



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Práticas e constrangimentos na lecionação da Expressão e Educação Físico-Motora por parte dos Professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Ana Margarida Gomes Pires

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

2016



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Práticas e constrangimentos na leção da Expressão e Educação Físico-Motora por parte dos Professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Ana Margarida Gomes Pires

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

Orientador: Prof. Doutor Carlos Luz

2016

*“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”*

(António Gedeão In *Movimento Perpétuo*, 1956)

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório pressupõe o culminar do meu percurso académico e, conseqüentemente, o início de um sonho, o de me tornar professora do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A sua concretização só foi possível graças ao apoio de um conjunto de pessoas, a quem presto a minha consideração e agradecimento.

Agradeço, em primeiro lugar ao meu pai, a pessoa que me deu o que de mais valioso há na vida: amor, educação e princípios. Seguidamente, agradeço à Branca, a mãe que não me viu nascer, por toda a sua presença constante na minha vida.

Aos meus irmãos. Ao Sérgio, por ter caminhado comigo desde sempre. À Lara por ser a irmã com que sempre sonhei. À Inês por despertar sempre a criança que há em mim. É um orgulho ser vossa irmã.

Aos meus quatro avós, pelo amor e carinho que sempre tiveram.

Agradeço, também, ao Professor Doutor Carlos Luz, pela sua disponibilidade, apoio incondicional, paciência e compreensão. Este é um trabalho nosso.

À Professora Joana Duarte, por me fazer acreditar que tudo na vida é possível e por espelhar o que um dia desejo ser. Agradeço também aos seus “vinte e quatro filhos” por todos os momentos e aprendizagens que partilhámos.

À Catarina, a amiga de sempre, que mesmo longe demonstrou sempre toda a sua amizade e me transmitiu força nos momentos mais difíceis.

À Marisa, a madrinha académica, a amiga para a vida. Dizem que só uma verdadeira amizade supera a realização de um mestrado, a nossa superou dois!

À Rita, a parceira deste percurso, a companheira de todos os momentos, bons e maus. Foi uma sorte encontrá-la na faculdade, é um orgulho levá-la para o resto da vida.

Não esqueço as colegas e amigas de trabalho, Ana Paula, Carina, Mimi, Marta e Niu, A elas agradeço a paciência, compreensão e amizade.

À Patrícia e à Cláudia, por confiarem no meu trabalho e por se mostrarem sempre disponíveis e compreensíveis.

Por fim, agradeço aos “meus fofuchos”, a todas as crianças com quem tenho o privilégio de trabalhar diariamente e que tanto me ensinam. Agradeço-lhes, também, por todo o carinho que demonstram por mim e pela força que transmitem, mesmo sem que tenham noção de que o fazem.

Obrigada a todos.

RESUMO

Este relatório foi realizado como parte integrante da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico entre março e junho de 2015, com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório configura-se como um documento descritivo e reflexivo de toda a prática pedagógica. Todo o trabalho é sustentado por um referencial teórico que permitiu definir as premissas do período de intervenção, as estratégias e metodologias da prática pedagógica e de todo o processo de análise e reflexão.

Neste relatório, adquire especial importância o estudo sobre a prática dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à Expressão e Educação Físico-Motora.

Os objetivos do referido estudo visaram perceber as práticas dos professores do relativamente à Expressão e Educação Físico-Motora, determinando o perfil do professor lecionante, verificar a qual a importância que os professores atribuem à mesma, quando comparada com as restantes áreas nucleares, identificar as barreiras que condicionam/limitam a lecionação da Expressão e Educação Físico-Motora e, por fim, compreender se as referidas barreiras se relacionam com o tempo de serviço dos professores.

Os resultados obtidos sugerem que não existe um perfil de professor lecionante da Expressão e Educação Físico-Motora. Conclui-se, também, que a motivação pessoal, a prática de Atividade Física anterior, a existência de Atividades de Enriquecimento Curricular, a importância que a escola e o agrupamento atribuem à Expressão e Educação Físico-Motora, são as principais barreiras que impedem e/ou limitam a lecionação da mesma. Os resultados indicam que a falta de conhecimento e a falta de tempo são as barreiras que apresentam correlações com o tempo de serviço dos professores.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Expressão e Educação Físico-Motora; Professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was conducted as part of the course unit “Prática do Ensino Supervisionada II” of the Master degree in Ensino no 1 e 2 Ciclos” between March and June 2015, with a year 4 class.

This report appears as a descriptive and reflective document of all the pedagogical practice. All work is supported by a theoretical framework that allowed define the premises of the intervention period, the strategies and methodologies of teaching practice and the process of analysis and reflection.

In this report is particularly important the study on the practice of the primary school teachers in relation to Expression and Physical-Motor Education

The objectives of this study aimed to understand teachers' practices of respect to Expression and Physical - Motor Education, determining the profile of the teacher, check how important that teachers attribute the same compared with the other core areas, identify barriers that affect / limit the Expression and Physical Education Motor and finally understand whether those barriers are related to the length of service of teachers.

The results suggest that there isn't an Expression and Physical Education Motor teacher profile. It also follows that the personal motivation, the previous physical activity, the existence of Enrichment Activities Course, the importance given by the school and the group e to Expression and Physical Motor Education, are the main barriers that prevent and limit the same. The results indicate that the lack of knowledge and lack of time are barriers that have correlations with the teacher's service.

Keywords: Primary school; Expression and Physical Education Motor; Primary school teachers.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. Metodologia – métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	3
2.1. RECOLHA DE DADOS	3
2.2. ANÁLISE DOS DADOS.....	4
3. Caracterização do contexto socioeducativo	5
3.1. O MEIO LOCAL.....	5
3.2. A ESCOLA	5
3.3. A SALA DE AULA	7
3.4. A TURMA	8
3.5. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR DO PROFESSOR TITULAR.....	9
3.6. DIAGNOSE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	11
3.6.1. Competências Sociais.....	11
3.6.2. Português	12
3.6.3. Matemática	13
3.6.4. Estudo do Meio	14
4. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS.....	15
4.1. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES.....	15
4.2. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO E SUA FUNDAMENTAÇÃO	16
5. apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa	20
5.1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PLANO DE INTERVENÇÃO.....	20
5.2. ESTRATÉGIAS GLOBAIS DA INTERVENÇÃO	22
5.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS EDUCATIVOS.....	27
5.5. CONTRIBUTO DAS DIFERENTES DISCIPLINAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI.....	27
6. AVALIAÇÃO	29
6.1. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	29
6.1.1. Competências sociais	30
6.1.2. Português	31
6.1.3. Matemática	31
6.2. AVALIAÇÃO DO PI	32

7.práticas e constrangimentos na lecionação da expressão e educação físico – motora por parte do professores do 1.º ciclo do ensino básico	38
7.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	38
7.1.1. Relação entre a Atividade Física (AF) a Saúde.....	38
7.1.2. Importância da escola.....	38
7.1.3. A evolução da Educação Física (EF) ao longo do tempo	39
7.1.4. A EF na atualidade	40
7.1.5.Barreiras para a lecionação da EEFM.....	42
7.1.6.Objetivos.....	43
7.2. METODOLOGIA – MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	43
7.3. RESULTADOS	45
7.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
8. CONCLUSÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Questionário aplicado aos alunos	60
Anexo B. Planta da sala de aula	63
Anexo C . Análise dos questionários aplicados aos alunos.....	64
Anexo D . Plano Semanal de Trabalho	66
Anexo E. Grelha de observação direta e registo relativa às Competências Sociais – Avaliação inicial/ de diagnóstico	67
Anexo F . Grelha de observação direta e registo relativa à disciplina de Português– Avaliação inicial/ de diagnóstico	68
Anexo G . Grelha de observação direta e registo relativa à disciplina de Matemática– Avaliação inicial/ de diagnóstico	69
Anexo H . Grelha de Avaliação das Apresentações de Produções	71
Anexo I. Laboratório Ortográfico	73
Anexo J. Ficheiros de TEA - Ortografia.....	75
Anexo K . <i>Jogo ortográfico online</i>	79
Anexo L. Texto online para trabalhar as competências ortográficas.	80
Retirado de: http://ludotech.eu/jogos/portug/ortogr-3.htm	80
Anexo M . Produção de um aluno num momento de Expressão Oral.	81
Anexo N. <i>Apresentação de produções</i>	82
Anexo O. Questionário construído pelos alunos (exemplo).....	83
Anexo P. Análise dos dados obtidos dos Questionário construído pelos alunos (exemplo).....	84
Anexo Q – <i>Construção de infográficos</i>	85
Anexo R. Grelha de avaliação final relativa às Competências Sociais.	86
Anexo S. Questionário aplicado para a realização do estudo empírico	87

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Avaliação do objetivo: Comunicar oralmente com vista a um discurso claro, coerente e audível.</i>	34
---	-----------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	15
Tabela 2.....	22
Tabela 3.....	32
Tabela 4.....	35
Tabela 5.....	45
Tabela 6.....	47
Tabela 7.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AF	Atividade Física
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CT	Conselho de Turma
DT	Diário de Turma
EF	Educação Física
EAEF	Expressões Artísticas e Físico-Motoras
EEFM	Expressão e Educação Físico-Motora
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistem Educativo
MEM	Movimento Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientadora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PTT	Plano de Trabalho de Turma
PST	Plano Semanal de Trabalho
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TTC	Tempo de Trabalho em Casa
UC	Unidade Curricular

1.INTRODUÇÃO

O presente relatório reporta-se à intervenção pedagógica realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), realizada numa instituição de ensino privado localizada no Concelho de Lisboa, numa turma do 4.º ano do 1.ºCEB.

Neste relatório, e de acordo com os objetivos da PES II, toda a intervenção pedagógica é alvo de uma análise reflexiva e de uma descrição, sintética de todo o percurso realizado. São também explicitados os objetivos definidos para a concretização do Projeto de Intervenção, bem como as estratégias delineadas para a implementação do mesmo.

Importa sublinhar que este relatório foi construído em conformidade com a Carta Ética (2014), elaborada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), onde são defendidos os direitos de privacidade, discrição e anonimato dos participantes de qualquer estudo. Deste modo, todas as crianças pertencentes à turma em que decorreu a intervenção pedagógica são associadas ao seu número de aluno.

Este relatório integra, também, um estudo realizado com o objetivo de identificar as práticas e os constrangimentos na lecionação da Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), por parte dos professores do 1.ºCEB. Este estudo, não teve qualquer ligação com a prática pedagógica desenvolvida.

O relatório encontra-se organizado em oito capítulos distintos, incluindo a Introdução, onde é apresentada, sinteticamente, a sua estrutura e organização.

No segundo capítulo, *Metodologia – Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados*, são enumeradas e justificadas as técnicas de recolha e de tratamento de dados a que se recorreu durante a intervenção pedagógica.

No terceiro capítulo, *Caraterização do contexto socioeducativo*, apresenta-se uma descrição detalhada do contexto onde decorreu a prática pedagógica, referindo o meio local, a escola, a sala de aula, turma e atuação da Orientadora Cooperante (OC), é também descrita a avaliação diagnóstica das competências e aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas curriculares.

No quarto capítulo, *Problemática e objetivos*, são apresentadas as potencialidades e fragilidades da turma, problematizado o contexto e identificados os objetivos gerais da intervenção pedagógica, fundamentando os mesmos.

No quinto capítulo, *Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa*, são enumeados os princípios pedagógicos subjacentes a toda a prática pedagógica, bem como as estatégias definidas a fim de alcançar os objetivos definidos. Apresentam-se, também, as rotinas de trabalho em que se baseia o tempo letivo da turma, a organização e gestão do espaço e dos materiais e, por fim, apresenta-se o contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do PI.

No sexto capítulo, *Avaliação*, são apresentadas, não só as avaliações das aprendizagens dos alunos em cada uma das áreas curriculares, como também a avaliação do PI.

No sétimo capítulo, *Práticas e constrangimentos da lecionação da EEFM por parte dos professores do 1.ºCEB*, é feito um enquadramento teórico relativo ao tema, é descrita a metodologia do estudo, apresentando-se os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados. Apresentam-se, também, os resultados do trabalho investigativo, bem como a discussão dos mesmos. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

Por último, no oitavo capítulo, *Conclusões*, consta uma reflexão crítica sobre todo o período de intervenção educativa

2. METODOLOGIA – MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

No presente capítulo são indicadas e justificadas as opções metodológicas que apoiaram o tratamento de todos os dados e informações necessárias para a caracterização descrita no capítulo 3, bem como para a definição dos objetivos do PI apresentados no capítulo 4.

2.1.Recolha de dados

Segundo Teixeira (2008), citando Yin (1989): “é importante num estudo (. . .) que a recolha de dados não se limite apenas a uma fonte de evidência, é desejável que se recorra a um leque alargado de fontes de informação”. Assim, a recolha de todas as informações e dados necessários à realização deste trabalho foi efetuada através de diferentes técnicas: a observação direta, conversas informais com a Orientadora Cooperante (OC) e a análise documental. Relativamente aos documentos analisados, previligiam-se as produções dos alunos, os seus registos de avaliação sumativa, o Plano de Trabalho de Turma (PTT) e o Projeto Educativo (PE) do Colégio.

Na 1.^a fase de *Observação e caracterização do contexto socioeducativo*, para a realização da diagnose das aprendizagens dos alunos recorreu-se à análise das fichas de avaliação sumativa do 2.^o período letivo, dos cadernos diários e de Tempo de Estudo Autónomo (TEA) dos alunos. Para que esta observação fosse direcionada, construíram-se grelhas de observação para as Competências Sociais, Matemática e Português. Privilegiou-se, sobretudo, a observação direta dos alunos, em sala de aula, nas diferentes disciplinas e rotinas que constituem o seu Plano Semanal de Trabalho (PST) bem como nos momentos de recreio.

Para analisar os interesses dos alunos, bem como as suas preferências de metodologias de trabalho foi aplicado um questionário individual on-line (c.f. Anexo A), cujos resultados serão apresentados no ponto 3.

Relativamente à análise documental, esta permitiu descrição mais pormenorizada das informações referentes ao colégio e à turma onde decorreu a prática pedagógica.

Na 2.^a fase – *Implementação do Projeto e Intervenção* e na 3.^a fase – *Avaliação dos objetivos do PI e das aprendizagens dos alunos* – construíram-se diferentes grelhas de avaliação, que foram sendo preenchidas após a realização de todas as atividades desenvolvidas, através da análise das produções dos alunos. Houve a necessidade de, em alguns momentos, se recorrer à gravação em formato de vídeo, de diferentes momentos, de modo poder-se realizar uma análise mais detalhada e rigorosa dos dados observados.

Importa, também, referir que ao longo do decorrer das aulas foram escritas notas de campo, a que se recorreu para a caracterização da turma.

2.2. Análise dos dados

Os dados recolhidos durante o período de observação foram alvo de uma detalhada análise, no sentido se poder ter um conhecimento aprofundado sobre o contexto no qual decorreu toda a prática pedagógica. Neste sentido, numa primeira fase, agruparam-se os dados por áreas do saber e, posteriormente, por domínios. Deste modo, a análise efetuada às observações realizadas permitiu definir, posteriormente, as potencialidades e fragilidades da turma e, conseqüentemente, a definição dos objetivos do PI.

No entanto, a recolha de dados ocorreu durante todo o período de intervenção, sendo estes analisados constantemente, no sentido de verificar o cumprimento dos objetivos estabelecidos para cada atividade.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização de todo o contexto educativo, necessária a uma intervenção que se deseje em conformidade com as características específicas dos alunos e do meio socioeducativo.

3.1.O Meio Local

A instituição onde decorreu a prática pedagógica localiza-se na freguesia de Belém, no Concelho de Lisboa. Assim, a zona envolvente caracteriza-se por ser uma zona habitacional, no entanto, possui uma riqueza cultural, histórica e arquitetónica, devido à edificação do Mosteiro dos Jerónimos, do Padrão dos Descobrimentos e da Torre de Belém. Existem, ainda, diversos museus nesta zona, como o Museu da Marinha, o Museu Nacional de Arqueologia, o Museu Nacional de Etnologia, o Museu dos Coches, o Museu do Combatente, o Museu da Eletricidade, o Museu e o Palácio da Presidência e o Planetário. Existem, também, inúmeras zonas verdes como os jardins de Belém, e parques infantis, em alguns casos equipados com aparelhos fitness de livre acesso a toda a população.

O colégio situa-se numa avenida principal da zona, junto ao Hospital São Francisco Xavier, à Escola Secundária do Restelo e a outros colégios de ensino privado. Importa referir que o colégio se encontra a uma curta distância do Estádio do Belenenses Futebol Clube, local onde todos os alunos praticam as aulas de Educação Física e com o qual existem diversas parcerias. É uma zona bem servida de transportes públicos. No entanto, pela observação efetuada, conclui-se que poucos são os alunos do colégio que os utilizam para se deslocar.

3.2. A Escola

O Colégio pertence a um grupo educacional que, no seu total, engloba quatro instituições. A direção dos Colégios está a cargo da fundadora dos mesmos, porém, em cada uma das instalações que o constitui existe uma Coordenadora de estabelecimento.

A prática pedagógica do Colégio baseia-se nos princípios do Movimento de Escola Moderna (MEM), Este movimento educativo acenta nos princípios de

“formação democrática e (d) o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.” (www.movimentoescolamoderna.pt consultado a 17/06/2016). Deste modo, os alunos assumem a responsabilidade de colaboração com os professores na gestão do planeamento das actividades curriculares, por se “interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação.” (www.movimentoescolamoderna.pt consultado a 17/06/2016).

No Colégio a valorização da autonomia, responsabilidade e o gosto pela aprendizagem são os pilares bases da formação de todas as crianças. Para isso, o trabalho é desenvolvido em função da Diferenciação Pedagógica e da Inclusão, sendo estes os princípios orientadores da prática pedagógica. Desta forma, o PE do Colégio “tem como característica fundamental o desenvolvimento de estratégias centradas no aluno, que promovam a autonomia e a responsabilidade” (p.1). É, pois, desejável que os alunos tenham um papel ativo no processo de aprendizagem, utilizando-se, para isso, “estratégias que visam promover no aluno uma atitude crítica e de auto-educação ao longo da vida”.

O Colégio abrange as valências de Jardim de Infância (JI), com 115 crianças, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com 253 crianças e 2.º CEB com 112 alunos. Existem, assim, 6 salas de JI, 12 turmas de 1.º CEB e 6 turmas de 2.ºCEB.

O Colégio possui um ensino bilíngue, por isso, todas as turmas são acompanhadas por um professor titular e por um professor de língua materna inglesa. No entanto, cada turma é, também, acompanhada por um professor de Educação Física, um docente de Artes e Teatro e um professor de Música, importa referir que estes três docentes lecionam em inglês.

