, faz-me a querer aprofundar esta temática, como futura educadora/professora para ser mais consciente e reflexiva sobre a minha prática pedagógica. De seguida, pretende-se analisar e refletir sobre o papel do professor do 1º ciclo, mais especificamente, no que diz respeito à promoção da autonomia em sala de aula, abordando os seguintes tópicos: a organização do ambiente; as interações e os diálogos; e materiais que promovam a autonomia das crianças.

1.1. Autonomia na aprendizagem

Segundo Mogilka (1999), a palavra autonomia provém do grego “auto (próprio) e nomos (lei ou regra)” (p.59), estando relacionada com a capacidade que um individuo tem para “definir as suas próprias regras” (p.59) livremente, sendo capaz de se autorregular.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Oliveira e Siqueira (2004) definem o termo autonomia como a capacidade que uma pessoa tem para se autogovernar, fazer as suas escolhas e definir o seu próprio futuro. Desta forma, os autores caracterizam um ser autónomo como aquele que consegue “decidir livremente sobre questões relativas à sua vida” (Oliveira & Siqueira, 2004, p. 58). Também, Sá e Oliveira (2007) mencionam que, uma pessoa autónoma é “capaz de agir livremente” e de “deliberar sobre seus objetivos pessoais” (p.9) atuando de acordo com a sua deliberação.

Sá e Oliveira (2007) afirmam, ainda, que a autonomia é um direito do ser humano associado à liberdade. Contudo, este não é autônomo desde o seu nascimento, pois no início ainda não se consegue regular, gerir. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (Freire, 2003, p. 107), a autonomia vai-se desenvolvendo com a tomada de decisões que cada indivíduo vai fazendo. Desta forma, as pessoas tornam-se autônomas (Sá & Oliveira, 2007), pela sua relação com fatores externos, com o mundo natural e social, que as vai limitar e regular (Mogilka, 1999).

Esta definição geral de autonomia sofre algumas alterações quando a aplicamos ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Dickinson (citado por Paiva, 2006), a autonomia na aprendizagem define-se pela capacidade de “aprender de forma independente” (p. 85) e de gerir, e responsabilizar-se, por todo o processo de aprendizagem (Holec; Freire, Young, Pennycook e Benson, citados por Paiva, 2006).

Contudo, para as crianças serem autônomas necessitam de alguém ou algo exterior que as auxilie a estruturar o que lhes está intrínseco, “uma tendência natural para a liberdade”, visto que estas ainda se estão a formar (Mogilka, 1999, p. 59). Karlsson et al. (citado por Paiva, 2006) reforça esta ideia, dizendo que a autonomia é uma “capacidade que pode ser aprendida” (p. 83).

O percurso até à conquista da autonomia na aprendizagem em contexto formal, depende de diversas variáveis como: “decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa; . . . características do aprendiz; professor; tecnologia; legislação educacional; e aspectos culturais, económicos e políticos.” (Paiva, 2006, p. 81). Para Dickinson (citado por Paiva, 2006), estas variáveis indicam o grau de autonomia que as crianças têm, numa escala que varia entre o “auto-gerenciamento às escolhas externamente dirigidas” (p. 81). O grau mais elevado da autonomia será aquele em que o aprendiz é capaz de definir o que pretende aprender, como e quando, sem limitações por parte da escola (Little e Dickison, citado por Paiva, 2006).

Sendo a autonomia um processo, e não algo que se sabe fazer desde que se nasce, esta necessita de ser desenvolvida, através de uma pedagogia da autonomia que deve proporcionar aos educandos, neste caso, às crianças, situações e experiências que promovam a tomada de decisões e a responsabilidade (Freire, 2003).

Pacheco e Pacheco (2017) referem que, a “liberdade não implica desordem. Os alunos podem escolher o que querem aprender, mas essa liberdade não permite a opção pelo não trabalho (p. 160)”, ou seja, as crianças têm liberdade para escolherem o que querem trabalhar e/ou a ordem pelo qual o querem fazer, mas não há a hipótese de ficarem sem aprender, pois:

A formação do cidadão responsável, livre e participante na comunidade pressupõe uma educação em democracia. Por isso, a escola ideal, concebida como república de crianças, é a nova forma que permite o exercício da liberdade e da responsabilidade. A disciplina deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrolo e autogoverno. (Estrela, 1994, p. 19)

Reforçando a ideia de democracia no desenvolvimento da criança e na relação pedagógica Estrela (1994) acrescenta que:

A atribuição de responsabilidades e a participação no governo da escola ao lado de uma pedagogia activa baseada nos interesses e respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil tornam-se assim os meios privilegiados para a conquista de autonomia e de autodisciplina, constituindo simultaneamente uma fonte de educação moral e cívica. (Estrela, 1994, p.20)

1.1.1. Autonomia no currículo

A palavra autonomia aparece, primeiramente, num dos princípios gerais da Lei nº 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se afirma que as escolas devem responder “às necessidades resultantes da realidade” das crianças, desenvolvendo-as de forma integral, formando cidadãos “livres, autónomos e solidários”.

A autonomia é referida, com maior incidência, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), como sendo uma das competências fundamentais para a formação do aluno durante o seu percurso escolar. Neste documento é referido a necessidade de desenvolver, durante este percurso, capacidades para que cada “aluno seja livre, autónomo e responsável” (Martins et al., 2017, p. 15), tal como mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, os alunos devem desenvolver a “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Martins et al., 2017, p. 26). Isto implica que os docentes realizem atividades que promovam a tomada de decisões, resolução de problemas e o confronto de perspetivas, por parte dos alunos. Estes devem, ainda, construir espaços e estabelecer momentos para que as crianças possam realizar atividades autónoma e responsabilmente, sendo valorizados na avaliação.

Nas Aprendizagens Essenciais (AE), criadas em conformidade com o PA, a autonomia também está presente como uma competência a desenvolver em todas as áreas curriculares e em todos os anos de escolaridade. Similarmente, no documento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a autonomia aparece como umas das competências presentes no PA e nas AE, que deve ser desenvolvida, no âmbito deste documento.

Relativamente à autonomia do professor e da instituição, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) vem conferir autonomia a estes agentes na tomada de decisões pedagógicas e na gestão do currículo, de forma a criar “projetos de formação significativos” (Cosme, 2018, p. 10) para os alunos. No Artigo 12º, do Decreto-Lei 55/2018, é referido que neste contexto da autonomia e flexibilidade curricular é atribuído às escolas 25% de autonomia para a sua própria gestão.

Segundo Roldão (1999), as escolas e os docentes devem gerir o processo de aprendizagem de forma flexível e diferenciada, de acordo com o seu contexto e os seus educandos. Desta forma, o professor é entendido como o que gere e decide o processo curricular.

1.1.2. Autonomia em diferentes modelos pedagógicos

Escola tradicional

A escola tradicional, ou, como refere Tonucci (1986), a escola transmissiva, baseia-se em três pressupostos, que são: “a criança não sabe, e vem à escola para aprender”; “o professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe” e “a inteligência é o vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos.” (Tonucci, 1986, p. 169). Assim, a criança, ao entrar na escola, é tida como um ser que não possui conhecimentos, ao contrário do professor que é visto como o “mestre”, aquele que possui e transmite todos os conhecimentos que o aluno precisa de saber. Conhecimentos esses, que vão sendo acumulados ao longo do percurso escolar (Leão, 1999).

Destes pressupostos, derivam três princípios gerais: “igualdade”; “fecho e separação” e “transmissão” (Tonucci, 1986, p. 170). Igualdade de acesso, porque todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. Igualdade, porque o autor considera também, que, neste modelo pedagógico, as crianças são consideradas todas iguais, ou seja igualmente incapazes, desprovidas de conhecimentos, e “partindo do zero” quando chegam à escola (Tonucci, 1986, p. 170). Tonucci (1986) afirma ainda que, crianças com a mesma idade são iguais, considerando que se podem formar turmas homogêneas, de acordo com este critério. Relativamente ao fecho e separação, Tonucci (1986) afirma que, na escola tradicional, deve existir uma separação entre o que é adquirido na escola e o que vem do exterior, as experiências e vivências fora da escola. Como menciona o autor, os conhecimentos trazidos de fora para dentro da escola pelos alunos podem interferir na função do docente, como aquele que detém os conhecimentos, no sentido em que a criança pode saber algo mais aprofundadamente do que professor, ou até que este não conheça (Tonucci, 1986). “Por isso, os bolsos dos alunos têm de chegar vazios, não podem levar para a escola sinais

do que acontece fora desta, tudo isto *incomodaria*.” (Tonucci, 1986, p. 170). Por último, a transmissão é o mecanismo, utilizado pelos docentes, para passarem os conhecimentos, “de quem sabe” (Tonucci, 1986, p. 170), aos seus alunos. A transmissão dos conteúdos de cada área realiza-se gradualmente, dos mais simples para os mais complexos (Tonucci, 1986).

O papel do professor na escola tradicional, como referido acima, é o de transmitir conhecimentos, sendo que deste é esperado que saiba tudo e não erre (Tonucci, 1986). Por este motivo, o docente defende-se com a separação entre a escola e o que acontece no exterior, bem como, os conhecimentos que as crianças trazem (Tonucci, 1986). Assim, o docente é visto como um “guia insubstituível na relação de desigualdade que coloca o aluno na sua dependência” (Gilbert, 1976, p. 47).

Contrariamente, o papel do aluno é o de adquirir os conhecimentos transmitidos pelo professor, memorizando definições e sínteses elaboradas, e explicadas por este (Leão, 1999). Para tal, o aluno deve ouvir e recordar para repetir (Tonucci, 1986).

Segundo Tonucci (1986), no contexto de uma sala de aula transmissiva os alunos não devem falar uns com os outros, mesmo que seja para trocar ideias sobre algo relacionado com a lição, pois “nenhuma troca útil seria possível entre quem *não sabe*” (Tonucci, 1986, p. 170). Estas podem, também, ser um distúrbio ou, como refere o autor, “copianço” (Tonucci, 1986, p. 170). Para evitar estes momentos, a disposição dos móveis na sala é fundamental. Assim, as mesas e cadeiras devem encontrar-se todas em filas viradas para o lugar do professor.

A avaliação, relacionada com o terceiro pressuposto do ensino tradicional, é entendida como a mensuração dos conhecimentos do aluno, o preenchimento do vazio. Contudo, “aprender ou não aprender depende, então, apenas das crianças, ou então das suas condições: não aprende quem não quer aplicar-se, quem não tem capacidade para o fazer ou quem à sua volta não tem um ambiente familiar interessado e estimulante” (Tonucci, 1986, p. 171), sendo que o professor não é tido como uma das variantes.

Em suma, o “método oficial consagra mais o génio do mestre do que auxilia o aluno a desabrochar, a preparar-se para um futuro melhor.” (Gilbert, 1976, p. 55)

Pedagogia Institucional

A pedagogia institucional define-se como uma pedagogia construtiva, no sentido em que, pretende construir, educar e ensinar um ser humano “mais autónomo, mais realizado” (Lobrot, 1973, p. 9). Deste modo, neste modelo pedagógico, verifica-se uma preocupação por fazer com que todos se sintam aceites, compreendidos e ajudados, trabalhando a partir dos interesses e motivações de cada um (Lobrot, 1973).

Com este modelo, as crianças aprendem a gerir a sua aprendizagem, visto que lhes é entregue “tudo quanto possa estar em suas mãos” como “as atividades, a organização de trabalho” (Lobrot, 1973, p. 10), exceto o currículo e as normas nacionais, que são fatores exteriores à instituição. De acordo com Lobrot (1973), são os formandos que tomam decisões sobre o seu trabalho, a sua organização, as suas relações interpessoais e os objetivos que pretendem atingir, em determinado momento, realizando a “autogestão” da sua aprendizagem. Para além disso, a ação educativa deste modelo privilegia, também, o trabalho de cooperação entre as crianças, através do qual, defende o autor, estas aprendem a saber viver em comunidade (Gilbert, 1976). Contudo, num grupo nem sempre os interesses são iguais, por isso as crianças têm de aprender a ouvir os colegas e as suas necessidades, e a trabalharem em conjunto, respeitando-se uns aos outros (Lobrot, 1973).

Sendo a criança o centro deste modelo pedagógico, o papel do professor aqui é o de “respondedor”, ficando “à disposição e ao serviço” (Lobrot, 1973, p. 11) das crianças intervindo apenas quando estas lhe pedem. Assim, o docente altera a sua “natureza” e a “qualidade da sua presença”, pois o “poder” deixa de estar centrado nele para estar dividido por todos. Todavia, este não deixa de ser um educador (Lobrot, 1973).

Neste sentido, Lobrot (1973) afirma que a função do docente é essencialmente a de “conservar-se silencioso”. Este silêncio, não quer dizer que o professor não deva falar ou deva falar pouco. É um “silêncio sistemático e prolongado” que “é a concretização da ‘não-directividade’ ” (Lobrot, 1973, p. 434). Por não-diretividade refere-se a uma atitude com ausência de direção, que não é diretiva, mas sim que orienta o aluno (Rogers citado por Gasman, 1971). Deste modo, o professor deve deixar que os seus alunos falem e ouvi-los (Montaigne citado por Lobrot, 1973). Isto “requer da parte do professor não só modéstia, mas também um desprendimento, e uma serenidade e sabedoria profundas.” (Lobrot, 1973, p. 435). Parece-nos importante neste modelo que o educador revele capacidade de ouvir, escutar e ser sensível às necessidades e interesses que a criança revela naturalmente. Porém, o docente deve “desempenhar um papel de ‘técnico de organização’ e mesmo de informador ou ‘revelador’ (que fornece as suas ideias e as suas convicções), na condição de só o fazer quando tal lhe é pedido explicitamente, ou no interior do papel que lhe determinam.” (Lobrot, 1973, p. 437)

É ainda importante que o educador seja um facilitador da expressividade do grupo, ou seja, “pode ajudar o grupo no seu esforço para se exprimir.” (Lobrot, 1973, p.435)

O adulto é, neste modelo, considerado parte integrante do grupo, como tal “pode dialogar na sua verdade com os membros do grupo, comunicar as suas ideias, transmitir o seu saber . . . visto integralmente como um membro, “comunicando de igual para igual” (Lobrot, 1973, p.438)

Lobrot (1973) menciona que, “o nível das aquisições (saber, técnicas intelectuais) é pelo menos equivalente ao que se alcança graças à pedagogia tradicional.” (p. 12). A diferença é que a pedagogia institucional tem em consideração as necessidades dos alunos, respondendo “às suas solicitações explícitas (e implícitas)” (Lobrot, 1973, p. 12), que se traduzem em curiosidades, interesses e necessidades, como também pela substituição da imposição de tarefas pela promoção da autonomia. Lobrot (1973) afirma, ainda, que qualquer estudante que tenha experimentado a pedagogia institucional, numa escola, consegue adaptar-se a uma mudança, para uma escola com um ensino tradicional, devido ao facto de “se ter reforçado neles a capacidade adaptativa.” (p.12)

Movimento da Escola Moderna (MEM)

O MEM surge na década de 60, em Portugal, com um grupo de professores que se reunia com o intuito de refletir sobre as suas práticas educativas, surgindo a produção de instrumentos auxiliares ao seu trabalho pedagógico. Percebe-se assim que o MEM, antes de ser um modelo pedagógico, era um movimento associativo e de auto-formação cooperada de docentes que se mantém até aos dias de hoje, com várias iniciativas de formação. As principais finalidades formativas reconhecidas neste modelo centram-se, essencialmente, na iniciação às práticas democráticas, no restabelecimento de valores e significações sociais e na reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996).

No âmbito deste relatório interessa estudar o modelo pedagógico do MEM em contexto de 1º ciclo.

Niza (2003) refere que, neste modelo, a escola é vista como um espaço em que professores e alunos discutem e negociam ideias, situações, conhecimentos, de forma cooperativa. Assim, os docentes e as escolas que seguem este modelo pedagógico têm como função formar as crianças para uma “cidadania democrática”, em que estas sejam agentes ativos, através de “estruturas organizativas de cooperação” (p. 437). Na escola, os educadores e os educandos devem criar, em conjunto, as condições materiais, afetivas e sociais, necessárias, para organizar um ambiente propício à entreajuda e facilitador da apropriação de conhecimentos e valores.

O modelo, conforme Niza (1998), assenta em três conceitos essenciais que o estruturam. São estes: “os circuitos de comunicação”; as “estruturas de cooperação educativa” e a “participação democrática direta” (Niza, 1998, p. 355). Relativamente ao

primeiro conceito referido, para este modelo a comunicação é um dos mecanismos principais no desenvolvimento “mental e de formação social” (Niza, 1998, p. 355) das crianças. Deste modo, é essencial que na escola exista um ambiente em que os alunos se possam expressar livremente, sem que se sintam limitados de alguma forma, quer seja nos seus diálogos, como na sua expressão escrita ou até mesmo em atividades artísticas. Como na relação com o mundo exterior, na escola também se geram inúmeros circuitos de comunicação que estimulam “os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a constituírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida.” (Niza, 1998, p. 355).

O mesmo autor afirma que as estruturas de cooperação educativa, como um meio em que os educandos trabalham em grupo para adquirirem determinados conhecimentos, têm-se mostrado essenciais para a aquisição de competências. A estrutura cooperativa implica que todos os elementos do grupo consigam atingir os objetivos, em oposição à estrutura competitiva que apenas prevê que cada aluno atinja os seus objetivos, independentemente dos restantes elementos do grupo. Desta forma, o que as distingue é o facto de que a estrutura cooperativa favorece todos os alunos, de forma a que todos tenham sucesso pois prevê uma reciprocidade entre as crianças. Para além disso, o trabalho cooperativo em sala de aula promove uma formação democrática, pois as crianças aprendem a respeitar diferentes pontos de vista, de interesses, ritmos e modos de fazer, estar e ser.

Por último, Niza (1998) acrescenta ainda que a participação democrática direta pretende que, em cooperação, alunos e professores vivenciem e desenvolvam práticas democráticas na escola, promovendo, deste modo, o desenvolvimento de competências, valores e atitudes relacionadas com a democracia. A participação democrática prevê, também, que a gestão do currículo seja realizada em cooperação entre crianças e os docentes, para que estes se apropriem e avaliem o mesmo durante seu processo de aprendizagem.

Na ação educativa, do modelo do MEM para o 1º ciclo do ensino básico, destacam-se quatro momentos semanais: o “conselho de cooperação”; o “tempo de trabalho em projetos”; o “tempo das comunicações” e o “tempo de estudo autónomo” (TEA). O “conselho de cooperação” é um tempo em que, de manhã, se acolhem as crianças e todos juntos realizam o plano de ação do dia. No final da semana, o conselho destina-se ao balanço da semana, à leitura do diário da turma, ao debate de situações positivas e negativas da semana, à escuta das realizações da semana, individuais e/ou coletivas, e a novas sugestões. Neste momento, as crianças planeiam, regulam, analisam e gerem as suas aprendizagens. O “trabalho por projetos” é realizado em pequenos grupos, cujo tema, por norma, advém dos interesses manifestados pelas

crianças, ou de uma área curricular, como o Estudo do Meio ou a Educação Artística. Nestes momentos, o professor deve auxiliar os grupos rotativamente. Relativamente ao “tempo das comunicações”, este é um espaço em que as crianças apresentam e debatem projetos e outros estudos. Ao professor compete ajudar os alunos a sintetizarem tudo o que foi debatido e aprendido neste tempo. O TEA é orientado por um plano individual de trabalho (PIT), no qual as crianças assinalam o que pretendem realizar neste tempo durante a semana. Este momento destina-se à realização de atividades de consolidação de conteúdos e desenvolvimento de aprendizagens, com recurso a ficheiros, manuais, livros, entre outros materiais disponibilizados na sala. As crianças podem escolher realizar sozinhas ou a pares o TEA, enquanto o docente apoia os alunos que relevem dificuldades rotativamente (Niza, 1998).

No que respeita à organização da sala de aula, esta deve ter um ambiente facilitador de aprendizagens, organizando-se por diferentes áreas: “áreas de apoio geral”, com materiais coletivos, ficheiros para o TEA, o *placard* com mapas de registo de tarefas, presenças, projetos, entre outros; e “áreas de apoio mais específico ao programa” com ateliers e oficinas de expressão artística, laboratório de ciências e matemática, biblioteca, etc. Todas estas áreas devem estar acessíveis às crianças, para que as possam utilizar autonomamente (Niza, 1998, p. 364-365).

Escola da Ponte

A Escola da Ponte é uma escola pública com um projeto pedagógico inovador que não se limita aos alunos e professores, mas também envolve os pais e a comunidade local (Barroso, 2004). Esta escola tem por base os valores da “democracia, cidadania e da justiça” (Canário, Matos & Trindade, 2004, p. 3), bem como de autonomia, de solidariedade e de responsabilidade¹, proporcionando aos alunos uma aprendizagem motivadora e com sucesso, paralelamente à construção pessoal. Desta, forma a aprendizagem é reconhecida como um processo que se vai construindo ao longo do percurso escolar de cada criança. Uma vez que todas as crianças são únicas, cada uma com as suas necessidades específicas, o educador, de acordo com o projeto educativo da Escola da Ponte¹, deve ter em consideração o aluno com as suas características, ajudando-o a descobrir-se, a descobrir os outros, a apropriar-se do currículo e orientar as suas aprendizagens. Este projeto proporciona um “ensino individualizado e diferenciado”¹.

¹ Consultado no site da Escola da Ponte – Projeto Educativo:
<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PE.pdf>

Nesta escola, a aprendizagem é construída pelos próprios alunos, em cooperação com os seus pares, por norma, através de trabalhos de projeto¹, realizando, desta forma, aprendizagens significativas a partir das suas experiências e vivências. Na Escola da Ponte, o professor obtém a função de orientador e de “promotor e recurso das aprendizagens”¹, assim como de tutor de um aluno, trabalhando em cooperação com os outros docentes. Quinzenalmente, as crianças planificam as suas semanas, comprometendo-se a cumprir tudo o que registaram. No final das duas semanas, os alunos devem avaliar o seu plano, e “negociar” com os seus orientadores as aprendizagens que vão registar no novo plano (Pacheco & Pacheco, 2017). A avaliação, nesta escola, é concebida como um “processo regulador das aprendizagens”¹ que orienta o percurso de cada aluno, construtivamente, no qual o tutor tem um papel fundamental, uma vez que na regulação das aprendizagens dá um feedback positivo dos conhecimentos que o aluno já atingiu e o que consegue realizar.

A Escola da Ponte destaca-se por não ter turmas, nem anos de escolaridade, porém tem três núcleos, heterogéneos, pelos quais as crianças se agrupam: a *iniciação*; a *consolidação* e o *aprofundamento*. De acordo com o regulamento interno da escola², no *núcleo de iniciação* pretende-se que as crianças adquiram as competências básicas, aprender “a ler, a escrever e a ser gente” (Pacheco, 2004, p.62), como a trabalhar autonomamente. Neste núcleo, existe uma maior intervenção e planificação diária por partes dos docentes (Pacheco, 2004). Para transitar para o núcleo seguinte, a criança deve ter adquirido algumas competências como, a autonomia na tomada de iniciativas, participação ativa nas atividades, a elaboração do seu plano sem o auxílio de um adulto, a procura e recolha de informação, entre outras, que são mencionadas no perfil de transição do núcleo de iniciação para a consolidação³.

No *núcleo de consolidação*, serão consolidadas as competências básicas adquiridas anteriormente, e possivelmente a realização de “projetos de extensão e enriquecimento curriculares”². De acordo com o perfil de transição do núcleo de consolidação para o aprofundamento, esta realiza-se quando o aluno consegue cumprir as suas responsabilidades e as do grupo, auxiliar os colegas e deixar que o auxiliem, tomar decisões adequadas a cada situação, elaborar o seu plano quinzenal sem ajuda, adequando-o ao tempo e espaço, identificar e corrigir erros, entre outras competências.

² Consultado no site da Escola da Ponte – Regulamento Interno: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/Regulamento-Interno.pdf>

³ Consultado no site da Escola da Ponte - Perfil de Transição do Núcleo de Iniciação para a Consolidação: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/IniCon.pdf>

Por fim, no *núcleo do aprofundamento* os alunos desenvolvem competências presentes no Perfil de Saída do Aluno Núcleo do Aprofundamento⁴, como a responsabilidade pelo cumprimento dos deveres e compromissos do grupo, ou a pesquisa, a análise e a construção de conhecimentos e divulgação do trabalho. Simultaneamente, desenvolvem as competências previstas para o fim do Ensino Básico. Segundo Pacheco & Pacheco (2017), é o professor tutor que propõe que a criança que orienta transite de núcleo.

A Escola da Ponte é uma “área aberta” (Pacheco, 2004, p. 62) em que não existem salas de aulas delimitadas e os espaços são versáteis adaptando-se às situações e aos contextos. Num momento, os alunos podem estar a trabalhar em grupo, como a seguir pode ser um espaço de debate (Pacheco, 2004). Como menciona Pacheco (2004, com exceção das crianças do núcleo da iniciação, todas as outras podem circular livremente pelos espaços da escola.

Importa, ainda, mencionar alguns materiais, rotinas e estratégias, utilizadas nesta escola, como facilitadores da aprendizagem, referidas no mapa de dispositivos⁵, como: assembleias, comissão de ajuda; aula direta, preciso de ajuda ou posso ajudar; pesquisa em casa; pedaço de mim e caixinha dos segredos. As “assembleias”, que se realizam no final da semana e envolvem todos os alunos, têm um carácter mais formal e obedecem a uma convocatória, e uma ordem de trabalhos na qual estão referidos os assuntos a debater. Esta tem como função a resolução de problemas, a preparação de projetos, etc. (Pacheco, 2004). A “comissão de ajuda”, constituída por seis alunos dos diferentes núcleos (dois de cada), é um “mecanismo de autorregulação e de autorresponsabilização coletiva”⁵. Refira-se, ainda, a “Aula direta, preciso de ajuda ou posso ajudar em...”⁵ que é um instrumento ao qual os alunos recorrem quando sentem dificuldades e escrevem na parte do “preciso de ajuda”, ou quando consideram que já adquiriram um conhecimento e podem ajudar quem precisava, e aí inscrevem-se no “posso ajudar”. “Pesquisa em casa” é utilizado pelas crianças quando estas tencionem requisitar um “documento para estudar” para levar para casa. “Pedaço de mim” pretende que as crianças partilhem algo que lhes seja importante, sempre que o quiserem fazer. A partilha poderá ser realizada na assembleia, num mural, entre outros locais ou momentos. Por fim, a “caixinha dos segredos” é um meio de comunicação entre alunos e elementos da escola, no qual as crianças colocam um papel na caixinha dos segredos,

⁴ Consultado no site da Escola da Ponte - Perfil de Saída do Aluno Núcleo do Aprofundamento: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/aprof.pdf>

⁵ Consultado no site da Escola da Ponte – Mapa dos dispositivos http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/Dispositivos_descricao....pdf

com o que pretendem dizer “em segredo”. Este “ajuda a manter e aprofundar “cumplicidades” e a reequilibrar afetivamente algumas crianças”⁵.

Comparação da autonomia na aprendizagem entre os diferentes modelos de ensino

Relativamente à autonomia na aprendizagem observa-se uma grande diferença entre o modelo do ensino tradicional e os três restantes, o MEM, a Escola da Ponte e a Pedagogia Institucional. Sendo a escola tradicional caracterizada por um ensino transmissivo, no qual o professor tem um papel central na aprendizagem das crianças, este não permite que exista um espaço para autonomia das mesmas na sua aprendizagem, pois, como foi referido anteriormente, pode ser um motivo de erro. Para além de que neste modelo o papel dos alunos limita-se apenas à retenção da informação transmitida pelo docente. Desta forma, as crianças, no seu papel de alunos, não têm muita autonomia no processo de aprendizagem. Contrariamente, os restantes modelos privilegiam um modelo de ensino-aprendizagem centrado na criança, dando-lhe espaço, tempo e instrumentos para autonomamente realizar a sua aprendizagem. Desta forma, o papel do professor é de orientador e facilitador da aprendizagem das crianças. Para tal, o docente cria tempos predefinidos que promovem a autonomia, como o TEA no MEM, o tempo de trabalho de projeto, as assembleias os conselhos de cooperação. Também cabe ao docente construir materiais que auxiliem as crianças na sua organização e progressiva autonomia, como o PIT, os diferentes mapas de registo, a folha do preciso de ajuda ou posso ajudar.

1.2. Qual o papel dos docentes do 1º CEB na promoção da autonomia na aprendizagem?

Segundo o Decreto-Lei 241/2001, aos docentes do 1º ciclo compete: (i) desenvolver de uma forma integrada as aprendizagens e conhecimentos científicos das áreas curriculares; (ii) articular as aprendizagens entre os diferentes níveis de ensino, neste caso, entre o pré-escolar, o 1º ciclo e o 2º ciclo; (iii) aproveitar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos para criar momentos de aprendizagem; (iv) proporcionar momentos de autorregulação da aprendizagem; (v) promover a autonomia nas crianças, visando aprendizagens futuras quer estas sejam para a escola ou não; (vi) promover, e conseqüentemente desenvolver, a educação para a cidadania na sala de aula, construindo com as crianças regras, incentivando a cooperação e o respeito mútuo, bem como a responsabilidade; (vii) organizar e avaliar as aprendizagens, tendo em consideração os conhecimentos prévios, as experiências e as capacidades dos alunos; (viii) elaborar e utilizar instrumentos de avaliação adequados ao método de

ensino. Faz parte, ainda, do seu papel ter uma boa relação com os adultos e crianças da comunidade escolar, nomeadamente, famílias, crianças e adultos da instituição, de forma a proporcionar um ambiente positivo, afetivo, de segurança e estimulante na escola.

Perrenoud (2000) define 10 competências essenciais que os professores devem ter em consideração na sua ação educativa, que se relacionam com as do perfil do docente do 1º ciclo mencionadas no Decreto-Lei 241/2001. As competências que o autor refere são: “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, a partir dos obstáculos, representações das crianças, envolvendo-os em projetos e trabalhos de pesquisa; “administrar a progressão das aprendizagens”; “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, realizando uma gestão do tempo, espaço e materiais didáticos adequada e promovendo a cooperação entre as crianças; “envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho”, provocando neles o desejo de aprender, desenvolvendo capacidades de autorregulação e negociando como eles alguns aspetos da aprendizagem, como as regras; “trabalhar em equipa” com a comunidade escolar; “participar na administração da escola”; “Informar e envolver os pais”; “utilizar novas tecnologias”; “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”, como a promoção da responsabilidade e da solidariedade; e por ultimo, “administrar a sua própria formação contínua” (Perrenoud, 2000, p. 20).

Roldão (2005) considera duas representações dos docentes: aquele que detém o conhecimento e o transmite, e aquele que orienta os educandos a “aprender/apreender” (p. 14). A autora defende que a primeira representação do professor referida foi relevante num determinado tempo “que já passou” (Roldão, 2005, p. 14), estando relacionado com o docente do ensino tradicional, como referido acima. Por outro lado, o docente que é visto como um orientador relaciona-se com as outras correntes, como a Pedagogia Institucional, a Escola da Ponte, e o MEM.

Cortesão (2000) afirma que os docentes do 1º ciclo devem assumir o papel de facilitadores das aprendizagens, proporcionando às crianças um clima favorável ao desenvolvimento e estimulante à imaginação, criatividade e à descoberta, de modo, a contribuir para o desenvolvimento, crescimento e “libertação” das crianças (Cortesão, 2000, p. 37).

Relativamente à promoção da autonomia, podemos constatar que, de acordo com o que foi anteriormente referido, o docente tem um papel fundamental no seu desenvolvimento e promoção nas crianças. Como refere Freire (1997), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros.” (Freire, 1997, p. 66). Desta forma, um professor que não

respeita os seus alunos pelo que são, com as suas características e que os limita, está a infringir os princípios éticos “da nossa existência” (Freire, 1997, p. 66).

1.2.1. Organização do ambiente

A organização da sala, dos seus materiais no espaço, é fundamental na medida em que influencia a forma como alunos e professores se apropriam da mesma, como comunicam, como se relacionam e como aprendem (Arends, 2008). Uma sala que tenha as mesas em círculo facilita a comunicação entre todos os intervenientes presentes. Contrariamente, uma sala em que as mesas estejam todas viradas para o professor, proporciona uma aprendizagem centrada no professor, tendo este todo o “poder” (Arends, 2008, p. 126), como já acima se tornou claro na caracterização do modelo pedagógico da escola tradicional.

De acordo com Arends (2008), a disposição das mesas, no espaço de uma sala de ensino cooperativo, pode organizar-se de duas formas: disposição em grupos e a disposição das mesas em asa. Na primeira, juntam-se mesas, formando “pequenas ilhas”, promovendo, desta forma, o trabalho cooperativo entre alunos. Os grupos podem e devem ser heterogéneos, pois, como afirma Arends (2008), isso é benéfico para aprendizagem das crianças, uma vez que estas se ajudam. A disposição em asa, em que se unem as mesas como se fosse um “u”, mas separado a meio. Esta é uma disposição versátil pois tanto pode servir para uma aula direta, como para uma aprendizagem cooperativa (Arends, 2008,).

O docente deve, também, adequar os materiais disponibilizados na sala às necessidades das crianças da turma. Materiais esses que podem ser o computador e a internet, bem como alguns referidos anteriormente nos diferentes modelos pedagógicos (Arends, 2008).

Cosme (2018) afirma que o espaço educativo, mais especificamente os materiais, devem estar organizados por áreas que estejam devidamente definidas, identificadas e ao alcance de todos. A organização e manutenção, em cooperação entre alunos e professores, do espaço e dos materiais pode ser promotora da “autonomia, da liberdade e da responsabilidade”, caso contrário a responsabilidade seria apenas do professor, levando a uma dependência do aluno pelo adulto (Serralha citado por Cosme, 2018, p. 77). O espaço educativo deve, ainda, ser flexível e adaptável a diferentes situações, como o trabalho cooperativo, e deve ter em conta a promoção da autonomia (Cosme, 2018).

Relativamente à organização do tempo, Arends (2008) refere que o professor deve planificar e gerir o tempo na sala de aula. Cosme (2018) afirma que, a gestão do tempo deve ser realizada de acordo com os princípios de ensino e deve ser suportada

com materiais construídos para auxiliar a organizar do tempo, como por exemplo o PIT, referido anteriormente no MEM.

Paiva e Lourenço (2011) reforçam a importância do espaço, da sua organização e da apropriação dos intervenientes pelo mesmo, pois este é um local em que se estabelecem relações, no qual todos se movimentam e realizam atividades. Assim, a sala da aula é vista como um espaço de afetividade, solidariedade, de pesquisa, experiências, de interações e de diálogos, onde se desenvolvem aprendizagens (Paiva & Lourenço, 2011). Desta forma percebemos que este deve ser um espaço com características próximas do que por norma se verifica no Pré-Escolar de aprendizagem, onde se pode circular livremente, realizar projetos, planificar o dia, entre outras coisas, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Costa, 2016).

1.3. Diálogos / interações verbais/orais

Niza (2010) refere que a comunicação é um dispositivo importante para o desenvolvimento e a formação das crianças, pensando em conjunto e “co-construindo o conhecimento” (p. 641). A comunicação pode organizar-se por formas mais diretas e espontâneas, como os diálogos e as conversações, ou de uma forma mais regulada, como em debates. Os diálogos, como estratégia de “ensino-aprendizagem interativo”, promovem o desenvolvimento de “competências de comunicação e processos de pensamento”, o “envolvimento e compromisso partilhado” e a “compreensão co-construída de conceitos” (Niza, 2010, p. 641)

Martinho (2005) afirma que a comunicação é um “processo social onde os participantes interagem trocando informações e influenciando-se mutuamente” (p. 1). O contexto escolar, mais especificamente o contexto de sala de aula, é um espaço onde a comunicação tem um papel central, sendo caracterizado como um espaço de diálogos (Santos & Freitag, 2012). De acordo com Arends (2008), a comunicação é um aspeto central no processo de ensino-aprendizagem, dado que, na maior parte do tempo, em sala de aula, os docentes falam e questionam as crianças. O tipo de perguntas que estes realizam varia de acordo com a criança e os objetivos que pretendem trabalhar e atingir com essas mesmas questões.

