



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2013/2014

**Cátia Mafalda Rito
Gaspar**

**O feedback na organização e gestão do processo de ensino
e de aprendizagem**



**Cátia Mafalda Rito
Gaspar**

**O feedback na organização e gestão do processo de ensino
e de aprendizagem**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, professora auxiliar da Universidade de Aveiro e co-orientação de Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, professora associada da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Arguente

Prof. Doutor(a) Vera Maria Silvério do Vale
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Coimbra

Orientador

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Ana Carlota Tomaz, pela paciência e por todos os conhecimentos que me transmitiu.

À minha co-orientadora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, pelo apoio proporcionado.

À orientadora cooperante, Professora Paula Gonçalves, pela experiência que me proporcionou, em conjunto com os alunos.

À minha família que sempre me apoiou.

palavras-chave

Gestão do processo de ensino e de aprendizagem, professor investigador e reflexivo, feedback

resumo

O presente Relatório de estágio foi elaborado a partir de um projeto de intervenção e de investigação, desenvolvido na componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada, e que teve como principais objetivos aprofundar o nosso conhecimento sobre o feedback enquanto estratégia de organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem e implementar e investigar essa estratégia junto de uma turma do 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tratou-se de um projeto com características de investigação-ação, tendo-se privilegiado como instrumentos de recolha de dados o portefólio reflexivo individual, as notas de campo, a observação e a vídeogravação (das sessões realizadas).

Os resultados permitiram-nos evidenciar a importância do feedback no processo de ensino e de aprendizagem, e permitiu-nos ainda concluir que nós enquanto professoras investigadoras proporcionamos vários tipos de feedback, e que podem ser várias as situações que incitam esse mesmo feedback.

keywords

Management of the teaching and learning process, researcher and reflective teacher, feedback

abstract

This final report was prepared from an intervention and an investigation project carried out within the context of teaching practice, and which had as its main objectives to deepen our knowledge about the feedback as management strategy of teaching and learning process and implement and investigate that strategy in a first grade from primary school.

In this action-research project, different techniques and instruments were used to collect data such as collection individual reflective portfolio, field notes, observation and video recording (off sessions).

The results allowed us to conclude that the importance of feedback in the teaching and learning process, and even allowed us to conclude that we as teachers researchers provide various types of feedback and that can be several situations that incite that same feedback.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS	10
ÍNDICE DE TABELAS	11
ÍNDICE DE ANEXOS	12
INTRODUÇÃO	13
CONTEXTUALIZAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO NO ÂMBITO DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	14
IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	15
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	18
CAPITULO I - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	19
1.1. DIMENSÕES INERENTES À ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	20
1.1.1. <i>Dimensão Instrução</i>	23
1.1.2. <i>Dimensão Gestão</i>	24
1.1.3. <i>Dimensão Sócio Emocional</i>	25
1.2. PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	26
1.3. PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO	29
SÍNTESE	31
CAPITULO II- FEEDBACK PEDAGÓGICO	33
INTRODUÇÃO	34
2.1. SIGNIFICADOS DE FEEDBACK	34
2.2. IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	36
2.3. TIPOS DE FEEDBACK	37
2.3.1. <i>Dimensão Objetivo</i>	38
2.3.2. <i>Dimensão Direção</i>	39
2.3.3. <i>Dimensão Momento</i>	39
SÍNTESE.....	39
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	41
INTRODUÇÃO	42
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	42
3.2. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
3.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	46
3.4. AS TÉCNICAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE CONTEÚDO/DADOS.....	49
SÍNTESE	53
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	54
INTRODUÇÃO	55
4.1. RELATIVAMENTE AO OBJETIVO	55
4.1.1. <i>Feedback avaliativo positivo e negativo</i>	55
4.1.2. <i>Feedback descritivo simples e justificativo</i>	57
4.1.3. <i>Feedback prescritivo simples e justificativo</i>	60

4.1.4. <i>Feedback interrogativo</i>	62
4.1.5. <i>Feedback afetivo positivo e negativo</i>	63
4.2. RELATIVAMENTE À DIREÇÃO	64
4.3. RELATIVAMENTE AO MOMENTO	68
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
INTRODUÇÃO	73
5.1. CONCLUSÕES FINAIS	73
5.2. LIMITAÇÕES NO DECORRER DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO E SUGESTÕES PARA FUTUROS PROJETOS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA	77
ANEXOS	80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Habilitações dos pais.....	43
Gráfico 2- Feedback avaliativo positivo proporcionado.....	55
Gráfico 3- Feedback avaliativo negativo proporcionado.....	55
Gráfico 4- Feedback descritivo simples proporcionado.....	58
Gráfico 5- Feedback descritivo explicativo proporcionado.....	58
Gráfico 6- Feedback prescritivo simples proporcionado.....	60
Gráfico7- Feedback prescritivo justificativo proporcionado.....	60
Gráfico 8- Feedback interrogativo proporcionado.....	62
Gráfico 9- Feedback afetivo positivo proporcionado.....	64
Gráfico 10- Feedback afetivo negativo proporcionado.....	64
Gráfico 11- “Para quem foi dirigido o feedback?”	65
Gráfico 12- “Em que momento foi proporcionado feedback?”	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Videograções realizadas.....	49
Tabela 2- Sistema de categorias.....	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Transcrição da videogravação realizada (15/10/2013).....	81
Anexo 2- Transcrição da videogravação realizada (6/11/2013).....	84
Anexo 3- Transcrição da videogravação realizada (18/11/2013)	92
Anexo 4- Transcrição da videogravação realizada (19/11/2013).....	98
Anexo 5- Transcrição da videogravação realizada (3/12/2013).....	102

INTRODUÇÃO

Contextualização do Relatório de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Universidade de Aveiro.

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) constitui uma componente curricular da formação inicial que integra as seguintes Unidades Curriculares, a Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2, Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, em que as primeiras surgem no 1.º ano, no 2º semestre e as segundas no 2.º ano no 1.º semestre. Estas Unidades Curriculares referem-se, assim, a um período de formação que tem como finalidade proporcionar aos formandos, futuros educadores e professores do 1.º CEB, um conjunto diversificado de experiências de prática, duplamente supervisionadas, isto é, pelo orientador da instituição de formação (Universidade) e pelo orientador cooperante que os acolhe na sua turma da qual é responsável (Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2010).

Estas unidades curriculares procuram desenvolver, nos futuros educadores e professores do 1.º CEB, competências de reflexão, sistematização e comunicação, em torno de questões provindas do contexto educativo onde decorre a prática pedagógica, numa atitude de investigação-ação e de trabalho em parceria. Os trabalhos realizados no âmbito destas unidades curriculares conduzem ao Relatório final de estágio, que aqui se apresenta.

Assim, este relatório foi desenvolvido no campo de ação da Prática Supervisionada (PPS) e de Seminário de Investigação Educacional (SIE) durante dois semestres, em que o primeiro foi dedicado ao aprofundamento teórico do quadro conceptual que sustentou o nosso projeto de intervenção e de investigação e o segundo dedicado à conceção, implementação e avaliação do referido projeto em contexto de sala de aula.

De acordo com o quadro organizacional da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada, os estudantes são organizados em díades. Cada díade desenvolve um semestre de prática em contexto de Jardim-de-infância e outro em contexto de escola do 1.º ciclo do ensino básico. No nosso caso realizámos a PPS A1 em contexto

de Jardim de Infância, e a PPS A2, no âmbito da qual implementámos o nosso projeto de intervenção e de investigação, em contexto de escola de 1.º CEB, pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro.

De acordo com o Documento Estruturador (2011) da PPS, a nossa intervenção decorreu num processo contínuo que evoluiu da responsabilização coletiva do grupo de Prática Pedagógica até à responsabilização individual de cada um dos elementos da díade, obedecendo assim a um conjunto de fases de complexidade crescente.

Os projetos de intervenção e de investigação desenvolvidos pela díade inseriram-se na temática da Organização e Gestão do processo de ensino e de aprendizagem em contexto de sala de aula. Ambos tiveram duas fases de desenvolvimento. Em primeiro lugar, foi imprescindível, no âmbito de SIE A1, aprofundarmos o nosso conhecimento sobre a temática da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem e sobre o feedback pedagógico. Em segundo lugar, e no âmbito da PPS A2 em articulação com SIE A2, selecionámos, implementámos e investigámos, segundo uma metodologia com características da investigação-ação, estratégias de organização e de gestão do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente o feedback (Cátia Gaspar) e a comunicação de expectativas (Vanessa Samouco). Apesar de a díade possuir um eixo estruturador comum aos dois projetos de intervenção e de investigação, cada elemento optou por uma estratégia de organização e de gestão do processo de ensino e aprendizagem diferente. No nosso caso, o Relatório final de Estágio incide sobre o “feedback”.

Identificação e delimitação da problemática

A organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem é um processo que engloba todas as ações desenvolvidas pelo professor por forma a criar condições que sejam favoráveis à promoção de um ensino e de uma aprendizagem que se pretende que seja significativo (Rodrigues, 2005; Santos 2007).

Importa, por isso mesmo, salientar o papel que o professor pode e deve assumir ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem. Desde logo, ao analisarmos o Decreto-Lei n.º 240/2001, que define o Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o Decreto-Lei n.º 241/ 2001, que define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, percebemos que o papel

que o professor ocupa neste processo é de extrema importância, sobretudo ao constatarmos que uma das dimensões incluídas nos perfis de desempenho profissional é a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Com efeito, no ponto 3 do anexo do DL 240/2001, e que diz respeito à dimensão de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem, é referido que o professor promove aprendizagens significativas, utilizando saberes transversais, utilizando corretamente a língua portuguesa e envolvendo ativamente os alunos nos processos de aprendizagem e gestão do currículo. Ainda no mesmo ponto é enfatizada a necessidade do professor desenvolver estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso, gerindo as situações problemáticas, e utilizando a avaliação como promotora da qualidade de ensino.

Sintetizando, com base na legislação destacamos a importância do desempenho do professor ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, consideramos que se torna, também, imprescindível salientar que o ato de ensinar, de acordo com Altet (2000), se desenrola entre um professor e os alunos na sala de aula e através de um discurso pedagógico, ou seja, o processo de ensino e de aprendizagem é um processo interativo entre o professor e os alunos.

Cadima, Leal e Cancela (2011) referem que diversos investigadores (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007; Perry et al., 2007; Pianta & Hamre, 2009), nos estudos que têm desenvolvido, têm vindo a salientar a importância dos processos interativos que ocorrem na sala de aula durante o processo de ensino e de aprendizagem e os efeitos que esses mesmos processos parecem ter no desempenho dos alunos. As autoras, apoiadas ainda nos resultados dessas investigações, referem que se tratam de processos complexos que envolvem, de forma articulada, componentes relativas à instrução, à gestão do ambiente e ao clima emocional e social.

Tal como salientam as autoras, a componente relativa à instrução está relacionada com o “discurso e a colocação de questões desafiantes, de modo a criar oportunidades para que os alunos utilizem estratégias de elevado nível cognitivo, e o fornecimento constante de feedback e apoio” (p. 15). Também Sá-Chaves (2002), ao referir-se às funções de ensino tendo por base as categorias propostas por Piéron (1982; 1988), menciona que esta componente está relacionada com a clareza do professor na comunicação de objetivos, conteúdos e tarefas. A componente relativa à gestão do ambiente, de acordo com Cadima Leal e Cancela (2011), implica a forma como os professores “organizam o ambiente, como

criam e mantêm o ritmo das actividades e como monitorizam o que acontece na sala” (p.17). Também Rodrigues (2005) menciona que esta componente abarca “todos os aspectos da acção do professor dentro na sala de aula, desde a organização do contexto e do ambiente de aprendizagem até à antecipação, regulação e supervisão de todo o processo de transmissão de conhecimentos” (p. 432). Por fim, a componente relativa ao clima emocional e social, segundo Cadima, Leal e Cancela (2011), emerge da “regulação das emoções dos alunos, dos níveis de actividade da sala e do tipo de comunicação e contacto entre os pares” (p.18). Ainda relativamente a esta componente, Costa (1982, in Sá-Chaves, 2002) menciona que implica a criação de um envolvimento caloroso na sala.

Assim, e no âmbito da temática organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, optámos por focar a nossa atenção no feedback pedagógico, sendo este transversal às três componentes referidas anteriormente e de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem, tal como podemos constatar na afirmação de Cadima, Leal e Cancela (2011), sustentadas no estudo NICHD Early Care Research Network (2002):

“em salas onde ocorriam conversas frequentes e cognitivamente desafiantes entre o professor e as crianças, onde era dado feedback aos alunos, onde o professor era sensível às necessidades e interesses das crianças e nas quais existia um tom emocional positivo subjacente às interações, os alunos apresentavam níveis mais elevados de envolvimento nas tarefas.” (p.12)

Na área da educação, surgem diferentes definições de feedback. Segundo Sá-Chaves (2002), o feedback é toda a reação do professor à prestação do aluno e pode assumir vários objetivos. Também Cardoso (2011) afirma que Vrasidas e McIsaac (1999) “associam o feedback a respostas que fornecem informações aos alunos sobre a correção de seus deveres de casa, trabalhos e contribuições em sala de aula” (p.19). Esta mesma autora também cita Shute (2007) que se refere ao feedback no contexto educacional como “informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem” (p.19). Sintetizando, verificamos que o feedback pedagógico se refere essencialmente à comunicação de diferentes tipos de informações por parte do professor, por forma a modificar o comportamento do aluno e a

criar condições para que a aprendizagem possa ocorrer, ou seja, o feedback proporcionado pelo professor pode corrigir, avaliar, descrever e apoiar o aluno na realização das tarefas de aprendizagem e na regulação do seu comportamento.

Assim, reconhecendo nós a importância do feedback no processo de ensino e de aprendizagem, com o nosso projeto de intervenção e de investigação pretendemos, então:

- Compreender a importância que o feedback pode assumir no processo de Ensino e de Aprendizagem;
- Refletir sobre:
 - (i) o tipo de feedback que proporcionamos aos alunos (no que se refere ao seu objetivo, direção e momento);
 - (ii) a frequência do feedback proporcionado aos mesmos e
 - (iii) sobre as situações que incitam este mesmo feedback.
- Tomar consciência das nossas práticas relativas ao feedback proporcionado por nós próprias aos alunos, com a finalidade de nos desenvolvemos profissionalmente.

Organização do trabalho

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos distintos, mas que se complementam. No primeiro capítulo, abordaremos as dimensões inerentes à Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem, o papel do professor no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e o conceito de professor investigador e reflexivo. No segundo capítulo, referimos o significado de feedback pedagógico, qual a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem e terminamos este capítulo centrando a nossa atenção nos tipos de feedback. No terceiro capítulo, apresentamos, de forma fundamentada, as opções metodológicas que orientaram o nosso projeto de intervenção e de investigação educacional. Apresentamos também a caracterização do contexto no qual implementamos o nosso projeto, e ainda os instrumentos de recolha de dados e o processo de tratamento desses mesmos dados. No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados coligidos. Por último, no quinto capítulo tecemos algumas considerações finais apresentando as conclusões do nosso projeto de intervenção e investigação.

CAPITULO I - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Introdução

Ao longo deste capítulo pretendemos apresentar as diferentes dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, refletindo, simultaneamente sobre o papel do professor neste processo e, por fim, debruçar-nos-emos sobre a importância que a dimensão da investigação e da reflexão sobre as práticas do professor assume na procura de estratégias que melhor se adaptem ao contexto onde está inserido, garantindo o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

1.1. Dimensões inerentes à Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem

A organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem refere-se a todas as ações desenvolvidas pelo professor na sala de aula e essas ações têm vindo a modificar-se ao longo do tempo.

De acordo com Cadima, Leal e Cancela (2011), o sistema educativo Português tem sofrido ao longo do tempo inúmeras alterações resultantes de novas expectativas e prioridades políticas e sociais que têm sido definidas para o próprio sistema educativo. Estas alterações têm-se refletido ao nível curricular e dos programas educativos conduzindo não só à redefinição dos saberes que a escola deve organizar e garantir a todos os alunos mas também em termos da organização das escolas e do papel e funções dos professores, sendo-lhes atribuída uma maior autonomia a partir da possibilidade que lhes é conferida de gerir de forma flexível o currículo.

Tendo por referência o documento *Melhoria das condições de aprendizagem no 1º ciclo* (ME, 2006), referido por Cadima Leal e Cancela (2011) e os resultados obtidos em diversas investigações, também referidos pelas mesmas autoras, (Duncan et al., 2007; Juel, 1988; Perry & Weinstein, 1998; Pianta & McCoy, 1997; Pianta, Belsky, Houts, Morrison, & The National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network, 2007), as mesmas autoras, afirmam que as iniciativas governamentais ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm incidido na melhoria e na qualidade do ensino, tendo por base o reconhecimento de que “os saberes e as

competências adquiridas durante este período são determinantes para as posteriores aprendizagens escolares” (p.8)

No mesmo sentido, também Altet (2000) afirma que as finalidades do ensino mudaram, mas qualquer que seja a sua finalidade a autora define o ensino como “um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem” (p.13). Podemos assim evidenciar que o ensino e a aprendizagem são dois termos distintos, mas indissociáveis, pois como afirma Altet (2000) “é a articulação entre ensinar e aprender, numa situação de comunicação interpessoal, que caracteriza o ensino” (p.13). Importa assim compreender a definição de ensino e de aprendizagem. Albuquerque (2010) cita Sheerens (2004) para definir o termo aprendizagem como “um processo de construção de significados e atribuição de significados” (p.58), e ensino como a “ajuda necessária para que esse processo se realize na direcção desejada” (p.58). Ainda, apoiando-se nestas definições, Albuquerque (2010) afirma que “um ensino de qualidade, um ensino eficaz, é aquele que oferece uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem” (p.58) e afirma, ainda, que a função do professor neste processo é “facilitar a actividade mental dos alunos que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem” (p.58).

Seguindo as mesmas ideias, Altet (2000), apoiando-se em Marcel Postic (1977), salienta a importância da comunicação verbal entre os professores e os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, afirmando que ensinar é um processo interativo, e que ensinar é “comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica” (p.13).

Também Connor e colaboradores (2005) são referidos por Cadima Leal e Cancela (2011), relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem, e estes referem que “os recursos serão importantes, mas não são suficientes para assegurar práticas adequadas, não podendo garantir, por si só, aprendizagens significativas” (p.9), o que vai ao encontro do que Cadima, Leal e Cancela (2011) afirmam, pois para além de realçarem a importância da organização dos recursos educacionais, nomeadamente do currículo, dos materiais ou do nível de formação dos professores, na sequência de um sistema de ensino de qualidade,

salientam também o crescente reconhecimento “da relevância das interações entre o professor e os alunos e das actividades que ocorrem na sala de aula” (p.9).

Altet (2000) transcreve de G. Ferry (1980) que “o ofício do professor é uma prática relacional; a transmissão do saber faz-se na e pela relação estabelecida entre professor e alunos” (p.13). Nesta mesma linha Cadima, Leal e Cancela (2011), apoiando-se em Darling-Hammond (2000) e Seidl e Shavelson (2007), destacam os aspetos pedagógicos mais relevantes do comportamento dos professores face ao ensino, entre eles “a clareza da exposição, o entusiasmo do professor, o fornecimento de feedback positivo e detalhado, um ambiente seguro e organizado e a monitorização frequente do progresso dos alunos” (p.11). A importância destes aspetos pedagógicos também foram referidos em diversos estudos (NICHD Early Child Care Research Network, 2002, 2003, 2005; Connor et al., 2005; Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002; Perry et al., 2007; Downer & Pianta, 2006; Pianta et al., 2002), citados por Cadima Leal e Cancela (2011), cujos resultados mostraram igualmente “a importância da conjugação de elementos sociais e emocionais, como a presença de um clima emocional positivo e responsivo, como elementos relativos à instrução e à organização e gestão da aprendizagem” (p.13).

Cadima, Leal e Cancela (2011) sustentadas em vários autores (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007; Perry et al., 2007; Pianta & Hamre, 2009) referem que existem três dimensões fundamentais para identificar os processos de sala de aula e que mais parecem contribuir para a aprendizagem dos alunos, entre elas, a dimensão instrução, a dimensão gestão e a dimensão socioemocional. Também Graham e Heimerer (1981, in Sá-chaves, 2002) identificaram três dimensões de ensino, a dimensão clima, a dimensão instrução e a dimensão gestão. Ainda no mesmo sentido, Rodrigues (2005) salienta que o ensino tem duas dimensões fundamentais, ou seja, a gestão de classe e o ensino dos conteúdos. Apesar da dimensão socioemocional não ser explícita no discurso deste autor, está implicitamente integrada nas duas dimensões que o mesmo salienta ao afirmar que é necessário “um adequado questionamento dos alunos e de uma boa habilidade para conseguir envolver toda a turma nas actividades” (p. 432). Assim, relativamente às dimensões inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, optaremos pela utilização da terminologia, referida por Cadima, Leal e Cancela (2011): dimensão instrução, dimensão gestão e dimensão socioemocional.

1.1.1. Dimensão Instrução

Arends (1995) afirma que a instrução é semelhante a mapas de estradas, no sentido em que ajuda os professores e os alunos a conhecerem os caminhos que estão a percorrer e a saberem se o destino foi alcançado.

De acordo com Sá-Chaves (2002) esta dimensão implica a criação de um contexto de aprendizagem favorável, que está relacionado com o grau de estruturação e clareza do professor na comunicação de objetivos, conteúdos e tarefas, o que vai ao encontro de Arends (1995) quando refere, sustentado em Carroll (1978), que

“a qualidade da instrução, depende da clareza com que são comunicadas as exigências da tarefa, das tarefas serem apresentadas adequadamente, do modo como as tarefas subordinadas têm uma sequência e um ritmo de aplicação adequados, e da forma como são tidas em conta as características e as necessidades dos alunos” (p.80).

Quer com isto dizer que o professor deve ser claro na explicitação das tarefas, deve organizar as tarefas de forma a fazerem sentido para ele e para os alunos e deve sempre ter em atenção as características dos diferentes alunos, adequando o discurso, de forma a que todos o entendam.

Outro aspeto fundamental, referido por Sá-Chaves (2002), está na forma de questionamento que o professor utiliza quando comunica com os alunos, na utilização de elogios relacionados com a comunicação do professor e na utilização do feedback nos processos de aprendizagem. Seguindo a mesma linha de pensamento, também Cadima, Leal e Cancela (2011), sustentadas em Brophy (1999) afirmam que “a utilização de questões abertas e que implicam o pensamento de maior complexidade cognitiva e o fornecimento constante de feedback aos alunos parece caracterizar igualmente as práticas dos professores” (p.15). Ou seja, os professores devem organizar o seu discurso, colocando questões aos alunos, o que os estimulará no processamento e reflexão sobre os conteúdos abordados e, ao proporcionar feedback, os professores orientam os alunos na tarefa.

Parecem ser vários os comportamentos relevantes para a qualidade da instrução, sendo possível destacar o discurso e a colocação de questões intelectualmente desafiantes para que os alunos reflitam, o fornecimento constante de feedback e o apoio que

proporciona um envolvimento permanente dos alunos nas tarefas de aprendizagem, e a supervisão e/ou monitorização pró-ativa da aprendizagem. Todas estas ações do professor contribuem para uma gestão eficiente de sala de aula, sendo que é evidenciada a interdependência da dimensão instrução e da dimensão organização e gestão da sala de aula para o processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma no tópico seguinte apresentamos a dimensão de organização e gestão da sala de aula.

1.1.2. Dimensão Gestão

Esta dimensão, segundo Sá-chaves (2002), implica o comportamento do professor de manutenção do aluno na tarefa afirmando que “é importante criar um contexto favorável de aprendizagem e utilizar técnicas preventivas que evitem os desvios de comportamentos, em vez de técnicas correctivas ou punitivas após os problemas surgirem” (p.390). Também Cadima, Leal e Cancela (2011) partilham a mesma ideia, salientando, sustentadas em Emmer e Stough (2001), que “a organização da sala inclui os processos da sala de aula relacionados com a organização e a gestão do comportamento”(p.16), mas acrescentam ainda que para além da organização e gestão do comportamento é também imprescindível organizar e gerir o tempo, o espaço e a atenção dos alunos. Ou seja, os professores que gerem a turma de forma eficaz, não se distinguem apenas pela forma como lidam com os comportamentos disruptivos, mas também pela forma como organizam o ambiente, como criam e mantêm o ritmo das atividades e como monitorizam o que acontece na sala de aula.