Quanto aos espaços físicos existentes, o colégio possui um refeitório, um ginásio, duas salas de música e duas salas de artes plásticas. Relativamente ao recreio, o colégio tem vários espaços, sendo que destes alguns são destinados, exclusivamente às crianças de JI e estão equipados com baloiços e escorregas. Os restantes espaços são partilhados pelos alunos do 1.º e do 2.º CEB e possuem um campo de futebol, um campo de basquetebol e jogos estampados no chão, como, por exemplo, a macaca. Existem, também, espaços físicos destinados aos adultos como um escritório, onde se encontram regularmente os órgãos de gestão do Colégio, uma

sala de trabalho exclusiva aos psicólogos, uma sala de professores e uma sala de reuniões.

A direção do Colégio é composta por uma Diretora, três Coordenadoras pedagógicas, uma para cada ciclo de ensino, um coordenador desportivo, um coordenador do domínio das Artes, um coordenador da área da Informática, um coordenador de Psicologia e uma Assistente da Direção. Além destes, no Colégio existe, ainda, um responsável pelos dispositivos móveis e um *iPad Coach*.

No que respeita ao pessoal docente, no JI existem 6 educadoras portuguesas e 6 educadoras inglesas. Quanto ao pessoal docente do 1.º CEB, este é constituído por 5 professores de Inglês, 12 professores titulares de turma, 2 professores de Educação Física, 2 professores de Música, 3 professores de Artes e Drama e 1 professor de Informática. Por último, relativamente ao 2.º CEB, existem 12 professores de diferentes disciplinas. O Colégio conta, ainda, com a colaboração de três professores complementares extra, para o 1ºCEB e quatro psicólogas.

Relativamente ao pessoal não docente do Colégio, este é constituído por 12 assistentes operacionais e 1 segurança.

Importa ainda referir que o Colégio desenvolveu diversas parcerias com algumas empresas privadas, sobretudo, relacionadas com a alimentação infantil e o transporte de crianças.

3.3. A Sala de Aula

A sala de aula (c.f. anexo B) é ampla e de forma retangular, é bastante luminosa e acolhedora. Nas paredes é possível observar-se diferentes materiais de sistematização de conteúdos de Matemática e de Português, grelhas de registo dos ficheiros do TEA; grelhas de registo de grupos de diferentes projetos; a lista de regras para a utilização dos Ipad's; tabelas de registo de comportamentos nas sessões de inglês e a lista de tarefas da turma. A sala possui um quadro, um lavatório, prateleiras e armários de arrumação, onde se encontram os manuais escolares, a biblioteca da turma e outros materiais que podem ser utilizados pelos alunos. Em cima dos armários de arrumação existem caixas de ficheiros de TEA, divididas por cores, consoante a área a que pertencem. A sala de aula dispõe, ainda, de 13 mesas de trabalho, 2 aquecedores e 1 aparelho de ar condicionado.

3.4. A Turma

Trata-se de uma turma formada por vinte e quatro alunos do 4.º ano do 1.º CEB, 12 do género masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Embora nenhum dos alunos esteja diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), existe um aluno com problemas de comunicação oral, frequentando terapia da fala, e, ainda, três alunos com acompanhamento psicológico semanal. Duas das alunos usufruem de uma hora de trabalho com uma professora de apoio fora da sala de aula.

Importa referir que todos os alunos possuem naturalidade e nacionalidade portuguesa sendo, portanto, o português a sua língua materna.

Relativamente ao nível sócio económico, todas as crianças pertencem a famílias da classe média alta e alta.

Na generalidade, os alunos têm um bom aproveitamento escolar e revelam empenho e motivação perante novas tarefas e atividades. São alunos que se mostram receptivos a desafios e competições e que possuem um conhecimento relacionado com as novas tecnologias acima da média, uma vez que cada aluno é portador de um *lpad* com o qual trabalha, frequentemente, em sala de aula e em casa.

Quanto aos ritmos de trabalho, como seria expectável, são diferentes e variam de aluno para aluno, porém, é frequente observar-se alunos com um ritmo de trabalho mais rápido e com maiores facilidades de aprendizagem a ajudarem os colegas que necessitam de mais tempo ou de ajuda na realização das tarefas propostas. Assim, os alunos revelam espírito de ajuda e de respeito entre e para com os colegas.

Relativamente aos interesses dos alunos, após a análise dos resultados obtidos da aplicação de um questionário (c.f. Anexo C), pôde concluir-se que os alunos, maioritariamente, preferem a disciplina de Estudo do Meio (46%) e que apenas 11% dos alunos consideram a Matemática a sua disciplina preferida. Quando questionados sobre as suas preferências relativamente às Expressões Artísticas e Físico – Motoras (EAFM), 67% dos alunos preferem esta última, e apenas 4% escolheu Música como a sua disciplina artística preferida.

Quanto à metodologia de trabalho, a maioria dos alunos (46%) manifestou a sua preferência pelo trabalho a pares e nenhum aluno afirma preferir em grande grupo. Relativamente aos recursos materiais de trabalho, apenas 4 dos alunos não

admitiu preferir a utilização do Ipad e, como seria expectável, nenhum aluno manifestou gosto pelo trabalho com recurso ao manual escolar.

3.5. Organização e gestão curricular do professor titular

Os *Princípios Orientadores da Ação Educativa* que regem a prática do professor titular visam aprendizagens partindo das experiências dos alunos, relacionando o que ocorre dentro e fora da escola, de forma a dar significado aos interesses e necessidades de cada criança. A docente promove também novas aprendizagens que integram saberes já adquiridos pelos alunos, permitindo dar continuidade à sua formação. Quanto à modalidade de trabalho esta é sobretudo a pares ou em grupo de trabalho. De notar que todo o trabalho desenvolvido na disciplina de Estudo do Meio é realizado através da metodologia de projeto e, por isso, os alunos trabalham sempre em pequenos grupos. Também o trabalho exploratório é frequente na sala de aula, uma vez que o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e de situações que promovam aprendizagens significativas são princípios defendidos quer pela instituição, quer pela docente.

Relativamente à *Gestão do Tempo e dos Conteúdos de Aprendizagem*, esta é delineada em reunião de docentes de ano de ensino, em conjunto com a Coordenadora Pedagógica do 1.ºCEB, na qual são elaboradas as planificações mensais das diferentes disciplinas. Contudo, cada professor adota estratégias e metodologias próprias, de acordo com o grupo de alunos com que trabalha, ou seja, apesar de existir uma organização interna dos docentes de ano de ensino, num trabalho de cooperação, cada professor adota uma metodologia, que permite uma diferenciação entre as turmas, indo deste modo, o trabalho, ao encontro da realidade das mesmas. Relativamente à organização do tempo verificou-se que a PST da turma está organizada de forma fixa (c.f. Anexo D), sendo ajustada ao ritmo de trabalho dos alunos. Uma vez que a professora titular de turma não leciona as EAEF nem o Inglês, estas aulas estão a cargo de professores formados nas respetivas áreas, deste modo, também estas disciplinas têm um horário fixo no plano semanal dos alunos. Importa referir que, quinzenalmente, os alunos usufruem de uma hora de trabalho de Competências Sociais com uma psicóloga. Nestas aulas são abordados temas relacionados com a cidadania e de respeito para com o outro. Importa, também, referir que a AS contempla rotinas muito específicas para cada uma das disciplinas. Na

Matemática existe um momento de Cálculo Mental, um Problema da Semana e um momento de Matemática Coletiva. Em Português os alunos usufruem de momentos destinados ao trabalho de Ortografia e Gramática. Relativamente às Competências Transversais, existem dois momentos de Apresentações de Produções e um momento de Conselho de Turma que, segundo Niza (1991) é o momento em que, democraticamente, se tomam decisões, onde se reflete sobre as atividades desenvolvidas e sobre as atitudes tomadas e onde se debatem, criticamente, as normas de convívio e comportamentos em grupo.

No que respeita à *Gestão do Espaço e Materiais Educativos*, as atividades letivas são, maioritariamente, realizadas em contexto de sala de aula, à exceção da prática das EAFM que decorrem em salas destinadas a esse fim ou, no caso da Expressão Físico-Motora que ocorre no estádio do Belenses Futebol Clube. Relativamente ao espaço da sala de aula, não se distinguem os diferentes espaços de trabalho, sendo a maioria das atividades realizadas nas mesas dos alunos, organizadas em seis grupos de trabalho. Quanto aos recursos informáticos a sala dispõe de uma *Apple TV*. Porém, existem sempre disponíveis computadores portáteis de livre acesso aos professores, ainda que estes possuam um *Ipad*, tal como todos os alunos.

As *Modalidades adotadas pela professora cooperante no Processo de Ensino e de Aprendizagem*, envolvem diferentes estratégias, aplicadas a momentos de trabalho distintos. Aquando da abordagem de um novo tema/assunto, a professora começa por estabelecer uma conversa informal com os alunos, na qual pretende que explicitem as suas conceções acerca do tema em questão ou apresenta uma situação problema aos alunos, no sentido de promover o pensamento relacionado com a resolução de problemas. É, então, deste modo que a docente verifica os conhecimentos que os alunos já adquiriram e, a partir daí, inicia a exploração dos conteúdos a lecionar. Posteriormente, o trabalho desenvolvido pelos alunos é variado, sendo que por vezes o realizam de forma individual, a pares, em pequenos grupos de trabalho ou em coletivo. Importa também referir que os alunos desenvolvem a metodologia de Trabalho de Projeto, sobretudo na disciplina de Estudo do Meio.

A professora titular pretende também *Promover as Relações Interpessoais* quando impulsiona nos seus alunos um ambiente favorável através do diálogo com vista à resolução de conflitos, assim como à partilha de opiniões ou sentimentos. No que se refere à *Relação Escola, Família e Comunidade*, também a relação se revela

bastante próxima, uma vez que existe uma constante troca de mensagens eletrônicas entre a professora e os pais. Observou-se, também, uma relação quase familiar entre a professora e a família dos alunos.

Por último, os *Dispositivos de Avaliação e Regulação do Processo de Aprendizagem*, incidem na avaliação formativa através da realização do trabalho em TEA e do Tempo de Trabalho em Casa (TTC), uma vez que todo o trabalho desenvolvido pelos alunos é alvo de uma correção e análise por parte da professora. Por outro lado, é também adotada uma avaliação sumativa, em que os alunos realizam uma ficha de avaliação dos conhecimentos e a qual representa parte fundamental do processo de avaliação, para cada uma das disciplinas.

3.6. Diagnose das aprendizagens dos alunos

De modo a organizar o período de intervenção pedagógica, foi essencial proceder-se a uma avaliação diagnóstica dos alunos, a fim de ajustar todas as tarefas e atividades aos interesses e necessidades das crianças. Além das observações diretas que se realizaram ao longo do período de observação, foi também necessário observar-se aspetos mais específicos das diferentes áreas. Deste modo, consultaram-se os testes de avaliação sumativa do 2.º período de Português, Matemática e Estudo do Meio.

3.6.1. Competências Sociais

No que respeita a análise das competências sociais dos alunos, recorreu-se à observação dos seus comportamentos dentro e fora da sala de aula, considerando competências relacionadas com o respeito e cumprimento das regras de sala de aula, a sua participação durante o trabalho, o seu sentido de responsabilidade e as relações sociais entre os alunos (c.f. Anexo E).

Após a análise das observações realizadas, concluiu-se que:

- A maioria dos alunos (75%) nem sempre aguarda pela sua vez para intervir;
- A maioria dos alunos (55%) revelaram falta de respeito para com as opiniões dos colegas e/ou da professora;
- 55% dos alunos não se mantiveram em silêncio durante determinado espaço de tempo em que o mesmo foi solicitado;

- 70% dos alunos não se expressaram de forma clara e audível em diferentes momentos de intervenção e participação em sala de aula;
- Todos os alunos revelaram sentido de responsabilidade relativamente ao material necessário a ter em aula bem como na preservação do mesmo;
- Todos os alunos participaram em diversas tarefas, quando solicitados pela professora, porém, 20% dos alunos não participaram de forma autónoma durante o período de observação.

3.6.2. Português

Através da análise da grelha de observação e registo da disciplina de Português (c.f. Anexo F) verificou-se que as principais dificuldades dos alunos incidiam, claramente, na escrita sem erros ortográficos. Analisadas as produções escritas dos alunos e considerando as tipologias de erros apresentadas por Barbeiro (2007), concluiu-se que as principais falhas ortográfica incidiam em: i) Incorreções por falhas de transcrição, devido ao posicionamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex: voram por foram); ii) Incorreções por transcrição da oralidade (ex: pescina por piscina); iii) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica (tenpo por tempo); iv) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (comemus por comemos); v) Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é previsível por regras (sidade por cidade). A tipologia de erros que os alunos mais cometiam era a incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica.

Quanto à escrita, pôde verificar-se que os alunos escreviam com facilidade e, sobretudo, com regularidade. As manchas de texto apresentadas estavam acima do expectável para esta faixa etária, bem como a qualidade das mesmas. As produções escritas dos alunos continham vocabulário rico e variado, marcas do discurso direto e indireto, adjetivações e personificações. Os temas sobre os quais os alunos escreviam eram variados, sendo que era frequente escreverem histórias por capítulos, que se interligavam entre si. Era também comum os alunos escreverem textos a pares ou em pequenos grupos.

Relativamente à compreensão leitora e à compreensão oral, os alunos não demonstraram dificuldades. Bem como em relação à expressão oral, em que os alunos revelaram uma boa capacidade de argumentação e um vocabulário alargado. Porém, a projeção de voz verificou-se ser a maior fragilidade dos alunos.

Quanto ao Conhecimentos Explícito da Língua, verificou-se que os alunos demonstravam algumas dificuldades na identificação de algumas classes morfológicas de palavras, nomeadamente de pronomes átonos e preposições e na conjugação de tempos verbais.

Por fim, quanto à Educação Literária, observou-se um hábito regular de leitura por parte dos alunos. Além da biblioteca existente na sala de aula, todos os alunos se faziam acompanhar, diariamente, de um livro. Verificou-se, também, que os livros escolhidos pelos alunos, em alguns casos, não seriam escolhas óbvias para a sua faixa etária, pois, algumas das mesmas pertencem ao Plano Nacional de Leitura, sendo recomendados para crianças mais velhas.

3.6.3. Matemática

Na disciplina de Matemática verificou-se, através das intervenções orais dos alunos e da observação das suas produções e da análise à grelha de observação e registo da diganose da disciplina de Matemática (c.f. Anexo G), que os mesmo possuíam um cálculo mental bastante desenvolvido, sendo mesmo capazes de calcular mentalmente algoritmos da divisão recorrendo a diferentes estratégias de cálculo.

Também o raciocínio matemático dos alunos, de modo geral, era bastante eficaz e ágil, uma vez que, quando colocados sobre situações problema, os alunos encontravam estratégias para a resolução das mesmas. Neste aspeto, os alunos encontravam-se em níveis de aprendizagem distintos. Enquanto alguns alunos recorriam à utilização de algoritmos, por exemplo, outros sentiam necessidade de esquematizar as ideias e alguns apenas necessitavam de utilizar o cálculo mental.

Por outro lado, a maior dificuldade dos alunos, de um modo geral, prendia-se com a leitura de números de diferentes maneira, até às dezenas de milhar. Também a divisão e a multiplicação de frações foi uma das dificuldades observadas.

Os alunos revelaram especial interesse por conteúdos relacionados com a Organização e Tratamento de Dados, sendo este um conteúdos que todos os alunos dominavam.

3.6.4. Estudo do Meio

O Estudo do Meio foi a área onde se verificaram melhores resultados, na avaliação sumativa por parte dos alunos. Além do interesse que estes demonstraram perante os conteúdos abordados, foi claramente visível o gosto pela História de Portugal.

Esta área era unicamente abordada através da metodologia de trabalho de projeto sendo, por isso, os alunos os principais intervenientes na construção de conhecimentos. Todo o processo subjacente a esta metodologia de trabalho culminava numa apresentação por parte dos diferentes grupos de trabalho à turma. Após esta apresentação, a professora consolidava os conhecimentos e os alunos organizavam o seu material de estudo, sendo que este se encontrava disponível *online*, no *I tunes U*, numa conta partilhada entre professora e alunos.

4.PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Após a realização da caracterização dos alunos, bem como das diagnoses das suas competências, apresentadas nos pontos 2 e 3, tornou-se possível problematizar o contexto da intervenção, procurando definir estratégias que visassem colmatar as fragilidades dos alunos indo, porém, ao encontro dos seus interesses.

Assim, apresentar-se-ão as potencialidades e fragilidades do contexto educativo, bem como os objetivos definidos para intervenção pedagógica e as respetivas estratégias.

4.1.Potencialidades e Fragilidades

Durante as semanas de observação, foi possível observar-se o trabalho desenvolvido pela turma ao longo de todo o horário letivo. À parte das observações diretas realizadas, foi também possível conversar com a OC no sentido de se compreender as potencialidades e fragilidades da turma como um todo e de cada aluno, individualmente. Deste modo, foi possível verificar-se as diferenças entre os alunos, no que diz respeito à organização, empenho, capacidades e responsabilidade manifestados no decurso de várias tarefas e em diferentes contextos.

Tabela 1.

Potencialidades e Fragilidades da turma

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">- Capacidade de trabalho em grupo;- Capacidade de análise e reflexão;- Capacidade de resolução de conflitos;- Espírito de entreaajuda.	<ul style="list-style-type: none">- Cumprimento de períodos de silêncio;
Português	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none">- Escrita livre;- Escrita criativa; <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none">- Vocabulário rico e variado;- Capacidade de argumentação; <p>Conhecimento Explícito da Língua</p> <ul style="list-style-type: none">- Classificação morfológica de	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none">- Erros ortográficos;- Pontuação;- Discurso direto e indireto. <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none">- Projeção de voz. <p>Conhecimento Explícito da Língua</p>

	palavras; - Classificação sintática de palavras;	- Pronomes átonos; - Complemento direto e indireto; - Conjunção de tempos verbais;
Matemática	Números e Operações - Algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão; - Cálculo mental.	Números e Operações - Frações equivalentes; - Resolução de problemas envolvendo vários passos. - Leitura de números;
	Geometria e Medida - Sólidos geométricos; - Cálculo de áreas.	Geometria e Medida - Conversões de medida de área; - Conversões de medida de volume;
	Organização e Tratamento de Dados - Leitura de gráficos, tabelas e pictogramas; - Frequências absolutas.	Organização e Tratamento de Dados - Cálculo de medidas desconhecidas. - Cálculo de áreas por decomposição de figuras. - Frequências relativas.
Estudo do Meio	- Interesse por factos históricos.	- Seleção de informação.

