



**O PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO
INTEGRANTE DA AUTORREGULAÇÃO NA
APRENDIZAGEM**

Anne-Sophie Pighin da Silva Santos

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico



**O PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO
INTEGRANTE DA AUTORREGULAÇÃO NA
APRENDIZAGEM**

Anne-Sophie Pighin da Silva Santos

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Ensino no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutora Mariana Pinto

2016

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o sinal de que reconhecemos que existem pessoas e acontecimentos que nos ajudaram a chegar onde estamos. Deste modo, agradeço:

Aos professores da ESE e aos orientadores cooperantes.

À minha orientadora, Professora Mariana Pinto.

Às minhas colegas de licenciatura e de mestrado, Ana Catarina Sabino, Ana Beatriz Sabino, Inês Pacheco de Castro, Melissa Cardoso e Vera Duarte, pelo companheirismo e pelos momentos de partilha tão únicos.

Ao GBU, mais concretamente ao Manuel Rainho, por ter valorizado as minhas opiniões e ideias e por me ter ajudado a crescer enquanto ser pensante. Agradeço também à Vera.

Aos meus amigos Bárbara Gomes, Inês Mendes da Silva, Neuza Silva, Sarah Souza, Sara Carvoeiro e Cabaço e Tiago Carvoeiro e Cabaço por me terem dado alento e força a fim de concluir esta etapa da vida tão importante.

À minha “Vó”, pelo exemplo de dedicação, cuidado e amor que sempre colocou no seu trabalho com todas as crianças das quais cuidou, e por me ter incluído nesse grupo.

À minha irmã, o apoio dado ao longo de todo o meu percurso académico, desde a leitura em voz alta de “Uma aventura na cidade”, no 1.º ano de escolaridade, até ao orgulho demonstrado no último ano letivo. Ao André e à minha sobrinha.

Ao meu pai, pelo seu esforço e apoio que se determinaram como essenciais em todo o meu percurso académico.

Agradeço a Deus por, principalmente, poder agradecer. Devo-Te tudo.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Integra uma dimensão reflexiva da prática pedagógica, que inclui a caracterização do contexto socioeducativo, a descrição da intervenção e a avaliação desta. Este documento inclui, igualmente, uma investigação realizada no âmbito da intervenção educativa: o papel da autoavaliação, integrado no processo de autorregulação, no processo de aprendizagem. A finalidade da investigação é a de identificar de que forma a utilização de estratégias de autoavaliação no quotidiano da sala de aula pode promover a aprendizagem da representação ortográfica das palavras. A amostra do estudo é constituída por um grupo de 19 crianças do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Os resultados da investigação revelaram que não foi possível estabelecer uma correlação entre a utilização de estratégias de autoavaliação e a aprendizagem de conteúdos.

Palavras-Chave: Estratégias de autoavaliação; Aprendizagem autorregulada; Estratégias de aprendizagem

ABSTRACT

The present document was developed within the context of the subject of Supervised Teaching Practice, which is part of the Master's Degree in Primary Education. In this report, we can see the reflexive dimension of practice, including the characterization of the socioeducative context, the description and the evaluation of the intervention. This document also includes the investigation: The role of self evaluation, integrated within the process of self-regulated learning, on the learning process. The investigation aimed to understand how the practice of self evaluation strategies in classroom routine could promote improve spelling. The sample of the study was a group of 19 students attending the 1st year of Elementary School, with ages between seven and eight years old. These students belonged to the classroom where the PESII took place. The findings of the investigation showed that it wasn't possible to identify a correlation between the practice of self-regulated strategies and the learning process of spelling.

Key words: Self-evaluation strategies; Self-regulated learning; Learning strategies

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática.....	2
2.1. Caracterização do meio e da escola.....	2
2.2. A ação educativa na sala de aula.....	3
2.2.1. Gestão semanal das atividades e dos recursos físicos	4
2.2.2. Estruturação da aprendizagem	6
2.2.3. Diferenciação do trabalho pedagógico	7
2.2.4. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	7
2.3. Caracterização da turma	8
2.3.1. Avaliação diagnóstica dos alunos	8
3. Identificação e fundamentação da problemática e objetivos de intervenção	12
3.1. Identificação de potencialidades e fragilidades.....	12
3.2. Definição dos objetivos gerais do projeto.....	15
3.3. Fundamentação dos objetivos gerais do plano de intervenção.....	16
4. O contributo da autoavaliação no processo de aprendizagem.....	21
4.1. Avaliação e regulação da aprendizagem	22
4.2. Autoavaliação e autorregulação.....	24
5. Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	28
5.1. Paradigma de estudo	28
5.2. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	29
5.3. Métodos e técnicas de tratamento de dados	31
6. Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa com destaque para o tema em estudo.....	32
6.1. Princípios orientadores do pi.....	32
6.2. Estratégias globais de intervenção para cada área disciplinar e o seu contributo para a concretização dos objetivos	34

7. Avaliação e análise de resultados.....	43
7.1. Avaliação dos objetivos gerais do plano de intervenção.....	43
7.1.1. Apresentação e análise de dados relativos à prática de autoavaliação no quotidiano da sala de aula	43
7.1.2. Apresentação e análise de dados relativos à utilização estratégias de autoavaliação	43
7.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	50
8. Considerações finais.....	50
Referências bibliográficas	54
Anexos	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Entrevista à professora titular de turma

Anexo II - Caracterização da turma

Anexo III – Evidência de produção escrita espontânea

Anexo IV – Evidência de fragilidades relativamente ao uso correto de maiúsculas e de pontuação.

Anexo V – Avaliação diagnóstica da participação oral da turma

Anexo VI – Textos selecionados ou produzidos para o exercício ortográfico

Anexo VII– Exemplo de grelha de verificação da escrita dos grafemas apreendidos

Anexo VIII – Exemplo de grelha de levantamento de incorreções ortográficas do ditado “O jogo” de 5 de maio

Anexo IX – Inquérito de autoavaliação do estudo para o exercício ortográfico

Anexo X – Quadro com volume de ditados por caso de leitura e por ditado

Anexo XI – Tabela de base para a construção do diagrama de extremos e quartis

Anexo XII – Tabela de levantamento de dados relativos à utilização de estratégias de autoavaliação pelos alunos

Anexo XIII – Apresentação e descrição das atividades que concorrem para os objetivos gerais 1,2,3 e 5

Anexo XIV – Atividade de explicitação das fases de autorregulação “O Urso”

Anexo XV– Atividade de autoavaliação da produção escrita

Anexo XVI - Grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI

Anexo XVII - Grelhas de avaliação do objetivo geral n.º 4 do PI

Anexo XVIII - Tabela com valor dos coeficientes da correlação de Spearman (ρ) em cada uma das variáveis

Anexo XIX – Grelhas de registo das competências e conteúdos apreendidos pelos alunos.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo PLEA (Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pianda).....	27
Figura 2: Definição das diferentes fases do trabalho de projeto.....	40
Figura 3: Exemplo de Plano de Projeto.....	41
Figura 4: Exemplos de registo de informações.....	41

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 : Horário semanal das atividades e do tempo de trabalho dedicado a cada disciplina.....	4
Quadro 2: Fases e áreas de aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2000, 2004 in).....	26
Quadro 3: Apresentação das atividades realizadas por objetivo geral e por área disciplinar e não disciplinar.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC Atividades Extra Curriculares

CEB Ciclo do Ensino Básico

PEI Programa Educativo Individual

PI Plano de Intervenção

PLEA Planeamento, Execução e Avaliação (método)

INTRODUÇÃO

O presente relatório é parte integrante da avaliação da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), lecionada na Escola Superior de Educação de Lisboa, e foi elaborado no âmbito de uma intervenção pedagógica realizada no contexto de uma turma do 1.º ano de escolaridade de uma escola situada no concelho de Lisboa.

Em primeiro lugar, é apresentada uma caracterização do contexto socioeducativo onde foi implementado a intervenção educativa, mais concretamente foi realizada uma descrição das características do meio físico e social onde a escola se insere, bem como da ação educativa na sala de aula, remetendo para a explicitação da gestão semanal das atividades e dos recursos físicos, o modo como é realizada a estruturação da aprendizagem, a diferenciação do trabalho pedagógico e, ainda, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

De seguida, no capítulo 3, encontra-se a identificação das potencialidades e das fragilidades encontradas e os objetivos gerais do plano de intervenção resultantes dessa mesma intervenção. Ainda neste capítulo, apresenta-se a fundamentação destes objetivos.

A fim de apresentar uma revisão da literatura do tema de investigação foi criado o capítulo 4, organizado de acordo com as especificidades deste tema.

No quinto capítulo é explicitado o paradigma de estudo da investigação, e são descritos os métodos e técnicas de recolha e de tratamento de dados utilizados nesta investigação. Este estudo pretende encorajar a tomada de consciência pessoal e a autoavaliação e autocorreção durante a aprendizagem, pois “o desenvolvimento do estudante é um processo contínuo, e, a não ser que o estudante assuma a responsabilidade daquilo que é ou não eficaz – a mudança torna-se impossível” (Gibbs, 1986).

No capítulo 6, atenta-se na apresentação fundamentada de todo o processo de intervenção educativa organizada pelos princípios orientadores do plano de intervenção (PI), nas estratégias globais de intervenção, na organização e na gestão do tempo/rotinas, na organização do espaço e dos materiais educativos, bem como o contributo das diferentes áreas para a concretização dos objetivos da intervenção.

O 7.º capítulo reserva-se à avaliação tanto do PI como das aprendizagens dos alunos. Também é reservado uma parte para a apresentação e análise dos dados recolhidos que permitem analisar o contributo da utilização de estratégias de autoavaliação na aprendizagem da representação ortográfica das palavras.

Por fim, no 8.º e último capítulo atende uma reflexão crítica sobre a atuação da prática pedagógica, indicando alguns constrangimentos encontrados ao longo da intervenção, os modos de os ultrapassar e alguns aspetos importantes a considerar na futura prática docente. Os anexos são apresentados no fim permitem uma melhor compreensão do relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve caracterização do grupo turma e do meio socioeducativo. Neste capítulo também será apresentada a identificação da problemática a partir da qual surge o tema em estudo.

Assim, em primeiro lugar, será apresentado o contexto socioeducativo em que o grupo turma se encontra inserido, recorrendo à caracterização social, económica e cultural do meio onde a escola se encontra, bem como uma breve análise e descrição dos recursos humanos e físicos de que a escola dispõe.

Em segundo lugar, será apresentada a caracterização da ação educativa na sala de aula.

Por fim, será apresentada uma avaliação diagnóstica das competências disciplinares, sociais e das competências autorregulatórias do grupo turma.

2.1. Caracterização do meio e da escola

A escola onde decorre o estágio encontra-se administrativamente numa área pertencente à Freguesia de Belém e constitui-se como uma das sete escolas do Agrupamento de Escolas do Restelo, que tem como sede a Escola Secundária do Restelo.

A área onde a escola se encontra é urbana. A maioria da população que reside nesta área urbana tem entre 25 e 64 anos, segundo os dados do INE relativos aos Censos 2011. De acordo com os mesmos dados e tendo em conta a população residente na freguesia com idade superior a 18 anos, cerca de 39% da população concluiu o Ensino Superior. Estes dados estatísticos são relativos à antiga Freguesia de Santa Maria de Belém, antes da reunião desta com a Freguesia de São Francisco Xavier.

No meio envolvente da escola, encontra-se não só uma grande variedade de serviços, dada a sua proximidade a Algés, como também a existência de pontos de

interesse cultural, como o Mosteiro dos Jerónimos, o CCB, a Torre de Belém, o Padrão dos Descobrimentos ou o Planetário.

A Junta de Freguesia de Belém mantém uma parceria com a escola, não só enquanto responsável pelas A.E.C., que incluem o Ensino do Inglês, Música, Expressão Dramática e Atividade Física e Desportiva, mas também com o Projeto Intervir, aplicado em todas as turmas do 1º CEB do Agrupamento. A Paróquia de Belém mantém, igualmente, uma relação de apoio com a escola, sendo responsável pela C.A.F. Outras entidades têm parcerias com o Agrupamento de Escolas, como: a Câmara Municipal de Lisboa, que proporciona aulas de Natação às turmas por um período do ano letivo, durante dois dias por semana; a PSP – Escola Segura e a Casa da Praia.

Esta escola concentra em si duas valências de ensino: Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com 3 e 10 turmas, respetivamente. No 1º Ciclo, existem três turmas tanto no 1º como no 4º ano, e duas turmas por ano no 2º e 3º anos. No que diz respeito aos recursos humanos da escola, e através de uma conversa informal com a Coordenadora, foi possível identificar 13 professores do 1º CEB (contando com as professoras de Ensino Especial e com a Coordenadora), 3 educadoras de infância e 7 assistentes operacionais (2 do Jardim de Infância e 5 do 1ºCEB) que desenvolvem a sua atividade profissional nesta escola.

Relativamente aos recursos materiais da escola, os espaços físicos que se destacam são o Centro de Recursos, o Ginásio, a Biblioteca e Cantina, que inclui dois espaços para as crianças tomarem as suas refeições. O espaço escolar dispõe ainda de 10 salas de aula, o Gabinete da Coordenação e uma sala de professores. O espaço exterior está dividido, sendo uma parte para a utilização dos grupos do JI e a outra para os alunos do 1º CEB.

Os professores titulares de turma desta escola não apresentaram o Plano Curricular de Turma, por decisão conjunta.

2.2. A ação educativa na sala de aula

Ao longo do período de observação em sala de aula, foi possível recolher dados que permitiram caracterizar vários aspetos do processo de ensino-aprendizagem praticado dentro da sala de aula. De seguida, será apresentada uma breve descrição de aspetos relacionados com a gestão do tempo dedicado a cada disciplina, a gestão do espaço e dos recursos físicos, os princípios educativos da prática pedagógica, no que diz respeito à diferenciação pedagógica, bem como à estruturação da aprendizagem.