Outros aspetos relativos a esta dimensão referidos por Cadima, Leal e Cancela (2011), apoiadas em vários autores (Wharton-McDonald et al.,1998; Emmer e Stough, 2001; Pressley et al., 2001; Rubie-davies, 2007; Rutter e Maughan, 2001; Topping e Freguson, 2005; Wray et al., 2000), foram a minimização dos tempos de espera e das transições entre as atividades e, em contrapartida, a maximização do tempo de aprendizagem, a monitorização do comportamento dos alunos e o estabelecimento de expectativas claras e feedback oportuno, que criam melhores oportunidades de aprendizagem. Importa, assim, salientar que são vários os estudos, citados por Cadima Leal e Cancela (2011), (Cameron, Connor e Morrison, 2005) que constataam que um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram.

Podemos assim destacar desta dimensão a gestão do tempo, a atenção dos alunos na tarefa, o comportamento dos alunos, a interação, a organização do espaço, a organização de recursos, o feedback positivo, entre outros.

Além da associação entre a dimensão instrução e dimensão gestão, Cadima, Leal e Cancela (2011) salientam também a importância do estabelecimento de relações entre o professor e o aluno para a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem como poderemos verificar no ponto seguinte.

1.1.3. Dimensão Sócio Emocional

De acordo com Sá-Chaves (2002), esta dimensão implica a criação de um envolvimento caloroso na sala de aula, em que os professores devem comunicar uma mensagem de confiança elevada, tanto nas aprendizagens dos alunos como nas suas práticas para ensinar.

Também Cadima, Leal e Cancela (2011), sustentadas em Rimm-Kaufman et al. (2002), referem que “um professor sensível às necessidades das crianças parece ajudar a criança a regular melhor as suas emoções, assim como regular melhor as exigências emocionais da sala de aula” (p.19). Posto isto, entendemos que esta dimensão implica que se criem relações positivas e próximas das crianças, respondendo às necessidades afetivas e sociais das mesmas, sendo que criará um clima de bem-estar, conforto e confiança que implicará um melhor desenvolvimento e aprendizagem por parte dos alunos.

Segundo Cadima, Leal e Cancela (2011), entendemos que são vários os autores (Birch e Ladd, 1997, 1998; Hamre e Pianta, 2001; Howes, 2000; Hughes e Kwok, 2006) que afirmam que as relações que se estabelecem entre professores e alunos, nomeadamente quando incluem a existência de um bom ambiente de sala de aula e de um professor que responde às necessidades dos alunos, parecem contribuir para a competência emocional dos alunos, para uma maior atenção por parte dos mesmos na realização das tarefas e, conseqüentemente, para o seu progresso académico. Tal podemos constatar em Cadima, Leal e Cancela (2011) quando afirmam, apoiadas em Hughes & Kwok, (2006), que “a presença de um professor responsivo parece permitir as crianças focarem a sua atenção nas actividades de aprendizagem da sala e lidarem de forma mais competente com os desafios académicos e sociais” (p.19).

Entre os vários aspetos relativos a esta dimensão podemos destacar um bom clima de sala de aula, o entusiasmo do professor e respeito mútuo, as relações positivas, a atenção às necessidades e características das crianças, o encorajamento de interações positivas e também o fornecimento de feedback.

Depois de salientarmos os aspetos relativos a cada uma das dimensões da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem e de verificarmos que o papel do professor nesse processo é fundamental, de seguida procuraremos de perceber qual o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2. Papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem

Como já referimos anteriormente, a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem engloba todas as ações desenvolvidas pelo professor. Importa, por isso, referir qual o papel/função do professor nesse processo.

Nas últimas três décadas a escola portuguesa acompanhou a evolução da sociedade e sofreu transformações quantitativas e qualitativas, como por exemplo, a crescente heterogeneidade do público escolar e as grandes transformações que se têm operado nas sociedades contemporâneas. Esta evolução da sociedade e da escola criou muita pressão e exigências sobre o professor e, de acordo com Cunha (2008), a resposta do professor a este facto será “reajustar-se a estas transformações [...] e ser um elemento dinamizador de novas transformações” (p.52), tornando-se, assim, evidente que a função do docente, nomeadamente a nível da educação pré-escolar e do ensino básico, tem vindo a ser alargada e diversificada.

Inicialmente, de acordo com Tomaz (2007), sustentada em Roldão (2003), a função do professor (função de ensinar) era associada apenas à “passagem/transmissão de um saber” (p.23), ou seja o professor apenas transmitia os saberes que detinha, sem se preocupar com a aprendizagem dos alunos, tendo assim o aluno um papel passivo no processo de ensino e de aprendizagem. Mas, atualmente, este conceito de ensinar já não faz sentido, pois, segundo Roldão (2003, in Tomaz, 2007) a informação está acessível a toda a sociedade e através de diversos meios para além da escola.

Torna-se assim evidente que o conceito de ensinar teve de ser reformulado e, de acordo com Roldão (2009), ensinar consiste em “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considere necessária” (p. 14), o que, vai ao encontro da opinião de Altet (2000) ao afirmar que “ensinar é levar a aprender” (p.13), acrescentando ainda a mesma autora que “levar a aprender”, ou seja, provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem, implica a utilização essencialmente da “comunicação verbal e o discurso dialógico” (p.13), reforçando assim o facto de que, a função de ensinar não passa apenas pela transmissão de conteúdos, ou de métodos definidos *a priori* pelo professor, uma vez que, como afirma Altet (2000), “a comunicação verbal na aula, o discurso dialógico vivido e a relação se desenrolam em função da situação descoberta nas interações e não apenas em função da situação previamente delineada pelo professor” (p.14).

Porém, não basta o professor ter a intenção de transmitir informação estabelecendo interações com os alunos para que a aprendizagem ocorra, sendo também necessário que, de acordo com um estudo (Perry et al., 2007) mencionado por Cadima Leal e Cancela (2011), o professor responda aos interesses e às iniciativas dos alunos, forneça oportunidades de aprendizagem desafiantes e crie relações sociais positivas, o que, de acordo com Thomaz (2007), permitirá ao aluno atribuir sentido à informação disponibilizada pelo professor e, apropriando-se dessa informação, o aluno transforma-a em conhecimento, ou seja, constrói a sua própria aprendizagem, atribuindo assim ao aluno um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem, o que também vai ao encontro, das opiniões de vários autores (Birch e Ladd, 1997, 1998; Hamre e Pianta, 2001; Howes, 2000; Hughes e Kwok, 2006), mencionados por Cadima Leal e Cancela (2011), ao referirem que grande parte das aprendizagens significativas construídas pelos alunos, resultam de um bom clima de sala de aula, onde o professor atende às necessidades individuais dos seus alunos e cria relações positivas com os mesmos.

Ainda com o intuito de conhecermos melhor o papel/função do professor atualmente, recorreremos aos perfis de desempenho geral e específico do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente à dimensão de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem. Assim, no ponto 1 do decreto-lei 240/2001 de Agosto verificamos que o professor tem como função promover aprendizagens significativas através de uma relação

de qualidade com os seus alunos, nunca esquecendo o rigor científico e metodológico de fazer com que os alunos aprendam determinados conteúdos.

No mesmo sentido, também Cunha (2008) refere algumas funções que o professor deve ter na organização educativa. Este autor nomeia sete funções que explicitaremos posteriormente, entre elas, a “*Perspetiva Normativa*”, a “*Constatação Sociológica*”, a “*Constatação Curricular*”, a “*Constatação das necessidades educativas especiais*”, a “*Constatação do «para além da escola»*”, a “*Constatação da Marginalidade*”, e a “*Constatação Organizacional*”. A “*Perspetiva Normativa*” reflete o facto de o professor ter a liberdade e o poder de orientar a sua ação, ou seja, o professor tem a liberdade de “desenvolver a sua autonomia e a sua capacidade de contestar (reflexão) as instituições” (p.61). A “*Constatação Sociológica*” espelha a importância de o professor se adaptar às transformações da sociedade, apostando na sua formação ao nível dos “conhecimentos e capacidade didáctica, metodológica, pedagógica, psicológica e sociológica” (p.62). Tal, implica que, o professor tenha a consciência de que a sua eficácia está “directamente interligada às transformações que a sua acção pedagógica produz nos alunos” (p.62). A “*Constatação Curricular*” retrata o professor como um “dinamizador de projetos curriculares livres, fora da escola, da aula ou de actividades de ocupação dos tempos livres” (p.62). A “*Constatação das necessidades educativas especiais*” implica que o professor melhore a sua formação no âmbito das necessidades educativas especiais. A “*Constatação da Marginalidade*” atribui ao professor o dever de ter a habilidade para ser um companheiro dos seus alunos, como forma de “prevenir a delinquência e toxicodpendência” (p.62). Por fim, a “*Constatação Organizacional*” retrata a aposta dos professores na sua formação a nível da administração escolar.

Como vimos, e de acordo com Cunha (2008), os papéis e as funções dos professores cada vez se tornam mais amplos e complexos, o que resulta da “própria complexidade do sistema social, educativo e escolar” (p.59). Assim, torna-se evidente que começou a emergir a necessidade de os professores investirem na sua formação contínua e especializada, pois o conhecimento profissional do professor não é limitado, sendo necessário o professor atualizar-se e adaptar-se, orientando-se, como refere Cunha (2008), numa “perspectiva prática e reflexiva”. (p.63)

Assim, tendo o professor consciência de que as suas práticas têm influência na aprendizagem dos alunos, este deverá ser investigador e reflexivo para que perceba os

efeitos que a sua ação pedagógica está a ter nas aprendizagens dos alunos. Neste ponto achamos importante perceber o que implica ser um professor investigador e reflexivo, o que trataremos no tópico seguinte.

1.3. Professor investigador e reflexivo

Como já tivemos a oportunidade de referir, as funções do professor cada vez são mais alargadas e complexas. De acordo com Alarcão (2001), o professor da atualidade não é um mero executor de currículos previamente definidos, mas sim um gestor em situação real, ideia que é reforçada por Cunha (2008) quando afirma que o professor, na sua prática pedagógica, se defronta “com situações complexas, instáveis e únicas” (p.74). Neste sentido, é exigido ao professor que seja ele a instituir o currículo em colaboração com os seus colegas, mas nunca esquecendo os princípios e objetivos impostos pelo currículo nacional. Assim, facilmente verificamos uma maior autonomia do professor que, em colaboração com os colegas, deve preocupar-se com a qualidade do ensino e da aprendizagem e não só com o cumprimento do currículo.

Esta preocupação, segundo Alarcão (2001), requer por parte dos professores “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (p.22), ou seja, o professor através da pesquisa de métodos de ensino e da investigação sobre as suas práticas poderá trazer benefícios para a sua prática profissional. Desta forma, como refere Altet (2000), o professor que se torne investigador das suas práticas pedagógicas poderá “inventar as normas estratégicas que convém aos contextos, aos alunos, à situação encontrada” (p.32).

A propósito do conceito de professor investigador, Alarcão (2001) revisita Stenhouse (1975), um professor do ensino secundário e professor de educação na universidade, que propôs o objetivo de melhorar o ensino começando por envolver e responsabilizar os professores em tarefas de desenvolvimento curricular, exigindo assim, a colaboração entre os professores tendo em atenção as necessidades e o progresso dos alunos, o que, por sua vez, envolveria os professores, de acordo com Alarcão (2001), no “próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino” (p.22). Torna-se evidente que a melhoria

do ensino é um processo que se consegue pelo aperfeiçoamento bem refletido da competência de ensinar, em que o professor deve investigar as suas práticas e desenvolver o currículo da forma que achar mais adequada para o seu grupo de alunos, tendo sempre em atenção as necessidades e progresso dos mesmos, o que, é corroborado por Altet (2000), ao afirmar que, a investigação realizada pelo professor visa o fornecimento de “instrumentos que lhe permitam inventar as normas em função do contexto e adaptar-se” (p.32).

Com a finalidade de compreender mais aprofundadamente o conceito de investigação, recorreremos a Alarcão (2001), que apoiada em Beillerot (1991), afirma que esse conceito é “entendido como um esforço mental de ação para aceder a um objeto, a uma informação ou a um conhecimento, excluindo da investigação aquilo a que se acede por acaso ou por intuição” (p.26), o que, quer dizer que, uma investigação tem de ser intencional e sistemática com o objetivo de produzir novos conhecimentos.

Porém, importa referir que esta tarefa do professor não é uma tarefa fácil, pois este terá de ter consciência das suas práticas para posteriormente se questionar intencional e sistematicamente com a finalidade de desenvolver a sua compreensão e encontrar soluções, o que, seguindo a opinião de Cunha (2008), para além de exigir do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso e profundo, exige também uma “capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas” (p.74), o que vai ao encontro do que Altet (2000) salienta, ao afirmar que, os contributos da investigação pedagógica sobre o ato educativo, que dão conta das diferentes variáveis que intervêm no processo de ensino e de aprendizagem, se baseiam na reflexão pedagógica. Assim, necessariamente se impõe o conceito de reflexão e professor reflexivo.

Segundo Alarcão (1996), sustentada em John Dewey (1933), a reflexão “implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (p.175), ou seja, o professor reflexivo, ao centrar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da sua ação, atribui sentido às suas ações. Sendo assim, é a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo, pois uma reflexão dinâmica e construtiva é imbuída de curiosidade. Tal como afirma Alarcão (1996), “são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos

em potenciais de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir” (p.182).

Segundo Cunha (2008), apoiado em Oliveira (1996), será de supor que o professor ao refletir mude “de atitudes na forma de abordar o processo de ensino/aprendizagem” (p.75), ou seja, será esperado que o professor melhore as suas práticas com base na reflexão sobre a ação construindo o seu conhecimento pedagógico. Desta forma, valoriza-se a prática como fonte de aprendizagem, tendo, o professor reflexivo autonomia para gerir a própria aprendizagem. Assim, suportado em Holec (1989), Alarcão (1996) afirma que, um professor reflexivo se torna capaz de “definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes” (p.178), logo deverá ser capaz de produzir conhecimentos de acordo com as suas experiências educativas, o que, de acordo com Cunha (2008), “facilita o desenvolvimento da ação presente e futura, a partir da perspectivação de comportamentos passados e actuais, e da reconstrução do significado das experiências” (p.80).

Por fim, torna-se importante referir que o professor que investiga e reflete sobre a sua ação, atingirá, de acordo com Cunha (2008), “um conhecimento mais profundo, flexível e complexo, que lhe possibilitará melhorar as estratégias de resolução do problema” (p.76), mas terá de ser persistente e muito paciente, pois os resultados não são evidentes a curto prazo, sendo que, tal como transcreve Alarcão (1996) de Paulo Freire (1972) “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo” (p.187).

Síntese

Aprender a organizar e a gerir o processo de ensino e de aprendizagem, principalmente para professores principiantes não é fácil e requer muita pesquisa, investigação e reflexão. Como vimos anteriormente, o feedback é transversal a todas as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, sendo que o professor tem um papel fundamental ao proporcioná-lo. Sabendo que todas as suas ações têm consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, antes de proporcionar qualquer feedback

deverá refletir e investigar quais os seus efeitos nos alunos. Assim no capítulo seguinte pretendemos aprofundar o conceito de feedback.

CAPITULO II- FEEDBACK PEDAGÓGICO

Introdução

Ao longo deste capítulo debruçar-nos-emos sobre o conceito Feedback, visto ser o objeto do nosso estudo e por ser importante para a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, pretendemos analisar alguns significados de feedback segundo diferentes autores, qual a importância do feedback para o desenvolvimento e aprendizagem, segundo alguns estudos realizados e, por fim, quais os tipos de feedback em que nos focalizamos neste projeto.

2.1. Significados de Feedback

O feedback tem-se revelado importante no processo de ensino e de aprendizagem e, nesse sentido, achamos importante definir este conceito.

Inicialmente, optámos por verificar qual a definição mais geral do termo feedback. “Feedback”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/feedback> [consultado em 02-06-2013]

1. "Retroacção das correcções e regulações de um sistema de informações sobre o centro de comando do sistema; acção exercida sobre as causas de um fenómeno pelo próprio fenómeno"; 2. "Reacção a alguma coisa. = RESPOSTA, RETORNO"

Assim, podemos concluir que, no geral, o termo feedback é associado a uma reacção, ou uma resposta a algo. Mas, estando este trabalho integrado na área da educação, optámos por discutir as diferentes definições do termo feedback nessa área.

Neste sentido, surgem diferentes definições para o feedback no contexto de ensino-aprendizagem, normalmente associados a investigações ou estudos na área do ensino médico, ensino de Educação Física, e ensino online ou presencial.

Na área do ensino médico, de acordo com Zeferino, Domingues e Amaral (2007), o feedback “refere-se à informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou actividade” (p.177) e acrescentam ainda que a habilidade de dar e receber feedback poderá melhorar os resultados da aprendizagem, levando a uma

reflexão crítica, o que, por sua vez, auxilia os alunos a corrigir erros e reforçar os comportamentos desejáveis, melhorando assim o seu próprio desempenho.

Na área do ensino em Educação Física, segundo Tertuliano, Ugrinowitsch, Ugrinowitsch e Corrêa (s.d.) apoiados em Schmidt e Wrisberg (2001) o feedback “é caracterizado como uma informação sensorial que indica algo sobre o estado real do movimento de uma pessoa” (p.329), o que é corroborado por Ugrinowitsch, Fonseca, Carvalho, Profeta e Benda (2011), sustentados em Magill (2000), ao afirmarem que o feedback é a designação dada às informações procedentes da prática, podendo este ser, segundo os mesmos autores apoiados em Schmidt (1991), intrínseco, quando é obtido por quem executa a tarefa, ou extrínseco, quando a informação sobre a execução da tarefa provém do professor.

Na área de ensino online ou presencial, Cardoso (2011) afirma que, de acordo com Paiva (2003), quando comunicamos com alguém, temos a carência de alguma resposta do outro, o que por outro lado também acontece ao interagirmos com uma máquina, mais precisamente um computador, pois ao realizarmos alguma ação nele aguardamos algum tipo de retorno, sendo esse retorno denominado por feedback. Torna-se assim evidente, de acordo com a autora, que o feedback “exerce um papel importante nas relações humanas e na interação homem-máquina” (p.18). A mesma autora salienta que, baseada em Mason e Brunning (2003), o feedback é caracterizado “como qualquer mensagem gerada em resposta à ação de um aprendiz” (p.19). Apesar de os autores referenciados investigarem o feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line, é também apresentada uma definição mais genérica de feedback, que serve para contextos presenciais e on-line, assim sendo caracterizam o feedback como *“mensagens em resposta a qualquer ação do aprendiz, não se limitando a tarefas e contribuições em sala de aula”* (p.19).

Arruda, Chrisóstomo e Rios (2010) referem que “Feedback significa realimentação, regeneração e é compreendido como um importante instrumento para a aprendizagem independentemente da área a qual seja aplicado” e salientam que o feedback “apresenta importância central no processo de aprendizagem, ao maximizar resultados e motivar o sujeito que aprende.” (p.2). Também, sustentadas em McGown (1991), definem feedback como “a informação obtida depois de uma resposta, sendo normalmente vista como a variável mais importante para determinar a aprendizagem, imediatamente após a prática propriamente dita” (p.2).

Também Sá-Chaves (2002) refere que o feedback é “toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o objetivo: de o interrogar sobre o que fez e como o fez; de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação (p.393).

Ao realizarmos uma análise transversal às definições de feedback propostas pelos autores referidos anteriormente, concluímos que, no geral o feedback é um processo de comunicação que se estabelece com o objetivo de proporcionar a uma pessoa ou grupo informações ou mensagens sobre o seu desempenho, tendo assim o objetivo de corrigir ou apoiar esse desempenho. Mais especificamente na área do ensino, concluímos que o feedback é toda a reação do professor ao desempenho dos alunos, não se limitando só às tarefas e contribuições em sala de aula, que têm o objetivo de corrigir, avaliar, descrever e apoiar o aluno no desenvolvimento e aprendizagem. Assim torna-se evidente que o professor ao proporcionar feedback não deixa o aluno percorrer um caminho sozinho, durante o processo de ensino e de aprendizagem, mas auxilia e interage com ele.

2.2. Importância do Feedback no processo de ensino e de aprendizagem

Arends (1995) refere que “para que se verifique aprendizagem de competências, os professores devem certificar-se de que os alunos compreendem o que lhes está a ser ensinado e proporcionar um feedback adequado, com o objetivo de corrigir erros e aplicações incorretas” (p.353), quer com isto dizer que o feedback acerca do desempenho do aluno é importante para a correção das práticas dos alunos, e assim o aluno perceberá onde errou e como poderá melhorar o seu desempenho. Neste sentido Cadima, Leal e Cancela (2011) referem que, apoiando-se em Shute (2008),

“um bom feedback deve ser específico, ou seja, deve fornecer informação concreta aos alunos acerca das razões pelas quais as suas respostas estão corretas ou incorretas. Pode incluir pistas, permitindo aos alunos realizarem atividades mais avançadas e envolverem-se na resolução de problemas, algo que não conseguirão sem a ajuda do professor” (p.15).

Podemos assim evidenciar a congruência das opiniões destes autores, o que também vai ao encontro da nossa opinião acima referida.

Percebemos que um fator importantíssimo para o processo de ensino e de aprendizagem é a motivação. Motivação, essa, que como já referimos no Capítulo I, pode ser proporcionada através de aspetos relativos às três dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, onde também evidenciamos a transversalidade do feedback a essas três dimensões. Nesse sentido, tivemos em conta algumas afirmações de autores. Por exemplo Cadima, Leal e Cancela (2011) referem que “o feedback focaliza a atenção dos alunos no processo de aprendizagem, promove a expansão da compreensão dos conceitos, bem como a motivação para a aprendizagem” (p.15), e também sustentadas em Hunter (1982) as autoras comprovam que “obter feedback do desempenho é um fator motivacional” (p.16).

Evidentemente, já se pode concluir que o feedback proporcionado pelos professores pode influenciar o processo de ensino e de aprendizagem, contudo não podemos excluir outros comportamentos do professor para criar um bom ambiente de aprendizagem.

Outro aspeto importante relativo ao feedback, que será analisado de seguida, é que este poderá ser proporcionado de variadas formas, e todas elas podem ter consequências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como na sua motivação. Desta forma, achamos importante salientar a influência do tipo de feedback fornecido pelos professores, nas aprendizagens dos alunos. Neste sentido Cadima, Leal e Cancela (2011) afirmam sustentadas em Shute (2008) que “o tipo de feedback que os professores fornecem aos alunos parece ser igualmente essencial para a aprendizagem, e para a aquisição de competências, podendo em particular, contribuir para a motivação, ao apoiar o envolvimento continuado no processo de aprendizagem” (p. 15). Desta afirmação entendemos que o fornecimento do feedback tem de ser investigado e refletido, pois só desta forma poderá contribuir para o envolvimento continuado no processo de aprendizagem. Assim, de seguida analisaremos os tipos de feedback que podem ser fornecidos pelo professor.

2.3. Tipos de feedback

Sá-Chaves (2002) define categorias a partir dos sistemas de Análise da Interação na Classe e de Análise Multidimensional do Feedback pedagógico e para isso sustenta-se em Piéron. Nesse sentido a autora apresenta as categorias, a sua definição e especificação em subcategorias e são apresentadas cinco dimensões de análise do feedback, entre elas, a dimensão valor, objetivo, forma, direção e momento.

Apesar de Sá-chaves (2002) apresentar estas cinco dimensões, neste trabalho centrar-nos-emos apenas em três delas, pois pensamos serem as mais significativas para o projeto de investigação, as quais apresentamos de seguida.

2.3.1. Dimensão Objetivo

De acordo com Sá-Chaves (2002), esta dimensão refere-se à intenção que está implícita na reação do professor. Nesta dimensão, o objetivo do professor poderá ser:

- “Avaliativo” – Quando o professor reage à prestação do aluno, através de um juízo de valor. Este poderá ser:
 - “Positivo”. Exemplo: “Bom, bem feito Marisa!”
 - “Negativo”. Exemplo: “Não fizeste isso nada bem Marisa!”

- “Descritivo”- Quando o professor comunica ao aluno a forma como executou a tarefa. Podendo ou não identificar erros cometidos. Este poderá ser:
 - “Simples”- o professor descreve a execução da tarefa. Exemplo: “ Pedro, recortaste mal a cartolina.”
 - “Explicativo”- quando o professor além descrever a execução do aluno na tarefa, explica o porquê de uma boa ou má execução. Exemplo: “Antónia, fizeste um erro porque recortaste pela linha a cheio e era pela linha tracejada.”