Nota: Autoria própria

4.2. Objetivos gerais do projeto e sua fundamentação

Tendo em conta as potencialidades e fragilidades do grupo, definiram-se os seguintes objetivos gerais da intervenção:

1. Potenciar a comunicação oral com vista a um discurso claro, coerente e audível;
2. Aperfeiçoar as competências de ortografia;
3. Melhorar as capacidades de análise, reflexão e argumentação.

Importa referir que a escolha do terceiro objetivo geral se prendeu com a vontade da OC, uma vez que, em conversas durante o período de observação, a mesma manifestou o desejo de desenvolver nos alunos as três capacidades referidas no objetivo.

Existem duas perspectivas complementares relacionadas com o desenvolvimento da expressão oral. Por um lado, a teoria behaviorista (ou comportamentalista) que defende que é com a experiência que a linguagem é adquirida. Isto é, para os defensores desta concepção “a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser com o input fornecido pelo meio” (Finger, 2008, p.28), ou seja, toda a aquisição da linguagem se processa pela “formação de hábitos” (Finger, 2008, p.28). Por outro lado, segundo a teoria gerativista, “o ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, expressar e compreender cadeias de forma irrestrita. A partir daí, surge a proposta da existência de uma capacidade “gerativa” da linguagem” (Quadros, 2008, p.46). Considerando ambas as teorias válidas, importa, então, criar situações que permitam aos alunos desenvolver as suas competências orais. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) consideram que é extremamente importante que o adulto esteja atento às produções orais de cada criança, para que a interação dual “estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (p.14). As mesmas autoras defendem que “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam (. . .) e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (p.12). Deste modo, pretende-se que, ao longo de toda a intervenção, os alunos sejam sujeitos a diversas situações de desenvolvimento das suas competências orais. Mais, de acordo com Hohmann & Weikart (2003) “falar com os outros acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem” (p.529). Assim, promoveram-se diferentes tarefas no sentido de convidar os alunos a expressar oralmente as suas ideias e/ou produções. Quanto mais variadas e mais frequentes forem as tarefas propostas aos alunos, melhor será o seu desempenho, pois “não só ninguém adquire uma língua no silêncio de um eremitério, como . . . a estimulação linguística fornecida por trocas verbais diversificadas quanto aos objetivos, aos assuntos e aos estilos, ricas vocabularmente e sintacticamente complexas constitui um factor favorável ao desenvolvimento linguístico” (Duarte, 2001, p.30). Por fim, importa referir que o “desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança [são] necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29).

O desenvolvimento da escrita é um processo longo e faseado, o que faz com que escrever sem erros ortográficos seja um objetivo a longo prazo. No entanto, para que o processo se desenvolva e para que as crianças escrevam as palavras corretamente, estas deverão realizar três conquistas em termos de aprendizagem: “discriminar os sons que integram as palavras; saber como esses sons podem ser transcritos; decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica” (Sim-Sim, 2011, p.10). Neste sentido, é essencial que a criança se depare com situações que exijam reflexão e uma tomada de decisão quanto à escrita de determinadas palavras, já que “a aprendizagem das regras ortográficas tem um carácter reflectido e consciente. A reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem desempenha um papel importante na aprendizagem” (Sim-Sim, 2011, p.10). Numa fase inicial do processo de aprendizagem da escrita o aluno pode não saber como se escrevem algumas palavras, “o professor tem de ser directivo, dizer onde está o erro e ajudar a criança a pensar em formas diferentes de escrever a palavra em que apresenta erro” (Sim-Sim, 2011, p.10). Numa fase mais avançada “a criança é capaz de se dar conta que escreveu de forma incorrecta e, num terceiro nível, há a antecipação. A dúvida surge antes de escrever a palavra. É importante que o professor vá proporcionando aos alunos as ferramentas e estratégias necessárias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão” (Sim-Sim, 2011, p.10). Assim, e de acordo com Barberiro (2007), importa que o professor perceba que “a capacidade de reconhecimento das dificuldades e de adopção de estratégias para a sua superação é reforçada pelo conhecimento dos aspectos que podem estar implicados no domínio ortográfico” (p.12). O mesmo autor defende que, então, “uma vez que o conhecimento ortográfico se deverá revelar na escrita dos textos, justifica-se a perspectiva que considere a integração desta competência no processo de escrita, juntamente e em interação com outras” (p.12).

Segundo Simon (2002), o termo argumento refere-se à essência das teorias, dados, justificações e conhecimentos básicos que contribuem para o conteúdo do argumento. Assim, segundo o mesmo autor, argumentação refere-se ao processo de associado a estes componentes e desempenha um papel central na construção de explicações, modelos e teorias. Costa (s.d.) considera que a argumentação é uma actividade social, intelectual, verbal e não verbal, utilizada para justificar ou refutar uma opinião; engloba um conjunto específico de afirmações com o objetivo obter a

aprovação de um ponto de vista particular por um ou mais interlocutores. Jiménez (2004), defende que o pensamento crítico é a capacidade de desenvolver uma opinião independente, de refletir sobre a realidade e de participar nela. Khun (2006) evidenciou a importância do discurso na aquisição do conhecimento científico e no desenvolvimento de hábitos de pensar criticamente. O mesmo autor revelou que o desenvolvimento das destrezas argumentativas não ocorre igualmente em todos os ambientes de aprendizagem, assumindo particular interesse os contextos que tenham relevância para a vida dos alunos. Kuhn (2006) afirma, também que o uso de argumentos válidos não é consequência de uma capacidade inata, mas sim de um hábito que se adquire na prática. Costa (s.d.) considera que o desenvolvimento da capacidade argumentativa deve ser treinado em crianças desde tenra idade, para que esta se desenvolva, progressivamente, permitindo que os jovens se tornem cidadãos críticos e reflexivos.

5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção

Durante a intervenção pedagógica privilegiaram-se três princípios que se consideram essências para uma prática que coloca a criança como o sujeito principal de todo o processo de ensino-aprendizagem: (i) diferenciação pedagógica, (ii) aprendizagens significativas e (iii) trabalho cooperativo. Assim, toda a prática se baseou numa conceção socioconstrutivista de aprendizagem, pois o conhecimento foi sendo contruído através de atividades sociais em que cada indivíduo interveio (Vygotsky, 1984).

Roldão (2003), considera que a diferenciação pedagógica tem como principal objetivo “aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem sucedidos” (p. 22).

Perrenoud (2000) considera que os alunos não possuem os mesmos níveis de desenvolvimento e de conhecimentos prévios nem uma relação igual com o saber. Também os interesses das crianças, e os recursos que utilizam para adquirirem aprendizagens são fatores de distinção no desenvolvimento das mesmas, por isso, torna-se essencial ao professor diferenciar a tipologia de trabalho e/ou tarefa consoante as necessidades e interesses dos alunos. A diferenciação pedagógica exige ao docente uma análise constante relativamente às atitudes e às aprendizagens dos alunos, no sentido de este compreender as fragilidades dos educandos, de modo a definir estratégias para colmatar as mesmas, sem perder de vista os interesses e motivações das crianças. Perrenoud (1994), afirma que numa prática onde a diferenciação pedagógica é uma realidade, “nem todos os alunos realizam constantemente a mesma coisa ao mesmo tempo” (p.128), deste modo, e ainda considerando as ideias de Perrenoud (2001), criaram-se situações didáticas que geraram aprendizagens, diferenciando-as, para que todos os alunos pudessem desenvolver as tarefas na sua zona de conforto. Perrenoud (2003), defende, também, que a diferenciação pedagógica “é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante uma situação mais favorável” (p. 21). Para que a diferenciação pedagógica fosse uma realidade, foi essencial desenvolver uma avaliação formativa

constante, através da análise das produções do alunos e das suas atitudes e comportamentos na sala de aula. Foi, assim, através desta mesma análise que se pôde proceder a uma individualização das tarefas, no sentido de promover a superação das dificuldades dos alunos.

Alemany (2000) citado por Serra (2012), esclarece que a aprendizagem significativa se caracteriza como sendo um processo de construção pessoal de significados gerido pelo aluno, que se traduz na apropriação de saberes, processos culturais e instrumentos. Este processo, segundo o mesmo autor, não se realiza de forma individual, mas sim em situações de interação comunicativa com os pares na resolução de problemas reais e significativos para os alunos. Neste sentido, Novak (2000), defende que através das aprendizagens significativas o conhecimento constrói-se tendo em conta a “união das ações, sentimentos e pensamento consciente” (p.31), neste sentido, Perrenoud (2001) defende que se “deve confrontar os alunos com situações inéditas [e] avaliar a sua capacidade de pensar autonomamente, correndo riscos” (p.53). Deste modo, apresentaram-se aos alunos situações de confronto com novos problemas e que, através destes, as crianças pudessem formar os seus próprios conhecimentos, transformando-os em aprendizagens significativas. Assim, possibilitou-se a associação de novos conhecimentos a conhecimentos prévios, estabelecendo ligações que se traduziram em aprendizagens sólidas e significativas, numa perspetiva de construção de conhecimento em espiral (Bruner, 1966).

Cressas (1987), citado por Perrenoud (2000), afirma que “não se aprende sozinho” (p.126) e que, portanto, deve existir uma “aprendizagem interativa”. Para que isso seja possível, o professor deve promover tarefas que proporcionem o trabalho em grupo. Assim, o verdadeiro desafio para o professor é criar tarefas que *obriguem* os alunos a trabalhar em grupo, fazendo algo que não poderiam fazer sozinhos (Perrenoud, 1999, p. 63). Em conformidade, Philibert e Wiel (1997), referidos por Perrenoud (2000), defendem que o desenvolvimento da cooperação passa por atitudes, regras de jogo e por uma cultura de solidariedade, tolerância e reciprocidade. Assim, privilegiou-se o trabalho em grupo, que Lopes e Silva (2009), consideram apresentar inúmeras vantagens, nomeadamente no estímulo para resolução de conflitos, o desenvolvimento de relações positivas entre os alunos e o desenvolvimento do sentido de inclusão. Esta tipologia de trabalho, fez-se sentir, sobretudo, no desenvolvimento do trabalho por projetos, uma “metodologia

investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis com o tempo, as pessoas, os recursos disponíveis e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (Mateus, 2011, p. 3).

No entanto, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (Freire, 1997, p.66). Deste modo, procurou-se respeitar o direito ao trabalho individual de cada aluno, dando espaço a que estes desenvolvessem o seu espírito autónomo na tomada de decisões e na resolução de problemas.

5.2. Estratégias globais da intervenção

Definidos os objetivos gerais com base na diagnose das aprendizagens e competências dos alunos, traçaram-se algumas estratégias globais de intervenção que concorressem para a concretização dos objetivos gerais propostos. Na tabela x sintetizam-se as estratégias utilizadas para o efeito.

Tabela 2

Articulação entre os objetivos gerais e as estratégias globais da intervenção

Objetivo geral	Estratégias globais da intervenção
Comunicar oralmente com vista a um discurso claro, coerente e audível.	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão de critérios para uma apresentação oral; • Construção, em conjunto com os alunos, de um documento de auto e heteroavaliação de apresentações orais (c.f. Anexo H); • Aumento do número de apresentações orais; • Continuação da rotina de Apresentação de Produções; • Introdução de uma rotina de Expressão Oral.
Aperfeiçoar as competências de ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de laboratórios ortográficos (c.f. Anexo I); • Construção de novos ficheiros de TEA (c.f. Anexo J); • Revisão textual; • Realização de fichas de trabalho individuais e em grupo; • Construção de jogos ortográficos <i>online</i> (c.f. Anexo K); • Utilização de textos <i>online</i> (c.f. Anexo L).
Melhorar as capacidades de análise, reflexão e argumentação.	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de uma rotina de Expressão Oral (c.f. Anexo M); • Análise de textos e frases de autor; • Análise de imagens; • Análise de ditados populares.

Nota: Autoria própria

Importa referir que a utilização das novas tecnologias, concretamente o *Ipad*, foi uma estratégia transversal durante todo o período de intervenção. Neste sentido, frequentemente, se recorreu a esta ferramenta para se realizarem as mais variadas tarefas, como para trabalhos de pesquisas, para edições de textos e de apresentações (c.f. Anexo N), para a descoberta de regularidades e no trabalho de Organização e Tratamento de Dados, através da construção de um questionário de preferências relacionado com o logótipo do colégio (c.f. Anexo O), do tratamento estatísticos dos dados recolhidos (c.f. Anexo P) e da construção de infográficos representativos dos resultados obtidos (c.f. Anexo Q), em matemática, entre outras atividades, recorrendo a diferentes aplicações para esses efeitos, tornando a aprendizagem mais lúdica e motivadora para os alunos. A utilização do *Ipad* passou também pela troca de e-mails com os alunos, com diferentes propostas de tarefas a realizar, e para a partilha de trabalhos realizados em sala de aula. Deste modo, o *Ipad* possui um papel de extrema importância para o dia a dia dos alunos, sendo, sem dúvida, uma ferramenta de trabalho essencial.

Optou-se por, durante a intervenção, dar continuidade a todas as rotinas existentes até ao momento da intervenção pedagógica, tendo sido acrescentada uma nova rotina semanal: a Expressão Oral. Assim, importa descrever cada um destes momentos que intergram a AS dos alunos:

Potuguês:

Trabalho de texto - Rotina implementada, semanalmente em dois momentos distintos, com o objetivo de desenvolver a autonomia nos alunos e trabalhar questões relativas à expressão oral. O texto surgia de uma produção escrita por um elemento da turma. Num primeiro momento dava-se a conhecer à turma o texto a trabalhar. Seguidamente, surgia um momento de coletivização, de modo a definir que aspetos podem ser melhorado na produção analisada, tanto a nível linguístico como estrutural. Definida a estrutura e melhorias a efetuar, os alunos, por norma, agrupavam-se para rever o texto e melhorá-lo, reescrevendo-o. Num segundo momento da semana, os grupos partilhavam o texto revisado com a restante turma, para que, em conjunto, se analisasse o trabalho, verificando se o mesmo cumpria a estrutura previamente definida, assim como se colmatava os problemas linguísticos encontrados no texto inicial. Esta metodologia de trabalho não era fixa, uma vez que a reescrita do texto inicial podia ser feita em grande grupo.

Expressão oral – Rotina implementada pelas estudantes estagiárias com o objetivo de oferecer aos alunos momentos de análise e reflexão crítica sobre diferentes situações. Privilegiava-se a análise de ditados populares, frases de autor e de imagens com mensagens subtendidas (anexo x). Este momento acontecia, semanalmente, à sexta-feira. Os alunos eram convidados a discutir, em grupo de 4 elementos, ou a pares, cada um dos instrumentos de análise abordados. Após a discussão em grupo, abria-se espaço à partilha de ideias entre os diferentes grupos. Assim, todas as imagens, frases e provérbios analisados pelos alunos eram alvo de discussão coletiva, no sentido de se ouvir as diferentes ideias e mensagens retiradas das análises efetuadas. Neste momento privilegiava-se a capacidade de argumentação, uma vez que se desafiava os alunos a partilharem e defenderem os seus pontos de vista. Por outro lado, também as capacidades de análise e reflexão foram igualmente privilegiadas, pois, os alunos foram sendo confrontados com diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, e necessitavam de analisar e refletir sobre os mesmos, de modo a aceitar ou não as ideias apresentadas pelos colegas.

Matemática:

Cálculo Mental - Rotina implementada duas vezes por semana, com o objetivo de melhorar a capacidade de raciocínio matemático dos alunos, tornando-o mais rápido e eficaz. Cada momento de cálculo mental era constituído por dez questões, que os alunos devem responder em tempo limitado, atingindo a solução apenas mentalmente, isto é, sem usar qualquer tipo de material de escrita e/ou de cálculo. Pretendia-se que, em cada semana, se diversificasse o tipo de exercícios propostos, sendo que estes deviam partir de fragilidades sentidas pelos alunos em algum momento. No final de cada momento, as questões eram corrigidas em coletivo.

Problema da semana - Rotina com o objetivo de desafiar os alunos a resolver problemas matemáticos. Neste momento, que ocorria uma vez por semana, os alunos deviam encontrar a solução de um problema apresentado pela professora. O desafio era realizado individualmente, em tempo limitado, e corrigido em coletivo no final do tempo. Pretendia-se diversificar-se o conteúdo abordado no problema, de modo a que os alunos se sentissem desafiados todas as semanas.

Matemática coletiva – Esta rotina semanal, tinha como objetivo desenvolver competências de raciocínio matemático nos alunos, através da procura de regularidades e teste de conjeturas. Neste momento resolviam-se e exploravam-se

diversos problemas, que podiam ser propostos pela professora ou serem criações dos alunos no momento de TEA.

Estudo do Meio:

Trabalho de projeto - O trabalho em Projeto iniciava-se com a distribuição dos temas a estudar, mediante os conteúdos que se pretendiam abordar, assim como com a formação dos vários grupos de trabalho. Em cada sessão desta rotina, os alunos desenvolviam os seus projetos, passando por todas as fases que esta metodologia de trabalho pressupõe: planificação, recolha e tratamento de informação, conclusões. Após a elaboração do trabalho, os alunos preparavam uma comunicação do mesmo. A auto e heteroavaliação desta rotina ocorria no momento em que os alunos apresentavam o trabalho desenvolvido aos restantes elementos da turma. Todo o apoio prestado pela professora aos alunos durante o trabalho em Projetos era planificado e regulado em Conselho de Turma (CT), aquando da organização da semana.

Competências Transversais:

Tempo de Estudo Autónomo - Rotina implementada com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos. No primeiro dia da semana dedicado a esta tarefa, os alunos eram desafiados a planear o seu trabalho semanal, através do preenchimento do PIT. Nos restantes dias, os alunos realizavam as tarefas a que se haviam proposto, de forma autónoma. Todo o trabalho desenvolvido nesta rotina era realizado num caderno específico para o efeito, tendo cada aluno o seu próprio material. Para estes momentos, existiam vários ficheiros, aos quais os alunos recorriam para realizar o seu trabalho. Ficheiros, esses, que estavam divididos por áreas, que por sua vez se encontravam divididos por blocos de conteúdos. No final da semana, os alunos eram convidados a realizar a auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido. Todos os cadernos destinados ao TEA eram recolhidos pela professora que realizava, também, uma breve avaliação sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo da semana, destacando os aspetos positivos e negativos do mesmo e salientando, individualmente, se houve ou não melhorias nas produções dos alunos, comparativamente as semanas anteriores.

Todo o apoio prestado pela professora aos alunos durante o TEA era planificado e regulado em CT, aquando a organização da semana. Esses apoios eram, por norma, solicitados pelos alunos, quando verificavam ter alguma dificuldade em determinado conteúdo e o pretendiam trabalhar com o apoio da professora.