2.2.1. Gestão semanal das atividades e dos recursos físicos

As atividades semanais do grupo de alunos que nos foi atribuído como contexto educativo para a intervenção pedagógica em contexto da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado II, estão organizadas da seguinte forma:

Quadro 1 : Horário semanal das atividades e do tempo de trabalho dedicado a cada disciplina

Hora	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:15 - 10:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:15 - 11:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:15 – 11:45	INTERVALO DA MANHÃ				
11:45 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30 – 14:00	ALMOÇO				
14:00 – 14:30	Matemática ou “Projeto dos Afetos”	Português (exercício ortográfico)	Matemática	Português	Matemática (Rotina de cálculo mental)
14:30 – 15:00	Estudo do Meio ou “Projeto dos Afetos”	Educação para a Cidadania	Expressões Ou “Projeto Família”	Expressões	Matemática
15:00 – 15:30	Estudo do Meio	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio “Projeto Família”	Apoio ao Estudo	Expressões
15:30 – 16:00	Estudo do Meio	Expressões	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Expressões

Uma grande parte das atividades que são realizadas durante a semana nas disciplinas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio não aparecem discriminadas em nenhum material de gestão do tempo na sala de aula. Também não se encontra exposto o horário da turma. A gestão do tempo é realizada totalmente pela professora titular de turma, e as atividades que são anunciadas com alguma

antecedência são aquelas que dependem da participação ou preparação dos alunos ou dos seus familiares.

Como assinalado na agenda semanal acima, existem dois projetos da responsabilidade de duas entidades diferentes que ocupam duas horas semanalmente. De acordo com o Plano Anual de Atividades (2013-2015), o “Projeto dos Afetos”, que está a cargo de psicólogas da Junta de Freguesia de São Francisco Xavier, decorre durante todo o ano com os seguintes objetivos: desenvolver espírito crítico; incentivar o aprender a aprender; fomentar o respeito pelas regras da vida em sociedade.

Outra atividade que ocorre semanalmente com esta turma, em que irá ser aplicado um projeto de intervenção pedagógica, é o Programa Famílias desenvolvido pela Júnior Achievement.

Ao longo do 3.º Período estão programadas várias atividades. Uma das que estão incluídas no Plano Anual de Atividades para este grupo turma é a visita à Quinta Pedagógica dos Olivais. Para além desta visita, os alunos têm ainda aulas de natação que ocupam um tempo significativo das atividades letivas (terça-feira e sexta-feira das 9:15-10:45), oferecidas pela Câmara Municipal de Lisboa.

Os conteúdos específicos a serem lecionados são decididos pelo grupo de docentes, agrupado por anos de escolaridade, que se reúnem mensalmente. Os conteúdos que as crianças deveriam aprender ao longo do período de intervenção da UC PES II tornaram-se conhecidos através da entrevista dada pela orientadora cooperante (Cf. anexo I), bem como através de conversas informais realizadas ao longo das 6 semanas de intervenção. O grupo turma toma conhecimento dos conteúdos que leciona no momento em que a atividade é desenvolvida.

Fisicamente, a sala de aula está disposta em filas. Uma parte dos alunos estão sozinhos numa mesa. Quatro elementos encontram-se distribuídos por duas mesas juntas, sendo que nenhum destes alunos está virado de costas para o quadro.

Os manuais e cadernos destinados a cada uma das disciplinas encontram-se numa prateleira devidamente organizada e ao alcance dos alunos. Nos momentos de utilização dos cadernos e manuais, são selecionados 2 a 3 alunos para que os distribuam por todos os elementos da turma. Cada aluno tem a liberdade de recolher o caderno de desenho, um livro ou outros materiais, nos momentos em que termina um trabalho, permanecendo à espera da próxima atividade que o grupo irá realizar.

Existe um quadro branco para escrever, um armário de acesso restrito à professora e um bengaleiro para as crianças colocarem os seus casacos. No fundo da sala encontra-se uma estante com vários livros, que constituem a Biblioteca da Sala.

Porém, não existem espaços da sala destinados ao trabalho de disciplinas diferentes, ou a atividades específicas. Os alunos trabalham sempre no seu lugar e

raramente se reúnem para atividades a pares ou em grupo. Ainda assim, os alunos circulam pela sala livremente, quer para afiar o lápis, recolher um material, ir à casa de banho, arrumar, entregar um papel à professora, sem perturbar o trabalho dos outros alunos. Esta movimentação verifica-se, somente, quando os alunos realizam uma tarefa individualmente. Quando a professora realiza uma explicação geral ou introduz uma atividade, as crianças permanecem sentadas e em silêncio.

Afixado na parede na qual se encontra o quadro da sala está uma cartolina com os nomes dos alunos que ficaram nos primeiros lugares da rotina de cálculo mental.

2.2.2. Estruturação da aprendizagem

Relativamente à planificação das atividades, o grupo de docentes agrupa-se por ano de escolaridade e planeia mensalmente as atividades a realizar. Assim sendo, a cooperação entre docentes é mais significativa entre docentes da mesma escola e entre docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade.

A estruturação da aprendizagem é realizada, fundamentalmente, e transversalmente a todas as disciplinas, através de momentos em grande grupo.

Relativamente à Matemática, a professora expõe o procedimento para resolução de determinado problema ou cálculo ao grande grupo, explicitando-o oralmente e apresentando registos no quadro. De seguida, os alunos realizam os exercícios do manual ou livros de exercícios autonomamente e individualmente, podendo solicitar ajuda da professora. Após a resolução destes exercícios, a professora realiza a correção em voz alta, apelando à explicitação do processo de resolução por parte dos alunos. A professora marca trabalhos para casa todas as segundas, quartas e sextas, tanto de português como de matemática.

No caso do ensino-aprendizagem do português, os alunos trabalham os conteúdos, maioritariamente, através de materiais como os manuais adotados e de um manual de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita pelo método das 28 palavras. A professora reforça o estudo dos casos de leitura através de fichas de trabalho, bem como através da produção escrita livre no caderno de trabalho individual de Português do aluno.

Os casos de leitura são introduzidos de forma explícita através da apresentação de uma palavra. Tendo como exemplo a palavra “cenoura”, esta era introduzida através de um desenho. Após isto, a professora escrevia no quadro a palavra explicitando o caso de leitura subentendido, neste exemplo pretende-se trabalhar a letra “C” quando se pretende registar o som [s]. Assim, a docente solicitava palavras que incluíssem este caso de leitura, registando-os no quadro. Após este momento coletivo, as crianças

registam no seu caderno a palavra duas vezes, sendo que a segunda deve-se apresentar com a divisão silábica. Realizam também um desenho alusivo à nova palavra, e duas palavras com os casos “ce” e “ci”.

2.2.3. Diferenciação do trabalho pedagógico

Como se pode verificar através da Quadro 1, um dos alunos encontra-se a frequentar o 2º ano de escolaridade, porém este aluno segue o plano de estudos relativo ao 1º ano de escolaridade, acompanhando assim as atividades da turma. Esta decisão pressupõe a retenção deste aluno no ano letivo seguinte, para que, desta forma, possa continuar a acompanhar esta turma. Este aluno apresenta um diagnóstico que indica uma Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA). A criança encontra-se sentada num lugar onde lhe é prestado apoio por parte de outros alunos que se voluntariam para a ajudar nas atividades.

No que diz respeito ao aluno S., este usufrui de um apoio individualizado através da realização de atividades que se situem na sua zona de desenvolvimento proximal, a todas as disciplinas. Em certos momentos em que o grande grupo realiza atividades individualmente, a professora presta apoio na realização destas atividades, explicitando, quando necessário, certos procedimentos.

2.2.4. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Na porta da sala de aula, encontra-se exposta uma grelha de avaliação do comportamento diário dos alunos, a qual é frequentemente consultada por estes alunos. Esta avaliação é realizada diariamente pela professora, o que permite caracterizar o comportamento como insatisfatório, satisfatório, muito satisfatório, através de um sistema de cores, vermelho, azul e verde, respetivamente.

A rotina de cálculo mental, na disciplina de Matemática, funciona como um meio dos alunos se situarem relativamente aos outros, já que é exposta a ordem pela qual os alunos terminaram a resolução, corretamente, no menor período de tempo.

Relativamente ao Português, o exercício ortográfico serve o propósito de realizar uma apreciação sobre a aprendizagem do sistema ortográfico de representação da língua portuguesa.

Transversalmente a todas as disciplinas, a professora verifica e corrige todos os trabalhos de casa, avaliando, desta forma, o nível de aprendizagem dos alunos ao longo das semanas.

As fichas de avaliação permitem realizar a avaliação dos conteúdos programáticos.

2.3. Caracterização da turma

A turma do 1º ano tem 21 alunos, dos quais 2 estão abrangidos pelo Decreto Lei nº 3/2008, sendo dispensadas 2 horas por semana para o trabalho junto com um professor de Ensino Especial. Um destes alunos recebe, para além destas horas, um apoio ao nível da psicomotricidade por parte de uma técnica de Terapia Ocupacional e o outro não tem português como língua materna.

Relativamente às idades das crianças que formam a turma (Cf. anexo II), à exceção de dois alunos, todos nasceram no ano de 2007.

Os pais das crianças possuem habilitações académicas, na sua maioria licenciatura, facto que ajuda na promoção das atividades escolares aos alunos.

2.3.1. Avaliação diagnóstica dos alunos

2.3.1.1. Competências sociais

Os alunos mostram uma boa relação entre pares. A grande maioria expressa um desejo altruísta em ajudar os seus colegas. No início do ano letivo, de acordo com a entrevista aplicada à professora titular de turma, ocorreram algumas situações de discórdia e indisciplina, no entanto, atualmente, os elementos disruptivos foram amenizados.

De acordo com a entrevista disponibilizada, a professora titular de turma refere que no início do ano ocorreram diversas situações de indisciplina e de agressividade por parte de um conjunto de alunos. Não foram registadas quaisquer tipo de situações disruptivas de natureza agressiva e/ou de desrespeito entre alunos ou na interação criança-adulto, ao longo do período de observação realizado pelo grupo de estágio que integro. Verifica-se, atualmente, uma relação cordial e agradável entre todos os alunos, sem perturbar o funcionamento das sessões. A professora titular de turma considera que a turma sofreu uma evolução relativamente às competências sociais comportamentais desde o início do ano letivo.

Finalmente, ao nível das potencialidades das competências sociais transversais, salientamos o elevado ritmo de trabalho do grupo. Os alunos trabalham várias horas seguidas sem se desconcentrarem e sem alterarem a sua produtividade. Revelam um elevado interesse e motivação e capacidade de executar um trabalho produtivo e satisfatório. Uma das evidências deste fato é a observação de um trabalho que decorreu das 9h30 às 11h45 que os alunos realizaram e corrigiram, em conjunto, 11 exercícios de matemática, incluindo três de resolução de problemas.

2.3.1.2. Competências autorregulatórias

Os alunos revelam conhecimento sobre as rotinas semanais, ou seja, reconhecem os dias em que terão de realizar o exercício ortográfico (à terça-feira) ou a rotina do cálculo (à sexta-feira). A maioria das crianças conhece os dias da semana em que levam trabalho para casa. Foi verificado que uma pequena parte deste grupo tem facilidade em adaptar-se a determinadas alterações na sua rotina, sem comprometer a realização do trabalho de casa, através de estratégias como a negociação do prazo de entrega do trabalho com a professora, ou, ainda, através da apresentação de ideias de reorganização do tempo de trabalho em casa.

Na ordem das competências autorregulatórias, identificámos a autonomia dos alunos como uma grande mais-valia do grupo. A professora faz um trabalho promotor da autonomia no que diz respeito à arrumação da sala e dos materiais após as atividades, pois foi observado que colocam, autonomamente, os seus cadernos nos respetivos espaços de arrumação, recolhem e distribuem materiais, entre outros aspetos relacionados com a microgestão da sala de aula. Esta autonomia é, assim, uma vantagem para a intervenção pedagógica da professora, uma vez que esta usufrui de uma liberdade que canaliza para o apoio mais interventivo aos alunos com mais dificuldades, ou que tenham dúvidas na realização de uma determinada tarefa.

Outra das potencialidades que identificámos foi o interesse e a curiosidade da grande maioria dos elementos da turma. Esta conclusão provém da observação direta, pois os alunos inquiram os adultos que os rodeiam acerca dos mais variados temas, colocando frequentemente questões à professora. Os alunos mostram-se verdadeiramente curiosos em saber mais sobre o mundo que os rodeia, pois procuram conhecimento de forma autónoma, recorrendo à biblioteca para aprender sobre os seus interesses. Esta curiosidade manifesta-se até quando os alunos conversam entre si, sendo que os observamos constantemente a partilhar diversas informações acerca de temas que os interessam, por exemplo sobre animais - tema dominador no grupo turma.

A turma demonstra algumas dificuldades no cumprimento de regras de sala de aula, nomeadamente em manter uma postura adequada, permanecendo com a cabeça em cima da mesa ou levantarem-se frequentemente da cadeira sem autorização, e na participação desordenada em momentos coletivos, como por exemplo falarem sem pedirem autorização e conversarem com os colegas. Este último aspeto pode ser justificado pela motivação e interesse que demonstram em aprender, o que é uma potencialidade desta turma, e em mostrar que conhecem, aprenderam e que sabem responder às perguntas da professora.

É possível que a curiosidade que os alunos demonstram decorra do facto de a maioria da turma ser estimulada intelectualmente no seu meio. Os pais são interventivos e uma parte substancial dos encarregados de educação da turma estão envolvidos na vida escolar dos filhos - esta é uma potencialidade não necessariamente do grupo turma, mas que influencia o seu desempenho, assim como o trabalho do docente.

O facto de os alunos serem interessados relaciona-se também com outra das potencialidades do grupo: a justificação de opiniões e fundamentação de escolhas. A professora titular da turma faz um trabalho no sentido de levar os alunos a explicar, a fundamentar as suas respostas e opiniões.

2.3.1.3. Competências disciplinares: Português

Relativamente à disciplina de Português, a maior parte dos alunos apresenta um grande interesse pela leitura de livros, constituindo esta a atividade preferida do grupo. Foi observada a requisição frequente de livros da biblioteca pela maior parte dos estudantes desta turma, nos tempos livres, e, ainda, uma grande apreciação pela leitura dinamizada por vários elementos, tais como a professora titular de turma, o grupo de estágio, dois encarregados de educação, no âmbito da semana da leitura. Muitos elementos da turma levam livros de casa para a sala de aula e biblioteca, e vice-versa.

O interesse por produzir histórias é também recorrente. Os alunos procuram reproduzir a estrutura da narrativa (iniciado com a apresentação de personagens, seguido do surgimento de um dilema e finalizando a narrativa com a resolução do problema), bem como o aspeto exterior dos livros que lêem, como se pode verificar no (Cf. anexo III).

Também é de referir o apreço por lengalengas, rimas e jogos de palavras, em geral. A este gosto está implícita uma boa compreensão do oral e das produções escritas. Os alunos, quando questionados sobre a compreensão de uma palavra, como por exemplo, “ondular” ou “desgostar”, conseguem referir o seu significado, identificando a palavra ou radical a quem foram acrescentados sufixos através da composição morfológica, como por exemplo, neste caso, “onda” e “gostar”, respetivamente.