- “Prescritivo” – Quando o professor informa o aluno de como deverá realizar a próxima tarefa, podendo justificar ou não a sua prescrição.
 - “Simples”- Quando o professor refere os critérios de execução a respeitar, ou os erros a não cometer, sem justificar a informação. Exemplo: “ Não segures a tesoura assim.”
 - “Justificativo”- quando o professor refere os critérios de execução a respeitar, assim como os erros a não cometer, justificando as propostas. Exemplo: “Deves apoiar o braço porque te dá maior segurança no corte.”

- “Interrogativo”- Quando o professor questiona o aluno sobre determinado momento ou tarefa. Exemplo: “ Francisco, sabes onde devias ter posto a cola?”
- “Afetivo”- Quando o professor reage à prestação do aluno, relativamente à sua disposição para a prática. Poderá ser:
 - “Positivo”- Quando o professor encoraja e elogia o aluno. Exemplo: “ Gostei muito quando pediste desculpa à Joana por a teres empurrado.”
 - “Negativo”- Quando o professor manifesta insatisfação relativamente à prática do aluno. Exemplo: “ Não gostei de te ver a empurrar a Joana.”

2.3.2. Dimensão Direção

Segundo Sá-Chaves (2002) esta dimensão refere-se a quem se dirige a informação /feedback. Nesta dimensão, o professor poderá dirigir-se a:

- “Turma”
- “Grupo”
- “Aluno”

2.3.3. Dimensão Momento

Na opinião de Sá-Chaves (2002) esta dimensão refere-se ao momento em que o professor proporciona o feedback. Nesta dimensão, o professor poderá fornecer o feedback:

- “Durante a ação”- quando a reação acontece em simultâneo com a execução da tarefa
- “Após a ação”- A reação é dada após a execução da tarefa.

Síntese

É necessário ter em conta as ações do professor, pois estas não são neutras e têm consequências na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o que vai ao encontro do que Cadima, Leal e Cancela (2011) sustentadas no estudo de Brophy & Good (1986)

afirmam “*aquilo que o professor fazia na sala de aula tinha um impacto nas aprendizagens dos alunos*” (p.11). Neste sentido, durante este projeto teremos em atenção, refletindo e investigando sobre as nossas práticas, o como proporcionar feedback, em que situações é mais apropriado proporcionar o feedback aos alunos, e que tipos de feedback mais contribuirão para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para isso, como forma de metodologia pensamos que a melhor forma de recolher dados para esta investigação será através de vídeo e áudio gravações. Como não podemos gravar todos os momentos, teremos de determinar momentos específicos em que seja proporcionado o feedback aos alunos e momentos em que se verifiquem os resultados dos alunos relativamente ao feedback proporcionado.

**CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DO
PROJETO DE INTERVENÇÃO E
INVESTIGAÇÃO**

Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar, de forma fundamentada, as opções metodológicas que orientaram o nosso projeto de intervenção e de investigação educacional. Começamos, assim, por fazer referência ao tipo de investigação que desenvolvemos e suas características, identificando e caracterizando o contexto onde o referido projeto foi implementado, bem como os sujeitos participantes. Apresentamos, ainda, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados na sua recolha. Finalmente, explicitamos o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.1. Caracterização do contexto e dos sujeitos participantes

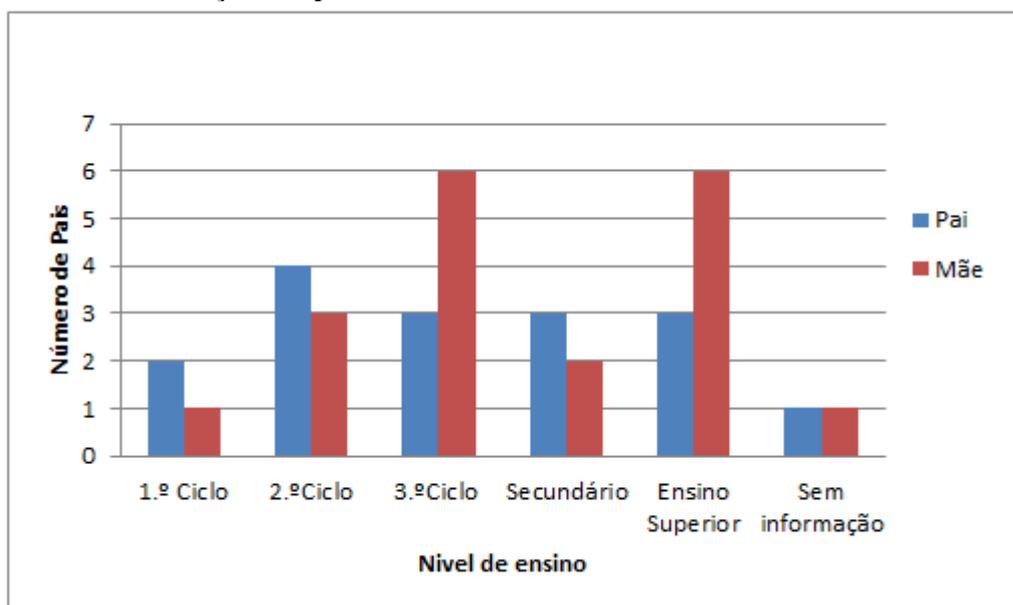
O projeto de intervenção e de investigação educacional que desenvolvemos foi implementado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 1.º ano de escolaridade, durante um semestre, numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, no qual desenvolvemos, também, as nossas experiências de prática, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2.

A análise dos processos individuais dos alunos e de outros documentos cedidos pela nossa orientadora cooperante, antes da implementação do projeto, permitiu-nos a recolha de dados pertinentes para a caracterização dos alunos e da realidade pedagógica em que estivemos inseridas.

A turma com a qual trabalhámos era composta por 21 alunos, 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Consideramos importante referir que nesta turma existiam dois alunos referenciados com síndrome de autismo, sendo que apenas um deles se encontrava integrado na turma a tempo parcial, e o outro aluno apenas realizava a socialização com a turma em atividades especiais e na hora do lanche.

Relativamente ao nível das habilitações académicas dos pais, apresentamos o gráfico 1 no qual podemos fazer o cruzamento das habilitações académicas das mães e dos pais:

Gráfico 1- Habilitações dos pais



Conforme podemos observar no gráfico 1, existe um grande intervalo no que diz respeito às habilitações dos pais, havendo pais com o ensino superior concluído e outros com o 1.º ciclo. Contudo, a maior parte das mães tem concluído ou o 3.º ciclo do ensino básico ou Ensino Superior. Relativamente aos pais, destacam-se os que concluíram o 2.º ciclo do ensino básico. Sabendo que as habilitações dos pais podem influenciar a vida e o próprio rendimento escolar dos alunos, podemos assim inferir que, na maior parte dos casos, os alunos podem ter um bom acompanhamento em casa, pois os pais com maiores habilitações têm mais capacidades para auxiliar os seus filhos em casa a estudar e a realizar os trabalhos de casa.

Tratando-se de uma turma de 1.º ano de escolaridade, e estando o ano letivo a iniciar-se, as rotinas da sala de aula encontravam-se ainda em fase de construção. Assim, e ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, durante as três semanas de observação, verificámos que a orientadora cooperante foi implementando várias estratégias em função das necessidades que se foram sentindo e à medida que foi conhecendo os seus alunos, nomeadamente, a mudança de lugar de alguns alunos, a construção de regras de trabalho e de comportamento dentro da sala de aula, a instituição do mapa de tarefas a serem realizadas pelos alunos de forma rotativa, do mapa de presenças e a introdução do conselho de turma. Estas estratégias foram sendo

implementadas gradualmente, vindo a assumir-se, progressivamente, como rotinas da sala de aula e às quais demos continuidade durante as nossas intervenções.

Tendo em conta a problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação, considerámos que seria, ainda, importante, durante a fase de observação, focarmos a nossa atenção no feedback proporcionado aos alunos pela nossa orientadora cooperante durante as suas intervenções, procurando identificar o tipo de feedback proporcionado aos alunos, nomeadamente quanto ao seu objetivo e a quem se dirigia, à frequência do mesmo e às situações que o poderiam incitar. Assim, durante esta fase, à medida que íamos observando, fomos realizando alguns registos sobre o feedback para posterior análise e reflexão. Tivemos, assim, a oportunidade de perceber que o feedback era usado na sala de aula como forma de melhorar o desempenho dos alunos, quer ao nível dos seus comportamentos e atitudes, quer ao nível da forma como realizavam as suas tarefas. Na nossa perspetiva este facto foi fundamental, pois ajudou-nos a compreender e a consciencializarmo-nos, de forma mais aprofundada, sobre a importância do feedback no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente, o seu objetivo, as situações que o poderiam incitar e os seus efeitos, dando-nos algumas pistas para a nossa posterior intervenção. Além disso, também nesta fase de observação, tivemos a oportunidade de treinar a utilização das categorias de análise, esclarecendo dúvidas que foram surgindo, com o intuito de, posteriormente, nos ser mais facilitada a análise dos nossos dados.

3.2. A investigação-ação como metodologia de investigação

“a investigação é uma atitude- uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e actividades.” (p.292)

(Bogdan e Biklen, 1994).

No processo de implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação educacional optámos por uma metodologia com características da investigação-ação, uma vez que esta metodologia envolve ativamente o professor investigador na causa da investigação, proporcionando, assim, uma maior autonomia ao professor, permitindo que este reflita criticamente sobre as suas práticas de forma a poder melhorá-las (Bogdan e

Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Assim, também nós, durante a implementação do nosso projeto, procurámos estar ativamente envolvidas na causa da nossa investigação procurando observar e investigar de forma sistemática as nossas próprias práticas e refletir sobre as mesmas de modo crítico, para que pudéssemos encontrar, no decurso da nossa intervenção, áreas identificadas como problemáticas, em particular ao nível do feedback que proporcionávamos aos alunos, com vista a melhorarmos em tempo oportuno. Pois, de acordo com Arends (1995), o feedback proporcionado ao aluno acerca do seu desempenho é importante para que este perceba como o poderá melhorar.

No campo da investigação educacional vários autores têm-se debruçado sobre a metodologia de investigação-ação. Máximo-Esteves (2008) cita John Elliott (1991) para definir a investigação-ação como um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre “ (p.18) e refere que a definição proposta por este autor implica que, através da investigação, os professores melhorem o seu trabalho nas escolas, mas também desenvolvam o seu conhecimento e competência profissional. Máximo–Esteves (2008) suporta-se ainda em McKernan (1998), para quem

“a investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão social. [...] Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (p.20).

Ou seja, os investigadores, ativamente envolvidos, observam as suas práticas, definem uma área problemática, refletem sobre ela, e procuram melhorá-la, conforme já referimos anteriormente.

A definição de investigação-ação definida por Máximo-Esteves (2008), suportada em McKernan (1998) vai ao encontro da perspectiva de Silva (1996) quando se refere à investigação-ação como uma “forma de pesquisa auto-reflexiva conduzida pelos práticos em contextos sociais a fim de melhorar a inteligibilidade e o rigor das suas próprias práticas sociais e educativas, a sua compreensão dessas práticas e das situações em que se desenvolvem” (p.70).

Para Latorre (2003), apoiado em Kemmis e McTaggart (1988), a investigação-ação é vista como a prática realizada pelo professor de forma colaborativa. A dimensão colaborativa da investigação-ação também é referida por Máximo-Esteves (2008) quando a

mesma afirma que a investigação-ação é um processo cujo funcionamento assenta na colaboração e que “a comunicação crítica entre os vários participantes é necessária para garantir a credibilidade da investigação, configurando uma zona de interpretação comum, onde é possível o cruzamento dos diferentes pontos de vista” (p.42). Durante o nosso projeto de intervenção e investigação, houve muitos momentos de reflexão e cruzamento de diferentes pontos de vista após as intervenções, com a finalidade de nos consciencializarmos sobre as nossas práticas e conseqüentemente melhorá-las. Consideramos, assim, que o processo de implementação do nosso projeto foi um processo desenvolvido de forma colaborativa entre nós, a colega de estágio e as orientadoras (quer a orientadora cooperante, quer a orientadora da universidade).

3.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Durante o nosso projeto de intervenção e investigação recorremos a um conjunto de fontes de informação, em particular:

- Ao Portefólio Reflexivo individual;
- À vídeogravação de algumas das nossas intervenções com objetivo de nos podermos auto-observar apoiando o nosso processo reflexivo;
- À observação participante

No que se refere ao portefólio reflexivo individual, este foi construído durante a prática Pedagógica Supervisionada A2, integrando, por isso mesmo, evidências relativas ao nosso percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, neste portefólio podemos encontrar as planificações das nossas intervenções, as reflexões que fomos realizando sobre as nossas próprias práticas e as notas de campo que fomos efetuando ao longo do processo.

Em relação às planificações, para além de nos orientarem nas intervenções relativamente aos conteúdos a abordar, também nos ajudaram a pensar no modo como poderíamos proporcionar feedback aos alunos e em que situações seria importante fazê-lo.

No que se refere às reflexões realizadas ao longo do percurso de intervenção, estas também nos permitiram refletir sobre as nossas práticas, ajudando-nos a identificar

problemas emergentes das nossas próprias práticas que pretendíamos melhorar e a reequacionar as nossas intervenções futuras.

Relativamente às notas de campo, e segundo Máximo-Esteves (2008), estas permitem-nos registar, no momento em que ocorre a observação ou após a sua ocorrência, um “pedaço de vida que ali ocorre” (p.88) e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), contêm descrições de objetos, lugares, acontecimentos, atividades, conversas, ideias, estratégias, reflexões, palpites e situações que apresentam um determinado padrão. Porém, tal como todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as notas de campo têm as suas limitações e problemas que por vezes dificultam o processo de investigação. No nosso caso, estando nós a investigar e a intervir ao mesmo tempo, uma das limitações que sentimos relativamente à elaboração das notas de campo, prendeu-se com o registo das observações que fomos efetuando, pois tornou-se muito difícil tomar notas no momento em que os acontecimentos ocorriam. Embora conscientes da importância de realizarmos o registo das nossas observações o mais rapidamente possível, isto é, enquanto a nossa memória ainda retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos (Máximo-esteves, 2008), nem sempre nos foi possível fazê-lo tão rapidamente quanto o desejaríamos, pelo que optámos por realizar o registo das nossas observações apenas após a sua ocorrência.

Para além do Portefólio Reflexivo individual, recorreremos também à vídeogravação com o intuito investigarmos as nossas práticas pedagógicas, sendo esta uma técnica útil para o estudo da nossa questão de investigação, pois como afirmam Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), sustentadas em Ana Maria Sadalla e Priscila Larocca (2004), este tipo de instrumento é adequado para “estudar fenómenos complexos como a prática pedagógica, carregada de vivacidade e dinamismo, que sofre a interferência simultânea de múltiplas variáveis” (p.252). Sendo essencial para a nossa questão de investigação analisar as interações entre o professor e o aluno, decorrentes da nossa prática pedagógica, tornou-se essencial capturar o contexto das interações para que pudéssemos realizar repetidas revisões. Querendo nós fazer uma análise mais detalhada através da transcrição das videogravações, foi essencial registarmos as situações, recuperá-las e analisá-las mais tarde, pois de acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), apoiadas em Sadalla e Larocca (2004), este tipo de instrumento dá-nos a possibilidade de visitar o campo inúmeras vezes, “acelerando, saltando, pausando, congelando a imagem, retrocedendo, avançando, repetindo a visualização quantas vezes forem necessárias para uma boa

apreensão e interpretação do material” (p.253), o que nos permite ter um distanciamento emotivo para uma análise mais detalhada e reflexiva do material recolhido. Tornou-se, assim, essencial optar por este tipo de instrumento de recolha de dados, pela necessidade de produzir registos confiáveis do trabalho de campo para que, assim, pudessem ser tomados como fonte para a compreensão de determinados fenómenos e problemas, pois como afirmam as mesmas autoras apoiadas em Loizos (2008,) o registo em vídeo torna-se essencial sempre que estamos perante ações humanas complexas e difíceis de se descrever e compreender por um único observador.

É importante salientar que, para a utilização dos meios audiovisuais tivemos em consideração os princípios éticos inerentes a qualquer processo investigativo. Deste modo, os alunos foram previamente informados de que as aulas iriam ser videogravadas e foi pedida a autorização prévia aos encarregados de educação, pois, e tal como refere Máximo-Esteves (2008), numa investigação-ação colaborativa, principalmente quando esta envolve crianças ou jovens, impõe-se como condição indispensável “o prévio consentimento informado dos pais e/ou dos responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação. O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm” (p.107).

Esta técnica de recolha de dados, à semelhança das outras, também tem as suas limitações, pois de acordo com Máximo-Esteves (2008) é “uma técnica de registo obstrutiva, isto é, interfere no decurso normal dos acontecimentos, embora este inconveniente seja minimizado com a frequência do seu uso” (p.91). Com efeito, e numa fase inicial, notámos que alguns alunos mudaram o seu comportamento no momento em que estavam a ser filmados, mas, através da frequência do uso da câmara de filmar, os acontecimentos começaram a decorrer com normalidade. Ainda, relativamente a esta técnica de recolha de dados, é de referir que decidimos colocar a câmara direcionada para nós, pois, tendo por base os objetivos que nortearam o processo investigativo, entendemos que seria importante filmar as nossas práticas como professoras estagiárias. Assim, foi através das videografações que fizemos uma auto-observação das nossas práticas no contexto, pois esta permite o contato e conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Com efeito, e tal como refere Máximo-Esteves

(2008) “a observação ajuda a compreender contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Esta técnica permitiu-nos assim observar os alunos durante as nossas intervenções, mas permitiu-nos essencialmente observar e refletir sobre as nossas práticas enquanto professoras estagiárias, tendo assim, como afirma Alarcão (1996), a oportunidade de nos descobrirmos e conhecer-nos a nós próprios enquanto profissionais de ensino.

3.4. As técnicas de tratamento e análise de conteúdo/dados.

O nosso corpus de análise é constituído por cinco transcrições que seleccionámos do total de videograções que realizámos a algumas das nossas intervenções, as quais foram sujeitas a uma análise de conteúdo. Como fonte de informação secundária, recorremos ao portefólio reflexivo de aprendizagem individual.

O processo de tratamento dos dados iniciou-se, então, com a transcrição das videograções das referidas intervenções. Segundo Máximo-Esteves (2008) a “transcrição é um acto de transformação de um discurso no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida.” (p.102) Desta forma, e antes de realizarmos as transcrições das videograções que foram alvo de análise, tivemos de seleccionar cinco, do total de videograções realizadas. Seleccionámos assim as três videograções que foram realizadas nos dias em que a orientadora da universidade se deslocou ao contexto para observar as nossas práticas em conjunto com a orientadora cooperante e as outras duas videograções foram seleccionadas aleatoriamente.

Na Tabela 1 indicamos a data de realização de cada uma das videograções, assim como a sua duração.

Tabela 1

Videograções realizadas	
Data	Duração (minutos)
15 de Outubro de 2013	26.33
6 de Novembro de 2013	59.59
18 de Novembro de 2013	59.59
19 de Novembro de 2013	38.54

Assim que concluímos as transcrições das videograções, procedemos à análise de conteúdo das mesmas. A análise de conteúdo refere-se a um processo complexo que pressupõe diversos tipos de ações do investigador sobre os dados com vista à sua interpretação e tratamento, de modo a conseguir obter conhecimento relativo à nossa problemática (Bogdan & Biklen, 1982; Goetz & LeCompte, 1984). Também Amado (2000) refere que a análise de conteúdo é uma “técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações” (p. 53). Ainda na mesma linha, Bardin (2000) refere que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Depois de definirmos o conceito de análise de conteúdo, importa referir como efetuámos este processo, o que implica abordarmos dois conceitos: a categorização e a codificação de dados coligidos. A categorização e a codificação são processos relativamente idênticos (Amado, 2000), contudo importa definir cada um deles. A codificação é o “processo pelo qual, os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo.” (Holsti, 1969, cit. Por Amado, 2000, p. 55). Também Amado (2000) afirma que a codificação é um “processo faseado de decisões e ações que deve ser adaptado às características do material a estudar, dos objetivos do estudo e das hipóteses formuladas” (p.55). A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977 cit. Por amado, 2000, p. 56). Assim podemos afirmar que na codificação formámos as categorias de classificação dos dados coligidos e na categorização classificámos os nossos dados de acordo com essas categorias definidas. No nosso caso, as categorias foram definidas *a priori* tendo por base as categorias definidas por Sá-Chaves (2002), no âmbito de um estudo multicaso da evolução verificada na gestão das funções de ensino e gestão de classe e feedback pedagógico, tendo-se sustentado nos sistemas de Análise da Interação na Classe e de Análise Multidimensional do Feedback pedagógico de Pieron (1988).

A mesma autora apresenta cinco dimensões de feedback, dimensão valor, dimensão objetivo, dimensão forma, dimensão direção e dimensão momento. Todavia, no âmbito do nosso projeto de intervenção e investigação apenas nos centrámos em três destas dimensões, isto é, na dimensão objetivo, na dimensão direção e na dimensão momento. Na tabela 2 apresentamos o sistema de categorias.

Tabela 2

Dimensão Objetivo: intenção que está implícita na reação do professor		
Categoria	Indicador	Subcategorias
Avaliativo	Quando o professor reage à prestação de um aluno através de um juízo de valor	Positivo
		Negativo
Descritivo	Quando o professor comunica ao aluno a forma como executou a tarefa	Simples
		Explicativo
Prescritivo	Quando o professor informa o aluno de como deverá realizar a próxima tarefa, podendo justificar ou não a sua prescrição	Simples
		Justificativo
Interrogativo	Quando o professor questiona o aluno sobre determinado momento ou tarefa	
Afetivo	Quando o professor reage à prestação do aluno, relativamente a uma disposição para a prática	Positivo
		Negativo

Dimensão Direção: refere a quem se dirige a informação/feedback	
Categoria	Indicador
Turma	Quando o professor se dirige a toda a turma
Grupo	Quando o professor se dirige a um grupo de alunos
Aluno	Quando o professor se dirige a um aluno
Dimensão Momento: refere o momento em que o professor proporciona feedback	
Categoria	Indicador
Durante a ação	Quando a reação do professor acontece em simultâneo com a execução da tarefa
Após a ação	Quando a reação do professor é dada após a execução da tarefa.

Fonte: Sá-Chaves (2002), p. 393-394

Para a análise dos dados recorreremos a uma abordagem mista, isto é, de natureza qualitativa e quantitativa. Tal como afirmam Denzin e Lincoln (1994), a abordagem qualitativa “involves the described routine and problematic moments and meanings in individuals lives” (Denzin e Lincoln, 1994, cit. por Newman e Benz 1998, p.16), querendo com isto salientar que uma investigação de carácter qualitativo descreve rotinas e momentos problemáticos específicos para determinadas situações e pessoas. Também para Patton (1990), o carácter qualitativo de uma investigação contém “detailed descriptions of situations, events, people, interactions, observed behaviors, direct quotations from people about their experiences, attitudes, beliefs, and thoughts and excerpts or entire passages from documents, correspondence, records, and case histories” (Patton, 1990, cit. Por Newman e Benz, 1998, p. 16). No que se refere à abordagem quantitativa, esta funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem (Bardin, 1977). Assim, com o nosso projeto de intervenção e investigação pretendemos analisar e refletir qualitativamente sobre o tipo de feedback que proporcionámos aos alunos e quais as situações que incitaram esse mesmo feedback e, ao mesmo tempo, pretendemos analisar e refletir quantitativamente sobre a frequência do feedback proporcionado aos alunos.

Assim, a complementaridade entre o carácter qualitativo e quantitativo possibilitar-nos-á construir uma visão mais completa da nossa problemática de investigação.

Síntese

Após termos descrito o nosso projeto de intervenção e de investigação e os procedimentos metodológicos desenvolvidos, apresentaremos e analisaremos no próximo capítulo os dados recolhidos atendendo aos objetivos que nos orientaram na concepção e desenvolvimento deste projeto de intervenção e de investigação.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Introdução

No presente capítulo procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. Assim, começamos por apresentar e analisar o feedback proporcionado, no primeiro ponto, quanto ao seu objetivo, no segundo ponto, quanto ao seu momento e, por fim, no terceiro ponto, quanto á sua direção. Em cada um desses pontos, analisaremos a frequência e o tipo de feedback proporcionado e as situações que o incitaram.