Conselho de Turma – O CT tinha como objetivo de desenvolver nos alunos competências de autonomia, liderança, respeito mútuo e tomada de decisão. Ao longo da semana, os alunos escreviam livremente no Diário de Turma (DT), assinando o seu comentário, sendo que qualquer outro aluno podia assinar por baixo, caso concordasse com a afirmação. Note-se que o DT era uma folha afixada na sala, dividida em três colunas: “Gostei”; “Não gostei”; “Propostas”. No final da semana, os alunos reuniam-se na sala, para debater tudo o que fora registado no Diário de Turma ao longo dos cinco dias. Neste momento, existiam um presidente (que coordenava a discussão), um secretário (responsável pelas inscrições no debate e que dava a palavra aos vários alunos inscritos). Nestas sessões, a professora assumia um papel menos ativo, dando liberdade aos alunos na gestão do momento, não intervindo, a menos que fosse a sua vez de ter a palavra. O momento desenrolava-se segundo alguns passos: (i) O moderador lia uma afirmação, divulgando quem a assinou; (ii) Ouvia(m)-se o(s) autor(es) da afirmação; (iii) Ouvia(m)-se a(s) pessoa(s) acusada(s); (iv) Ouvia(m)-se os restantes inscritos, à vez; (v) Tomava-se uma decisão (caso fosse pertinente). Estes passos repetiam-se continuamente até que todas as entradas no DT fossem discutidas. Importa, ainda, referir que os registos realizados pelo secretário eram posteriormente divulgados aos Encarregados de Educação, de modo a que estes tomassem conhecimento dos acontecimentos da semana dos seus educandos.

Apresentação de produções - Rotina implementada com o objetivo de desenvolver competências de oralidade nos alunos, assim como planeamento do discurso.

O secretário da semana inscrevia uma série de alunos que se candidatavam a apresentar as suas produções, realizadas, normalmente em TEA. A regulação deste momento era realizada através de uma grelha de registo, onde se contabilizava o número de vezes que cada aluno participou. Após a apresentação de cada aluno, era aberto um momento de discussão, em que os restantes alunos faziam sugestões e/ou comentários acerca da apresentação do colega, ou até da própria produção apresentada.

Quiet time - Rotina diária, com o objetivo de proporcionar um momento de concentração aos alunos no início do dia. Com esta rotina pretendia-se que o comportamento dos alunos ao longo do dia, dentro da sala de aula, fosse o mais correto possível, minimizando os conflitos entre os alunos. A professora utilizava um instrumento de meditação, batendo repetidamente numa taça metálica com um utensílio de madeira revestido com camurça, emitindo um som que permite aos alunos

relaxarem, de olhos fechados, efetuando uma contagem e controlando a sua respiração.

5.4.Organização e gestão do espaço e materiais educativos

Relativamente à organização da turma, há a referir que foi mantida a disposição dos alunos na sala de aula, em grupos de trabalho de quatro elementos cada, verificando-se apenas mudanças pontuais caso necessário.

Quanto aos materiais educativos, construíram-se novos ficheiros, para o TEA para as diferentes disciplinas, no sentido de colmatar as fragilidades observadas, nomeadamente nas tipologias de erros, no caso do Português, conversões na área da Matemática e fichas de consolidação de conhecimentos de Estudo do Meio.

O trabalho com recurso ao *lpad* foi privilegiado durante todo o período de intervenção, bem como a metodologia de trabalho em grupo. Também as tarefas de carácter exploratório, que promoveram situações de aprendizagem pela descoberta foram recorrentes.

Acrescenta-se, ainda, que não se deu ênfase ao trabalho com o manual escolar, uma vez que, além da sua utilização não ser apoiada pela escola, esse tipo de trabalho não é motivador para os alunos. O mesmo se verifica relativamente à realização de fichas de trabalho, já que os alunos assumem-nas como ficheiros, que, no seu ponto de vista, devem ser realizados nos momentos de TEA e não no trabalho coletivo.

5.5.Contributo das diferentes disciplinas para a concretização dos objetivos do PI

Para a concretização do objetivo *Comunicar oralmente com vista a um discurso claro, coerente e audível*, concorreram todas as disciplinas, uma vez que este se considera ser um objetivo transversal a todas as áreas do conhecimento. Assim, as intervenções orais dos alunos foram sendo, constantemente comentadas, no sentido de ajudar os mesmos a colmatarem as suas dificuldades. Na área do Português, os momentos de leitura em voz alta bem como as participações solicitadas ou espontâneas, foram dos principais momentos de trabalho no sentido de desenvolver a

sensibilidade dos alunos para o tom de voz audível. Na Matemática, também as intervenções, sobretudo nas idas ao quadro, foram os principais focos de atenção, já no Estudo do Meio, foram as apresentações finais dos projetos. De modo a ajudar as crianças a analisarem o seu desempenho relativamente às intervenções orais, construiu-se um documento de registo de auto e heteroavaliação, em conjunto com os alunos, que foi sendo preenchido sempre que uma criança apresentava uma produção oral. A heteroavaliação foi sendo feita pelo presidente e/ ou pelo secretário de cada semana. Importa referir que, aquando a introdução deste instrumento de registo, os alunos foram convidados a autoavaliarem-se numa fase inicial. A meio da intervenção, os alunos tiveram oportunidade de se autoavaliarem novamente, tal como no último dia de intervenção.

Para o segundo objetivo, *Aperfeiçoar as competências de ortografia*, concorreu, sobretudo, a disciplina de Português, uma vez que, ao longo da intervenção os alunos foram convidados a realizar laboratórios ortográficos, no sentido de, através do trabalho exploratório, encontrarem regularidades na escrita de determinadas palavras. Também as produções escritas dos alunos foram sendo alvo de constantes análises e comentários, no sentido de ajudar os alunos a identificarem as suas maiores dificuldades relativamente à ortografia. Posteriormente, no sentido de colmatar as fragilidades, os alunos realizavam um trabalho especializado em TEA.

Por fim, para o terceiro objetivo, *Melhorar as capacidades de análise, reflexão e argumentação*, concorreu, sobretudo, a disciplina de Português, com a introdução da rotina de Expressão Oral, através da análise crítica em diferentes contextos, nomeadamente na leitura de excertos de obras literárias como *Os Lusíadas*, *Memorial do Convento* ou *a Mensagem*. Também na Matemática foi possível trabalharem-se competências que concorreriam para o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão, uma vez que os alunos foram constantemente confrontados com situações de exploração que envolviam pensamentos de análise de situações problema e de reflexão sobre os mesmos, no sentido de encontrarem uma solução válida para os mesmos.

6.AVALIAÇÃO

Neste capítulo apresentar-se-á a avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo do período de intervenção, bem como uma avaliação do Plano de Intervenção, analisando, de forma reflexiva a concretização dos objetivos gerais de intervenção.

6.1.Avaliação das aprendizagens dos alunos

Considerando os indicadores de avaliação utilizados para a realização da avaliação diagnóstica dos alunos no capítulo 3.6, apresentam-se, em seguida, os resultados registados no fim da intervenção. Far-se-á uma avaliação geral da turma, comparando os resultados observados no início e no fim da prática pedagógica.

Pacheco (s.d.), apoiando-se em Nevo (2007), afirma que “as funções que a avaliação das aprendizagens desempenha . . . somente se tornam úteis em contexto escolar se existir um equilíbrio entre o formativo e sumativo” (p. 6). Desta forma, considera-se que a avaliação das aprendizagens dos alunos se deve centrar nestas duas análises avaliativas distintas, embora complementares: avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação sumativa, segundo Fernandes (2006), é “uma avaliação que está particularmente orientada para classificar, selecionar e certificar os estudantes” (p. 25). Surge, normalmente, na fase final de um processo de ensino/aprendizagem, em que se pretende avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre determinados conteúdos. Por sua vez, a avaliação formativa ocorre ao longo de toda a intervenção. Neste último caso, os momentos de avaliação foram diários e constantes.

Existem, pois, vários instrumentos que possibilitam estas práticas avaliativas: por um lado, fichas de avaliação sumativas, por exemplo; por outro lado, grelhas de observação e registo por parte do professor, e grelhas de auto e heteroavaliação por parte dos alunos.

Embora se considerem importantes estas duas formas de avaliação, a sumativa não foi considerada durante a intervenção pedagógica, uma vez que a intervenção terminou antes do período destinado a esta modalidade de avaliação. A avaliação sumativa assumiu, assim, um papel de menor destaque. Por outro lado, a avaliação formativa teve uma presença constante, sendo, maioritariamente, uma

avaliação informal “. . . aquela que se dá pela interação de alunos com professores . . . e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços de trabalho escolar” (Boas, 2006, p.18). Na mesma linha de pensamento, Pacheco (2001) defende que “a complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos” (p.58). Deste modo, os alunos foram avaliados não só pelas suas produções, atitudes e comportamentos na ótica do professor, como também na sua própria perspectiva e na dos colegas. Assim, foi valorizada a auto e heteroavaliação.

Posto isto, todas as produções realizadas pelos alunos durante as sessões foram alvo de avaliação, através de observação direta, registo de notas de campo e preenchimento de grelhas de avaliação, que contribuíram para a avaliação global e individual. Para avaliar as produções dos alunos, tiveram-se em conta os cadernos diários e de TEA dos mesmos, que foram alvo de análise semanal. Esta análise “é importante porque dá hipóteses ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: as suas necessidades, os seus interesses, as suas capacidades” (Boas, 2006, p.18).

6.1.1. Competências sociais

Comparando os dados apresentados na grelha de avaliação diagnóstica relativa às competências sociais, com a grelha de registo da avaliação final desta mesma área (c.f. Anexo R), é possível concluir-se que, progressivamente, os alunos revelaram ter melhorado as suas atitudes em alguns dos indicadores utilizados. O indicador referente à permanência em silêncio, em momentos que assim o exigiam, foi um dos que registou melhores resultados, uma vez que, inicialmente, 55% dos alunos não se mantinha em silêncio, quando solicitado, e que, na avaliação final, apenas 38% não cumpriam o pretendido. No entanto, foi o indicador relacionado com o facto de os alunos se expressarem de forma clara e audível que registou uma diferença maior de resultados pois, inicialmente 70% dos alunos não se expressavam clara e audivelmente e, analisando os resultados da avaliação final, apenas 33% dos alunos registavam um desempenho menos favorável neste ponto.

6.1.2. Português

Relativamente à comparação da avaliação diagnóstica de Português, com a avaliação final, pode concluir-se que, relativamente à compreensão leitora, os alunos mantiveram o mesmo nível de desempenho, não se verificando alterações neste aspeto.

Quanto à escrita, pôde verificar-se que os alunos mantiveram facilidade e regularidade na escrita de textos, ou seja, os alunos continuaram a produzir textos com a qualidade que havia sido observada na avaliação inicial e a escrever os mesmos com bastante frequência. As manchas de texto apresentadas mantiveram-se, também elas, acima do expectável para esta faixa etária, bem como a qualidade das mesmas. Relativamente ao vocabulário utilizado, continuou a observar-se uma variedade e riqueza contante, bem como na utilização de recursos estilísticos, agora, recorrendo cada vez mais à ironia e à metáfora (introduzidos estes dois novos conceitos durante o período de intervenção). No Conhecimentos Explícito da Língua, verificou-se que os alunos revelaram maior facilidade na classificação de adjetivos, uma vez que, inicialmente, 33% dos alunos não flexionavam, corretamente, esta classe de palavras quanto ao grau. Analisada a tabela de avaliação final, verifica-se que apenas 16% dos alunos mantinham esta dificuldade. Também na utilização dos pronomes pessoais e átonos se verificou uma melhoria nos resultados dos alunos, se inicialmente 37% dos alunos não identificavam um pronome numa frase, na avaliação final apenas 8% não cumpria este indicador.

Por fim, quanto à Educação Literária, continuou-se a observar o hábito de leitura por parte dos alunos.

6.1.3. Matemática

Relativamente à avaliação final de Matemática, e quando comparando com a avaliação inicial, verificam-se algumas melhorias nos resultados dos alunos, nomeadamente na leitura de números, umas das maiores dificuldades observadas, inicialmente, pois 83% dos alunos não liam corretamente um determinado número, e analisando a tabela relativa à avaliação final, conclui-se que este valor reduziu para os 58%. Também na divisão de frações se observou uma melhoria, pois na fase inicial da intervenção 37% dos alunos não realizava esta tarefa corretamente, tendo o valor

descido para 16%. O cálculo de volumes de paralelepípedos também registou um progresso positivo, pois 50% dos alunos não realizava corretamente este cálculo e, segundo a avaliação final, apenas 13% dos alunos manifestavam, ainda, dificuldades. Por fim, também a realização de algoritmos de multiplicação com números decimais se revelou com melhores resultados, uma vez que, inicialmente 50% dos alunos não resolvia corretamente estes algoritmos e que, analisando a avaliação final, se conclui que o valor reduziu para 16%.

6.2.Avaliação do PI

A avaliação é um dos principais aspetos no ciclo de desenvolvimento de um projeto, uma vez que é através dela que se torna possível a perceção dos aspetos positivos e negativos da intervenção, permitindo, assim, melhorar a ação pedagógica, excluindo ou adicionando variantes que conduzirão a um maior êxito, através da posterior replicação Silva (2005).

Partindo deste pressuposto de que a avaliação assume um papel fulcral em qualquer projeto de intervenção, torna-se fundamental avaliar, reflexivamente todo o plano de ação. Para que tal seja possível, é fundamental verificar se os objetivos gerais definidos inicialmente para o plano foram ou não devidamente cumpridos. Nesse sentido, foi essencial a construção de indicadores de avaliação respeitantes a cada um dos objetivos gerais, como se pode observar na tabela 3.

Tabela 3

Avaliação dos objetivos gerais do PI.

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas e instrumentos utilizados
1. Comunicar oralmente com vista a um discurso claro, coerente e	Melhoria ao nível da clareza do discurso oral;	- Grelhas de observação e registo;
	Melhoria ao nível da utilização de um discurso oral cuidado;	
	Melhoria ao nível da utilização de um discurso oral	- Grelhas de auto e

audível.	moderado;	heteroavaliação;
	Melhoria ao nível da utilização de um discurso oral audível;	- Observação direta.
	Melhoria ao nível da postura durante uma intervenção oral: - manter a cara destapada; - manter-se virado para o público.	
2. Aperfeiçoar as competências de ortografia.	Diminuição do número de erros ortográficos em produções escritas: i) Incorreções por falhas de transcrição, devido ao posicionamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; ii) Incorreções por transcrição da oralidade; iii) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; iv) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; v) Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é previsível por regras.	- Grelhas de observação e registo; -Produções dos alunos.
3. Melhorar as capacidades de análise, reflexão e argumentação.	Melhoria na qualidade de intervenções em discussões de turma;	- Grelhas de observação e registo;
	Apresentação de argumentos válidos para defender pontos de vista;	- Observação direta.
	Melhoria nas atitudes (respeito) perante diferentes pontos de vista;	

Nota: Autoria própria

A avaliação do primeiro objetivo incidiu na análise dos registos de avaliação das apresentações orais dos alunos, em três momentos distintos da intervenção (inicial, intermédia e final).

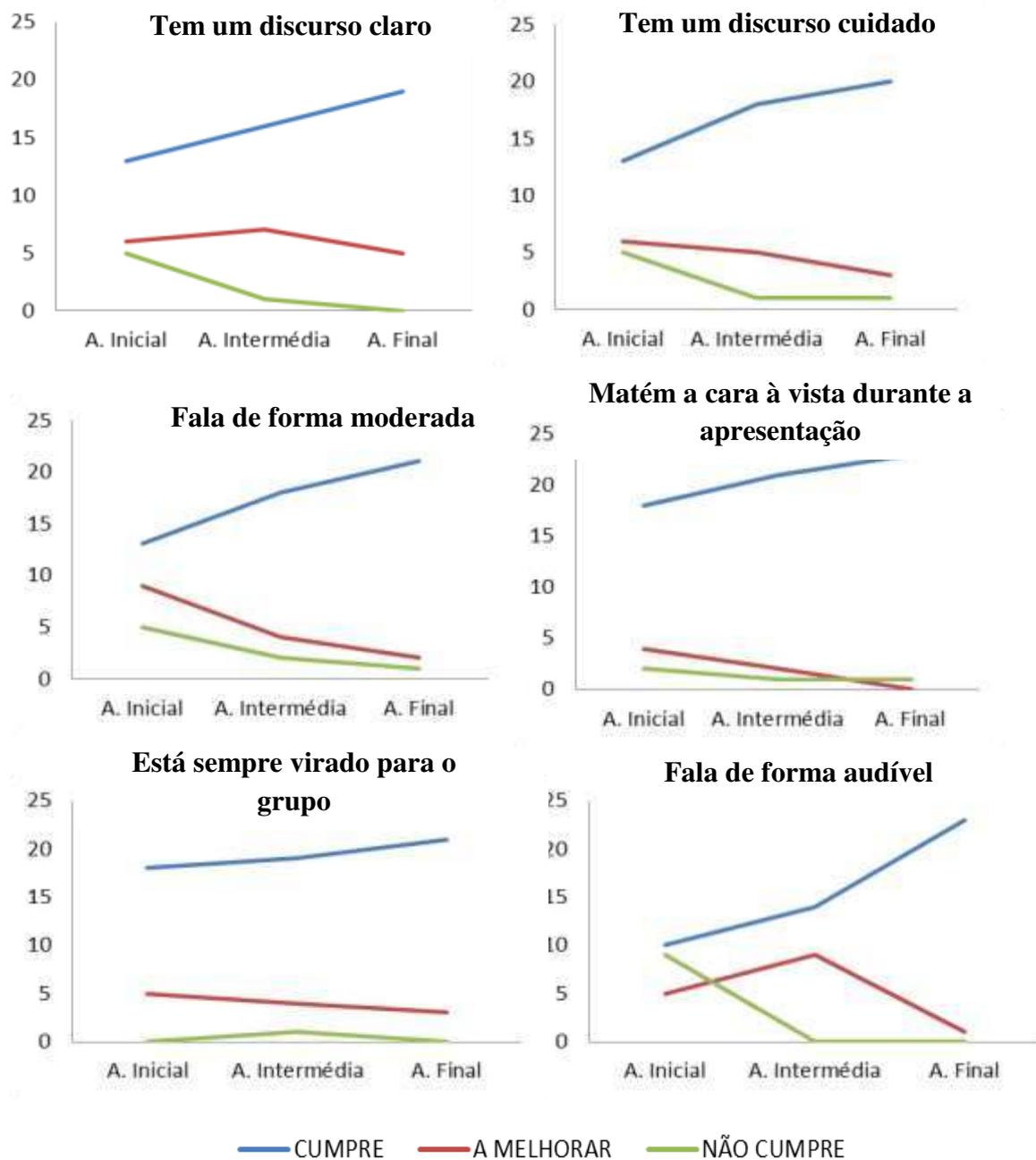


Figura 1. Avaliação do objetivo: Comunicar oralmente com vista a um discurso claro, coerente e audível.