As perguntas realizadas pelos professores podem ser divididas de acordo com os seus objetivos, podendo estas ser: questões factuais ou questões de ordem superior. Segundo Rosenshine (citado por Arends, 2008) as perguntas factuais, ou “fechadas”, transmitem ao professor uma “informação imediata acerca do desempenho” do aluno, ou seja, o que acertou e o que errou numa tarefa. Relativamente às questões de ordem superior, como refere Redfield e Rosseau (citados por Arends, 2008), “têm efeitos

positivos no desempenho e raciocínio dos alunos”, devido ao seu teor reflexivo (p.416). Para além disso, como menciona Gall (citado por Arends, 2008, p.416) estas são questões de um “nível cognitivo mais elevado”. O mesmo autor refere ainda que, as questões factuais envolvem o “domínio de competências básicas”, por parte das crianças (p.416). De acordo com Reis (2011), o tipo de questões com um nível cognitivo mais baixo “pode ser eficaz na promoção da realização pessoal de crianças mais jovens e com dificuldades” (p. 35). Contrariamente, as questões de nível cognitivo mais elevado são aconselhadas a realizar a alunos com capacidades médias e elevadas.

Love e Mason (citado por Martinho & Ponte, 2005) apresentam outro modo de diferenciar os tipos de questão. Estes autores dividem as perguntas em três tipos: focalização, confirmação e inquirição. As perguntas de focalização têm como função focar a atenção da criança em determinado aspeto. As de confirmação, tal como as factuais, são questões de resposta curta, que têm como objetivo verificar conhecimentos. As questões de inquirição são “verdadeiras perguntas no sentido em que o professor quando as coloca pretende obter, de facto, alguma informação por parte do aluno” (Martinho & Ponte, 2005, p. 2).

Brophy e Good (citados por Arends, 2008) referem que os professores também devem ter em consideração o nível de dificuldade das questões que colocam às crianças, devendo realizar na sua maioria questões que as crianças tenham facilidade em responder corretamente e um número mais reduzido de questões às quais tenham mais dificuldade em responder.

Os diálogos, nos quais as perguntas se inserem, por norma, seguem uma sequência “triádica”, que se caracteriza pela presença de três momentos: a iniciação, a resposta e a avaliação ou seguimento. Estas interações pretendem orientar as aprendizagens.

A comunicação e as interações em contexto de sala de aula podem ser observadas tendo por base algumas questões como: “Quem fala? para quem e durante quanto tempo?”; “Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que outro disse, etc.)?”; “Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?”; “Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)?”; “O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?” “Como é que o professor estimula a discussão?”; “Que tipos de perguntas fazem os alunos? com que frequência?”; “Que tipos de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas?” (Reis, 2011, pp. 27-28).

Por fim, é necessário referir que o ambiente e a gestão da aprendizagem têm influência na discussão em sala de aula. Este deve ser um ambiente caracterizado por “processos abertos e papéis activos por parte dos alunos” (Arends, 2008, p. 413). A organização do espaço e a sua utilização também influenciam a comunicação entre os professores e alunos dentro da sala. Existem disposições de sala de aula que propiciam o diálogo entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, como acontece no caso do ensino cooperativo em que as mesas se encontram agrupadas (Arends, 2008). Similarmente, Niza (2015) afirma que a disposição das mesas, nos momentos de discussão é relevante, podendo ser mais facilitador se estiverem em forma de “U” ou de círculo.

1.4. Instrumentos de promoção da autonomia

Freire (2003) menciona que, para a construção da autonomia e liberdade, é essencial recorrer a materiais vindos de “fora de si” (p. 94), isto é, materiais que construídos por outros, tendo em vista o seu desenvolvimento. Materiais esses que podem ser utilizados para organização do tempo, necessidades e interesses das crianças, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e da sua aprendizagem. Podem ser agendas semanais, planos dos dias e listas de verificação (Cosme, 2018), como se verificava no MEM, ou ainda planos quinzenais como no modelo da Escola da Ponte. Estes são instrumentos de planeamento e organização que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, pois os alunos colaboram na sua elaboração, responsabilizando-os, fazendo com que assumam compromissos pelas suas tarefas ou “programas de atividades, pessoais ou conjuntas” (Cosme, 2018, p. 78).

A agenda semanal equivale a um horário da semana, já o plano do dia tem a mesma função, porém como o nome indica este refere-se às atividades/tarefas do dia. As listas de verificação consistem na reescrita dos conteúdos programáticos previstos para cada ano de escolaridade, com o objetivo de orientar os alunos, para que saibam o que se “espera que eles realizem, aprendam” e que consigam avaliar o seu percurso de aprendizagem. Este é um dispositivo que promove a regulação do trabalho por parte das crianças, como também a tomada de consciência e o planeamento. Por norma, as listas de verificação são realizadas pelos docentes (Cosme, 2018).

O diário de turma é um instrumento de registo que está afixado numa parede da sala ao nível das crianças para que estas possam escrever nele, autonomamente, acontecimentos positivos ou negativos, factos significativos e sugestões, nas respetivas colunas, gostámos, não gostámos, fizemos e sugestões. Tudo o que for escrito neste diário durante uma/duas semanas ou um mês, de acordo com o tempo de vigência acordado, é posteriormente abordado e debatido em conselho (Cosme, 2018). Como

afirma Niza, o Diário é o mediador da “regulação social do grupo” (Niza, 1991). Este dispositivo é significativo na aprendizagem das crianças para aprenderem a saber viver em comunidade, pois mais “do que a perfeição técnica, o que se busca é uma relação congruente entre a utilização do Diário e o seu contributo para a afirmação da sala de aula como uma comunidade de aprendizagem” (Cosme, 2018, p. 82). Desta forma, este material visa promover a autorregulação da vida dos grupos (Cosme, 2018).

O PIT é um instrumento orientador do TEA, sendo que, neste, o aluno prevê as tarefas que vai realizar durante este tempo. Para perceber melhor o que é o PIT importa primeiramente clarificar o TEA. Este é um tempo em que os alunos consolidam conhecimentos autonomamente, recorrendo a tarefas como a escrita de textos, a leituras, ao estudo de conteúdos programáticos, entre outras definidas no plano (Niza 2009). Este tempo por norma corresponde a 1 hora por dia em que as crianças, individualmente, com o professor ou a pares, trabalham conteúdos, de forma a promover também a cooperação entre as crianças (Serralha, 2007).

O PIT é um instrumento individual de regulação do TEA, no qual cada criança assinala as atividades/tarefas que pretende realizar no TEA, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem, os seus compromissos e até os seus desejos (Cosme, 2018). O PIT pode também ser visto como um memorando do percurso escolar do aluno, no sentido em que neste estão presentes as previsões do que pretende elaborar e sugestões do professor e colegas, ou mesmo uma reflexão sua, sobre o que pode melhorar, ou seja, a avaliação do seu PIT (Niza, 2009). Esta avaliação é realizada no final da semana em Conselho de Turma, porém, durante a semana, a própria criança também vai realizando um balanço diário (Serralha, 2007). Desta forma, sempre que os alunos preenchem um novo PIT, devem ter em consideração estas sugestões. Assim, a partir das sugestões escritas, cada aluno orienta o seu trabalho (Niza, 2009). O conjunto dos PIT de uma criança mostram o percurso e a evolução da sua aprendizagem (Serralha, 2007).

Por último, os dispositivos de Pilotagem dos Trabalhos que são considerados essenciais para a auto e heterorregulação do trabalho em sala, pois estes são “fornecedores de dados que permitem tomar decisões, num ambiente de partilha e de cooperação” (Cosme, 2018, p. 84). No MEM são utilizados diversos instrumentos de Pilotagem de Trabalhos, como os mapas de tarefas, a folha de presenças, os planos dos projetos e os mapas de registo das atividades. Estes são preenchidos autonomamente pelas crianças (Cosme, 2018).

Capítulo II - Opções metodológicas

Problemática

No contexto de estágio onde estou inserida, a autonomia das crianças na construção da sua aprendizagem faz parte integrante do quotidiano da sala. Neste contexto, a ação assente na autonomia de cada criança é visível desde que as crianças chegam à escola.

Do que observei nas primeiras semanas, percebo que as professoras apresentam um grande trabalho de preparação prévia, construindo materiais que ficam ao dispor de cada criança, para que estas os utilizem autonomamente. Outro aspeto que se coloca é o modo como comunicam com as crianças dando-lhes um grande sentido de responsabilidade e autonomia.

Desta forma, pareceu-me de relevância aprofundar o tema da autonomia das crianças na sua aprendizagem e tentar perceber qual o papel do docente como promotor desta autonomia. De facto, e como diz Paulo Freire,

A autonomia vai se constituindo como na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2003, p. 107)

Neste sentido, aprofundar conhecimentos sobre os processos que permitem promover a autonomia das crianças na sua aprendizagem, parece-me um aspeto essencial para o futuro desempenho profissional da docência em educação de infância e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Tal como é referido no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, compete ao professor promover a autonomia das crianças.

Caraterização do contexto

Instituição e o projeto educativo

O contexto de estágio no qual estive inserida é uma escola pública, no concelho de Sintra, com as valências de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Esta escola rege-se pelo “Projeto dar Asas”, construído por alguns docentes da mesma. Este tem como finalidade a implementação de práticas de diferenciação pedagógica, na organização do espaço, materiais, tempo, atividades e no trabalho cooperativo entre docentes. Desta forma, a promoção da autorregulação das aprendizagens, a participação ativa dos alunos no quotidiano da escola, o desenvolvimento de aprendizagens significativas, o trabalho cooperativo entre docentes e entre alunos, o

desenvolvimento de novas e diferentes metodologias de ação pedagógica, e a promoção da sua reflexão são alguns dos objetivos enunciados neste projeto.

Nesta escola, a criança é um agente ativo na sua aprendizagem, enquanto que o professor assume um papel de mediador e facilitador das mesmas, bem como de organizador e promotor de propostas. O Projeto dar Asas dá ênfase também à metodologia de trabalho por projeto, indo ao encontro dos interesses das crianças. No decorrer da minha Prática Supervisionada em contexto de 1º ciclo (PS em 1º CEB), em Assembleia de Núcleo pude observar uma situação em que surgiu, a partir das crianças, o interesse de realizarem um projeto sobre uma casa na árvore. Esta foi uma das situações que me permitiu constatar que as crianças têm voz ativa na vida da escola.

Gostaria ainda de referir, relativamente ao meu percurso nesta instituição, duas frases que, de alguma forma, me parecem caracterizar o trabalho desenvolvido no contexto de estágio e que são várias vezes mencionadas no projeto de ação educativa da escola - “Nenhuma criança será deixada para trás! Nenhuma criança será impedida de progredir!”⁶

Tendo em conta a abordagem, anteriormente mencionada, existe uma organização própria das crianças, do espaço e dos adultos. Assim as crianças estão integradas em núcleos, que se dividem em: Núcleo das Descobertas, Núcleo da Iniciação, Núcleo da Consolidação I e II, e o Núcleo do Desenvolvimento, por esta ordem progressivamente, ou seja, o que formalmente corresponde à educação pré-escolar e aos anos de escolaridade do 1º ciclo (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4ºano), sendo neste contexto vivido de um modo menos rígido, já que a duração da estadia de cada criança em cada núcleo não é uniforme, havendo também grande flexibilidade relativamente às propostas e conteúdos de aprendizagem

Núcleo de consolidação I

A minha PS em 1º CEB decorreu no núcleo de consolidação I, correspondente formalmente/oficialmente ao 2º ano de escolaridade, embora algumas crianças estejam a trabalhar os conteúdos e competências do 1º ano ou até do 3º ano. É composto por 42 alunos, divididos por dois grupos (“grupo azul” e “grupo branco”) para realizarem algumas atividades, como a escola da floresta ou a educação física. Neste núcleo, 6 crianças têm Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Professoras titulares de núcleo

⁶ Retirado do projeto de ação educativa – projeto dar asas

Este núcleo tem duas professoras que trabalham cooperativamente. Estas têm as mesmas funções dentro da sala. Ambas realizam atividades e avaliações, organizam o espaço e o tempo, bem como asseguram a construção dos materiais e o seu melhoramento. Os alunos podem recorrer a qualquer uma das docentes para esclarecer dúvidas, pedir ajuda, facultar informação ou apenas para conversar informalmente.

Organização do ambiente

Os alunos deste núcleo podem circular livremente para procurar materiais, ajuda ou colegas para trabalhar, entre as duas salas, a sala dos jogos e as mesas da entrada para as salas. Como se pode verificar na seguinte figura este é um espaço amplo, o que facilita a circulação dos intervenientes.

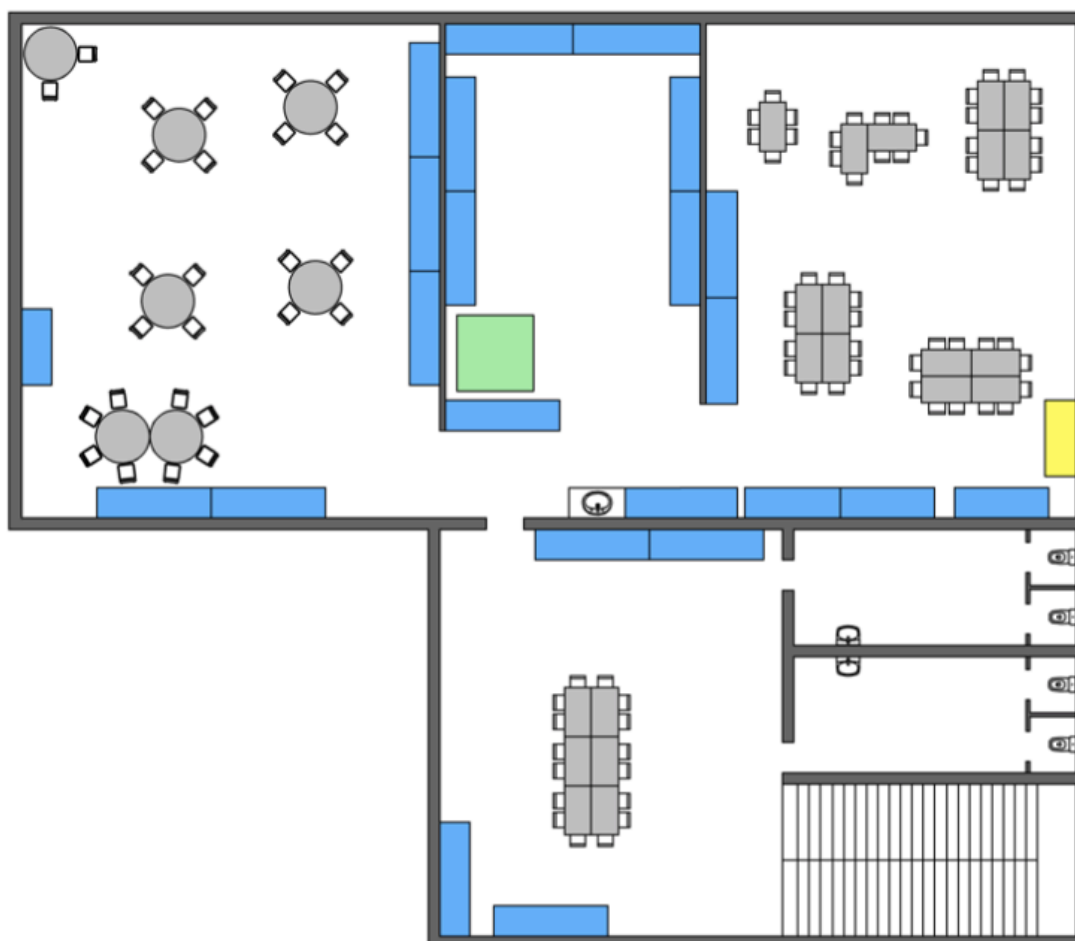


Figura 1 - Organização das salas.

Fonte: Própria

- Mesas
- Armários e mesas com materiais acessíveis às crianças
- Mesa da expressão plástica
- Tapete

No espaço das salas, as crianças têm lugares definidos, contudo estes podem mudar consoante o tipo de trabalho que estão a realizar e os colegas com quem o estão a fazer. Apesar de as crianças se movimentarem autonomamente pelos espaços, conseguem manter um ambiente calmo e organizado, porém se isso não acontecer a(s) professora(s) têm uma estratégia articulada entre todos (levantam o braço até que todos as imite(m) e parem) para que consigam voltar a trabalhar com um ambiente adequado.

Nas paredes das salas estão presentes alguns dispositivos que organizam e orientam o processo de ensino-aprendizagem, como as tarefas escritas no quadro branco, os calendários (um em cada sala), o mapa das presenças (à entrada das salas) em que cada um assinala a sua presença com uma cor (verde, amarelo ou vermelho) de acordo com a sua pontualidade. Têm, ainda, a tabela do “preciso de ajuda e posso ajudar”, na qual quem precisa de ajuda escreve o assunto e o seu nome na coluna, e se alguém conseguir ajudar, seja colega ou professora, escreve o seu nome no espaço à frente (cf. anexo 2). Posteriormente combinam quando se vão reunir. Caso exista um número significativo de crianças com a mesma dúvida, uma das professoras pode sugerir fazer uma aula expositiva/explicativa sobre o tema para os alunos que quiserem. Outro dispositivo são as folhas do “gostei, não gostei e das sugestões” (cf. anexo 3), nos quais as crianças escreviam assuntos ou situações abordadas, ocorridas, ou sugeridas pelas mesmas durante a semana, que, em Assembleia, serão tratados e as folhas colocadas em ata.

Para além destes dispositivos, a sala dispunha ainda de alguns materiais de apoio ao ensino-aprendizagem, de pesquisa e consolidação de conhecimentos, como os manuais, os ficheiros de matemática, estudo do meio e português, os dicionários, materiais manipuláveis de matemática (sólidos geométricos, geoplanos, ábacos, o MAB, as palhinhas, etc.) gramáticas ou livros que poderiam ir buscar à biblioteca da escola. A sala tem, ainda, um espaço dedicado à expressão plástica, com diversos materiais.

Organização do tempo

Cada criança tinha, no seu caderno ou *dossier*, o horário semanal correspondente ao seu grupo (azul ou branco), pois devido ao número de crianças do núcleo para algumas atividades estão divididos em dois grupos. Estes apenas variavam nos dias de escola da floresta e de educação física (cf. imagem 1 e 2). A escola da floresta é um projeto externo à escola, no qual as crianças participam, indo uma vez por

semana para a floresta realizar atividades que visam o contacto da criança com a natureza, bem como a criatividade, a independência e a confiança⁷.

Todas as segundas-feiras, os alunos elaboram o seu PIT autonomamente, exceto alguns que ainda precisavam de auxílio na leitura da tabela e no seu preenchimento. Existem diferentes modelos de PIT para as crianças de acordo com o tipo de trabalho que realizam e das suas competências de leitura e escrita (cf. anexo 4). À tarde têm expressão musical que é lecionada pelas professoras titulares. Ainda neste dia, as crianças do grupo azul têm a Escola da Floresta. Na terça-feira, os alunos do grupo branco têm educação física em coadjuvação com um professor da área que vem da escola sede do agrupamento, enquanto os alunos do grupo azul realizam o ditado coletivo ou a escrita de texto, alternadamente. Na quarta-feira, a tarde é dedicada à expressão plástica lecionada em coadjuvação com uma docente da área, também vinda da escola sede do agrupamento. À quinta-feira, o grupo branco tem a Escola da Floresta e enquanto isso o grupo azul realiza melhoria de texto. Na sexta-feira de manhã todos realizam a Assembleia de Núcleo, na qual um aluno é o presidente e outro é o secretário, que deve escrever a ata, porém todos os elementos do núcleo participam na discussão, incluindo os docentes. De duas em duas semanas, todos, (exceto uma criança que não tem autorização) têm Qi Gong (Chi Kung) com dois professores externos à escola. Ainda neste dia, à tarde, o grupo azul tem educação física coadjuvada. Por fim, na sexta-feira as crianças do grupo branco têm escrita de texto ou melhoramento de texto.

⁷ Consultado no site do Movimento Bloom – escola da floresta:
<http://www.movimentobloom.org.pt/pt/principios/>

BRANQUINHOS					
Horas	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta-feira	sexta-feira
09.30h 10.30h	Planeamento da semana	Estudo do Meio	Tarefas de Português e Matemática	Escola da Floresta	Estudo do Meio
	Estudo do Meio				
10.30h 11.00h	INTERVALO				
11.00h 12.30h	Tarefas de Português e Matemática	Tarefas de Português e Matemática	Estudo do Meio	Escola da Floresta	Assembleia de Núcleo Mostrar e Contar
12.30h 14.00h	HORA DE ALMOÇO				
14.00h 15.30h	Expressão Musical	Educação Física	Expressão Plástica	Escrita de Texto	Tarefas de Português e Matemática

BRANQUINHOS					
Horas	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta-feira	sexta-feira
09.30h 10.30h	Planeamento da semana	Estudo do Meio	Tarefas de Português e Matemática	Estudo do Meio	Escrita de Texto
	Estudo do Meio				
10.30h 11.00h	INTERVALO				
11.00h 12.30h	Tarefas de Português e Matemática	Tarefas de Português e Matemática	Estudo do Meio	Tarefas de Português e Matemática	Assembleia de Núcleo Mostrar e Contar
12.30h 14.00h	HORA DE ALMOÇO				
14.00h 15.30h	Expressão Musical	Educação Física	Expressão Plástica	Escola da Floresta	Tarefas de Português e Matemática

Imagem 1 - Horário do grupo branco. Fonte: Própria.

AZULINHOS					
Horas	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta-feira	sexta-feira
09.00h 10.30h	Planeamento da semana	Escrita de texto	Tarefas de Português e Matemática	Estudo do Meio	Tarefas de Português e Matemática
	Estudo do Meio				
10.30h 11.00h	INTERVALO				
11.00h 12.30h	Tarefas de Português e Estudo do Meio	Tarefas de Português e Matemática	Estudo do Meio	Tarefas de Português e Matemática	Assembleia de Núcleo Mostrar e Contar
12.30h 14.00h	HORA DE ALMOÇO				
14.00h 15.30h	Escola da Floresta	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Melhoramento de Texto	Educação Física

AZULINHOS					
Horas	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta-feira	sexta-feira
10.30h	Escola da Floresta	Tarefas de Português e Matemática	Estudo do Meio	Melhoramento de Texto	Tarefas de Português e Matemática
10.30h 11.00h	INTERVALO				
11.00h 12.30h	Escola da Floresta	Ditado coletivo	Tarefas de Português e Matemática	Tarefas de Português e Matemática	Assembleia de Núcleo Mostrar e Contar
12.30h 14.00h	HORA DE ALMOÇO				
14.00h 15.30h	Planeamento da semana e Escrita de Texto	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Educação Física

Imagem 2 - Horário do grupo azul. Fonte: Própria.

As crianças deste núcleo tinham também um tempo por semana em que vão, por grupos, à biblioteca da escola para uma tertúlia onde partilham os livros que leram e requisitam novos para ler em casa.

Todas as atividades referidas são realizadas em grande grupo ou com as crianças divididas nos seus grupos, como vai sendo referido.

A melhoria de texto é um momento apreciado pelas crianças, no qual a professora seleciona um texto, das crianças que escreveram nos cadernos de escrita livre, e pede-se autorização ao autor para o melhorar. A seleção dos textos pode ser realizada de acordo com um caso particular, de ortografia ou estrutura do texto, que a professora queira analisar com as crianças, para ser um incentivo para alguma criança continuar a escrever. De seguida, o texto é escrito no quadro e entregue uma fotocópia a cada aluno para realizarem as correções. Começam pela caça ao erro e passam por outros momentos de correção e melhoramento do texto, nos quais as crianças são participantes ativos, sendo eles que sugerem a reelaboração do texto.

Todos os momentos em que não estão a realizar nenhuma das atividades apresentadas, as crianças estão a trabalhar autonomamente de acordo com o que se comprometeram realizar e assinalaram no PIT. Os alunos podem organizar-se por grupos ou individualmente, sendo que essa decisão apenas depende das crianças. Nestes momentos, as docentes circulam pela sala para auxiliar as crianças no seu trabalho, caso estas tenham dúvidas. Por norma, as professoras estão mais perto da mesa das crianças que necessitam de mais apoio e orientação.

Organização dos alunos em função da sua forma de trabalho

Os diferentes tipos de trabalho, nos quais as crianças se inserem, caracterizam-se por *trabalho por objetivos*, por *roteiros* e *trabalho organizado/orientado pelo adulto*.

No *trabalho por objetivos*, estes são estipulados pelas crianças e pelas professoras no início do ano (cf. anexo 5). Todos os dias cada criança tem de escolher um objetivo de português, matemática e estudo do meio para trabalhar. Como foi referido anteriormente, no início de cada semana, todas as crianças têm de preencher o seu PIT; para as crianças que trabalham com os objetivos existe um PIT específico que contém todas as atividades que realizam/podem realizar durante a semana escritas (cf. anexo 4.1). Estes “meninos dos objetivos são os mais autónomos” na sua aprendizagem “sabem o que fazer quando acabam de fazer algo” (Diário de bordo 4/02/2019). Todas as semanas 3/4 crianças estão inscritas (rotativamente) para se proporem a ser avaliadas, tendo de escolher 8 objetivos de cada área curricular (português, matemática e estudo do meio) nos quais têm trabalhado (cf. anexo 6). Na semana seguinte a professora entrega-lhes a ficha de avaliação, elaborada para cada

um de acordo com os objetivos que solicitaram, e têm alguns dias dessa semana para a realizar (cf. anexo 7). Quando terminada, esta será corrigida pela professora com a criança.

O *trabalho por roteiros* organiza-se por listas de conteúdos e aprendizagens (cf. anexo 8), como por exemplo “as vogais” no roteiro de português – gramática ou “sei os meses do ano” no roteiro de estudo do meio, tendo uma sequência que as crianças devem seguir, com ficheiros que lhes correspondem, aos quais as crianças dão resposta utilizando os diferentes recursos (manuais, dicionários, gramáticas, computadores, etc.) disponíveis em sala. As crianças que trabalham com os roteiros preenchem todas as segundas-feiras um PIT similar ao dos que trabalham com os objetivos, com que acrescentam as tarefas e o trabalho autónomo deles é guiado pelo roteiro (cf. anexo 4.2).

No caso do *trabalho organizado/orientado pelo adulto*, este prende-se com a necessidade que algumas crianças têm de um trabalho mais guiado pelas professoras, sendo maioritariamente estas a propor as atividades que as crianças vão realizar autonomamente ou com a colaboração da docente. Tal como o seu trabalho, também o PIT destas crianças é mais orientado. Para alguns consiste em ter as atividades previstas para todas as semanas previamente marcadas (cf. anexo 4.3), para os que ainda não adquiriram a competência da leitura e escrita o plano é o mais completo, contém todas as atividades possíveis de acontecer durante a semana, para estas crianças, escritas e com figuras que as representem à frente para que estes consigam identificar as tarefas autonomamente (cf. anexo 4.4). Por fim, existe um PIT, também este com todas as atividades, incluindo os ficheiros de português e matemática que o anterior não contém, mas sem figuras, apenas com as tarefas escritas (cf. anexo 4.5). Desta forma, os PIT são adaptados a todas as crianças e sempre que necessário serão alterados de acordo com o desenvolvimento e evolução das crianças.

Avaliação

As docentes realizam uma avaliação formativa de todos os alunos tendo em conta, não só, as suas fichas de avaliação, como também os trabalhos e documentos presentes no *dossier/portefólio* de cada criança.

Relativamente às fichas de avaliação para as crianças que trabalham por roteiros ou que têm um trabalho organizado/orientado, estas são realizadas, por norma, no final de cada período, tendo estes de realizar cinco fichas de cada área curricular (português, matemática e estudo do meio). Estas fichas têm várias versões para que sejam acessíveis a todas as crianças, como por exemplo as fichas de matemática tinham duas versões com diferentes conteúdos (cf. anexo 9).

A avaliação das crianças que trabalham por objetivos já foi referida anteriormente.

Questões e objetivos orientadores da Investigação

A partir da problemática encontrada na instituição defini duas questões de partida, que são:

- Qual o papel do professor como promotor de autonomia na aprendizagem das crianças?;
- Quais os instrumentos que facilitam a promoção da autonomia na aprendizagem das crianças?.

Para além das questões, este estudo tem ainda três objetivos:

- Observar e registar as interações adulto/criança numa perspetiva de promoção da autonomia;
- Conhecer e compreender o percurso e perspetiva das docentes relativamente ao modelo curricular e pedagógico utilizado no contexto, especificamente na promoção da autonomia das crianças;
- Verificar se existem diferenças nas questões e reações das crianças, e a forma como as docentes respondem a cada aluno.

Metodologia de investigação

Para a realização deste estudo optei pela metodologia qualitativa, pois procuro interpretar e analisar um cenário numa sala de aula e os seus intervenientes, e, como referem Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa requer que os dados sejam recolhidos no ambiente natural onde estes ocorrem, valorizando a compreensão do processo de toda a ação. Desta forma, a investigação qualitativa tem um carácter descritivo (Bogdan & Biklen, 1994).

Para tal, realizei um conjunto de procedimentos que se inspiram na investigação-ação, porque observei e analisei o papel do professor, para, posteriormente, ter o conhecimento para mudar a minha prática pedagógica e agir. Segundo Coutinho et al. (2009), esta é uma metodologia prática, no sentido em que observamos uma realidade, implicando os seus intervenientes e o investigador no processo de investigação de uma forma crítica, exigindo a ação e reflexão sobre a mesma de uma forma cíclica, tendo como objetivo uma mudança da ação por parte das instituições ou docentes.

Stenhouse (citado por Silva, 2013) defende a importância do papel do “professor como investigador” (p. 295), como aquele que reflete sobre a sua prática, questionando-a e articulando-a com fundamentos teóricos, para a compreender melhor e produzir

novos conhecimentos. Como refere Silva (2013), “a diferença entre saber vulgar e saber científico não é uma questão de natureza, mas de nível de rigor e de sistematização de produção de conhecimento” (p. 296).

Assim, numa primeira fase observei e analisei, e posteriormente intervim e refleti sobre a minha participação também.

Técnicas e Instrumentos de investigação

Uma das técnicas de investigação a que recorri foi a observação ocasional, pois este tipo de observação foca-se na observação de momentos específicos escolhidos pelo observador, como mencionam Dias e Morais (2004). Nesta investigação, em concreto, o objeto ou os momentos específicos de observação foram os diálogos, primeiramente, entre algumas crianças e as professoras, e, de seguida, os diálogos entre mim (no meu papel de estagiária) e as crianças. Segundo Aires (2015), a observação permite-nos obter uma visão mais ampla e profunda sobre uma determinada realidade ou situação, a partir da recolha de dados, como pretendi realizar. Para além disso, o facto de observar e refletir com regularidade sobre os diálogos, nomeadamente as questões que os docentes colocam às crianças, propicia um melhoramento das capacidades de comunicação, competências de questionamento e, por conseguinte, promove o raciocínio, o desenvolvimento do pensamento dos educandos (Reis, 2011).

No início, a observação começou por ser não participante, tendo como objetivo a reflexão sobre o tipo de perguntas realizadas pelas crianças, o modo como as docentes lhes respondem, e a reação das crianças às indicações. Posteriormente, a observação passou a ser participante, de forma a analisar as minhas repostas aos alunos. A observação foi realizada a uma amostra de crianças, escolhidas de acordo com o tipo de trabalho que desenvolvem. Assim, optei por registar diálogos de crianças que trabalham com *objetivos*, outras com os *roteiros* e por fim de crianças que trabalham apenas com o plano individual de trabalho e os ficheiros, necessitando bastante de orientação da professora. Deste modo, pretendia verificar se existem diferenças nas questões e reações das crianças, e a forma como as docentes respondem a cada aluno.

A observação foi realizada em momentos de sala de aula em que registei numa grelha a questão inicial, o tipo de questão, o diálogo e a reação da criança à resposta da docente (cf. anexo 10).

De acordo com Reis (2011), nas grelhas de observação focadas num aspeto ou momento específico, deve-se realizar um registo das observações exaustivo; neste caso concreto, no registo dos diálogos entre alunos e docentes, optei por escrever todas as falas e reações dos intervenientes. Relativamente ao tipo de perguntas que pelas quais

optei, estas foram contempladas, visto que se podem agrupar segundo os seus objetivos, como refere Arends (2008). De facto, os tipos de pergunta pressupõem diferentes abordagens e funções distintas, uma vez que “as perguntas podem requerer apenas a mobilização de conhecimento memorizado (por exemplo, termos e definições)”, como as questões fechadas, “ou a realização de processos elaborados de aplicação, síntese e avaliação de informação” como no caso de algumas questões abertas (Reis, 2011, p. 35) Mais à frente, serão apresentados os resultados desta estratégia de recolha de dados, tornando-se mais clara a sua operacionalização.

A análise documental foi outra das técnicas de investigação utilizadas, dada a relevância e diversidade dos documentos disponíveis. Assim, analisei os dados recolhidos, como o diário de bordo e o portfólio de estágio, bem como alguns documentos organizacionais das crianças, como os diferentes P.I.T., a tabela das tarefas diárias, roteiros, entre outros, com o objetivo de compreender de que forma estes materiais podem facilitar e orientar o processo de aprendizagem das crianças tornando-os a serem mais autónomos.

Por fim, usei também o inquérito por entrevista. Entrevistei as professoras cooperantes, uma vez que, como afirma Aires (2015), esta é uma técnica importante para a compreensão do pensamento do ser humano. Foram entrevistas estruturadas, pelo facto de a interação entre os intervenientes ser orientada por um conjunto de questões previamente concebidas (Aires, 2015). O guião da entrevista (cf. anexo 11.1) incide sobre a pedagogia da escola, a formação das docentes e as conceções das professoras sobre o tema da autonomia nas aprendizagens das crianças e o papel do professor, desta forma, esta é uma entrevista monotemática (Aires, 2015). Esta foi realizada individualmente a cada uma das duas cooperantes.

Devo ainda referir que, as “boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”, produzindo “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). Deste modo, considero que as entrevistas que realizei às docentes se podem caracterizar como “boas entrevistas”, porque foram momentos em que puderam dar os seus pontos de vista livremente, neste caso sobre o tema da autonomia, respondendo às questões.

Capítulo III – Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada

Ao pensar na questão central deste trabalho defini a partir do enquadramento teórico e da prática observada 4 dimensões de apoio à análise e aprofundamento da reflexão sobre o tema. A análise das dimensões será operacionalizada a partir da triangulação de dados das entrevistas às docentes, das grelhas de registo de diálogos entre alunos e docentes, do diário de bordo, dos materiais recolhidos e da tabela Proposta para a observação de sala de aula de 1º Ciclo (adaptado de Reis, 2011⁸).