4.1. Relativamente ao objetivo

4.1.1. Feedback avaliativo positivo e negativo

Frequência de feedback proporcionado

Este tipo de feedback foi identificado quando reagimos à prestação de um aluno através de um juízo de valor, podendo ser positivo ou negativo. Nos gráficos que se apresentam de seguida quantificamos estes tipos de feedback proporcionado.

Gráfico 2- Feedback avaliativo positivo proporcionado

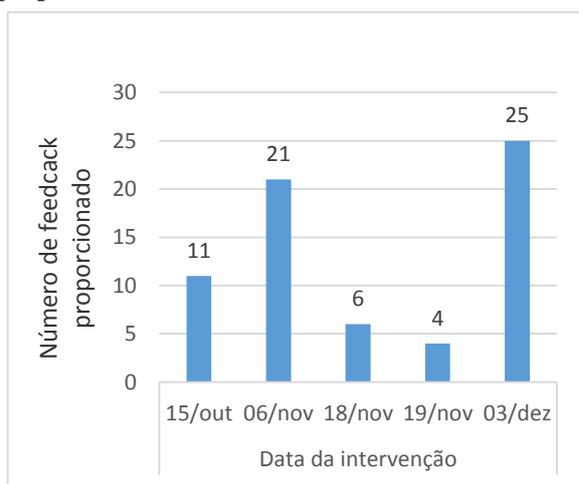
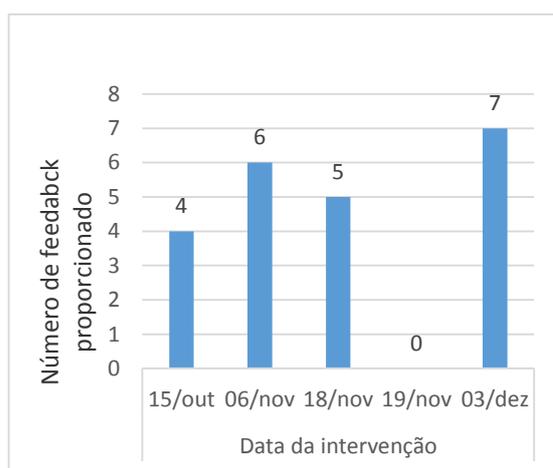


Gráfico 3- Feedback avaliativo negativo proporcionado



Através dos gráficos 2 e 3 podemos claramente verificar que o feedback avaliativo positivo foi mais utilizado em detrimento do negativo, o que quer dizer que durante as nossas práticas reagimos positivamente mais vezes à prestação dos alunos, motivando-os

durante ou após a realização de determinadas tarefas. Por outro lado, e não menos importante, reagimos negativamente menos vezes à prestação dos alunos, como forma de os incentivar à mudança das suas prestações ou comportamentos na realização de determinadas tarefas.

Situações que o incitaram

No decorrer da nossa prática pedagógica fomos-nos deparando com variadas situações que podem incitar feedback, por isso achamos importante dar alguns exemplos deste tipo de feedback e analisar as situações que o incitaram.

Relativamente ao feedback avaliativo positivo, transcrevemos os seguintes exemplos:

Exemplo 1:

Estagiária- “**Muito bem** aluno, estás a portar-te muito bem!” (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 de outubro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- “Hoje é quarta-feira. Então e ontem que dia da semana foi *aluno*?”

Aluno- “Terça-feira”

Estagiária- “Então hoje é quarta-feira e ontem foi terça, **muito bem!**” (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto circulávamos pela sala, auxiliando os alunos na realização de uma tarefa de recorte e colagem de palavras e frases, assim, neste contexto, com o intuito de motivar o aluno a manter a sua atitude, foram duas as situações que incitaram feedback, entre as quais o bom desempenho de um aluno na realização da tarefa e também o seu bom comportamento e concentração.

No exemplo 2, o feedback foi proporcionado no início da aula, enquanto se registava a data no quadro e no caderno diário. Durante esta fase, questionávamos os alunos sobre os dias da semana e, assim sendo, a situação que incitou feedback foi a resposta correta de um aluno quando foi colocada uma questão, com a finalidade de motivar o aluno a ser participativo.

Relativamente ao feedback avaliativo negativo transcrevemos os seguintes exemplos:

Exemplo 1:

Estagiária- “Vamos *aluno*, vamos agora ordenar as palavras.”

Estagiária- “Ei, **aqui está qualquer coisa que não está bem**. Vê bem, o ponto final é onde? É no meio da frase ou é no fim?” (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 de Outubro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- “Agora podem escrever. **Para abrir o caderno não é preciso barulho**.” (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

Exemplo 3:

Estagiária- “Eu vou repetir. Eu tinha 5 balões mas com o vento perdi 2. Com quantos balões é que eu fiquei? Qual é que é a operação que temos de realizar. Não é para fazer, é para me responderem. Qual é que é a operação?”

Aluno- “três”

Estagiária- “**Não, não é isso**. A operação. Nós há pouco falamos quais é que eram as operações.” (excerto retirado da transcrição da videogravação de 3 de dezembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto auxiliávamos os alunos na realização de uma tarefa de recorte e colagem de palavras e frases. Nesse sentido, a situação que incitou feedback foi o desempenho incorreto de um aluno na realização da tarefa, incentivando o aluno à mudança desse mesmo desempenho.

No exemplo 2, foi proporcionado feedback no início da aula quando se distribuíam os cadernos diários. Enquanto dois alunos distribuíam os cadernos, os restantes ficam sentados à espera, criando assim momentos mais parados que causavam alguns distúrbios de comportamento. Neste contexto foi o comportamento desordeiro dos alunos que incitou feedback, incentivando a turma à mudança do mesmo.

No exemplo 3, o feedback foi proporcionado enquanto se resolvia um problema de subtração. Enquanto transmitíamos oralmente o problema em questão, os alunos iam dando palpites e, assim, o que incitou feedback foi a resposta errada de um aluno à questão colocada.

4.1.2. Feedback descritivo simples e explicativo

Frequência de feedback proporcionado

Este tipo de feedback foi identificado quando comunicávamos aos alunos a forma como executaram uma tarefa, podendo ser proporcionado de uma forma simples ou explicativa.

Gráfico 4- Feedback descritivo simples proporcionado

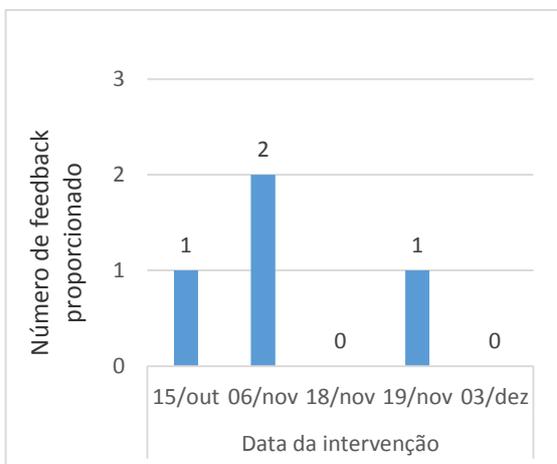
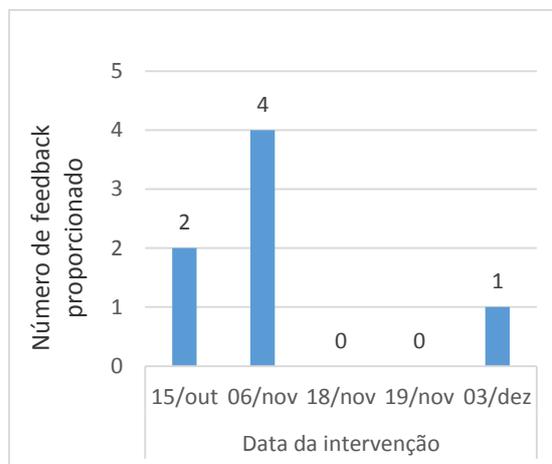


Gráfico 5- feedback descritivo explicativo proporcionado



Através dos gráficos 4 e 5 podemos verificar que este tipo de feedback, descritivo simples e explicativo, não foi muito utilizado por nós, ou seja, durante as nossas intervenções foram poucas as vezes que descrevemos, de forma simples ou explicativa, os comportamentos dos alunos ou as suas prestações na realização de tarefas, com o intuito de fazer com que os alunos percebessem o que fizeram bem ou mal, incentivando o aluno a manter ou melhorar determinado comportamento ou tarefa.

Situações que o incitaram

Relativamente ao feedback descritivo simples, transcrevemos os seguintes exemplos:

Exemplo 1:

Estagiária- É a palavra cães. E como se divide essa palavras silabicamente?

Aluno- Cã-es

Estagiária- Cã-es? Posso escrever aqui no quadro como tu dizes que é para ver se esta bem? Queres que eu escreva? **Então eu vou escrever como o aluno disse. O aluno dividiu a palavra assim: cã, uma palma, es, palma.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- O total era 4, mas a adição era..

Turma- três mais um

Estagiária- Então três mais um é igual a quatro. **Ouçam, eu vou fazer aqui o que o aluno fez. O aluno juntou a peça verde que representa ao número 3 e a peça branca, três mais um é igual a quatro.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 19 de novembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto se fazia a divisão silábica de palavras. Neste caso, achámos pertinente descrever e analisar em conjunto a resposta que o aluno tinha dado a uma questão colocada com o intuito de toda a turma verificar o que estava errado. Assim, a situação que incitou feedback foi a resposta errada de um aluno a uma questão colocada.

No exemplo 2, o feedback foi proporcionado enquanto se fazia a composição e decomposição de números naturais utilizando material cuisenaire. Neste exemplo optámos por descrever à turma o que um aluno tinha feito e, assim sendo, a situação que incitou este feedback foi o bom desempenho de um aluno na realização de uma tarefa.

Relativamente ao feedback descritivo explicativo retiramos os exemplos seguintes:

Exemplo 1:

Estagiária- **Tens de recortar isto bem, para não passar as margens.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 de outubro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- Ba-lões. Consegues agora *aluna*. Tenta lá

Aluno- Ba-lões

Estagiária- Então quantas sílabas são *aluna*?

Aluno- São duas

Estagiária- São duas. Ba-lões. Como tu estavas a dizer, eu vou escrever aqui no quadro. Ela estava a dizer que era assim. Ba- lões. **E o que é que acontecia ao ditongo?**

Turma- separava-se

Estagiária- **O ditongo separava-se. Então e o que é que não pode acontecer nos ditongos?**

Aluno- Não se pode separar

Estagiária- **As vogais não se podem separar.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto se procedia ao recorte e colagem de palavras no caderno diário e, nesse sentido, a situação que incitou feedback foi auxiliar o aluno na realização de uma tarefa. Neste caso, além de descrevermos e analisarmos a resposta errada de um aluno, explicámos o porquê de a resposta estar errada.

No exemplo 2, o feedback foi proporcionado enquanto os alunos dividiam silabicamente palavras, identificando e reconhecendo os ditongos. Neste caso, os alunos já sabiam qual era a regra geral dos ditongos (as vogais de um ditongo nunca se podem

separar), por isso depois de descrevermos o que um aluno tinha feito, aproveitamos as aprendizagens já realizadas anteriormente pelos alunos para explicar o porquê da resposta do aluno estar errada. Nesse sentido a situação que incitou feedback foi a resposta errada de um aluno à questão colocada.

4.1.3. Feedback prescritivo simples e justificativo

Frequência de feedback proporcionado

Este tipo de feedback foi identificado quando aconselhávamos o aluno a melhorar a realização de uma tarefa, ou a melhorar o seu comportamento, podendo ser proporcionado de forma simples ou justificativa.

Gráfico 6- Feedback prescritivo simples proporcionado

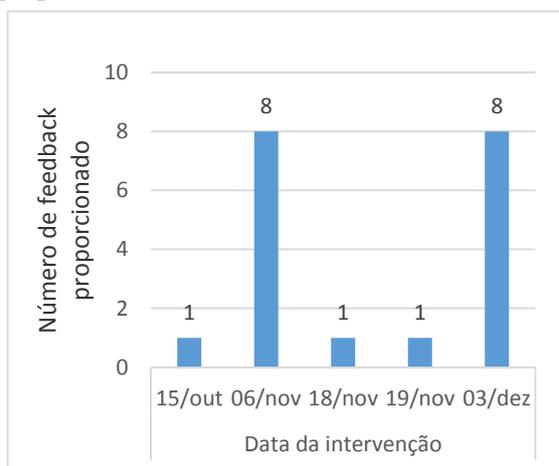
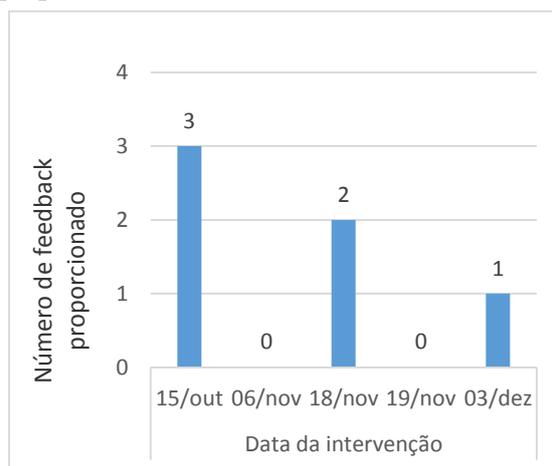


Gráfico 7- Feedback prescritivo justificativo proporcionado



Ao analisarmos os gráficos 6 e 7, verificámos que proporcionamos o feedback prescritivo mais vezes de forma simples que justificativo, querendo isto dizer que quando aconselhávamos o aluno em determinada situação, na maior parte das vezes, não explicávamos a razão desse mesmo conselho.

Situações que o incitaram

Relativamente ao feedback prescritivo simples retiramos os exemplos seguintes:

Exemplo 1:

Estagiária- Vamos. Muito bem, **olha agora tenta escrever esta palavra mais pequenina e sobre a linha.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- *Aluno*, **virado para a frente!** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 novembro 2013)

No exemplo 1 o feedback foi proporcionado enquanto os alunos escreviam o nome e a data no caderno diário e nós circulávamos pela sala observando os alunos. Nesse sentido as situações que o incitaram foram o auxílio de um aluno na realização de uma tarefa e também o melhoramento do seu desempenho.

No exemplo 2, o feedback também é proporcionado enquanto se escreve o nome e a data no caderno diário, sendo que, um aluno estava virado para trás quando deveria estar a realizar a tarefa, nesse sentido a situação que incitou feedback foi o mau comportamento de um aluno na realização de uma tarefa.

Relativamente ao feedback prescritivo justificativo retiramos os exemplos seguintes:

Exemplo 1:

Estagiária- **Olha podem arrumar os lápis, podem pôr tudo no estojo, que não vamos precisar de nada agora.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 18 de novembro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- Então *aluno* vem aqui apresentar outra estratégia que usou para resolver o problema. Diferente desta.
(aluno dirige-se ao quadro)

Estagiária- **Os balões maiores. Não se percebe o que escreveste.** Vamos olhar par ao quadro e tomar muita atenção que é para vermos se o *aluno* está a fazer bem. (excerto retirado da transcrição da videogravação de 3 de dezembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado quando se estava a dar início a um jogo de formar palavras juntando as sílabas. Neste contexto não eram precisos materiais e os alunos apenas teriam de ouvir o que estávamos a dizer pois estávamos a contextualizar o jogo através de uma história, e assim sendo, a situação que incitou feedback foi o mau comportamento dos alunos que estavam distraídos com os materiais.

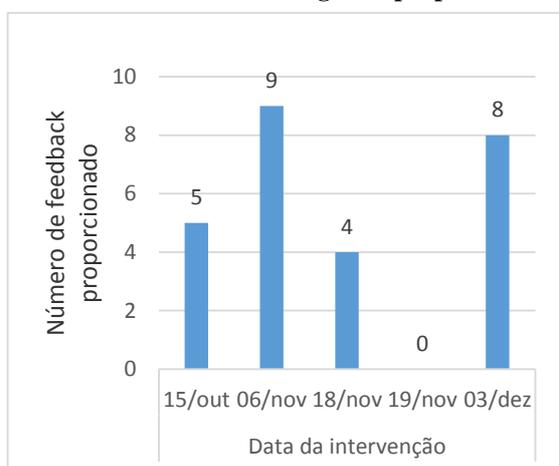
No exemplo 2, o feedback foi proporcionado enquanto os alunos resolviam problemas de adição e subtração no quadro. Nesta situação, o que incitou feedback foi o melhoramento do desempenho de um aluno na realização da tarefa.

4.1.4. Feedback interrogativo

Frequência de feedback proporcionado

Este tipo de feedback foi identificado quando questionámos o aluno sobre algum comportamento ou tarefa realizada.

Gráfico 8- Feedback interrogativo proporcionado



Através do gráfico 8 apuramos que o feedback interrogativo foi consideravelmente utilizado. Durante as nossas intervenções fomos proporcionando este tipo de feedback conforme fomos achando necessário, confrontando os alunos, através de uma questão, relativamente ao seu comportamento ou prestação na realização de tarefas. De seguida apresentamos alguns exemplos deste tipo de feedback e analisaremos as situações que o incitaram.

Situações que o incitaram

Exemplo 1:

Estagiária- Vamos *aluno*, vamos agora ordenar as palavras.

Estagiária- Ei, aqui está qualquer coisa que não está bem. **Vê bem, o ponto final é onde? É no meio da frase ou é no fim?**

Aluno- No fim

Estagiária- É no fim... vamos! (excerto retirado da transcrição da gravação de 15 de outubro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- Agora eu quero palavras com o som ei. Ei, este aqui, é um e e um i.

Aluno- Mãe

Estagiária- **Na palavra mãe ouves o som ei?** Não ouves. Não é mei, é mãe. (excerto retirado da transcrição da gravação de 6 de novembro de 2013)

Exemplo 3:

Estagiária- Então *o aluno* disse a palavra mãe. *O aluno* vem aqui, então. Onde é que eu vou escrever a palavra mãe? Anda cá. É neste ditongo, neste ou neste? (apontando para os ditongos) é neste! Então eu vou escrever aqui a palavra mãe. E vamos rodear o ditongo ãe. Muito bem *aluno*... **O aluno vai arrumar as canetas todas, que não estamos a precisar, pois não aluno?** (excerto retirado da transcrição da gravação de 6 de novembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto se executava o recorte e colagem de palavras/frases no caderno diário e, nesse sentido, a situação que o incitou foi o mau desempenho de um aluno na realização da tarefa.

No exemplo 2, foi proporcionado feedback quando os alunos tinham de nomear palavras com determinados ditongos, neste caso o ditongo –ei. Neste contexto a situação que incitou feedback foi a resposta errada de um aluno à questão colocada.

No exemplo 3, foi proporcionado feedback também quando os alunos tinham de nomear palavras com determinados ditongos mas, neste caso, o ditongo –ãe. Durante esta tarefa os alunos não precisavam de materiais escolares, por isso a situação que incitou feedback foi mau comportamento na realização da tarefa.

4.1.5. Feedback afetivo positivo e negativo

Frequência de feedback proporcionado

Este tipo de feedback foi identificado quando reagimos de forma afetiva à prestação de um aluno, podendo ser positivo ou negativo.

Gráfico 9- Feedback afetivo positivo proporcionado

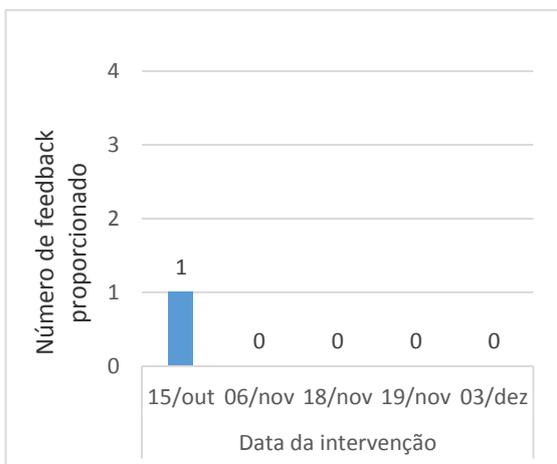
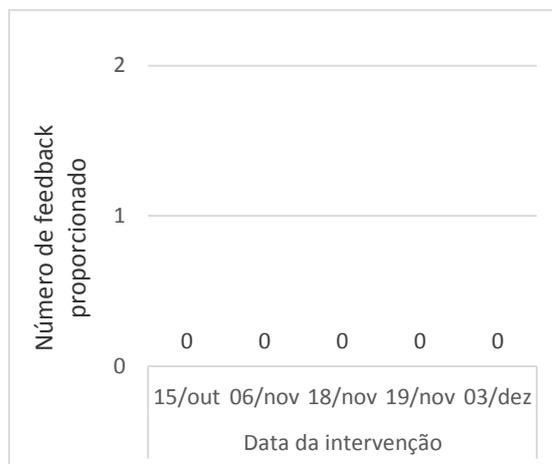


Gráfico 10- Feedback afetivo negativo proporcionado



Como é possível verificar nos gráficos 9 e 10, estes tipos de feedback foram os menos utilizados em todas as nossas intervenções. O feedback afetivo positivo foi proporcionado apenas uma vez, e o negativo nunca foi utilizado. Assim sendo apenas existe um exemplo deste tipo de feedback e apenas existiu uma situação que o incitou, como podemos verificar a seguir.

Situações que o incitaram

Exemplo 1:

Estagiária- Muito bem *aluno*, estas a portar-te muito bem. **Estou a gostar de ver o aluno a trabalhar** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 de outubro de 2013)

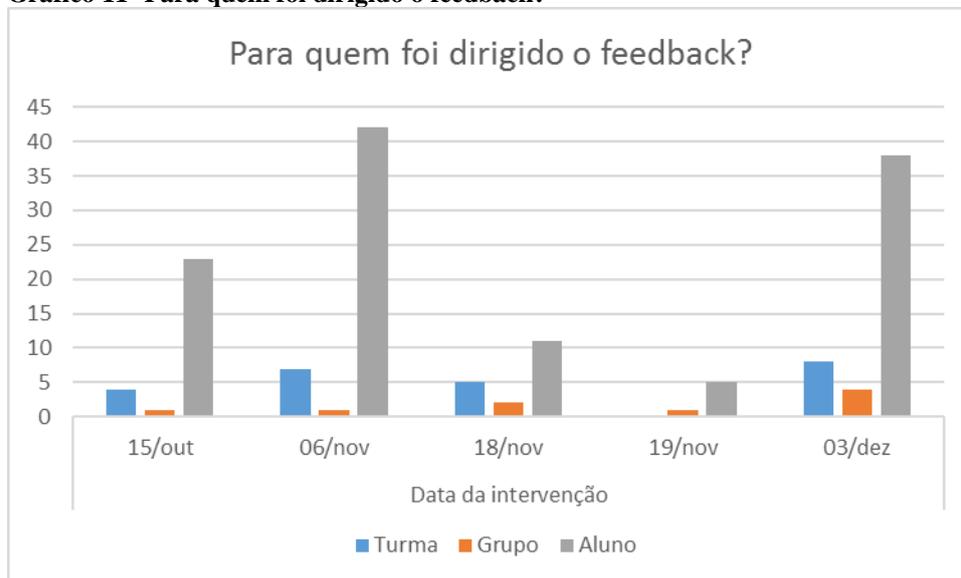
Neste exemplo o feedback foi proporcionado enquanto os alunos recortavam e colavam palavras/frases no caderno diário. Ao verificarmos que uma aluna estava empenhada na realização da tarefa resolvemos proporcionar feedback. Neste sentido as situações que incitaram feedback foram o bom comportamento e o bom desempenho de um aluno na realização da tarefa.

4.2. Relativamente à direção

A direção do feedback refere a quem se dirige a informação ou feedback, este poderá ser dirigido a toda a turma, a um grupo de alunos ou a um só aluno.

Frequência de feedback proporcionado

Gráfico 11- Para quem foi dirigido o feedback?



Através do gráfico 11 podemos verificar que a maior parte do feedback proporcionado foi dirigido apenas ao aluno, o que quer dizer que o feedback foi proporcionado mais vezes de forma individual.

Situações que o incitaram

Relativamente ao feedback dirigido a toda a turma retirámos os seguintes exemplos.