Assim, é possível definir que a turma, no geral, se encontra num nível satisfatório no que diz respeito à compreensão oral e leitora.

As fragilidades que esta turma apresenta relativamente à produção escrita, estão relacionados com a translineação, e incorreções ortográficas, quer em contextos de cópia de um texto, como na produção de um texto livre ou na realização do exercício ortográfico. Ainda dentro deste campo, os alunos apresentam algumas dificuldades

relacionadas com as convenções da escrita, como por exemplo o uso do ponto final no fim das frases e a presença de maiúsculas no início das mesmas (Cf. anexo IV).

Relativamente à produção oral, a turma, no geral, apresenta algumas dificuldades em cumprir as regras de participação oral em momentos coletivos, como já foi referido anteriormente, porém, grande parte da turma é pautada por um discurso satisfatório no que diz respeito ao vocabulário, formas de expansão dos grupos nominal e verbal, entre outros (Cf. anexo V).

2.3.1.4. Competências disciplinares: Matemática

No que diz respeito à Matemática, a maioria dos elementos da turma estão muito motivados para as tarefas desta disciplina, sendo que a elegem como disciplina preferida. Têm também facilidade no cálculo mental de somas, o que se verifica na rotina “Corrida do cálculo” realizada todas as semanas que poderá reforçar a motivação e interesse, bem como estimular a agilidade no cálculo mental. Os alunos utilizam estratégias de resolução de cálculo mental, através, por exemplo, da reta numérica para os ajudar. No entanto, cada vez menos alunos demonstram necessidade de recorrer à mesma para realizar somas e subtrações, revelando a utilização de estratégias mentais.

Os alunos revelam dificuldades na resolução de problemas com dois passos, sendo que os problemas relacionados com a subtração são de difícil resolução nesta turma. A professora titular da turma aposta na partilha de diferentes resoluções para uma mesma tarefa, na correção dos exercícios. Também revela um cuidado na escolha dos alunos, com o fim de que todos participem e demonstrem as suas resoluções. Nesta tarefa, a professora aguarda o tempo necessário para que a criança pense na forma de resolução e na forma como comunica a mesma à turma.

Nos tempos livres, alguns alunos produzem notas com valores elevados, utilizando-as em brincadeiras relacionadas com a compra de produtos.

2.3.1.5. Competências disciplinares: Estudo do Meio, Expressão Artística e Físico-Motora

Os animais são o tema mais recorrente das conversas entre os alunos. Mais concretamente interessam-se por animais perigosos, insetos e animais domésticos.

Foi ainda observado que alguns elementos da turma realizam coleções pessoais de minerais, rochas e penas que recolhem no exterior.

A grande maioria da turma desenha de forma recreativa e, na maior parte das vezes, desenhavam animais, como por exemplo dinossauros, cobras, dragões, entre outros. O desenho é algo a que os alunos recorrem espontaneamente sempre que há

tempos mortos ou sempre que terminaram uma tarefa e aguardam instruções para a atividade seguinte.

No capítulo seguinte apresentam-se as potencialidades e fragilidades identificadas a partir da caracterização do grupo turma.

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

3.1. Identificação de potencialidades e fragilidades

Com base na observação realizada, consideramos que existem potencialidades de diferente cariz dentro da turma. Como tal, optámos por agrupá-las em dois grandes campos, tendo por base a organização feita no documento *Organização Curricular e Programas*: competências disciplinares e competências sociais transversais.

Na ordem das competências sociais transversais, identificámos a autonomia dos alunos como uma grande mais-valia do grupo. A professora faz um trabalho promotor da autonomia, e o resultado desse trabalho é visível no comportamento do grupo-turma face às atividades propostas. Esta autonomia é perceptível através do papel dos alunos nas tarefas que executam, sendo que se mostram pouco dependentes do adulto para prosseguirem com as atividades, mais especificamente, os alunos mostram-se responsáveis pela arrumação da sala e dos materiais após as atividades, pela colocação dos seus cadernos nos respetivos espaços de arrumação e pela recolha e distribuição dos materiais, contribuindo deste modo para a microgestão e bom funcionamento da dinâmica do grupo. A autonomia do grupo turma constitui assim uma mais-valia na intervenção pedagógica da professora, uma vez que esta usufrui de liberdade e de tempo pode canalizar para o apoio a alunos com mais dificuldades ou outros que tenham dúvidas na realização de uma determinada tarefa.

Por outro lado, a autonomia dos alunos não se verifica para além da que foi descrita. Os alunos não possuem informação sobre a sua aprendizagem, mais especificamente, sobre as atividades que irão realizar ao longo da semana, o que delimita a sua participação na sua própria aprendizagem, constituindo-se maioritariamente como participação espontânea.

Uma das potencialidades encontradas foi as ações altruístas que os alunos apresentam ter com os seus colegas. Esta mais valia é fundamental e necessária no trabalho em pequenos grupos ou em situações que exijam um trabalho mais relacional.

Outra das potencialidades que identificámos foi o interesse e a curiosidade da grande maioria dos elementos da turma. Os alunos mostram-se verdadeiramente curiosos em saber mais sobre o mundo que os rodeia, pois procuram a informação de forma autónoma. Esta conclusão provem da observação direta, pois os alunos inquiriram os adultos acerca dos mais variados temas, colocando frequentemente questões à professora. Esta curiosidade manifesta-se até quando os alunos conversam entre si, sendo que os observamos constantemente a partilhar diversas informações acerca de temas que os interessam, por exemplo sobre animais - tema de interesse generalizado no grupo turma.

É possível que a curiosidade que os alunos demonstram decorra do facto de a maioria da turma ser estimulada intelectualmente no seu meio familiar. Os pais são interventivos e uma parte substancial dos encarregados de educação da turma estão envolvidos na vida escolar dos filhos - esta é uma potencialidade não necessariamente do grupo turma, mas que influencia o seu desempenho e predisposição para a realização das atividades escolares.

O facto de os alunos serem interessados relaciona-se também com outra das potencialidades do grupo: a justificação de opiniões e fundamentação de escolhas. A professora titular da turma faz um trabalho no sentido de levar os alunos a explicar, a fundamentar as suas repostas e opiniões.

De acordo com a entrevista realizada à professora titular de turma, no início do ano existiram algumas situações de discórdia e indisciplina, no entanto, atualmente, os comportamentos disruptivos foram amenizados e os alunos relacionam-se entre si de forma adequada e agradável.

Atualmente, mostram uma boa relação entre pares, não existindo problemas de maior, e a maioria expressa um desejo altruísta em ajudar os colegas - para além de ser um reflexo de um bom carácter, é uma potencialidade a ter em conta para o desenvolvimento de atividades que exijam um trabalho relacional mais próximo a estabelecer-se entre os alunos.

Finalmente, ao nível das competências disciplinares, salientamos o elevado ritmo de trabalho do grupo.

As atividades preferidas dos alunos são a leitura de livros, a produção livre de desenhos e de narrativas.

No que diz respeito à Matemática, a maioria dos elementos da turma está muito motivada para as tarefas, sendo que a elegem como disciplina preferida. Têm também facilidade no cálculo mental, sendo que utilizam a reta numérica para os ajudar; no entanto, cada vez menos alunos sentem a necessidade de recorrer à mesma para realizar adições e subtrações. Nos tempos livres, alguns alunos desenham notas com

valores elevados, utilizando-as em brincadeiras relacionadas com a compra de produtos.

A professora titular da turma aposta na partilha de diferentes resoluções para uma mesma tarefa, na correção dos exercícios. Também revela um cuidado na seleção dos alunos que devem responder, a fim de todos participarem e demonstrarem as suas resoluções. Nestas situações, a professora aguarda o tempo necessário para que cada criança pense na forma de resolução e na forma como a comunica à turma.

Relativamente às fragilidades relacionadas com esta disciplina, os alunos revelam dificuldades na resolução de problemas com dois passos e nos relacionados com a subtração

A grande maioria da turma desenha de forma recreativa e, na maior parte das vezes, desenha animais, como por exemplo dinossauros, cobras, dragões, entre outros. O desenho é algo a que os alunos recorrem espontaneamente sempre que há tempos mortos ou sempre que terminaram uma tarefa e aguardam instruções para a atividade seguinte.

Os animais são o tema mais recorrente das conversas entre os alunos - eles mostram um grande interesse por animais, especialmente animais perigosos, insetos e animais domésticos.

Foi ainda observado que uma parte da turma se interessa por pedras que recolhem no exterior e por penas, construindo uma coleção pessoal.

A turma demonstra algumas dificuldades no cumprimento de regras de sala de aula, nomeadamente na postura inadequada, com a cabeça em cima da mesa ou levantar-se da cadeira sem autorização, e na participação desordenada em momentos coletivos, por exemplo falar sem pedir autorização e conversas com os colegas. Este último aspeto compreende-se se considerarmos o interesse e a motivação que os alunos demonstram em aprender, o que julgamos pode constituir uma potencialidade desta turma.

Relativamente à disciplina de Português, os alunos apresentam dificuldades no âmbito da cópia de texto, nomeadamente na mudança linha. Recorrentemente mudam de linha mesmo quando ainda têm espaço suficiente para escrever o texto. Ainda dentro deste campo, os alunos apresentam algumas dificuldades na identificação das frases escritas, e das convenções da escrita de frase, por exemplo o uso do ponto final no fim da frase e antes de uma letra maiúscula que inicia a frase seguinte.

3.2. Definição dos objetivos gerais do projeto

Identificada a problemática, foram definidos os objetivos gerais que orientam a prática de ensino, permitindo dar resposta às necessidades do meio e potenciar as mais-valias de uma forma pertinente e significativa.

1.º Objetivo Geral): Estimular a criatividade na resolução de problemas.

A escolha deste objetivo assenta nas potencialidades demonstradas relativamente ao interesse e demonstração de diferentes estratégias de resolução de problemas na disciplina de Matemática. Com isto, é pretendido potenciar uma competência que muitos alunos têm vindo a desenvolver, bem como alargar as possibilidades de implementação em atividade das restantes disciplinas e situações de sala de aula e do seu dia a dia enquanto indivíduos que pertencem a uma comunidade escolar.

2.º Objetivo Geral): Potenciar as competências sociais, como entreajuda/trabalho de grupo, e o respeito pelas regras de sala de aula.

Este objetivo decorre da forma como muitos dos alunos da turma demonstram um desejo altruísta de ajudar os seus colegas. Este objetivo é considerado como relevante numa turma em que se trabalha de forma individual na grande maioria das atividades. O respeito pelas regras de sala de aula é considerado um aspeto que deve ser trabalhado em qualquer turma e essencial, nesta turma, devido ao comportamento disruptivo que a turma apresentou no início do ano.

3.º Objetivo Geral): Melhorar a produção escrita, a leitura e a expressão oral.

Este objetivo provém da necessidade de trabalhar as competências linguísticas específicas do 1.º ano através da potencialidade apresentada pelo grupo turma, que consiste no interesse individual pela leitura, na vontade de comunicar com os outros e de produzir textos, entre outros. A definição deste objetivo resulta também da proatividade que os alunos demonstram em conhecer mais sobre o mundo a partir de textos informativos presentes em livros.

4.º Objetivo Geral): Melhorar as aprendizagens dos alunos em sala de aula através da aplicação de estratégias de autoavaliação enquanto avaliação formativa;

Este objetivo consiste, também, no projeto de investigação do presente Relatório Final. Este O.G. foi criado a partir das fragilidades observadas como a qualidade da participação dos alunos na gestão das suas aprendizagens, bem como nas potencialidades do grupo turma, como por exemplo, a sua vontade de participar nas atividades da turma e na curiosidade e ideias que apresentam.

5.º Objetivo Geral): Assegurar a equidade no processo de aprendizagem através da diferenciação pedagógica.

Este objetivo pretende dar resposta às fragilidades individuais e potencialidades dos alunos. Devido às características do grupo turma, é pretendido que se apresentem estratégias que permitam que todos aqueles que apresentem especificidades de aprendizagem possam evoluir. Visto que, neste momento, os alunos encontram-se em níveis muito diferentes de apropriação da escrita e da leitura ou de raciocínio matemático, é fundamental realizar uma diferenciação pedagógica no sentido em que todos tenham a oportunidade de progredir, tanto os alunos com competências menos desenvolvidas, como aqueles que apresentam um grande desenvolvimento das competências.

3.3. Fundamentação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

O primeiro objetivo geral do Plano de Intervenção está relacionado com a resolução de problemas.

A resolução de problemas é definida como uma capacidade transversal no documento Organização Curricular e Programas, nele salientando-se a importância que esta capacidade tem na vida dos alunos:

“A resolução de problemas coloca o aluno em atitude activa de aprendizagem, quer dando-lhe a possibilidade de construir noções como resposta às interrogações levantadas (exploração e descoberta de novos conceitos), quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas e a testar a sua eficácia.”
(Organização Curricular e Programas, 2004, p.164)

A relevância desta competência surge, em primeiro lugar, na Lei de Bases do Sistema Educativo: um dos objetivos definidos para o ensino no 1º ciclo do Ensino Básico é, inclusivamente, referente às dimensões essenciais a desenvolver no ensino básico:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.” (Lei n.º 46/86, 1986, p.3069)

Sendo uma vertente tão importante do ensino escolar, e uma vez que o grupo de alunos se mostra interessado em aspetos criativos e de resolução de problemas,

acreditamos que este é um objetivo verdadeiramente significativo e importante para o grupo em questão.

“A promoção da criatividade no contexto escolar operacionaliza-se frequentemente na criação de um clima criativo em sala de aula. Este clima criativo privilegia a curiosidade, a divergência de respostas, a crítica, a autonomia, a procura da originalidade, entre outras características (Alencar & Fleith, 2009; Craft, 2005; Cropley, 2009). Nele, o papel do professor assume ainda grande relevância, como modelo de comportamentos e gestor de relações, impulsionando intencionalmente as competências criativas dos seus alunos (Lucas, 2007). A esta ação do professor não é alheio também o clima mais amplo da instituição e mesmo cultural, assim como as suas próprias perceções de criatividade (David, 2008; Morais & Azevedo, 2008), nunca se podendo perspetivar educação deliberada para a criatividade como estando fora de um eixo psicossocial.” (Pereira, 2014, p.11-12)

Neste sentido, pretendemos estimular a criatividade e desenvolvê-la nos alunos através da resolução de problemas - competência transversal que privilegia, exatamente, “a divergência de respostas, a crítica, a autonomia, a procura de originalidade” (Pereira, 2004, p.11).