1ª dimensão: *interações criança/adulto*, nesta dimensão analisa-se as interações registadas entre as crianças e as professoras ou estagiária. Pretende-se triangular os dados sobre o tipo de questões realizadas tanto pelas crianças como pelas docentes e verificar se existe alguma diferença entre as crianças de díspares tipos de trabalho, que tipo de estratégias e diálogos os adultos promovem, de que forma as crianças abordam os adultos, como aceitam e ouvem a voz dos intervenientes. Pretende-se ainda verificar qual a reação das crianças após o diálogo. Para tal irei operacionalizar as grelhas de registo de diálogos entre alunos e docentes e verificar o que as docentes respondem às questões “Este método privilegia a autonomia das crianças nas suas aprendizagens. Qual a sua opinião sobre o processo de construção de autonomia nesta sala? Qual o papel do professor na promoção da autonomia das crianças? Como é que se estabelecem os princípios de autonomia na sala de aula?”. (cf. anexo 12.1)

2ª dimensão: *organização do espaço e materiais promotores da autonomia*. Quando se pensa nesta categoria considera-se a forma como a sala está organizada, bem como todos os espaços inerentes à intervenção pedagógica. Aqui faz-se uma abordagem ainda aos materiais que estão ao dispor de todos, os materiais que os professores preparam, como o PIT, as listas de verificação ou os diversos mapas de registo, referidos anteriormente no capítulo do enquadramento teórico, e a forma como estes são utilizados pelas crianças. Também se vai triangular os dados sobre as conceções das professoras sobre este tema “Que materiais são necessários para as crianças organizarem a sua aprendizagem e quais são aqueles que foram construídos para serem utilizados autonomamente por eles?”. (cf. anexo 12.2)

3ª dimensão: *papel do professor como promotor da autonomia*, nesta dimensão considera-se que ao professor compete promover a autonomia, como verificado no perfil

8

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

específico do educador e professor do 1º ciclo do ensino básico, que o professor deverá ter um papel de facilitador e orientador das aprendizagens, e que também lhe compete verificar e avaliar essas mesmas. Para tal, analisar-se-á a questão “Qual o papel do professor na promoção da autonomia das crianças?” da entrevista realizada às docentes. (cf. anexo 12.3)

4ª dimensão: *a autonomia no currículo*. Como se verificou no enquadramento teórico a autonomia surge no PA como uma das competências a ser desenvolvida pelos professores nos seus alunos, para tal estes devem promover a tomada de decisões e a resolução de problemas por parte dos discentes. De acordo com o que observei na instituição, a tomada de decisões pode surgir em dois momentos, na apropriação que as crianças fazem do seu currículo e nas assembleias de núcleo. Deste modo, serão analisados os dados presentes em diversos documentos como no diário de bordo e nas entrevistas às professoras. (cf. anexo 12.4)

3.1. 1ª Dimensão: Interações criança/adulto

Arends (2008) refere que a comunicação em sala de aula é um aspeto central e que na maior parte do tempo são os docentes que questionam as crianças. Contrariamente, neste contexto “as crianças e as professoras comunicam entre si, maior parte do tempo, a partir do questionamento das crianças” (excerto da tabela de observação para sala de aula de 1º ciclo, cf. anexo 17, p. 173). Por norma, questionam para pedir ajuda para perceber o que têm de fazer, para corrigir o que fizeram, para os ajudar “a perceber algum exercício ou para os ajudar a encontrar a informação” (excerto da tabela de observação para sala de aula de 1º ciclo, cf. anexo 17, p. 175), como por exemplo quando “O P.C. pediu-me ajuda para saber quantos rapazes e raparigas tinha a turma e eu ajudei-o a encontrar uma forma de ter essa informação, no mapa das presenças” (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.1, p.148). Contudo, nem todos, nem sempre questionam quando chegam ao pé de um adulto, por vezes chamam a professora ou vão ter com ela e mostram o que estavam a fazer, esperando que seja a professora a questionar ou só que corrija, como por exemplo quando “o D.C. chegava ao pé de mim entregava a sua folha e ficava a olhar para mim sem dizer nada. Tinha de ser eu a perguntar e o que ele queria era que e corrigisse o trabalho” (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.1, p. 149). Isto também se verificou nas grelhas de registo de diálogos entre alunos e docentes (cf. anexo 10.1 e 12.1), em que uma criança, que trabalha por roteiro pôs o braço no ar, eu vi e dirigi-me e fui eu que tive de o questionar primeiramente. Também se verificou que por vezes as crianças não fazem questões, mas sim afirmações como “Não sei o que é para fazer”, “Oh professora não estou a perceber” ou “Matilde” (excertos das grelhas de registo de diálogos entre docentes e

alunos, cf. anexo 12.1, pp. 148-149). Quando questionavam, faziam por norma perguntas fechadas, de confirmação como, “Está bem?”, “Matilde. Podes ver?” ou “Matilde. Isto é para fazer?” (excertos das grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos, cf. anexo 12.1, pp. 148-149). Também realizaram questões como “O que é que é para fazer?” e “Porque é que está mal?”, que foram realizadas por crianças que trabalham com roteiros (excertos das grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos, cf. anexo 12.1, p. 148). Assim, verifica-se que não existe uma grande discrepância a nível das questões das crianças, todas as crianças desta amostra, independentemente do tipo de trabalho que realizam, na sua maioria realizavam primeiramente questões fechadas ou afirmações.

Contudo, noutro contexto, como nas assembleias, as crianças realizam mais questões, principalmente entre colegas, como afirma a professora I.

A assembleia dá para eles discutirem, pensarem e pensarem em conjunto, e ouvirem as opiniões dos outros porque tudo isso vai formar a pessoa que eles são. Portanto os princípios da autonomia são ao fim ao cabo criados também aqui, tais como as regras de sala de aula, tais como a noção de responsabilidade e do cumprimento de tarefas. (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, pp. 133-134)

Como resposta às crianças, muitas vezes as docentes realizam questões, como por exemplo “Como é que tu cresces? É de pequenino para grande ou de grande para pequenino?”, questão realizada a um aluno que realiza um trabalho mais orientado, ou “Qual é o objetivo?”, “Leia lá a pergunta. Como é que respondes?”, questões realizadas a alunos que trabalham com roteiros, ou “O que é que diz a história?, O que é que queres saber? Os apartamentos têm quantos quartos?”, “Não estás a perceber o quê? Como é que fizeste?”, questões realizadas a alunos que trabalham com os objetivos (excertos das grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos, cf. anexo 12.1, p. 145). A partir destas questões pode-se afirmar que as questões realizadas aos alunos que trabalham com roteiros ou objetivos parecem ser mais abertas, de inquirição, de ordem superior, do que a realizada à criança que tem um trabalho mais orientado. Como refere a professora I. “o papel do professor é sobretudo devolver perguntas às crianças, é “O que é que tu achas?” (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p.133), tal como se pode comprovar nas grelhas de registo de diálogo entre alunos e docentes (cf. anexo 10.1 e 12.1), pois “Ao nós devolvermos a pergunta em vez de darmos a resposta, é dar-lhes uma cana para eles irem pescar em vez de lhes dar o peixe.” (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 133). A professora P. afirma que por vezes devemos simplificar a linguagem para que todas as crianças compreendam o que está escrito, o que é solicitado e consigam trabalhar

autonomamente. De acordo com Arends (2008), o tipo de perguntas realizadas pelas docentes deve variar de acordo com a criança e os objetivos que pretendem trabalhar e atingir, o que se verifica.

Comparativamente às questões colocadas pelas docentes a estagiária, eu realizei mais questões às crianças durante o diálogo. O diálogo com a criança que realiza um trabalho mais orientado foi aquele em que realizei o maior número de questões, sendo estas predominantemente de resposta fechada, como por exemplo “Quando é que vais ter escola da floresta?”, “Qual é que é o dia de hoje J.?”, “Que dia é hoje J.?”, “Hoje tens trabalho com a professora C.?”, “Quando é que é a assembleia (não respondeu) é à segunda?”, “Terça?”, “É na terça-feira ou é no último dia da semana?” (excertos das grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos, cf. anexo 12.1, pp. 146-148). Verifica-se também que algumas das questões são repetidas, pois a criança ou não estava a responder ou não sabia a resposta. Com os outros alunos realizei menos questões, porém foram mais do que as que as docentes fizeram. Penso que no geral ainda realizo muitas questões fechadas, talvez devesse realizar questões mais abertas, em menor número. O facto de realizar bastantes questões também pode estar relacionado com o facto de quando ficava na sala sozinha com as crianças “de repente uma fila começava a formar-se à minha frente cheia de questões. Ora esvaziava, ora crescia.” (excerto do diário de bordo, anexo 12.1, p. 146). Talvez se realizasse menos questões, tentando ir ao pormenor de cada questão, ou questões mais abertas, que deixassem a criança a pensar e que a fizessem chegar à resposta autonomamente, poderia ter tido “filas” mais pequenas.

Relativamente às reações das crianças após o diálogo, estas de imediato continuavam o seu trabalho, como por exemplo “Começou a fazer o exercício, começando por procurar o menor número.”, “O A.M. continuou a fazer o exercício.”, ou “De seguida a A.O. fez o algoritmo sozinha e quando terminou voltou a chamar-me”. Caso fosse apenas para verificar o trabalho ou tarefa, se estivesse correto começavam a fazer uma nova tarefa/atividade, como aconteceu com o aluno que trabalho com objetivos, “Quando eu me levantei ele continuou a realizar as seguintes tarefas. Antes disse: Falta-me só estas. Vou fazer.” (excertos das grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos, cf. anexo 12.1, pp. 149-150).

3.2. 2ª Dimensão: Organização do espaço e materiais promotores da autonomia

Na sala onde decorreu a prática supervisionada, ou no *dossier* de cada aluno, havia ao dispor das crianças diversos instrumentos de trabalho ou de organização do

mesmo, como o horário de cada grupo (cf. imagem 1 e 2), os roteiros (cf. anexo 8), as listas dos objetivos (cf. anexo 5), que, de acordo com Cosme (2018), são instrumentos de organização do tempo e dos conteúdos. O mapa das presenças (cf. anexo 13) é um dispositivo de Pilotagem de Trabalho (Cosme, 2018). Os PIT, que variam de acordo com o tipo de trabalho da criança e das suas competências de leitura e escrita (cf. anexo 4), são instrumentos individuais de autorregulação do trabalho (Cosme, 2018), contudo, neste contexto, este instrumento, ao contrário do que é referido no enquadramento teórico, não é utilizado para o TEA, mas sim para planear o trabalho a desenvolver cada dia, cada semana, pois para estes alunos a maior parte do seu tempo em sala de aula eles trabalham autonomamente. As folhas “Gostei”, “Não gostei” e “Sugestões” afixadas na parede (cf. anexo 3), também são instrumentos promotores de autonomia, pois, de acordo com Cosme (2018), nestas cada criança pode escrever livremente e ao se debater o que se escreveu estamos a promover a autorregulação da vida do grupo.

Para além destes instrumentos, existe ainda, a folha “Acho que já sei! Peço uma avaliação” (cf. anexo 6), que como o próprio nome comprova é o pedido de avaliação que cada criança faz individualmente, escrevendo os objetivos aos quais pretende ser avaliada. Antes da avaliação é utilizada a tabela de registo dos objetivos (cf. anexo 14) que é um “instrumento diário em que esses meninos registam as tarefas que querem fazer e quais são os objetivos que vão trabalhar no dia, segunda-feira de matemática, português e estudo do meio, que são objetivos que vão atingir ao longo da semana.” (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 142), organizando, desta forma, o seu trabalho e “para ver se eles conseguem cumprir a que se propõe” (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 135). Após a avaliação, cada criança assinala na sua tabela com os números dos objetivos, e na tabela da docente, os objetivos que já foram atingidos (cf. anexo 15), assim sabendo aquilo que já atingiu, ou não, a criança sabe o que pode e deve trabalhar de seguida. A folha “Preciso de Ajuda/Posso Ajudar” (cf. anexo 2), que é utilizada pelos alunos quando estes sentem que necessitam do auxílio de outro, sendo que a ajuda pode ser de um colega que se disponibilize, promovendo assim a autonomia daqueles que reconhecem que precisam de ajuda como dos que prestam o auxílio. A folha “Os compromissos semanais”, que se refere aos trabalhos para casa livres, na qual os alunos, se pretenderem, podem pedir uma ficha sobre um tema que tenham interesse em aprofundar e as docentes realizam (cf. anexo 16). Por fim, a folha do “Mostrar e contar”, que é um momento no qual quem quiser se pode inscrever para falar sobre um tema do seu interesse, este pode ser sobre experiências e vivências das crianças, algo que queiram partilhar ou até mesmo sobre conteúdos - como “No Mostrar e contar a Al.F. falou sobre as fases da vida” (excerto

do diário de bordo, cf. anexo 12.4, p. 166) que era algo que tinha estado a estudar. A professora P. afirma

Nós temos instrumentos para que eles possam se orientar, se guiar e que possam ver registado aquilo que eles precisam de fazer e aquilo que ainda lhes falta fazer. Isso ajuda-os a estruturar em termos de autonomia, porque se eles vêm que não estão, autorregulam-se e vão ter que as fazer. (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 142)

Os instrumentos de regulação, anteriormente referidos, foram preparados previamente pelas docentes e, sempre que necessário, alterados, como no caso dos PIT que

neste momento temos 4 versões e dentro de cada uma das versões há sempre uns upgrades que nós vamos fazendo. Para além disso, houve uma altura em que sentimos necessidade de ter uma tabela de tarefas obrigatórias que eles tinham de fazer, de tarefas de escrita ou de matemática (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 142).

Neste sentido, os materiais devem acompanhar o desenvolvimento e a evolução das crianças, sendo necessário realizar alterações de acordo com as necessidades ou interesses do grupo ou cada um. Sendo também, como a professora I. refere, importante para a sua utilização que as crianças percebam o que é um PIT. A listagem dos objetivos é construída pelas docentes com os alunos que estas consideravam que estavam mais autónomos para fazer um trabalho por objetivos

foi feito com eles uma apropriação curricular, em que foi falado aquilo que era suposto eles aprenderem, foi simplificada a linguagem, foram retiradas algumas coisas que eles acharam e nós achámos que não faziam muito sentido e foram incluídas outras. Portanto, eles estiveram sempre envolvidos no processo de apropriação curricular, ficaram a saber o que é esperado deles e o que é que eles têm de fazer (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 141).

Este aspeto é importante para a construção da aprendizagem. Outro instrumento realizado e introduzido pelas docentes após a terem detetado uma dificuldade e necessidade, foi a “escrita do sumário”.

Como refere a professora I. “bate tudo numa questão de organização do trabalho e haver suporte de, portanto, ou de ficheiros, ou de fichas ou até de avaliações que são propostas por nós.”, que são construídas pelas docentes a partir “das necessidades que eles próprios sentiam”, os alunos (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 135). De acordo com Arends (2018), os materiais disponíveis em sala de aula devem ser adequados às necessidades dos alunos.

As alterações aos materiais ou ao modo como são utilizados ou a construção dos mesmos, pode ter de ser algo imediato, no momento em que se verifica essa necessidade, como por exemplo para facilitar e tornar mais autónomo o trabalho de algumas crianças que realizam um trabalho mais orientado e ainda não têm as competências de leitura e escrita adquiridas, numa das suas tarefas rotineiras “temos de sublinhar os espaços para escreverem as palavras que eles conhecem e escrever as que eles ainda não sabem.” (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.2, p. 157). Assim, estas crianças conseguem ser um pouco mais autónomas, de acordo com as suas capacidades. Para ajudar os mesmos alunos “escrevi as datas desta semana no quadro”, tal como a docente fazia no início de todas as semanas, para que eles consigam preencher autonomamente uma parte do seu PIT.

Também se pode verificar uma alteração na utilização e realização das avaliações ou tarefas de algumas crianças, como “O A.G. tem dificuldades a ler, mas na matemática, depois de lhe ler o exercício, ele fazia os exercícios com muita facilidade.” ou “O G.G. tem dificuldade a ler e eu ajudava-o apontando e ele ia lendo” (excertos do diário de bordo, cf. anexo 12.2, p. 157). Ainda, na utilização de um jogo com duas crianças que realizam um trabalho mais orientado foi necessário adaptar o jogo, pois este consistia na elaboração de palavras e uma das crianças ainda não tinha a competência da leitura e da escrita adquirida.

Para além destas alterações detetadas pelos docentes, as próprias crianças podem sentir a necessidade de evoluir ou alterar algo como “Quando o G.M. acabou pediu-me para fazer matemática e eu fiz-lhe um exercício ‘mais difícil’, porque ele pediu/queria.” (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.2, p. 157). Neste caso a própria criança sentiu que já conseguia algo mais complexo do que o que costumava fazer e eu realizei no mesmo momento outro exercício que ia ao encontro das necessidades do mesmo.

Relativamente à organização e gestão do tempo de trabalho, este é maioritariamente da responsabilidade das crianças, sendo que estas se organizam no início da semana elaborando o PIT. “O PIT foi construindo pelas professoras, mas todas as semanas são as crianças que definem o que vão fazer durante a semana, de acordo com o que está no seu horário também.” (excerto da tabela de observação para sala de aula de 1º ciclo, cf. anexo 17, p. 173). Porém, também existem momentos em que estas não podem agir autonomamente, como no caso de “Se for educação física ou expressão plástica é o professor coadjuvante que define” o que se vai realizar (excerto da tabela de observação para sala de aula de 1º ciclo, cf. anexo 17, p. 173). A professora I. afirma que é necessário “ter um espaço para brincar ou para fazer atividades livres, mas isso estar tudo arrumadinho na cabeça deles.” Este espaço refere-se ao espaço físico -

como podemos observar na planta das salas (figura 1) existe espaços específicos onde as crianças podem realizar expressão plásticas, brincar ou jogar, mas também a um espaço no seu horário, no seu PIT, na organização do seu dia, no qual as crianças devem saber utilizar e encontrar um tempo para estas e outras atividades no seu dia. Como afirma a professora I. “um horário acho que isso é importante eles aprenderem a consultar e perceber que há espaços para fazer de tudo.” (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo11.2, p. 135).

Ainda relativamente à gestão do tempo e à organização do trabalho de cada criança, assisti e participei num momento em que a autonomia na tomada de decisões das crianças era visível: “Na sala da professora P. quem quis esteve a ouvir uma “aula” de expressões numéricas, que é algo em que eles costumam ter muitas dúvidas. Os outros continuavam o seu trabalho.” (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.2, p. 158). Neste momento os que tinham interesse em ouvir e realizar exercícios com a docente ficaram virados para o quadro, enquanto os outros não deixaram de trabalhar, continuaram. Na mesma sala, podem estar a acontecer diferentes momentos, atividades, pode-se acordar diferentes conteúdos de acordo com as necessidades, os interesses e o desenvolvimento de cada aluno.

Contudo, as crianças não necessitam de trabalhar sempre no mesmo lugar, têm vários espaços onde podem trabalhar e procurar informação (cf. figura 1). A organização do espaço também pode ser promotora de autonomia, pois, como refere Arends (2008), os materiais e a sua disposição na sala tem influência na comunicação, no relacionamento e na aprendizagem das crianças. Nesta sala as mesas estão dispostas em grupos (cf. figura 1), “as crianças estão sentadas em redor das mesas e as professoras circulam pela sala para ajudar as crianças” e “estão agrupadas de acordo com o trabalho que estão a desenvolver e os seus interesses também” (excerto da tabela de observação para sala de aula de 1º ciclo, cf. anexo 17, p. 172). De acordo com Arends (2008), esta forma de disposição da sala promove o trabalho cooperativo. Relativamente aos materiais, estes estão arrumados em mesas ou armários (cf. figura 1) acessíveis às crianças, tal como refere Cosme (2018) que defende que estes devem estar organizados por áreas definidas, identificadas e ao alcance de todos. Para além disso, “nas paredes estão afixados alguns cartazes com conteúdos, os horários dos campos de futebol e basquete, estendal de informações e as folhas das sugestões, gostei, não gostei e preciso de ajuda/posso ajudar.” (excerto da tabela de observação para sala de aula de 1º ciclo, cf. anexo 17, p. 172).

O facto de os materiais serem acessíveis facilita a utilização autónoma por parte das crianças, como por exemplo o mapa das presenças que está ao nível das crianças e assim “Antes de tocar as crianças sobem até à sala, deixam a sua mala, marcam a

presença e correm pelas escadas abaixo.”(excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.2, p. 155). O mesmo acontece com a distribuição dos materiais, como dos cadernos

Quando os meninos chegaram à sala não foi preciso dizer nada e os responsáveis pelos cadernos começaram logo a distribuí-los. Assim que cada um tinha o seu caderno e/ou *dossier* começava por verificar o seu PIT, tarefa diária ou objetivos para saber o que iria fazer (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.2, pp. 155-156).

Antes de tocar para o intervalo “os responsáveis pelo lanche distribuem-no”. Fazerem estas tarefas e utilizarem os materiais autonomamente também está relacionado com o facto de, em cada assembleia, se decidir as tarefas de cada criança durante a semana. Desta forma, sabendo a sua função e onde estão os materiais, não precisam da ajuda de ninguém e fazem-no autonomamente. A professora I. refere que as crianças “devem aprender a utilizar” os materiais que têm “ao seu dispor” (excertos da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 134) e a professora P. completa esta ideia dizendo “eles têm que saber que têm de arrumar o material e ir buscá-lo.” (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 141). A professora I. afirma ainda que é importantíssimo eles perceberem que regras é que são necessárias para eles trabalharem individualmente numa sala. É muito importante eles terem os “espaços definidos, eles saberem onde podem encontrar os materiais que nós proporcionamos”, “tudo isto faz com que eles sejam autónomos. Eles organizam-se e aprendem a gerir a sua autonomia. Pronto, alguns com mais facilidade outros com menos” (excertos da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 135).

3.3. 3ª Dimensão: Papel do professor como promotor da autonomia

Roldão (2005) define um tipo de docente como aquele que orienta os seus alunos a aprender, como um orientador da aprendizagem. A professora P. partilha da mesma opinião afirmando que “O papel do professor é meramente, meramente que não é pouco, é um tutor, um orientador que os guia” (excerto da entrevista da professora P., anexo 11.3, cf. anexo 11.3, p. 141). Um dos momentos da minha prática supervisionada que ilustra a orientação e auxílio do professor foi quando “a pedido da professora P. fui marcar com as crianças os objetivos que pediram para ser avaliados, na sua lista, para que estes saibam quais são e possam trabalhá-los, estudar.” (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.3, p. 162). Desta forma, ao assinalar e ler novamente os objetivos pedidos, as crianças iam tomando consciência do que tinham para estudar nos próximos dias, em conversa também iam pensando se tinham a certeza de que estavam preparados para serem avaliados em todos os objetivos pedidos. Similarmente ao que a professora P. referiu, a professora I. afirma que o professor dentro da sala “é mais um gestor”. Afirma ainda que o papel do professor promotor da autonomia é também o de “devolver-

lhes perguntas, é devolver-lhes a responsabilidade de responder e de assumir que querem por exemplo fazer qualquer coisa 'Eu quero!'." (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 133). Desta forma, a professora I. defende que ao devolver perguntas estamos a ajudar as crianças a organizarem-se, a organizar o seu pensamento, mas "claro que é responder às dificuldades" também.

Cortesão (2000) refere que os docentes devem assumir um papel de facilitadores da aprendizagem. Do mesmo modo, a professora I. afirma que o professor deve ajudar as crianças a serem organizadas e que apesar de tudo partir deles "nós podemos dar uma achega e devemos, é o nosso papel, mas eles acabam por conseguir" (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 134). A professora P. completa dizendo que o professor está sobre tudo para lhes "criar condições para que eles desenvolvam essa autonomia, para que eles sejam capazes de tomar decisões, de ser responsáveis pelas suas escolhas." (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 141)

Como verificámos anteriormente, por vezes, se as crianças pedirem ou se as docentes sentirem necessidade, podem haver aulas expositivas, como afirma a professora P., o docente também "está para dar uma aula direta quando for preciso" (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 141). Desta forma, quando assim for necessário, o papel do professor também pode e deve ser o de transmissor.

Segundo o Decreto-Lei 241/2001 compete ao docente organizar e avaliar as aprendizagens, tendo em consideração os conhecimentos prévios de cada criança, como podemos verificar pelas diferentes fichas de avaliação de matemática (cf. anexo) que as professoras realizam considerando as capacidades de cada criança. Durante a avaliação, também são tidos em consideração os conhecimentos das crianças, como "Hoje estive a realizar avaliações com a M.G. e o A.G. para os ajudar a ler." (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.3, p. 163), pois estas crianças ainda não tinham adquirido a competência da leitura, mas ao ajudá-los a ler eles conseguiam realizar os exercícios. Eles sabiam fazer os exercícios apenas ainda não conseguiam ler, ou ler todas as palavras. Também os alunos que realizam avaliação a partir dos objetivos têm uma avaliação diferenciada, pois cada um pede os objetivos aos quais pretende ser avaliado, e cada ficha de avaliação é individual e única.

Neste contexto percebi que o papel do professor não detém exclusividade na avaliação, partilhando-a também com as crianças, corrigindo com as crianças as avaliações - um dia "reparei que muitas crianças que estavam a corrigir as avaliações com a professora" (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.3, p. 163). A professora analisa cada pergunta com a criança, perguntado qual foi a dificuldade e como é que pensou, ou seja, ensina a criança a avaliar a sua aprendizagem.

3.4. 4ª Dimensão: Autonomia no currículo

De acordo com o PA, para que os alunos se tornem cidadãos autônomos, responsáveis e livres os docentes devem promover atividades em que estes tenham de tomar de decisões, resolver de problemas e confrontar perspectivas (Martins, 2017). Neste contexto, todos os dias as crianças têm de tomar decisões, porém existem dois momentos do ano e da semana que gostaria de salientar: no momento em que realização a apropriação curricular e as assembleias.

Como já se referiu anteriormente, as listas de objetivos são um material que promove a autonomia nas crianças, quer seja pela forma como o usam, como pela apropriação curricular que foi feita para as construir. Como a professora P. afirma

ao nível dos objetivos e da construção dos objetivos eles foram envolvidos. Daqueles que nós considerámos que estavam mais autônomos para fazer um trabalho por objetivos, foi feito com eles uma apropriação curricular, em que foi falado aquilo que era suposto eles aprenderem, foi simplificada a linguagem, foram retiradas algumas coisas que eles acharam e nós achámos que não faziam muito sentido e foram incluídas outras. Portanto, eles estiveram sempre envolvidos no processo de apropriação curricular, ficaram a saber o que é esperado deles e o que é que eles têm de fazer. (excerto da entrevista da professora P., cf. anexo 11.3, p. 141)

A professora I. refere ainda que “para a construção da aprendizagem é importante eles também saberem, e não tem que ser só com o seu manual pode ser com vários manuais, o que é que é esperado que eles aprendam, o que é que é suposto que eles aprendam, e tentar juntar o que é suposto que eles aprendam à aquilo que eles gostariam de aprender. Enquanto eles são pequeninos o trabalho é um pouco inverso, mas quando eles são mais crescidos, agora já tentamos fazer um pouco, é fazermos o trabalho que é ‘O que é que vocês gostariam de aprender?’. (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 134)

Desta forma, ao participar na construção dos objetivos as crianças ficam a conhecê-los, o que a professora I. reforça como sendo algo importante, pois “isso dá-lhes a noção daquilo que trabalharam e daquilo que lhes falta trabalhar.” (excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 135)

A assembleia de núcleo é um momento em que “as crianças ajudam na tomada de algumas decisões.” (excerto da tabela de observação para sala de aula de 1º ciclo, cf. anexo 17, p. 176), como quando um dos alunos se inscreveu na folha das sugestões e começou um debate entre os alunos sobre o que deve ser melhorado na escola e

ficou escrito em ata que “Gostávamos de melhorar o teto da sala, os estores e as janelas, porque não fecham” e “Devemos marcar assembleia de escola para tratar os seguintes assuntos: limpeza e arranjos da escola.”(excertos do diário de bordo, cf. anexo 12.4, p. 167). Este também é um momento em que as crianças por própria iniciativa tentam resolver um problema que eles próprios diagnosticaram, como quando uma criança sugeriu e todos os colegas concordaram que “vamos falar com as cozinheiras para saber se podemos ter uma tarefa nova: ajudar a pôr a mesa.” (excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.4, p. 166). Tudo isto fica escrito em ata e foi ouvido e decidido por professores e alunos, e escrito pelo(a) presidente e ou secretário(a) que são alunos. A partir das inscrições na folha de sugestões também surgem projeto como quando “O grupo concordou em fazer um plano/trabalho de projeto sobre “como construir uma casa na árvore”. Plano – casa na árvore” – começaram a fazer um esboço do um plano.”(excerto do diário de bordo, cf. anexo 12.4, p. 166).

A tomada de decisões e o confronto de perspectivas também está presente quando se realizam votações, por sugestão e realizadas pelas crianças, para decidir algo em que não estão todos em consenso, como quando “À tarde, quem quis viu um filme, votado na assembleia, quem não quis foi para a outra sala fazer outra atividade: pintura, desenho ou construção.”, ou quando “Ficou decidido que escolhemos novas equipas de 2 em 2 semanas.”(excertos do diário de bordo, cf. anexo 12.4, pp. 165-166).

Por último, as assembleias também são um momento em que as crianças e as docentes podem expressar, elogiar. Escrevem nas folhas do gostei ou não gostei que depois serão lidas e registadas em ata, como “O L.B. teve um elogio porque atingiu todos os objetivos da avaliação que pediu.”, “Lemos o ‘Gostei’. A M.I. foi elogiada.” ou “o grupo concorda que o L.M. está melhor no futebol e faz menos faltas.” (excertos do diário de bordo, cf. anexo 12.4, pp. 166-167).

Capítulo IV – Considerações finais

Este trabalho integra um caminho de reflexão pessoal e profissional feito ao longo da minha formação, mais especificamente no âmbito da minha prática supervisionada. Este estudo permitiu um aprofundamento sobre a temática abordada, do ponto de vista conceptual, bem como do ponto de vista da prática pedagógica.

Neste capítulo final, procuro elaborar uma conclusão do estudo, realizando uma reflexão sobre todo o processo envolvido. Do mesmo modo, irei responder às questões de partida tendo em conta a análise anteriormente realizada. Pretendo ainda refletir sobre a importância deste estudo e da minha ação como um processo transformador da minha futura prática profissional. Ambiciono também levantar algumas questões que surgem do aprofundamento e da reflexão feita à volta deste tema e do seu contexto.

No início de todo o processo deste estudo, ainda antes de estar definido o tema, tive bastante dificuldade em perceber qual seria a temática que gostaria de aprofundar e estudar relacionada com o contexto em que estava inserida. Esta dificuldade surgiu pelo facto de, no mesmo contexto, haver vários fatores de interesse, como a escola da floresta ou a questão da avaliação. Contudo, após refletir com a minha orientadora e com a professora Margarida Alves Martins, percebi que havia algo de que eu falava bastante, mas que não lhe dava muita importância, talvez por ser um aspeto intrínseco naquela sala e nas crianças, que eu não questionava. A autonomia, a forma como as crianças e as docentes comunicavam, a forma como trabalhavam e como utilizavam o espaço e os materiais. Por estes motivos, e os anteriormente referidos no capítulo II, decidi realizar um estudo sobre este tema.

Para responder às questões de partida do estudo irei recorrer à minha prática supervisionada bem como à análise realizada no capítulo IV confrontada com o enquadramento teórico.

Relativamente à questão sobre “Qual o papel do professor como promotor de autonomia na aprendizagem das crianças?” penso que posso responder a partir das respostas das docentes às entrevistas e aos contributos registados no enquadramento teórico. O papel do professor na promoção da autonomia passa por ser, um orientador, um gestor e um facilitador das aprendizagens, que auxilia as crianças na sua organização, facultando materiais diversificados e adaptados às necessidades de cada um, que os ajuda a compreender o que estão a fazer, que os guia no seu trabalho. Percebi também a importância de lhes devolvermos perguntas, sendo esta uma forma

de dar a oportunidade e a responsabilidade de responderem e de assumirem como chegar à resposta. Quando têm a possibilidade de escolher o caminho para chegar às respostas e ao que querem saber fazem-no com maior disponibilidade e envolvimento, tornando-se responsáveis pela sua aprendizagem, assumindo o compromisso das suas tomadas de decisão. Neste sentido, o docente deve criar condições para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, tomando decisões e sendo responsáveis pelas mesmas. A tomada de decisões neste contexto aplica-se todos os dias a todos os momentos, especialmente no preenchimento do PIT, na apropriação curricular e nas assembleias. Contudo, até quando uma criança decide como, onde ou com quem vai fazer determinada tarefa está a tomar uma decisão.

Retomando os dados recolhidos e apresentados no capítulo anterior, penso que o docente deve realizar questões de resposta aberta que façam as crianças pensar por si e tomar as suas próprias decisões. Relativamente ao início da prática supervisionada, em que tinha de pedir ajuda às docentes para responder às crianças, pois tinha receio de lhes dar as respostas, para o final da prática comecei a conseguir responder às crianças com mais questões do que afirmações. Esta foi uma das minhas maiores dificuldades, pois as perguntas das crianças eram constantes e eu nem sempre conseguia responder assertivamente de forma a que estas tomassem uma decisão sozinhas. Com este trabalho de aprofundamento percebi a importância de questionar e permitir que as crianças encontrem as respostas de forma autónoma.

Percebo que a autonomia vai sendo conquistada à medida de cada criança, cada um tem o seu ritmo que deve ser respeitado e motivado a que consiga cada vez mais, facilitando a sua iniciativa e envolvimento na aprendizagem. Neste contexto percebi que o ritmo de cada criança deve ser respeitado, valorizado e ponto de partida para ajudar a crescer, uma vez que cada um define o seu caminho, comprometendo-se com as suas escolhas. Por norma não existem momentos de espera, porque cada criança vai desenhando o seu plano do dia autonomamente. Esta autonomia é desenvolvida ao longo de todo o percurso escolar, não acontece de imediato, nem de forma igual com todas as crianças, por isso é importante sermos sensíveis e atentos às individualidades de cada um de forma a potenciar o seu caminho de aprendizagem de acordo com as suas necessidades.

Penso ainda que acreditar nas crianças e mostrar-lhes que eles conseguem alcançar os seus objetivos e ser autónomos na sua aprendizagem, é um dos papéis do professor como promotor da autonomia. Este aspeto era frequente acontecer nas assembleias em que docentes e alunos verbalizavam o seu agrado pelo trabalho

realizado ou por algum comportamento.

Um aspeto que me parece muito importante no que diz respeito ao papel do professor, tem a ver com o investimento que este faz na sua formação contínua. Apercebi-me, com as entrevistas às professoras, que estas têm como princípio de intervenção pedagógica ter em atenção as necessidades de cada criança e procuram dar-lhes espaço para tomarem as suas decisões/as suas escolhas, o mesmo acontece na forma como veem a sua formação contínua, procurando responder às suas necessidades e fragilidades, como referiu a professora I. “procurei dentro das várias áreas diversificar ao máximo a formação em função sempre das necessidades que sentia.”(excerto da entrevista da professora I., cf. anexo 11.2, p. 128). Este é um aspeto que considero ser relevante para a minha formação enquanto futura educadora e professora, uma vez que revela uma capacidade de refletir e pensar na prática, ter consciência das nossas necessidades e fragilidades, questionando e encontrando respostas que nos ajudem a ser um melhor contributo na intervenção pedagógica.

Respondendo à questão “Quais os instrumentos que facilitam a promoção da autonomia na aprendizagem das crianças?” existem diversos instrumentos que auxiliam os alunos na sua organização e consecutivamente promovem a autonomia dos mesmos. Estes materiais são: os PIT; os roteiros; as listas dos objetivos; a tabela dos objetivos numerados; o horário; as folhas do “Gostei, Não Gostei” e “Sugestões”; a folha do “Mostrar e contar”; o mapa das presenças; a folha do “Acho que já sei! Peço uma avaliação”; o “Preciso de Ajuda/Posso Ajudar”; a folha dos “Compromissos semanais”.

Todos estes instrumentos devem ser adaptados pelas docentes às necessidades das crianças para que todos os consigam utilizar autonomamente. Devem também retirar ou criar novos instrumentos de promoção da autonomia de acordo com as necessidades das crianças. É importante estar atento ao que as crianças precisam, uma vez que existem materiais que a determinada altura podem ser desadequados, e nesse momento deverão ser substituídos por outros. Isto faz-me pensar na importância da atenção e disponibilidade que o professor deve ter em toda a sua intervenção, para que possa ir adequando a sua prática pedagógica em função da singularidade de cada criança. Para que as crianças utilizem os instrumentos autonomamente precisam de os conhecer antes ou até mesmo construí-los com os docentes, como no caso das listas dos objetivos. Devem também saber o local onde estes se encontram para os irem buscar e arrumar. Ou seja, o envolvimento de cada interveniente no processo educativo, e nos detalhes da organização do ambiente de trabalho, é muito importante na construção da autonomia.

Vale ainda a pena sublinhar que os materiais utilizados neste contexto, nesta sala, foram elaborados ou adaptados às crianças, por isso não quer dizer que estes sejam os únicos materiais possíveis para a promoção da autonomia. Como referi anteriormente, parece-me que cada docente deve adaptar a introdução de materiais de apoio ao desenvolvimento da autonomia às necessidades dos seus alunos, e ao contexto em que se insere.

Não só os materiais são relevantes para a promoção da autonomia como também a organização do tempo e do espaço. Os docentes devem proporcionar um ambiente às crianças que seja facilitador da autonomia. Como referi no capítulo III, a disposição das mesas em grupos pode ser um facilitador, como também a definição de diferentes espaços na sala/escola onde as crianças possam trabalhar e pesquisar.

Durante a prática supervisionada e a elaboração deste estudo desconstruí a minha definição de educação. Aquela que eu achava que era uma escola/sala entediante, quando estava no 1º ciclo (cf. anexo 1), pode, deve e consegue mudar. Consegue chegar a todos individualmente, consegue andar ao ritmo de cada um, consegue conhecer cada um. Penso que esta foi a minha maior e mais significativa aprendizagem, perceber que pode ser diferente, que resulta, que funciona, foi muito gratificante. Ao início quase tudo era novo, e questionava-me como é que eu vou conseguir intervir, segundo um modelo diferente que me interpelava constantemente e que me fazia pensar qual o meu contributo neste contexto. Ao longo da minha prática supervisionada, consegui observar, agir, refletir e arriscar, o que transformou a minha forma de ver o meu contributo na educação. Foi, sem dúvida, uma experiência muito gratificante e transformadora. O que mais me marcou nesta experiência foi o facto de procurarmos sempre mais e melhor resposta educativa, ou seja questionarmos e refletirmos sempre sobre a nossa ação, procurando aprofundar o conhecimento, logo inovando na nossa intervenção.