Através da análise dos resultados registados na figura 1 pode verificar-se que: Todos os indicadores de avaliação definidos com vista à concretização do objetivo revelaram um crescente nível de desempenho positivo;

Os indicadores referentes à clareza do discurso utilizado, ao cuidado do mesmo e fala de forma moderada registaram, ambos, uma progressão semelhante. Sendo assim, quase todos os alunos terminaram o período de intervenção a revelarem ser cumpridores de ambos os indicadores e a ter muito poucos alunos que não conseguem cumprir o pretendido;

Houve uma evolução positiva nos indicadores referentes à postura correta durante a apresentação de produções e que apenas um aluno não conseguiu cumprir o pretendido num dos indicadores;

O indicador relacionado com um discurso audível foi, sem dúvida, o que apresentou maior evolução ao longo do projecto de intervenção. Numa fase inicial apenas 42% alunos conseguiam cumprir na integra este objetivo, sendo que 38% dos alunos não conseguia cumprir este indicador, No entanto, à data da avaliação final todos os alunos haviam alcançado este indicador com exceção de apenas um aluno. Interessante ainda verificar que no término do projeto de intervenção não existiam alunos que não cumpriam o indicador.

Desta forma pode concluir-se que o primeiro objetivo do PI foi alcançado com sucesso. Relativamente ao segundo objetivo, importa referir que se deu especial atenção a alguns casos específicos da ortografia relacionados com as duas tipologias de erro apresentadas por Barbeiro (2007): i) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e ii) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Esta escolha prendeu-se com a falta de tempo sentida, devido ao ajuste do PST, em algumas das semanas de intervenção, tendo o tempo semanal dedicado ao trabalho ortográfico sido substituído por ensaios para o teatro apresentado na festa de fim de ano da turma.

Tabela 4

Avaliação do objetivo: Aperfeiçoar as competências de ortografia.

Tipologia: Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Cumpre	Não cumpre	Cumpre	Não cumpre
Utilização de “ão” no fim de nomes;	14	10	19	6
Utilização de “ão” no fim de adjetivos;	16	8	20	4

Utilização de “ão” no fim de formas verbais conjugadas na 3.ª pessoa do plural do Futuro do Indicativo;	12	12	19	5
Utilização de “am” no fim formas verbais conjugadas na 3.ª pessoa do plural em todos os tempos exceto no Futuro do Indicativo;	16	8	21	3
Utilização de “há” sempre que se refere ao verbo haver;	11	13	17	7
Utilização de “à” sempre que se refere a uma preposição;	10	14	15	9
Utilização de “ah” sempre que se refere a uma interjeição.	16	8	22	2
Tipologia: Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Cumpre	Não cumpre	Cumpre	Não cumpre
Utilização da letra “m” antes de “p”;	20	4	24	0
Utilização da letra “m” antes de “b”;	21	3	24	0
Utilização de “rr” entre duas vogais;	18	6	24	0
Utilização de “ss” entre duas vogais;	17	7	23	1

Através da análise dos resultados registados na tabela 4 pode verificar-se que:

- Os alunos apresentavam mais incorreções ortográficas relacionadas com a inobservância de regras ortográficas de base morfológica do que por inobservância de regras de base fonológica;
 - O erro relacionado com a não utilização de “ão” no fim de formas verbais conjugadas na 3.ª pessoa do plural do Futuro do Indicativo, foi o que registou melhores resultados nas produções dos alunos, uma vez que, inicialmente, 50% das crianças errava neste aspeto e, na avaliação final, verifica-se que 79% dos alunos não cometia este erro ortográfico;
 - Os erros ortográficos relacionadas com a não utilização de “ah” sempre que se refere a uma interjeição e a não utilização de “há” sempre que se refere ao verbo haver, registaram ambos uma melhoria, no sentido que, nos dois casos, 25% de alunos colmatou as suas dificuldades;

- Relativamente aos erros ortográficos devido à não utilização da letra “m” antes de “p” e “b”, verifica-se que, aquando a realização da avaliação final, nenhum aluno da turma cometia estes erros;

- Quanto à utilização de “rr” e de “ss” entre duas vogais, verifica-se que, em ambos os casos houve uma evolução de 25% de sucesso.

Considera-se que este objetivo foi alcançado com sucesso, uma vez que todos os casos de erros ortográficos trabalhados registaram uma descida de ocorrências. Ainda sobre este objetivo, importa referir que se associa este sucesso no desempenho dos às estratégias de trabalho implementadas como o trabalho exploratório desenvolvido pelos alunos, no sentido de descobrirem regularidades ortográficas e, conseqüentemente, adquirirem as regras subjacentes às mesmas, bem como à realização de tarefas com recurso ao *lpad*.

Por fim, relativamente ao terceiro objetivo: *Melhorar as capacidades de análise, reflexão e argumentação*, importa referir que todos as avaliações realizadas se basearam na observação direta das intervenções dos alunos. Estas observações incidiram, sobretudo, durante a rotina de Expressão Oral, espaço em que os alunos eram convidados a refletir sobre uma frase, imagem ou provérbio e, posteriormente, a argumentarem a sua opinião sobre os mesmos, sendo capazes de analisar e refletir sobre opiniões diferentes da sua. Também os momentos de debate relacionados com a História de Portugal foram importantes para a observação do desenvolvimento das referidas capacidades por parte dos alunos. Foi notória a evolução das crianças quando convidadas a defender uma ideia e/ou ideal com o qual não concordavam. De todas, foi na capacidade de argumentação que se observou uma evolução mais notória, por os alunos foram sendo capazes de utilizar argumentos cada vez mais complexos e reflexivos, deixando de utilizar expressões como “é assim porque sim” ou “eu acho que é assim e pronto” e passando a justificar os seus pontos de vista.

Conclui-se, então, que embora a avaliação deste objetivo seja inteiramente de caráter qualitativo, o objetivo foi alcançado com sucesso, pois foram cumpridos todos os indicadores definidos para a avaliação deste objetivo.

7.PRÁTICAS E CONSTRANGIMENTOS NA LECIONAÇÃO DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO – MOTORA POR PARTE DO PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

7.1. Enquadramento teórico

O papel do professor de 1.º CEB tem vindo a ser colocado em causa no que refere à lecionação da EEFM. Importa, então, compreender em que medida lecionam ou não lecionam os professores do 1.ºCEB esta área disciplinar.

7.1.1. Relação entre a Atividade Física (AF) a Saúde

A prática de AF é referida como uma condicionante importante para um estilo de vida saudável, estando associada à redução da mortalidade de um modo geral e, particularmente, por doenças cardiovasculares (Cattuzzo et al., 2015; Lee et al., 2003; Robinson et al., 2015).

Segundo Malina & Bouchard (1991), a prática de AF pode ter influência benéfica no estilo de vida das crianças com reflexos positivos na idade adulta.

7.1.2. Importância da escola

Alguns autores consideram que a escola é um dos cenários mais relevantes no estabelecimento de hábitos de atividade física (Biddle, 1995; Stratton, 1995), tendo as aulas de EF como o local ideal para a realização da atividade física regular visando a melhoria das capacidades físicas das crianças e para a promoção de estilos de vida ativos (Diniz 1998; Stratton, 1994). Seguindo o mesmo pensamento, Neto (1994) referido por Lopes (2014) reforça que, na sociedade atual, a prática de atividade física regular, na escola ou fora dela, influencia positivamente o desenvolvimento da criança, ao nível do seu crescimento físico, das suas capacidades físico-motoras, da criação de novas amizades (cooperação), da valorização da auto-estima e da promoção de estilos de vida ativos, que, por sua vez, darão lugar à criação de hábitos de saúde. Porém, de acordo com Biddle, (1995), os curriculos escolares nem sempre são muito eficazes na promoção de estilos de vida ativos e no desenvolvimento de

oportunidades de atividade física na vida quotidiana das crianças. Brás, (1981) afirma que a EF é, muitas vezes, considerada pelas suas funções secundárias como “válvula de escape ao excesso de energia e como fuga ao tédio do trabalho escolar” (p.10). Este autor considera que, erradamente, se confunde movimentação e agitação, existentes durante o recreio, com o verdadeiro interesse educativo da prática de atividades físicas, orientadas por um professor com base em princípios pedagógicos e científicos afim de atingir determinados objetivos. Brás (1990) compara esta ideia errada com o facto de, também no recreio, a criança falar, no entanto, esta situação não é confundida pelo ensino na Língua Portuguesa.

7.1.3. A evolução da Educação Física (EF) ao longo do tempo

A problemática da Educação Física em Portugal é uma questão de discussão e de investigação atual, no entanto, a mesma remonta ao século XIX. Estrela (1972) refere que D. António da Costa, político da segunda metade do século XIX e que ocupou a pasta do Ministério da Instrução Pública, apresentou, em 1870, um programa para a reforma da escola primária, no qual inseria, para o 1º nível de ensino, a "*ginástica elementar combinada com exercícios vocais*", indicando, também, que se deveria ministrar no 2º nível, "*ginástica e preceitos higiénicos*". Além destas medidas, este político introduziu a ginástica nas Escolas Normais de formação de professores primários. Deste modo, verifica-se que ainda num regime monárquico, a preocupação com este tema promovia reformas no ensino, sendo que em 1880, no entanto, as ideias de promoção da EF nas escolas primárias não eram uma realidade, apresentando alguns constrangimento "não só devido a carências de ordem humana (pessoal docente), como também por motivos de ordem material (instalações apropriadas e respectivas dotações materiais)" (Estrela, 1972, p.24).

Verifica-se, pois, que as reformas do ensino, efectuadas antes de 1910, já previam a inclusão da EF nos programas do Ensino Primário (1902). No entanto, após a Instauração da República portuguesa em 1910, a problemática da EF teve, novamente, um desenvolvimento importante que culminou com a promulgação do Decreto de 29 de Março de 1911, onde o Governo Provisório da República procedeu à reforma da Instrução Primária e Normal. Porém, verificou-se que a falta de professores, aliada à falta de método e de hábitos anteriores, impediu que a própria lei

marcasse uma orientação precisa e evolutiva para a EF. Bom et al. (1990) referem que, no 1ºCEB, a situação podia ser classificada de "ausência endêmica" de EF e que a sua "crise" seria particularmente grave. Branco (1994) reforça esta posição ao dizer que: "ao 1ºCEB falta quase tudo: tradição de prática desportiva na escola, especialização de professores nesta área disciplinar, recursos, orçamento próprio, instalações lúdico-desportivas e de apoio, apetrechamento material, etc." (Branco, 1994, p. 68). É, neste contexto, que Monteiro (1996) afirma que a EF no 1ºCEB é uma "utopia" porque, embora as crianças sonhem com ela, a EF permanece, no entanto, sem um lugar próprio que lhe confira direito a uma existência com plena autonomia, como se se "tratasse de um fantasma com presença virtual nas nossas escolas, constituindo, para todos os efeitos, uma "farsa" porque, apesar de ser obrigatória e de estar presente nos currículos oficiais, praticamente não existe" (Lopes, 2014, p.24).

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco (1978) constitui uma das primeiras declarações internacionais que reconhece a prática da EF e do desporto como um direito fundamental de todos (Art. 1º). Hardman (2000) refere que a atividade física tem vindo a ser, ao longo dos tempos, sob diversas formas, um fator importante em todas as culturas. Assim, considerando os aspetos formais e institucionais da Educação, a EF tem sido, por isso, considerada uma importante componente do processo educativo. Analisando, então, a importância atribuída à EF ao longo do percurso escolar das crianças, importa verificar que quando nos reportamos ao 1ºCEB, a EEFM está presente no currículo dos alunos, com o "objectivo de lhes proporcionar, a nível geral, a aquisição de competências sociais e/ou cognitivas e, a nível específico, a aprendizagem de técnicas corporais e o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas" (Lopes, 2014, p. 4).

7.1.4. A EF na atualidade

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), verifica-se que as crianças devem ter formação inicial em diversas áreas disciplinares, nomeadamente na expressão motora permitindo deste modo um desenvolvimento holístico da criança. Deste modo, desde 1986 que esta expressão está contemplada no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. Em 1989 a Educação Física agrupou-se à "Expressão e Educação", designando-se então como "Expressão e Educação Físico-Motora". Assim, a EEFM passou a pertencer formalmente ao Currículo do 1.ºCEB, tendo um carácter

obrigatório para todos os alunos. Em 1990, o Ministério da Educação aprovou os Programas do 1.ºCEB na área da EEFM. Carvalho & Mira (1993), co-autores do Programa, referem que o mesmo é, no 1.ºCEB, a: "referência fundamental para o desenvolvimento do aluno, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades e construção e aperfeiçoamento das aptidões." (Carvalho & Mira, 1993, p. 174).

Em Portugal, o 1.ºCEB funciona em regime de monodocência, sendo que o Professor Titular de Turma (PTT) orienta, individualmente, o trabalho desenvolvido com os seus alunos em todas as áreas disciplinares. Segundo o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, o horário semanal dos alunos do 1.ºCEB contempla entre 22,5 a 25 horas de tempo letivo com o PTT, sendo que esta carga horária se divide pelas diferentes componentes do currículo. Assim, no mínimo, o PTT deve lecionar 7 horas semanais de Português e outras 7 horas de Matemática, deve lecionar, também, no mínimo 3 horas semanais de Estudo do Meio e 3 horas de EAEF, 1,5 horas de Apoio ao Estudo e 1 hora de Oferta Complementar. Embora todas estas componentes sejam lecionadas pelo PTT, a LBSE permite que nas áreas mais específicas exista a possibilidade de coadjuvância. Deste modo, em algumas escolas e/ou agrupamentos de escolas, a leção da EEFM é partilhada com um professor com formação específica na área da EF. Nesta linha de pensamento, muitos professores se debatem com a ideia de que a EF deve ser lecionada por professores especialistas na área, porém, Brás (1994) considera que esta ideia se define como utópica, uma vez que a importância atribuída por qualquer governo a esta questão não se revela significativa. O mesmo autor afirma, também, que esta prática colocaria em causa o regime de monodocência existente no 1.ºCEB, pois a leção da EF por parte de um professor especialista seria um precedente para que todas as Expressões Artísticas fossem também elas lecionadas por professores com formação específica. Em contrapartida, Formosinho (1998) defende que a prática educativa do 1.ºCEB deveria basear-se num regime de monodocência com apoio especializado, pois tornaria todo o processo de ensino mais rico e benéfico, quer para os alunos, quer para os próprios professores do 1.º CEB, que segundo a mesma autora, estão sujeitos a uma enorme responsabilização na leção de conteúdos para os quais não possuem formação específica.

Nos últimos 10 anos e através do Despacho n.º 591/2006, de 16 de Junho e mais tarde com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio de 2008 e com o Decreto-

Lei nº 212/2009 de 3 de Setembro, introduziram-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), nomeadamente a *Atividade Física e Desportiva*, de caráter facultativo. As AECs surgiram como tentativa de adaptação do horário escolar à sociedade atual, alargando-o até às 17 horas e 30 minutos. Lopes (2014) considera que esta medida visa garantir que o “tempo extra” que as crianças passam na escola seja pedagogicamente interessante e complementare no sentido de proporcionar às crianças aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas.

É possível que este novo enquadramento legal tenha condicionado os professores do 1.ºCEB e que alguns consideram ser um pretexto para a não lecionação da EEFM, pois a prática de atividade física por parte dos alunos é assegurada neste horário.

7.1.5.Barreiras para a lecionação da EEFM

Foram já realizados alguns estudos com o objetivo de compreender as barreiras que impedem e/ou limitam a lecionação da EEFM por parte dos professores do 1.ºCEB,

Jenkinson et al. (2010) apresentam barreiras relacionadas com a falta de confiança dos professores do 1.ºCEB em relação à lecionação da EEFM. Godway et al. (2014) concluíram que a falta de importância atribuída à EEFM, a ausência de programas com indicadores avaliativos ajustados e a insuficiência de infra-estrutura foram as três principais barreiras institucionais identificadas por professores do 1.ºCEB do Canadá. No entanto, Morgan (2015) através dos resultados que obteve de um estudo que visou compreender as práticas da EEFM de 189 professores do 1.ºCEB, através da resposta a um questionário e da entrevista semi-estruturada a 31 professores, considera que existem, também, barreiras pessoais que impedem e/ ou limitam a prática da EEFM, como baixos níveis de confiança ou interesse no ensino da EEFM, condicionando, assim, o planeamento e a estruturação de aulas, experiências pessoais negativas na prática de EF e, por fim, falta de prática de exercício físico, de conhecimentos, experiência e qualificações para lecionar a EEFM.

7.1.6.Objetivos

Assim, e uma vez que não se encontram estudos na revisão de literatura que permitam identificar e perceber as barreiras que constringem a lecionação da EEFM por parte dos professores do 1.º CEB portugueses, especula-se que os fatores apresentados por Dwyer et al. (2003) e por Morgan (2015), sejam também os mesmos que condicionam e/ou influenciam a lecionação em Portugal.

Além das barreiras que influenciam e condicionam a lecionação da EEFM, também as diferentes variáveis que caracterizam o perfil dos professores que lecionam a EEFM são uma incógnita. Será que variáveis físicas/ motoras, como a prática de atividade física influenciam a lecionação da EEFM? Ou serão as variáveis biológicas como a idade e o género dos professores traduzem diferenças significativas relativamente à lecionação da EEFM? Por fim, serão as variáveis familiares como o passado desportivo e a importância que os professores atribuem à EF, fatores de diferença no perfil de docente que lecionam a EEFM?

Deste modo, os grandes objetivos deste estudo passam por:

- a) Perceber se os professores do 1.º CEB lecionam ou não a EEFM e determinar se existe um perfil do professor lecionante (qui quadrado).
- b) Perceber qual é a importância que os professores do 1.º CEB atribuem à EEFM em comparação com as restantes áreas nucleares.
- c) Verificar quais as barreiras que condicionam/limitam (t de student) e as que melhor predizem (regressão) a lecionação da EEFM por parte dos professores do 1.ºCEB.
- d) Verificar a associação entre as barreiras e o tempo de serviço (correlações).

7.2. Metodologia – Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Em sentido amplo, para Richardson (1989, p. 29) “(...) método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenómenos”.

Este estudo possui uma natureza quantitativa que, segundo Diehl (2004) se caracteriza pela uso da quantificação, tanto na recolha quanto no tratamento das informações, utilizando técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança.