Se a matemática é a primeira área curricular em que se pensa quando falamos de resolução de problemas, certamente não é a única apropriada para desenvolver tal competência. Pretendemos fazer um trabalho interdisciplinar tendo por base a estimulação da criatividade bem como outras dimensões já referidas. Através da realização da Assembleia de Turma e da alteração da metodologia de trabalho para pequenos grupos (ao invés do trabalho habitual de grande grupo a que a turma está acostumada) iremos ao encontro dos objetivos referidos.

Apresentam-se de seguida as estratégias que concorrem para a sua prossecução:

- **Estratégia 1** - Dinamização de atividades lúdicas integradas em metodologias de trabalho em grupo, que promovam a exploração e a explicitação dos vários passos da resolução de problemas Trabalho do “problema”/ “dilema”/ “obstáculo” na literatura;
- **Estratégia 2** - Implementação da rotina semanal “Assembleia de Turma”. Através da apresentação de problemas e questões levantadas no Diário de Turma os alunos serão levados a discutir em conjunto e a procurar resoluções para os referidos problemas;

- **Estratégia 3** - Implementação do trabalho de projeto, enquanto processo facilitador de resolução de problemas internos (e externos) ao grupo e facilitador de capacidades de resolução de problemas;
- **Estratégia 4** - Estimulação da justificação de resoluções de problemas e partilha de opiniões nas diversas áreas disciplinares através de questões colocadas ou do incentivo à partilha, exemplificando e questionando os alunos, levando-os a partilhas as suas opiniões;

O segundo objetivo “potenciar as competências sociais, como entreajuda/trabalho de grupo e o respeito pelas regras de sala de aula” decorre da forma como muitos dos alunos da turma demonstram um desejo altruísta de ajudar os seus colegas. Uma vez que vivemos numa sociedade em que a solidariedade e a interajuda se constituem como valores basilares, consideramos importante explorá-los com os alunos - e esperamos que seja especialmente significativo, uma vez que estes são ainda bastante jovens e se encontram numa fase etária caracterizada por algum egoísmo - segundo Piaget (1967) os alunos estão no Estádio cognitivo pré-operatório, caracterizado, exatamente, por um “egoísmo intelectual”, em que ainda pensam que o mundo foi criado para si e são incapazes de perceber o ponto de vista do outro, não estando sequer conscientes de que existem diferentes pontos de vista. No sentido de desenvolver esta ideia, de levar os alunos a serem mais altruístas e mesmo a serem capazes de se colocar no lugar dos seus pares, pretendemos exatamente alterar alguns aspetos na metodologia de trabalho de forma a potenciar a interação e a interajuda.

“O trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento. Com trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências. (...) Complementado por frequentes oportunidades para a reflexão e a acção individuais, o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir.” (Pato, 1995, p.9)

No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do R., art. 111º, que trata os deveres do aluno, é perceptível que algumas alíneas se referem à interajuda entre pares, nomeadamente as alíneas d) e j): “d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa; j) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a

integridade física e psicológica dos mesmos.” (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do R., 2015, p. 42). É inegável a importância que a educação moral e ética dos alunos tem na socialização destes com os seus pares e indispensável numa vida saudável, vivida em comunidade.

Apresentam-se de seguida as estratégias que concorrem para a sua prossecução:

- **Estratégia 5** - Realização de um trabalho de projeto em pequenos grupos, tendo por base a cooperação;
- **Estratégia 6** - Execução de trabalho dentro da sala de aula a pares e em pequenos grupos;
- **Estratégia 7** – Produção progressiva de um cartaz com as regras de sala de aula:
- **Estratégia 8** – Introdução de um diário de turma, e respetiva análise em contexto de Assembleia de Turma;

O terceiro objetivo do Plano Intervenção consiste na melhoria da produção escrita, da leitura e da expressão oral. Este objetivo, apesar de estar contemplado no programa de Português, contempla competências utilizadas transversalmente a todas as disciplinas. Com este objetivo pretende-se, mais especificamente, “uma melhoria da fluência de leitura da precisão e da prosódia, no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (Ministério da Educação, 2015, p.7,8).

A reescrita de histórias é considerada por Sepúlveda e Teberosky (2010) como uma tarefa de ensino e de aprendizagem da escrita. As autoras consideram esta atividade como um procedimento implícito na produção da linguagem escrita, na medida em que este “é um procedimento explícito que dá lugar a outro texto equivalente ao texto original, porque o admite como fonte.” (p. 96).

Partindo, assim, de uma das potencialidades verificadas, compreendemos que a reescrita de textos poderá potenciar o desenvolvimento da produção escrita, através da estratégia do trabalho com o texto, que visa a explicitação de estratégias de reformulação e de reescrita.

Consideramos que o momento de apresentações de histórias é fundamental para o desenvolvimento da expressão oral, já que

“Saber escutar e saber falar significa ser capaz de compreender e de selecionar informação: ser capaz de antecipar, de memorizar, de planificar, de produzir e de autorregular ou corrigir a própria mensagem, de acordo com

diferentes registos e com as propriedades dos textos: adequação, coerência, coesão e correção.” (Pinto, 2010, p. 15).

É neste sentido, que as apresentações de livros, de produções próprias escritas e plásticas, concorrem para o desenvolvimento da expressão oral. Consideramos que, nestes momentos, a autoavaliação e a heteroavaliação permitem o melhoramento da competência de expressão oral dos alunos. Sepúlveda & Teberosky (2010) indicam que é através da “ reformulação, os falantes corrigem o seu próprio discurso, produzindo uma mudança, ou apropriam-se da linguagem de outros, produzindo outro discurso” (p.95).

“O professor deve também continuar a ler histórias e outros textos que servem para de base à reflexão dos alunos e à partilha sobre tópicos tratados, constituindo um património partilhado que permite ao grupo crescer Esta preocupação de criar uma comunidade de saberes e discursos (ou discursos feitos de saber) partilhados deve aliar uma forte componente de construção de uma primeira cultura literária.” (Costa & Sousa, 2010, p.75).

Ao levar a criança a “contactar com os textos”, pretendemos proporcionar “o prazer de ouvir histórias”, ao desenvolver atividades de leitura para os nossos alunos.

Para a prossecução deste objetivo serão implementadas as seguintes estratégias:

- **Estratégia 9** - Escrita de histórias com regularidade;
- **Estratégia 10** - Realização do trabalho de projeto;
- **Estratégia 11** - Criação da rotina “hora da leitura”, de forma criar um espaço para a leitura por prazer.
- **Estratégia 12** – Criação da rotina “hora das apresentações”, como forma de apresentar as histórias escritas pelos alunos apresentações de produções plásticas e apresentações e leituras de livros.
- **Estratégia 13** – Criação da atividade “Trabalho com o Texto” onde será melhorado, coletivamente, um texto que foi produzido por um aluno, desde os erros ortográficos à estrutura.

O 4.º objetivo geral consiste em melhorar as aprendizagens dos alunos em sala de aula através da aplicação de estratégias de autoavaliação enquanto avaliação formativa. Este objetivo encontra-se devidamente fundamentado no ponto 4 do presente relatório.

Apresentam-se de seguida as estratégias que concorrem para a sua prossecução:

- **Estratégia 14** - Realização da autoavaliação das aprendizagens e do seu progresso em grelhas de registo afixadas na sala de aula;

- **Estratégia 15** - Registo e avaliação do cumprimento das tarefas;
- **Estratégia 16** - Realização da avaliação das etapas do trabalho de projeto e do desempenho dos alunos;
- **Estratégia 17** - Tirar partido da autonomia que os alunos revelam para potenciar o seu papel ativo, conferindo-lhes novas responsabilidades dentro da sala de aula;
- **Estratégia 18** - Implementação e utilização do “diário de turma”, revendo o que lá for escrito na Assembleia de Turma.
- **Estratégia 19** – Produção de um cartaz, em grande grupo, de estratégias e exposição das mesmas para o melhoramento das competências disciplinares.

O 5.º objetivo geral consiste em assegurar a equidade no processo de aprendizagem através da diferenciação pedagógica. Através deste objetivo, pretendemos realizar uma diferenciação pedagógica interna, ou seja, ao nível do quotidiano da sala de aula. Consideramos que cada aluno pode contribuir, nas várias áreas disciplinares, para a aprendizagem da turma como um todo: “numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe” (Cadima, 1997, p.14). Desta forma, pretendemos orientar atividades que suscitem a colaboração entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem, para que todos os alunos, mesmo os que tenham mais dificuldades, possam aprender e, ao mesmo tempo, sentirem que fazem parte da turma.

Estabeleceram-se as seguintes estratégias para a prossecução deste objetivo geral:

- **Estratégia 20** – Criação de exercícios/tarefas/atividades que desenvolvam conteúdos e competências integrados na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (alunos S. e F.).
- **Estratégia 21** – Implementação de tarefas a realizar após o término das atividades planeadas.

4. O CONTRIBUTO DA AUTOAVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para uma melhor compreensão do tema em estudo, este capítulo apresenta uma definição dos conceitos em causa e a explicitação da relação entre eles. Mais concretamente, será abordado de que forma a prática diária de atividades de autoavaliação em contexto de sala de aula pode potenciar o processo de autorregulação da aprendizagem das crianças.

4.1. Avaliação e regulação da aprendizagem

No sistema de ensino, o significado talvez mais usado para a avaliação é o de atribuir uma nota, integrada numa escala, confundindo-se assim com o conceito de medição ou classificação (Ferreira, 2007). Isto pode ser explicado pela associação que durante muito tempo foi feita ao “paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes” (Ferreira, 2007, p.13).

Segundo Ferreira (2007), a partir da década de 60 do século XX, verifica-se uma nova abordagem ao processo de avaliação, integrada no paradigma qualitativo. Esta nova abordagem, que tem na base pressupostos de intersubjetividade e de compreensão, coloca a ênfase no processo de ensino e nos resultados a longo prazo. A avaliação passa a consistir na

emissão de um juízo de valor (uma questão de dizer se algo é bom ou mau, funcionando como um modelo de resposta ao processo que exige uma negociação constante e a consideração, além dos resultados, dos antecedentes processos e juízos), como uma estimacão global, uma determinacão do mérito ou valor de uma coisa, libertando-a do critério dos objetivos e situando a resposta a questões que contrastam em função dos interesses existentes e dos itens a avaliar e ainda como uma descriçã, interpretaçã dos contextos e sua valorizaçã. (Pacheco citado por Ferreira, 2007, p. 15).

De acordo com Ferreira (2007), esta inovaçã do conceito de avaliaçã é influenciada pela psicologia de natureza construtivista e socioconstrutivista, que considera a avaliaçã das aprendizagens como um meio para alcançã o objetivo do ensino, sendo este objetivo a regulaçã dos processos de ensino e de aprendizagem.

Mendez (2001) defende que a funçã predominante da avaliaçã é, exatamente, a regulaçã deste processo de ensino-aprendizagem, pela intervençã face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino.

a teoria curricular construída à luz das abordagens socioconstutivistas tem evidenciado a importãncia da avaliaçã como componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequaçã e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criaçã de ambiente de aprendizagem de qualidade. (Alonso, citado por Ferreira, 2007, p. 15)

Assim, partindo da perspetiva de que a avaliaçã está integrada no processo de ensino-aprendizagem e é, portanto, influenciada pelos fatores que determinam

este mesmo processo (Ferreira, 2007), Hadji (1994) defende que a avaliação é multidimensional, visto que avaliar é

julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da turma; julgar segundo normas preestabelecidas. Estimar o nível de competência de um aluno. Situar o aluno em relação às suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção do aluno em relação ao nível geral. Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função dos critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma. Determinar o nível de uma produção. Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho (Hadji, 1994, pp. 27-28)

Retomando as ideias de psicologia de natureza sociocontrutivista e construtivista, que servem de base a este estudo, o objetivo do ensino consiste na regulação das aprendizagens. Enquanto mecanismo de ação, esta regulação pode ser definida como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (Santos, citado por Ferreira 2007, p. 98).

A importância da autorregulação da aprendizagem é destacada pela investigação, já que os alunos autorreguladores apresentam-se mentalmente ativos “durante a aprendizagem exercendo um controlo próximo sobre o estabelecimento e a prossecução dos objetivos estabelecidos” (Rosário, Trigo e Guimarães, 2003).

Segundo Ferreira (2007), a regulação é realizada em dois momentos. O primeiro consiste no *feedback* que é dado ao aluno, ou a outros intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. O aluno é situado em relação ao referente, isto é, em relação a um conjunto de normas, critérios definidos, ou ideal, a partir do qual se retira informação no processo de avaliação e se procede à comparação e à reflexão entre o que foi recolhido (competências demonstradas pelo aluno) e o referente. O segundo momento consiste na orientação, ou re-orientação, do percurso pelo ajustamento da ação ao aluno (Ferreira, 2007).

Podemos concluir que a avaliação tem um papel fundamental para alcançar o objetivo do ensino, já que a primeira fase da regulação depende da avaliação e a segunda fase resulta da mesma.

Para além disto é importante salientar que “apesar de todo o tipo de avaliação estar associada a alguma forma de regulação . . . a regulação está intrinsecamente relacionada com a avaliação formativa.” (Ferreira, 2007, p. 98), isto porque a adaptação das atividades é imediata e não diferida, ao contrário da avaliação sumativa.

No capítulo seguinte apresentam-se as condições prévias em que se pode realizar a autorregulação, bem como as diferentes modalidades de autoavaliação que podem ser trabalhadas que contribuem para uma autorregulação por parte da criança.

4.2. Autoavaliação e autorregulação

A regulação da aprendizagem pode ser desencadeada unicamente pelo professor, pela interação entre o professor e o aluno ou, somente, pelo próprio aluno. Um dos processos implicados nos dois últimos tipos de regulação referidos é a autoavaliação. Isto significa que o aluno realiza a sua própria avaliação, podendo esta referir-se a critérios estabelecidos pelo professor ou, ainda, a critérios negociados entre professor e aluno. (Ferreira, 2007).

“Através da auto-avaliação realizada a partir de critérios interiorizados, o aluno explicita as suas representações, reflete sobre as suas estratégias e gere a resolução das tarefas. É pela auto-avaliação, . . . como a peça-chave de qualquer dispositivo pedagógico, que se criam condições que permitem ao aluno uma efetiva regulação da sua aprendizagem.”

Esta implicação do aluno no processo de ensino-aprendizagem “é uma condição necessária à aplicação de uma estratégia durável de diferenciação do ensino, . . . criando-se, ainda, as bases para uma pedagogia da autonomia” (Ferreira, 2009, p.108).