A perspetiva de educação que tinha também alterou com este estágio, uma vez que a experiência pessoal era de uma escola tradicional e passiva para o educando, neste momento consigo perceber de uma forma mais efetiva a ideia do aluno enquanto agente ativo na construção da sua aprendizagem. Não só entendo como me faz todo o sentido, no entanto gostaria de ser uma profissional que não pare por aqui, ou seja que assume este modelo como um modelo a seguir, gostaria de conseguir sempre questionar e inovar.

Outro aspeto que é relevante de mencionar tem a ver com o trabalho de equipa

entre docentes que se observa neste contexto. A experiência de trabalhar com duas professoras em sala de aula que se complementam e apoiam fez-me crer que a velha máxima “sozinhos vamos mais rápido, mas juntos vamos mais longe” faz mesmo sentido. Pude verificar que a forma articulada com que as professoras trabalhavam acrescentava valor à intervenção pedagógica em geral, bem como a cada interveniente no processo.

A partir deste estudo surgiram algumas questões que gostava de deixar registadas, ainda que não estejam muito elaboradas. Assim uma das perguntas que me fica na cabeça: Qual é a zona limite de autonomia? Existe um limite? Como desenvolver a autonomia de pensamento ao longo da vida? Na formação dos educadores por exemplo? Como trabalhar as transições numa metodologia como a deste contexto?

A avaliação é outro aspeto que me fica no pensamento, como adequar a avaliação de um sistema educativo, tendo em conta esta ideia do aluno como agente ativo do ato pedagógico.

Esta experiência numa metodologia diferenciada fez-me pensar sobre a articulação com o pré-escolar, uma vez que esta se aproxima das referências que tenho do contexto em jardim de infância, a nível da organização do ambiente de sala, da possibilidade de escolha, da gestão das tarefas de cada dia e do respeito pelo ritmo pelo cada um. Talvez neste contexto de 1º CEB isso aconteça de uma forma mais consciente e verbalizada entre todos, do que no pré-escolar, uma vez que a própria maturidade das crianças permite um maior aprofundamento da comunicação e compreensão, principalmente dos conteúdos formais de aprendizagem.

Penso ainda que, o facto de esta metodologia se identificar em alguns aspetos com o ambiente de uma sala de pré-escolar, possa ser fator benéfico na transição das crianças para o 1º CEB.

Hoje em dia é corrente ouvirmos falar sobre a urgente necessidade de mudança nas metodologias de ensino e no ambiente de sala que proporcionamos, de forma a que os alunos sejam mais ativos na sua aprendizagem. Assim devemos voltar o nosso olhar para o pré-escolar, como refere João Costa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

Este aspeto também me faz pensar, enquanto futura educadora de infância, a importância de dar sentido às escolhas que cada criança faz no dia a dia, a estabelecer uma comunicação mais interativa e desafiadora entre crianças, e crianças e adultos, a

repensar a organização do espaço, tempo e dos materiais com das crianças, reforçando o papel ativo da criança desde os primeiros anos.

Com esta experiência sinto ter enriquecido a minha visão sobre a continuidade da profissão de educador e professor de 1º CEB, permitindo-me ter um olhar mais global sobre a educação, sobre a possibilidade de fazer com que as transições sejam mais harmoniosas, sobre a continuidade das aprendizagens e a evolução/crescimento das crianças.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Espanha: McGraw-Hill Companies.
- Barroso, J. (2004). Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In Canário, Matos & Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte: defender a escola pública* (6-15). Recuperado de https://www.academia.edu/1570167/ESCOLA_DA_PONTE_ESCOLA_DA_PONTE
- Bogdan, R. C. & Biklen S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Matos & Trindade (2004). Nota de Apresentação. In Canário, Matos & Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte: defender a escola pública* (3-4). Recuperado de https://www.academia.edu/1570167/ESCOLA_DA_PONTE_ESCOLA_DA_PONTE
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa (cords), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 4). Lisboa: ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 455-479.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.o ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dias, C. M. & Morais, J. A. (2004). Interação em Sala de Aula: Observação e análise. *Referência*, 11, 49-58.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (5ª ed.). Brasil: Paz e Terra.

- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (28ª ed.). Brasil: Paz e Terra.
- Gasman, L. (1971). Possibilidade de uma Didática Não-Diretiva: Teoria de Rogers e didática. *Curriculum*, 10, 29-46.
- Gilbert, R. (1976). *As ideias actuais e pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237, Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lobrot, M. (1973). *Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Martinho, M. H. & Ponte, J. P. (2005). A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor. In Actas do V CIBEM. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Martins, G.O. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017, 26 de julho). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25, 57-68.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. In Niza, *Escrita sobre educação* (142-150). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Niza, *Escrita sobre educação* (190-210). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. In Niza, *Escrita sobre educação* (353-379). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2003). Como pensamos no MEM a dialética da ação educativa. In Niza, *Escrita sobre educação* (436-438). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2009). Editorial – Um tempo para o estudo autónomo em sala de aula. *Escola Moderna*, 34, 3-4.
- Niza, S. (2010). A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. In Niza, *Escrita sobre educação* (640-643). Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira, R.R. & Siqueira, J.E. (2004). Autonomia e Vulnerabilidade na Vida dos Adolescentes. *Revista da Faculdade Médicas Sorocaba*, 6, 2, 57-61. Consultada em <http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/316>.

- Pacheco, J. (2004). Uma escola sem murros. In Canário, Matos & Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte: defender a escola pública* (62-81). Recuperado de https://www.academia.edu/1570167/ESCOLA_DA_PONTE_ESCOLA_DA_PONTE
- Pacheco, J. & Pacheco, M. F. (2017). A avaliação da aprendizagem na escola da ponte. Lisboa: Edições MAHATMA.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação Educacional*. Lisboa: EDIÇÕES MAHATMA.
- Paiva, M. & Lourenço, A. (2011). Inventário de percepções de ambiente de ensino (IPAE): Validação numa perspectiva exploratória. *Psicologia, Educação e Cultura, 1*, 77-91.
- Paiva, V. (2006). Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino, 9*, 77-127
- Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (coord.) (2005). *Estudo de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem?*. Lisboa: Universidade Católica.
- Sá, L. & Oliveira, A. (2007). Autonomia: uma abordagem interdisciplinar. *Saúde, Ética & Justiça, 12*, 5-14.
- Santos, J. C. & Freitag, R. (2012). Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. *Calidoscópio, 10*, 83-96. Doi: 10.4013 / cld.2012.101.08
- Serralha, F. (2007). Trabalho de Estudo Autónomo. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* (Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa), pp 174-177.
- Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções, 27*, 283-304.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica, 1*, 169-178.

ANEXOS

Anexo 1 – Texto “Eu e o 1º ciclo”

Eu e o 1º ciclo

Quando me recordo do meu primeiro ciclo, lembro-me logo de no tempo de sala de aula ir de 10 em 10 min. afiar o lápis, porque na parede por cima do balde havia um relógio e eu ia ver quanto tempo faltava para ir para o recreio. Quando era tempo de ir para o recreio saltávamos à corda, jogávamos ao elástico, brincávamos na casinha aos pais e às mães, e se fossemos do 1º ou 2º ano só tínhamos direito a ser filhos ou animais de estimação, os do 3º e 4º ano já podiam ser os pais e tios. No recreio de cima depois do almoço jogávamos ao crocodilo com as linhas desenhadas na calçada e também me lembro de nesses momentos de recreio aprender a fazer crochet com as auxiliares. No 4º ano, nos recreios da tarde fazíamos uma venda de bolos para podermos ir à viagem de finalistas à Serra da Estrela, na qual tivemos a nossa primeira experiência de mini discoteca.

Para além da viagem de finalistas tínhamos um passeio da páscoa, que era com o 1º ciclo todo. Num dos anos lembro-me de termos ido para Óbidos e fizemos um papper à noite pelo pinhal, e eu estava muito assustada.

A comida na escola era ótima, mas quando chegava a altura do lanche eu esperava que não fosse dia de leite, porque eu pedia quente e vinha sempre cheio de natas. Resultado nunca gostei muito de leite.

Uma das coisas que mais me lembro destes anos eram as festividades, do baile carnaval e do desfile pela rua, íamos até ao parque brincar e voltávamos. Pelo caminho os carros buznavam e algumas pessoas vinham ver-nos. O desfile do nosso 4º ano em que cada um representava alguém da escola, eu era a cozinheira. A festa de Natal, na qual eu me recusei a ser Maria um ano e acabei a ser um laço. A festa Primavera, o magusto, e das Marchas que eram no final do ano. Lembro-me de gostar muito das marchas, da preparação, os ensaios e principalmente o dia e noite em que vestíamos aqueles fatos que hoje olho para trás e alguns não eram assim tão bonitos, maquilhavam-nos, no caminho para o palco os pais chateavam-nos com fotografias, no palco dizíamos adeus a todos e principalmente no final podíamos estar no largo a brincar. Este era um momento em que todos os funcionários e alunos da escola estavam juntos.

Para além destes em que estávamos todos juntos, naquela escola toda passavam por todo o lado, por isso acabava por haver contacto com todos os funcionários, desde as cozinheiras, ao motorista, às senhoras do apoio ao domicílio, às

educadoras. Eu lembro-me de ver a minha mãe muitas vezes, porque ela trabalhava na minha escola e às vezes eu e algumas amigas “fugíamos” para o jardim de infância.

O meu grupo de amigos desta fase também foi muito importante, nós eramos uma turma muito unida e ficámos sempre juntos até ao 9º ano.

Podia não gostar de uma professora que gritava, ou não estar interessada nas aulas, mas uma coisa sei que esta escola que trouxe de muito bom, foram todas as relações, muitas delas que ainda agora mantenho.

Anexo 2 – Tabela “Preciso de Ajuda/Posso Ajudar”

Preciso de Ajuda	Posso ajudar

Imagem 3 - Tabela "Preciso de Ajuda/Posso Ajudar".

Preciso de ajuda	Posso ajudar
Saber o que são instituições da comunidade.	
Saber o que é uma árvore genealógica.	
que a família é...	
preciso de a vida nas cidades	
Responder a perguntas relacionadas a...	
Saber o que são números...	
Conhecer profissões e profissões que trabalham na comunidade.	
Apresentar e trabalhar na sala e a outros alunos da sala.	
conhecer diferentes tipos de plantas e animais - as	
para que sabem o nome e a que são...	

Imagem 4 -Tabela "Preciso de Ajuda/Posso Ajudar" preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.

Anexo 3 – “Gostei”, “Não Gostei” e “Sugestões”

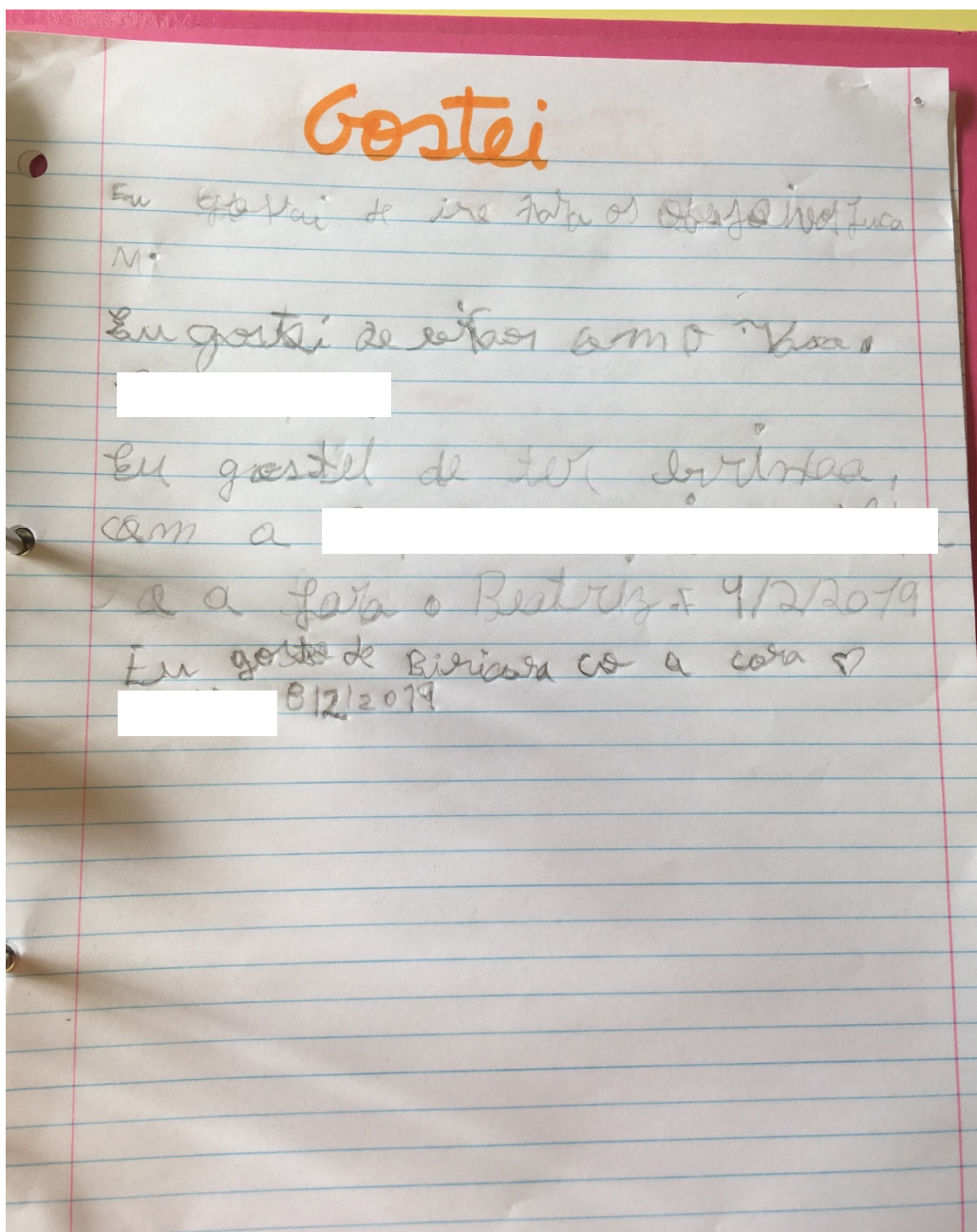


Imagem 5 - Folha “Gostei” preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.

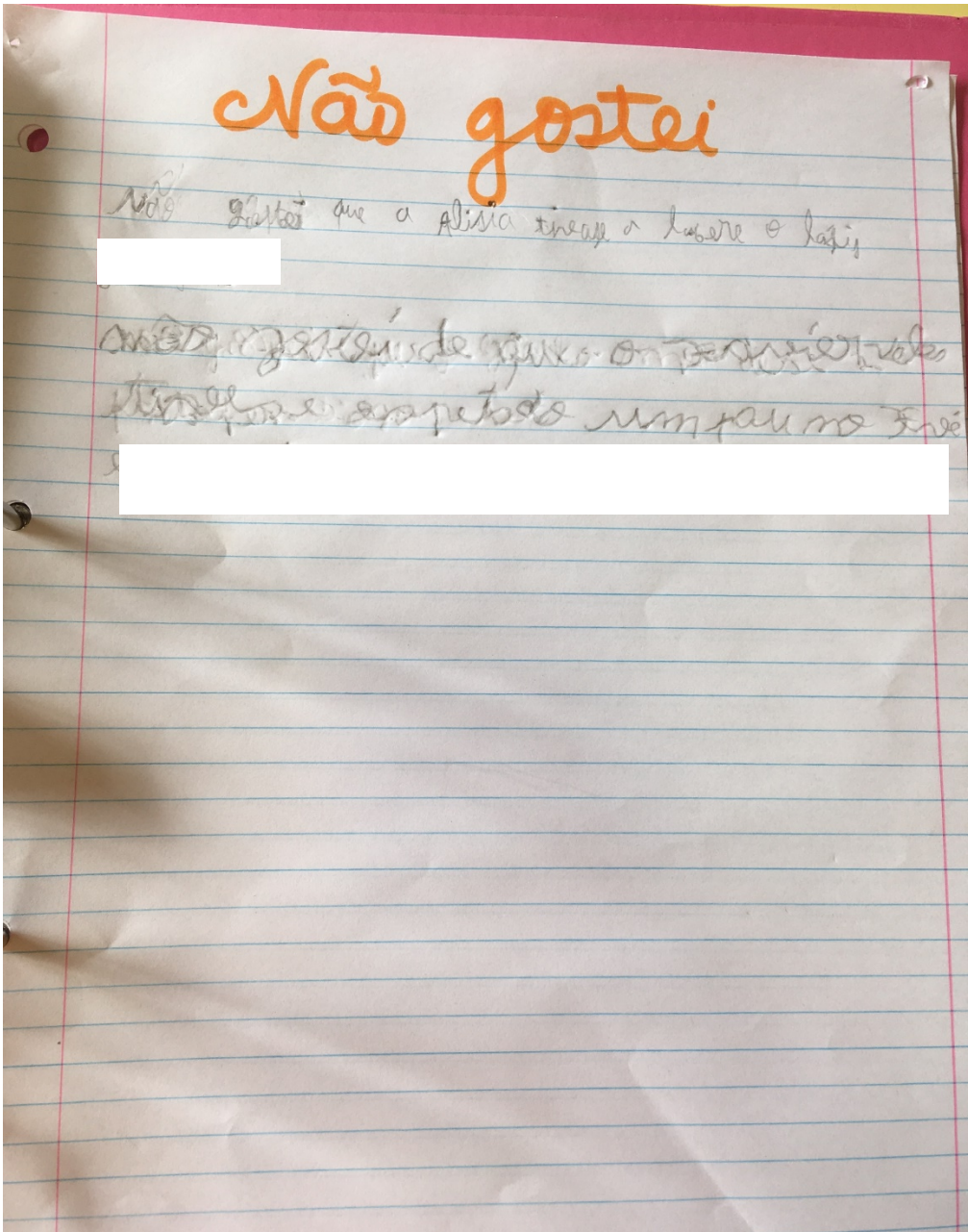


Imagem 6 - Folha "Não Gostei" preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.

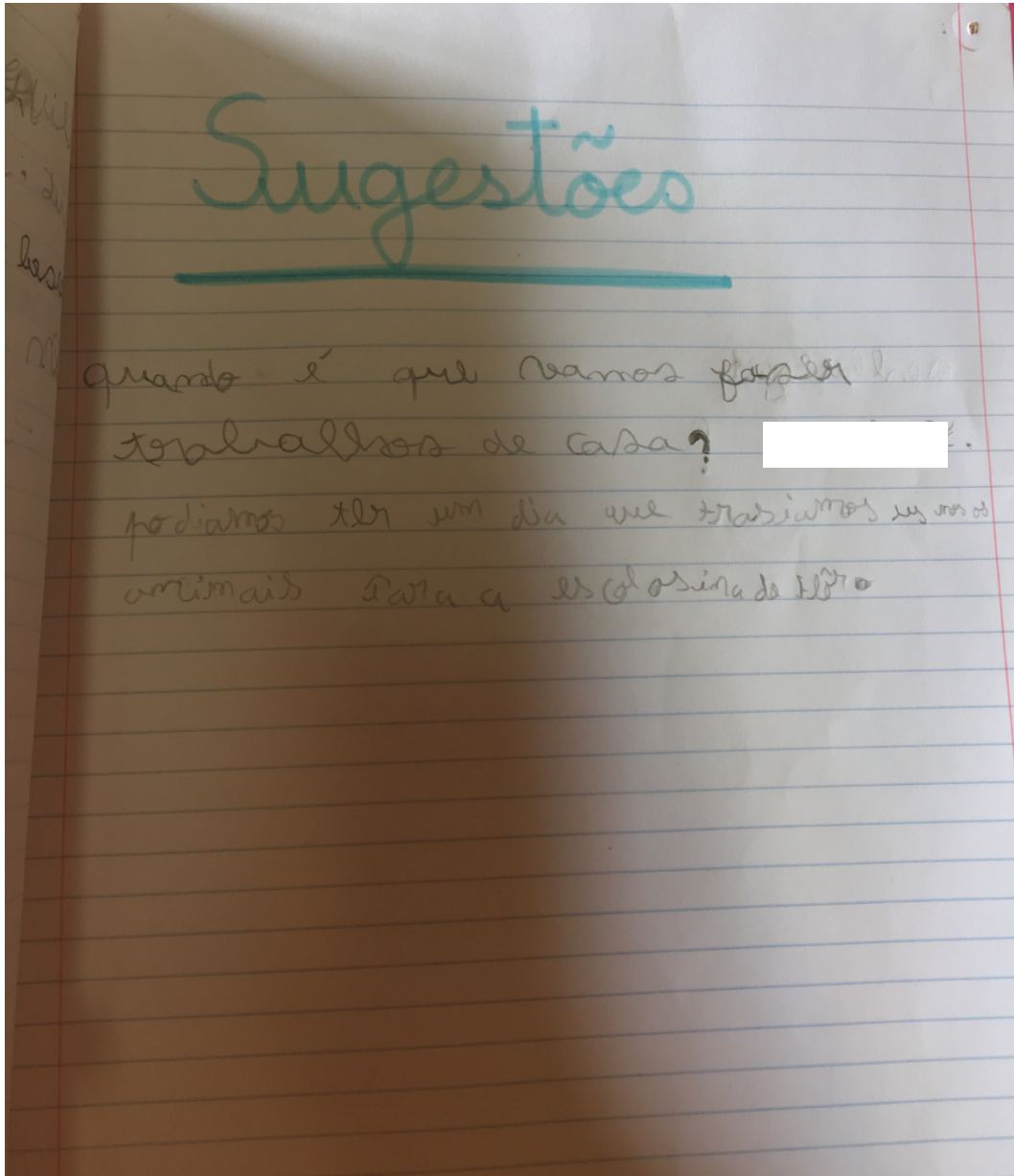


Imagem 7 - Folha "Sugestões" preenchida pelas crianças. Fonte: Própria.

Anexo 4 – PIT

Existem 5 versões diferentes do PIT construídas pelas docentes de acordo com as necessidades das crianças deste núcleo.

Anexo 4.1 – PIT para as crianças que trabalham com os objetivos



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO - P. I. T.

	2ª feira		3ª -feira		4º -feira		5º -feira		6º -feira	
	//_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		_/_/_	
Atividades	O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:	
	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓
Atividades Livres/Jogos										
Escola da Floresta										
Biblioteca										
Trabalho Autónomo										
Expressão Plástica										
Expressão Musical										
Educação Física										
Mostrar e Contar										
Trabalho com professor										
Qigong										
Assembleia										

Anexo 4.2 – PIT para as crianças que trabalham com os roteiros



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO - P. I. T.

	2ª-feira		3ª -feira		4º -feira		5º -feira		6º -feira	
	//_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		_/_/_	
Atividades	O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:	
	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓
Atividades Livres/Jogos										
Escola da Floresta										
Biblioteca										
Trabalho Autónomo (roteiro)										
Expressão Plástica										
Expressão Musical										
Educação Física										
Mostrar e Contar										
Trabalho com professor										
Assembleia										
Qigong										
Tarefas										

Anexo 4.3 – PIT com algumas tarefas previamente marcadas



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO - P. I. T.



	2ª-feira		3ª-feira		4ª-feira		5ª-feira		6ª-feira	
	//_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		_/_/_	
Atividades	O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:	
	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓
Atividades Livres										
Escola da Floresta										
Biblioteca										
Escrita livre										
Manual-Estudo do Meio										
Expressão Plástica					X					
Expressão Musical										
Educação Física										
Mostrar e Contar										
Trabalho com professor										
Assembleia									X	
CHIKUNG									X	
Tarefas	X		X		X		X		X	

Anexo 4.4 – PIT para as crianças que ainda não adquiriram a competência da leitura e escrita



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO - P. I. T.

	2ª feira _/_/_		3ª -feira _/_/_		4º -feira _/_/_		5º -feira _/_/_		6º -feira _/_/_	
Atividades	O que penso fazer :		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:	
	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓
Atividades Livres/Jogos 										
Escola da Floresta 										
Manual- Português ABC 										
Manual- Matemática 123 										
Manual- Estudo do Meio 										
Expressão Plástica 										
Expressão Musical 										
Educação Física 										
Assembleia 										
Mostrar e Contar 										
Trabalho professor 										

Trabalho com Prof de Educação Especial 										
Qigong										
Tarefas 										
Terapias										

Anexo 4.5 – PIT para as crianças que têm um trabalho mais orientado pelas docentes e já adquiriram a competência da leitura e escrita



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO - P. I. T.

	2ª feira		3ª -feira		4º -feira		5º -feira		6º -feira	
	//_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		_/_/_	
Atividades	O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:		O que penso fazer:	
	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓
Atividades Livres										
Escola da Floresta										
Biblioteca										
Ficheiros de Português										
Manual - Português										
Escrita livre										
Ficheiros de Matemática										
Manual- Matemática										
Operações Matemáticas										
Manual-Estudo do Meio										
Expressão Plástica										
Expressão Musical										
Educação Física										
Mostrar e Contar										

Trabalho com professor										
Assembleia										
Tarefas										

Anexo 5 – Listas dos objetivos



OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

Núcleo de Consolidação 1

Nome: _____

Oralidade		Já sei	Vou saber
P 1	Cumprir instruções (por exemplo, recados) dadas oralmente.		
P 2	Explicar o mais importante de um texto ouvido.		
P 3	Conhecer o significado de palavras novas.		
P 4	Usar palavras novas, descobertas anteriormente.		
P 5	Falar de modo a que todos oiçam, colocando bem a voz, mas sem gritar.		
P 6	Dizer corretamente as palavras.		
P 7	Responder corretamente a perguntas orais.		
P 8	Fazer perguntas e pedidos.		
P 9	Dizer pequenos poemas memorizados.		
P 10	Brincar com os versos e as rimas, criando poemas divertidos.		
P 11	Contar pequenas histórias inventadas.		
P 12	Apresentar factos ou informações transmitidos por outras pessoas.		
Leitura			
P 13	Descobrir palavras que começam pelo mesmo fonema (som).		
P 14	Dividir palavras em sílabas.		
P 15	Ler partes de um texto em voz alta.		
P 16	Ler sem marcar as sílabas das palavras.		
P 17	Ler um texto sem parar, mas fazendo pausas nos sinais de pontuação.		
P 18	Ler um texto com expressividade (dando vida à leitura).		
P 19	Ler pequenos textos (narrativos, informativos e descritivos), poemas e bandas desenhadas.		
P 20	Praticar a leitura silenciosa.		
Escrita			
P 21	Identificar a escrita minúscula e a escrita maiúscula de todas as letras do alfabeto.		
P 22	Escrever listas de palavras com uma sílaba.		
P 23	Escrever listas de palavras com duas sílabas.		
P 24	Escrever listas de palavras com três sílabas.		
P 25	Escrever listas de palavras com mais de três sílabas.		
P 26	Completar palavras parcialmente apagadas.		
P 27	Organizar palavras de acordo com elementos em comum.		
P 28	Escrever o alfabeto na ordem correta das suas letras.		
P 29	Escrever corretamente num ditado de palavras.		
P 30	Escrever corretamente num ditado de frases.		
P 31	Escrever corretamente um texto ditado (com 5 linhas e um máximo de 20 palavras).		

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS



Núcleo de Consolidação 1

Nome: _____

P 32	Escrever corretamente um texto ditado (com 7 linhas e um máximo de 40 palavras).		
P 33	Descobrir erros ao comparar o que se escreve com as frases ou o texto trabalhados.		
P 34	Escrever frases sem erros.		
P 35	Escrever textos sem erros.		
P 36	Copiar, utilizando o teclado de um computador, um texto (com 5 linhas) escrito com letra manuscrita.		
P 37	Construir um texto a partir de uma lista de palavras.		
P 38	Escrever textos com um mínimo de 20 palavras (cerca de 4 linhas) com tema livre.		
P 39	Escrever textos com um mínimo de 50 palavras (cerca de dez linhas) com tema livre.		
P 40	Escrever textos com um mínimo de 20 palavras (cerca de 4 linhas) com tema dado.		
P 41	Escrever textos com um mínimo de 50 palavras (cerca de dez linhas) com tema dado.		
P 42	Identificar o ponto final, a vírgula, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.		
P 43	Usar corretamente o ponto final, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação nas frases.		
P 44	Usar corretamente a vírgula em frases.		
P 45	Respeitar a concordância entre o sujeito e o verbo.		
P 46	Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.		
P 47	Rever um texto para que ele tenha uma boa qualidade e apresentação finais.		
Compreensão leitora de um texto escrito			
P 48	Escrever as ideias principais de um texto.		
P 49	Saber qual o tema de um texto.		
P 50	Sublinhar num texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir ajuda.		
P 51	Procurar e descobrir o significado de novas palavras.		
P 52	Responder a perguntas sobre informação que é dada no texto		
P 53	Responder a perguntas relacionando duas informações.		
P 54	Dar e justificar a sua opinião sobre uma ação do texto.		
Iniciação à Educação Literária			
P 55	Ouvir e ler obras de literatura e/ ou contos populares.		
P 56	Ler entre 5 e 8 obras de literatura e/ ou contos populares existentes na Biblioteca Escolar.		
P 57	Registar a ficha de leitura do livro lido.		
P 58	Dizer trava-línguas, pequenas lengalengas e contar adivinhas.		

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

Núcleo de Consolidação 1

Nome: _____



P 59	Ler em conjunto (em coro) pequenos poemas.		
P 60	Propor um final diferente para uma história ouvida ou lida.		
Gramática			
P 61	Identificar frase e não-frase.		
P 62	Saber o que são dígrafos e 70identifica-los.		
P 63	Saber o que são ditongos e 70identifica-los.		
P 64	Formar o feminino e o masculino de palavras.		
P 65	Formar o singular e o plural de palavras.		
P 66	Saber o que são nomes próprios e nomes comuns.		
P 67	Identificar nomes comuns e nomes próprios.		
P 68	Saber o que são determinantes		
P 69	Identificar o determinante artigo (definido e indefinido).		
P 70	Saber o que é o sujeito de uma frase.		
P 71	Identificar o sujeito de uma frase.		
P 72	Saber o que são verbos		
P 73	Identificar verbos.		
P 74	Identificar os tempos verbais: presente, passado (pretérito-prefeito) e futuro.		
P 75	Saber o que são adjetivos		
P 76	Identificar adjetivos.		
P 77	Saber o que são sinónimos e antónimos.		
P 78	Identificar sinónimos e antónimos.		
P 79	Formar “famílias de palavras”.		



OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
Núcleo de Consolidação 1

NOME: _____

Números e Operações		Já sei	Vou saber
M 1	Saber o que são “números naturais”.		
M 2	Saber a diferença entre número e algarismo.		
M 3	Ler e escrever qualquer número natural até 1000.		
M 4	Fazer contagens do menor para o maior e do maior para o menor, com números até 1000.		
M 5	Comparar números até 1000 utilizando os sinais de “>” (maior), “<” (menor) e “=” (igual).		
M 6	Saber o que é uma “dezena”.		
M 7	Saber o que é uma “centena”.		
M 8	Saber o que é um “milhar”.		
M 9	Saber o que é a posição dos algarismos.		
M 10	Identificar o nome de posição de cada algarismo, num número até mil.		
M 11	Saber o que são “números ordinais”.		
M 12	Utilizar corretamente os números ordinais até ao vigésimo.		
M 13	Associar o sinal “+” (mais) à operação que tem o nome de adição.		
M 14	Associar o sinal “-” (menos) à operação que tem o nome de subtração.		
M 15	Saber o que são expressões numéricas.		
M 16	Utilizar corretamente os símbolos “+” (mais), “-” (menos) e “=” (igual) em expressões numéricas.		
M 17	Saber o nome das quatro operações matemáticas.		
M 18	Adicionar dois números formados por dois algarismos.		
M 19	Subtrair dois números formados por dois algarismos.		
M 20	Adicionar dois números formados por três algarismos.		
M 21	Subtrair dois números formados por três algarismos.		
M 22	Decompor um número natural até 1000 em somas de dois ou mais números com dois e três algarismos.		
M 23	Decompor um número natural até 1000 na soma das centenas, dezenas e unidades.		
M 24	Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com outro de um algarismo, numa soma até 99.		
M 25	Subtrair mentalmente um número de dois algarismos com outro de um algarismo, numa subtração até 98.		
M 26	Adicionar mentalmente dois números com dois algarismos, numa soma até 99.		

M 27	Subtrair mentalmente dois números com dois algarismos, numa subtração até 89.		
M 28	Adicionar dois números juntando dezenas com dezenas e unidades com unidades.		
M 29	Subtrair dois números retirando dezenas com dezenas e unidades com unidades.		
M 30	Adicionar dois números juntando centenas com centenas, dezenas com dezenas e unidades com unidades.		
M 31	Saber que na adição os números podem mudar de posição sem que o resultado seja diferente.		
M 32	Subtrair dois números retirando centenas com centenas, dezenas com dezenas e unidades com unidades.		
M 33	Reconhecer a adição e a subtração como operações inversas.		
M 34	Transformar uma adição numa subtração.		
M 35	Transformar uma subtração numa adição.		
M 36	Fazer contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.		
M 37	Saber a diferença entre “números pares” e “números ímpares”.		
M 38	Reconhecer a sequência “número par” – “número ímpar” na ordem natural dos números.		
M 39	Adicionar 100 e 10 a número com dois e três algarismos.		
M 40	Subtrair 100 e 10 a um número com dois e três algarismos.		
M 41	Saber o que é um algoritmo		
M 42	Construir um algoritmo da adição até 999.		
M 43	Construir um algoritmo da subtração com números de três algarismos.		
M 44	Resolver problemas de um passo em que se tenha de juntar, acrescentar		
M 45	Resolver problemas de um passo em que se tenha de retirar e completar.		
M 46	Resolver problemas com dois passos em que se tenha de juntar, acrescentar.		
M 47	Resolver problemas de dois passos em que se tenha de retirar e completar.		
M 48	Fazer adições sucessivas com quantidades iguais, com números naturais até 100.		
M 49	Associar o símbolo “x” (vezes) à multiplicação.		
M 50	Transformar adições sucessivas numa multiplicação.		
M 51	Resolver problemas de dois passos em que surja a multiplicação (adições sucessivas e combinação).		

M 52	Saber qual é o resultado da multiplicação de qualquer número pelo número 1.		
M 53	Saber qual é o resultado da multiplicação de qualquer número pelo número 0.		
M 54	Saber que na multiplicação os números podem mudar de posição mas que o resultado é igual.		
M 55	Calcular o resultado de uma multiplicação entre dois números de um algarismo.		
M 56	Saber de memória as tabuadas do 2, 3, 4, 5, e 10.		
M 57	Saber de memória as tabuadas do 6,7 ,8 e 9.		
M 58	Usar corretamente os termos “dobro”, “triplo”.		
M 59	Usar corretamente os termos “ “quádruplo” e “quíntuplo”.		
M 60	Associar o símbolo “:” (dividir) à divisão.		
M 61	Relacionar a divisão com a multiplicação.		
M 62	Saber o que é uma fração.		
M 63	Usar materiais manipuláveis para trabalhar com frações.		
M 64	Identificar frações em desenhos.		
M 65	Saber que uma fração também se chama “número fracionário” ou “número racional não negativo”.		
M 66	Sabe como se representa uma fração.		
M 67	Representar num segmento de reta $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ dessa unidade.		
Geometria e Medida			
M 68	Saber o que significa “equidistante”		
M 69	Identificar figuras “geometricamente iguais”.		
M 70	Conhecer as características do quadrado.		
M 71	Conhecer as características do retângulo.		
M 72	Conhecer as características do triângulo.		
M 73	Conhecer as características do círculo.		
M 74	Conhecer as características da circunferência.		
M 75	Reconhecer, em objetos, quadrados, triângulos e retângulos em posições diferentes.		
M 76	Saber o que são poliedros e não poliedros.		
M 77	Reconhecer poliedros e não poliedros.		
M 78	Utilizar corretamente o termo “face”, ao descrever um objeto.		
M 79	Utilizar corretamente o termo “aresta” ao descrever um objeto.		
M 80	Utilizar corretamente o termo “vértice” ao descrever um objeto.		
M 81	Identificar cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros, esferas, cones e pirâmides.		