Exemplo 1:

Estagiária- (pegou na ficha de uma aluna) Olhem aqui *a aluna*, pintou aqui os ditongos, pintou as imagens e aqui atrás também pintou as imagens todas! Era para pintar, eu tinha dito aqui que era para pintar, não tinha?

Estagiária- **Se estivessem atentos sabiam que era para pintar, eu disse a todos que era para pintar**, mas pronto, vamos então, eu disse para pousarem a ficha aqui e a capa também. (excerto retirado da transcrição da gravação de 6 de novembro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- Pá, ou pa. Se for um som forte é pá, e se for um som fraco é pa. Então e começa por que letra?

Turma- P

Estagiária- A letra P, **olha não é preciso berros. Se não acaba-se o jogo, que ainda nem começou quase**. Ela deu-me outra. Que sílaba é esta? Primeira letra? (excerto retirado da transcrição da gravação de 18 de novembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado à turma enquanto se verificava se os alunos tinham realizado os trabalhos de casa, e verificámos que a maior parte da turma não tinha completado o que tinha sido pedido e nesse contexto a situação que incitou feedback foi o mau desempenho da turma na realização da tarefa.

No exemplo 2, o feedback foi proporcionado enquanto se realizava um jogo de formar palavras com sílabas. Neste caso, os alunos tinham de identificar por que letra começava a sílaba pa, mas os alunos queriam responder todos ao mesmo tempo, o que gerou alguma confusão. Assim neste contexto a situação que incitou feedback foi o comportamento desordeiro da turma.

Relativamente ao feedback proporcionado a um grupo de alunos, transcrevemos os seguintes exemplos:

Exemplo 1:

Estagiária- Depois de colarem esta frase, podem pegar nesta e **vão fazer o que alguns meninos já fizeram, mas não deviam de ter feito porque não pedi para fazer.** Mas eu agora vou pedir, que é para recortar aqui pelos tracinhos, estes quadradinhos. (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 de outubro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- Meninos, **falar baixinho enquanto esperamos pelos outros colegas.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

Exemplo 3:

Estagiária- Imagens, eu tenho aqui muitas imagens. Então e o que nós temos de fazer? Quando tirarmos uma imagem, a primeira coisa que vamos fazer é dividir silabicamente a palavra. Vamos verificar quantas sílabas compõem a palavra, e depois temos de ouvir os sons e vir aqui buscar, se começa com um P, um L, um A ou um O. E temos que formar a palavra. Vamos começar aqui por este lado. Vocês os dois vão escolher uma imagem. **Os dois escolhem só uma imagem. Uma imagem para os dois. Aluna tens de perguntar ao aluno qual é que ele quer, não és só tu.** Os dois, pode ser esta? Pode ser esta? Então vamos ver esta. Vamos ver qual foi a imagens que lhes calhou. (excerto retirado da transcrição da videogravação de 18 de novembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto se procedia ao recorte e colagem de palavras/frases e neste caso alguns alunos já estavam mais adiantados na tarefa, mas por vezes esses alunos ao tentar fazer mais rápido que os outros, faziam mal. Assim sendo, neste caso, a situação que incitou feedback foi o mau desempenho de um grupo de alunos na realização da tarefa.

No exemplo 2, o feedback foi proporcionado enquanto se escrevia a data e o nome no caderno diário e como o ritmo de realização desta tarefa variava de aluno para aluno, os que acabavam mais rápido, ao esperarem pelos colegas começavam a falar. Neste contexto, a situação que incitou feedback foi o mau comportamento de um grupo de alunos.

No exemplo 3, o feedback foi proporcionado enquanto se realizava um jogo de formar palavras com sílabas. Cada grupo de alunos tinha de retirar um saco, ao acaso, uma imagem para posteriormente ir procurar as sílabas que compunham a palavra correspondente à imagem. Neste caso, a situação que incitou feedback foi o auxílio do grupo de alunos na execução da tarefa.

Relativamente ao feedback dirigido ao aluno retirámos os seguintes exemplos:

Exemplo 1:

Estagiária- É para colar perto da data e de “*nome escola*”. Já colaste esta? Aonde?

Aluno- Aqui

Estagiária- E é aí? Pois, vocês querem fazer tudo para dizerem que sabem e depois fazem mal. É aqui, **Não estiveste a escrever aqui a data de hoje?** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 outubro 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- Tens de recortar isto bem, para não passar as margens.

Aluno- Eu não passei as margens

Estagiária- **Muito bem** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 outubro 2013)

Exemplo 3:

Estagiária- então hoje é quarta feira e ontem foi terça, muito bem! Então e anteontem *aluno*?

Aluno- segunda-feira

Estagiária- foi segunda, **muito bem aluno!** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto se recortavam e colavam palavras no caderno diário, mas alguns alunos ainda tinham dificuldade em situar no caderno diário o local onde teriam de colar as palavras. Nesse sentido a situação que incitou feedback foi o auxílio do aluno na realização da tarefa.

No exemplo 2, o feedback também foi proporcionado enquanto se recortava e colava palavras no caderno diário, onde os alunos teriam de ter cuidado, pois ao colar as palavras não poderiam passar as margens do caderno diário. Neste contexto, a situação que incitou feedback foi o bom desempenho na realização da tarefa.

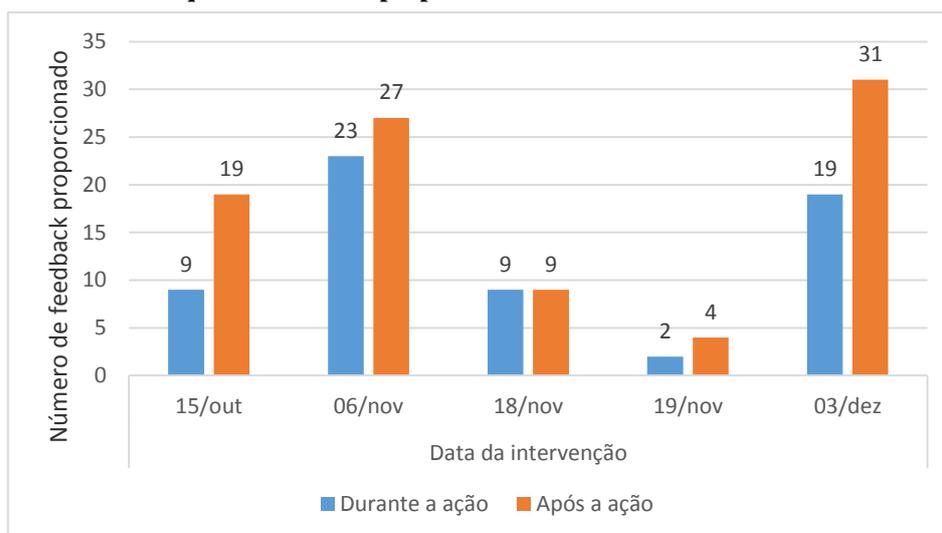
No exemplo 3, o feedback foi proporcionado enquanto eram colocadas questões sobre a data desse dia, nesse sentido a situação que incitou feedback foi a resposta correta de um aluno à questão colocada.

4.3. Relativamente ao momento

O momento do feedback, como o próprio nome indica, refere-se ao momento em que o feedback foi proporcionado, podendo ser durante ou após a ação.

Frequência de feedback proporcionado

Gráfico 12- Em que momento foi proporcionado feedback?



A partir do gráfico 12 podemos apurar que, apesar de não ter havido uma diferença significativa entre o feedback proporcionado durante a ação e após a ação, na maioria das vezes o feedback foi proporcionado após a ação.

Situações que o inictaram

Relativamente ao feedback proporcionado durante a ação transcrevemos os seguintes exemplos:

Exemplo 1:

Estagiária- Vais pôr aqui as palavras ordenadinhas e só depois podes colar

Estagiária- Deixa ver, pois vês, **já ias fazer asneira põe a frase direitinha e depois colas** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 15 de outubro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária- Olha agora vamos deixar *o aluno* pensar, porque os colegas já disseram e ele não ouviu mas ele vai pensar. **Ó aluna! Isso não se faz aluna. Eu sei e nós sabemos que tu sabes, mas não podes dizer aos teus colegas.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 6 de novembro de 2013)

Exemplo 3:

Estagiária- E quando começar a escrever a primeira coisa que fazem é..?

Turma- Escrever o nome e a data

Estagiária- Vamos escrever o nome. **Ainda nem começaste (para aluno) e tu também não.** Vamos. Letra cuidada, escreve com cuidadinho (excerto retirado da transcrição da videogravação de 3 de dezembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado enquanto se recortava palavras com o intuito de formar frases e colá-las no caderno diário, mas antes de colarem as palavras teriam de as ordenar e mostrar-nos, o que neste caso não aconteceu e, assim, a situação que incitou feedback foi auxiliar o aluno durante a realização da tarefa.

No exemplo 2, o feedback foi proporcionado enquanto eram colocadas questões sobre a data desse dia, mas por vezes quando se colocava a questão a um aluno que pretendíamos avaliar, o outro aluno respondia. Nesse sentido a situação que incitou feedback foi o mau comportamento de um aluno durante a realização desta tarefa.

No exemplo 3, o feedback foi proporcionado enquanto se escrevia a data e o nome no caderno diário, depois de serem feitas questões, escrevíamos no quadro a data para a turma passar para o caderno diário. Neste contexto a situação que incitou feedback foi o mau desempenho durante a concretização da tarefa.

Relativamente ao feedback proporcionado após a ação retirámos os seguintes exemplos:

Exemplo 1:

Estagiária- Olha podem arrumar os lápis, podem pôr tudo no estojo, que não vamos precisar de nada agora. E vamos... **Aluno, olha a lixeira que estás a fazer no chão. Deixa isso se faz favor.** De quem é esta afiadeira, é tua? Já não chegava uma para te distraíres, e agora tens duas. Vamos rápido. (excerto retirado da transcrição da videogravação de 18 de novembro de 2013)

Exemplo 2:

Estagiária-Aluno em que mês estamos?

Aluno- Dezembro

Estagiária- **Dezembro, muito bem.** (excerto retirado da transcrição da videogravação de 3 de dezembro de 2013)

No exemplo 1, o feedback foi proporcionado quando se estava a dar início a um jogo de formar palavras juntando as sílabas, e não havendo necessidade de utilizar nenhuns materiais pois os alunos apenas nos teriam de ouvir, a situação que incitou feedback após a ação foi o mau comportamento.

No exemplo 2, o feedback foi proporcionado enquanto eram colocadas questões sobre a data desse dia, nesse sentido a situação que incitou feedback após a ação foi a resposta correta de um aluno à questão colocada.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução

No último capítulo do nosso relatório de estágio pretendemos apresentar as conclusões que extraímos dos resultados obtidos e que considerámos importantes de acordo com a temática aqui abordada, tendo sempre em conta a questão problema apresentada inicialmente e que foi o pilar do nosso projeto de intervenção e investigação.

Nesta fase, considerámos também importante refletir sobre algumas limitações com que nos deparámos no decorrer deste projeto, e por fim algumas sugestões para futuros projetos.

5.1. Conclusões Finais

Este projeto teve como principal objetivo reconhecer a importância que o feedback pode assumir no processo de ensino e de aprendizagem, refletindo sobre a frequência e o tipo de feedback proporcionado aos alunos, no que se refere ao seu objetivo, direção e momento e, também refletir sobre as situações que incitaram esse mesmo feedback.

O nosso projeto de intervenção e investigação contribuiu para que tomássemos consciência do complexo processo de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem. De facto, aos longo dos anos, com a evolução da sociedade, as finalidades educativas mudaram, o que trouxe novas e mais exigências ao professor, assim para nós, enquanto futuras professoras foi de extrema relevância perceber que o papel do professor, no processo de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, se tem tornado cada vez mais complexo e alargado.

Desta forma, face às exigências que recaem sobre os professores e a escola, é imposto ao professor ser capaz de tomar decisões ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem com o objetivo de criar condições para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, fazendo com que o aluno participe de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Ao longo deste projeto tornou-se fundamental, perceber que o professor deve investir constantemente na sua formação, pois o conhecimento profissional não é limitado e está sempre em transformação, por isso deve refletir, questionar e investigar as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido também nós procurámos estar ativamente envolvidas na causa da nossa investigação procurando observar e investigar de forma sistemática as

nossas práticas pedagógicas e refletir sobre as mesmas de modo crítico e reflexivo, para que pudéssemos encontrar, no decurso da nossa intervenção, áreas identificadas como problemáticas, em particular ao nível do feedback que proporcionávamos aos alunos.

No decorrer do nosso projeto tornou-se evidente a importância do feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, ao percebermos que, corroborando Cardoso (2011), apoiadas em Shute (2007), ao proporcionarmos feedback, ou seja ao comunicarmos uma informação aos alunos podíamos conseguir modificar o seu pensamento ou comportamento, com o intuito de promover a aprendizagem de forma significativa. De facto são várias as situações que incitam tipos de feedback diferentes, como por exemplo o reconhecimento de atitudes por parte dos alunos.

O processo de análise e interpretação dos dados evidenciou a frequência com que proporcionamos feedback aos alunos, mais especificamente a frequência com que proporcionámos cada tipo de feedback e também analisámos algumas situações que incitaram cada tipo de feedback.

Durante as intervenções realizadas, uma das evidências relativas ao objetivo do feedback foi que o feedback avaliativo positivo foi o mais utilizado por nós, em que reagíamos positivamente ao comportamento ou desempenho dos alunos. Quando proporcionávamos este tipo de feedback tínhamos como objetivo felicitar, incentivar e motivar o aluno reconhecendo a sua atitude. As situações que mais incitaram este tipo de feedback foram o bom desempenho de um aluno na realização da tarefa, o bom comportamento e a resposta correta a uma questão colocada. Outra evidência, foi que o segundo tipo de feedback mais utilizado por nós foi o interrogativo. Com este tipo de feedback, confrontávamos os alunos através de questões sobre os seus comportamentos ou tarefas realizadas com o intuito de eles compreenderem se estavam corretos ou não, podendo assim melhorar o seu desempenho ou comportamento. As situações mais frequentes que incitaram este tipo de feedback foram o mau desempenho na realização da tarefa, a resposta errada a uma questão colocada e também o mau comportamento dos alunos. Por fim, ainda relativamente ao objetivo do feedback, o terceiro tipo de feedback mais utilizado foi o avaliativo negativo, em que reagíamos negativamente a uma atitude de um aluno com o objetivo de repreender e fazer com que o aluno alterasse a sua atitude. As situações que mais incitaram este tipo de feedback foram o desempenho incorreto na

realização de uma tarefa, o comportamento desordeiro dos alunos e também a resposta errada a uma questão colocada.

Relativamente à direção do feedback, o nosso processo de análise e interpretação dos dados evidenciou que, na maior parte das vezes, o feedback era dirigido apenas a um aluno, ou seja era relativo a uma situação individual. As situações que mais incitaram este tipo de feedback foram o auxílio do aluno na realização de uma tarefa, o bom desempenho de um aluno na realização de uma tarefa e ainda a resposta correta de um aluno a uma questão colocada.

Por fim, relativamente ao momento em que o feedback é proporcionado, predominou o feedback logo após a ação. As situações que incitaram este tipo de feedback foram na maior parte das vezes o mau comportamento e a resposta errada a uma questão colocada.

Face ao exposto, pensamos, assim, que durante o nosso projeto, conseguimos compreender que o feedback pode assumir um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem, percebemos que são várias as situações que podem incitar feedback, e que cada tipo de feedback tem uma finalidade diferente. Através deste projeto tomámos consciência das nossas práticas relativas ao feedback proporcionado por nós, refletindo sobre ele, com o intuito de nos desenvolvermos profissionalmente.

5.2. Limitações no decorrer do projeto de intervenção e investigação e sugestões para futuros projetos

Apesar do compromisso e dedicação com que o nosso projeto de intervenção e investigação foi desenvolvido, identificámos alguns aspetos que o limitaram.

Assim, as principais limitações por nós identificadas prendem-se, principalmente, com a nossa pouca experiência enquanto professoras investigadoras, sendo esta a primeira vez que estávamos a implementar um projeto desta dimensão e desta natureza.

Além disso, a duração de implementação do projeto foi bastante reduzida, pois este tipo de investigação deve ser mais prolongada para se obter dados mais consistentes e relevantes. Assim, consideramos que as conclusões que apresentamos são apenas uma amostra dos resultados que poderíamos obter se tivéssemos tido mais tempo. Por exemplo, relativamente à análise de dados, se tivéssemos tido mais tempo, realizávamos uma análise

faseada em que inicialmente, numa primeira fase recolhíamos os dados recorrentes da intervenção, numa segunda fase analisávamos dados recolhidos, verificando que tipos de feedback tinham sido proporcionados com mais frequência. Numa terceira fase, ao refletir sobre os dados recolhidos, propúnhamos estratégias para a próxima intervenção com o intuito de proporcionar outros tipos de feedback, melhorando assim as nossas práticas. Posteriormente, voltávamos a analisar os dados recolhidos desta terceira fase, verificávamos se tínhamos melhorado as nossas práticas e propúnhamos novamente outras estratégias, ou seja, estávamos em constante investigação das nossas práticas. Mas como já referi anteriormente, a falta de tempo não nos permitiu uma análise tão completa.

Ainda, relativamente à falta de tempo surgiu outra limitação que se prendeu com as expressões utilizadas por nós ao proporcionar feedback, por exemplo, relativamente ao feedback avaliativo positivo proporcionado, só depois de analisarmos os dados recolhidos é que percebemos que a expressão mais utilizada foi “muito bem”, o que na nossa opinião tornou o nosso discurso pobre e muito repetitivo. Se continuássemos a desenvolver este projeto, o uso de variadas expressões teria também sido analisado e refletido com tempo para posteriormente ser melhorado.

Outra questão que achamos que poderia ter sido desenvolvida foi a perceção se o feedback foi totalmente eficaz ou não, ou seja se o feedback proporcionado teve impacto nos alunos. Durante este projeto apenas fizemos uma análise das nossas próprias práticas, sendo que apenas analisamos o feedback proporcionado e as situações que o incitaram, mas num futuro projeto achamos que seria bastante pertinente analisar as reações dos alunos ao feedback proporcionado, verificando qual o feedback que se poderá tornar mais eficaz em cada situação.

Apesar destas limitações, de uma forma geral, pensamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos no início do nosso projeto, conseguindo dar resposta à nossa questão problema.

Em síntese, estamos seguras de que o feedback em contexto sala de aula é bastante pertinente quando é proporcionado corretamente e de forma significativa para os alunos, podendo ter resultados bastante positivos tanto para o professor como para o aluno durante a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, pois permite ao professor dar apoio individualizado ou em grupo quando os alunos manifestarem necessidade. Desta forma, relativamente a esta temática, esperamos ter dado algumas sugestões para futuros projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA

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

ALARCÃO, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.

ALBUQUERQUE, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39: 55-71. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium39/4.pdf> : (acedido em 18 de dezembro de 2013)

ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora

AMADO, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.

ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal

ARRUDA, A., CHRISÓSTOMO, E. & RIOS, S. (2010) Feedback em processos educativos e organizacionais. 1 (1). Disponível em <http://institutoateneu.com.br/ojs/index.php/RRCF/article/view/6/8> (acedido em 20 de fevereiro de 2014)

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (trad.).

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (trad.).

CADIMA J., LEAL T. & CANCELA J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. Porto. *Revista Portuguesa de*

Educação, 7-34. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf> (acedido em 13 outubro de 2013)

CARDODO, A. (2011). Linguagens e Diálogos: Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line.v.7, n.º1, 17-34

CUNHA, A. (2008). Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica. Braga: Casa do Professor.

DECRETO-LEI nº 240/2001: Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

DECRETO-LEI nº 241/2001: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013). Retrieved 02-06-2013, from <http://www.priberam.pt/dlpo/feedback>

Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada (2010). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

GARCEZ, A., DUARTE, R. & EISENBERG, Z. (2011). Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. 37(2), 249-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03>. (acedido em 13 de junho de 2014)

GOETZ, J., & LECOMPTE, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, California: Academic Press.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

NEWMAN, I. & BENZ, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (trad.)

RODRIGUES, A (2005). *A organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300008&script=sci_arttext (acedido em 24 de janeiro de 2014)

ROLDÃO, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SÁ-CHAVES, Idália (2002). “Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino Gestão de classe e Feedback pedagógico” (381-399). In: *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian-fundação para a Ciência e a Tecnologia.

SANTOS, M. A. (2007). *Gestão da sala de aula: Crenças e práticas em Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

SILVA, M. I. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TERTULIANO, I., UGRINOWITSCH, A., UGRINOWITSCH, H., & CORRÊA, U. (n.d.). Efeitos da frequência de *feedback* na aprendizagem do saque do voleibol.7 (3), 328–335. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v7n3/v7n3a07.pdf> (acedido em 16 fevereiro de 2014)

TOMAZ, C. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

UGRINOWITSCH, H., FONSECA, F., CARVALHO, M., PROFETA, V. & BENDA, R. (2011). Efeitos de faixas de amplitude de CP na aprendizagem do saque tipo tênis do voleibol. 17 (1), 82-92. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a10v17n1.pdf> (acedido em 16 fevereiro de 2014)

ZEFERINO, A., DOMINGUES, R. & AMARAL, E. (2007). Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. 31 (2), 176-179. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000200009 (acedido em 16 fevereiro de 2014)

ANEXOS

Anexo 1- Transcrição da videogravação realizada (15/10/2013)

Título: Transcrição da videogravação realizada

Data: 15 de Outubro de 2013, terça-feira (das 11.25h até às 11.50h)

Contexto: Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, turma do 1º ano de escolaridade

Intervenientes: Estagiárias Cátia e Vanessa, Professora Paula

Descrição: Aula de Português, consolidação do ditongo –ou, recorte e colagem de frases/palavras de um trava línguas trabalhado na aula anterior.

(ouve-se a professora Paula que está a trabalhar individualmente com o José- aluno com síndrome de autismo)

(alunos escrevem no caderno diário a data)

Cátia- Eva, estás pronta para escrever? “nome escola” e data. Vamos toca a trabalhar. Primeiro é o E.

Matilde- Mas a professora não faz assim...

Cátia- Não interessa, essa conversa já ficou arrumada. É o mesmo E. É um E na mesma. Vocês no vosso caderno também fazem E diferentes não fazem?

Miguel- Maiúsculo minúsculo

Cátia- Sim, mas cada um tem a sua maneira de escrever não é? Se eu for ver no vosso caderno, o teu E é diferente do da Francisca não é?

Miguel- sim

Cátia- Primeiro é para escrever “nome escola” e data.

(distribuição de exemplares do trava línguas que trabalhámos na aula anterior)

Cátia- Quando acabarem de escrever a data, o que tem de fazer? Tem aqui duas frases. Tem de recortar e dividir as duas frases. Matilde já acabaste então vais recortar isto aqui. Mariana ferreira, tens aqui uma tesoura é da professora vanessa. Tem de recortar para dividir as duas frases. Mariana ferreira, o caderno é do Tiago Macieira, o Tiago Macieira faz. Primeiro é para recortar assim e para colar. Agora eu também vou recortar para vocês verem. Depois de recortarem e dividirem as duas frases...

Aluno- A minha tesoura estava aqui

Cátia- A tua tesoura estava aí e já não está? O que aconteceu?

Cátia- Vamos já recortaram? Já está recortado. Agora calma. Agora Pegam nesta e pousam a outra está? Pegam nesta aqui e vão recortar, ouçam, assim como está não cabe no caderno e vai passar as linhas vermelhas, que são as mar..

Turma- Margens

Cátia- As margens, não pode passar as margens, por isso vamos recortar sem tirar letra nenhuma, vamos recortar assim, e agora assim.

Aluno- Mas eu estou a recortar palavras.

Cátia- Mas não é para recortar palavras. Eu não disse que era para recortar palavras

Prof. Paula- asneirada forte.

Cátia- Não ouvem..

Prof. Paula- Não ouvem, não escutam, poem-se a fazer que já sabem e agora? Mas qualquer dia, desculpe Cátia, qualquer dia isto acaba, porque aconteceu com a Cátia agora e já aconteceu comigo. Já no outro dia também entreguei, dois artistas começaram logo a cortar, nem ouviram nada, depois quando acabei de distribuir já tinham tudo recortado. Por acaso tinha mais, por acaso.

Cátia- Podem virar (não se percebe) a parte branca por exemplo assim para não ficar tao grande e ocupar tanto espaço. Assim pequenino e agora podes colar assim perto. Eu quero isto colado perto da data e de esgueira. Porque não é para ocuparmos a folha toda só com isto. E para colar perto da data e de esgueira. Já colaste esta? A onde?