Ao implicar a reflexão do aluno sobre a própria aprendizagem, a autoavaliação privilegia a autorregulação da aprendizagem (Hadji, 2001). Esta regulação resulta da passagem de regulações interativas entre o professor e o aluno, para regulações internas ao próprio aluno, tornando-se, desta forma, uma regulação autónoma (Allal, 1999).

A finalidade da autoavaliação consiste, assim, no “desenvolvimento da autonomia do aluno através da tomada da consciência gradual dos seus processos cognitivos, a vigilância da sua execução e o desenvolvimento de estratégias de auto-regulação” (Laveault, citado por, Ferreira, 2007, p. 109)

A autoavaliação exprime a vontade do desenvolvimento do processo de metacognição que lhe está implícita, visando o “desenvolvimento de actividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrolo e a diminuição da regulação externa pelo professor” (Hadji, 2001, p. 103).

Apesar de interligadas, a autorregulação difere da autoavaliação: “apesar de a auto-regulação da aprendizagem constituir um processo diferente e delimitado da auto-

avaliação, surge na sequência desta, uma vez que não há auto-regulação sem que, primeiro, o aluno tenha realizado a avaliação da sua própria aprendizagem.” (Ferreira, 2009, p. 3503).

Segundo Zimmerman, Bonner & Kovach (1996), a capacidade que uma criança tem em autorregular a sua aprendizagem provém naturalmente em climas sociais de dedicação e propósitos comuns, como por exemplo numa família ou numa escola. Isto significa que a autorregulação não é apenas desenvolvida através da instrução formal. Outras variáveis também são importantes, como por exemplo, “as expectativas dos pais sobre o sucesso dos seus filhos, o seu suporte directo e indirecto no estudo, a marcação de trabalhos de casa . . . e a interacção cooperativa dos alunos com os seus pares” (Rosário, 2004, p.53). Isto significa que o trabalho que se desenvolve apenas no contexto da sala de aula, pode não ser suficiente para desenvolver a capacidade de autorregulação. Outras condições necessárias para que o aluno se autorregule são a motivação, a vontade de aprender a aprender e a motivação (Ferreira, 2007).

Uma vez que neste trabalho se procurou trabalhar essencialmente estratégias de autoavaliação, é importante conhecer os processos de autorregulação e as suas fases em que a autoavaliação se integra. Este conhecimento é essencial para compreender em que momentos a autoavaliação deverá ser realizada de modo a exponenciar comportamentos autorregulatórios.

A autorregulação da aprendizagem compreende várias fases: planeamento e ativação; monitorização; controle ou regulação e, por fim, avaliação. Estas apresentam-se no seguinte quadro:

Fases	Áreas de autorregulação			
	Cognição	Motivação	Comportamento	Contexto
Fase 1 Planeamento e Ativação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecimento de objetivos ▪ Ativação de conhecimento prévio ▪ Ativação de conhecimento metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoção de orientação para objetivos ▪ Julgamentos de eficácia ▪ Perceções da dificuldade da tarefa ▪ Ativação do valor da tarefa ▪ Ativação do interesse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeamento do tempo e do esforço ▪ Planeamento das auto-observações do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceções da tarefa ▪ Perceções do contexto

Fase 2 Monitorização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência metacognitiva e monitorização da cognição 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência e monitorização da motivação e do afeto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência e monitorização do esforço, do uso do tempo e da necessidade de ajuda ▪ Auto-observação do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitorização da mudança de tarefa e das condições do contexto
Fase 3 Controle/ Regulação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção e adaptação de estratégias cognitivas para aprender e pensar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção e adaptação de estratégias para gerir a motivação e o esforço 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incremento/Redução do esforço ▪ Persistência/desistência ▪ Procura de ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança ou renegociação da tarefa ▪ Mudança ou abandono do contexto
Fase 4 Reação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Julgamentos cognitivos ▪ Atribuições 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reações afetivas ▪ Atribuições 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamento de escolha 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação da tarefa ▪ Avaliação do contexto

Quadro 2: Fases e áreas de aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2000, 2004 in)

Apesar de estas fases se apresentarem sequenciadas, podem ocorrer simultaneamente e de forma integrada ao longo do processo de autorregulação. Pintrich (2000;2004) apresenta uma proposta de organização das atividades características de cada uma das diferentes fases, como se pode observar no Quadro 2.

Entende-se por metacognição a “faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido” (Ribeiro, 2003). De acordo com a autora, a metacognição em ação consiste nas reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação, realizada antes do início da tarefa, nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessárias no momento de verificação dos resultados obtidos. O papel dos professores é o de mediar a aprendizagem através de propostas de planos que auxiliem a preparação dos alunos no planeamento e monitorização das suas próprias atividades (Ribeiro, 2003).

As modalidades de autoavaliação, que visam a autorregulação das aprendizagens, diferem consoante a forma como são desencadeadas. Segundo Ferreira (2007), a autoavaliação pode ser apenas realizada pelo aluno, sendo este quem reflete sobre os processos utilizados e os resultados comparando com um referente, e quem decide a partir destas informações, alterar os processos com vista a alcançar um resultado ainda melhor. A autoavaliação pode se constituir uma avaliação mútua, sendo que dois ou mais alunos com o mesmo estatuto de formação avaliam as suas produções ou processos, partindo de um referencial externo. Por fim, a coavaliação consiste no confronto da avaliação realizada pelo aluno com a avaliação do professor, também em

função de um referencial externo. O relacionamento “das duas avaliações leva o aluno a analisar os seus processos e resultados de aprendizagem e a regulá-los” (p.110).

As estratégias utilizadas que concorrem para o objetivo do aluno se autorregular devem ser adequadas às necessidades, interesses e conhecimentos de cada estudante (Silva & Sá, 1997), assim deve ser feita uma “seleção adequada de competências e estratégias e a sua correta e flexível aplicação” (p.16).

As estratégias de aprendizagem são “processos conscientes e delineados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, a um nível específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa” (Silva & Sá, 1997, p. 19).

As estratégias de aprendizagem, nas quais as estratégias de autoavaliação se incluem, podem ter uma complexidade muito diversa. Isto é, podem ser o cumprimento de simples rotinas, como revisão de uma produção escrita, como a elaboração de um plano complexo para atingir um objetivo, e a avaliação desse mesmo plano e da concretização do objetivo. É importante salientar que a utilização das estratégias está dependente do próprio aluno (Silva & Sá, 1997).

Rosário, Trigo e Guimarães (2003) alertam para uma promoção de estratégias auto-regulatórias em contexto de sala de aula que parta da discussão de uma lógica autorregulatória que oriente o trabalho do aluno no sentido de o elevar qualitativamente.

As estratégias de autorregulação devem permitir oportunidades aos alunos de controlar algumas dimensões essenciais da sua aprendizagem (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003).

Quanto à avaliação, como já foi explicitado, está integrada no processo de autorregulação, sendo que este processo compreende diferentes fases:



Figura 1: Modelo do PLEA (modelo que caracteriza o processo de autorregulação da aprendizagem em três fases: Planificação, Execução e Avaliação) da aprendizagem autorregulada (Rosário, Nuñez & Gonzalez-Pienda, 2007)

A fase da planificação constitui-se numa etapa em que se estabelecem as razões para aprender, isto é, os objetivos de aprendizagem, como também são selecionadas as estratégias para a concretização dos objetivos definidos. A fase da execução refere-se ao “plano estabelecido em prática, à implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista as metas propostas” (Rosário, Nuñez & Gonzalez-Pienda, 2007). Por fim, a fase de avaliação tem como linhas orientadoras o julgamento quanto à relação entre a tarefa de aprendizagem e o plano realizado, permitindo a justificação dos resultados.

Como se pode verificar na figura 1, cada “o processo não só se organiza da planificação para avaliação passando pela execução, mas em cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é actualizada, reforçando a lógica auto-regulatória” (Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda, 2007, p.22)

De acordo com os autores, um dos exemplos desta dinâmica cíclica é a fase de planeamento que pressupõe uma avaliação dos recursos, pessoais e ambientais, disponíveis para realizar um plano passível de ser concretizado. Para além disto, os resultados da fase de avaliação “alimentam a planificação de novas tarefas reiniciando assim o ciclo auto-regulatório” (p.24).

No capítulo seguinte, pretende-se apresentar o paradigma de estudo deste tema, bem como fundamentar os métodos e técnicas de recolha e de tratamento de dados selecionados.

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

5.1. Paradigma de estudo

Partindo das características que o grupo turma apresenta, enunciadas no capítulo 2, formularam-se vários objetivos que visam concorrer para uma evolução da aprendizagem de conteúdos e de competências por parte destes alunos.

Uma das fragilidades encontradas no grupo turma consistia na falta de autonomia relativamente às suas aprendizagens, ao seu trabalho escolar e às tarefas em sala de aula.

Para além disto, foi verificado que os alunos não realizam estratégias de autoavaliação, quer por iniciativa própria, do professor ou dos seus pares.

As questões-problema que se colocam são as seguintes:

- Que práticas educativas promotoras de competências autorregulatórias, mais concretamente as relacionadas com estratégias de autoavaliação, podem ser introduzidas no processo de ensino-aprendizagem num contexto educativo com uma estrutura já definida e consolidada?
- De que forma as práticas educativas promotoras de competências autorregulatórias, mais concretamente as relacionadas com estratégias de autoavaliação, promovem a aprendizagem?

Assim, a hipótese deste estudo é verificar se existe uma conjetura entre uma competência de aprendizagem das crianças e a introdução de estratégias de autoavaliação no quotidiano em contexto de sala de aula.

Como forma de avaliar este estudo, foram delineados métodos e técnicas de avaliação de recolha de dados, apresentados seguidamente.

5.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Neste capítulo serão apresentados, em primeiro lugar, as diferentes fases do trabalho e, posteriormente, os métodos de recolha e de análise de dados utilizados nesta investigação. Segundo Ferreira (2007), as etapas da avaliação compreendem quatro fases. A primeira consiste na planificação da avaliação. É nesta fase que se define: o tipo de informação que deve ser recolhida; em que momentos deverá ser feita essa recolha, o responsável pela mesma e, ainda, a sua finalidade.

A variável independente consiste numa “variável estímulo que atua tanto ao nível da pessoa, como do seu meio, para afetar o comportamento.” (Tuckman, 2005, p.121). Neste estudo, a variável independente consiste na introdução de estratégias de autoavaliação no quotidiano das crianças.

A variável dependente consiste num “aspeto observado do comportamento do organismo que foi estimulado” (Tuckman, 2005, p. 122). A variável dependente deste estudo é a ocorrência de erros ortográficos da turma no exercício ortográfico.

De modo a controlar outros aspetos da introdução de estratégias de autoavaliação ao longo da intervenção, também foi alvo de avaliação os comportamentos autorregulatórios das crianças, Estes comportamentos foram avaliados em atividades que remetiam para momentos autoavaliativos no quotidiano da sala de aula, de forma estruturada pelo docente. A recolha de dados e o tratamento dos mesmos relativamente aos comportamentos autoavaliativos ou

autorregulatórios encontra-se no capítulo 7 do presente relatório, já que este remete para a avaliação dos objetivos gerais.

A segunda etapa da avaliação consiste na recolha de informação. Já a terceira etapa é reservada para a análise da informação. Finalmente, a quarta e última etapa compreende a emissão de um juízo de valor, o qual pode ser quantitativo ou qualitativo (Ferreira, 2007).

Como a finalidade deste estudo é o de avaliar uma correlação entre a ocorrência de incorreções ortográficas e a aplicação de estratégias de autoavaliação do estudo para o exercício ortográfico é necessário distinguir dois tipos de informação recolhida.

A primeira informação recolhida consistiu nas incorreções ortográficas produzidas por cada aluno da turma. Esta informação permite avaliar uma das valências do “conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado” (Programa de Português para o Ensino Básico, 2009, p.16). Ao mesmo tempo, é convocado pelo processo de fixação linguística que tem como resultado a escrita (Programa de Português para o Ensino Básico, 2009). Assim, a informação recolhida permite avaliar, de forma reduzida, uma competência linguístico-comunicativa específica que se processa no modo escrito, bem como uma competência de aprendizagem, uma das competências gerais definidas pelo Programa de Português para o Ensino Básico (2009), simultaneamente.

Esta informação foi recolhida em quatro momentos distintos do período de intervenção educacional supervisionada. Previamente à intervenção, foi realizada uma avaliação diagnóstica. Ao longo da intervenção, foram realizados dois momentos de avaliação, e outro no momento de conclusão do estágio.

A recolha de informação foi realizada por mim, com exceção de um momento em que foi recolhida pela minha parceira de estágio. Este processo de recolha de informação obedeceu ao mesmo procedimento em todos os momentos. O conhecimento do sistema de representação gráfica da escrita, mais especificamente, a ortografia das crianças foi avaliada através da aplicação de um exercício ortográfico. Este material foi produzido e adotado tendo em conta as características específicas da turma. Como referido anteriormente, a turma desenvolveu o processo de aprendizagem da leitura e da escrita através do método das 28 palavras. Assim, dois dos textos produzidos englobavam os casos de leitura abordados explicitamente até ao momento de aplicação do instrumento na turma (Cf. anexo VI).

Cada aluno tinha acesso ao texto que seria utilizado no exercício ortográfico com a antecedência, levando-o para casa. No dia seguinte, seria aplicado o exercício ortográfico do texto entregue a todos os alunos simultaneamente, sendo que em dois casos (os alunos A. e D.F.) as palavras eram lidas de forma vagarosa reservando mais

tempo para a concretização das tarefas. Esta diferenciação na metodologia de avaliação é justificada pelo fato destes alunos apresentarem dificuldades acrescidas. Um destes alunos ainda não tinha conseguido realizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Outro aluno apresentava dificuldades de concentração, visto apresentar um quadro clínico de hiperatividade.

O método de recolha de incorreções ao nível da representação gráfica das palavras consistiu no registo destas mesmas incorreções de forma discriminada, no momento da correção dos textos, numa grelha de levantamento de incorreções, como é possível verificar no anexo VII. Esta discriminação dos erros ortográficos foi realizada de acordo com Inês Sim-Sim (2009). Estes dados foram transferidos para suporte Excel (Cf. anexo VIII).

Este processo de avaliação compreendeu um segundo tipo de informação recolhida, que consiste numa autoavaliação do estudo autónomo realizado pelos alunos. Esta recolha foi realizada através de um inquérito (Cf. anexo IX) fornecido aos alunos no momento imediatamente anterior ao exercício ortográfico. O inquérito foi o instrumento de recolha de dados selecionado visto possibilitar a uma recolha de informação rápida a fim de dispender o mínimo tempo de aula disponível.