M 82	Utilizar uma “unidade de comprimento” e fazer medições.		
M 83	Identificar “linhas retas” e linhas curvas.		
M 84	Identificar segmentos de reta em objetos e desenhos.		
M 85	Identificar linhas abertas e linhas fechadas.		
M 86	Saber trabalhar com a régua, desenhando linha retas.		
M 87	Saber trabalhar com o compasso, desenhando linhas curvas.		
M 88	Saber o que são linhas poligonais e linhas não poligonais.		
M 89	Reconhecer as diferentes moedas e as notas do Euro.		
M 90	Ordenar as moedas do Euro, de acordo com o seu valor.		
M 91	Ler quantias de dinheiro, em euros e cêntimos, com números até 500.		
Organização e Tratamento de Dados			
M 92	Usar as palavras “conjunto” e “elemento” e as expressões “pertence” e “não pertence” ao conjunto.		
M 93	Saber o que significa a expressão “cardinal do conjunto”.		
M 94	Representar conjuntos disjuntos (sem nada em comum) e os seus elementos num diagrama de Venn.		
M 95	Construir o diagrama de Carrol.		
M 96	Ler gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representa uma ou mais unidades.		
M 97	Registrar dados em gráficos de pontos e pictogramas, em que cada figura representa uma unidade.		
M 98	Construir gráficos de barras.		

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDO DO MEIO
Núcleo de Consolidação 1



NOME : _____

À DESCOBERTA DE SI MESMO		Já sei	Vou saber
EM 1.	Conhecer o nome completo, identificando o nome próprio e o nome da família.		
EM 2.	Saber o local de residência (lugar e morada).		
EM 3.	Saber o que é uma árvore genealógica		
EM 4.	Construir uma árvore genealógica e fazer relações de parentesco.		
EM 5.	Comparar-se com os outros (peso, altura, etc.) e reconhecer modificações no seu corpo.		
EM 6.	Conhecer cuidados de segurança em casa e na escola.		
EM 7.	Saber o que é um friso cronológico		
EM 8.	Conhecer e representar o seu passado num friso cronológico e completá-lo com acontecimentos importantes.		
EM 9.	Localizar num mapa o local de nascimento.		
EM 10.	Localizar num mapa os locais onde passamos as férias.		
EM 11.	Conhecer a data de aniversário de pessoas da sua família.		
EM 12.	Conhecer a função do estômago e a que sistema pertence.		
EM 13.	Conhecer a função do coração e a que sistema pertence.		
EM 14.	Conhecer a função do cérebro.		
EM 15.	Conhecer a função do fígado e a que sistema pertence.		
EM 16.	Conhecer a função dos pulmões e a que sistema pertencem		
EM 17.	Conhecer cuidados a ter com os alimentos que comemos.		
À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES			
EM 18.	Conhecer instituições: Câmara Municipal e Junta de Freguesia.		
EM 19.	Saber o que são Instituições da Comunidade		
EM 20.	Conhecer algumas instituições da localidade da escola.		
EM 21.	Conhecer profissões e profissionais que trabalham na comunidade.		
EM 22.	Conhecer monumentos, museus e outros edifícios importantes da comunidade.		
À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS			
EM 23.	Fazer a planta da sala de aula e da escola.		
EM 24.	Representar a rua e a casa onde se habita em desenhos.		

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDO DO MEIO**Núcleo de Consolidação 1**

NOME : _____

EM 25	Traçar itinerários em plantas ou mapas.		
EM 26	Distinguir diferentes meios de transporte da comunidade local e regional.		
EM 27	Reconhecer vários meios de comunicação pessoal.		
EM 28	Reconhecer vários meios de comunicação social.		
À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL		Já sei	Vou saber
EM 29	Reconhecer seres vivos e seres não vivos.		
EM 30	Saber os cuidados a ter com as plantas.		
EM 31	Identificar as partes que formam uma planta.		
EM 32	Conhecer diferentes tipos de plantas e classificá-las.		
EM 33	Saber os cuidados a ter com os animais.		
EM 34	Identificar a diferença entre animais domésticos e de vida livre.		
EM 35	Conhecer as características do corpo de diferentes animais: corpo, locomoção, bico, garras, etc.		
EM 36	Conhecer as características de habitat (onde vivem) os diferentes animais.		
EM 37	Conhecer as características alimentares dos diferentes animais.		
EM 38	Conhecer as características de reprodução dos diferentes animais.		
EM 39	Identificar os estados do tempo.		
EM 40	Conhecer as estações do ano e a sua duração.		
EM 41	Saber a diferença entre estrelas e planetas.		
EM 42	Conhecer o nome de astros (estrelas e planetas) que existem no sistema solar.		
À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E DOS OBJETOS			
EM 43	Realizar experiências com a água.		
EM 44	Identificar as propriedades da água.		
EM 45	Realizar experiências com o som.		
EM 46	Conhecer os problemas que o ruído provoca e a importância do silêncio.		
EM 47	Realizar experiências com o ar.		

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDO DO MEIO**Núcleo de Consolidação 1**


NOME : _____

EM 48.	Saber a importância que a qualidade do ar tem para uma vida saudável.		
--------	---	--	--

À DESCOBERTA DO TRABALHO DE PROJETO

EM 49.	Construir perguntas de pesquisa.		
EM 50.	Elaborar um plano de trabalho.		
EM 51.	Procurar informação, através da consulta de livros na Biblioteca Escolar e da internet.		
EM 52.	Registrar dificuldades e pensar sobre a melhor maneira de as ultrapassar.		
EM 53.	Trabalhar cooperativamente.		
EM 54.	Apresentar o trabalho na sala e a outros elementos da escola.		

Anexo 6 – “Eu acho que já sei! Peço uma avaliação.”



EU ACHO QUE JÁ SEI! PEÇO UMA AVALIAÇÃO. 2

Nome: _____

DATA	ÁREA	OBJETIVOS
	✓ Português	P13 P13 P14 P16 P26 P28 P41 P65 67 , 67, 71 71
	✓ Matemática	<u>M11</u> M6 M7 M8 M5 M7 M8 M5 M9 M93
	Escreva o mês	EM40 EM46 EM31 EM25 EM29 EM37 EM32 EM39 51, 40

Imagem 8 - Pedido de avaliação preenchido por uma criança. Fonte: Própria.

Anexo 7 – Avaliação de uma criança dos objetivos (pedidos no documento anterior)

Nome: _____

Data: _____



Avaliação de objetivos de Matemática

M6 Saber o que é uma “dezena”.

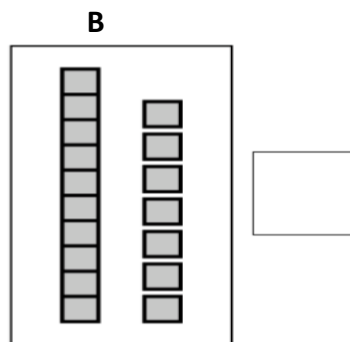
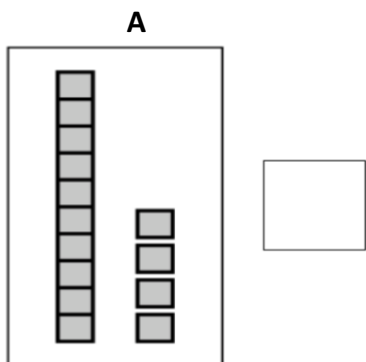
N1	N4

1-O que é uma dezena? Assinala a resposta certa.

É um conjunto de 10 unidades.

É um conjunto de 5 unidades.

2- Que números estão representados? Escreve-os no quadrado desenhado ao lado de cada imagem



3-Quantas dezenas têm os dois números que escreveste? Assinala a resposta correta.

Uma dezena.

Duas dezenas.

Três dezenas

3- Escreve, em cada tabela, os números 67 e 53.

C	D	U

C	D	U

M7 Saber o que é uma “centena”.

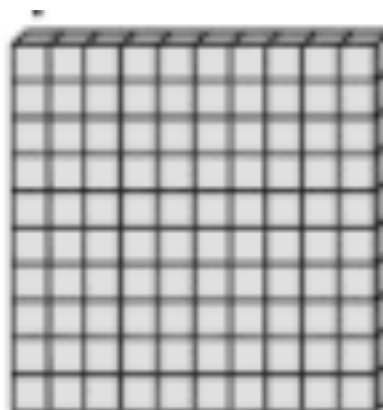
N1	N4

1- O que é uma centena? Assinala as duas respostas certas. Se quiseres, usa a grelha ao lado das respostas.

- Uma centena é um conjunto de 10 unidades.
- Uma centena é um conjunto de 10 dezenas.
- Uma centena é um conjunto de 100 unidades.
- Uma centena é um conjunto de 100 dezenas.

M	C	D	U

2 O que representa a seguinte imagem? Completa a frase.



A imagem representa uma _____.

M11 Saber o que são “números ordinais”.

N1	N4

1-O que são os números ordinais? Assinala a resposta correta.

- São os números negativos.
- São todos os números que servem para ordenar pessoas ou objetos.
- São os números que habitualmente usamos para contar quantidades.

2 -Rodeia todos os números ordinais.

$\frac{7}{2}$

$\frac{1}{8}$

1123

67

46º

0

24

$\frac{4}{9}$

12.º

11.º

N1	N4

M18 Adicionar dois números formados por dois algarismos.

1-Resolve as seguintes adições, usando o algoritmo.

a) $54 + 45 =$ _____

b) $78 + 60 =$ _____

c) $36 + 56 =$ _____
 $=$ _____

d) $82 + 33$

N1	N4

M57 Saber de memória as tabuadas do 6,7,8 e 9.

1-Completa cada uma das tabelas.

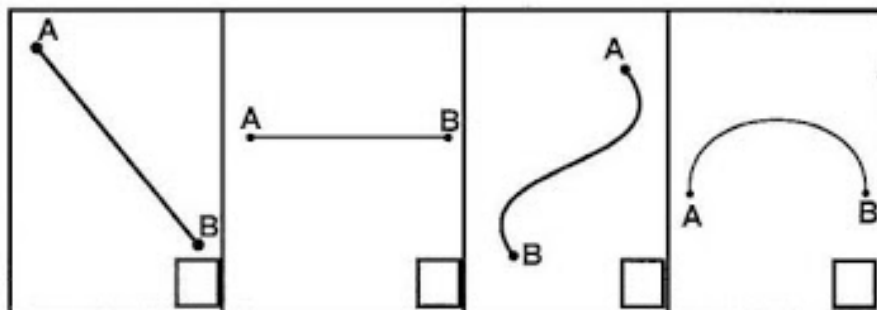
x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6											
7											

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8											
9											

M83 Identificar "linhas retas" e linhas curvas.

N1	N4

1-Marca com um X as figuras que são linhas curvas.



2-As que não foram assinaladas são linhas _____

N1	N4

M85 Identificar linhas abertas e linhas fechadas.

1-Cobre de verde as linhas abertas e de azul as linhas fechadas.



N1	N4

M90 Ordenar as moedas do Euro, de acordo com o seu valor.

1-Escreve o nome das diferentes moedas do euros da de menor para a maior valor-



_____ < _____ < _____ < _____ < _____ <

 < _____ < _____

N1	N4

M93 Saber o que significa a expressão “cardinal do conjunto”.

1-O que significa “ cardinal de um conjunto”? Assinala a resposta correta.

- São os números pares.
- Indica o número ou quantidade dos elementos constituintes de um **conjunto**.
- São os números que habitualmente usamos para ordenar.

2- Que sinal representa o “cardinal “? Assinala a resposta correta

- >
- #
- &
- @

Nome: _____

Data: _____

Avaliação de objetivos de Português

N1	N4

P13 Descobrir palavras que começam pelo mesmo fonema (som).

1-Agrupa as palavras com começam pelo mesmo som

cem xarope chapéu cebola chuvaire segundo

sem iguana

elefante jiboio girassol jipe giro xerife

Som X	Som j	Som S	Som i

N1	N4

P14 Dividir palavras em sílabas.

1-Divide as palavras em sílabas

alguidar _____

inteligência _____

quadrado _____

pesquisa _____

atenção _____

água _____

P26, Completar palavras parcialmente apagadas.

N1	N4

1- Descubra e escreva as palavras

papugão

rehição

amizade

P28, Escrever o alfabeto na ordem correta das suas letras.

N1	N4

1-Escreva todas as letras do alfabeto, muito bem desenhadas e em:

a) Letra minúscula

b) Letra maiúscula

P44 Usar corretamente a vírgula em frases.

N1	N4

1-Coloca as vírgula nas frases.

- Pedro chama a mãe para vir ao telefone.
- Eu comprei bananas pêssegos laranjas alfaces tangerinas e batatas.
- Ricardo o meu primo faz anos hoje.

- Os meus desportos preferidos são o futebol o andebol o basquetebol e a natação.

P65 Formar o singular e o plural de palavras.

1-Escreve, no local correto da tabela, as seguintes palavras.

capitão, fósseis, computador, pincéis, rua.

N1	N4

PALAVRAS	NO	SINGULAR	PALAVRAS	NO	PLURAL

2- Agora, escreve essas palavras no singular ou no plural, conforme o caso.

SINGULAR	PLURAL
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

P67 Identificar nomes comuns e nomes próprios.

N1	N4

1-Rodeia de azul os nomes comuns e de vermelho os nomes próprios.

Portugal computador Manuel caneta Argentina
borracha

André mesa Pedro praia Espanha avião
mala

P71 Identificar o sujeito de uma frase.

N1	N4

1-Completa a tabela escrevendo o sujeito de cada frase.

Frase	Sujeito da frase
O Henrique e eu fomos ontem ao cinema.	
Elas gostam de dançar ballet.	
O carro está amachucado.	
O Manuel vai comprar uma casa.	
O telefone está a tocar.	

P79-Formar "famílias de palavras".

N1	N4

1-Identifica as palavras da mesma família e escreve-as no local correto.

Cabeçudo terraço telhado cabecilha roseira destelhar
 terrestre Cor-de rosa. roseiral terreno telheiro
 cabeceira

cabeça	rosa	terra	telha

Nome: _____

Data: _____

Avaliação de objetivos de Estudo do Meio

EM3 Saber o que é uma árvore genealógica

N1	N4

1. Assinala a resposta verdadeira

Uma árvore genealógica é:

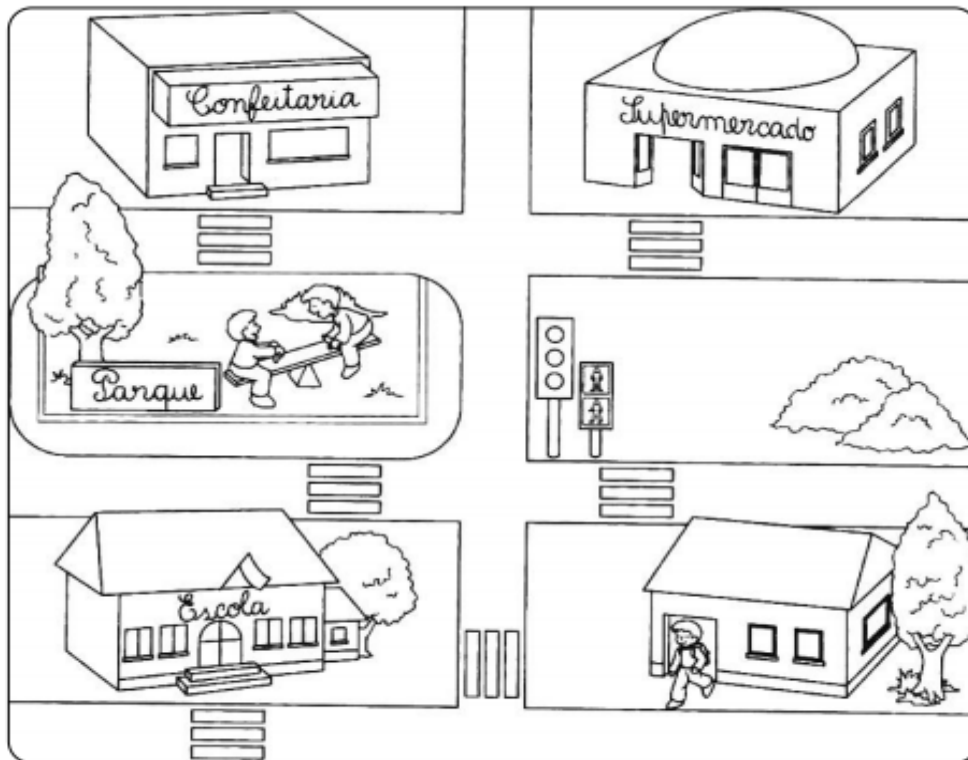
- uma planta que cresce nas florestas
- uma forma de representar os amigos.
- uma forma de representar os parentescos de uma família.

N1	N4

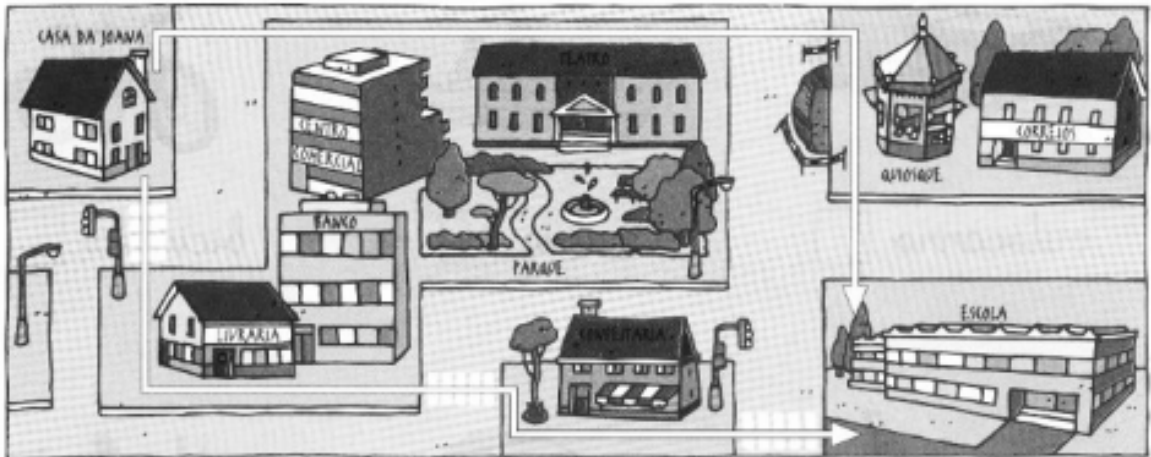
EM25 Traçar itinerários em plantas ou mapas.

1- Pinta de cores diferentes o caminho do Pedro :

- de casa para a escola.
- de casa para o supermercado
- de casa para o parque
- de casas para a confeitaria.



2-Observa os itinerários que a Luísa pode fazer para chegar à escola. Pinta-os de cores diferentes.



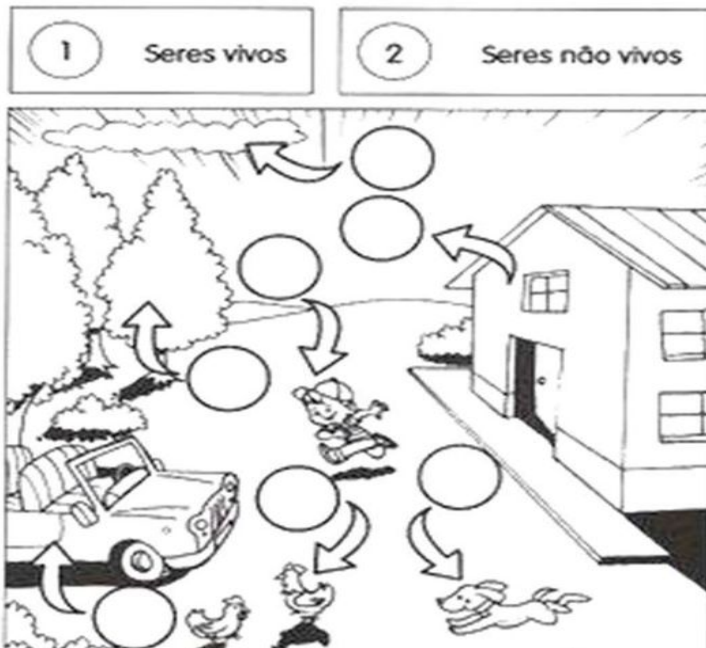
Qual dos dois escolherias? _____

Porquê? _____

EM29 Reconhecer seres vivos e seres não vivos.

1. Escreve 1 ou 2 no local correto

N1	N4



EM31 Identificar as partes que formam uma planta.

N1	N4

1- Legenda com o nome das partes que formam as plantas



EM32 Conhecer diferentes tipos de plantas e classificá-las.

N1	N4

1- Liga



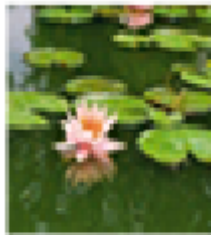
2. Completa com as palavras do quadro

couves agricultor cultivadas espontâneas urtigas

As urtigas são plantas _____ e as couves são plantas

 O _____ arrancou as _____ para poder
 plantar as _____

3-Liga cada planta ao local onde se desenvolvem-



- SOLO •
- AR •
- ÁGUA •



4. Dá exemplos de

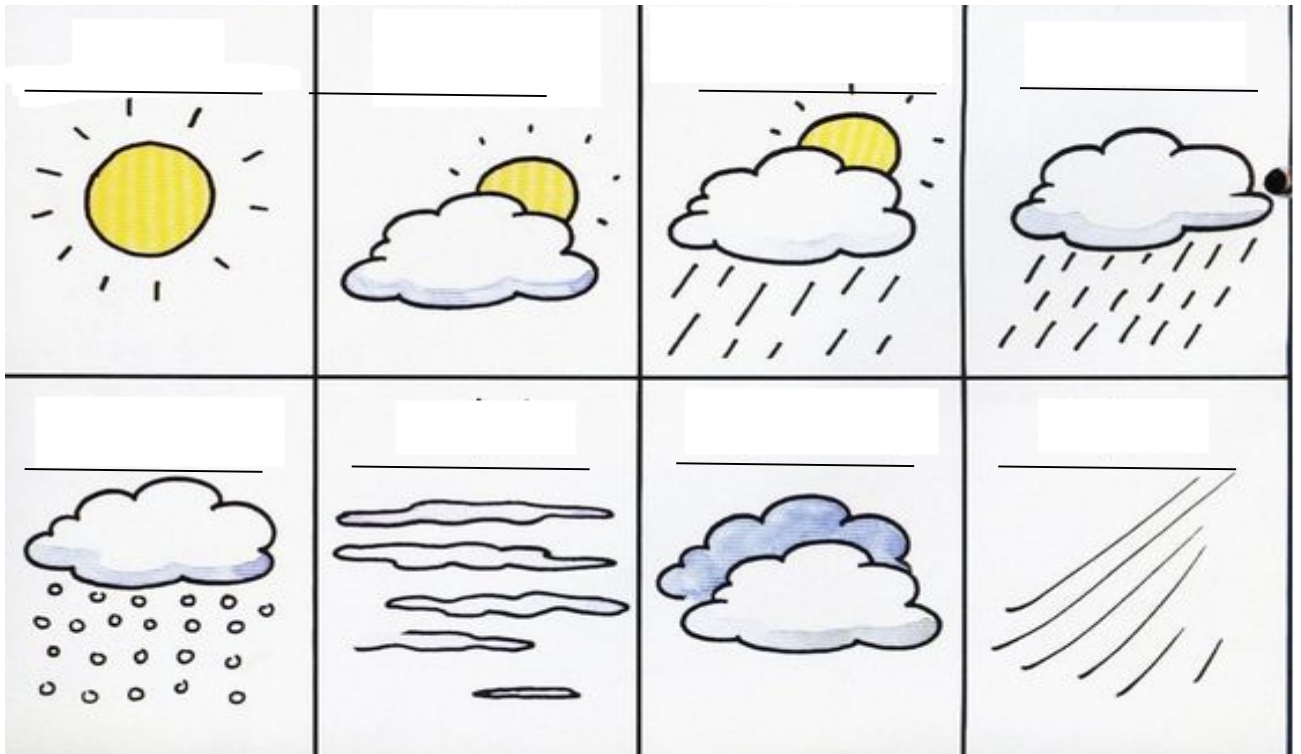
Plantas comestíveis	Plantas não comestíveis

EM39 Identificar os estados do tempo-

N1	N4

1-Escreve como está o tempo em cada uma das imagens.

chuviscos,	enublado,	vento,	sol ,
céu encoberto,	nevoeiro,	chuva,	neve,



EM 40 Conhecer as estações do ano e a sua duração.

N1	N4

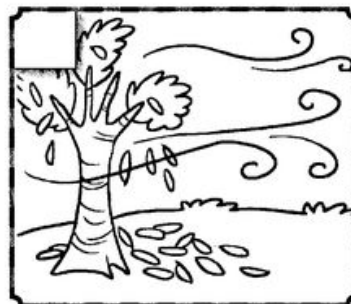
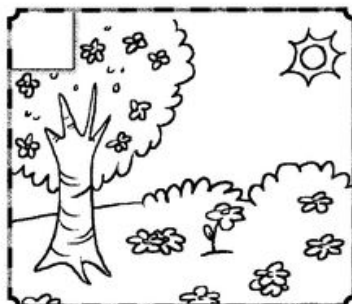
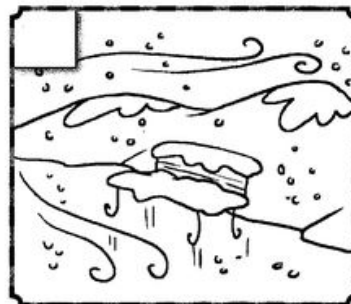
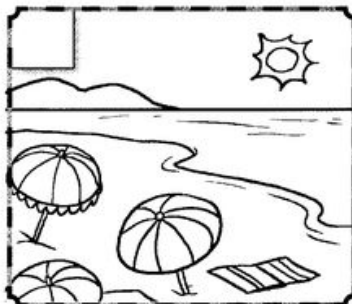
1 – Legenda

1- Primavera

2 Verão

3 –Outono

4 inverno



2-Completa

A primavera começa em _____ e termina em _____

O verão começa em _____ e termina em _____

O outono começa em _____ e termina em _____

O inverno começa em _____ e termina em _____


EM46 Conhecer os problemas que o ruído provoca e a importância do silêncio.

N1	N4

1 Escreve no quadro

Problemas que o ruído provoca	É importância de haver silêncio

Anexo 8 – Listas dos Roteiros

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS				
GRAMÁTICA				
Núcleo de Consolidação 1				
NOME: _____				
O ALFABETO		Sim	Não	Vou saber
O que significa a palavra alfabeto				
O alfabeto maiúsculo				
O alfabeto minúsculo				
As vogais				
As consoantes				
DITONGOS				
O que são os ditongos				
Ditongos orais				
Ditongos nasais				
A SÍLABA				
O que são sílabas				
Separar palavras em sílabas				
NOMES				
O que significa a palavra nome				
Nomes próprios				
Nomes comuns				
Nomes coletivos				
DETERMINANTES				
O que são determinantes				
O que são artigos				
Determinantes artigos definidos				
Determinantes artigos indefinidos				
GÉNERO				
O masculino dos nomes				
O feminino dos nomes				
NÚMERO				
O singular dos nomes				
O plural dos nomes				
ACENTOS GRÁFICOS				
O que são acentos				
Acento agudo				
Acento grave				
Acento circunflexo				
PALAVRAS SINÓNIMAS E ANTÓNIMAS				
O que significa a palavra sinónimo				
O que significa a palavra antónimo				
ADJETIVO				
O que significa a palavra adjetivo				

Função do adjetivo			
VERBO			
O que significa a palavra verbo			
Identificar verbos			
SINAIS DE PONTUAÇÃO			
O que significa a palavra pontuação			
O que são sinais de pontuação e para que servem			
Ponto final – como se utiliza			
Ponto de interrogação – como se utiliza			
Ponto de exclamação – como se utiliza			
SINAIS AUXILIARES DE ESCRITA			
O que são sinais auxiliares de escrita e para que servem			
O til, a cedilha e o hífen – como se utiliza			



ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Núcleo de Consolidação 1

NOME: _____

Números e Operações	Sim	Não	Vou saber
Sei o que são “números naturais”.			
Sei a diferença entre número e algarismo.			
Leio e escrevo números até 1000.			
Faço contagens do menor para o maior e do maior para o menor, com números até 1000.			
Comparo números até 1000 utilizando os sinais de “>” (maior), “<” (menor) e “=” (igual).			
Sei o que é uma “dezena”.			
Sei o que é uma “centena”.			
Sei o que é um “milhar”.			
Sei o que é a posição dos algarismos.			
Sei o nome de posição de cada algarismo, num número até mil.			
Sei o que são “números ordinais”.			
Sei usar os números ordinais até ao vigésimo.			
Sei que na adição uso o sinal “+” (mais)			
Sei que na subtração uso o sinal “-” (menos)			
Sei o que são expressões numéricas.			
Sei o nome das quatro operações matemáticas.			
Sei adicionar dois números formados por dois algarismos.			
Subtraio dois números formados por dois algarismos.			
Adiciono dois números formados por três algarismos.			
Subtraio dois números formados por três algarismos.			
Sei decompor um número até 1000 em somas de dois ou mais números			
Sei decompor um número até 1000 em centenas, dezenas e unidades.			
Sei adicionar dois números juntando dezenas com dezenas e unidades com unidades.			
Sei subtrair dois números retirando dezenas com dezenas e unidades com unidades.			
Sei adicionar dois números juntando centenas com centenas, dezenas com dezenas e unidades com unidades.			
Sei subtrair dois números retirando centenas com centenas, dezenas com dezenas e unidades com unidades.			
Sei adicionar 100 e 10 a número com dois e três algarismos.			
Sei subtrair 100 e 10 a um número com dois e três algarismos.			
Sei que a adição e a subtração são operações inversas.			
Sei transformar uma adição numa subtração.			
Sei transformar uma subtração numa adição.			
Sei fazer contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.			
Sei a diferença entre “números pares” e “números ímpares”.			
Sei o que é um algoritmo			
Sei construir um algoritmo da adição até 999.			


Sei construir um algoritmo da subtração com números de três algarismos.			
Sei resolver problemas de um passo em que se tenha de juntar, acrescentar			
Sei resolver problemas de um passo em que se tenha de retirar e completar.			
Sei resolver problemas com dois passos em que se tenha de juntar,			

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
Núcleo de Consolidação 1



NOME: _____

	Sim	Não	Vou saber
Sei resolver problemas de subtrair com duas operações			
Sei fazer adições sucessivas com quantidades iguais, com números até 100.			
Sei que o símbolo “x” (vezes) se usa na multiplicação.			
Sei transformar adições sucessivas numa multiplicação.			
Sei resolver problemas de multiplicação (adições sucessivas e combinação).			
Sei qual é o resultado da multiplicação de qualquer número pelo número 1.			
Sei qual é o resultado da multiplicação de qualquer número pelo número 0.			
Sei que na multiplicação os números podem mudar de posição mas que o resultado é igual.			
Sei calcular o resultado de uma multiplicação entre dois números de um algarismo.			
Sei de memória as tabuadas do 2, 3, 4, 5, e 10.			
Sei de memória as tabuadas do 6,7 ,8 e 9.			
Uso corretamente os termos “dobro”, “triplo”.			
Uso corretamente os termos “ “quádruplo” e “quíntuplo”.			
Sei que o símbolo “:” (dividir) se usa na divisão.			
Sei que a divisão á operação contrária da multiplicação.			
Sei o que é uma fração.			
Uso materiais manipuláveis para trabalhar com frações.			
Sei que uma fração também se chama “número fracionário” ou “número racional não negativo”.			
Sei como se representa uma fração.			
Geometria e Medida			
Sei o que significa “equidistante”			
Descubro figuras “geometricamente iguais”.			
Sei dizer como é um quadrado.			
Sei dizer como é um retângulo.			
Sei dizer como é um triângulo.			
Sei dizer como é um círculo.			
Descubro quadrados, triângulos e retângulos em posições diferentes.			
Sei o que são poliedros e não poliedros.			
Sei o que é “face”, de um sólido geométrico.			
Sei o que é a “aresta” de um sólido geométrico.			
Sei o que é o “vértice” de um sólido geométrico.			
Identifico cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros, esferas, cones e pirâmides.			

Utilizo uma “unidade de comprimento” e fazer medições.			
Sei o que são “linhas retas” e linhas curvas.			
Descubro segmentos de reta em objetos e desenhos.			
Sei o que são linhas abertas e linhas fechadas.			
Sei trabalhar com a régua, desenhando linha retas.			
ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA Núcleo de Consolidação 1			
NOME: _____			
	Sim	Não	Vou saber
Sei trabalhar com o compasso, desenhando linhas curvas.			
Sei o que são linhas poligonais e linhas não poligonais.			
Conheço as diferentes moedas e as notas do Euro.			
Ordeno as moedas do Euro, de acordo com o seu valor.			
Sei ler quantias de dinheiro, em euros e cêntimos, com números até 500.			
Organização e Tratamento de Dados			
Uso as palavras “conjunto” e “elemento” e as expressões “pertence” e “não pertence” ao conjunto.			
Sei o que significa a expressão “cardinal do conjunto”.			
Represento conjuntos num diagrama de Venn.			
Construo o diagrama de Carrol.			
Sei ler gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representa uma ou mais unidades.			
Sei construir gráficos de pontos e pictogramas, em que cada figura representa uma unidade.			
Sei construir gráficos de barras.			


ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDO DO MEIO



Núcleo de Consolidação 1

NOME: _____

Passado mais longínquo	Sim	Não	Vou saber
Sei a tua data de nascimento			
Sei alguns acontecimentos factos da minha vida (quando comecei a andar, a falar...			
Localizo numa linha de tempo as datas dos factos da tua vida			
Sei os meses do ano			
Sei a diferença ente ano comum e bissexto			
Sei localizar em mapas: o local de nascimento, locais onde vivo, onde vivi anteriormente ou tenha passado férias			
Perspetivas para o futuro			
O que irei fazer nas férias grandes,			
Comunico desejos			
Sei qual a tua profissão que gostava ter			
Corpo			
Localizo os órgãos do sentido no meucorpo			
Distingo objetos pelo cheiro, sabor, textura forma...			
Distingo sons, cheiros, e cores do ambiente que me rodeiam			
Reconheço alterações no meu corpo: dentes de leite/dentes definitivos			
Saúde do Corpo			
Conheço as normas de higiene do corpo (tomar banho, lavar os dentes...)			
Conheço e aplicas normas de higiene alimentar (alimentação saudável)			
Sei que é importante utilizar água potável			
Verifico o prazo de validade dos alimentos			
Conheço normas de higiene do vestuário			
Conheço normas de higiene dos espaços coletivos (casa, escola, ruas)			
Reconheço cuidados a ter com a visão (não ler às escuras...)			
Reconheço cuidados a ter com a audição (não ouvir música muito alta...)			
Reconheço a importância da vacinação			
Segurança do Corpo			
Conheço as regras de prevenção rodoviária (sinais de trânsito e de peões)			
Sei quais os cuidados a ter quando utilizo os transportes públicos ou o carro.			
Conheço regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas			
Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade			
Conheço várias profissões e sei dizer o que fazem .			
Instituições e serviços existentes na comunidade			
Conheces as instituições do meio local: serviços de saúde, correios, bancos, igrejas, junta de freguesia...			
Seres vivos do seu ambiente			
Observas e identificas algumas plantas do teu ambiente			
Distingues plantas espontâneas de plantas cultivadas			
Reconheces diferentes ambientes onde vivem as plantas (água, terra, ar)			

Conheces as partes das plantas			
Registas as variações do aspeto de um arbusto ou árvore, ao longo do ano			
Observas e identificas alguns animais do teu ambiente			
ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DE <u>ESTUDO DO MEIO</u>			
Núcleo de Consolidação 1			
NOME: _____			
	Sim	Não	Vou saber
Distingo animais de vida livre de animais domésticos			
Sei que há diferentes ambientes onde vivem os animais (água, terra, ar)			
Sei as características externas de alguns animais			
Descubro como se alimentam esses animais			
Descubro como se reproduzem esses animais.			
Descubro como se deslocam os animais			
Conheço diferentes características e seres vivos de outras regiões ou países			
Itinerários			
Sei descrever o meu itinerário diário (casa/escola)			
Localizo os pontos de partida e de chegada			
Identifico e traço itinerário numa planta			
Meios de comunicação			
Conheço os diferentes tipos de transportes da localidade			
Conheço outros tipos de transportes			
Conheço tipos de comunicação pessoal (correio, telefone, email)			
Conheço tipos de comunicação social (jornais, rádio, televisão)			
Experiências com materiais e objetos			
Realizo experiências com materiais (sal, açúcar, vidro, madeira, barro, areia...)			
Realizo experiências com objetos (cortiça, papel, cera, objetos variados ...)			
Comparo materiais de acordo com as suas propriedades (flexíveis, resistentes, solúveis, duros, transparentes, combustíveis...)			
Faço grupo de materiais segundo as suas propriedades			
Identificas a origem dos materiais (naturais/artificiais)			
Experiências com o ar			
Sei que existe ar.			
Realizo experiências com o ar (balões, seringas)			
Sei que o ar tem peso			
Experimento como se portam os objetos na presença de ar quente e ar frio (objetos sobre um aquecedor, balões de S. João)			

Anexo 9 – Fichas/tarefas de avaliação de matemática



Nome: _____

Data: _____

Tarefa 1

Objetivo - Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 1000.