Participaram no estudo 289 professores do 1.º CEB (média – 43,70 anos, $\pm 7,38$) a lecionar na rede pública, sendo 267 do género feminino e 22 do género masculino. Os participantes tinham um tempo de serviço médio de aproximadamente de 19 anos e, a grande maioria, possuía, apenas o grau académico de licenciado (81,7%). A amostra era, ainda, representativa dos vários anos de escolaridade, ou seja, tinha-se, sensivelmente, o mesmo número de professores por ano de escolaridade (1º ao 4º ano do 1.º CEB). Importa ainda referir que a maioria dos professores afirmava ser praticante de AF (56,7), embora poucos tenham referido ter tido uma prática federada, numa qualquer modalidade, no passado (19%).

O instrumento de recolha de dados utilizado foi um “questionário de inquérito” (c.f. Anexo S) e não um “questionário de verificação de conhecimentos” (Rosental, 2001, p. 36), já que o conceito “inquérito” sugere que o questionário tenha como finalidade ser aplicado num “estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele & Roegiers, 1993, p.35). O questionário utilizado foi elaborado propositadamente para este estudo e é composto por 15 perguntas de resposta fácil e rápida, como objetivo de caracterizar a amostra em termos socioprofissionais e entender as diversas barreiras sentidas pelos professores relativamente à lecionação da EEFM.

Os dados foram recolhidos de duas formas distintas: i) em diversas escolas do país de forma presencial ou através do envio por correio para as escolas que aceitaram participar; ii) através da resposta ao questionário on-line, sendo que importa salguardar que, cada indivíduo que respondeu ao questionário em formato digital, necessitou de aceder ao mesmo através do seu e-mail, garantido que a cada utilizador apenas era permitido responder uma única vez.

Para uma análise quantitativa deste instrumento de trabalho recorreu-se ao *Software Statistical Package for the Social Sciences v21*, tendo sido feita uma análise descritiva e de frequências e utilizando-se posteriormente os seguintes testes estatísticos: i) Chi-quadrado para entender a associação entre algumas variáveis (ex. Variáveis socioprofissionais com a lecionação ou não de EEFM); ii) independent-

samples *t*-test, utilizado para verificar se existiam diferenças no que concerne às barreiras entre professores que lecionam ou não lecionam a EEFM; iii) O coeficiente de correlação de Pearson, aplicado para estimar associação entre o tempo de serviço e as barreiras que condicionam e/ou influenciam a lecionação da EEFM; iv) A análise de regressão logística binária foi realizada para perceber se existiam barreiras mais influenciadores no que respeita à lecionação da EEFM. Utilizou-se o nível de significância de 5% ($p < .05$).

7.3. Resultados

A análise de frequências para as variáveis de lecionação da EEFM e para as variáveis da importância da EEFM relativamente às outras áreas disciplinares são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5

Análise de frequências nas diferentes variáveis .

	Leciona EEFM	Considera a EEFM tão importante quanto as restantes disciplinas nucleares	Considera a EEFM tão importante quanto as restantes Expressões Artísticas
Homens	64%	73%	96%
Mulheres	76%	82%	100%
25-45 anos	74%	71%	96%
46-65 anos	79%	79%	98%
Licenciaturas	75%	73%	97%
Mestrados	77%	72%	97%
Praticante de AF	76%	75%	98%
Não praticante de AF	74%	71%	95%
Federado	84%	76%	93%
Não federado	74%	73%	97%

Nota: Todos os valores apresentados referem-se às respostas positivas relativamente às diferentes questões.

Deste modo, é possível verificar-se que, as mulheres afirmam lecionar a EEFM em maior percentagem do que os homens. Relativamente às faixas etárias dos inquiridos, constata-se que existe uma pequena diferença percentual entre os dois grupos, apresentando o grupo mais velho valores superiores na leção da EEFM. Comparando as qualificações literárias dos professores verificamos uma pequena diferença percentual entre as respostas, sendo que tanto os professores com grau académico de Licenciatura e de Mestrado, assumem que, na maioria lecionam a EEFM. Quanto à prática de AF por parte dos professores, verifica-se que a prática de AF não influencia a leção de EEFM visto não terem sido encontradas grandes diferenças em ambos os grupos de AF. Por fim, conclui-se que os professores que indicam serem federados em alguma modalidade desportiva, afirmam lecionar a EEFM 10 pontos percentuais a mais do que os que nunca praticaram AF de forma federada. Posteriormente e recorrendo à utilização do teste *Chi-quadrado* verificou-se que nenhum destes indicadores apresenta um valor estatístico significativo, assim, pode afirmar-se que na amostra parece não existir um perfil do professor que leciona ou que não leciona a EEFM.

Analisando a importância que os professores atribuem a EEFM, quando comparada com as áreas nucleares, é possível verificar-se que o grupo das mulheres e o grupo da faixa etária mais elevada, são os que consideram, em maior valor percentual, que a EEFM é tão importante quanto as outras áreas. Relativamente ao grau académico dos inquiridos, não se observam grandes diferenças quanto a esta questão. Porém, verifica-se uma diferença de 4 valores percentuais nas variáveis relacionadas com a prática de AF, sendo que os professores que afirmam ser praticantes, são também os que, em maior valor percentual, consideram a EEFM tão importante quanto as restantes áreas disciplinares.

Por fim, observando os dados registados quanto à importância que os professores atribuem a EEFM, quando comparada com restantes Expressões Artísticas, verifica-se que, em todas as variáveis, os valores apresentados são acima dos 90%. Conclui-se que todas as mulheres atribuem igual importância à EEFM e às restantes Expressões Artísticas.

Importa referir que, quando analisada a tabela anterior, se verifica que os professores, em todas as variáveis apresentadas, consideram, em maior valor

percentual, a EEFM tão importante quanto as Expressões Artísticas, do que tão importante quanto as áreas nucleares.

Relativamente ao 2º objetivo do estudo e através da análise descritiva e dos valores do teste t para as barreiras de acordo com o facto de lecionar ou não lecionar a EEFM para a amostra total e apenas para as mulheres (tabela 6) pode constatar-se que algumas barreiras condicionam a leccionação dos participantes. Deste modo, verifica-se que para na amostra total existem 5 barreiras que apresentam valores significativamente diferentes entre os dois grupos de professores, nomeadamente a motivação, a prática de AF anterior, a existência de AECs, a importância da escola e do agrupamento. Assim, parece que para os professores que lecionam a EEFM consideram a prática de AF anterior ($p=.002$) e a motivação ($p=.010$) como estatisticamente mais influenciadora para a leccionação da EEFM e que, a existência de AECs ($p=.015$), a importância da escola ($p=.000$) e do agrupamento ($p=.000$) é estatisticamente menos influenciadora para os professores que lecionam EEFM, comparativamente aos seus pares. Relativamente às professoras, os resultados encontrados são muito semelhantes, mas foi encontrada mais uma barreira limitadora. Deste modo, as professoras que lecionam a EEFM, consideram que a falta de interesse pelos conteúdos a lecionar ($p=.001$) limita a mesma comparativamente aos seus colegas que não lecionam a EEFM.

Tabela 6

Análise descritiva e os valores do teste t para as barreiras de acordo com o facto lecionar ou não lecionar EEFM para a amostra total e para as mulheres.

Amostra Total				
	Leciona EEFM (n= 218) (M±DP)	Não leciona EEFM (n= 71) (M±DP)	t	p
Importância da EEFM	6.24 ± .93	6.17 ± .91	.58	.074
Motivação	5.54 ± 1.29	4.75 ± 2.00	3.85	.002
Prática de AF anterior	5.18 ± 1.54	4.54 ± 1.86	2.63	.010

Falta de conhecimentos	3.62 ± 1.91	3.89 ± 1.86	-1.03	.302
Interesse	3.40 ± 2.03	3.89 ± 1.99	-1,78	.077
Confiança	3.95 ± 2.01	4.26 ± 1.84	-1.14	.257
Falta de tempo	4.56 ± 2.07	5.03 ± 2.10	-1.65	.100
Existência de AECs	4.41 ± 2.14	5.13 ± 2.20	-2.44	.015
Existência de Espaços	5.39 ± 1.82	5.32 ± 1.87	.28	.071
Existência de materiais	5.09 ± 1.86	5.20 ± 1.79	-.44	.662
Importância da escola	3.64 ± 1.99	4.76 ± 1.78	-4.24	.000
Importância agrupamento	3.59 ± 2.00	4.65 ± 1.92	-3.89	.000

Mulheres

	Leciona EEFM (n= 204) (M±DP)	Não leciona EEFM (n=63) (M±DP)	t	p
Importância da EEFM	6.25 ± .94	6.13 ± .91	.88	.379
Motivação	5.52 ± 1.32	4.63 ± 1.96	4.09	.000
Prática de AF anterior	5.19 ± 1.57	4.44 ± 1.83	3.14	.002
Falta de conhecimentos	3.63 ± 1.93	4.00 ± 1.78	-1.36	.175
Interesse	3.38 ± 2.05	4.02 ± 1.92	-2,19	.030
Confiança	3.98 ± 2.32	4.45 ± 1.71	-1.81	.073
Falta de tempo	4.54 ± 2.08	5.08 ± 2.05	-1.79	.074
Existência de AECs	4.41 ± 2.14	5.30 ± 2.11	-2.89	.004
Existência de Espaços	5.40 ± 1.84	5.43 ± 1.86	-.10	.920
Existência de materiais	5.11 ± 1.87	5.29 ± 1.76	-.67	.505
Importância da escola	3.62 ± 1.99	4.89 ± 1.65	-5.06	.000
Importância agrupamento	3.56 ± 2.01	4.73 ± 1.83	-4.13	.000

Relativamente às correlações existentes entre o tempo de serviço e as barreiras

apou-se que, apenas existem duas correlações negativas significativas fracas, nomeadamente com a falta de conhecimento ($r=-.139$, $p<.020$) e com a falta de tempo ($r=-.158$, $p<.008$). Deste modo, os resultados parecem sugerir que os professores mais velhos e com mais tempo de serviço indicam que a falta de tempo e de conhecimentos limita e/ou influencia a lecionação da EEFM.

Os resultados da regressão logística binária são apresentados na tabela 7. Pode verificar-se que, apenas duas barreiras são significativamente predictoras da lecionação ou não lecionação da EEFM, nomeadamente a motivação pessoal (OR=.69; IC=.58; .83) e importância que a escola atribui à EEFM (OR=1.41; CI=1.29; 1.67). Deste modo, verifica-se que quanto menor for a influência da motivação pessoal dos professores maior será a lecionação da EEFM e, por outro lado, quanto maior for a influência positiva que a escola atribui à EEFM maior será a lecionação da mesma.

Tabela 7

Regressão logística binária para a lecionação da EEFM

	Leciona EEFM	
	OR	(95% IC)
Motivação pessoal	.69	(.58; .83)***
Importância da escola	1.41	(1.29; 1.67)***

OR, odds ratio; 95% IC, 95% intervalo de confiança; *** $p < .001$

Hosmer–Lemeshow qualidade de ajuste = 6.436, $p = 0.599$, valor preditor = 76.5%.

7.4. Considerações finais

Os resultados obtidos sugerem que não existe um perfil de professor lecionante da Expressão e Educação Físico-Motora, uma vez que nenhuma das variáveis analisadas apresenta um valor estatístico significativo.

Conclui-se, também, que a motivação pessoal, a prática de AF anterior, a existência de AECs, a importância que a escola e o agrupamento atribuem à EEFM, são as principais barreiras que impedem e/ou limitam a lecionação da mesma. Porém,

quando analisadas as barreiras apenas para as respostas obtidas por professoras, acresce uma barreira à lista apresentada, a falta de interesse nos conteúdos a lecionar.

Os resultados indicam que a falta de conhecimento e a falta de tempo são as barreiras que apresentam correlações com o tempo de serviço dos professores, ou seja, quando mais velhos forem os professores, mais as referidas barreiras tendem a condicionar a lecionação da EEFM.

Analisadas todas as barreiras de limitam e/ ou condicionam a lecionação da EEFM, verifica-se que, apenas duas significativamente preditoras da lecionação ou não lecionação da EEFM: a motivação pessoal e a importância que a escola atribui à EEFM. Assim, conclui-se que, se se desejasse alterar a prática da lecionação da EEFM, no sentido de esta ocorrer com maior regularidade, se deveria atribuir menor importância à motivação pessoal dos professores, ou seja, transmitir a ideia de a lecionação da EEFM não pode estar dependente deste fator. Por outro lado, quanto se a influência positiva para que a escola atribui à EEFM aumentasse, especula-se que, também, aumentaria a lecionação da mesma.

8. CONCLUSÕES FINAIS

Este capítulo do Relatório é, de certo modo, o culminar de um percurso enquanto estudante do Mestrado em Ensino do 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, pelo que, é lugar de análise e reflexão sobre os principais constrangimentos encontrados ao longo deste percurso.

A PES II, concretamente no período de intervenção pedagógica, foi, sem dúvida, uma experiência extremamente enriquecedora em vários níveis.

Em primeiro lugar, o contexto em que estagiei padece de características muito próprias quanto à metodologia adotada e aos hábitos e rotinas que implementa. Até à data da intervenção, todas as especificidades que caracterizam o MEM me pareciam utópicas, por nunca ter contato com as mesmas. Porém, ao longo do período de observação do contexto, toda a mistificidade que envolvia, até então, o meu desconhecimento da realidade foi desaparecendo. A autonomia dos alunos foi um dos aspetos que mais me impressionou. Observar a facilidade com que alunos do 4.º ano de escolaridade organizam o seu tempo de estudo em função das suas necessidades foi, sem dúvida, algo que mereceu uma reflexão sobre todo o trabalho do professor que está na base desta capacidade.

Considero que o papel do professor vai muito além do ensinar a “ler, escrever e contar” e esta prática deu ainda mais força ao meu pensamento. Durante a intervenção tive oportunidade observar a relação quase familiar que a OC tinha com os seus alunos. Esta proximidade, não obstante de respeito e da formalidade que a relação exige, traduzia-se numa confiança absoluta dos alunos na sua professora. A este aspeto, acrescento um facto de a OC ultrapassar as barreiras, normalmente existentes na relação professor – aluno, partilhando com as crianças aspetos da sua vida pessoal. Estes dois factores condicionam toda a dinâmica existente em sala de aula, uma vez que tanto os alunos como a professora se revelam felizes. É esta felicidade que considero essencial para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma saudável.

Enquanto estagiária, foram algumas as dificuldades sentidas durante os períodos de observação e intervenção. Em primeira instância, o facto do estágio ser realizado em conjunto com outra pessoa torna-se uma mais valia, pois existe o sentimento de partilha das dificuldades e constrangimentos. Por outro lado, nem

sempre foi fácil encontrar um equilíbrio entre as ideias de duas pessoas, que por si só são diferentes. No entanto, foi nos momentos de desentendimento que mais aprendi. Nem sempre foi fácil afastar-me das ideias que tinha ou das metodologias que queria adotar para a realização de uma determinada tarefa, por exemplo, mas foi na partilha de pontos de vista e na análise e reflexão dos mesmos que foi possível haver um entendimento e enriquecimento de perspectivas. A relação com a OC foi, desde início, fácil e aberta. Esta abertura permitiu que se criasse uma ligação entre as partes e, conseqüentemente, houvesse uma partilha de experiências e receios. Durante todo o período de intervenção o apoio prestado pela OC foi crucial para que a prática pedagógica decorresse com a máxima segurança da minha parte. A partilha de experiências por parte da OC colmatou, em vários casos, os receios que fui sentido. Não foi fácil assegurar o controlo de uma turma que estava habituada a uma figura de referência, com a qual a relação se revelava extremamente positiva, como já referi. Inicialmente, considero ter sido um pouco autoritária, pois a postura e as atitudes que os alunos revelavam em sala de aula, aquando a minha intervenção, não eram iguais às que havia observado em aulas lecionadas pela OC. Ao longo do tempo, fui refletindo sobre esta situação, no sentido de compreender que mudanças necessitava de fazer relativamente à minha atitude e postura. Concluí, que quanto mais próxima me tornasse dos alunos, e mais informais fosse a relação com as crianças, mais fácil se tornava a relação. Assim, considero que na fase final da intervenção, a relação que estabeleci com os alunos foi bastante positiva.

Sinto que cresci enquanto futura professora, aprendi a lidar com as adversidades que foram surgindo na sala de aula, não só na relação com as crianças, como com os pares. No entanto, considero que a minha curta experiência profissional na área foi uma mais valia. Esta experiência foi essencial, sobretudo na relação com os alunos e na facilidade que julgo ter tido na resolução de problemas que foram surgindo. O contato com as práticas existentes no contexto fez-me refletir sobre as metodologias que quero, um dia, adotar enquanto professora.

Na reta final do meu percurso académico, é momento de analisar todas as etapas que percorri até ao momento. Em diversas situações questioneei os conteúdos abordados ao longo da minha formação no ensino superior. Hoje, compreendo que todos eles faziam parte de uma organização lógica de aquisição de conhecimentos. Considero importante sublinhar que, o facto de em várias situações ter sido confrontada com a necessidade de me colocar no papel da criança, contribuiu para

que, em contexto de sala de aula, enquanto estagiária, necessitasse de recorrer a este pensamento, no sentido de compreender as dificuldades sentidas pelas crianças. Também a importância atribuída aos materiais manipuláveis com vista a obtenção de aprendizagens significativas, durante a minha formação, foi em dúvida essencial durante a minha prática pedagógica, sobretudo, quando no contexto se privilegia a utilização de materiais, nomeadamente tecnológicos.

Gostava de refletir, também, sobre a utilização dos materiais informáticos em sala de aula. Como já foi referido ao longo deste relatório, na turma em que decorreu a intervenção, todos os alunos possuíam um ipad que utilizavam durante as aulas. A adaptação a este recurso não foi fácil, exigiu, da minha parte, um repensar das metodologias que havia utilizando até então. Foi necessário adaptar as tarefas ditas “normais” à utilização do Ipad. Deste modo, foi possível dinamizar atividades que considero bastante interessantes e nas diferentes áreas disciplinares.

Relativamente ao estudo empírico que desenvolvi, gostava de começar por referir que, pessoalmente, considero o tema extremamente atual e oportuno. Depois, sinto que todo o processo de desenvolvimento deste trabalho foi extremamente enriquecedor e repleto de aprendizagens. Uma delas, talvez a mais importante, foi a que os preconceitos que temos estão, muitas vezes, completamente errados e são alheios à realidade. Quando iniciei o meu estudo, tinha algumas ideias preconcebidas sobre as eventuais conclusões, no entanto, nenhuma delas se revelou ser na realidade, verdadeira. Assim, este processo alargou-me os horizontes no sentido de estar mais predisposta para a realização de estudos como este.