Aluno- Aqui

Cátia- E é aí? Pois, vocês querem fazer tudo para dizerem que sabem e depois fazem mal. É aqui. Não estiveste a escrever aqui a data de hoje?

Cátia- Isso

Cátia- Muito bem

Cátia- Já a Matilde estava a recortar e eu ainda não disse que era para recortar. Eu ainda não disse o que é para fazer.

Vanessa- O Miguel fez só o que a prof Cátia disse. Agora a Francisca e a Ana Jorge já recortaram tudo.

Cátia- Agora têm de esperar

Cátia-

Aluno- Eu não passei as margens

Cátia- Muito bem

Cátia- Vamos. Já colaram esta?

Turma- sim

Cátia- Depois de colarem esta frase, podem pegar nesta e vão fazer o que alguns meninos já fizeram, mas não deviam de ter feito porque não pedi para fazer. Mas eu agora vou pedir, que é para recortar aqui pelos tracinhos, estes quadradinhos.

Matilde- Eu já sabia.

Cátia- Sabias mas não devias de ter feito. É só quando eu disser, está bem Matilde? Então agora vão recortar e cuidado para não recortarem nenhuma letra nem nenhuma palavra. Vamos lá então recortar. É para recortar os quadradinhos. Cuidado para não recortarem nenhuma palavra nem nenhuma letra e ninguém vai colar nada é só para cortar foi o que eu disse. É só para cortar. Vamos Tiago

Prof. Paula- Já tem acontecido comigo. Cada um toma conta daquilo que corta que é para depois não perder nada, ouviste Matilde?

Cátia- Então tens de meter todas. Eu tenho de ver todas aqui, só depois é que podem colar

Aluno- Posso colar.

Cátia- Não, deixa ver.

Podes colar tu

Aluno- Professora Cátia, posso recortar estes bocados?

Cátia- Se quiseres cortar podes cortar, desde que não cortes letras.

Cátia- Depois de recortarem, ordenam as palavras de acordo com a frase que já está colada

Aluno- A de cima?

Cátia- Sim, a frase que já está colada. Mas não é para colar, eu não disse que era para colar, eu disse que era para ordenar.

Cátia- Muito bem Eva, estas a portar-te muito bem. Estou a gostar de ver a Eva a trabalhar

Cátia- Já te caiu uma palavra não foi?

Cátia- Quem já tiver ordenado as palavras de acordo com a frase, pode-me chamar para eu ver se está bem... Sem sair das margens, cuidado. Muito bem.

Cátia- Sabes porque é que não consegues encontrar? Porque recortaste um bocadinho de uma palavra, e assim não consegues encontrar, fica difícil

Cátia- Podes colar, muito bem

Aluno- Já está

Cátia- Podes colar, muito bem

Cátia- Não percas as palavras. Olha aqui uma menina que já está a colar e nem me chamou para eu ver se estava bem

Cátia- Vais por aqui as palavras ordenadinhas e só depois podes colar

Cátia- Deixa ver, pois vê, já ias fazer asneira por a frase direitinha e depois colas

Cátia- Vamos Eva, vamos agora ordenar as palavras.

Cátia- Ei, aqui está qualquer coisa que não está bem. Vê bem, o ponto final é onde? É no meio da frase ou é no fim?

Aluno- No fim

Cátia- É no fim... vamos!

Cátia- Ordena as palavras, de acordo com a frase, vamos. Vamos ordena.

Cátia- Tens os dedos cheios de cola. Pronto podes colar agora

Gustavo- Já está

Cátia- Podes colar, muito bem

Miguel- Cátia

Cátia- Foste tu que me chamaste eva?

Eva- Não

Cátia- Anda ordena

Miguel- Fui eu

Cátia- Ordena primeiro, depois colas

Cátia- Diz

Miguel- Posso colar?

Cátia- Podes, muito bem

Cátia- Anda, continua Tiago

Cátia- Qual é a primeira? O rato, onde está? Depois aqui qual é? Miou

Mafalda- Já está Cátia

Cátia- Muito bem. Vamos João

Vanessa- Tens de cortar mais, assim não cabem as palavras todas. Assim não cabem dentro das margens. Com juízo Ana Jorge

Tiago Ma- Posso ir lavar as mãos?

Cátia- Agora não. A mariana já acabou por isso é que foi lavar as mãos. Quando acabares também podes ir.

Cátia- Já acabaste de colar não já? Então vais rodear nas frases o ditongo ou

Cátia- Eu já vou

Cátia- O pinto fugiu ao João

Cátia- Quem já colocou as palavrinhas todas de acordo com, ouçam agora. Quem já colocou, só quem já colocou as palavras de acordo com a frase, vai recortar o ditongo ou.

Cátia- Muito bem!

Anexo 2- Transcrição da videogravação realizada (6/11/2013)

Título: Transcrição da videogravação realizada

Data: 6 de Novembro de 2013, quarta-feira (das 9h até às 9.30h)

Contexto: Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, turma do 1º ano de escolaridade

Intervenientes: Estagiárias Cátia e Vanessa, Professora Paula, alunos

Descrição: Aula de Português, Sistematização de conteúdos: Nomear palavras com os ditongos òe, ãe e ei ; dividir silabicamente palavras; Identificar e reconhecer graficamente os ditongos nas palavras.

0m até 5.50m(Entrada na sala. Conversa sobre algumas novidades. A professora Paula e a professora Ana Vera organizam o trabalho do José.)

Cátia - Os meninos podem tirar as capas das mochilas e pôr em cima da mesa

Prof. Paula -É sem barulho.

Prof. Paula- Mande-os tirar a ficha, para os pôr em ordem para começar a trabalhar

Cátia- Tiram a ficha da capa. Tirar a ficha da capa Tiago Miranda! (Ficha de português que foi para trabalho de casa)

Cátia- E pintar Diogo?

Cátia- Agora pousam a ficha em cima da mesa e a capa também

Cátia- Muito bem, as imagens pintadas! E estas não pintaste Tiago...

Tiago Miranda- Posso pintar agora?

Cátia- Agora não, agora não.

Cátia- (pegou na ficha de uma aluna) Olhem aqui a Mariana Ferreira, pintou aqui os ditongos, pintou as imagens e aqui atrás também pintou as imagens todas! Era para pintar, eu tinha dito aqui que era para pintar, não tinha?

Cátia- Se estivessem atentos sabiam que era para pintar, eu disse a todos que era para pintar, mas pronto, vamos então, eu disse para pousarem a ficha aqui e a capa também.

Cátia- Professora, está aqui um cartão.

Prof. Paula- Francisca, tu já encontraste o teu cartão da biblioteca? Eu tinha-to dado e tu disseste... Hó Tiago

Mariana Ferreira- Hó Cátia..

Mariana Silva- Foi sem querer..

Mariana Ferreira- Ela pintou de caneta verde aqui e depois rasgou-se.

Mariana Silva- Foi só um bocadinho.

Prof. Paula- Desculpa lá, e tu tens que estar a fazer queixinhas dos outros porquê? Porquê Mariana? É tua a ficha? Se não é tua a ficha porque é que te diz respeito a ti? Eu acho que diz respeito à Mariana e a nós, não é a ti!

Cátia- Então muito bom dia a todos!

Turma- Bom dia!

Cátia -Vamos fazer a data e eu quero que ponha o dedo no ar quem souber que dia da semana é hoje.

Gustavo- Quinta. Sexta. Sábado

Cátia- Assim não vale. É só uma. O Dinis vai dizer..

Dinis- Sexta.

Cátia- Ontem que dia da semana foi Dinis?

Dinis- quinta

Cátia- Ontem!!

Gustavo- Hoje é sexta!

Miguel- Vocês estão a gozar.

Cátia- A Eva vai dizer que dia da semana é hoje. Eva olha para mim. Sabes que dia da semana é hoje? Pronto, então vamos perguntar a outro. Tiago Macieira, que dia da semana é hoje? Tiago Miranda..

Tiago Miranda- quarta-feira

Cátia- hoje é quarta-feira. Então e ontem que dia da semana foi Dinis?

Dinis- terça-feira

Cátia- então hoje é quarta feira e ontem foi terça, muito bem! Então e anteontem Gustavo?

Gustavo- segunda-feira

Cátia- foi segunda, muito bem Gustavo! Então anteontem foi segunda, ontem foi terça e hoje é quarta feira. Quando eu digo ontem e anteontem eu ando para a frente nos dias da semana ou para trás?

Turma- Para trás

Cátia- (enquanto escreve no quadro) Hoje é quarta feira. Então e que dia do mês é hoje? Dia do mês. Ontem foi dia ?

Matilde- dia 5, hoje é dia 6.

Cátia- Ontem foi dia 5 e hoje Beatriz, é dia?

Beatriz- dia 6

Cátia- hoje é dia 6. De que mês, Diogo Marques? Qual é o nome do mês? O nome! Diz João. O nome do mês. E o número do mês, sabes João? O número do mês

João- onze

Cátia- É o número 11, mas agora quero saber qual é que é o nome do mês número 11. Eu vou escrever aqui o onze (no quadro).

Mafalda- Novembro (como não colocou o dedo no ar, fingi que não ouvi e dirigi a pergunta para outro aluno)

Cátia- Dinis

Dinis- Novembro

Cátia- Novembro. Diogo Rodrigues, qual é o nome do mês?

Diogo Rodrigues- 2013

Cátia- O nome do mês! Os teus colegas...

Matilde- Eu sei

Cátia- Olha agora vamos deixar o Diogo Rodrigues pensar, porque os colegas já disseram e ele não ouviu mas ele vai pensar, Diogo Rodrigues. Hó Matilde! Isso não se faz Matilde. Eu sei e nós sabemos que tu sabes, mas não podes dizer aos teus colegas. Diz Diogo Rodrigues, qual é o nome do mês.

Diogo Rodrigues- novembro

Cátia- novembro. Então e em que ano estamos Rodrigo?

Rodrigo- 2013

Cátia- 2013 e como se escreve 2013? Eu quero ouvir o Rodrigo.

Rodrigo- um 2, um 0, um 1 e um 3.

Cátia- Um 2, um 0, um 1 e um 3. Agora o Tiago Macieira, pode ir fazer a data. E a Ana Jorge e a Mafalda vão distribuir os cadernos diários. O que falta aqui no quadro que eu me esqueci?

Turma: Esgueira

Prof. Paula- Eva, desculpa, tiras o estojo e tiras a mochila de ao pé de ti, Eva! Partes a mochila toda! (aluna estava a mandar pancadas na mochila)

(Distribuição dos cadernos diários)

Cátia- Agora podem escrever. Para abrir o caderno não é preciso barulho. Vamos escrever a data e o nome!

(Assinalo nos cadernos diários, o local onde os alunos têm de escrever a data e o nome)

Prof. Paula- Eva as 9h da manhã não se pode estar assim, se não às 16h da tarde credo! Vamos lá Eva. Está combinado? Agora sossegadinha a escrever o nome muito bem feito! Beatriz, quem é que te ajudou nos trabalhos de casa?

Cátia- Os dois pontos não é assim Diogo! Olha ali como é. (aluno faz) Muito bem!

Cátia- Vamos. Muito bem, olha agora tenta escrever esta palavra mais pequenina e sobre a linha.

Cátia- Diogo Rodrigues, virado para a frente!

Cátia- Muito bem Diogo, muito bem!

Cátia- Meninos, falar baixinho!

Cátia- Professora, O Tiago Mirando não sabe da tira do nome outra vez!

Prof. Paula- Eu recuso-me a andar todos os dias de manhã á procura da tua tira, recuso-me. Agora faz o me pelos outros dias. Eu não ando mais dia nenhum á procura. A cabeça tem de ter responsabilidade. Os meninos pequeninos é que não sabem onde poem nada, não é meninos com 6 e 7 anos. Eu não procuro nada, mas o nome fica feito, podes ter a certeza. Todos os dias de manhã ando á procura do nome do menino. Não ando! Mas para ir ao intervalo o nome está feito. Como não sei. E tem que estar bem feito, nem me interessa como! So me interessa chegar aí e estar o nome todo feito e bem, mais nada! Porque todos os dias é a mesma coisa. Todos os dias digo para colocarem a tira na primeira folha!

Marina Ferreira- Eu não consigo escrever esta letra.

Cátia- Passas aqui por cima e depois tentas passar para aqui.

Cátia- Meninos, falar baixinho enquanto esperamos pelos outros colegas.

Cátia- Está muito bem Matilde!

Cátia- Agora vamos olhar todos para o quadro, João..

Gustavo- Professora Cátia eu não tenho uma bolinha (por vezes colocávamos uma bolinha verde no caderno a quem tinha acabado de escrever tudo bem e a tempo)

Cátia- Eu não disse que ia por bolinhas pois não?

Cátia- Então o que é que nós tivemos a trabalhar ontem a português? Quem se lembra põe o dedo no ar. Gustavo.

Gustavo- Tivemos a fazer as imagens da história, a capa, e a personagem.

Cátia- Sim, mas esse é o trabalho que temos ali exposto. Escrevemos o título do livro, fizemos a imagem da capa a olho, estivemos a olhar para a imagem e a desenhar. E depois desenharam a personagem que quê? O que nós fizemos para vocês ficarem com as personagens, quem se lembra?

Matilde- Um sorteio

Cátia- Um sorteio que era para sabermos quem é que ia desenhar que personagens. Mas nós de manhã estivemos a fazer, e até na segunda feira, estivemos a trabalhar outra coisa em português sem ser a história, que até levaram para casa um fichinha de trabalho de casa não foi?. Então estiveram a trabalhar? Mariana Ferreira

Mariana Ferreira- Estivemos a trabalhar com os ditongos.

Cátia- Com os ditongos e que ditongos foram?

Cátia- Tiago Macieira, é sobre os ditongos que queres falar? Então mas agora estamos a falar sobre os ditongos

Cátia- Então foi o Ditongo ãe, como se escreve o ditogo ãe? Um o e um é e um til. E qual foi o outro ditongo eu trabalhamos? Matilde

Matilde- ei

Cátia- Como se escreve este ditongo? É um e e um i. E o outro ditongo qual foi Mafalda?

Mafalda- ãe

Cátia- e quais são as vogais que compõem o ditongo?

Mafalda- é um a, um e e um til no a.

Cátia- Então este ditongo lê-se, este lê-se e este? (alunos dizem)

Cátia- Então, nós já fizemos alguns cartazes com alguns ditongos. E hoje vamos fazer o mesmo com estes ditongos. Então e como é que nós fizemos aqueles cartazes que estão ali atrás.

Mariana Ferreira- cortaram umas folhas

Cátia- Sim, mas não é isso! É o que está no cartaz. Temos o que estivemos a fazer em expressões plásticas, estivemos a pintar com o dedo com aguarelas os ditongos. Mas o que é aquilo que está ali no cartaz? Diogo Marques

Diogo Marques- Nos pintámos com os dedos as palavras

Cátia- Não, nos pintamos com os dedos os ditongos. Mas eu quero saber o que está ali no cartaz.

Mariana Ferreira- Os ditongos

Cátia- Sim temos ali os ditongos, e os ditongos estão rodeados. Mas o que temos no cartaz onde identificamos os ditongos. Matilde

Matilde- Palavras.

Cátia- Então mas hoje vamos também descobrir também outras palavras que tenham estes ditongos. Então já sabem que eu quero os dedos no ar, e quero me digam palavras agora com o som ãe. E vamos pensar bem antes de dizer as palavras, porque quando pedir a um aluno para dizer, não vai estar a pensar ainda, já tem de ter pensado. Com o ditongo ãe. Quero palavras com o som ãe. Matilde

Matilde- Ladrões.

Cátia- E a Matilde consegue dividir a palavra silabicamente batendo palmas?

Matilde- La-drões.

Cátia- La-drões. Quantas sílabas são?

Matilde- duas

Cátia- São duas e tu ouves o ditongo ãe na primeira ou na segunda sílaba?

Matilde- Na segunda

Cátia- Na segunda, então eu vou escrever no quadro a palavra ladrões, e a Matilde vem ao quadro rodear o ditongo ãe. Muito bem, o ditongo ãe na palavra ladrões. E mais alguma palavra com o ditongo ãe? Beatriz

Beatriz- Balões

Cátia- Balões, e consegues dividir a palavra silabicamente batendo palmas?

Beatriz- Ba-lõ-es

Cátia- Pensa bem. E vamos deixar a Beatriz pensar. Faz lá Beatriz

Beatriz- Ba-lõ-es

Cátia- Não é assim, alguém consegue ajudar a Beatriz? Tiago Macieira

Tiago Macieira- Ba-lões

Cátia- Ba-lões. Consegues agora Beatriz. Tenta lá

Beatriz- Ba-lões

Cátia- Então quantas sílabas são Beatriz?

Beatriz- São duas

Cátia- são duas. Ba-lões. Como tu estavas a dizer, eu vou escrever aqui no quadro. Ela estava a dizer que era assim. Ba- lõ-es. E o que é que acontecia ao ditongo?

Turma- separava-se

Cátia- O ditongo separava-se. Então e o que é que não pode acontecer nos ditongos?

Gustavo- Não se pode separar

Cátia- As vogais não se podem separar. Então são só duas sílabas, não é? E em que sílaba ouves o som ãe? É na primeira ou na segunda? Bate palmas e pensa!

Beatriz- Ba-lões

Cátia- Ba-lões. Então ouves na primeira ou na segunda?

Beatriz- Na segunda

Cátia- Na segunda. Então eu vou escrever aqui a palavra balões, e podes vir ao quadro rodear o ditongo ãe. Podes-te sentar, muito bem. Temos aqui rodeado o ditongo ãe. Diz Diogo Marques. É importante para o que estamos a fazer agora o que vais dizer? Então se calhar não vamos interromper por causa disso! Calma. Agora eu quero palavras com o som ei. Mariana Ferreira. Ei, este aqui, é um e e um i.

Mariana ferreira- Mãe

Cátia- Na palavra mãe ouves o som ei? Não ouves. Não é mei, é mãe. Pensa lá noutra palavra com o som ei, um e e um i. Vamos então pedir ao Rodrigo, o som ei, um e e um i.

Rodrigo- baleia

Cátia- Baleia, muito bem Rodrigo! Baleia. Bate palmas á palavra dividindo silabicamente

Rodrigo- Ba-leia

Cátia- Não é bem assim, calma, vamos ajudar o Rodrigo. Vamos deixar o Rodrigo bater palmas á palavras outra vez.

Rodrigo- Ba-lei-a

Cátia- Ba-lei-a. Então quantas sílabas são Rodrigo?

Rodrigo-3

Cátia- são 3 sílabas. E quando tu ouves a palavras baleia, e divides silabicamente batendo em que sílaba é que tu ouves o som ei? Pensa lá então, ba-lei-a- é na primeira, na segunda ou na terceira sílaba que ouves o som ei.

Rodrigo- é na segunda

Cátia- Muito bem rodrigo, então vem ao quadro. O rodrigo vem rodear o som ei, o ditongo ei. Muito bem, rodeaste o ditongo ei. Que vogal é esta aqui? (apontando para a vogal e)

Rodrigo- é um a..

Cátia- Esta letra aqui, qual é? É um a?

Rodrigo- – é um e e um i.

Cátia- Muito bem, podes ir sentar. Agora mais uma palavra com o som ei. Dinis

Dinis- pai

Cátia- Na palavra pai ouves o som ei? Pai, vou escrever a palavra pai no quadro para ver se tem o ditogno ei.(escrevo no quadro) Qual é o ditongo que tem aqui na palavra pai Dinis?

Dinis- ai

Cátia- é o ditongo ai, não é igual a ei, pois não? Então vamos pensar noutra palavra com o som ei

Tiago Miranda- é quase igual mas falta-lhe um e.

Cátia- É quase igual tem um a e um i, não é um e e um i. João diz..

João- chorei

Cátia- chorei, foi isso que disseste?

João- sim

Cátia- chorei, muito bem. Então e divide a palavra batendo palmas

João- cho-rei

Cátia-cho-rei. Então quantas sílabas são João?

João- -2

Cátia- são duas. E tu ouves o som ei na primeira ou na segunda sílaba?

João- na segunda

Cátia- Na segunda. Tira as mãos da frente da cara João. Então eu vou escrever a palavra chorei. E o João pode vir aqui rodear o ditongo. (aluno dirige-se ao quadro) Onde está? Quais são as vogais que compõem esse ditongo?

João- um e e um i

Cátia- um e e um i. Muito bem, podes-te ir sentar. E mais? Agora quero uma palavra com o ditongo ãe. Mariana Silva

Mariana Silva- Corações

Cátia-.-Corações. Então divide a palavra a bater palmas

Mariana silva- Co-ra-ções

Cátia- Co-ra-ções. Vamos bater todos palmas

Turma- Co-ra-ções

Cátia- Quantas sílabas são Mariana Silva?

Mariana Silva- 3

Cátia- são 3 sílabas. E em que sílaba encontras o ditongo ãe? É na primeira na segunda ou na terceira? Divide a palavras outra vez mariana silva

Mariana silva- Co-ra-ções

Cátia-E na primeira, na segunda ou na terceira?

Mariana silva- na terceira

Cátia- É na terceira. Não tenhas medo de dizer. Se errarmos não há problema, pois nao? Nos estamos aqui para aprender. Então corações. Vou escrever aqui a palavra corações. Podes vir ao quadro rodear o ditongo. Que ditongo é que vens rodear mariana?

Mariana silva- Õe

Cátia- O ditongo ãe.

Prof. Paula- (aluno bocejou) Diogo, acabou de se levantar? Está sozinho? Está sozinho no seu quarto a levantar-se, ou esta numa sala de aula? Não sabe? Não sabe onde está?

Cátia- Dinis diz

Dinis- Calções

Cátia- Calções. E vocês estão a lembrar-se de palavras como ladrões, calções. Mas de onde vocês se lembram de ouvir estas palavras?

Matilde- Eu sei outra, Leonor

Cátia- Não. Eu não estou a perguntar palavras. Eu estou a perguntar quem é que se lembra do que nós fizemos na segunda-feira e onde é que vocês encontravam as palavras ladrões e calções? Ainda alguém se lembra?

Matilde- Numa lengalenga

Cátia- Numa lengalenga

Tiago Macieira- Eu sei, eu estive lá

Cátia- Estiveste lá? Tu estiveste cá, só faltaste ontem, não foi? E alguém ainda se lembra da lengalenga?

(alunos começam a dizer a lengalenga)

Cátia- Então calma. Vocês Querem dizer a lengalenga? Então vamos começar todos ao mesmo tempo. Deixem-me ver aqui, que já não me lembro. Qual é que querem? A do pique pique? Então vamos lá. Vocês têm no caderno, podem ver pelo caderno. Então vamos ler todos ao mesmo tempo. 1, 2, 3

Todos- pique pique eu piquei, grão de milho eu achei, fui levá-lo ao moinho, o moinho não moeu, foram lá os ladrões, que me levaram os calções.

Cátia- Por isso é que vocês se lembravam daquelas palavras. E a outra lengalenga qual foi?

Aluno- é esta (apontando para o caderno)

Cátia- Então vamos ler também essa. Calma, todos ao mesmo tempo. 1, 2..

Tiago Macieira- é esta pequenina?

Cátia- é a pequenina. Vamos ler todos ao mesmo tempo. 1, 2,3

Todos- se tu visses o que eu vi, à vinda de Guimarães um barbeiro de joelhos a fazer a barba aos cães.

Cátia- Então vocês aqui já tem mais palavras para colocar nos cartazes. Eu ate vou colocar aqui outra cartolina para começarmos a encontrar palavras com o som ãe. Quero palavras com o som ãe. Francisca Menezes.

Francisca M- Guimarães

Cátia- Guimarães. A palavra Guimarães tem o som ãe. Divide a palavra silabicamente batendo palmas

Francisca Menezes- Gui-ma-rães

Cátia Gui-ma-rães. Vamos fazer todos

Todos- gui-ma-rães

Cátia- Francisca Menezes, quantas silabas tem?

Francisca Menezes- 3

Cátia- São 3 silabas. E o som ãe, o ditongo ãe ouves em que silaba? É na primeira, na segunda ou na terceira?

Francisca Menezes. Na terceira

Cátia- é na terceira. Eu vou escrever... Calma, temos de esperar.