1. Lê e assinala com **X** a resposta correta para cada opção.

a) Setenta e oito unidades
78

708 780

b) Falta uma unidade para 500
309

489 499

c) O algarismo das unidades é igual ao das centenas
366

424 485

d) Falta uma dezena para 400
399

300 390

N1	N2	N3	N4

Objetivo - Identificar o valor posicional de um algarismo.

2- **Completa** a tabela com a decomposição dos números e a sua leitura.

Número	Decomposição	Leitura por ordens
69	_____ + _____	6 dezenas e 9 unidades
115	_____ + _____ + _____	
382	_____ + _____ + _____	
491	_____ + _____ + _____	

N1	N2	N3	N4

Nome: _____

Data: _____

Tarefa 2

Objetivos - Ordenar números numa sequência decrescente.

1- **Escreve** os números por ordem decrescente usando o sinal correto.

55 459 89 385 155 295

_____ ○ _____ ○ _____ ○ _____ ○ _____

N1	N2	N3	N4

Objetivos - Identificar números pares.

2- Assinala com **X** os dois números que são pares.

A. 124 e 125

B. 203 e 208

C. 306 e 308

D. 85 e 88

N1	N2	N3	N4

Objetivos- Escrever números naturais tendo em conta a sua localização.

N1	N2	N3	N4

3- **Escreve** os números

antes		depois
	338	
	399	
	241	

antes		depois
	179	
	285	
	499	

antes		depois
	233	
	357	
	394	

Nome: _____

Data: _____

Tarefa 3

Objetivo- Adicionar dois números juntando centenas com centenas, dezenas com dezenas e unidades com unidades.

1. Completa e pinta o número que completa a adição

$$145 + 100 = \underline{\quad}$$

100	65	145
200	40	80
120	245	50

$$430 + 66 =$$

100	69	130
210	430	496
240	135	230

N1	N2	N3	N4

Objetivo-Subtrair dois números retirando centenas com centenas, dezenas com dezenas e unidades com unidades.

2. Completa e pinta o número que completa a subtração

$$235 - 121 = \underline{\quad}$$

100	65	145
200	40	80
114	245	50

$$368 - 166 =$$

100	69	130
210	430	496
240	135	202

N1	N2	N3	N4

Objetivo - Saber a tabuada do 2

3. Completa a tabela

×	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2					10							

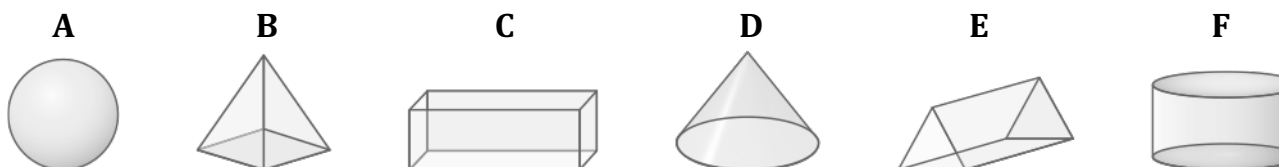
N1	N2	N3	N4

Nome: _____ Data: _____

Tarefa 4

Objetivo-Identificar poliedros e não poliedros.

1. Completa



Poliedros: _____
 poliedros: _____

Não

N1	N2	N3	N4

Objetivo-Identificar cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros, esferas, cones e pirâmides.

2. Completa a tabela

FIGURA	Nome do sólido
A	
B	
C	
D	
E	
F	

N1	N2	N3	N4

Nome: _____ Data: _____

Tarefa 5

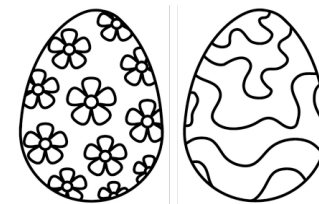
Objetivo-Resolver problemas que envolvam a subtração no sentido de comparar.

1. Qual é a diferença entre o número de ovos vendidos pelas duas fábricas?

Fabrica A: _____
Fabrica B: _____

R:

—



Fábrica A
299 ovos

Fábrica B
200 ovos

N1	N2	N3	N4

Objetivo-Resolver problemas que envolvam a adição no sentido de juntar.

2. **Quantos** ovos venderam as duas fábricas, **no total**?

R:

—

N1	N2	N3	N4

Objetivo-Resolver problemas que envolvam a divisão no sentido de partilha.

3. Distribuí estes **24 bombons** por caixinhas em que só cabem **4 bombons**.

Quantas caixinhas vais precisar. Utiliza desenhos para descobrires a resposta.

R:

—



N1	N2	N3	N4

Objetivo -Resolver problemas que envolvam a multiplicação no sentido aditivo.

4. A Ana e 5 amigas levaram caixas de bombons para a sala. Cada uma levou 2 caixas. **Quantas** caixas há no total ?

Podes usar desenhos ou operações para mostrar como pensaste.

R: _____

N1	N2	N3	N4

Objetivo -Resolver problemas que envolvam a divisão no sentido de partilha e medida.

5.A Rita tem 8 bombons de chocolate e a sua irmã tem metade. Quantos bombons de chocolate tem a sua irmã?

Podes usar desenhos ou operações para mostrar como pensaste.

N1	N2	N3	N4

Nome: _____ Data: _____




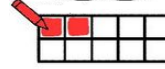
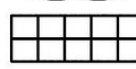
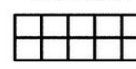



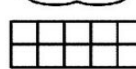
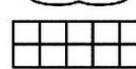
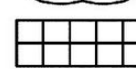



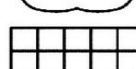
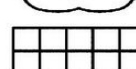
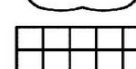
Tarefa 1

Objetivo - Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 10.

1	UM	U			
2	DOIS	D			
3	TRÊS	T			
4	QUATRO	Q			
5	CINCO	C			
6	SEIS	S			
7	SETE	S			
8	OITO	O			
9	NOVE	N			

N1	N2	N3	N4

1
2

N1	N2	N3	N4

Objetivo - Identificar o valor posicional de um algarismo.

3.

DEZENA	UNIDADE	OU	D	U
1	1		1	1

12 →

D	U

16 →

D	U

13 →

D	U

17 →

D	U

14 →

D	U

18 →

D	U

15 →

D	U

19 →

D	U

N1	N2	N3	N4

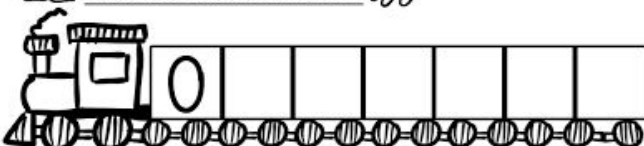
Nome: _____

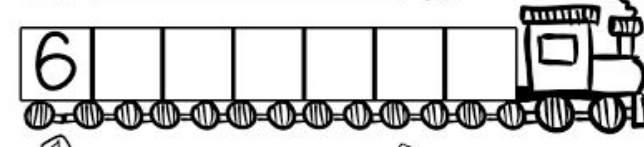
Data: _____

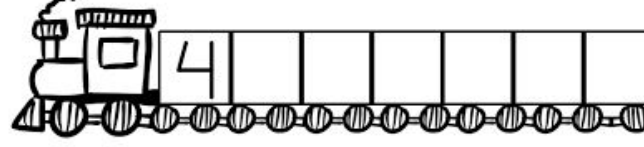
Tarefa 2

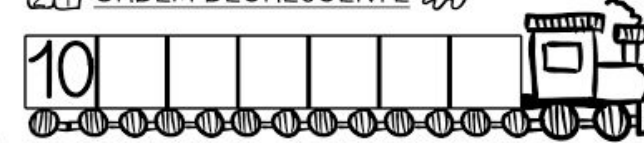
Objetivos - Ordenar números numa sequência crescente e decrescente.

1







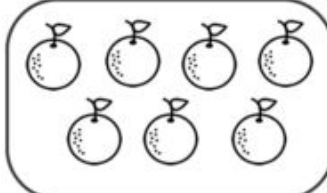


1 2 3 ORDEM CRESCENTE ✍️
 3 2 1 ORDEM DECRESCENTE ✍️
 1 2 3 ORDEM CRESCENTE ✍️
 3 2 1 ORDEM DECRESCENTE ✍️

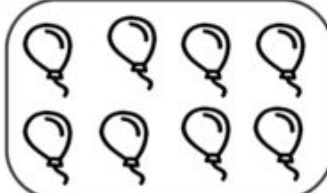
N1	N2	N3	N4

Objetivos - Identificar números pares e ímpares.

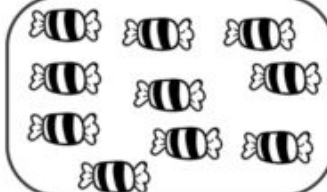
2



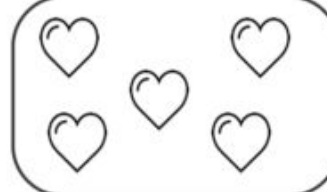
 Par Ímpar



 Par Ímpar



 Par Ímpar



 Par Ímpar

N1	N2	N3	N4

Nome: _____

Data: _____

Tarefa 3

Objetivos- Escrever números naturais tendo em conta a sua localização.

1

1	2
3	4
5	6
7	8
9	10
11	12
13	14
15	16
17	18
19	20

N1	N2	N3	N4

Objetivo- Adicionar dois números juntando unidades com unidades.

2


$2 + 1 = 3$	
$2 + 3 =$	
$4 + 4 =$	
$2 + 2 =$	
$4 + 2 =$	
$3 + 4 =$	
$3 + 7 =$	
$2 + 6 =$	
$5 + 4 =$	


N1	N2	N3	N4


Objetivo-Subtrair dois números retirando unidades com unidades.

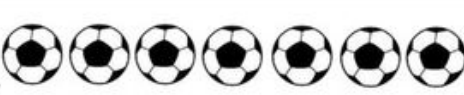
3

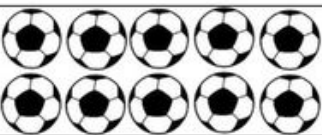
$8-6=$ 


$15-4=$ 

$18-8=$ 

$11-2=$ 

$7-3=$ 

$10-9=$ 

$5-5=$ 

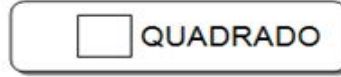
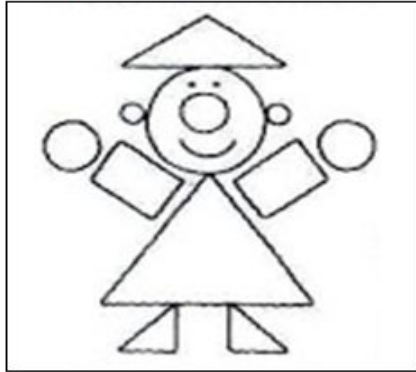
N1	N2	N3	N4

Nome: _____ Data: _____

Tarefa 4

Objetivo-Identificar figuras geométricas

1



Pinta quantos há na figura

2

RETÂNGULO S

QUADRADOS

TRIÂNGULO

CÍRCULO

N1	N2	N3	N4

Objetivo- Identificar retângulos ,círculos, quadrados e triângulos.

3.

FIGURA	Nome


Nome: _____

Data: _____

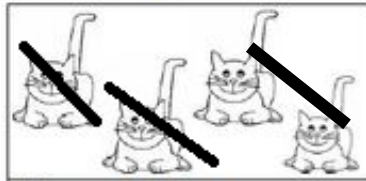
Tarefa 5

Objetivo-Resolver problemas que envolvam a subtração.

1.



.....
Eram lápis.
Ficaram lápis.
..... - =



.....
Eram gatos.
Ficou gato.
..... - =

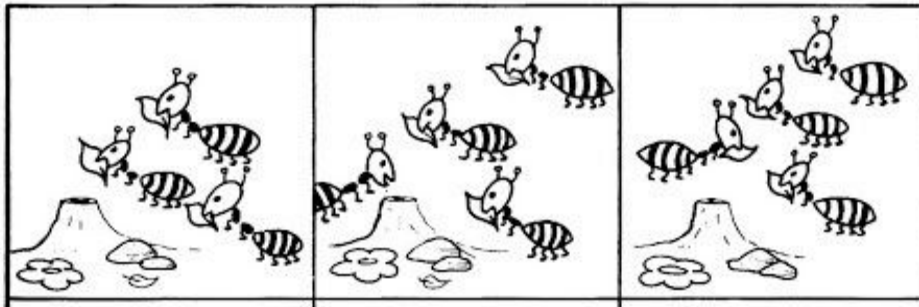


.....
Eram vacas.
Ficaram vacas.
..... - =

N1	N2	N3	N4

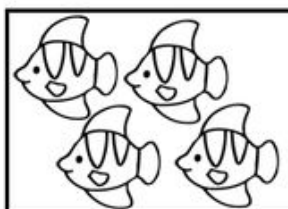
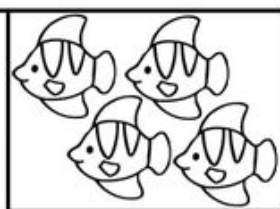
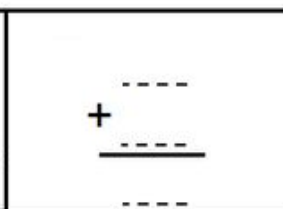
Objetivo-Resolver problemas que envolvam a adição.

2.

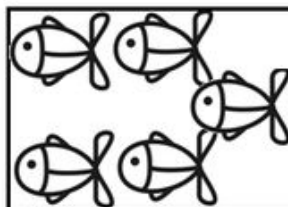
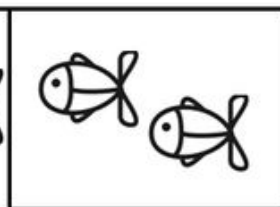
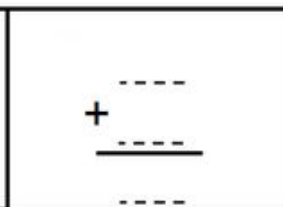


___ + ___ = ___

___ FORMIGAS CHEGOU ___ FORMIGA HÁ ___ FORMIGAS

N1	N2	N3	N4

Anexo 10 – Grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos

Data:				
Local:				
Intervenientes:				
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:		Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
Observação:				

Anexo 10.1 – Grelhas de registo de diálogos entre docentes e alunos preenchidas

Data: 24/04/2019				
Local: Sala de aula à direita				
Intervenientes: Professora I. e A.P.				
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:		Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
Não sei o que é para fazer	Pergunta fechada	x	<p>Professora I.: Escreve os números por ordem crescente. Como é que tu cresces?</p> <p>(A.P. respondeu, mas não foi perceptível, devido ao tom de voz baixo)</p> <p>Como é que tu cresces? É de pequenino para grande ou de grande para pequenino?</p> <p>A.P.: Eu acho que é de pequeno até grande.</p> <p>Professora I.: Então vamos ver qual é mais pequeno e vamos pôr aqui até ficar grande.</p> <p>A.P.: (aponta para o número do exercício) Professora porque é que está aqui um 4?</p> <p>Professora I.: Não, isto é só o número da pergunta. Esta é a pergunta 1, esta é a 2, 3, 4, e 5. (Diz apontando para os exercícios do manual). Está bem? Tens de olhar para estes números aqui. (Diz apontando para os números do exercício que ele deve ordenar).</p>	Começou a fazer o exercício, começando por procurar o menor número.
	Pergunta aberta			
Observação:	O A.P. estava a realizar um exercício de uma página do manual, no qual era solicitado que ordenasse os números apresentados por ordem crescente.			

Data: 2/05/2019			
Local: Sala de aula à esquerda			
Intervenientes: A.O. e estagiária Maria Matilde (E.M.)			
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:	Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
Não estou a perceber.	Pergunta fechada	<p>A.O.: Porque é que está mal?</p> <p>E.M.: O quê?</p> <p>A.O.: Estas 4 daqui. (aponta para alguns dos algoritmos da ficha que tinham uma cruz ao lado, referindo que estava errado)</p> <p>E.M.: As últimas? E estas já fizeste de novo? (Imagem 1)</p> <p>A.O.: Eu não percebo.</p> <p>E.M.: Quais?</p> <p>A.O.: Estas 4.</p> <p>E.M.: Estas de cima?</p> <p>A.O.: Sim.</p> <p>E.M.: Então vamos ver. Tens o $19 + 46$. Tu fizeste como? $9 + 6$ dá quanto?</p> <p>A.O.: Dá 15.</p> <p>E.M.: Dá 15, mas tu aqui só meteste 5 (apontando para a classe das unidades). Então o 1 fica onde? Como é que é composto o 15? 1 dezena e?</p> <p>A.O.: 5 unidades.</p> <p>E.M.: Então vamos deixar assim. O 5 fica nas unidades e depois temos que fazer $1 + 4 + ?$</p> <p>A.O.: 1.</p> <p>E.M.: Porquê? (pausa e a A.O. não respondeu) Olha para aqui. Tens o $19 + 46$. Tu disseste que isto dava 15, certo? (Imagem 2)</p> <p>A.O.: Sim.</p> <p>E.M.: Então vamos por aqui 15. E estes dois dá quanto? (apontando para os números da classe das dezenas)</p> <p>A.O.: $1 + 4$ é 5.</p> <p>E.M.: Agora faz lá esta conta, algoritmo. (pausa) 5</p>	De seguida a A.O. fez o algoritmo sozinha e quando terminou voltou a chamar-me.
	Pergunta aberta		

		<p>e aqui não há nada (no outro espaço das unidades), então fica 5. E isto? (apontando para a soma das dezenas)</p> <p>A.O.: Não percebo ainda.</p> <p>E.M.: 1 + 5. Tens de contar sempre com este que vem dali. Se 9 + 6 é 15, não é só 5, pois não?</p> <p>A.O.: Não.</p> <p>E.M.: havia uma dezena que estava aqui perdida. O que é que podes fazer?</p> <p>Metes aqui (na classe das dezenas mais pequeno). Escondes aqui o 1 para não te esqueceres.</p> <p>A.O.: Mas eu não percebo. É muito difícil.</p> <p>E.M.: Então vou fazer de outra forma. Vamos voltar ao início. (escrevi o algoritmo com as classes por cima). Vamos começar pelas unidades. 9 + 6 é? (Imagem 3)</p> <p>A.O.: 15</p> <p>E.M.: 15 é 1 dezena e 5 unidades certo?</p> <p>A.O.: Sim.</p> <p>E.M.: E onde é que escreves o 15?</p> <p>A.O.: (escreveu só o 5).</p> <p>E.M.: E o 1? A dezena que falta ao 5?</p> <p>A.O.: Não sei.</p> <p>E.M.: sabes o que é que fazemos? Subimos e pomos aqui ao lado em pequenino, porque faz parte das dezenas. Então temos de juntar às outras dezenas.</p> <p>A.O.: Ah, acho que já percebi.</p> <p>E.M.: Então tenta fazer agora sozinha e se precisares de ajuda diz.</p>	
Observação:	Comecei por explicar da maneira que me parecia mais simples de perceber, mas depois de várias tentativas e dá criança o ter dito percebi que ela não estava a compreender como é que se faziam os algoritmos, por isso mudei de estratégia e expliquei-lhe de outra forma. Era a primeira vez que esta criança estava a fazer estes		

	algoritmos (em que o resultado da soma dos números da classe das unidades é mais do que 9).
--	---

Data: 2/05/2019			
Local: Sala de aula à esquerda			
Intervenientes: A.O. e estagiária Maria Matilde (E.M.)			
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:	Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
(Pôr o braço no ar e eu dirigi-me ao seu lugar).	Pergunta fechada	E.M.: Diz. A.O.: Baralhei-me um bocadinho. E.M.: Como é que fizeste? 6 + 9? A.O.: 15. E.M.: Metes-te o 5 e aqui o? A.O.: 1. E.M.: Boa, e agora? O que é que vais fazer? A.O.: 4 + 1 é 5. (pausa) + 1 é 6? E.M.: é 6? A.O.: É. (ficou em silêncio) E.M.: É isso. Qual é o resultado? A.O.: 65. Já percebi. E.M.: Agora vais fazer os outros da mesma forma.	De seguida eu saí e a A.O. continuou a realizar o seu trabalho.
	Pergunta aberta		
Observação:		A criança não fez nenhuma questão, mas sim uma afirmação.	

Data: 14/05/2019			
Local: Sala de aula à direita			
Intervenientes: I.L. e estagiária Maria Matilde (E.M.)			
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:	Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
(A criança veio ter comigo e chamou-me) Matilde. Podes ver?	Pergunta fechada	E.M.: Diz. Já fizeste? I.L.: Assinala outras opções que poderiam estar na torre (exercício de matemática em que o produto das somas tem de ser 1000). E.M.: E o que é que tu fizeste? I.L.: Eu fiz um x nas que podiam estar na torre.	Quando eu me levantei ele continuou a realizar as seguintes tarefas.
	Pergunta aberta		

		<p>E.M.: Então vamos ver. Esta não dava porque? (apontado para uma soma)</p> <p>I.L.: Sim, porque ia ficar 950.</p> <p>E.M.: E esta porque é que dá?</p> <p>I.L.: $50 + 100 = 150$ (continuou a somar os outros números) 500</p> <p>E.M.: 500?</p> <p>I.L.: Ai não, 400 e aqui 600, por isso dá 1000.</p> <p>E.M.: E esta?</p> <p>I.L.: 350. Aqui dá + 350 é 800</p> <p>E.M.: 800? Então e 800 + 300 (último número da soma) quanto é?</p> <p>I.L.: Ai não. (pausa)</p> <p>E.M.: Tens $350 + 350$. Como é que podemos fazer este cálculo? Podemos fazer primeiro os $300 + 300$. Faz lá.</p> <p>I.L.: 600.</p> <p>E.M.: Agora vais buscar os 50. $50 + 50$.</p> <p>I.L.: 700.</p> <p>E.M.: Tudo dá 700, é isso que estás a dizer? (ele acenou) Então $700 + 300$?</p> <p>I.L.: É 1000.</p> <p>E.M.: E aquela porque é que não dá?</p> <p>I.L.: Essa porque fica 600.</p> <p>E.M.: Muito bem! Era isso? E as outras já fizeste?</p> <p>I.L.: Falta-me só estas. Vou fazer.</p>	
Observação:			

Data: 9/05/2019			
Local: Sala de aula à direita			
Intervenientes: A.O. e estagiária Maria Matilde (E.M.)			
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:	Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
Não estou a perceber.	Pergunta fechada	<p>E.M.: Não estás a perceber o que?</p> <p>A.O.: Eu já fiz isto, agora aqui é muito difícil.</p> <p>E.M.: O que é que aconteceu na história?</p> <p>A.O.: Na escola da Alina há 123 meninas e 176 meninas. Quantas crianças à na escola da Alina. (leu o problema)</p> <p>E.M.: O que é que tens de fazer para saberes quantas crianças há na escola da Alina? Todas juntas quantas são?</p> <p>Temos de fazer o quê?</p> <p>A.O.: Uma conta grande.</p> <p>E.M.: De quê? Uma adição? Uma subtração?</p> <p>A.O.: Subtração?</p> <p>E.M.: O que é que temos de fazer para saber todos juntos quanto são?</p> <p>A.O.: Não sei.</p> <p>E.M.: Pensa lá. Tu sabes que há 123 meninos e 176 meninas, certo? (ela acenou) Mas nós queremos saber todos juntos quantos são? (enquanto dizia fazia gestos com as mãos, mostrando que numa estavam os meninos, na outra as meninas e juntava-as).</p> <p>A.O.: Fazendo uma conta de +</p> <p>E.M.: Boa. Então faz lá. É como fizeste antes, mas não te esqueças que agora tens centenas. Tens que acrescentar. (Escrevi iniciais das classes por cima dos números)</p>	Eu saí do lugar e a criança fez o cálculo e continuou as tarefas do manual.
	Pergunta aberta		

		<p>A.O.: Ah pois é. (escreveu o algoritmo) $1 + 1 = 2$. E.M.: Por onde é que se começa? A.O.: Pelas unidades. Tem de ser aqui. E.M.: Boa, vais fazer sozinha? A.O.: Sim.</p>	
Observação:	A criança não realizou uma questão, mas sim uma afirmação.		

Data: 3/06/2019			
Local: Sala de aula à direita			
Intervenientes: J. e Estagiária Maria Matilde (E.M.)			
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:	Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
Matilde.	Pergunta fechada	<p>E.M.: Diz J. O que é que precisas? (ela aponta) Diz com a tua voz. J.: Isto é para fazer? (apontando para a grelha do PIT) E.M.: Sim, é para preencheres. Quando é que vais ter escola da floresta? A.O.: Está quase a acabar a escola e a professora disse que não íamos ter mais. E.M.: Pois, já falta pouco tempo. Então vais pôr? J.: (acenou que não) E.M.: Então vamos passar. Hoje vais fazer o quê? J.: Matemática. E.M.: Então vais pôr no dia de hoje. (a J. começou a percorrer a folha com o lápis e parou no quinta-feira) Qual é que é o dia de hoje J.? J.: Ah este? (aponta para a coluno da segunda-feira) E.M.: Boa. J.: (fez uma cruz no quadrado correto) E.M.: Que dia é hoje J.? J.: Segunda E.M.: Segunda, boa. Então o que é que vamos pôr</p>	Começou a escrever a data.
	Pergunta aberta		

		<p>mais nesta linha? (apontou para a terapia) Hoje tens terapia?</p> <p>J.: Não.</p> <p>E.M.: Tens tarefas?</p> <p>J.: Sim. Aqui?</p> <p>E.M.: Sim. Continua. Hoje tens trabalho com a professora Cristina?</p> <p>J.: Não.</p> <p>E.M.: Tens trabalho com o professor?</p> <p>J.: Sim.</p> <p>(continuação do preenchimento da tabela)</p> <p>E.M.: Quando é que é a assembleia? (não respondeu) é à segunda?</p> <p>J.: Não.</p> <p>E.M.: Terça?</p> <p>J.: Sim.</p> <p>E.M.: É na terça-feira ou é no último dia da semana?</p> <p>J.: É no último.</p> <p>E.M.: E qual é que é o último? (não respondeu). Olha aqui é sexta.</p> <p>J.: (Fez uma cruz no respetivo quadrado e começou a olhar para os outros colegas)</p> <p>E.M.: Vamos J. Educação Física é quando?</p> <p>J.: (Apontou para a coluna da sexta-feira)</p> <p>E.M.: é por cima daquela (que ela tinha de fazer a cruz). Já está? (acenou com a cabeça que sim). Então e Expressão Musical? Quando é?</p> <p>J.: (Apontou para sexta-feira)</p> <p>E.M.: É à sexta? Não. Quinta? Eu acho que também não. Pergunta à A.O.</p> <p>J.: Quando é?</p> <p>A.O.: É hoje, segunda.</p> <p>E.M.: É quando?</p> <p>J.: (Apontou para segunda-feira, mas começou a fazer a cruz na terça).</p>	
--	--	--	--

			<p>E.M.: Então se disseste que era aqui porque é que estás a fazer aí?</p> <p>J.: (Fez a cruz no quadrado que eu aponte).</p> <p>E.M.: Último, expressão plástica. Quando é?</p> <p>J.: Aqui (apontou para a coluna da segunda-feira).</p> <p>E.M.: Não é hoje.</p> <p>J.: (Apontou para quarta-feira).</p> <p>E.M.: Boa. Então acabámos. Agora tens de escrever a data de hoje.</p>	
Observação:	A J. não realizou uma questão apenas me chamou para ir ao seu lugar.			

Data: 3/06/2019				
Local: Sala de aula à direita				
Intervenientes: Professora I. e X.V.				
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:		Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
O que é que é para fazer?	Pergunta fechada	x	<p>Professora I.: Qual é o objetivo?</p> <p>X.V.: (apontou para o objetivo na folha do roteiro)</p> <p>Professora I.: Ah, então aqui é só unires os pontos para fazeres uma imagem igual à que está ao lado.</p> <p>X.V.: Ah, aqui é só para fazer igual.</p>	O X.V. foi para o seu lugar fazer o exercício explicado pela professora.
	Pergunta aberta			
Observação:				

Data: 3/06/2019				
Local: Sala de aula à direita				
Intervenientes: Professora I. e A.M.				
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:		Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):

Não estou a perceber.	Pergunta fechada		<p>Professora I.: O que é que diz a história? (interrupção do diálogo por outro colega) vá, ver se sabe reproduzir a história.</p> <p>A.M.: Um prédio tem 3 andares.</p> <p>Professora I.: É verdade (apontou para a figura)</p> <p>A.M.: 4 janelas em cada andar.</p> <p>Professora I.: 4 apartamentos...</p> <p>A.M.: em cada andar.</p> <p>Professora I.: Sim e depois qual é a pergunta que te fazem? O que é que queres saber? Os apartamentos têm quantos quartos?</p> <p>A.M.: 2.</p> <p>Professora I.: Ah, é melhor leres outra vez.</p>	O A.M. continuou a fazer o exercício.
	Pergunta aberta			
Observação:	O A.M. não realizou uma questão, mas sim uma afirmação.			

Data: 3/06/2019			
Local: Sala de aula à direita			
Intervenientes: Professora I. e A.M.			
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:	Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
Oh professora não estou a perceber.	Pergunta fechada	<p>Professora I.: Não estás a perceber o quê?</p> <p>A.M.: Isto (apontando para o exercício).</p> <p>Professora I.: Tens de resolver o problema. Quero saber quantas pessoas moram nesse prédio.</p> <p>A.M.: 24</p> <p>Professora I.: Como é que fizeste?</p> <p>A.M.: contei de 2 em 2.</p> <p>Professora I.: Tens de pôr aqui como é que fizeste (apontando para o espaço cedido para a responder).</p> <p>A.M.: Mas escrever ou pôr números?</p>	O A.M. resolveu o problema e mostrou como o tinha resolvido.
	Pergunta aberta		

			Professora I.: Pode ser por desenhos ou pôr contas. Como tu quiseres.	
Observação:	O A.M. não realizou uma questão, mas sim uma afirmação.			

Data: 3/06/2019				
Local: Sala de aula à direita				
Intervenientes: Professora I. e V.L.				
Pergunta da criança:	Tipo de pergunta:		Diálogo:	Reação da criança (o que fez após o diálogo com a professora):
Está bem?	Pergunta fechada	x	<p>Professora I.: Então $8+7=15$ $10+6=16$ $7+8+10+6=31$ ok. Eu acho que se calhar não precisava de fazer as contas todas outra vez. Se calhar bastava só juntar este com este e dava 31. Senão era desnecessário ter feito aquelas contas primeiro, mas ok. A pergunta sublinhar a pergunta para saber dar a resposta (a professora sublinhou). Leia lá a pergunta.</p> <p>V.L.: Quantos alunos vão participar no campeonato?</p> <p>Professora I.: Como é que respondes? (não respondeu) No campeonato... usas as mesmas palavras que estão na pergunta, são as que te vão servir para fazeres a resposta. Então vá. Quantos alunos vão participar no campeonato?</p> <p>V.L.: 31.</p> <p>Professora I.: Mas essa não é a resposta completa. No...</p> <p>V.L.: Campeonato</p> <p>Professora I.: Vão</p> <p>V.L.: participar 31 alunos.</p> <p>Professora I.: Então escreva lá a resposta.</p>	O V.L. escreveu a resposta e eu verifiquei que estava correta.
	Pergunta aberta			
Observação:				

Anexo 11 – Entrevistas realizadas às docentes do núcleo de consolidação II

Anexo 11.1 – Guião da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. • Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados
Formação das cooperantes	Caracterizar o percurso profissional das professoras	<ul style="list-style-type: none"> • Quais foram as principais experiências durante o seu percurso como professora? • Ao longo da sua carreira tem feito formação continua? Em que áreas? O que é que foi mais significativo para si? • Ao longo da sua carreira trabalhou sempre como professora titular? • Há quanto tempo está nesta escola?
Projeto pedagógico	Conhecer o projeto e a inserção do professor nesta.	<ul style="list-style-type: none"> • Sabendo que colaborou na própria elaboração do Projeto dar ASAS desde o início, será que me pode contar como foi este processo? Quais as razões que vos levaram a definir este projeto? • Antes do projeto ser implementado já utilizava esta metodologia de trabalho? • No projeto referem que “nenhuma criança será deixada para trás” e “nenhuma criança será impedida de progredir”. Considera que isto é possível? Como?
Autonomia nas aprendizagens	Conhecer/perceber a opinião das cooperantes relativamente à autonomia das nas aprendizagens das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Este método privilegia a autonomia das crianças nas suas aprendizagens. Qual a sua opinião sobre

		<p>o processo de construção de autonomia nesta sala?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o papel do professor na promoção da autonomia das crianças? • Como é que se estabelecem os princípios de autonomia na sala de aula? • Que materiais são necessários para as crianças organizarem a sua aprendizagem e quais são aqueles que foram construídos para serem utilizados autonomamente por eles?
Equipa de docentes	Perceber o trabalho colaborativo entre os docentes da instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Em cada núcleo existem dois professores titulares. Quais são os benefícios e as estratégias de trabalhar em equipa?

Anexo 11.2 – Entrevista da professora I.

Quais foram as principais experiências durante o seu percurso como professora?

Professora: Olha, eu quero salientar a minha formação inicial, acho que a minha formação inicial foi uma boa formação inicial. Tive possibilidade de observar e de estagiar em sítios, em escolas que trabalhavam com movimento da escola moderna, na altura já à trinta anos, portanto, logo aí acho que inicialmente tive uma formação inicial que vai um pouco, ou que foi ao encontro daquilo, do trabalho que eu fui realizando e também da forma como trabalho hoje aqui nesta escola. Para além disso, aquilo que muita gente acha que é difícil e que não é uma boa experiência, a experiência que eu tive quase 10 anos da minha vida foi em escolas que ou eram unitárias ou eram, portanto, lugar único para as 4 classes, ou eram escolas só de 2 lugares onde tinha pelo menos 2 anos de escolaridade. Isso ensinou-me, através da prática, a diversificar o meu trabalho. Eu tinha que ter trabalho preparado para vários anos de escolaridade. Tinha que ter alunos a trabalhar com outros alunos, portanto, eles dentro da sala ajudavam-se, cooperavam e isso foi uma mais valia para tudo aquilo que eu acabei por ir desenvolvendo na minha vida como professora. Depois, acho que também não posso deixar de destacar os 10 anos que passei, não sei se foram 10 de foram 9 pela educação especial também me ajudaram muito. Trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais e preparar trabalho para elas ajudou-me a ver a outra perspetiva dos alunos com mais dificuldades dentro de uma sala em que nós temos tendência a fazer trabalho igual para todos. Acho que foram assim as 3 situações que mais me ajudaram e que foram, que foram experiências válidas para o trabalho.

Ao longo da sua carreira tem feito formação continua? Em que áreas? O que é que foi mais significativo para si?

Professora: Sim, eu acho que fui uma pessoa que fui investindo muito nessa questão da formação. Em termos de grandes de longas formações, eu tirei o bacharelato, o meu curso era um curso na altura chamado um curso médio, era um bacharelato de 3 anos, embora seja um curso como eu já disse que me deixou muito bem preparada eu tive sempre aquele bichinho de eu quero saber mais eu quero descobrir eu quero aprender e eu gostava de estar no papel de aluna, portanto fui fazer um CESE de dois anos em formação pessoal e social e educação para a cidadania. Depois nessa altura integrei a educação especial comecei a achar que tinha muitas falhas em termos das problemáticas dos miúdos e achei que tinha que ir fazer educação especial, fui fazer uma pós-graduação em educação especial. Por fim fui fazer mestrado numa área diferente, tive um convite para ir fazer na área da educação especial, mas eu achei que

isso afunilava a minha formação e eu queria uma coisa que tornasse mais abrangente a minha formação, então fui fazer o mestrado em ciências da educação claro e fui na área da orientação da aprendizagem, mais uma vez tinha muito a ver com a organização do trabalho, a supervisão pedagógica na vertente da supervisão enquanto partilha e em crescimento de dois professores. E depois a formação continua a outra que fui fazendo de curta duração digamos assim, eu fui um bocadinho seletiva, nunca fui, eu nos meus relatórios de avaliação nunca fui uma professora fazer porque tinha que fazer. Eu sempre escrevi nos meus relatórios que a formação que eu fazia e que eu escolhia tinham a ver com as falhas que eu senti, portanto, eu não fiz formação nas áreas em que achava que não precisava. Portanto, sim tudo ligado à educação, à educação especial e quanto ao facto de ser significativo acho que para mim foram sempre essas áreas foram sempre significativas, porque eu fui um pouco à procura daquilo que me dava resposta às minhas necessidades ou porque estava da educação especial ou enquanto professora do regular, por exemplo nas áreas onde eu tenho mais lacunas, eu sinto que a minha as minhas grandes lacunas não são na área de português porque eu sou formadora de português e ainda à dois anos fiz uma de matemática, e pronto eu acho que procurei dentro das várias áreas diversificar ao máximo a formação em função sempre das necessidades que sentia.