Concluindo, o caminho foi longo e trabalhoso, mas no fim, fica uma sensação de dever cumprido e de gratificação por todas as aprendizagens adquiridas.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Asa Editores.
- Bidle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. *Research quarterly for exercise and sport*, 66 (4).
- Bom, L.; Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Cruz, S.; Jacinto, J.; Mira, J.; Pedreira, M.; & Rocha, L. (1990). A Elaboração do *Projecto* de Programas de Educação Física In *Dossier da Revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. VI; (nº 35); janeiro / fevereiro. Lisboa.
- Branco, P. (1994). *O Município e a Prática Desportiva de Crianças e Jovens. Autarquia*. In *Revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. XI; (nº 62); julho/agosto. Lisboa.
- Brás, J. (1990). *Significado e Implicações da Existência da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Oeiras. Município de Oeiras. DESA/Educação.
- Brás, J. (1994). *A Formação Inicial dos Professores do 1º Ciclo em Educação Física*. In *Revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. X, (nº 59); janeiro / fevereiro. Lisboa.
- Bruner, J. (1996). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons.
- Carvalho, L. & Mira, J. (1993). *Organização e Gestão da Aula de Educação Física no 1º Ciclo de Ensino Básico. Educação Física Escolar*. In *revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. IX, (nº 53), janeiro / fevereiro.
- Diehl, A. P. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.

- Diniz, J. (1998) Aptidão Física e Saúde. Desafios para a Educação Física FMH, UTL. In *Educação para a Saúde. O Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa Omniserviços. Representações e Serviços; LDA e Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Duarte, I. (2001). *A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna*. In Sim-Sim, I. (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1972). *Elementos e Reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no Período Compreendido entre 1834 e 1910: da Necessidade da Educação Física*. Lisboa. Instituto Nacional de Educação Física. Centro de Investigação, Documentação e Informação.
- Formosinho, J. (1998). *Educação Para Todos: O Ensino Primário de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Cadernos PEPT 2000 (nº21). Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Finger, I. (2008). *A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista*. In: Finger e R. Quadros (Org.) *Teorias de aquisição da linguagem* (pp. 17-44). Florianópolis: Editora da USFC.
- Goodway, J. D.; Famelia, R. & Bakhtiar, S. (2014), *Future Directions in Physical Education & Sport: Developing Fundamental Motor Competence in the Early Years Is Paramount to Lifelong Physical Activity*. Canadian Center of Science and Education.
- Hardman, K. (2000). *Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos?* in Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 19/20.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2.^aEdição. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kunh, D., e Reiser, B. (2006): “*Science Learning as Argument Building: Na Innovative Course for Secondary Science Teacher*”, American Educational Research Association San Francisco, CA.
- Jenkinson, K. A., & Benson, A. C. (2010). *Barriers to Providing Physical Education and Physical Activity in Victorian State Secondary Schools*. Australian Journal of Teacher Education.
- Jiménez, A. (2002) *A argumentação sobre questões sócio-científicas: processos de construção e justificação do conhecimento na aula*.
- Lopes, J., Silva, H.S. (2009) *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Gui Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, M. (2014) *Crenças e Práticas acerca da Educação Física e da Atividade Física e Desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa).
- Malina, R. M. & Bouchard, C. (1991). *Growth, Maturation and Physical Activity*. Human Rinetics Books, Champaign, Illinois.
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança). Consultada em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>.
- Monteiro, J. (1996). *As Instalações e os Equipamentos para a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº14.

- Morgan, J. & Bourke S. (2008) *Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE*, Physical Education and Sport Pedagogy.
- Morgan J. & Hansen V. (2015) *Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs*. Research Quarterly for Exercise and Sport.
- Neto, C. (1994). *A Criança e a Actividade Desportiva. Desporto Infantil*. In Revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto. Vol. X, (nº 60), março/abril.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Porto: Plátano.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, *Escola Moderna*, 1 (3ª série).
- Pacheco, J. (s.d.). *Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas*. Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1994). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Edições ASA.
- Quadros, R. (2008). *O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem*. In Finger, I. e Quadros, R. (Org.), *Teorias de aquisição da linguagem* (pp. 45-82). Florianópolis: Editora da USFC.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.

- Rosental, C. e Frémontier M. (2001). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais*. Porto Alegre: Instituto Piaget.
- Serra, F. (2012). A linguagem como instrumento de mediação na construção interativa de significados científicos no 1º CEB. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23914/1/Filipa%20Cristiana%20Azevedo%20Serra.pdf>.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2007). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2011). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simon, S., Erduran S., e Osborne, J. (2002): “*Enhancing the Quality of Argumentation in School Science*”, Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Lisboa: SPCE.
- Stratton, G. (1995). Targeting dynamic physical activity in physical education lessons. *Bulletin of Physical Education*.
- UNESCO (1978) Charter for Physical Education and Sport. Paris. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo.

ANEXOS

Anexo A. Questionário aplicado aos alunos

Dados pessoais

Nome *

A sua resposta

Idade *

Selecionar ▼

Género *

- Feminino
- Masculino

Interesses

Qual destas áreas gosta mais? *

- Matemática
- Português
- Estudo do Meio

Qual das expressões gosta mais? *

- Music
- Arts&Drama
- Physical Education

Qual destes momentos gosta mais? *

- Tempo de Estudo Autónomo
- Conselho de Turma
- Apresentação de produções

Como prefere trabalhar? *

- Sozinho
- A pares
- Em grupo
- Em coletivo

Com que recurso gosta mais de trabalhar? *

- Ipad
- Manual escolar
- Fichas de trabalho
- Ficheiros do TEA

Avaliação formativa

Acha importante avaliar o seu trabalho? *

- Sim
- Não

Porquê? *

A sua resposta

Acha importante receber comentários da professora às atividades que faz? *

- Sim
- Não

Porquê? *

A sua resposta

Educação Física

Gosta dos momentos de educação física? *

- Sim
- Não

Concorda que seja um outro professor e não a Joana a lecionar as aulas de educação física? *

- Sim
- Não

Porquê? *

A sua resposta

Anexo B. Planta da sala de aula

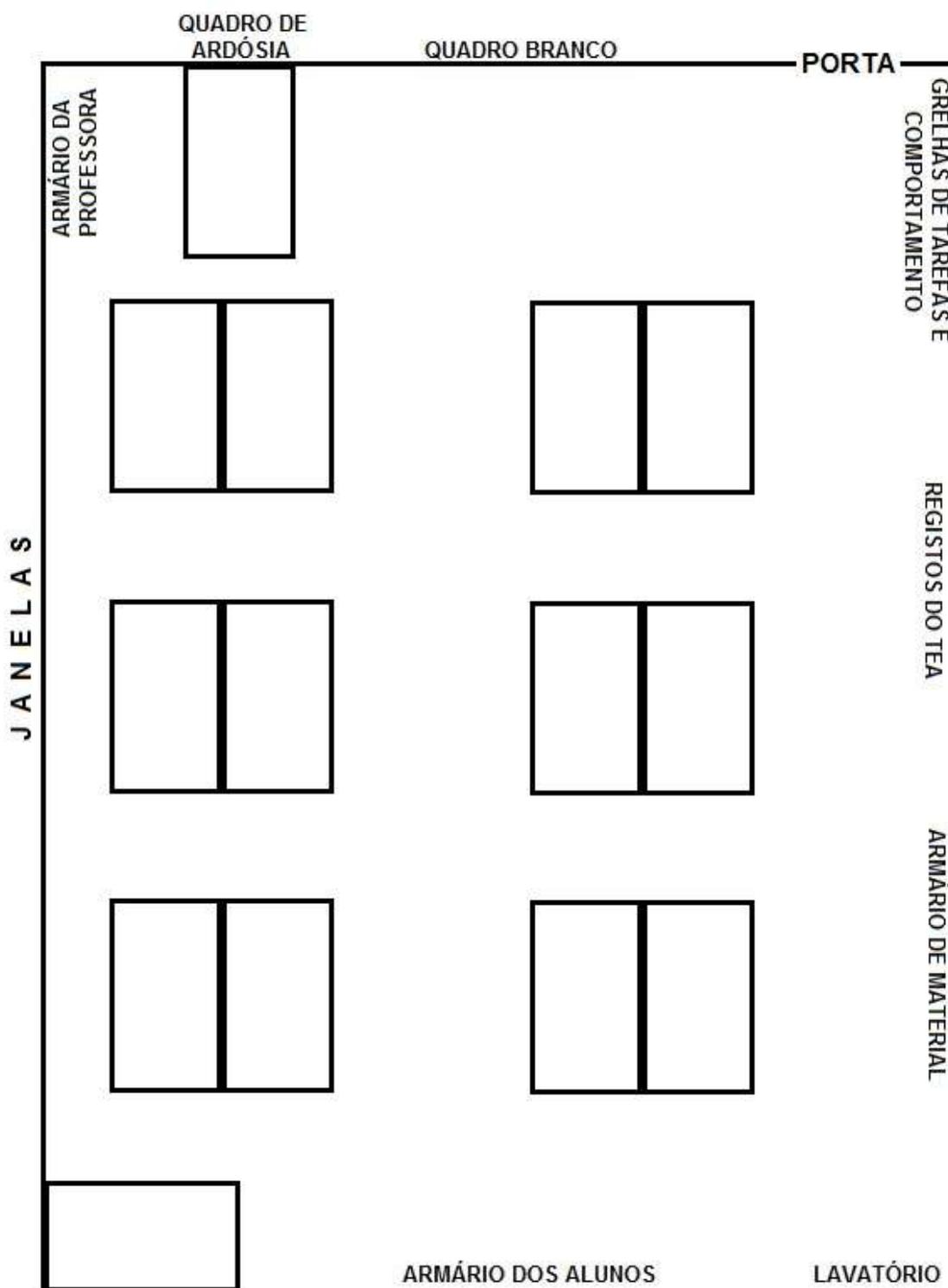


Figura 2 . Planta da sala de aula

Anexo C . Análise dos questionários aplicados aos alunos

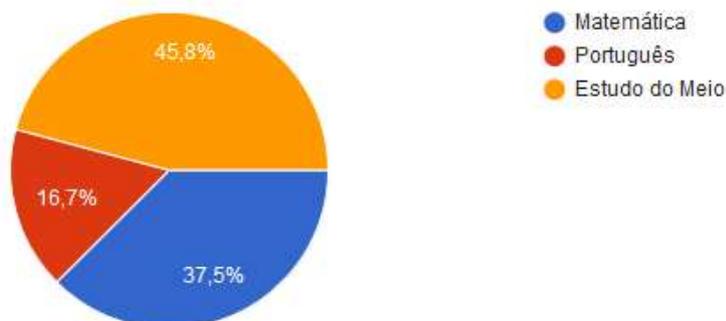


Figura 3. Gráfico representativo das respostas dadas à questão "Qual destas áreas gosta mais?".

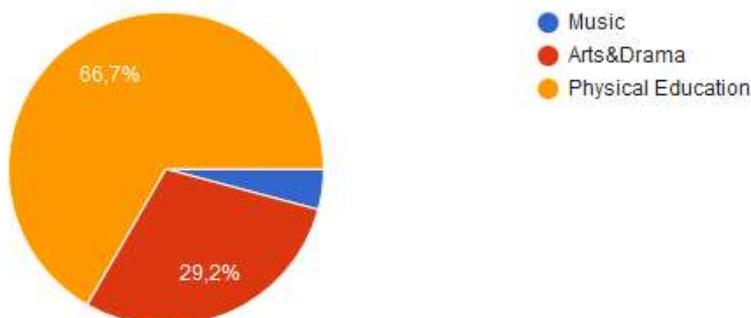


Figura 4. Gráfico representativo das respostas dadas à questão "Qual das expressões gosta mais?".

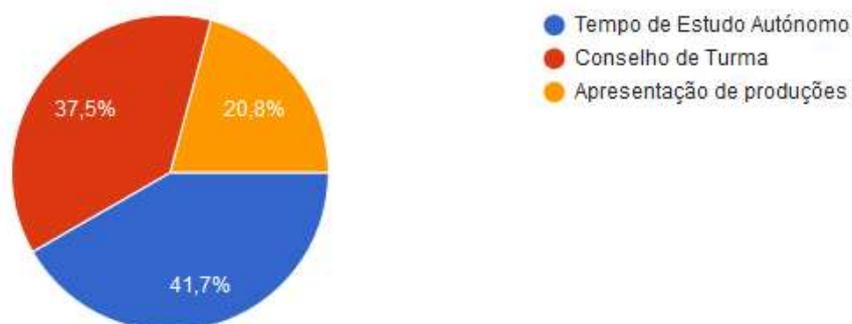


Figura 5. Gráfico representativo das respostas dadas à questão "Qual destes momentos gosta mais?".

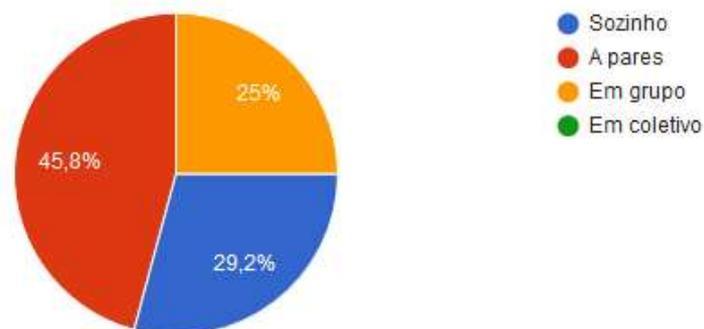


Figura 6. Gráfico representativo das respostas dadas à questão “Como prefere trabalhar?”.

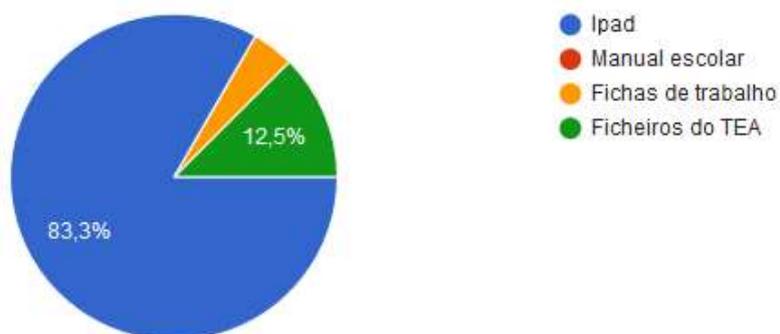


Figura7. Gráfico representativo das respostas dadas à questão “Com que recurso gosta mais de trabalhar?”.

Anexo D . Plano Semanal de Trabalho

Plano Semanal 4º Ano B					
8:30 9:00	Cálculo Mental	English	Apresentação de Produções	Cálculo Mental	Apresentação de Produções
9:00 10:30	Problema da Semana		Trabalho de Texto	Arts& Drama / Projetos	Leitura Orientada
				Arts&Drama / Projetos	
10:30 11:00	RECREIO				
11:00 12:00	English	Physical Education	English	Trabalho de Texto	Ortografia
12:00 13:00	TEA	Music	TEA	TEA	English
13:00 14:00	ALMOÇO + RECREIO				
14:00 14:45	Matemática Coletiva	TEA	Matemática Coletiva	Gramática	Physical Education
14:45 15:30		Projetos			Compt. Sociais / Obras Obrigatórias
15:30 16:15	Ortografia				

Anexo E. Grelha de observação direta e registo relativa às Competências Sociais – Avaliação inicial/ de diagnóstico

Indicadores		Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Respeita as regras de sala de aula	Coloca o dedo no ar e espera a sua vez para intervir																								
	Respeita a opinião dos colegas e da professora																								
	Coopera com os colegas																								
	Mantém o silêncio quando a situação assim o exige																								
	Mantém a sala limpa e arrumada																								
Responsabilidade	Preserva o seu material e o da escola																								
	Possui o material necessário para a aula																								
	Cumprir as tarefas que lhe são destinadas de forma rigorosa																								
Participação	Participa voluntariamente																								
	Participa quando solicitado																								
	Partilha ideias pertinentes																								
	Faz críticas construtivas ao trabalho dos colegas																								
	Cumprir os trabalhos solicitados no tempo estipulado																								
	Exprime-se de forma clara e audível																								
Relações sociais	Respeita os colegas																								
	Respeita a professora TT																								
	Respeita os restantes professores																								
	Solicita a ajuda da professora, se necessário																								
	Não faz comentários depreciativos sobre os colegas																								
Legenda:		Sempre	<input type="checkbox"/>	As vezes	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>	Não observado	<input type="checkbox"/>																

Anexo F . Grelha de observação direta e registo relativa à disciplina de Português– Avaliação inicial/ de diagnóstico

		Alunos																								
		Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Educação literária	Ordena sequencialmente os acontecimentos de um texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Identifica o tema de um texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Identifica o assunto de um parágrafo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Reconhece a descrição física das personagens do texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Gramática	Identifica um nome no texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Identifica um adjetivo no texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Identifica um determinante presente no texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Identifica um pronome no texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Identifica uma preposição no texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Reconhece os graus dos adjetivos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Reconhece o tempo verbal dos verbos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Reconhece a pessoa em que estão conjugados os verbo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Identifica o infinitivo dos verbos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Identifica a que conjugações pertencem os verbos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Conjuga, corretamente, verbos no pretérito imperfeito do indicativo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Conjuga, corretamente, verbos no presente do indicativo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Conjuga, corretamente, os verbos no futuro do indicativo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Legenda: Sempre As vezes Nunca Não observado

Anexo G . Grelha de observação direta e registo relativa à disciplina de Matemática– Avaliação inicial/ de diagnóstico

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Indicadores																								
Ordena números decimais por ordem decrescente.																								
Reconhece a leitura de números até dezenas de milhares.																								
Constrói frações equivalentes.																								
Compara frações.																								
Ordena, por ordem crescente, um conjunto de frações.																								
Representa, em número fracionário, a parte colorida de uma imagem.																								
Calcula a subtração de duas frações com denominadores iguais.																								
Calcula a adição de duas frações com denominadores diferentes.																								
Calcula a multiplicação de um número inteiro por uma fração.																								
Calcula a divisão de duas frações.																								
Resolve, mentalmente, a divisão de um número inteiro por 0,1.																								
Resolve, mentalmente, a divisão de um número inteiro por 10.																								
Resolve, mentalmente, a divisão de um número decimal por 0,01.																								
Resolve, mentalmente, a multiplicação de um número decimal por 0,01.																								