Prof. Paula- Posso fazer uma pergunta, ninguém sabia o que era Guimarães, e agora alguém se lembra o que era Guimarães? Põem o dedo no ar. Francisca Cardoso, o que era Guimarães?

Francisca C.- é uma terra

Prof. Paula- desculpa não percebi

Francisca C- é uma terra

Prof. Paula- É uma terra. Mas é uma vila, é um país

Aluno- um país

Prof. Paula- É um país?

Alguns alunos- é uma cidade

Prof. Paula- Não é em coró. Guimarães é? Tiago Macieira

Tiago Ma. – é uma cidade

Prof. Paula- é uma cidade. Que fica em que país?

Aluno - Aveiro

Prof. Paula- Aveiro não é país, é cidade. Fica em..?

Mafalda- Portugal

Prof. Paula- Portugal. E nós até dissemos que ficava acima de outra cidade que era importante QUE ERA QUAL?

Mafalda- O porto

Prof. Paula- que era o porto. Guimarães é uma cidade portuguesa.

Cátia- Então a Francisca Menezes pode vir rodear o ditongo ãe

(Aluna dirige-se ao quadro)

Cátia- Podés rodear o ditongo ãe. E mais palavras? Gustavo

Gustavo- Cães

Cátia- cães. E qual é o ditongo? Vais colocar no ditongo ãe ei ou ãe? Qual é que é?

Gustavo- ãe

Cátia- ãe. É a palavra cães. E como se divide essa palavras silabicamente?

Gustavo- Cã-es

Cátia- Cã-es? Posso escrever aqui no quadro como tu dizes que é para ver se esta bem? Queres que eu escreva? Então eu vou escrever como o Gustavo disse. O Gustavo dividiu a palavra assim: cã, uma palma, es, palma. O que aconteceu ao ditongo?

Turma- separou-se

Cátia- separou-se

Aluno- e os ditongos nunca se podem separar

Cátia- E os ditongos nunca se podem separar. Então como é Gustavo?

Gustavo – cães, (bate uma palma)

Cátia- cães. Quantas sílabas são?

Gustavo- uma

Cátia- é só uma sílaba. Então podés vir aqui que eu vou escrever a palavra cães.

(Aluno dirige-se ao quadro)

Cátia- o Diogo Marques daqui a pouco esta a chegar ao teto. Diz Diogo Marques

Diogo M. – Pai

Cátia- pai. A palavra pai. Em que ditongo ias pôr a palavras pai? Qual é que era? Era neste, neste ou neste? (apontando para os ditongos no quadro)

Diogo Marques- ai

Cátia- é no ditongo ai. E o ditongo ai está onde? Esta ali já exposto. E já temos ali a palavra pai. Temos aqui, olha aqui Diogo Marques (dirijo-me ao local onde esta exposto o cartaz, com a palavra pai, apontando para a palavra) temos aqui a palavra pai. E já rodeamos o ditongo ai. Mas agora nos estamos a trabalhar estes ditongos. Estamos a trabalhar estes 3. O ditongo ãe, ei e ãe. Eva sabes alguma palavra? Para algum destes ditongos? Sabes..

Prof. Paula- Não sabe mas vai pensar

Cátia- olha vais fechar o caderno. Fechas o caderno Eva se faz Favor? Fechas o caderno e arrumas o lápis no estojo Eva. O lápis no estojo Eva. Eva então ficas a apensar. Ouve. Ficas a pensar numa palavra com o ditongo ãe, ei ou ãe. E quando estiveres preparada poés o dedo no ar. (a aluna coloca o dedo no ar) Já estas preparada?

Eva- aviões

Cátia- Não percebi

Eva- Aviões

Cátia- Aviões. Muito bem Eva. Aviões. E consegues dividir a palavra silabicamente? Então divide a palavra. Vamos Eva

Eva- a-vi-ões (bate 3 palmas)

Cátia- a-vi-oes. Então quantas sílabas são Eva? Bate palmas. Vamos bater todos palmas juntos

Turma- a-vi-ões (3 palmas)

Cátia- Quantas são Eva?

Eva- 3

Cátia- São 3. E em que sílaba é que tu ouves o som e o ditongo õe? Eva, o ditongo põe. É na 1ª sílaba é na 2 ou na 3? A- vi-ões

Eva- Na terceira.

Cátia- Muito bem, é na terceira. Eu vou escrever a palavra e tu podes vir rodear o ditongo.
(aluna dirige-se ao quadro)

Cátia- Vamos Eva. O ditongo õe. Podes ir sentar. A Eva rodeou e muito bem aqui o ditongo õe. Na palavra? Mariana Ferreira, Mariana Silva desculpem.

Mafalda- aviões

Cátia- eu quando digo Mariana Ferreira, é Mariana Ferreira

Aluna- Silva

Cátia- Sim, Silva desculpem. E agora quero uma palavra com o som. Que som é este?

Alunos- ãe

Cátia- ãe o som ãe. Uma palavra Inês?

Ines- Mãe

Cátia- A palavra mãe. Muito bem Inês. E divide a palavra

Ines- mãe (bate uma palma)

Cátia- Mãe. Quantas sílabas são?

Ines- Uma

Cátia- e só uma. Por isso é que dizem que mãe há só uma.

(53 até 53.51- dialogo entre Cátia, prof. Paula, vanessa e prof carlota)

Cátia- Então a Inês disse a palavra mãe. Ho Inês vem aqui então. Onde é que eu vou escrever a palavra mãe? Anda cá. É neste ditongo, neste ou neste? (apontando para os ditongos) é neste! Então eu vou escrever aqui a palavra mãe. E vamos rodear oi ditongo ãe. Muito bem Inês. Podes ir sentar. O Diogo Marques vai-se virar para a frente! O Tiago Macieira vai tirar a mãozinha da cara. E o Dinis. O Dinis não, o Gustavo vai arrumar as canetas todas, que não estamos a precisar, pois não Gustavo? Então.. o Tiago Miranda daqui a pouco esta a tocar no ceu. Diz Tiago Miranda

Tiago Miranda- Pães

Cátia- Não percebi. Mais alto

Tiago Miranda- Pães

Cátia- Pães a palavra pães. E que ditongo. Vem aqui ao quadro dizer em que cartaz eu vou escrever a palavra pães?

(aluno dirige-se ao quadro)

Cátia- então eu Vou escrever aqui a palavra pães. Como divides a palavra silabicamente?

Tiago Miranda- Pães

Cátia- Pães e quantas sílabas tem?

Tiago Miranda- Uma

Cátia- Só tem uma sílaba. Então eu vou escrever aqui a palavra pães

(55.50m- fim de intervenção. (apresentação de uma aluna (menina que vive no circo))

Anexo 3- Transcrição da videogravação realizada (18/11/2013)

Título: Transcrição da videogravação realizada

Data: 18 de Novembro de 2013, segunda-feira (das 13.30h até às 14.30h)

Contexto: Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, turma do 1º ano de escolaridade

Intervenientes: Estagiárias Cátia e Vanessa, Professora Paula

Descrição: Aula de Português, formar palavras juntando sílabas, identificação fonética e gráfica, leitura e escrita dos sons al, el, il, ol, ul.

Cátia- Não é triste, quando vocês fizerem silêncio eu vou contar. Eva senta-te por favor. O Rodrigo vai-se sentar na cadeira onde estava sentado. Imediatamente. Imediatamente Rodrigo, sem brincadeiras.

Prof. Paula- Se queres ser palhaço vais ali para a frente fazer de palhaço, vais lá para a frente fazer macacadas, e nós vemos se é bom palhaço ou não. Vire-se para a frente e porte-se como deve de ser.

Cátia- Então eu vou contar a história que aconteceu comigo. Eu no fim de semana conheci uma menina que era muito muito muito pequenina e chamava-se... ouçam... chamava-se... Eva quando acabares com isso eu continuo. Estas a precisar do lápis agora? Estas a precisar do lápis?

Prof. Paula- Arrumas tudo, arumas

Cátia-

E vamos... Eva, olha a lixeira que estás a fazer no chão. Deixa isso se faz favor. De quem é esta afiadeira, é tua? Já não chegava uma para te distraíres, e agora tens duas. Vamos rápido. Então eu vou continuar a minha história. Eu no fim de semana encontrei uma menina que se chamava silabinha

Aluno- Silabinha?

Cátia- O nome dela era Silabinha, e ela era muito muito pequenina e o que é que aconteceu? Quando eu comecei a falar com ela, eu percebi que ela não conseguia dizer as palavras inteiras, ela por exemplo quando lhe perguntei “ como é que tu te chamas?”, ela com era tão pequenina não conseguia dizer as palavras inteiras, por isso só dizia sílabas. Só dizia as sílabas, as palavras inteiras ela não conseguia dizer porque ela era tão pequenina que não tinha força para dizer a palavra inteira. Então como ela se chama silabinha, como é que acham que ela me disse o nome dela?

Turma- si-la-bi-nha

Cátia- Muito bem! Ela disse, eu perguntei-lhe “olá, como é que te chamas?” e ela Si-la-bi-nha. E eu, ai então mas és a Si-la-bi-nha ou Silabinha? E ela Si-la-bi-nha e depois explicou-me muito devagar, que eu quase não conseguia perceber e ela explicou-me que como era muito pequenina, não conseguia dizer as palavras inteiras, então dizia só as sílabas. E ela depois, tivemos uma conversa enorme e eu disse-lhe olha desculpa Silabinha mas eu já não percebo nada do que estás a dizer. São tantas, mas tantas sílabas que eu nem as consigo juntar na minha cabeça e ela disse-me assim “olha vais lá para esgueira, para a turma do 1º A e dizes aos meninos que eu te mandei muitas sílabas e umas imagens, e o que é que nos vamos ter de fazer. Vocês vão ter de me ajudar. Eu vou tirar uma imagem e vocês vão ter de descobrir as sílabas que compõem o nome da imagem. Eu tiro uma imagem, ou vocês tiram uma imagem, e a imagem é uma palavra, e para formar essa palavra temos de juntar as ..

Turma- Silabas

Cátia- Então ela mandou-me as sílabas e eu vou coloca-las aqui no quadro. E eu quero que vocês me digam que sílabas são estas, como se lêem e quais são as sílabas que a compõem. Esta sílaba?

Turma- To

Cátia- To, ou tó. E qual é que é a primeira letra desta sílaba?

Turma- T

Cátia- É o t. e a segunda é um..

Turma- O

Cátia- É um o, então eu vou colocar aqui a silaba to. Entretanto ela mandou-me outra, esta aqui

Turma- Pel

Cátia- Pel. É a sílaba pel e qual é a primeira letra que compõe esta silaba?

Turma- P

Cátia- É um p. e a segunda Eva? Eva!

Cátia- A segunda silaba?

Eva- E

Cátia- E a terceira? Qual é que é Gustavo?

Gustavo - L

Cátia- é um L. Então é a silaba pel. E eu vou colocar aqui noutra linha, porque vamos colocar aqui as sílabas que começam por t, e aqui as que começam por p. Ela deu-me outra, esta aqui. Que silaba é esta?

Turma- Li

Cátia- A silaba li. Começa por que letra?

T+--+urma- L

Cátia- O l e depois um..

Turma- I

Cátia- Um i , li. E esta silaba também pode ser uma palavra, não pode?

Aluno- Limão

Cátia- Não, e nos já falamos sobre isto. Li pode ser uma silaba da palavra limão, mas só li, pode ser uma palavra

Aluna- Lili

Cátia- Não é só li. Qual é a palavra? O que é que significa li? Diz

Aluna- Lima

Cátia- Não

Aluna- É ler uma coisa

Cátia- Diz?

Aluna- É ler uma coisa

Cátia- Muito bem. Esta palavra é da palavra li. Podemos dizer, eu ontem li um livro. Então e esta silaba vai para onde? Para aqui, para aqui ou para aqui?

Turma- Para aí

Cátia- Para aqui, porque ainda não temos nenhuma silaba começada por L. E esta silaba?

Turma- Pa

Cátia- Pá, ou pa. Se for um som forte é pá, e se for um som fraco é pa. Então e começa por que letra?

Turma- P

Cátia- A letra P, olha não é preciso berros. Se não acaba-se o jogo, que ainda nem começou quase. Ela deu-me outra. Que silaba é esta? Primeira letra?

Turma- T

Cátia- Segunda?

Turma- E

Cátia- Terceira?

Turma- I

Cátia- Então é a silaba?

Turma- Tei

Cátia- Tei. Mariana Ferreira, qual é que é a sílaba?

Mariana Ferreira- Tei

Cátia- Tei. Vamos colocar aqui. Esta aqui

Turma- Tu

Cátia- Tu, é um t e um..

Turma- U

Cátia- U, vem para aqui. E esta?

Turma- Te

Cátia- Um t e um e, le-se... se for um som forte é?

Turma- Té

Cátia- Se for um som fraco

Turma- Te

Cátia- Te. Então vamos colocar aqui. Esta aqui?

Turma- Tão

Cátia- É a sílaba tão. Qual é a primeira letra?

Turma- T

Cátia- A segunda?

Turma- A

Cátia- A terceira?

Turma- O

Cátia- Então vai para aqui. Esta?

Turma- Po

Cátia- Se for um som forte le-se

Turma- pó

Cátia- Se for um som fraco

Turma- po

Cátia- E esta?

Turma- Pe

Cátia- Um p e um e, lê-se pé, ou pe. E esta sílaba?

Turma- ão

Cátia- Vamos colocar aqui em baixo, porque é uma diferente. E esta?

Turma- A

Aluno- é uma vogal

Cátia- E esta?

Turma- Pa

Cátia- E esta?

Turma- Pi

Cátia- E esta?

Turma- Lo

Cátia- E esta?

Turma- Le

Cátia- E esta?

Turma- Li

Cátia- Esta?

Turma- Pi

Cátia- É pi só e acabou. Esta aqui?

Turma- La

Cátia- Lá ou la. E esta?

Turma- Lu

Cátia- Então o que é que eu disse que ela me mandou? O que é que a silabinha também me mandou?

Turma- Imagens

Cátia- Imagens, eu tenho aqui muitas imagens. Então e o que nos temos de fazer? Quando tirarmos uma imagem, a primeira coisa que vamos fazer é dividir silabicamente a palavra. Vamos verificar quantas sílabas compõem a palavra, e depois temos de ouvir os sons e vir aqui buscar, se começa com um P, um L, um A ou um O. E temos que formar a palavra. Vamos começar aqui por este

lado. Vocês os dois vão escolher uma imagem.

Os dois, pode ser

esta? Pode ser esta? Então vamos ver esta. Vamos ver qual foi a imagens que lhes calhou.

Aluno- Eu sei, é um papel.

Cátia- E um papel. Agora a Mariana vai dividir a palavra a bater palmas

Mariana- Pa-pe- le

Cátia- Tiago é assim? Então o Tiago vai ajudar a Mariana.

Tiago- Pa-pel

Cátia- Então é pa-pel. Quantas sílabas são?

Turma- 2

Cátia- São só duas. Então quantas sílabas é que temos de vir aqui buscar?

Turma- Duas

Cátia- Duas sílabas. O Tiago e a Mariana vêm ao quadro procurar as sílabas. Vamos estar todos muito atentos. Vamos ouvir. A palavra papel

12:42 até 13:42 até -prof paula intervem)

Cátia-Então nos já tínhamos dito que a palavra papel tem quantas sílabas?

Turma- Duas

Cátia- So tem duas. É a sílaba pa e a sílaba pel. Então qual é que é a primeira sílaba Tiago?

Tiago- Pa

Cátia- Pa, consegues encontrar aqui a sílaba pa? Muito bem, é um p e um a, pa. Então vamos colocar aqui pa. E agora qual é a segunda sílaba Mariana? Vamos ajudar a Mariana. A Mariana vai bater palmas, bate palmas

Mariana- Pa-pel

Cátia- Então a primeira é pa, e a segunda é

Mariana- Pel

Cátia- Pel, consegues encontrar ali a sílaba pel? Essa é a sílaba to. Olha tem que começar pela letra que? Pela letra p. qual é a linha das sílabas que começam por p? O tiago vai ajudar. Tem de começar pela letra p. aqui temos a sílaba que?

Tiago- Pe

Cátia- E nos queremos pel. O que faltava a esta sílaba para ser pel?

Turma- L

Cátia- O L. tem de começar pela letra P e ter o som el. Qaul é essa sílaba?Diz

Tiago- Pel

Cátia- Pel. Temos aqui a sílaba pel. Vamos colocar aqui. Já temos aqui o que? O que nos formamos aqui?

Turma- A palavra papel

Cátia- A palavra papel. Agora vão todos para o lugar porque eu tenho aqui um coisa para voces fazerem. Agora todos os meninos vão fazer o que? No primeiro quadrado escrevem a palavra e fazem um desenho tudo a lápis de carvão. Com lápis de carvão

Aluno- É manuscrito?

Cátia- Claro.é para escreverem a palavra papel.Escrevem a palavra papel e fazem um desenho. É no primeiro quadrado do lado esquerdo

Aluno- Qual é o lado esquerdo

Cátia- O lado esquerdo é este.. Olhem só uma coisa porque surgiu aqui uma dúvida. A folha está assim, não é? E tem uns quadradinhos no meio e aparece assim uma linha. Vocês tem de escrever a palavra aqui e o desenho aqui. A folha é virada assim, não é ao contrário.

Aluno: escrevemos o nome?

Cátia- O que é que eu pedi para escreverem? É o vosso nome?

Turma- Não

Cátia- Não, é a palavra papel. Então uma das palavra que a Silabinha me disse foi papel. E como é que ela disse a palavra papel?

Turma- Pa-pel

Cátia- Pa-pel, muito bem! Já todos escreveram a palavra papel?

Turma- Sim

Cátia- Agora a seguir o Tiago Macieria e a Mariana vão tirar uma imagem. Não é a que t queres, é para os dois. O Tiago e a Mariana tiraram esta imagem

Turma- Teia

Cátia- É teia.e como é que a silabinha me disse esta palavra?

Turma- Tei-a

Cátia- Então ela disse-me a palavra teia. João, como é que a Silabinha diz esta palavra?

João- O que?

Cátia- João, como é que a Silabinha me diz esta palavra?

Turma- Tei-a

Cátia- Ho João porque é que tu só sabes dizer quando os outros dizem? Pronto, então quantas silabas são?

João- Duas

Cátia- São duas silabas. E qual é que é a primeira silaba?

Tiago- Tei

Cátia- a primeira silaba é a silaba tei. E tei começa por que letra?

Turma- t

Cátia- um T. e onde está aqui a linha do t? é aqui. E onde está a silaba tei? Essa é a silaba ti (Prof Paula intervem 20:51 até 21:27)

Cátia- Então temos a silaba tei. E qual era a segunda silaba?

Mariana- tei- a. É a silaba a

Cátia- Então e onde está essa? Olha não é para estar aqui a jogar ao totoloto ou ao euromilhões. Chegam aqui olham e vêem onde está a letra. Onde é que está aqui a letra A? Temos aqui a letra A. Podem-se ir sentar. Qual foi a palavra que eles encontraram?

Turma- Teia

Cátia- Teia, então vamos escrever

Aluno- Noutro quadradinho?

Cátia- Claro, não vão escrever no mesmo.

Aluno- Eu não sei desenhar a teia

Cátia- Fazem como sabem

Aluno- já escrevi a palavra

Cátia- agora tem de desenhar. A seguir (23:30 até 24:00- prof Paula intervem)

Cátia- Já todos escreveram a palavra teia e desenharam?

Turma- Sim

Cátia- Então agora a Matilde e a Francisca Cardoso vão tirar uma imagem. As duas, Matilde tens de perguntar se ela quer essa. Que imagem é?

Aluno- lula

Cátia- é uma lula. Podem vir ao quadro (24:45 até 25: 14 prof Paula intervem)

Cátia- Então é a palavra lula. E como é que a silabinha disse a palavra lula?

Turma- Lu-la

Cátia- Lu-la. Francisca Cardoso, quantas silabas são?

Francisca Cardoso- Duas

Cátia- São duas silabas. Qual é a primeira?

Francisca Cardoso- Lu

Cátia- Lu e a segunda?

Francisca Cardoso- La

Cátia- Então a Francisca cardoso vai procurar a silaba lu. Que letras é que tem a silaba lu?

Francisca Cardoso- L e u

Cátia- Então procura o L e o U. Muito bem! Então agora a outra silaba é a silaba

Matilde-La

Cátia- La. Poe lá então. Ai, o que é que está aí escrito?

Matilde- Lulu

Cátia- Lulu e nós queremos lula. Muito bem! Podem-se ir sentar. Temos aqui outra palavra para escrevermos

Anexo 4- Transcrição da videogravação realizada (19/11/2013)

Título: Transcrição da videogravação realizada

Data: 19 de Novembro de 2013, terça-feira (das 9h até às 10.15h)

Contexto: Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, turma do 1º ano de escolaridade

Intervenientes: Estagiárias Cátia e Vanessa, Professora Paula, alunos

Descrição: Aula de Matemática, composição e decomposição de números com manipulação de material cuisenaire.

(0m ao 1.09m- alunos escrevem a data no caderno diário)

Cátia- Quem já escreveu pode fechar o caderno e pousá-lo na mesa.

Aluno- Eu já escrevi

Cátia- Podem guardar o caderno. Meninos! Dinis e Gustavo virem-se para a frente. Vamos esperar que o Diogo acabe. Olha o tempo está a acabar (apontando para o relógio)

Aluno- Eu já acabei.

Cátia- Eu sei, mas há meninos que não porque estiveram a cumprir as suas tarefas.

Cátia- Olhem então nos vamos começar. Nos hoje vamos ter agora de manha a disciplina de quê? Alguém de se lembra?

Turma- Matemática

Cátia- Matemática. E nos hoje vamos trabalhar a composição e decomposição de números. Nos ontem já fizemos isso mais ou menos. Lembra-se daquelas barras com as cores, lembram-se das parcelas da adição

Turma- Sim

Cátia- Então agora, para já, vamos fazer assim. Eu vou distribuir estas caixinhas só aqui o Dinis e o Gustavo é que vão ficar com uma para os dois, o resto fica cada um com uma. Pode ser? Tem muitas peças por isso não se preocupem. Mas vocês agora no início eu vou dar-vos tempo para vocês explorarem, manipularem, mexerem nas peças como quiserem. Quando acabar o tempo, depois vamos trabalhar a sério pode ser?

Tiago Mac- Podemos fazer muitas coisas?

Cátia- Podem fazer o que quiserem, mas só no tempo que eu disser. Depois quando o ponteiro chegar, eu já vou dizer, depois é para trabalhar. Vocês se quiserem podem juntar os cadernos para terem mais espaço na mesa. Não é para se partir.

(distribuo as peças)

Cátia- Olhem uma coisa, as peças não é para se misturar umas com as outras. Temos de ter cuidado.

Aluno- Cheira a café, e a sabonete de café.

Cátia- Olhem para aqui agora. (apontando para o relógio) Quando o ponteiro chegar ao numero 8 é para trabalhar pode ser? Quando chegar ao numero 8

Prof. Paula- Eu peço para não se esquecerem e é muito importante de não juntarem as peças daas caixas, porque se não depois já não nos deixam trazer as peças para a sala.

(alunos exploram as peças do material cuisenaire, muito ruído)

Cátia- Olhem meninos, meninos, olhem onde está o ponteiro. O tempo está a acabar, podemos começar a arrumar as nossas construções. Vamos arrumar, porque vamos trabalhar. Vamos arrumar

Aluno- Catia fiz uma coisa

Cátia- Muito bem

Cátia- Olhem vamos fazer assim, vamos ouvir agora, vamos ouvir. É para arrumar agora. Vamos então ouvir. Eu quero que vocês tirem da caixa, ouçam, quero 5 peças amarelas em cima da mesa. 5

peças amarelas. Agora quero, quero, ouçam, quero em cima da mesa 5 peças cor de rosa, são estas aqui. 5 cor de rosa. Agora quero 5 peças verdes clarinhas. 5 . 5 peças verde clarinhas. Agora quero mais 5 peças vermelhas. Vermelhas. E quero 5 peças brancas. 5 peças brancas. Agora quem já tem as peças que eu pedi, fecha a caixa e coloca-a em cima do caderno. Agora já tem as caixas arrumadas?

Alunos- Sim

Cátia- Então já fecharam as caixas? Tiago a caixinha fechada, vamos, fechar a caixa. Miguel fecha a caixa. Eu agora queria saber se algum menino sabe como se chama este material

Turma- Blocos lógicos

Cátia- Os blocos lógicos tinham o quê? Tinham as ..