Ao longo da sua carreira trabalhou sempre como professora titular?

Professora: Não, eu trabalhei 9/10 anos como professora titular, 10 acho eu depois tive 9 ou 10, nunca sei se não 9 ou 10 num e noutro como professora de educação especial e depois retomei desde 2006 retomei outra vez a titularidade da turma. Fiz um interregno de 2 anos, fiz um interregno de 2 anos 3, 3 anos em que estive como formadora.

Há quanto tempo está nesta escola?

Professora: Desde 2012. Desculpa desde 2006, não sei se à bocado disse 2002 se disse 2006, mas é 2006. Sim, nesta com mais ou menos... Assim, eu trabalhava nestes moldes mas eles não tinham... só tinham toda a autonomia a partir do 3º ano, o 1º e o 2º era mais controlado, eu tinha algum cuidado com o 1º e com o 2º ano

Estagiária: Claro, também tem que fazer a adaptação.

Professora: Sim, e depois a partir do 3º sim eles já tinham planos individuais de trabalho e faziam trabalhos de pesquisa.

Sabendo que colaborou na própria elaboração do Projeto dar ASAS desde o início, será que me pode contar como foi este processo? Quais as razões que vos levaram a definir este projeto?

Professora: Sim. Em 20015 (pensa) em 2016 eu fui durante 2 ou 3 anos coordenadora de 1º ciclo e houve uma mudança em termos das linhas orientadoras do ministério de há uns anos para cá, em 2016, e o ministério estava a querer dar alguma autonomia às escolas no sentido de cada uma adaptar o seu trabalho ao seu contexto. Foram feitas várias diligências, nomeadamente várias formações em que contactaram as direções das escolas para terem 3 elementos do agrupamento presentes numa formação onde estaria também o diretor de escola, o coordenador de 1º ciclo e 1 elemento do 2º ou do 3º ciclo. E eu enquanto coordenadora fui a essa formação e tudo o que nos era passado na formação tinha a ver com o que havia de ser o perfil de aprendizagem dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, tinha a ver com um documento que ainda não tinha saído mas que havia de sair que era, para não se mexer nos programas foram criadas aprendizagens essenciais para as pessoas se guiarem e para não mexer também naquilo que eram as metas que anteriormente existiam. O que aconteceu é que nessa formação foram-nos dadas essas indicações. Inicialmente, pediam que nos focássemos no ano que tivesse menos, menos sucesso e no caso do 1º ciclo o ano que tem menos sucesso é claramente o 2º ano, porque é onde surgem o maior número de retenções, isto porquê? Porque os miúdos têm uma capacidade em termos de aprendizagem da leitura e da escrita, que não é igual em todos, e a capacidade, a maturidade que não é igual em todos, podemos dar-lhes os dois anos para eles fazerem esta aprendizagem. Portanto, não faz sentido reter um aluno no 1º ano que não sabe ler, mas que está dentro de um desenvolvimento considerado normal, porque ele pode ainda aprender no ano seguinte. Mas depois o que acontece é que no 2º ano há um grupo de alunos que se desenvolve imenso na leitura e na escrita e outros que estão a começar a aprender a ler e a escrever, então as retenções situam-se nesse ano de escolaridade. Portanto inicialmente, foram promovidas as medidas para a promoção do sucesso escolar pelo ministério de educação e as nossas, as nossas linhas orientadoras situavam-se com esta metodologia de trabalho como temos no projeto mas para os segundos anos. Mas quando eu comecei a falar cá na escola do que estava a fazer do que é que o ministério pretendia dar mais autonomia às escolas, tive uma serie de colegas que disseram eu também gostava de abraçar esse projeto. Sobretudo porque eram colegas que já tinham visto como é que eu trabalhava, por exemplo os alunos os meus alunos entravam para a sala e como tinham um plano eles começavam a trabalhar, e elas achavam isso curioso “Como é que eles entram e começam a trabalhar? Não ficam a fazer barulho?” não ficam...é assim eles estão habituados desde o 1º ano, desde muito cedo eles estavam habituados a isso, quando chegavam ao 3º e ao 4º tinham de facto essa autonomia. E eu fiz, lancei o desafio e tive a sorte de ter um grupo de professores que agarrou e que quis, e transformamos aquelas duas, eram duas medidas uma tinha a ver com os alunos,

criando mais autonomia mais responsabilidade nos alunos que eles se tornassem autônomos até na leitura e na escrita e pudessem trabalhar e investigar questões relacionadas, até com o currículo obviamente, e outra mais na linha dos professores, que precisavam de aprender o que era de verdade a diferenciação pedagógica, porque eu acho que a verdade é que as pessoas não sabem bem o que é diferenciar. Fazem um teste diferente e acham que já estão a diferenciar e diferenciar não tem só a ver com o teste que é diferente, tem a ver com os tempos, com os espaços, com os testes ou com as atividades são propostas, mas tem a ver com um conjunto de mais coisas. E eu transformei essas duas medidas no que era um projeto. Depois como é que o projeto nasceu? Este projeto nasceu de um outro, que é o pai ou a mãe deste, que foi desde 2006, para aí desde 2004/3 foi quando este projeto nasceu, teve uma mãe que o projeto não tinha nome, mas já tinha todos estes princípios, que era levar os alunos a pesquisar, a trabalhar sozinhos, a serem responsáveis pela sua aprendizagem, a perceber o que é que tinham que aprender, o que era suposto e esperado que aprendessem e a autoregularem-se a partir dos instrumentos que utilizamos agora também. O dar asas surgiu da mãe, que foi à não sei quantos anos, que uma série de professores vieram para esta escola para trabalhar nesses moldes, o trabalho começou a ser feito, mas depois começamos a ter outras funções. Eu vim para trabalhar esse projeto, eu trabalhei o projeto assim, mas depois passei a formadora. A P. também veio, passou a coordenadora de escola, não autorizaram a que tivesse turma. O M. foi outro colega que agora não está cá, mas está ainda no agrupamento, era outro professor que veio para trabalhar nesses moldes e estava a trabalhar nesses moldes, mas também se foi embora porque era coordenador e não autorizavam que ele tivesse turma. Portanto uma série de circunstancias muito ligadas às opções políticas educativas do ministério do Crato, que tornaram as coisas todas muito mais...aquilo era só treino basicamente treinar para as provas, fazer exames, aquilo tudo contar para nota e os professores tinham outras preocupações. Portanto o projeto, o anterior morreu um bocadinho. Quando eu peguei em turma e passei depois a trabalhar com a turma, depois delinear o projeto dar asas não foi difícil para mim pegar no que eu já tinha feito, porque sempre trabalhei muito assim, pôr as coisas em prática. Acho que está.

Antes do projeto ser implementado já utilizava esta metodologia de trabalho?

Professora: Sim.

No projeto referem que “nenhuma criança será deixada para trás” e “nenhuma criança será impedida de progredir”. Considera que isto é possível? Como?

Professora: Eu acho que é possível. Eu acho que quando nós estabelecemos tarefas para fazer de manhã com os alunos. Eles podem ter as suas tarefas, cada um as suas dentro daquilo que é a sua capacidade e a sua possibilidade, sendo que para um pode ser apenas a data, o dia da semana, os números até 10. Para outros pode ser ler um texto, responder a perguntas sobre o texto. Portanto, eles têm que se sentir integrados e eles são válidos, eles podem ter imensa dificuldade a ler, podem ser excelentes na arrumação de materiais, podem ser ótimos no desenho e na pintura, e eles o que têm é que ser valorizados pela aquilo que são e pelo aquilo que sabem. Se eles sentirem que têm uma tarefa tal como qualquer outro não importa que seja diferente, até porque nestas salas e com este projeto dificilmente eles estão todos a fazer a mesma coisa. Portanto, os que têm mais dificuldades, poderão não se sentir tão “tão mal” por estarem a fazer uma coisa que é visivelmente mais fácil, porque ao seu lado pode estar um momento a fazer pintura e recorte, o outro pode estar a ler, o texto e o outro pode estar a trabalhar matemática. O que importa é que eles se sintam integrados e que se tornem responsáveis, que se tornem autónomos, que consigam resolver os seus problemas, porque aprender, eles vão aprender, eles têm 4 anos para aprender. Os pais ficam preocupados porque acham que eles chegam a fim do 2º ano e não passam, ou não podem passar para o terceiro. Não! É desmontar um bocado isto, que também é difícil. Portanto, onde é que eu estava?

Estagiária: Nenhuma criança será deixada...

Professora: Pronto, nenhum é deixado para trás. É evidente que é muito difícil gerir estes tempos todos, mas se nós conseguirmos ter um tempo, pequeno que seja, mas para aquele grupo que necessita de nós acaba, eles não são deixados para trás. Poderão não fazer tanto trabalho como os outros, mas fazem à medida das suas possibilidades, à medida da sua capacidade, à medida do seu gosto e do seu interesse também. Impedida de progredir também não é, porque se eles mostrarem vontade e quiserem fazer mais eles têm sempre essa possibilidade. Eles podem ir sozinhos pesquisar, podem dizer o que querem e nós podemos arranjar materiais para eles pesquisarem. Portanto, o facto de estarem todos numa sala e fazerem todos a mesma coisa ao mesmo tempo vai fazer com que uns se atrasem e os que são mais rápidos fiquem à espera os outros. Aqui isso não acontece, porque se ele é mais rápido ele sabe o que pode fazer a seguir, portanto, eles não são impedidos de progredir, eles vão, eles vão progredir.

Estagiária: Autonomamente

Professora: Claro! Portanto, para mim é possível. Como? É tendo e proporcionando trabalho e materiais diferentes para cada um.

Este método privilegia a autonomia das crianças nas suas aprendizagens. Qual a sua opinião sobre o processo de construção de autonomia nesta sala?

Professora: Nesta sala. Eu não consigo desligar-me do que eles eram no ano anterior. Eu acho que aos poucos eles estão mais autónomos, apesar das dificuldades que têm. Porque nós temos muitos casos de muitos alunos com algumas, com algumas problemáticas, mas ainda assim eu acho que eles estão autónomos porque, uma menina como esta que esteve aqui agora pode ser, é uma menina que em termos de leitura e escrita tem os seus, as suas dificuldades e grandes, portanto, é uma menina com necessidades educativas especiais, mas ela já consegue tomar conta do seu comprimido, sabe a que horas tem que vir, sabe ir buscar e, portanto, tudo isto tem que ser valorizado e temos sempre que ter em conta que o compreender estes alunos e a avaliação destes alunos tem que ser sempre tida em função do próprio aluno, e nunca em função da norma da turma. Portanto eles têm diferentes níveis de autonomia aqui, sendo que a construção ainda está, ainda não está nem a meio digamos assim, se temos 4 anos para construir a autonomia e eles estão ainda nem a meio, mas acho que eles já conseguem muita coisa. Se nós formos pensar só sobre os resultados escolares e sobre o trabalho escolar, com certeza há ainda muitos que são pouco autónomos. Se formos pensar em termos do dia a dia e da vida das experiências que eles têm, eu acho-os cada vez mais responsáveis. Eu não consigo olhar para eles e ver só a parte escolar, eu só consigo olhar para eles e ver o todo, o que eles estão, o que eles são como pessoa

Estagiária: exato, e até nos objetivos deles as aprendizagens não são só conteúdos têm muitas outras coisas, portanto...

Professora: Exatamente, claramente.

Estagiária: também engloba fazer recados e não só, tem lá muitas coisas que...

Professora: Claramente! Nós temos alguns alunos que até à semana passada nunca iriam escolher uma coisa, que é uma tarefa de sala que é ir buscar os lanches para os distribuir, e ontem ou anteontem, tive um aluno, de quem eu não esperava isso, e ele veio pedir se podia ir buscar lanches. Isto é uma vitória para ele, é uma vitória e em termos de autonomia isto não tem palavras para explicar. Portanto, não podemos olhar só para os miúdos para a produção que eles têm quanto trabalho escolar, acho que há um todo que é trabalhado porque é esse todo que pela vida fora o vai acompanhar e não é só os resultados escolares. Nós temos muita tendência para olhar para aquilo que os miúdos são, e sobretudo no 2º e 3º ciclo para as notas que eles têm, mas eles não são notas eles são pessoas e têm é que ter competências que os ajudem a ultrapassar as dificuldades que vão tendo. Isso tem a ver com autonomia e com responsabilidade não tem só a ver com as aprendizagens escolares propriamente ditas, não sei se respondi...

Estagiária: sim, claro que sim

Qual o papel do professor na promoção da autonomia das crianças?

Professora: Olha eu acho que nós temos um... Quando eles vêm muito pequeninos nós temos uma grande responsabilidade, primeiro no processo de leitura e escrita, porque a leitura e escrita vão ser a base da autonomia deles em termos do trabalho escolar. Ultrapassada essa, essa, essa fase, ou ao mesmo tempo que estamos a trabalhar essa parte, o papel do professor é sobretudo devolver perguntas às crianças, é “O que é que tu achas?”. Eles perguntam-nos e é devolver a pergunta “O que é que tu achas?”. Porque ainda me recordo que quando eu comecei a trabalhar, das coisas que mais aflição me fazia, eu chegava a uma escola e não conhecia os miúdos, e eram escolas pequenas, sobretudo zonas rurais porque eram unitárias de lugar único ou com dois lugares, mas era uma de manhã outra de tarde, portanto. E o que eu mais me afligia era os miúdos não sabiam se escreviam “Ó professora é com lápis ou caneta? É com... é nesta linha ou na outra?”. E isso afligia-me. Porque isso quando chegassem ao 5º ano eles não iam ter quem lhes respondesse a isso, os professores não tinham paciência para responder a esse tipo de coisas. E o nosso trabalho é sobretudo ajudá-los a serem organizados para... E devolver-lhes perguntas, é devolver-lhes a responsabilidade de responder e de assumir que querem por exemplo fazer qualquer coisa “Eu quero!”. Também no projeto, também diz, eles querem muito aquilo que fazem, por isso é que se calhar fazem com mais agrado, por isso é que as aprendizagens começam por ser, acabam por ser significativas, porque devolver a pergunta é passar para o outro a responsabilidade de escolher, mas também de cumprir, a responsabilidade de pensar sobre o assunto, de tomar decisões. E portanto, o papel do professor passa muito por aí, é mais um gestor do que propriamente... Porque eles aprendem imensa coisa sozinhos. Os miúdos se não tiverem problemas aprendem imensa coisa sozinhos, mais ainda do que aquilo que nós pensamos. Às vezes nós é que os fazemos estarem tão dependentes de nós. Portanto eu acho que o papel do professor é esse, e devolver perguntas, é ajudá-los a serem organizados, claro que é responder às dificuldades, obviamente, eu isso nem sequer ponho em causa, mas é o outro lado da escola que muitas vezes nos esquecemos de trabalhar.

Como é que se estabelecem os princípios de autonomia na sala de aula?

Professora: Olha, eu acho que tem a ver com tudo isto que eu disse. Ao nós devolvermos a pergunta em vez de darmos a resposta, é dar-lhes uma cana para eles irem pescar em vez de lhes dar o peixe. Portanto, os princípios são estes, vocês podem tomar decisões, mas têm que ser responsáveis por elas. E depois, por exemplo, acho que uma das ferramentas melhores que nós temos é a assembleia. A assembleia dá para eles

discutirem, pensarem e pensarem em conjunto, e ouvirem as opiniões dos outros porque tudo isso vai formar a pessoa que eles são. Portanto os princípios da autonomia são ao fim ao cabo criados também aqui, tais como as regras de sala de aula, tais como a noção de responsabilidade e do cumprimento de tarefas. Ao fim ao cabo aquilo surge deles, e portanto, quando surge deles, eles acatam, percebem, refletem sobre o assunto e definem as, as, todas as questões, nomeadamente quais são os critérios para sermos autônomos, quais são os critérios para sermos responsáveis, quais são os critérios para sermos chefe de sala, ai não, presidente da assembleia, quais são os critérios para realizar trabalho autônomo. Portanto tudo parte deles, nós podemos dar uma ajuda e devemos, é o nosso papel, mas eles acabam por conseguir fazer isso. Portanto, os princípios de autonomia são ao fim ao cabo discutidos no grupo e vão sendo construídos por nós com eles e vão inculcando esses princípios.

Que materiais são necessários para as crianças organizarem a sua aprendizagem e quais são aqueles que foram construídos para serem utilizados autonomamente por eles?

Professora: Em termos práticos. Olha, eu acho que é importantíssimo eles perceberem o que é um plano individual de trabalho, assim como é importantíssimo eles perceberem que regras é que são necessárias para eles trabalharem individualmente numa sala. É muito importante eles terem os espaços definidos, eles saberem onde podem encontrar os materiais que nós proporcionamos. É muito importante, para além do plano individual de trabalho, haver tabelas onde eles podem aprender a fazer registos, seja daquilo que gostaram e não gostaram, seja daquilo que se propõem fazer. Portanto, nós não temos este ano, mas o ano passado tínhamos cantinhos com ficheiros, e eles tinham uma tabela de dupla entrada com os seus nomes, e eles tinham que apontar os ficheiros que faziam. Portanto, ao fim ao cabo tudo isto tem a ver com a organização, mas são igualmente materiais que eles devem aprender a utilizar e terem ao seu dispor. Depois, para a construção da aprendizagem é importante eles também saberem, e não tem que ser só com o seu manual pode ser com vários manuais, o que é que é esperado que eles aprendam, o que é que é suposto que eles aprendam, e tentar juntar o que é suposto que eles aprendam à aquilo que eles gostariam de aprender. Enquanto eles são pequeninos o trabalho é um pouco inverso, mas quando eles são mais crescidos, agora já tentamos fazer um pouco, é fazermos o trabalho que é “O que é que vocês gostariam de aprender? Que trabalho de projeto é que vocês gostariam de fazer?”. E nós enquanto professores vamos tentando ligar a esse trabalho de projeto ou a esse tema, os temas que estão ligados, em termos curriculares, ao que ele quer e gostaria de aprender, há sempre forma de ligar a matemática, o estudo do meio e o português. Isso é um trabalho

mais nosso, nós é que somos os professores mas pode partir deles. No 1º e 2º ano é um pouco o inverso, “O que é que vocês gostariam?”, ok vão poder escolher, mas já é importante eles saberem o que já é esperado que eles aprendam, porque isso dá-lhes a noção daquilo que trabalharam e daquilo que lhes falta trabalhar.

Mais coisas que eu queria dizer em relação a isso. Portanto, é a listagem de objetivos, fazer a apropriação curricular com eles e depois fazer uma listagem de objetivos e eles conhecerem quais são os objetivos, haver instrumentos de registo diário do que eles fazem, para ver se eles conseguem cumprir a que se propõe. Por exemplo uma coisa que nós acabamos por instituir agora há pouco tempo que é a escrita do sumário, “Ok tu planeaste, então vamos ver o que é que fizeste?”, no final do dia vamos fazer um apanhado daquilo que tu aprendeste hoje. E eles já começam a conseguir, coisa que no 1º período por exemplo não conseguiam, eles tinham noção que tinham que trabalhar o livro de matemática, ok, “E o que é que trabalhaste na matemática? Foi aquilo da, daquela... Não, não! Tens que ir ver como é que se chama? Onde é que está? Vais abrir o livro e vais ver.”, é uma questão de organização mais materiais. O horário, uma agenda semanal, um horário acho que isso é importante eles aprenderem a consultar e perceber que há espaços para fazer de tudo. Eles podem até ter um espaço para brincar ou para fazer atividades livres, mas isso estar tudo arrumadinho na cabeça deles. Mais coisas. Tudo isto, o preciso de ajuda ou o posso ajudar, o poder ajudar pode ser um colega, portanto, o trabalho cooperativo é muito importante. Os registos do gostei e do que não gostei, do mostrar e contar, a construção do seu portefólio eles ainda estão, ainda têm os portefólios todos muito misturados, mas isto tudo são aprendizagens. Portanto, todos estes, não sei se me estou a esquecer assim de algum. Mas pronto, bate tudo numa questão de organização do trabalho e haver suporte de, portanto, ou de ficheiros, ou de fichas ou até de avaliações que são propostas por nós. Portanto, isso aí temos que ser nós a gerir. Pronto, e tudo isto faz com que eles sejam autónomos. Eles organizam-se e aprendem a gerir a sua autonomia. Pronto, alguns com mais facilidade outros com menos, mas isto...

Em cada núcleo existem dois professores titulares. Quais são os benefícios e as estratégias de trabalhar em equipa?

Professora: Olha, eu acho que há imensos benefícios. Nós quando estamos sozinhos com uma turma temos tendência a formar, claro, opiniões sobre os alunos e muitas vezes enganamo-nos. Para mim a coisa mais difícil é avaliar e quando nós pensamos na avaliação dos alunos às vezes eu não acredito que não haja professores que tenham certeza absoluta sobre cada aluno, porque há muito coisa que eles podem saber que não demonstram ou porque são caladinhos ou porque não escreveram ou porque

naquele dia não conseguiram resolver ou porque... por isso é que eu sou um bocadinho avessa também às fichas de avaliação e às classificações, para mim avaliar é descrever exatamente aquilo que o aluno é capaz de fazer, e quando nós descrevemos aquilo que o aluno é capaz de fazer ou que não é capaz de fazer nós estamos a avaliar aquilo que o aluno sabe. Uma coisa bem diferente é a classificação, o aluno é um aluno de 3, ou de bom, ou de muito bom, ou de excelente, ok, mas isso não me diz o que é que ele sabe. Ele pode ser um aluno bom, mas o que é que ele sabe? ou o que é que ele não sabe? e o que é que ele falha para não ser muito bom? Não pode ser num valor que a coisa... Portanto, essa é a primeira parte. Portanto, o facto de trabalharmos em equipa ajuda a que quando fazemos a avaliação. (interrupção por um aluno) O facto de nós trabalharmos em conjunto e na altura das avaliações nós de facto falamos muito uma com a outra, e eu sei mais uma coisa de um e ela sabe mais uma coisa de outro. Portanto, nós complementamo-nos efetivamente, assim como na preparação dos trabalhos, por exemplo, para além das nossas apetências, eu por exemplo sou muito mais virada para o português, a P. é muito mais virada para a matemática e isso só por si eu acho que já é bom, porque eu tenho uma forma de transmitir as coisas ela tem outro e quando nós trocamos e os alunos ouvem outra pessoa às vezes conseguem aperceber-se de determinados pormenores que anteriormente não tinha percebido. Para além, disso a resposta que nós damos aos miúdos é muito mais variada. Nós temos estratégias diferentes de apresentar o que quer que seja aos garotos e sendo duas pessoas trabalhando em conjunto, é preciso é que nós, que os dois elementos trabalhem de facto em conjunto. Torna-se mais fácil não só avaliar, como chegar aos alunos. Portanto, para mim os benefícios são mais que muitos. As estratégias também são sempre mais diversificadas, porque eu tenho uma forma de explicar, a P. tem outra. Eu proporciono uns materiais, a P. proporciona outros. E portanto, o que acontece é que as estratégias são mais diversificadas. Por outro lado, eu acho que ainda há mais uma vantagem de trabalharmos assim, é que nós aprendemos muito uns com os outros eu cada vez, agora só vou como avaliadora, mas eu cada vez que vou às aulas de outras pessoas eu aprendo imenso, “nunca me tinha passado pela cabeça colocar as coisas desta forma”. Portanto, eu acho que é um enriquecimento muito bom e muito útil para os alunos que recebem diferentes estratégias que, que têm bastantes benefícios, recebem as coisas de outra maneira de uma e de outra, mas também para nós enquanto professores, porque nós aprendemos muito uns com os outros e trabalhamos com eles de forma diferente, porque ouvimos e vimos como a nossa colega a nossa parceira trabalhava. E outra coisa, eu acho que eles têm, como nos trabalhamos assim eles têm bastante facilidade em lidar com qualquer pessoa, com qualquer professor que entre porque eles sempre se habituaram que podiam ir ter comigo ou com a P., respondia uma

ou respondia outra, mostravam um trabalho a uma ou mostravam a outra. Portanto, eu acho que mesmo para eles é bom porque eles vão-se adaptando a várias pessoas que trabalham de forma diferente e no futuro isto vai ser útil para eles também, não sei se...

Estagiária: respondeu sim, obrigada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico|
2018-2019

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

Eu I., _____, professora da
escola _____ autorizo a gravação da
entrevista. Estou ciente de que apenas a estagiária que realiza a entrevista e a
supervisora terão acesso às minhas informações de forma direta e qualquer outra
utilização destas informações, seja no relatório final da prática de ensino
supervisionada ou no portefólio da estagiária, só poderá ser feita respeitando o meu
anonimato. Fui ainda informada que o material ficará na posse da estagiária e/ou da
supervisora.

gravação de voz

A minha autorização é voluntária, não remunerada e que a minha recusa poderá
ocorrer a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim.

Por ser verdade, assino de livre vontade.

Isabel Maria Ribeiro Pereira Fidalgo

Estagiária: Maria Matilde Lourenço
Supervisora: Elisabete Xavier Gomes

Imagem 9 - Autorização para a gravação da entrevista da professora I. Fonte: Própria.

Anexo 11.3 – Entrevista da professora P.

Quais foram as principais experiências durante o seu percurso como professora?

Professora: Eu comecei a trabalhar em 1987. Passei por várias fases utilizando várias estratégias. Também trabalhei no modo tradicional, mas rapidamente percebi que teria que haver algumas diferenças. Comecei também muito cedo na carreira a perceber e a dar-lhes autonomia. Começamos por trabalhar em planos, em trabalho autónomo, não com esta intensidade e com esta frequência. Quando vim para esta escola. Eu vim para esta escola aliás, porque fui desafiada para vir integrar um projeto em 2005/2006 e sim de facto começamos a trabalhar com contratos de aprendizagem, com muito tempo autónomo e basicamente a partir daí as minhas estratégias foram sempre estas.

Ao longo da sua carreira tem feito formação continua? Em que áreas? O que é que foi mais significativo para si?

Professora: Sim, tenho. A minha formação base é de 1º ciclo. Fiz um complemento de formação em ensino da língua estrangeira. Tenho o mestrado em supervisão. Tenho formação de matemática. Fiz a formação do PNP, Plano Nacional da Língua Portuguesa. Fiz formação também em recursos digitais e não me lembro agora de mais nenhuma, mas tenho feito várias formações.

Estagiária: E dessas formações, há alguma que considere que tenha sido mais significativa?

Professora: Ao nível da matemática e ao nível dos recursos digitais, embora o nosso parque informático não dê para desenvolver tudo aquilo que aprendi nessas formações.

Há quanto tempo está nesta escola?

Professora: Eu estou cá desde 2005/2006.

Sabendo que colaborou na própria elaboração do Projeto dar ASAS desde o início, será que me pode contar como foi este processo? Quais as razões que vos levaram a definir este projeto?

Professora: Como disse eu e a I. fomos desafiadas a vir integrar este projeto. No momento em que nós viemos, a pessoa que nos desafiou, por razões pessoais, teve que tomar outro rumo e nós abarcámos um bocadinho à descoberta, digamos assim. Fomos construindo com eles as próprias aprendizagens. Tive a sorte de que este grupo também já estava habituado a trabalhar assim, portanto eles também nos ensinaram muito a maneira de nós trabalharmos com eles. Depois, eu estive algum tempo sem turma porque estive na coordenação de estabelecimento, estive 1 ano em apoio

educativo, portanto estive com as horas do apoio educativo, precisamente para apoiar o desenvolvimento do projeto no seu 1º ano de arranque. O projeto surgiu, já tinha surgido à uns anos atrás, depois, entretanto esmoreceu, por causa dos exames e tudo isso e porque houve mudança no corpo docente, mas, entretanto, a legislação e os desafios que foram lançados pelo ministério da educação fez com que nós o fossemos buscar. Estivemos de facto a refazer o projeto que já havia desde 2003/2004 e tivemos a sorte que toda a escola aderiu a este projeto, portanto de certa maneira foi mais fácil que ele tivesse vingado e não está ainda em velocidade cruzeiro, mas penso eu que está num bom caminho.

Antes do projeto ser implementado já utilizava esta metodologia de trabalho?

Estagiária: Então já percebi que antes do projeto já trabalhava desta forma. (não disse a pergunta)

Professora: Sim nós trabalhávamos muito nos PIT, no tempo autónomo, tínhamos também algumas aulas diretas, tínhamos também momentos de autonomia, mas ainda não trabalhávamos por objetivos como estamos a trabalhar agora. Trabalhávamos em sala de aula, não trabalhávamos em equipa. Trabalhávamos em equipa, mas cada uma na sua sala, digamos assim. Agora é um bocadinho diferente, trabalhamos muito mais em equipa.

No projeto referem que “nenhuma criança será deixada para trás” e “nenhuma criança será impedida de progredir”. Considera que isto é possível? Como?

Professora: É possível de facto pela metodologia de trabalho que nós temos. Nós permitimos aos alunos que têm curiosidade em saber mais o possam fazer, porque são eles que estabelecem os seus próprios objetivos com a nossa orientação. Portanto permite-os chegar a onde eles querem ir. Eu ontem estive num encontro em que me perguntavam “e se uma criança quiser saber sobre raiz quadrada?” evidentemente ela pode saber sobre raiz quadrada, tem que se perceber o contexto, porque é que ela está a querer saber sobre a raiz quadrada e se nós entendermos que ela tem capacidade para perceber o que é uma raiz quadrada, com certeza. O nosso papel aí é dar-lhes as ferramentas e os instrumentos, orientá-los para a descoberta que eles façam. A mesma coisa naqueles que não conseguem chegar sequer a coisas mais básicas e esta metodologia de trabalho permite-nos, porque liberta os mais autónomos, ter um conhecimento mais profundo de cada uma das crianças, e conseguimos fazer verdadeiramente uma diferenciação pedagógica, e levá-los até onde eles conseguem ir. Aos que conseguem ir mais longe é dar-lhes asas mesmo e àqueles que conseguem só dar dois passos é uma vitória para eles também. Por isso ninguém é esquecido. Todos

são contemplados quer no que consegue atingir... à sempre superações, quer nos que conseguem pouco que superam o que conseguem fazer pouco, aqueles que conseguem fazer muito, superam aquilo que conseguem fazer de muito.

Este método privilegia a autonomia das crianças nas suas aprendizagens. Qual a sua opinião sobre o processo de construção de autonomia nesta sala?

Professora: Desta sala em questão. Nós temos grupos que estão com muita autonomia, porque já começaram a trabalhar assim desde o ano passado, não estão formatados noutra metodologia.

Nós começamos no ano passado dando-lhes autonomia em tarefas muito simples, como por exemplo na expressão plástica, em que o nosso objetivo era que eles, tinham 3 ou 4 atividades, portanto há uma escolha reduzida, mas há sempre uma escolha. Eles têm de saber que têm um horário para fazer aquilo. Eles têm que saber que têm de arrumar o material e ir buscá-lo. Portanto isto são tudo competências que eles vão criando em coisas muito simples de se fazer. Eles próprios começaram a sentir necessidade de introduzir outras atividades. Começaram por exemplo, a escrever frases, começaram a sentir que também queriam escrever números. Portanto as coisas foram construídas a partir daí, das necessidades que eles próprios sentiam. E eles já conseguiam fazer isto porque já tinham um background de autonomia, ou seja, de saber que tinham de ir buscar, tinham que fazer e tinham que ser responsabilizados e responsáveis pelo material que eles iam fazer ou pelas tarefas que eles tinham que fazer. Foi assim que as coisas foram sendo construídas. Como também, ao nível dos objetivos e da construção dos objetivos eles foram envolvidos. Daqueles que nós considerámos que estavam mais autónomos para fazer um trabalho por objetivos foi feito com eles uma apropriação curricular, em que foi falado aquilo que era suposto eles aprenderem, foi simplificada a linguagem, foram retiradas algumas coisas que eles acharam e nós achámos que não faziam muito sentido e foram incluídas outras. Portanto, eles estiveram sempre envolvidos no processo de apropriação curricular, ficaram a saber o que é esperado deles e o que é que eles têm de fazer.

Qual o papel do professor na promoção da autonomia das crianças?

Professora: O papel do professor é meramente, meramente que não é pouco, é um tutor, um orientador que os guia, digamos assim. Está para tirar as dúvidas, está para dar uma aula direta quando for preciso, mas está sobre tudo para lhes criar condições para que eles desenvolvam essa autonomia, para que eles sejam capazes de tomar decisões, de ser responsáveis pelas suas escolhas. E é isso que os leva a ter mais segurança, que os leva a ter mais confiança e que os torna mais responsáveis.

Como é que se estabelecem os princípios de autonomia na sala de aula?

Professora: Tudo é estabelecido com eles, mesmo toda a regulação que é feita quer a nível de comportamento, quer a nível de decisões é feita em grupo pelas assembleias. Eles são ajudados a planear o seu trabalho. Nós temos instrumentos para que eles possam se orientar, se guiar e que possam ver registado aquilo que eles precisam de fazer e aquilo que ainda lhes falta fazer. Isso ajuda-os a estruturar em termos de autonomia, porque se eles vêem que não estão, autorregulam-se e vão ter que as fazer, mas ainda nem todos conseguem nessa altura, estamos a falar daqueles que conseguem. Os que não conseguem nós estamos a dar pequenas tarefas, pequenas coisas e assim eles vão construindo a sua autonomia a pouco e pouco.

Que materiais são necessários para as crianças organizarem a sua aprendizagem e quais são aqueles que foram construídos para serem utilizados autonomamente por eles?

Professora: Começamos sempre com um plano individual de trabalho, um PIT, adaptado às competências de leitura e de escrita e adaptado ao tipo de trabalho desenvolvido. Há várias versões, neste momento temos 4 versões e dentro de cada uma das versões há sempre uns upgrades que nós vamos fazendo. Para além disso, houve uma altura em que sentimos necessidade de ter uma tabela de tarefas obrigatórias que eles tinham de fazer, de tarefas de escrita ou de matemática. Fizemos isso durante um tempo. Temos também em termos de instrumentos a listagem dos objetivos. Temos também uma folha em que eles pedem os objetivos em que querem ser avaliados. Temos uma folha nossa e uma folha deles onde eles registam os objetivos atingidos. Temos também um instrumento diário em que esses meninos registam as tarefas que querem fazer e quais são os objetivos que vão trabalhar no dia, segunda-feira de matemática, português e estudo do meio, que são objetivos que vão atingir ao longo da semana.

Os outros meninos, há crianças que também estão a trabalhar por roteiros, ou seja, um trabalho mais dirigido em que têm perguntas num guião, têm esse instrumento e todos têm o PIT. Uns têm mais que outros depende do tipo de trabalho que fazem.

Em cada núcleo existem dois professores titulares. Quais são os benefícios e as estratégias de trabalhar em equipa?

Professora: Primeiro, as pessoas têm de se conhecer minimamente e estarem em sintonia. Segundo, tem de haver sempre um conhecimento muito grande do grupo. Saber também dividir tarefas. E acho que é muito importante não haver, desmitificar um bocadinho os meus e os teus, acho que é muito importante isso. Não saber que os meus

são estes e, portanto, eu faço para os meus e o outro grupo faz para os dela. Isso nunca resulta. A equipa, como disse tem de estar em sintonia, não quer dizer que concordem com tudo, mas tem de haver um diálogo permanente e uma conversa e uma negociação, num caso de ser preciso. No caso desta equipa já não é preciso porque já nos conhecemos há muito tempo, portanto, sempre trabalhámos assim, mas nas outras equipas tem de haver sempre uma troca, uma partilha acho que é essencial. Mas principalmente, não querer saber quem são os teus e quem são os meus. Fizemos questão de fazer desde o ano passado. Acho que é muito importante, porque a qualquer momento isso pode ser um fator condicionante para separar.