Anexo H . Grelha de Avaliação das Apresentações de Produções

	_ / _ / _		_ / _ / _		_ / _ / _		_ / _ / _	
Autoavaliação	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Preparei a minha apresentação								
Tive um discurso claro								
Tive um discurso cuidado								
Falei de forma moderada								
Falei de forma audível								
Mantive a cara à vista durante a apresentação								
Estive sempre virado para o grupo								
Heteroavaliação	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Preparou a sua apresentação								
Teve um discurso claro								
Teve um discurso cuidado								
Falou de forma moderada								
Falou de forma audível								
Manteve a cara à vista durante a apresentação								
Esteve sempre virado para o grupo								

Avaliação inicial	<u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	Cumpro	Devo melhorar
Preparo a minha apresentação			
Tenho um discurso claro			
Tenho um discurso cuidado			
Falo de forma moderada			
Falo de forma audível			
Mantenho a cara à vista durante a apresentação			
Estou sempre virado para o grupo			
Avaliação intermédia	<u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	Cumpro	Devo melhorar
Preparo a minha apresentação			
Tenho um discurso claro			
Tenho um discurso cuidado			
Falo de forma moderada			
Falo de forma audível			
Mantenho a cara à vista durante a apresentação			
Estou sempre virado para o grupo			
Avaliação final	<u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	Cumpro	Devo melhorar
Preparo a minha apresentação			
Tenho um discurso claro			
Tenho um discurso cuidado			
Falo de forma moderada			
Falo de forma audível			
Mantenho a cara à vista durante a apresentação			
Estou sempre virado para o grupo			

Anexo I. Laboratório Ortográfico

Nome: _____ Data: ____/____/____

Quando é que terminamos as palavras em am e ão?

1. Lê as frases seguintes e indica a que classe de palavras pertence cada uma das palavras destacadas.

O Miguel é brincalhão.

A Conceição é a professora da Rita e da Margarida.

Os alunos farão boa figura no teatro.

Os pais gostaram das notas do período passado.

O João é um aluno desta escola.

Pavo cristatus é o nome científico do pavão.

Os espanhóis governaram Portugal.

O pai do meu colega é alemão.

Os gostarão de saber que passámos de ano!

Que grande casarão!

Classe de palavras

2. Regista as palavras do exercício anterior na tabela.

NOMES	VERBOS	ADJETIVOS

3. Observa, com atenção, as regularidades que obtiveste. Regista as tuas conclusões.

Agora já sei!

Nos **verbos** utiliza-se:

- **am** em sílaba átona: cant**am**; estav**am**; escrev**am**.
- **ão** em sílaba tónica: cantar**ão**; estar**ão**; escrever**ão**.

Em todas as **outras classes de palavras** utiliza-se **SEMPRE -ão**
Jo**ão**; correç**ão**; nataç**ão**; Conceiç**ão**; glut**ão**

4. Lê o texto que se segue e completa os espaços com a expressão correta.

Os homens da pedreira _____ (aproximam-se / aproximavão-se), vão terminar e apurar o corte da pequena _____ (elevaçam / elevaçã) para onde a pedra havia sido arrastada, em modos de fazer-lhe uma parede vertical, à face do lado mais estreito da laje. É aqui que virá acostar a nau da Índia, mas primeiro _____ (teram / terã) os homens vindos de Mafra de abrir uma larga avenida por onde baixará o carro, uma rampa que suavemente vá até à estrada, só depois a viagem poderá começar. Armados de alviões e pás, os homens de Mafra _____ (avançaram / avançarão), já o oficial riscou no chão o traçado deste rebaixo (...).

(...) Entretanto, durante todo o dia, os homens cavaram a terra. _____ (Vieram / Vierão) os boieiros dar uma ajuda (...). A noite estava quente. Se algumas fogueiras _____ (ardiam / ardião), era apenas para companhia dos homens. Os bois _____ (ruminavam / ruiminavão), deixando coar o fio de baba que devolvia à terra os sucos da terra, aquela aonde tudo volta, até as pedras com tanto trabalho alçadas, os homens que as erguem, as alavancas que as _____ (suportam / suportão), os calços que as _____ (amparam / amparão), nem os senhores _____ (imaginam / imaginão) a soma de trabalho que está neste convento (...).

José Saramago, Memorial do Convento, Caminho, 4ª edição (Excerto).

Anexo J. Ficheiros de TEA - Ortografia

Ficha de Ortografia

n.º ____

Acentua as frases que se seguem.

- a) Amanha vou com a Lucia a festa.
- b) O Ivo e a Camila estao zangadissimos.
- c) O Padre Antonio reza todas as manhas ao acordar.
- d) O melhor espetaculo que vi ate hoje foi *A Casa do lago*.
- e) A minha tia Marcia tem uma quinta enorme. Este Verao vou la passar uns dias.
- f) No Natal passado, a prima Luisa recebeu tres presentes fantasticos.
- g) Da ultima vez que vi o Diogo, ele estava com a tia.
- h) Se esta noite nao chover, amanha fazemos o piquenique que programamos a semana passada.
- i) Quando fui a Italia, em dezembro, visitei muitos museus.
- j) Por que razao a Lingua Portuguesa se chama agora Portugues?

Ficha de Ortografia

n.º ____

Circunda a opção correta.

- a) O meu pai comprou uma **secretaria/secretária** para o escritório.
- b) A Rita copia/cópia os registos do quadro sem erros.
- c) Tenho que **por/pôr** os livros na estante.
- d) Ela não **pode/pôde** fazer o trabalho de casa porque estava doente.
- e) Recebi, nos meus anos, uma **saia/saía** comprida.
- f) Vou à **secretaria/secretária** pedir o meu certificado de matrícula.
- g) Não vás **por/pôr** esse caminho que é perigoso.
- h) Faz a **copia/cópia** do texto da página 10 do manual.
- i) O João **pode/pôde** ir brincar comigo?
- j) Antigamente **saia/saía** sempre da aula a correr.

1. Completa com **s** ou **ss**.

- a) profi__ão
- b) fanta__ia
- c) espe__ura
- d) pa__agem
- e) avi__o
- f) ge__o
- g) sorri__so
- h) suce__o
- i) ri__o
- j) mi__ão
- k) progre__o
- l) au__ência
- m) nesse__ário

2. Escreve as palavras anteriores por ordem alfabética.

Ficha de Ortografia

n.º _____

Acentua as frases que se seguem.

- a) Ontem não vim à escola, porque tive de ir ao médico.
- b) O Sr. Rui e a Sra. Filomena estão casados há 52 anos.
- c) Este computador já era do meu tio Tomé.
- d) Na praia ou no campo, o que eu gosto mesmo é de umas boas férias onde possa descansar.
- e) Sinto-me doente! Espero ficar melhor até sábado.
- f) Filipa, preciso da tua ajuda na cozinha, enquanto a tua irmã não chega.
- g) Hoje, na aula de matemática, aprendemos a diferença entre sólidos e figuras geométricas.
- h) A Carlota, a minha melhor amiga, está castigada pela negativa que teve no teste de História e Geografia de Portugal.
- i) Na inauguração do restaurante da minha rua houve uma festa.
- j) Cada que vez que penso na pobreza do nosso país, dá-me um arrepio.

Anexo K . *Jogo ortográfico online*



Figura 8 . Dinamização de um jogo ortográfico online

Anexo L. *Texto online para trabalhar as competências ortográficas.*

Retirado de: <http://ludotech.eu/jogos/portug/ortogr-3.htm>

Completa os espaços com as terminações correctas e depois clica no botão "Verificar" para verificares a tua resposta!

- , ainda bem que chegaram escola cedo! Vamos Sala Polivalente, porque uma exposição interessante.

Na Sala Polivalente encontram vários colegas que muito tempo andavam a preparar a exposição. Desejaram bom trabalho equipa, e foram para as aulas.

tarde, o João e a Laura pediram mãe que os deixasse ir piscina. ficaram tão contentes quando a mãe os autorizou!

Que pena terem de regressar cedo. - têm de estar em casa às dezoito horas, porque vão jantar casa dos tios. É que o primo, o Miguel, faz dez anos e um jantar de festa para toda a família. Se tiverem sorte, música e tudo!

, como vai ser divertido! Amanhã é sábado e por isso não aulas, ninguém vai escola. Assim, podem assistir festa até mais tarde.

Anexo M . **Produção de um aluno num momento de Expressão Oral.**

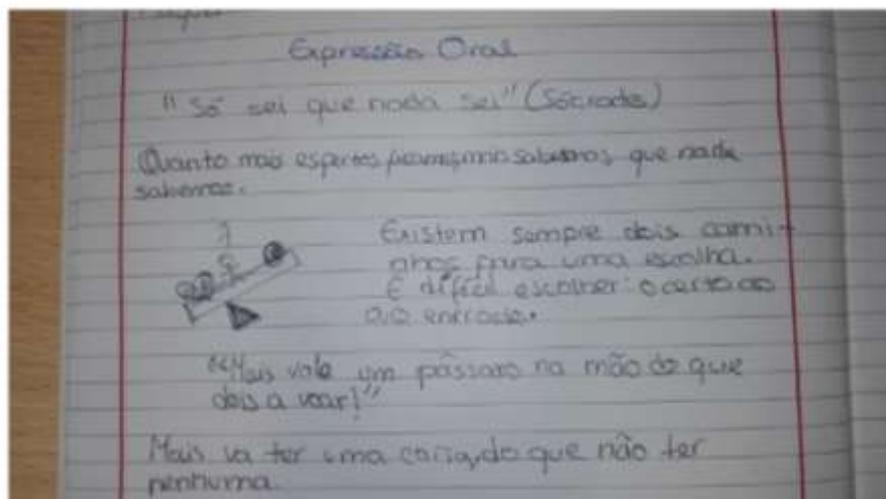


Figura 9 . *Produção de um aluno num momento de Expressão Oral*

Anexo N. *Apresentação de produções.*



Figura 10 . Apresentação de produções

Anexo O. *Questionário construído pelos alunos (exemplo).*

Questionário sobre o novo logótipo do Colégio

1.º A

Quantos alunos há na turma?	20
-----------------------------	----

Gostas do novo logótipo do colégio?

	SIM	NÃO	Total
RAPARIGAS	8	1	9
RAPAZES	9	2	11
Total	17	3	20

Se sim, porquê?

Resposta 1: Sim, porque gosta das cores

Resposta 2: Sim, porque gosta da cor e das letras

Mudavas algum elemento no logótipo

	SIM	NÃO	Total
RAPARIGAS	1	8	9
RAPAZES	1	10	11
Total	2	18	20

Se sim, o quê?	A cor	2
	A forma	0
	O tipo de letra	0
	Outro	0
	Total	2

Anexo P. *Análise dos dados obtidos dos Questionário construído pelos alunos (exemplo).*

	Mudava	Não mudava
1ºA	2	18
1ºB	10	9
1ºC	14	4
2ºA	1	22
2ºB	8	15
2ºC	10	12
3ºA	15	10
3ºB	1	26
4ºA	11	9
4ºB	11	13
4ºC	2	22
	85	160

	Frequência absoluta	Frequência Relativa	%
Mudava	85	0,35	35
Não mudava	160	0,65	65
TOTAL	245	1,00	100

Anexo Q. *Construção de infográficos.*

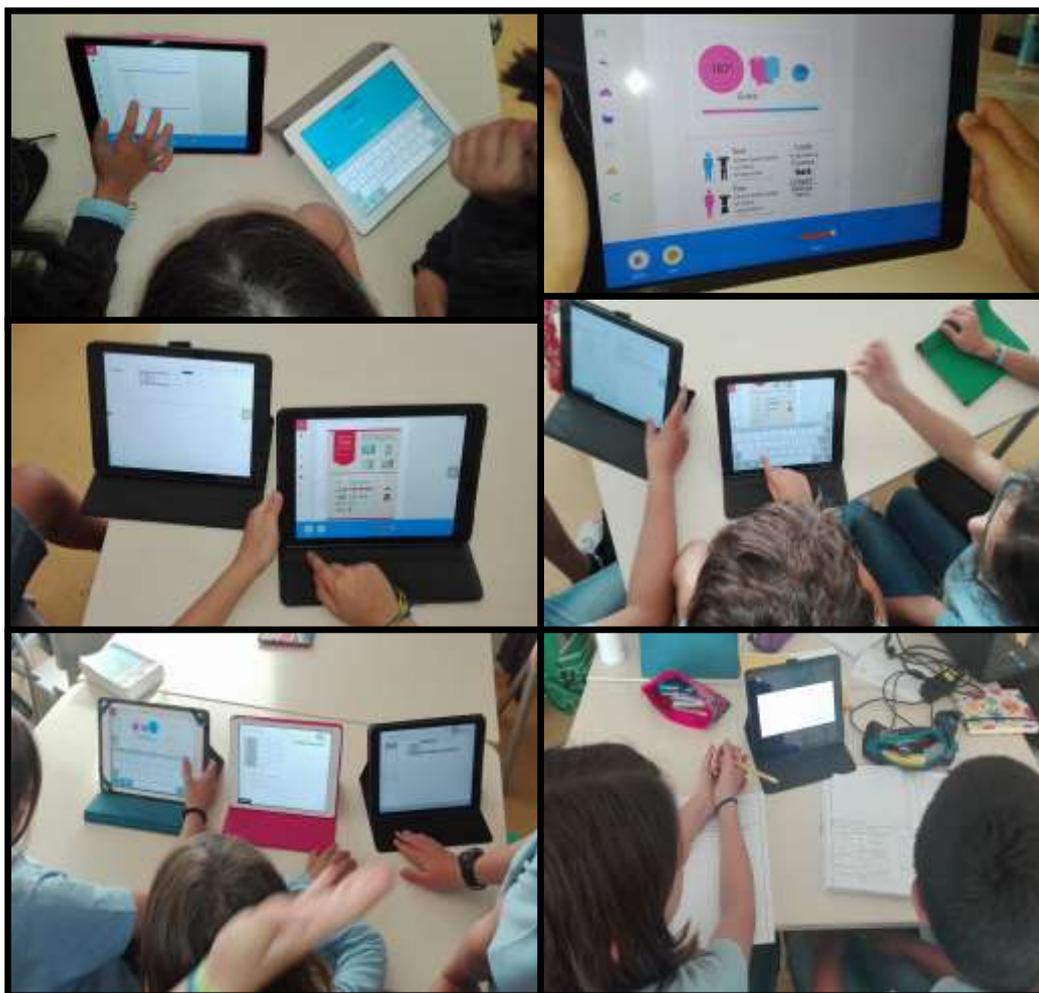


Figura 11 . Construção de infográficos.

Anexo R. *Grelha de avaliação final relativa às Competências Sociais.*

Grelha de observação direta e registo relativa às Competências Sociais – Avaliação final																									
Indicadores		Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Respeita as regras de sala de aula	Coloca o dedo no ar e espera a sua vez para intervir																								
	Respeita a opinião dos colegas e da professora																								
	Coopera com os colegas																								
	Mantém o silêncio quando a situação assim o exige																								
	Mantém a sala limpa e arrumada																								
Resposta bi-lidade	Preserva o seu material e o da escola																								
	Possui o material necessário para a aula																								
	Cumprir as tarefas que lhe são destinadas de forma rigorosa																								
Participação	Participa voluntariamente																								
	Participa quando solicitado																								
	Partilha ideias pertinentes																								
	Faz críticas construtivas ao trabalho dos colegas																								
	Cumprir os trabalhos solicitados no tempo estipulado																								
	Exprime-se de forma clara e audível																								
Relações sociais	Respeita os colegas																								
	Respeita a professora TT																								
	Respeita os restantes professores																								
	Solicita a ajuda da professora, se necessário																								
	Não faz comentários depreciativos sobre os colegas																								
Legenda: Sempre <input type="checkbox"/> As vezes <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não observado <input type="checkbox"/>																									

Anexo S. *Questionário aplicado para a realização do estudo empírico*



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação

Declaração de Consentimento Informado

Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa com vista à obtenção do grau de Mestre por parte da aluna Ana Margarida Pires, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Luz.

A investigação tem como principal objetivo compreender a prática dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à Expressão Físico - Motora.

Para o efeito, considerar-se-ão como participantes neste estudo, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontram a lecionar em escolas públicas.

Os resultados da investigação serão apresentados à Escola Superior de Educação de Lisboa em 2016.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de um inquérito. Todas as informações serão confidenciais.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem quaisquer consequências para si.

Infomo que tomei conhecimento das informações acima referidas e declaro que aceito participar nesta investigação.

(assinatura do inquirido)

_____ de _____ de 2016.

Assinale com (X) a sua resposta. Responda com números apenas nas questões 2, 3 e 8.1.

1. Género: Feminino Masculino 2. Idade: 3. Tempo de serviço:

4. Habilitações académicas: Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

5. Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo (maior nº de alunos): 1.º 2.º 3.º 4.º

6. Pratica atividade física? Sim Não

7. Se respondeu sim à questão anterior, com que regularidade o faz?

1 a 2 horas semanais 2 a 4 horas semanais 4 a 6 horas semanais Mais de 6 horas semanais

8. Já foi federado em alguma modalidade desportiva? Sim Não

8.1 Se sim, quantos anos?

9. Na sua prática letiva leciona em regime de monodocência a Expressão Físico-Motora? Sim Não

9.1 Em caso de resposta afirmativa, quantas horas dedica na sua planificação semanal?

0 a 1 hora 1 a 2 horas 2 a 3 horas mais de 3 horas

10. Considera que a Expressão Físico-Motora é tão importante quanto a Matemática, o Português e o Estudo do Meio? Sim Não

11. Considera que a Expressão Físico-Motora é tão importante quanto a Expressão Plástica, a Música ou o Teatro? Sim Não

12. Utilizando uma escala de 1 (nada importante) a 7 (muito importante),

	1	2	3	4	5	6	7
Que importância atribui à Expressão Físico-Motora para o desenvolvimento harmonioso da criança?							

13. Considere 1 (não influencia) a 7 (influencia muito) os aspetos que influenciam a sua prática ou não prática docente na Expressão Físico-Motora.

	1	2	3	4	5	6	7
Motivação pessoal							
Prática de atividade física anterior							

14. Considera se os seguintes aspectos são limitantes da sua prática ou não prática docente da Expressão Físico-Motora (1 – não limita a 7 – limita muito)?

	1	2	3	4	5	6	7
Falta de conhecimento dos conteúdos a lecionar							
Falta de interesse pelos conteúdos a lecionar							
Falta de confiança na leção dos conteúdos							
Falta de tempo no horário letivo							

15. De que modo os seguintes aspetos influenciam a sua prática ou não prática docente da Expressão Físico-Motora (1 – não influencia a 7 – influência muito)?

	1	2	3	4	5	6	7
Existência da AEC de Expressão Físico-Motora							
Existência de um espaço físico próprio para Expressão Físico-Motora							
Existência de materiais específicos da Expressão Físico-Motora							
Importância que o grupo docente da escola atribui à Expressão Físico-Motora							
Importância que o grupo docente do agrupamento atribui à Expressão Físico-Motora							

Obrigada pela sua colaboração.