Turma- As formas

Cátia- As formas e também tinha as cores e a espessura. Olha agora vamos cruzar os braços, não é para mexer nas peças agora. Quando eu disser podem mexer nas peças. Agora vamos ouvir. Mariana! Vamos ouvir

Prof.Paula- Olha eu Acho que a Mafalda anda lá perto. A Catia perguntou, ninguém sabia, mas a Mafalda estava a ler na caixa. E o que é que tu leste na caixa Mafalda?

Mafalda- Barras cuisenerere

Cátia- É quase isso

Prof. Paula- Eu disse que andava próximo

Cátia- Então eu vou dizer o nome e vamos ouvir. Diogo rodrigues cruzar os braços

Prof. Paula- Ouvir uma palavra nova e quando se ouve palavras novas como é que o cérebro tem de estar?

Turma- Atento

Prof.paula- A boca caladinha e o cérebro muito atento

Cátia- Então este material chama-se barras cuisenaire. É quase o que tu disseste, são as barras cuisenaire. Vocês conseguem dizer?

Turma- Barras cuisenaire

Cátia- Então e vocês já repararam... o que é que há aqui nesta caixa? O que há nesta caixa?

Turma- Cubos juntos

Cátia- Cubos juntos. E só são cubos juntos? Não Há cubos sep...

Turma- separados

Cátia- Existem, pois é. E que numero é que vocês acham que essa peça branca representa?

Turma- um

Cátia- O número 1. Temos aqui uma peça (coloco no quadro) que eu fiz. Que é o cubo que representa o número 1. E a vermelha?

Turma-2

Cátia- Dois, a vermelha representa o número 2. E qual é que representa a número 3?

Turma- a verde-claro

Cátia- A verde-claro. E qual é que representa ao número 4?

Turma- A cor-de-rosa

Cátia- A cor-de-rosa. E a número 5?

Turma- A amarela

Cátia- Amarelo então e as peças que vocês tem em cima da mesa são estas não são? A branca, a vermelha, a verde-claro, a cor-de-rosa e a amarela. Que é o número

Turma, 1, 2, 3,4 e 5

Cátia- O número 1, 2, 3, 4, 5 (apontando para o quadro) então, mas agora é só com as peças que temos em cima da mesa. E eu agora queria fazer um exercício como fizemos ontem. Se eu juntar esta peça aqui com esta, vocês podem fazer no lugar, juntam a peça vermelha com a peça verde, assim lado a lado (faço no quadro). Eva é para fazer isto. Uma barra vermelha que é o número 2 e uma barra verde. Já todos têm? Então que número é que esta representado nesta barra?(aponto para a barra vermelha)

Turma- 2

Cátia- O número 2.E nesta aqui? (aponto para a barra verde)

Turma- 3

Catia- É o número 3. Se eu quiser fazer uma adição com estas duas barras, quantas parcelas vai ter a adição?

Aluno- 1

Aluno- 5

Aluno- 2

Cátia- Duas parcelas. Quais são? Qual é a primeira parcela?

Turma- 2

Catia- É o número 2. E o que é que eu tenho de colocar aqui no meio para ser uma adição?

Turma- 3

Catia- Aqui no meio para ser uma adição, tenho que colocar o que para ser uma adição?

Aluno- O mais

Catia- O sinal de mais, vou colocar aqui. E qual é a segunda parcela?

Aluno- 3

Catia- E o número 3. E agora coloco o que ali para saber o total?

Turma- Igual

Catia- O símbolo de igual. E é igual a que esta soma?

turma- A cinco

Catia- A cinco, então agora quero que encontrem uma peça que representa este número (apontando para o número 5)

Turma- Amarela

Catia- É a peça amarela, se eu fizer isto assim o que é que acontece? As peças são do mesmo...

Turma- Tamanho

Catia- Do mesmo tamanho. Têm o mesmo número, então o número 5 pode ser representado pela adição do número 2 mais o número 3. Então e eu agora quero que peguem na peça cor-de-rosa. Peça cor-de-rosa. Quero uma peça cor-de-rosa á vossa frente. E eu agora quero que vocês com outra peça sem ser a cor-de-rosa, façam também o número 5. Façam uma adição de outras peças para formar o número 5. Ai desculpem não é o número 5. Calma. Temos a peça cor-de-rosa que representa o número quatro. Eu agora quero que vocês juntem peças que não sejam cor-de-rosa e que formem também o número 4. Cada um vai formar uma adição.e agora vou perguntar. Diogo Marques que número é que representa esta peça? Vamos ouvir todos. Representa o número

Diogo Marques- 4

Catia- Representa o número 4. Quais são as peças que podes juntar de outras cores que formem este número também. Pensa um pouco. Calma, vamos ouvir o Diogo. Quais as peças que podes juntar para ficarem do mesmo tamanho que estas. Muito bem. O Diogo fez assim. Tem a peça cor-de-rosa, e quais é que ele juntou? A verde e a branca. E a verde corresponde a que número?

Turma- 3

Catia- Ao número 3 e a branca?

Turma- 1

Catia- Au número 1. Então qual é a adição que fazíamos aqui?

Turma- 4

Catia- O total era 4, mas a adição era..

Turma- 3 +1

Catia. Então três mais um é igual a quatro. Ouçam, eu vou fazer aqui o que o Diogo fez. O Diogo juntou a peça verde que represente ao número 3 e a peça branca, $3+1=4$. E quem é que fez de forma diferente e também deu este resultado? Calma, vamos ouvir

Prof. Paula- Não é assim, não precisam de partir o braço a estica-lo nos vemos. Entendido Miguel?

Catia- Vamos ouvir a Mariana Silva. Como é que fizeste?

Mariana silva- Dois brancos

Catia- Dois brancos

Prof.paula- O branco é o quê?

Mariana silva- 1

Cátia- Então puseste o número 1, mais o número 1 e mais, o que puseste mais?

Mariana silva- o número 2.

Cátia- O número 2 que é a peça vermelha. Então que adição é que tu fizeste? Quantas parcelas tem esta adição? Quantas são? É o número 1, mais o número 1 e mais o número 2. E quanto dá esta adição?

Mariana silva- 4

Cátia- 4 também dá 4 muito bem. Temos aqui o número 1 mais 1 mais 2. Quantas parcelas tem esta adição? Pensem um pouco, quantas parcelas tem esta adição?

Turma- 3

Cátia- Tem 3. Qual é a primeira parcela?

Turma- 1

Cátia- Qual é a terceira parcela?

Turma- 2

Cátia- E qual é a segunda?

Turma- 1

Cátia- É o número 1. Muito bem. Agora outra diferente. Calma, vamos ouvir

Matilde- Eu fiz o 1, o 2, e o 1.

Cátia- Então e que adição é que fizeste?

Matilde- $1 + 2 + 1 = 4$

Cátia- Então já temos aqui outra representação. Já temos aqui o $3 + 1 = 4$, $1 + 1 + 2 = 4$ e tivemos agora aqui outros $1 + 2 + 1 = 4$. Diz Diogo..

Anexo 5- Transcrição da videogravação realizada (3/12/2013)

Título: Transcrição da videogravação realizada

Data: 3 de Dezembro de 2013, terça-feira (das 9h até às 10.15h)

Contexto: Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, turma do 1º ano de escolaridade

Intervenientes: Estagiárias Cátia e Vanessa, Professora Paula

Descrição: Aula de Matemática, resolução de problemas de adição e subtração

(0m até 1.10m- prof. Paula resolve uma situação com os alunos)

Cátia- Vamos então fazer a data agora. Eva em que mês em que nós estamos? Vou dar uma pista, e é só para a Eva responder. Estamos no mês de natal. Diz Eva. Não sabes Eva? Então um amigo teu vai dizer para tu memorizares. Mas é para memorizarmos mesmo porque amanhã pergunto outra vez. Rodrigo em que mês estamos? Também não sabes? Então porque tens o dedo no ar?.. Miguel

Miguel- dezembro

Cátia- Eva em que mês estamos?

Eva- Dezembro

Cátia- Dezembro, muito bem. E o mês de dezembro qual é que é o número Gustavo?

Gustavo- Doze

Cátia- Doze, muito bem. Digam-me uma coisa, quando acabar o mês de dezembro o que é que vai acontecer?

Aluno- 2014

Cátia- Vamos mudar de ano. E para que mês é que vamos?

Turma- Janeiro

Cátia- Janeiro muito bem. Nos estamos em dezembro e depois vamos começar o ano e vamos para janeiro e qual é que vai ser o 1º dia de janeiro?

Turma- Um

Cátia- O dia um. Então hoje é dia quê?

Turma- 3

Cátia- Hoje é dia 3 de dezembro que é o numero 12. E em que ano estamos Tiago Macieira?

Tiago Ma- 2013

Cátia- 2013. E Eva que dia da semana é hoje? A Eva vai-nos dizer que dia da semana é hoje. Olha vocês os dois hoje vão-se comportar melhor não vão? Não vai ser como ontem pois não? Diz Eva. O dia da semana. Ontem foi segunda, hoje é...?

Eva- Terça-feira

Cátia- Muito bem Eva, vês como sabes! Hoje é terça-feira

(3.18m até 7.23m (prof.Paula interrompe para continuar a resolver uma situação com os alunos)

Cátia- Então nos dissemos que hoje é dia 3 de dezembro de 2013. Então e digam-me lá. O natal é em que dia mesmo?

Aluna- 25

Cátia- E quantos dias faltarão para chegarmos ao dia 25?

Mafalda- 23

Cátia- 23? Será 23? Ou será...?Então vamos. Se fosse 23.então já temos o dia 3. Se fossem 23 mais estes três dias que já passámos íamos para o dia 26 e eu so quero o dia 25.

Mafalda- 22

Cátia- 22 dias. 22 dias mais os 3 que já passaram chegamos ao natal dia 25. Estamos quase quase a chegar ao natal.

Aluno- E as férias

Cátia- E as férias ainda falta menos tempo.

Beatriz- Eu fiz anos em novembro, mas mas...

Cátia- Dia 25 faltava um mês para o natal

Beatriz- E o natal vem no dia 25

Aluno- Eu sei em que dia é as férias

Aluno- Dia 18

Cátia- Dia 18 muito bem. Então e a nossa escola fica onde?

Turma- “nome escola”

Cátia- Quem é o responsável pelos cadernos diários?

Aluno- Diogo Rodrigues e Inês

Cátia- Então vamos e olhem uma coisa. Enquanto distribuem os cadernos diários não quero barulho. Ficamos em silêncio, e.. Diogo marques acabei de falar! Quando começarem a receber os cadernos diários, abrem o caderno procuram a ultima folha onde escreveram e começam a escrever a data.

(alunos distribuem os caderno diários, e registam a data)

Cátia- Meninos o que é que eu disse do barulho? Silencio. Abrem o caderno em silêncio.

Prof.Paula- Eu ontem soube que não tenho andado a controlar o assunto, que há meninos que ainda não sabem o nome todo sem a tira. Eu não estou a perguntar, só estou a dizer e estou a falar diretamente para esses meninos porque têm de aprender isso rapidamente. Só se faz o primeiro e ultimo quando já se sabe escrever bem. Ouviste Ana Jorge?

Cátia- Mas não está o teu nome completo pois não? (aluno não escreveu o nome completo e não sabia escrever o nome sem a tira)

Cátia- Tens que apagar isto aqui. Sabes o que aconteceu aqui? Juntaste os dois nomes e não é assim pois não? Tens de deixar um espaço entre os dois nomes.

Cátia- Muito bem, mas aqui faltam dois pontos depois de nome. Olha vamos ouvir agora. Meninos vamos olhar para a frente. Rodrigo, João Dinis. Vamos ouvir agora. Nós ontem.. .Agora estamos na disciplina de matemática e nós ontem, Dinis! Quem não acabou de escrever o nome e a data pode fechar os cadernos e na hora do intervalo faz. Quem não fez, foi o que eu disse. Quem não fez, Mariana fecha o caderno, Eva fecha o caderno. Podem guardar o caderno no sítio do costume e vamos Francisca Cardoso és a única que não ouviste fecha o caderno. Francisca. Nos ontem na disciplina de matemática estivemos a aprender um novo conceito. Estivemos a aprender uma operação nova não foi? que operação era aquela?

Aluno- Era o sinal de menos

Cátia- E como se chamava a operação? Ninguém se lembra? Dedos no ar. Matilde diz.. Começava por sub...

Aluna- Superação

Cátia- Superação? Subtra...

Turma- –subtração

Cátia- Subtração. Nos ontem estivemos a aprender uma nova operação que foi a subtração. Então e o que é que acontecia na subtração?

Aluno- Havia o sinal de menos

Cátia- E como era esse sinal?

Aluno- É um traço

Cátia- Era só um tracinho. Eu vou escrever aqui subtração. Subtração e a subtração representa-se por este símbolo. Pois tem aqui um ão. subtração

Aluna- E tem o nome da minha madrinha, tenho uma madrinha que se chama São.

Cátia- Mas agora estamos na subtração. Quem e que se lembra do problema que resolvemos ontem? Beatriz

Beatriz- Era sobre os sinais

Cátia- No problema tínhamos de usar os sinais. Mas como é que era o problema? Quem é que se lembra? Gustavo

Gustavo- Eram duas árvores partidas

Cátia- E quantas é que nos tínhamos no pomar?

Turma- 2

Cátia- Ao todo nos tínhamos?

Turma- 4

Catia- 4 nós os tínhamos 4 árvores, mas duas partiram-se. E quantas é que tinham ficado?

Turma- 2

Catia- Só ficaram 2. Nos tínhamos 4 árvores, duas partiram-se e ficamos com 2. Então e o que nos fizemos as árvores? Tivemos de retirar árvore. Tivemos que retirar 2 árvores. Então ficamos com 2 árvores. Nos hoje vamos resolver muitos problemas. E quem é que se lembra das representações que nos já treinamos? Quais eram as representações? Dedos no ar. Diogo Rodrigues. Quais eram as representações que nos usamos para resolver os problemas? Mariana silva

Mariana silva- conjuntos

Catia- Os conjuntos. Mais?

Aluno- desenho

Catia- o desenho

Miguel- linguagem matemática

Catia- e linguagem matemática, muito bem, então agora vou distribuir-vos uma ficha com muitos problemas. E quando começar a escrever a primeira coisa que fazem é..?

Turma- Escrever o nome e a data

Catia- Vamos escrever o nome. Ainda nem começaste (para aluno) e tu também não. Vamos. Letra cuidada, escreve com cuidadinho

Prof. Paula- Eu já disse que uma forma de treinar o nome. É em casa e aqui quando fazem uma ficha pegam na tira e escrevem o nome todo.

Catia- Vamos Eva.

Prof Paula- O Tiago Macieira devem-se ter esquecido de por cadeira para ele. Foi Tiago?

Catia- Este primeiro nome pode ser escrito com letra mais pequena. Olha aqui o João com a letra pequenina. E o Tiago ainda nem escreveu a data. Então vamos agora fazer silêncio e olhar para aqui que é para eu explicar como vamos fazer esta fichinha e estes problemas todos. Resolve o problema apresentando as respetivas representações possíveis. Temos aqui três espaços que é para as 3 representações, quais são? Que falamos à pouco...

Turma- Desenho, linguagem matemática e conjuntos

Catia- Muito bem. Os primeiros problemas vamos resolver todos juntos em conjunto no quadro mas depois vocês fazem no caderno, ai, na folha e depois vêm corrigir ao quadro. Então vou começar a ler o 1º problema. E temos de estar muito concentrados para saber como vamos representar o problema e como vamos resolver. No primeiro problema diz assim: eu tinha 2 balões e dois deram-me mais dois, ai deram-me dois. Com quantos balões é que eu fiquei? Calma antes de fazerem, ouçam, todos a olhar para aqui. Meninos, eu quero saber qual é a operação que vamos fazer...

Miguel-3

Catia- Quais é que conheces?

Miguel- Linguagem matemática

Catia- Não as operações. Quais são?

Aluno- O desenho

Catia- Isso são as estratégias que podemos usar para resolver as operações. As estratégias que podemos usar. Então eu quero saber quais as operações que já aprendemos. Ainda há pouco falamos que vocês nem conseguiam dizer o nome. Como se chama?

Turma- Subtração

Catia- Então já aprendemos a subtração que é com aquele símbolo que já falamos. E aprendemos qual?

Turma- Adição

Catia- A adição que tem o símbolo do mais. Então já aprendemos a subtração e a adição. Então neste problema que vou ler outra vez, vocês vão-me dizer qual a operação que temos de fazer. Se é a subtração ou a adição. Eu vou ler

Aluna- Subtração

Catia- Eu vou ler! Eu tinha dois balões e deram-me dois. Com quantos é que eu fiquei? Quero só saber se é adição ou subtração. Tiago Miranda

Tiago Mi- Adição

Catia- É a adição muito bem! Porque nos temos que juntar os balões que eu tinha e os balões que me..?

Tiago Ma- Deram.

Catia- Muito bem. Então eu vou colocar aqui no quadro os balões que me deram e os que eu tinha. Então eu tinha quantos?

Turma- 2

Catia- Eu tinha 2 balões. Quantos é que me deram?

Turma- 2

Catia- Deram-me Dois balões, então com quantos é que eu fiquei?

Turma- 4

Catia- Fiquei com 4. Então agora façam as estratégias que usaram para resolver o problema na folhinha, que depois vamos resolver aqui no quadro. Vamos

Aluno- Já está.

Catia- Já está? Então e aquelas estratégias que nos falámos?

Catia. Sim, podem fazer todas as estratégias que conhecemos pra resolvermos o problema.

Catia- Outras estratégias que nos usamos? Vamos!

Catia- Já fizeste as 3? Então o Gustavo vem ao quadro mostrar uma das estratégias que ele usou para resolver os problemas. O Gustavo vai fazer uma das estratégias que ele usou. (aluno dirige-se ao quadro)

Catia- Muito bem Gustavo. O Gustavo usou uma estratégias para resolver o problema, e qual foi?

Gustavo- Matemática

Catia- Foi a estratégias em Linguagem matemática. E ele escreveu. Lê o que escreveste aqui

Gustavo- $2 + 2 = 4$

Catia- Muito bem eu tinha 2 balões deram-me mais dois e eu fiquei com 4. Agora o rodrigo vem representar aqui outra estratégia que usou. (aluno dirige-se ao quadro) Muito bem Rodrigo que estratégia é que tu desenhaste aqui?

Rodrigo- Conjuntos

Catia- São os conjuntos. Muito bem Rodrigo, podes-te ir sentar. O Rodrigo colocou aqui o quê? Um conjunto com 2 balões, depois deram-lhe mais dois e o total é 4. Muito bem. Olha só uma questão que eu me esqueci de fazer aqui. Quantas parcelas é que tem aqui?

Turma- 2

Catia- E qual é que é a primeira?

Turma- 2

Catia- E a segunda?

Turma- 2

Catia- muito bem. E o total é

Turma- 4.

Catia- Muito bem. Então e agora. Ho Eva, já tens estas representações? Agora vem aqui a Beatriz representar a outra estratégia que aprendemos para resolver este problema. (aluna dirige-se ao quadro)

Catia- Muito bem, a Beatriz colou aqui a estratégia que ela usou. Dois balões mais dois balões que dá 4. Muito bem! Já todos têm passadas estas estratégias? Muito bem Eva. Então e o que nos temos a seguir?

Turma- A resposta

Catia- Eu fiquei com .. quantos balões?

Turma- 2

Catia- Dois balões?

Turma- 4

Catia- Eu fiquei com 4 balões. Já tem ai, já todos fizeram assim? Olha tu não fizeste o que estive a fazer agora. Então nos ficamos todos com quantos balões? Com 4. Já posso apagar, já todos fizeram? Diogo rodrigues já está? Então agora vamos para o problema seguinte. O problema seguinte diz assim, vamos ouvir, vamos olhar para aqui e vamos ouvir porque eu quero que me

digam qual a operação que vamos usar para resolver o problema. Vamos ouvir. Eu tinha 5 balões, mas com, o vento perdi 2. Com quantos balões é que eu fiquei? Eu quero, calma, não é para fazerem, ouçam, ouçam, qual é que é.. Matilde! Ouve. Qual é a operação eu temos de realizar para resolver este problema?

Aluno- Podes repetir outra vez?

Catia- Eu vou repetir. Eu tinha 5 balões mas com o vento perdi 2. Com quantos balões é que eu fiquei? Qual é que é a operação que temos de realizar. Não é para fazer e para me responderem. Qual é que é a operação? Beatriz

Beatriz- 3

Catia- Não, não é isso. A operação. Nós à pouco falamos quais é que eram as operações

Aluno- O menos

Catia- Não é o menos, qual é que era operação? Nos já demos 2 operações, quais foram? A..

Turma- Subtração

Catia- E

Turma- adição

Catia- E então para resolver este problema que eu vou ler outra vez. Eu tinha 5 balões mas com o vento perdi 2. Com quantos balões fiquei? Qual é que é a operação que temos de realizar para resolver o problema. João

João- subtração

Catia- é a Subtração então nos tínhamos 5 balões e temos que retirar 2. Então vamos fazer aí. Eu já leio outra vez. Então eu tinha 5 balões, mas com o vento perdi 2. Com quantos balões é que eu fiquei. Eu vou ler outra vez. Eu tinha 5 balões mas com o vento perdi 2. Com quantos balões é que eu fiquei. Não se esqueçam que já dissemos que é a operação da subtração. Eu tinha 5 balões mas com o vento perdi 2. Com quantos balões fiquei.

Catia- Não é aí, é aqui (auxiliar alunos a situarem-se no espacialmente na folha para resolver exercício

Catia- (Enquanto vou circulando na sala) - muito bem. Fazer as outras representações. Faz este conjunto em condições. Muito bem Eva. Não está bem. Se eu tinha 5 balões e perdi 2, como é que tinha 7? Pensa lá bem. Não é assim. Miguel pode vir ao quadro apresentar uma das estratégias que usou.

(aluno dirige-se ao quadro)

Catia- Muito bem. O Miguel já apresentou aqui uma das estratégias que usou. Qual foi a estratégia?

Miguel- 5

Catia- Não. Qual foi a estratégias é em lin..

Miguel- Linguagem matemática

Catia- Em linguagem matemática. Agora o Miguel vai ler em linguagem matemática o que escreveu.

Miguel- Cinco balões menos dois é igual a três.

Cátia- Muito bem, então nos tínhamos 1,2,3,4,5 balões e perdemos 2, ficaram 3. Muito bem.

Prof. Paula intervém (47.04- até 50.44)

Catia- Então Diogo Rodrigues vem aqui apresentar outra estratégia que usou para resolver o problema. Diferente desta.

(aluno dirige-se ao quadro)

Catia-

Vamos olhar par ao quadro e tomar muita atenção que é para vermos se o digo esta a fazer bem. E quem tiver diferente diz... Vamos estar com atenção para ver se ele tem bem. Não vão apagar o que têm porque pode não estar bem. Então eu agora queria saber se vocês acham que o que o Diogo fez esta correto.

Turma- Não

Catia- Então quem é que tem diferente. Põe o dedo no ar só. A Ana Jorge tem diferente, tem? Mas vamos então dizer ao Diogo.. . Porque não esta correto, porquê? Quem é capaz de explicar. Dinis tinhas o dedo no ar, é porque tens diferente. Porque isto não esta correto, és capaz de explicar? Então porque tens diferente?

Dinis- Eu tenho um 5

Catia- Então queres vir aqui ao quadro apresentar a tua estratégia? Depois comparamos. Anda cá representar a tua estratégia. Vamos estar todos com atenção e ver o que estamos a fazer. Então e o que tens aqui representado então o Dinis tem aqui dentro deste conjunto quantos balões?

Dinis- 5 balões,

Catia- Tem aqui 5 balões mas o que estes dois tem de diferente?

Dinis- O vento levou-os

Catia- O vento levou-os e ficavam só 3. E aqui neste problema, o que aconteceu aqui Diogo Rodrigues? Tens aqui o quê?

Diogo R.- 3 balões

Catia- 3 balões e aqui?

Diogo R.- 2

Catia- 2 e isto aqui é o quê?

Diogo R.- É o conjunto

Catia- É o conjunto e o conjunto todo é 3

Aluno- Não é 5

Aluno- É 3

Aluno- É 5

Catia- O conjunto todo, o total deste aqui é 5. Então se nos formos resolver um problema parecido com este era eu tinha 3 balões deram-me 2 e fiquei com 5. Mas não é este o problema.