O principal é a união do grupo em termos de alunos e em termos de equipa. Portanto, funcionar como um só.

Estagiária: Obrigada.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico|
2018-2019

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

Eu _____, professora da
escola _____ autorizo a gravação da
entrevista. Estou ciente de que apenas a estagiária que realiza a entrevista e a
supervisora terão acesso às minhas informações de forma direta e qualquer outra
utilização destas informações, seja no relatório final da prática de ensino
supervisionada ou no portefólio da estagiária, só poderá ser feita respeitando o meu
anonimato. Fui ainda informada que o material ficará na posse da estagiária e/ou da
supervisora.

gravação de voz

A minha autorização é voluntária, não remunerada e que a minha recusa poderá
ocorrer a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim.

Por ser verdade, assino de livre vontade.



Estagiária: Maria Matilde Lourenço

Supervisora: Elisabete Xavier Gomes

Imagem 10 - Autorização para a gravação da entrevista da professora P. Fonte: Própria.

Anexo 12 – Grelhas das dimensões de análise

Anexo 12.1 – Grelha da 1ª dimensão de análise

Evidências recolhidas Dimensões e categorias		Excertos do diário de bordo	Excertos das grelhas de registo	Excertos das entrevistas	Materiais	Tabela de observação de sala do 1º CEB
1. Interações criança/adulto	1.1. (tipo de) Questões das professoras	“As professoras elogiaram -no dizendo que estava a falar bem e melhor.”	Escreve os números por ordem crescente. Como é que tu cresces? É de pequenino para grande ou de grande para pequenino?	“o papel do professor é sobretudo devolver perguntas às crianças, é “O que é que tu achas?” E devolver-lhes perguntas, é devolver-lhes a responsabilidade de responder e de assumir que querem por exemplo fazer qualquer coisa “Eu quero!”. “porque devolver a pergunta é passar para o outro a responsabilidade de escolher, mas também de cumprir, a responsabilidade de pensar sobre o assunto, de tomar decisões.” “Ao nós devolvermos a pergunta em vez de darmos a resposta, é dar-lhes uma cana para eles irem pescar em vez de lhes dar o peixe.” “O que é que vocês gostariam de aprender? Que trabalho de projeto é que vocês gostariam de fazer?” “Ok tu planeaste, então vamos ver o que é que fizeste?” “E o que é que trabalhaste na matemática? Foi aquilo da, daquela... Não, não! Tens que ir ver como é que se chama? Onde é que está? Vais abrir o livro e vais ver.” “foi simplificada a linguagem”		“As professoras fazem todo o tipo de perguntas, mas a maior parte são de resposta aberta.” “Encoraja, dando-lhes espaço para falarem, nas assembleias ou mesmo nos momentos de trabalho, e questionand o-os de forma a que eles próprios se questionem.” “Os alunos que realizam a avaliação por objetivos têm um maior tempo de conversação quando a professora lhes mostra a prova corrigida e lhes explicam. As crianças que ainda precisam de bastante ajuda têm um maior tempo de conversação também.”
			Qual é o objetivo?			
			Leia lá a pergunta. Como é que respondes? (não respondeu) No campeonato... usas as mesmas palavras que estão na pergunta, são as que te vão servir para fazeres a resposta. Então vá. Quantos alunos vão participar no campeonato?			
			O que é que diz a história? Sim e depois qual é a pergunta que te fazem? O que é que queres saber? Os apartamentos têm quantos quartos?			
		Não estás a perceber o quê? Como é que fizeste? Pode ser por desenhos ou pôr contas. Como tu quiseres.				

						Mas no geral não existem diferenças no tempo de conversação.”
1.2. (tipo de) Questões da estagiária	“de repente uma fila começava a formar-se à minha frente cheia de questões. Ora esvaziava , ora crescia.”	<p>Diz J. O que é que precisas? (ela aponta) Diz com a tua voz. Sim, é para preencheres. Quando é que vais ter escola da floresta? Então vais pôr? Hoje vais fazer o quê? Qual é que é o dia de hoje J.? Que dia é hoje J.? Segunda, boa. Então o que é que vamos pôr mais nesta linha? (apontou para a terapia) Hoje tens terapia? Tens tarefas? Hoje tens trabalho com a professora C.? Tens trabalho com o professor? Quando é que é a assembleia? (não respondeu) é à segunda? Terça? É na terça-feira ou é no último dia da semana? E qual é que é o último? (não respondeu). Olha aqui é sexta. Vamos J. Educação Física é quando? Já está? (acenou com a cabeça que sim). Então e Expressão Musical? Quando é? É à sexta? Não. Quinta? Eu acho que também não. Pergunta à A.O. É quando?</p>				






			<p>Então se dissesse que era aqui porque é que estás a fazer aí? Último, expressão plástica. Quando é?</p>			
			<p>O quê? As últimas? E estas já fizeste de novo? Quais? Então vamos ver. Tens o $19 + 46$. Tu fizeste como? $9 + 6$ dá quanto? Dá 15, mas tu só meteste o 5 (apontando para a classe das unidades). Então o 1 fica onde? Como é que é composto o 15? 1 dezena e? Porquê? Então vamos por aqui 15. E estes dois dá quanto?</p>			
			<p>Como é que fizeste? $6 + 9$? Metes-te aqui o 5 e aqui o? Boa, e agora? O que é que vais fazer? É isso. Qual é o resultado?</p>			
			<p>Não estás a perceber o quê? O que é que aconteceu na história? O que é que tens de fazer para saber o quantas crianças há na escola da A.? Todas juntas quantas são? Temos que fazer o quê? De quê? Uma adição? Uma subtração? O que é que temos de fazer para saber todos juntos quantos são?</p>			

			<p>Por onde é que se começa? Boa, vais fazer sozinha?</p> <p>Então vamos ver. Esta não dava porque? E esta porque é que dá? 500? E esta? 800? Então e 800 + 300 (último número da soma) quanto é? Tens 350 + 350. Como é que podemos fazer este cálculo? Podemos fazer primeiro os 300 + 300. Faz lá. Tudo dá 700, é isso que estás a dizer? (ele acenou) Então 700 + 300? E aquela porque é que não dá? Muito bem. Era isso? E as outras já fizeste?</p>			
1.3. (tipo de) Questões das crianças	<p>“O P.C. pediu-me ajuda para saber quantos rapazes e raparigas tinha a turma e eu ajudei-o a encontrar uma forma de ter essa informação, no mapa das presenças. Como são muitos ele perdeu-se nas contas e</p>	<p>Não sei o que é para fazer.</p> <p>O que é que é para fazer?</p> <p>Está bem?</p> <p>Não estou a perceber.</p> <p>Oh professora não estou a perceber. Mas escrever ou pôr números?</p> <p>Matilde. Isto é para fazer? (apontando para a grelha do PIT) Ah este? (aponta para a coluna da segunda-feira) Sim. Aqui? Quando é?</p> <p>Não estou a perceber. Porque é que está mal?</p>	<p>“A assembleia dá para eles discutirem, pensarem e pensarem em conjunto, e ouvirem as opiniões dos outros porque tudo isso vai formar a pessoa que eles são. Portanto os princípios da autonomia são ao fim ao cabo criados também aqui, tais como as regras de sala de aula, tais como a noção de responsabilidade e do cumprimento de tarefas.” “os princípios de autonomia são ao fim ao cabo discutidos no grupo”</p>		<p>“As crianças e as professoras comunicam entre si, maior parte do tempo, partir do questionamento das crianças.”</p> <p>“As crianças fazem perguntas na maior parte do tempo (com muita frequência). São perguntas para os ajudar a perceber o que têm de fazer, para</p>	

		<p>veio-me pedir ajuda para contar novamente e. Então fomos lá, os dois.”</p> <p>“O D.C. chegava ao pé de mim entregava a sua folha e ficava a olhar para mim sem dizer nada. Tinha de ser eu a perguntar e o que ele queria era que e corrigisse o trabalho.”</p>	<p>(Põe o braço no ar e eu dirigi-me ao seu lugar)</p> <p>Não estou a perceber.</p> <p>(A criança veio ter comigo e chamou-me)</p> <p>Matilde. Podes ver? – pergunta fechada</p>			<p>corrigir o que fizeram, para os ajudar a perceber algum exercício ou para os ajudar a encontrar a informação.”</p>
	1.4. Reações das crianças		<p>Começou a fazer o exercício, começando por procurar o menor número.</p> <p>O X.V. foi para o seu lugar fazer o exercício explicado pela professora.</p> <p>Professora I.: Então escreva lá a resposta. O V.L. escreveu a resposta e eu verifiquei que estava correta.</p> <p>O A.M. continuou a fazer o exercício.</p> <p>O A.M. resolveu o problema e mostrou como o tinha resolvido.</p> <p>Último, expressão plástica. Quando é?</p>			<p>“Depende da pergunta, pode ser curta (sim ou não) ou pode ser mais extensa em que por exemplo eles explicam o seu raciocínio.”</p>

			De seguida a A.O. fez o algoritmo sozinha e quando terminou voltou a chamar-me.			
			De seguida eu saí e a A.O. continuou a realizar o seu trabalho.			
			Eu saí do lugar e a criança fez o cálculo e continuou as tarefas do manual.			
			Quando eu me levantei ele continuou a realizar as seguintes tarefas.			
			Antes disse: Falta-me só estas. Vou fazer.			

Legenda:

-  - alunos que trabalham por objetivos
-  - alunos que trabalham por roteiros
-  - alunos que têm um trabalho mais orientado
-  - entrevista da professora I.
-  - entrevista da professora P.

Anexo 12.2 – Grelha da 2ª dimensão de análise

Evidências recolhidas Dimensões e categorias		Excertos do diário de bordo	Excertos das grelhas de registo	Excertos das entrevistas	Materiais	Tabela de observação de sala do 1º CEB
2. Organização do ambiente educativo	2.1. Materiais disponíveis	“Construíam com um material de encaixe que temos na sala.”		<p>“haver tabelas onde eles podem aprender a fazer registos, seja daquilo que gostaram e não gostaram, seja daquilo que se propõem fazer.”</p> <p>“o preciso de ajuda ou o posso ajudar, o poder ajudar pode ser um colega”</p> <p>“horário”</p> <p>“Os registos do gostei e do que não gostei, do mostrar e contar, a construção do seu portefólio eles ainda estão, ainda têm os portefólios todos muito misturados, mas isto tudo são aprendizagens.”</p>	PIT A – com as tarefas ilustradas PIT B – com todas as tarefas sem estarem ilustradas PIT C – com menos tarefas PIT D – com menos tarefas e algumas marcadas nos dias específicos (expressão plástica, assembleia, chikung e as tarefas semanais) Tabela de registo dos objetivos a trabalhar em cada dia Lista dos objetivos Roteiros (Lista) “Acho que já sei! Peço uma avaliação.” – pedido de avaliação individual Tabela com os números dos objetivos, sendo que os que estiverem pintados já foram adquiridos e avaliados (1 do aluno e 1 da professora) Horário (2 – 1 de cada grupo) “Preciso de Ajuda/Posso Ajudar” Folhas – “Gostei”, “Não gostei” e “Sugestões” “Os compromissos semanais” (trabalhos para casa livres) Mapa das presenças	
	2.2. Instrumentos de regulação preparados pelos professores	“A professora P. pediu-me para ver o pedido de avaliação do R.A.”		<p>“nós não temos este ano, mas o ano passado tínhamos cantinhos com ficheiros, e eles tinham uma tabela de dupla entrada com os seus nomes,</p>		O P.I.T. foi construindo pelas professoras, mas todas as semanas são as crianças

		<p>com ele, ver se sabe tudo o que pediu e assinalar com um A para ele saber que tem de estudar aqueles.”</p> <p>“Estivemos (eu ajudei) a fazer, ver e refazer as fichas/tarefas de avaliação para estas crianças.”</p> <p>“De manhã comecei a fazer a atividade das caixas com a J. e como a M.G. estava ao seu lado convidada. também acho que pode ser uma boa ajuda para a J.” (Tarefa com material manipulável que construí para ajudar uma determinada aluna com um conteúdo específico</p>	<p>e eles tinham que apontar os ficheiros que faziam.”</p> <p>“para a construção da aprendizagem é importante eles também saberem, e não tem que ser só com o seu manual pode ser com vários manuais, o que é que é esperado que eles aprendam, o que é que é suposto que eles aprendam, e tentar juntar o que é suposto que eles aprendam à aquilo que eles gostariam de aprender.”</p> <p>“uma listagem de objetivos e eles conhecerem quais são os objetivos”</p> <p>“instrumentos de registo diário do que eles fazem, para ver se eles conseguem cumprir a que se propõe.”</p> <p>“escrita do sumário”</p> <p>“bate tudo numa questão de organização do trabalho e haver suporte de, portanto, ou de ficheiros, ou de fichas ou até de avaliações que são propostas por nós.”</p> <p>“as coisas foram construídas a partir daí, das necessidades que eles próprios sentiam.”</p> <p>“ao nível dos objetivos e da construção dos objetivos eles foram envolvidos. Daqueles que nós considerámos que estavam mais</p>	<p>que definem o que vão fazer durante a semana, de acordo com o que está no seu horário também.</p>
--	--	---	--	--

		na qual a mesma tem dificuldades)		<p>autônomos para fazer um trabalho por objetivos foi feito com eles uma apropriação curricular, em que foi falado aquilo que era suposto eles aprenderem, foi simplificada a linguagem, foram retiradas algumas coisas que eles acharam e nós achamos que não faziam muito sentido e foram incluídas outras. Portanto, eles estiveram sempre envolvidos no processo de apropriação curricular, ficaram a saber o que é esperado deles e o que é que eles têm de fazer.”</p> <p>“um PIT, adaptado às competências de leitura e de escrita e adaptado ao tipo de trabalho desenvolvido. Há várias versões, neste momento temos 4 versões e dentro de cada uma das versões há sempre uns upgrades que nós vamos fazendo. Para além disso, houve uma altura em que sentimos necessidade de ter uma tabela de tarefas obrigatórias que eles tinham de fazer, de tarefas de escrita ou de matemática.”</p> <p>“listagem dos objetivos”</p> <p>“Temos também uma folha em que eles pedem os objetivos em que querem ser avaliados.”</p>	
--	--	-----------------------------------	--	---	--

				<p>“Temos uma folha nossa e uma folha deles onde eles registam os objetivos atingidos.”</p> <p>“instrumento diário em que esses meninos registam as tarefas que querem fazer e quais são os objetivos que vão trabalhar no dia, segunda-feira de matemática, português e estudo do meio, que são objetivos que vão atingir ao longo da semana.”</p> <p>“roteiros, ou seja, um trabalho mais dirigido em que têm perguntas num guião, têm esse instrumento e todos têm o PIT. Uns têm mais que outros depende do tipo de trabalho que fazem.”</p>		
--	--	--	--	--	--	--

	<p>Utilização dos instrumentos</p>	<p>“Antes de tocar as crianças sobem até à sala, deixam a sua mala, marcam a presença e correm pelas escadas abaixo.”</p> <p>“A professor a distribui as “tabelas” a cada menino consoante o trabalho que estão a realizar” (PIT)</p> <p>“os responsáveis pelo lanche distribuem-no” (uma das tarefas semanais definidas em assembleia)</p> <p>“Quando os meninos chegaram à sala não foi preciso dizer nada e os responsáveis pelos cadernos começaram logo a distribuí-los. Assim que cada</p>		<p>“eu acho que é importantíssimo eles perceberem o que é um plano individual de trabalho, assim como é importantíssimo eles perceberem que regras é que são necessárias para eles trabalharem individualmente numa sala. É muito importante eles terem os espaços definidos, eles saberem onde podem encontrar os materiais que nós proporcionamos.”</p> <p>“materiais que eles devem aprender a utilizar e terem ao seu dispor.”</p> <p>“O horário, uma agenda semanal, um horário acho que isso é importante eles aprenderem a consultar e perceber que há espaços para fazer de tudo.”</p> <p>“Os registos do gostei e do que não gostei, do mostrar e contar, a construção do seu portefólio eles ainda estão, ainda têm os portefólios todos muito misturados, mas isto tudo são aprendizagens.”</p> <p>“tudo isto faz com que eles sejam autónomos. Eles organizam-se e aprendem a gerir a sua autonomia. Pronto, alguns com mais facilidade outros com menos”</p> <p>“Eles têm que saber que têm de arrumar o</p>		
--	------------------------------------	--	--	---	--	--

		<p>um tinha o seu caderno e/ou dossier começava por verificar o seu PIT, tarefa diária ou objetivos para saber o que iria fazer.”</p> <p>“Hoje estive a realizar avaliações com a M.G. e o A.G. para os ajudar a ler.”</p>		<p>material e ir buscá-lo.”</p> <p>“Eles são ajudados a planear o seu trabalho. Nós temos instrumentos para que eles possam se orientar, se guiar e que possam ver registado aquilo que eles precisam de fazer e aquilo que ainda lhes falta fazer. Isso ajuda-os a estruturar em termos de autonomia, porque se eles vêm que não estão, autorregulam-se e vão ter que as fazer,”</p> <p>“Os que não conseguem nós estamos a dar pequenas tarefas, pequenas coisas e assim eles vão construindo a sua autonomia a pouco e pouco.”</p>		
--	--	--	--	---	--	--






	<p>Materiais pensados e aplicados no momento</p>	<p>“Para os ajudar temos de sublinhar os espaços para escreverem as palavras que eles conhecem e escrever as que eles ainda não sabem.”</p> <p>“Quando o G.M. acabou pediu-me para fazer matemática e eu fiz-lhe um exercício “mais difícil”, porque ele pediu/queria.”</p> <p>“O A.G. tem dificuldades a ler, mas na matemática, depois de lhe ler o exercício, ele fazia os exercícios com muita facilidade.”</p> <p>“O G.G. tem dificuldades a ler e eu ajudava-o apontand</p>		<p>“as coisas foram construídas a partir daí, das necessidades que eles próprios sentiam.”</p>		
--	--	---	--	--	--	--

		<p>o e ele ia lendo”</p> <p>“De seguida joguei o jogo + palavras com o G.F. e G.M., mas tive de adaptar o jogo”</p> <p>“Escrevi as datas desta semana no quadro para os ajudar.”</p>				
	Gestão do tempo / organização do trabalho dos alunos	<p>“Na sala da professora P. quem quis esteve a ouvir uma “aula” de expressões numéricas, que é algo em que eles costumam ter muitas dúvidas. Os outros continuavam o seu trabalho.”</p> <p>“A determinação da altura</p>		<p>“ter um espaço para brincar ou para fazer atividades livres, mas isso estar tudo arrumadinho na cabeça deles.”</p>	<p>Horário</p>	<p>“Não existe um plano comum a toda a turma a ser executado em simultâneo.”</p> <p>“Cada criança de acordo com o seu P.I.T. ou as suas tarefas. O P.I.T. foi construindo pelas professoras, mas todas as semanas são as crianças que definem o</p>

		o A.F. e D.C. estavam com dúvidas no mesmo exercício, então eu sugeri que eles trabalhassem juntos. Eles foram para a mesa lá fora trabalhar.”			que vão fazer durante a semana, de acordo com o que está no seu horário também. Se for educação física ou expressão plástica é o professor coadjuvante e que define. No caso da expressão plástica também pode ser o professor titular de turma, pois nem sempre vem o professor coadjuvante.”
	Gestão do espaço			“ter um espaço para brincar ou para fazer atividades livres, mas isso estar tudo arrumadinho na cabeça deles.”	“As crianças estão sentadas em redor das mesas e as professoras circulam pela sala para ajudar as crianças. As crianças estão agrupadas de acordo com o trabalho que estão a desenvolver e os seus interesses também.” “Nas paredes

						<p>estão afixados alguns cartazes com conteúdos, os horários dos campos de futebol e basquete, estendal de informações e as folhas das sugestões, gostei, não gostei e preciso de ajuda/posso ajudar.”</p> <p>“Os lugares estão (mais ou menos) definidos, mas as crianças podem sair da sala e ir trabalhar para a mesa fora da sala ou sentarem-se ao lado da pessoa com quem estão a trabalhar. Também assisti a uma criança pedir para mudar de lugar e a partir daí começou a sentar-se nesse lugar.”</p>
--	--	--	--	--	--	--

Legenda:






-  - alunos que trabalham por objetivos
-  - alunos que trabalham por roteiros
-  - alunos que têm um trabalho mais orientado
-  - entrevista da professora I.
-  - entrevista da professora P.

Anexo 12.3 – Grelha da 3ª dimensão de análise

Evidências recolhidas Dimensões e categorias		Excertos do diário de bordo	Excertos das grelhas de registo	Excertos das entrevistas	Materiais	Tabela de observação de sala do 1º CEB
3. Papel do professor	3.1. Facilitador de aprendizagens			<p>“o nosso trabalho é sobretudo ajudá-los a serem organizados”</p> <p>“tudo parte deles, nós podemos dar uma achega e devemos, é o nosso papel, mas eles acabam por conseguir fazer isso.”</p> <p>“mas está sobre tudo para lhes criar condições para que eles desenvolvam essa autonomia, para que eles sejam capazes de tomar decisões, de ser responsáveis pelas suas escolhas.”</p>		
	3.2. Transmissor de informações e regras			<p>“primeiro no processo de leitura e escrita, porque a leitura e escrita vão ser a base da autonomia deles em termos do trabalho escolar”</p> <p>“Está para tirar as dúvidas, está para dar uma aula direta quando for preciso,”</p>		
	3.3. Orientação do trabalho do aluno	<p>“Hoje a pedido da professor a P. fui marcar com as crianças os objetivos que pediram para ser avaliados, na sua lista, para que estes saibam quais são e possam trabalhá-los, estudar.”</p>		<p>o papel do professor é sobretudo devolver perguntas às crianças”</p> <p>“E devolver-lhes perguntas, é devolver-lhes a responsabilidade de responder e de assumir que querem por exemplo fazer qualquer coisa “Eu quero!”.”</p> <p>“o papel do professor passa muito por aí, é mais um gestor”</p> <p>“eu acho que o papel do professor é esse, e devolver perguntas, é ajudá-los a serem organizados, claro que é responder às dificuldades”</p> <p>“Isso é um trabalho mais nosso, nós é que somos os professores mas pode partir deles.”</p> <p>“O papel do professor é meramente, meramente que não é pouco, é um tutor, um orientador que os guia, digamos assim.”</p>		

	3.4. Avalia/ verifica aprendizagens	<p>“Reparei que muitas crianças que estavam a corrigir as avaliações com a professora”</p> <p>“Hoje estive a realizar avaliações com a M.G. e o A.G. para os ajudar a ler.”</p>		<p>“o papel do professor é sobretudo devolver perguntas às crianças”</p>	<p>“Acho que já sei! Peço uma avaliação.” – pedido de avaliação individual</p> <p>Fichas de avaliação dos objetivos</p> <p>Fichas de avaliação dos alunos que trabalham com os roteiros ou que têm um trabalho mais orientado.</p>	
--	---	---	--	--	--	--

Legenda:

-  - alunos que trabalham por objetivos
-  - alunos que trabalham por roteiros
-  - alunos que têm um trabalho mais orientado
-  - entrevista da professora I.
-  - entrevista da professora P.

Anexo 12.4 – Grelha da 4ª dimensão de análise






Evidências recolhidas Dimensões e categorias		Excertos do diário de bordo	Excertos das grelhas de registo	Excertos das entrevistas	Materiais	Tabela de observação de sala do 1º CEB
4. Currículo	4.1. Apropriação do currículo			<p>“Depois, para a construção da aprendizagem é importante eles também saberem, e não tem que ser só com o seu manual pode ser com vários manuais, o que é que é esperado que eles aprendam, o que é que é suposto que eles aprendam, e tentar juntar o que é suposto que eles aprendam à aquilo que eles gostariam de aprender. Enquanto eles são pequeninos o trabalho é um pouco inverso, mas quando eles são mais crescidos, agora já tentamos fazer um pouco, é fazermos o trabalho que é “O que é que vocês gostariam de aprender? Que trabalho de projeto é que vocês gostariam de fazer?”. E nós enquanto professores vamos tentando ligar a esse trabalho de projeto ou a esse tema, os temas que estão ligados, em termos curriculares, ao que ele quer e gostaria de aprender, há sempre forma de ligar a matemática, o estudo do meio e o português.”</p> <p>“No 1º e 2º ano é um pouco o inverso, “O que é que vocês gostariam?”, ok vão poder escolher, mas já é importante eles saberem o que já é esperado que eles aprendam, porque isso dá-lhes a noção daquilo que trabalharam e daquilo que lhes falta trabalhar.”</p> <p>“para a construção da aprendizagem é importante eles também saberem, e não tem que ser só com o seu manual pode ser com vários manuais, o que é que é esperado que eles</p>		

				<p>aprendam, o que é que é suposto que eles aprendam, e tentar juntar o que é suposto que eles aprendam à aquilo que eles gostariam de aprender.”</p> <p>“uma listagem de objetivos e eles conhecerem quais são os objetivos”</p> <p>“ao nível dos objetivos e da construção dos objetivos eles foram envolvidos. Daqueles que nós considerámos que estavam mais autónomos para fazer um trabalho por objetivos foi feito com eles uma apropriação curricular, em que foi falado aquilo que era suposto eles aprenderem, foi simplificada a linguagem, foram retiradas algumas coisas que eles acharam e nós achámos que não faziam muito sentido e foram incluídas outras. Portanto, eles estiveram sempre envolvidos no processo de apropriação curricular, ficaram a saber o que é esperado deles e o que é que eles têm de fazer.”</p>		
	4.2. Assembleia	<p>“À tarde quem quis viu um filme, votado para na assembleia, quem não quis foi para a outra sala fazer outra atividade: pintura, desenho ou construção.”</p> <p>“O E., o A. e o A. vão fazer avaliação de objetivos na próxima semana.” – aviso</p>			<p>Folhas – “Gostei”, “Não gostei” e “Sugestões”</p>	<p>“Na assembleia de turma as crianças ajudam na tomada de algumas decisões.”</p>

		<p>“Ficou decidido que escolhemos novas equipas de 2 em 2 semanas.” – votação dos alunos (sugerida e realizada pelos mesmos)</p> <p>“O E. elogiou o L.M. no futebol. Disse que ele está melhor.”</p> <p>“Lemos o “Gostei”. A M.I. foi elogiada.”</p> <p>“o grupo concorda que o L.M. está melhor no futebol e faz menos faltas.”</p> <p>“No Mostrar e contar a A.I.F. falou sobre as fases da vida.”</p> <p>“vamos falar com as cozinheiras para saber se podemos ter uma tarefa nova: ajudar a pôr a mesa.”</p> <p>“O grupo concordou em fazer um plano/trabalho de projeto sobre “como construir uma casa na árvore”. Plano – casa na árvore” – começaram a fazer um</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>esboço do um plano.</p> <p>“Em 2 dias descobrimos 5 coisas que gostamos e só 2 que não gostamos.”</p> <p>“O L.B. teve um elogio porque atingiu todos os objetivos da avaliação que pediu.”</p> <p>“Gostávamos de melhorar o teto da sala, os estores e as janelas, porque não fecham.”</p> <p>“Devemos marcar assembleia de escola para tratar os seguintes assuntos: limpeza e arranjos da escola.”</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Legenda:

-  - alunos que trabalham por objetivos
-  - alunos que trabalham por roteiros
-  - alunos que têm um trabalho mais orientado
-  - entrevista da professora I.
-  - entrevista da professora P.

Anexo 13 – Mapa das presenças



Imagem 11 - Criança a preencher o mapa das presenças. Fonte: Própria.

Anexo 14 – Tabela de registo diário dos objetivos

Núcleo de Consolidação 1

NOME: _____

Dias	Objetivos que vou trabalhar					
	Estudo do meio		Português		Matemática	
Segunda- feira ____ / ____ / ____						
Terça- feira ____ / ____ / ____						
Quarta-feira ____ / ____ / ____						
Quinta-feira ____ / ____ / ____						
Sexta-feira ____ / ____ / ____						
Segunda- feira ____ / ____ / ____						
Terça- feira ____ / ____ / ____						
Quarta-feira ____ / ____ / ____						
Quinta-feira ____ / ____ / ____						
Sexta-feira ____ / ____ / ____						

Imagem 12 - Tabela de registo diário dos objetivos. Fonte: Própria.

Anexo 15 – Tabela com os números dos objetivos

CONTROLO DOS OBJETIVOS ATINGIDOS

Núcleo de Consolidação 1
Objetivos atingidos

PROJETO ASAS

ESTUDO DO MEIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
	49	50	51	52	53	54										

PORTUGUÊS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	

MATEMÁTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97
	98															

Imagem 13 - Tabela com os números dos objetivos, onde estão registrados os que já foram atingidos. Fonte: Própria.

Anexo 17 – Tabela de proposta de observação de sala de aula de 1º ciclo

Proposta para a observação de sala de aula de 1º Ciclo (adaptado de Reis, 2011⁹)

A. Observação de sala de aula

Como estão dispostas as mesas e cadeiras?	Figura 1 (planta das salas)
A que distancia uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma?	As crianças estão sentadas em redor das mesas e as professoras circulam pela sala para ajudar as crianças. As crianças estão agrupadas de acordo com o trabalho que estão a desenvolver e os seus interesses também.
Qual o aspeto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Que recursos estão disponíveis na sala?	Nas paredes estão afixados alguns cartazes com conteúdos, os horários dos campos de futebol e basquete, estendal de informações e as folhas das sugestões, gostei, não gostei e preciso de ajuda/posso ajudar.
Existe muito barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores?	Não existe muito barulho na sala e caso as crianças estejam a fazer basta uma das professoras levantar o braço até que todos parem para voltarem a poder trabalhar com um bom ambiente e pouco barulho.
As cadeiras são confortáveis? Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula?	São cadeiras normais de madeira. Existe luz suficiente e o espaço é amplo, pelo qual as crianças e as professoras circulam com facilidade, sem terem de se atropelar.
Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares estão (mais ou menos) definidos, mas as crianças podem sair da sala e ir trabalhar para a mesa fora da sala ou sentarem-se ao lado da pessoa com que estão a trabalhar. Também assisti a uma criança pedir para mudar de

9

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

	lugar e a partir daí começou a sentar-se nesse lugar.
--	---

B. Gestão da sala de aula

Quem define o que se vai fazer na aula?	Cada criança de acordo com o seu P.I.T. ou as suas tarefas. O P.I.T. foi construindo pelas professoras, mas todas semanas são as crianças que definem o que vão fazer durante a semana, de acordo com o que está no seu horário também. Se for educação física ou expressão plástica é o professor coadjuvante que define. No caso da expressão plástica também pode ser o professor titular de turma, pois nem sempre vem o professor coadjuvante.
Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planeado?	Não existe um plano comum a toda a turma a ser executado em simultâneo.
Qual é a rotina diária?	Imagem 1 e 2 (horários)
Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são as comunicadas?	As regras vão sendo criadas a partir das assembleias de turma, nas quais todos falam, professores e alunos. Começaram no 1º ano no qual também sentiram necessidade de ter uma tabela para o comportamento e trabalho. (Anexo 3) Neste momento não existem regras expostas na sala, mas as crianças já as interiorizaram desde o 1º ano e cumprem-nas razoavelmente.

C. Interação na sala de aula

Quem fala? Para quem e durante quanto tempo?	As crianças e as professoras comunicam entre si, maior parte do tempo, partir do questionamento das crianças.
Qual é o padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas?	

Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que o outro disse, etc.)?	Quando as crianças querem fazer alguma pergunta a um professor dirigem-se ao mesmo. Caso alguém (professores e alunos) queira pedir a atenção de todos para falar ou fala mais alto para todos ouvirem, ou se estiver algum barulho levanta o braço e espera até que todos o imitem e fiquem em silêncio. Este último é um código da turma, que quando alguém levanta o braço é porque quer ser ouvido ou porque está muito barulho.
Sobre o que é que se fala na aula (experiências letivas, experiências pessoais, etc.)?	Das dúvidas das crianças, por vezes de alguns conflitos ou mesmo de experiências pessoais de cada um.
Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles?	Na maior parte do tempo as crianças estão em “silêncio”, sossegadas, pois para todos conseguirem trabalhar é importante que não exista muito barulho.
Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Nesta sala todas as opiniões são válidas desde que saibam argumentar sobre as mesmas. Nas assembleias as crianças ajudam-se muito neste sentido de se perceberem uns aos outros e de cooperarem.
Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?	Maior parte dos desacordos são no tempo de recreio. Até agora não verifiquei muitos.

D. Discurso do/a professor/a

Como é que o professor felicita os alunos?	
Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)?	As professoras fazem todo o tipo de perguntas, mas a maior parte são de resposta aberta.
A quem é que o professor dirige as perguntas?	Aos alunos.
O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta?	Sim, as professoras dão sempre tempo para que eles pensem.
Que tipo de feedback dá o professor às perguntas dos alunos?	Muitas das vezes os professores respondem com mais perguntas. É um feedback positivo, pois nesta sala todas as crianças fazem muitas perguntas e não têm receio de perguntar.

O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?	Encoraja, dando-lhes espaço para falarem, nas assembleias ou mesmo nos momentos de trabalho, e questionando-os de forma a que eles próprios se questionem. Dando o exemplo.
Como é que o professor mostra que está a ouvir?	As professoras estão sempre a ouvi-los e a ajudá-los.
Como é que o professor dá instruções?	Este aspeto reparei melhor no tempo de expressão plástica em que as professoras explicam o que é para fazer para o grande grupo oralmente, se necessário recorrendo a exemplos, e depois vão circulando para os ajudar e perceber se eles compreenderam.
Como é que o professor estimula a discussão?	Um dos momentos em que observei este aspeto foi na assembleia de turma em que eles discutem sobre os seus problemas e outras coisas. Nestas a palavra é dada às crianças e são estas que discutem e chegam a uma conclusão as professoras para os ajudarem colocam-lhes questões para os ajudar a focar.

E. Discurso dos alunos

Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência?	As crianças fazem perguntas na maior parte do tempo (com muita frequência). São perguntas para os ajudar a perceber o que têm de fazer, para corrigir o que fizeram, para os ajudar a perceber algum exercício ou para os ajudar a encontrar a informação.
Que tipos de respostas dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas?	Depende da pergunta, pode ser curta (sim ou não) ou pode ser mais extensa em que por exemplo eles explicam o seu raciocínio.
Com que frequência iniciam os alunos um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam?	Na folha, afixada, das sugestões as crianças vão escrevendo durante a semana e nas assembleias ouvimo-las e discutimo-las, essas e as que surgem vão surgindo na assembleia. Um exemplo, foi um dia em que algumas crianças sugeriram fazer uma casa na árvore.
Quem conversa e com que frequência?	A conversa nestas salas não é vista como algo totalmente perturbador do ambiente

	educativo, mas como algo potenciador de novas aprendizagens e cooperação. Durante o tempo de sala algumas crianças trabalham em conjunto, dependendo do que estão a realizar.
Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Os alunos que realizam a avaliação por objetivos têm um maior tempo de conversação quando a professora lhes mostra a prova corrigida e lhes explicam. As crianças que ainda precisam de bastante ajuda têm um maior tempo de conversação também. Mas no geral não existem diferenças no tempo de conversação.
Como é que os alunos reagem ao feedback do professor?	

F. relação entre os alunos – sentimento de comunidade

Como é que os alunos interagem uns com os outros?	Dentro da sala de aula, muitas vezes é para pedir ajuda com um objetivo ou um exercício.
Existe movimento dentro da sala? De que tipo?	Sim, as crianças movimentam-se na sala para ir fazer perguntas e para irem buscar materiais.
Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor?	Sim.
Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles, etc.)?	Fazem fila para falar com uma das professoras, o que é mais frequente, perguntam a um colega ou colocam na folha do preciso de ajuda.
Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?	Na assembleia de turma as crianças ajudam na tomada de algumas decisões.

G. Clima de sala de aula

Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?	Sim!
O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos (de todos igualmente, só de alguns e com que critério...)?	Sim!
O humor é usado de forma apropriada?	Sim!
O professor não inferioriza ou envergonha os alunos?	Não!
O professor ouve atentamente os alunos?	Sim!
O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?	Sim, sempre!

Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?	Sim!
Existe um clima de colaboração e de ajuda?	Sim!
Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	Sim!

H. Atividades educativas

As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos?	
As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas?	
A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?	
Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?	Sim!
O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?	
O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade?	
As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?	
As explicações são claras para os alunos?	Sim!
Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados?	Sim!
O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?	Não para a bordar conceitos, mas para explicar alguns exercícios que as crianças não estejam a perceber.
O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	