Este instrumento é composto por cinco perguntas que permitem avaliar não só se a criança considera que a preparação que fez consiste numa prática relacionada com o estudo, através da pergunta a), como também permite informar sobre a qualidade do mesmo, através das perguntas b), c), d) e e):

- a) Estudei?
- b) Li o texto?
- c) Quantas vezes li o texto?
- d) Sublinhei as palavras difíceis?
- e) Copiei as palavras mais difíceis?

5.3. Métodos e técnicas de tratamento de dados

É necessário utilizar métodos e técnicas de forma a tratar a informação recolhida, isto porque “após a utilização de um inquérito por questionário torna-se necessário efectuar uma análise estatística” (Pombal, Lopes & Barreira, 2008, p.14).

Numa primeira etapa, os dados foram tratados tendo como principal variável o número de incorreções ortográficas realizados pela turma, ao nível global, de cada um dos exercícios ortográficos realizados (Cf. anexo X). Assim, foi possível observar o volume de incorreções ortográficas, desde o momento da avaliação diagnóstica, passando pelos dois momentos de avaliação contínua e, por fim, pelo momento de

avaliação final. A forma de representação gráfica escolhida para a apresentação destes dados foi o gráfico de rede, por permitir a visualização dos casos de leitura onde a maior parte das crianças realiza incorreções e a frequência. Os gráficos de rede assemelham-se a uma teia de aranha, permitindo que visualizemos a abrangência de incorreções.

Numa segunda etapa, partindo do anexo X foi realizada a tabela (Cf. anexo XI) essencial para a construção de um gráfico de extremos e quartis. Esta forma de representação gráfica dos dados tem como vantagens “estabelecer comparações entre amostras, evidenciando as principais semelhanças e diferenças entre os padrões de distribuição, nomeadamente no que diz respeito à localização de algumas das medidas características dos dados, assim como à maior ou menor dispersão dos dados” (Ministério da Educação, 2007, p.60). Isto significa que este gráfico apresenta a dispersão do volume de incorreções realizadas de uma forma geral de cada exercício ortográfico.

O segundo tipo de informação, que consistiu nas estratégias de autoavaliação utilizadas pelos alunos, foi organizado numa tabela em formato excel, que inclui a totalidade de incorreções ortográficas (Cf. anexo XI). Devido à organização dos dados nesta tabela, foi possível realizar um gráfico de diagrama de dispersão ou *scatter plot*, isto porque é

the most useful graph for displaying the relationship between two quantitative variables measured for the same individuals. The values of one variable appear on the horizontal axis, and the values of the other variable appear on the vertical axis. Each individual in the data appears as a point on the graph (Moore, Notz e Flinger, 2013, p.100).

O coeficiente selecionado é o de correlação de Spearman (ρ) uma vez que é o ideal para relacionar e testar a relação entre duas variáveis.

6. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM DESTAQUE PARA O TEMA EM ESTUDO

6.1. Princípios orientadores do PI

A escolaridade é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses, uma vez que

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da

personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”

(Ministério da Educação e Ciência, 2005, Decreto-Lei nº 49/2005)

A escolaridade consiste num processo que deve ser contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos.

Um dos princípios da intervenção pedagógica é a liberdade de aprender e ensinar com tolerância, tendo em conta que não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, e que o ensino público não se constitui como sendo confessional.

Procurei dar uma resposta às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade das crianças, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Para além disto, ao longo do período de intervenção pretendeu-se formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Este princípio está na base da promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões.

O objetivo de qualquer intervenção consiste na promoção da aprendizagem de conteúdos e de competências relacionadas com a linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, com as noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e com as expressões plástica, dramática, musical e motora. Para alcançar este objetivo o docente deve criar novas ofertas educativas e de adaptar o currículo com conteúdos considerados relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos e assegurem a inclusão de todos no percurso escolar. Isto é, uma forma de garantir a igualdade efetiva de oportunidades, considerando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Outro dos princípios da Intervenção Educativa, consiste na aprendizagem cooperativa. A construção cooperada das aprendizagens e das relações que se estabelecem na atividade e no discurso partilhado, têm consequências significativas no desenvolvimento sociomoral das crianças. A aprendizagem cooperativa é mais complexa em termos intrínsecos do que a individualista ou competitiva, uma vez que os alunos devem aprender não apenas as matérias escolares, mas também as práticas de relação interpessoal e de grupo. Assim, após estabelecida a interdependência, o professor tem a possibilidade de promover atividades cognitivas e dinâmicas

interpessoais.

Assim, a autonomia e a aprendizagem cooperativa estiveram na base da intervenção pedagógica uma vez que se procurou oferecer “novas condições de acesso à cultura . . . , ajudar a criança e o jovem a elaborarem o seu próprio saber, a organização e a sua experiência,” (Nunes, cit. por Pessoa, 1995, p. 11), e promover

“práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, que permitam criar condições (materiais, afetivas e sociais para que todos tenham acesso aos conhecimentos, devendo ser uma comunidade cultural e formativa, organizada paritariamente, que permita o acesso a saberes e técnicas através de processos de cooperação e de interajuda, que valorize socialmente os saberes e produtos reconstruídos pelos alunos, que dê sentido imediato à partilha de saberes e produções através da difusão e mostra da sua aplicação funcional na comunidade educativa” (Anexo 59. In Pessoa, 1996);

A expressão livre individual constitui-se como outro dos valores da intervenção já que se pretendia promover a comunicação sociabilizada, onde se possa aplicar a “ideia de processo (reciprocidade, circulação, regulação) e que dê sentido social à informação” (Pessoa,s.d.)

6.2. Estratégias globais de intervenção para cada área disciplinar e o seu contributo para a concretização dos objetivos

Com vista a alcançar os vários objetivos gerais do Projeto de Intervenção procedeu-se à planificação e implementação de várias atividades inseridas no conjunto de estratégias delineadas e apresentadas no capítulo 3 do presente relatório. Para uma melhor apresentação das atividades, estas encontra-se organizadas na seguinte tabela:

Objetivos Gerais Áreas disciplinares	O.G. 1 - Estimular a criatividade na resolução de problemas	O.G.2 - Potenciar as competências sociais como entreajuda/trabalho de grupo e respeito pelas regras de sala de aula	O.G. 3 - Melhorar a produção escrita, a leitura e a expressão oral	O.G. 4 - Melhorar as aprendizagens dos alunos através de estratégias de autoavaliação em sala de aula	O.G. 5 - Assegurar a equidade no processo de aprendizagem através da diferenciação pedagógica
Matemática	1.a) Problema da semana (estratégias 1 e 4) 1.b) Tarefas de resolução de problemas e explicitação (estratégias 1 e 4) 1.c) Realização da rotina “Número do dia” (estratégias 1 e 4)	2.a) Resolução de fichas de trabalhos a pares e correção (estratégia 6) 2.b) Estabelecimento de um mercado na sala de aula (estratégia 6)	3.a) Explicitação das resoluções dos problemas da semana (estratégia 12) 3.b) Explicitação das resoluções do número da semana (estratégia 12)	4.a) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de matemática (estratégias 14 e 15)	5.a) Adequação de fichas de trabalho e outras tarefas ao nível dos alunos com mais dificuldades (estratégia 20)
Português	1.d) Identificação do problema numa história e definição do problema/complicação do texto narrativo do trabalho de projeto (estratégias 1 e 3) 1.e) Resolução do problema na história (ficha de trabalho) e definição da contribuição das personagens na resolução do problema	2.c) Pesquisa a pares no trabalho de projeto (estratégia 5) 2.d) Planificação da história em grupo (estratégia 5) 2.e) Criação cartaz regras trabalho de projeto (estratégia 7)	3.c) Escrita de pequenas histórias ou respostas de opinião (estratégia 9) 3.d) Planificação, escrita e reescrita da história no trabalho de projeto (est. 10) 3.e) Hora da leitura (estratégia 11) 3.f) Leitura de histórias (estratégia 12)	4.b) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de português (estratégias 14 e 15) 4.c) Identificação das fases de autorregulação a partir de uma narrativa	5.a) Adequação de fichas de trabalho e outras tarefas ao nível dos alunos com mais dificuldades (estratégia 20) 5.b) Produção de um dicionário em conjunto com o aluno de língua materna não portuguesa (estratégia 20)

			3.g) Construção e melhoria de texto em grande grupo (est. 13)	4.d) Atividade de avaliação das produções escritas	
Estudo do Meio	1.f) Formulação de questões, definição de estratégias para encontrar respostas nas etapas da pesquisa do Trabalho de Projeto (estratégia 3)	2.c) Pesquisa a pares no trabalho de projeto (estratégia 5)	3.d) Planificação, escrita e reescrita da história no trabalho de projeto (estratégia 10) 3.h) Pesquisa e redação das respostas (estratégia 10)	4.e) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de estudo do meio (estratégias 14 e 15)	5.a) Adequação de fichas de trabalho e outras tarefas ao nível dos alunos com mais dificuldades (estratégia 20)
Expressões	1.g) Estabelecimento de um mercado na sala de aula (estratégia 1) – Teatro 1.h) Discussões sobre a ilustração, tomada de decisões por parte dos grupos acerca da montagem das ilustrações no livro e da disposição gráfica (estratégia 3)- Exp. Plástica 1.i) Como se formam as cores - resolução de problemas no momento (estratégia 3) - Exp. Plástica	2.f) Atividade de ilustração/decisões em grupo (expressão plástica) (estratégia 5) 2.g) Estabelecimento do mercado (teatro) (estratégia 6)	-	4.f) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de expressões (estratégia 14 e 15)	-

<p>Capacidades transversais</p>	<p>1.j) Realização da assembleia de turma (estratégia 2 e 4)</p>	<p>2.h) Resolução problemas c os mesmos objetivos - entreajuda (estratégias 5 e 8)</p>	<p>3.i) Discussões e resolução de problemas no Trabalho de Projeto (estratégia 10) 3.j) Exposição de problemas, debates e respetiva resolução na Assembleia de Turma (estratégia 12)</p>	<p>4.g) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das etapas do projeto (estratégia 16) 4.h) Cartaz comportamento trabalho de projeto (estratégia 19) 4.i) Coavaliação oral da concretização de tarefas propostas na agenda semanal;</p>	
---------------------------------	--	--	--	--	--

Tabela 1: Apresentação das atividades realizadas por objetivo geral e por área disciplinar e não disciplinar

Por motivo de limite de páginas do presente relatório, neste capítulo apenas será apresentada a implementação do 4.º objetivo geral por se constituir como ponto de partida para a investigação. A restante descrição das estratégias dos objetivos gerais 1,2,3 e 5 encontra-se em anexo (Cf. anexo XIII).

Cada uma das atividades de autoavaliação ou coavaliação descritas de seguida, estão integradas em atividades que concorrem também para outros objetivos gerais do PI. Neste capítulo apenas serão descritas as tarefas de autoavaliação, remetendo para anexo a descrição das atividades na sua totalidade.

A apresentação das atividades que concorrem para o objetivo geral n.º 4, estão organizadas em três modalidades diferentes de autoavaliação “que possibilitam a autorregulação das aprendizagens, quer esta seja desencadeada pelo próprio aluno, quer na interação com o professor ou com os colegas” (Ferreira, 2007, p. 110).

Uma das modalidades é a “autoavaliação realizada pelo aluno, que avalia os resultados e/ou os processos que lhe permitiram chegar a eles, em função de um referencial externo” (p. 110). É através desta modalidade que o aluno regula a aprendizagem, com efeitos nas representações e nos processos. Outra modalidade de autoavaliação consiste na “autoavaliação mútua: dois ou mais alunos com o mesmo processo de formação avaliam as suas produções e/ou processos, a partir de um referencial externo. Através das interações nos alunos desencadeia-se um processo de regulação de cada participante” (Ferreira, 2007, p. 110).

Como este PI permitiu a introdução de estratégias de autoavaliação de forma estruturada pela primeira vez nesta turma, optou-se por utilizar estratégias de autoavaliação que pudessem ser partilhadas em pequeno e em grande grupo, a fim de estimular a troca de ideias e sobretudo de modo a proporcionar, por parte do docente, uma orientação orientar da melhor forma, comunicação das diferentes opiniões.

Matemática, Português e Estudo do Meio

4.a) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de matemática (estratégias 14 e 15); 4.b) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de português (estratégias 14 e 15); 4.e) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de estudo do meio (estratégias 14 e 15)

Estas tarefas consistiam, essencialmente, em realizadas ou no final das atividades ou no final do dia. Era pedido a um aluno que avaliasse o seu desempenho, e/ou do seu grupo a fim de que que avaliassem o cumprimento da tarefa, bem como a qualidade do trabalho realizado.

Português

4.c) Identificação das fases de autorregulação a partir de uma narrativa

Esta atividade não se inclui em nenhuma das estratégias mencionadas. Porém, no início da intervenção senti necessidade de explicitar as diferentes fases da autorregulação para que os alunos pudessem compreender os significados de planeamento, de execução e de avaliação. Pensei que a melhor atividade que poderia planejar seria o conto de uma história em que se pudesse aplicar os conceitos que pretendia incluir no quotidiano da sala de aula. No entanto, face à falta de narrativas que demonstrassem o processo de autorregulação e que pudessem ser trabalhadas num espaço temporal curto, como o da duração de uma pequena aula, decidi construir um texto narrativo (Cf. anexo XIV). Ao longo da leitura da narrativa os alunos eram interpelados a inferir aquilo que o protagonista deveria realizar de forma a solucionar o problema, tal como se pode verificar no anexo.

4.d) Atividade de avaliação das produções escritas

Esta atividade está integrada numa atividade de produção escrita, que incluía um momento de avaliação sobre o seu trabalho escrito através de uma grelha de autoavaliação da produção escrita (Cf. anexo XV), a qual foi produzida e realizada em grande grupo. O objetivo desta atividade tinha como objetivo melhorar a forma e o conteúdo da narrativa, partindo da autoavaliação dos alunos.

Para além desta tarefa de melhoria das produções escritas, foi também proposto a cada grupo uma lista de perguntas e/ou sugestões, a partir das quais o grupo poderia melhorar o texto.

Expressões

4.f) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das tarefas de expressões (estratégia 14 e 15)

Quanto à fase da produção plástica do trabalho de projeto, os alunos planificaram a quantidade de material que deveriam produzir e avaliaram a concretização desse material à medida que concluíam a atividade.

Capacidades transversais

4.g) Preenchimento de grelhas de autoavaliação das etapas do projeto (estratégia 16)

Esta atividade, que está integrada na estratégia 16 proposta no PI e que prevê a avaliação das etapas do trabalho de projeto, orienta o grupo de trabalho de projeto quanto à avaliação do seu próprio trabalho. Relativamente ao ritmo de trabalho de todo o trabalho de projeto, este foi avaliado a partir de uma grelha de registo do trabalho de projeto.

O referencial externo proposto pelo professor foi variando em relação à fase do projeto em que o trabalho se encontra, tendo como referência a consulta e o

preenchimento da grelha “Fases do Projeto”. As fases do projeto foram delineadas no momento de conceção do projeto.

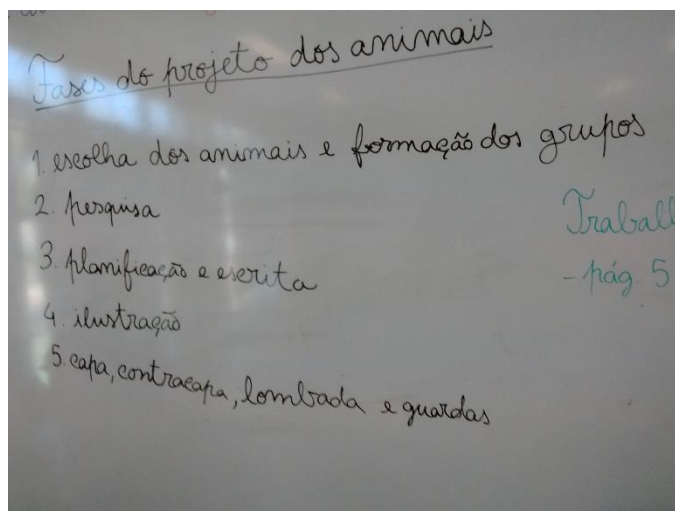


Figura 2: Definição das diferentes fases do trabalho de projeto

Em cada sessão de trabalho de projeto, era solicitado que o porta-voz de cada grupo avaliasse o trabalho realizado, quanto ao desempenho, propondo sugestões de melhoria e estabelecendo novos objetivos.

Como por exemplo, relativamente à fase de pesquisa, o grupo turma propôs as regras gerais de trabalho de projeto e específicas do trabalho de pesquisa, após a primeira sessão de trabalho. Estas regras foram expostas em sala de aula, as quais funcionaram como critérios para avaliação das sessões de trabalho de pesquisa.

Para além disto as questões colocadas no plano de projeto, também constituíram-se como guiões de pesquisa. Isto é, uma vez que após a conceção da resposta, os alunos procediam à leitura da pergunta e avaliavam se o trabalho realizado tinha cumprido o objetivo que era o esclarecimento da dúvida apresentada no Plano de projeto.

Outra das modalidades de autoavaliação consiste, segundo Ferreira (2007), na coavaliação em que “o aluno confronta a sua auto-avaliação com a avaliação realizada pelo professor, em função de um referencial externo. O relacionamento das duas avaliações leva ao aluno a analisar os seus processos e resultados de aprendizagem e a regulá-los”. A estratégia 14 do plano de intervenção e a estratégia 19 integram esta modalidade de autoavaliação, na perspectiva em que a avaliação das competências e das aprendizagens é realizada pelo professor, mas que acaba por ser confrontada com uma autoavaliação do aluno realizada previamente sobre a forma como trabalhou para alcançar os objetivos ou sobre a concretização dos objetivos.

4.h) Cartaz comportamento trabalho de projeto (estratégia 19)

Uma destas atividades constituiu-se na autoavaliação do comportamento diário oralmente. Nos últimos minutos de cada dia, era pedido aos alunos que refletissem sobre o seu comportamento, qualificando-o através de uma escala cromática. Esta escala era utilizada em contexto de sala de aula previamente ao período de intervenção, pelo que os alunos já tinham tomado conhecimento dos critérios de avaliação sob os quais deveriam ser avaliados. Estes critérios estavam afixados na sala de aula sob a forma de uma grelha. Esta atividade permitiu que o aluno refletisse e avaliasse sobre as várias atitudes tomadas ao longo do dia e que os comparasse a um referencial, a fim de emitir um juízo.

4.i) Coavaliação oral da concretização de tarefas propostas na agenda semanal;

Outra atividade integrada nesta estratégia foi a autoavaliação em grupo da concretização de tarefas da Agenda Semanal quanto ao ritmo e qualidade do trabalho global da turma. Esta atividade autoavaliativa está interligada com o momento de apresentação, realizado às segundas feiras por parte do professor, das várias atividades planeadas ao longo da semana, bem como dos conteúdos e/ou competências previstos de serem trabalhados. Neste momento de apresentação, os alunos tinham a oportunidade de realizar propostas de alteração e de esclarecer dúvidas quanto às atividades e os conteúdos a adquirir. Esta autoavaliação foi realizada oralmente e registada através de símbolos representativos. Os critérios de avaliação consistiram nos seguintes pontos: (i) realização das atividades; (ii) cumprimento do horário previsto; (iii) qualidade do trabalho em grande grupo (avaliado apenas em atividades que integram um momento coletivo).

7. AVALIAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

7.1. Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Por motivo de limite do número de páginas, neste capítulo será dado maior enfoque à avaliação do objetivo geral n.º4 que se enquadra no tema de investigação. No entanto, apresento, em anexo, as grelhas de avaliação dos restantes objetivos gerais do PI (anexo XVI) .

7.1.1. Apresentação e análise de dados relativos à prática de autoavaliação no quotidiano da sala de aula

Através da observação da grelha de avaliação do objetivo geral n.4 (anexo XVII), é possível verificar que a maior parte da turma evidenciou momentos de autoavaliação nos quais revelou pensamento crítico relativamente ao seu trabalho e do seu grupo.

Comparativamente com a avaliação diagnóstica, foi possível verificar que os alunos não realizavam reflexões em sala de aula relativamente ao seu desempenho, é possível verificar, através da observação da grelha de registo de observações referida anteriormente, uma evolução da ocorrência de autoavaliações orais. Também se pode verificar um incremento na qualidade das reflexões que o aluno realizava quanto ao seu desempenho ou ao desempenho do seu grupo. Para além disto, era frequente os alunos realizarem uma sugestão de melhoria no final das suas reflexões.

7.1.2. Apresentação e análise de dados relativos à utilização estratégias de autoavaliação

No diagrama de extremos e quartis abaixo, podemos verificar a distribuição dos alunos quanto ao volume de incorreção nos vários exercícios ortográficos realizados, ao longo do período de intervenção.

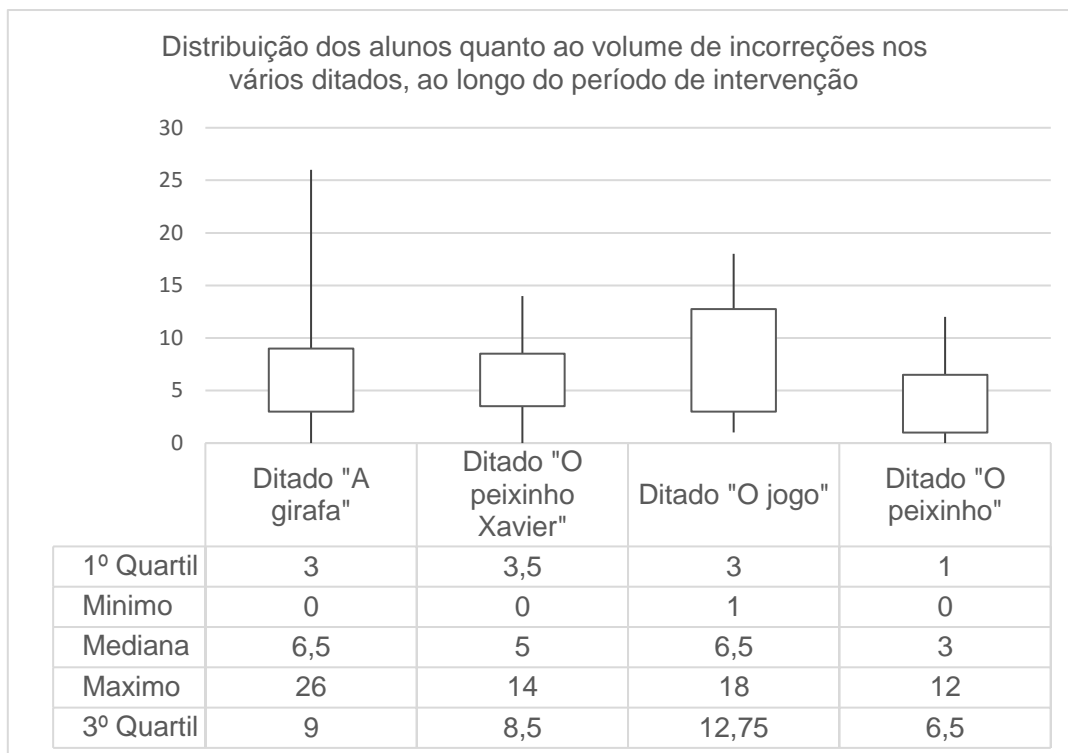


Gráfico 1- Diagrama de extremos e quartis que mostra a distribuição dos alunos quanto ao volume de incorreções nos vários ditados, ao longo do período de intervenção

Este gráfico permite inferir que, em primeiro lugar, a mediana ao nível das incorreções do ditado foi diminuindo, apesar do aumento entre o 3.º e o 4.º ditados. Ainda assim, esta comparação não é significativa, uma vez que o número de incorreções dos vários elementos da turma não difere entre os mesmos.

Partindo do pressuposto de que esta turma procede à aprendizagem da escrita e da leitura através do método das 28 palavras, como referido anteriormente, os exercícios ortográficos foram avaliados segundo esta perspetiva. De seguida, apresentam-se gráficos de rede, nos quais se demonstram as incorreções ao nível dos casos de leitura, ao longo do tempo.

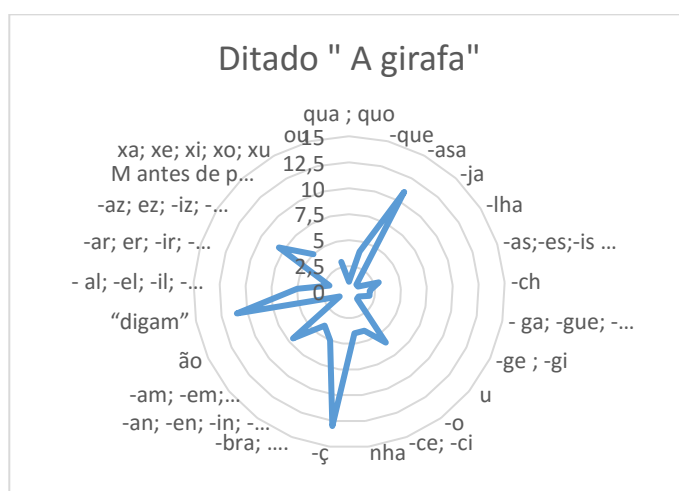


Gráfico 2- Diagrama de rede que mostra a dispersão de incorreções ortográficas do 1.º exercício ortográfico quanto aos casos de leitura

Observando o Gráfico 2, que corresponde ao 1.º momento de avaliação da representação escrita das palavras, pode-se constatar que o maior volume de incorreções estão relacionados com o casos de leitura, como por exemplo, /s/ com valor fonético de [z]; a utilização de /ç/, a utilização de /m/ como marca de ditongo nasal, e ainda o grafema /z/ com valor de [ʃ] que ocorre em posição de coda na sílaba.

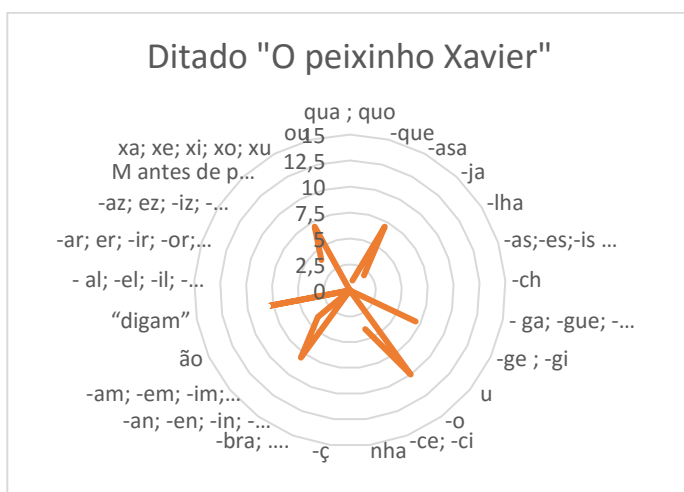


Gráfico 3 - Diagrama de rede que mostra a dispersão de incorreções ortográficas do 2.º exercício ortográfico quanto aos casos de leitura

Observando o Gráfico 3, que corresponde ao 2.º momento de avaliação da representação escrita das palavras, pode-se constatar que não existe uma grande variância no volume de incorreções ao comparar os vários casos de leitura. Isto pode ser explicado pelo texto utilizado no exercício ortográfico, uma vez que este não reúne todos os casos de leitura, contrariamente ao que se verifica no 1.º momento de avaliação. Ainda assim, é possível verificar um maior número de incorreções nos casos em que o grafema /o/ tem valor fonético de [u]. Também pode-se verificar que os casos de leitura em que as crianças mais realizaram incorreções não difere dos apresentados no gráfico 2.

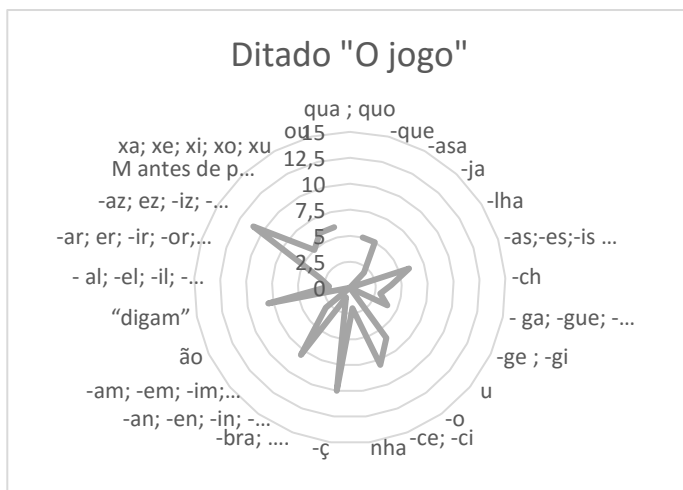


Gráfico 4 - Diagrama de rede que mostra a dispersão de incorreções ortográficas do 3.º exercício ortográfico quanto aos casos de leitura

Observando o Gráfico 4, que corresponde ao 3.º momento de avaliação da representação escrita das palavras pode-se constatar uma variabilidade no volume de incorreções, que pode estar relacionado com o fato do texto utilizado reunir todos os casos de leitura (à exceção da sílaba /qua/ e /quo/). Neste momento avaliativo é possível identificar, mais uma vez, um grande volume de incorreções relativos à representação do grafema /z/ com valor de [ʒ] que ocorre em posição de coda na sílaba, a utilização de /ç/, a utilização de /m/ como marca de ditongo nasal, o grafema /n/ como marca de vogal nasal e, ainda, o dígrafo /nh/ com valor de [ɲ].

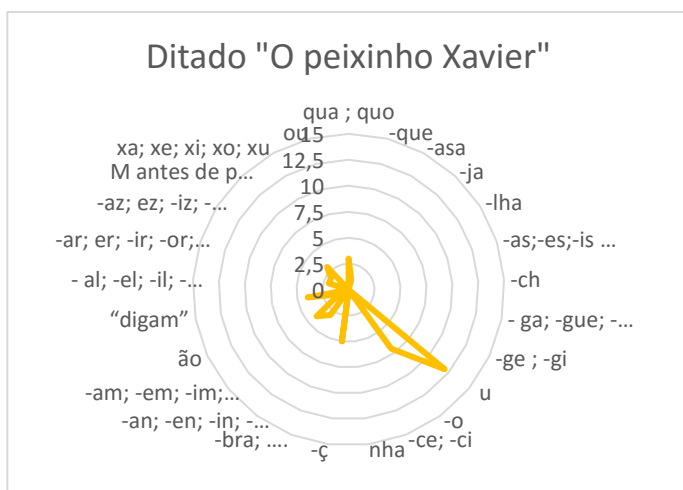


Gráfico 5 - Diagrama de rede que mostra a dispersão de incorreções ortográficas do 4.º exercício ortográfico quanto aos casos de leitura

Observando o Gráfico 5, que corresponde ao 4.º momento de avaliação da representação escrita das palavras, pode-se constatar pouca variabilidade no volume de incorreções, que pode estar relacionado com o fato do texto utilizado não reunir todos os casos de leitura. Neste momento avaliativo é possível identificar uma grande dificuldade na representação ortográfica do som [u] através do grafema /o/.

É possível verificar que existe uma evolução negativa muito pouco significativa das incorreções realizadas ao longo do tempo. Também é possível concluir que, em grosso modo, os casos de leitura que se realizam com mais frequência de forma incorreta não diferem entre os vários momentos de avaliação.

De modo a identificar a existência de uma correlação, apresentam-se de seguida os diagramas de dispersão que relacionam uma estratégia de estudo e a ocorrência de incorreções ortográficas. Uma correlação entre as duas variáveis verifica-se no caso de se apresentar um gráfico típico de uma função linear inversamente proporcional. Os dados relativos ao aluno Man. foram retirados desta análise porque apenas tinha realizado um dos exercícios.

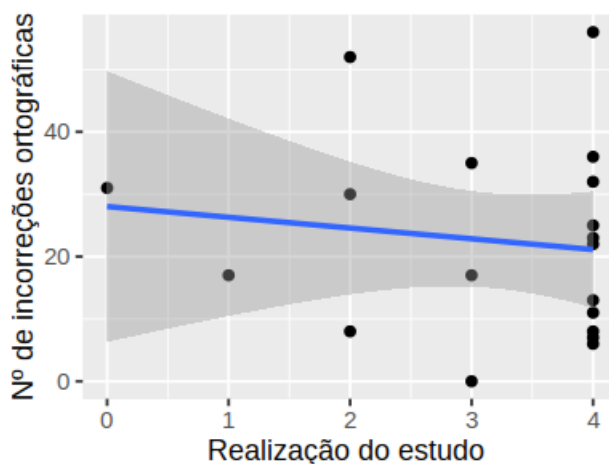


Gráfico 6- Gráfico *scatter plot* com uma linha de regressão, com um intervalo de confiança de 95% que mostra relação entre o n.º de incorreções ortográficas e a realização do estudo

Neste gráfico, cada ponto representa um aluno. Através deste gráfico, pode-se constatar que os alunos que realizaram o estudo não obtiveram menor número de incorreções ortográficas do que aqueles que não realizaram qualquer preparação para o exercício ortográfico. Assim, é possível concluir que, nesta turma, o volume de incorreções não diminuiu significativamente com a realização do estudo.

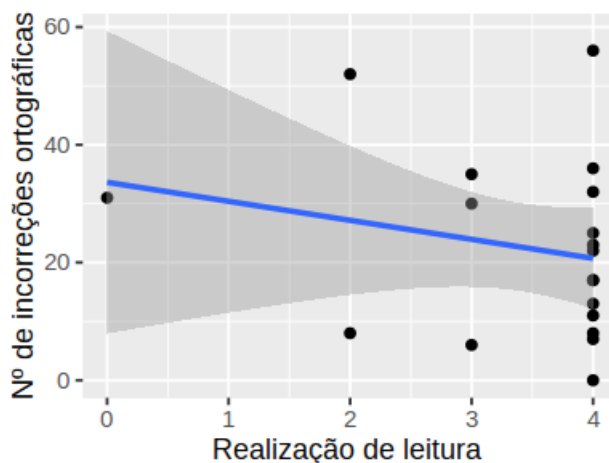


Gráfico 7- Gráfico *scatter plot* com uma linha de regressão, com um intervalo de confiança de 95% que mostra relação entre o n.º de incorreções ortográficas e a realização da leitura

Através do gráfico 7, pode-se constatar que os alunos que realizaram a leitura não realizaram menos incorreções ortográficas. Ainda que se verifique uma pequena inclinação da linha, esta não é significativa. Assim, é possível concluir que, nesta turma, o volume de incorreções não diminuiu significativamente com a realização da leitura.

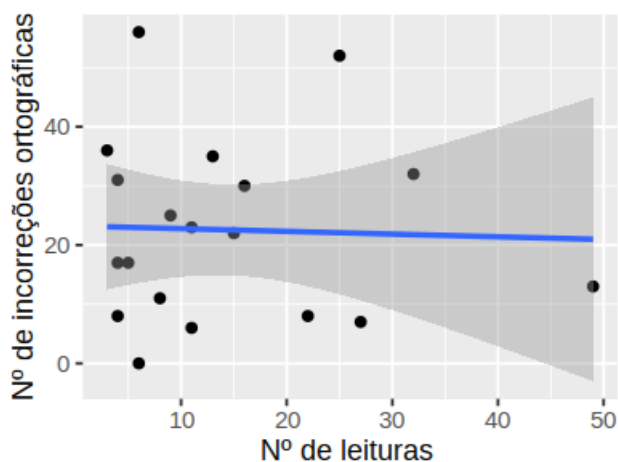


Gráfico 8- Gráfico *scatter plot* com uma linha de regressão, com um intervalo de confiança de 95% que mostra relação entre o n.º de incorreções ortográficas e o n.º de leituras

Através do gráfico 8, pode-se constatar que o número de leituras não teve influência no número de incorreções ortográficas. A linha não apresenta uma tendência, logo pode-se concluir que, nesta turma, o volume de incorreções não diminuiu significativamente com a quantidade de leituras realizadas.

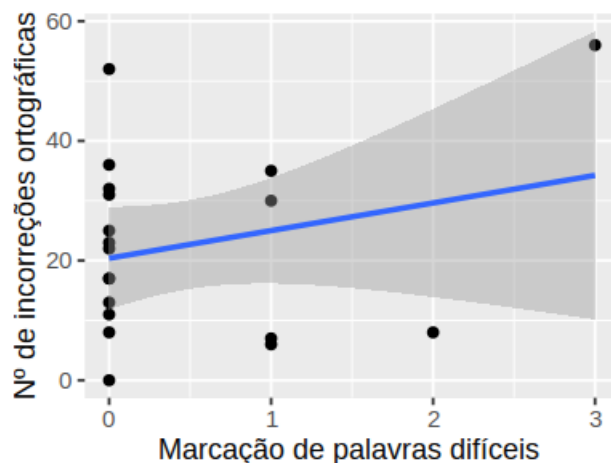


Gráfico 9 - Gráfico *scatter plot* com uma linha de regressão, com um intervalo de confiança de 95% que mostra relação entre o n.º de incorreções ortográficas e a marcação de palavras difíceis

Através do gráfico 9, pode-se concluir que, nesta turma, o volume de incorreções não diminuiu significativamente com a marcação de palavras difíceis.

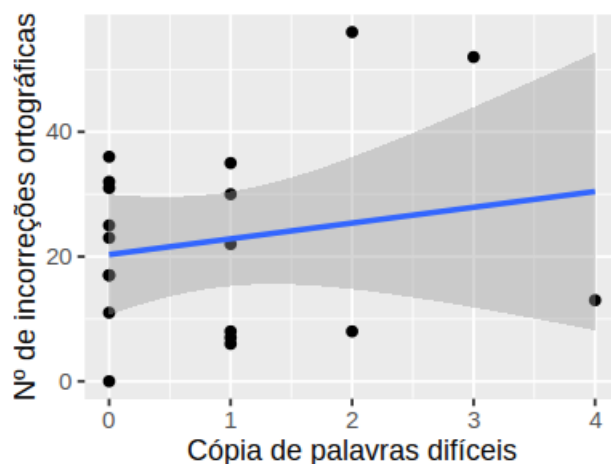


Gráfico 10- Gráfico *scatter plot* com uma linha de regressão, com um intervalo de confiança de 95%.

Observando o gráfico 10, não é possível concluir que a realização da cópia de palavras difíceis tenha tipo uma influência na quantidade de incorreções ao longo do tempo.

A análise dos coeficientes de correlação de Spearman (ρ) permite verificar que não se encontraram relações significativas entre estratégias de aprendizagem e o número de erros ortográficos produzidos pelos alunos ao longo da realização de quatro ditados ($p > .05$). Isto significa que nenhuma das correlações foi significativa e todas foram espúrias, indicando que não se registam relações significativas entre os erros e as estratégias. Na tabela (Cf. anexo XVIII) pode se verificar os resultados, onde se inclui uma tabela com os valores do coeficiente de correlação de Spearman (ρ). Neste caso,

os valores são inferiores a 0.3, o que demonstra que não há relação significativa. Nos gráficos de 6 a 10 é possível verificar que, pela inclinação da linha, não é possível estabelecer uma correlação entre as duas variáveis.

Também se realizou uma avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo da intervenção, que é apresentada de seguida.

7.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

No Projeto de Intervenção, foram apresentadas grelhas produzidas com o intuito de avaliar todas as áreas curriculares disciplinares. Assim, à medida que se verificava a apreensão de conhecimentos e competências, através de grelhas de correção das fichas de trabalho e dos resultados das fichas de avaliação, procedia-se ao preenchimento das grelhas (Cf. anexo XIX).

Através destas grelhas é possível verificar que, a maioria da turma, demonstrou a aquisição de competências e conteúdos.

Na área curricular de Português, os alunos demonstraram um melhor desempenho nos domínios de leitura e de expressão oral que nas restantes. Relativamente aos restantes domínios, a avaliação demonstra que os alunos ainda não consolidaram a maioria dos conteúdos.

Quanto à Matemática, à exceção de três alunos, F., A.D. e S., a turma demonstra um nível superior. O aluno F. foi aquele que apresentou uma maior evolução na aprendizagem dos conteúdos desta área curricular, o que pode ser explicada pela aplicação de estratégias de ensino diferenciado. Os alunos S. e A.D. faltaram frequentemente às atividades do grande grupo por se usufruírem de ensino especial.

Quanto ao Estudo do Meio, todos os alunos revelaram um conhecimento elevado, à exceção do aluno S.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inexistência de uma relação significativa entre as duas variáveis pode ser resultante de algumas fragilidades que aponto à investigação.

A primeira fragilidade identificada remete para a inexistência de um grupo de controlo. Segundo Tuckman (2005), a maturação refere-se “aos processos de mudança inerentes ao processo de desenvolvimento dos sujeitos que participam numa experiência” (p. 177). O autor também destaca este fator como um dos que se apresenta em estudos cujos participantes são estudantes, tendo como consequência “que o

resultado final seja consequência desta mudança e não propriamente de qualquer tratamento especial” (p.177). A fim de colmatar este fator de distorção Tuckman defende que é essencial a utilização de um grupo de controlo “composto por pessoas semelhantes, que se admite terem as mesmas (ou similares) experiências de maturação e desenvolvimento” (p.177).

Ainda assim, o autor identifica a maturação como um fator de distorção de maior relevância em experiências que decorram por um longo período de tempo, o que difere deste estudo já que decorreu num período de 6 semanas.

Em segundo lugar, o inquérito aplicado aos alunos era devidamente identificado, o que por uma questão de desejabilidade social (como por exemplo, com o objetivo de passar uma imagem de alunos dedicados), os alunos poderiam ter exacerbado a quantidade de estratégias utilizadas na preparação para o ditado. Também não foi realizado nenhum controlo relativamente à veracidade da utilização de estratégias, como por exemplo a verificação de cópias de algumas palavras do texto ou o destaque de palavras mais difíceis.

A variação do grau de dificuldade dos textos utilizados no exercício ortográfico também pode ser considerada uma fragilidade deste estudo, uma vez que, por uma questão de tempo, não foi possível produzir quatro textos que reunissem todos os casos de leitura explicitados em sala de aula, até ao momento de aplicação do exercício. Assim, à execução dos textos produzidos, “A girafa” e “O jogo”, os restantes foram retirados do manual adotado pela escola. Isto significa que o grau de dificuldade dos exercícios ortográficos difere o que pode influenciar a ocorrência de incorreções.

Para além disto, o fato de se terem realizado apenas 4 momentos de avaliação da competência de aprendizagem da representação escrita, pode ser insuficiente para realizar uma avaliação da evolução desta competência.

Outra das críticas que realizo à investigação apresentada diz respeito ao instrumento utilizado para recolha de informação relativa à preparação do exercício ortográfico. O fato de se ter sido apresentado, no inquérito, um conjunto de 5 perguntas de resposta fechada pode ter condicionado as informações recolhidas, limitando assim o registo de estratégias ou de métodos de estudo que os alunos possam ter utilizado.

Assim, através da reflexão que faço relativamente a esta investigação, alteraria a estrutura do questionário uma vez que o questionários de resposta fechada impossibilitou o registo dos métodos utilizados na preparação do exercício por parte dos alunos. Partindo desta estratégia de autoavaliação, e contrapondo com a sua evolução no exercício, os alunos poderiam equacionar se as opções metodológicas na preparação tinham sido adequadas à preparação deste tipo de exercício ou até adequadas às suas características individuais como aluno. Partindo desta reflexão,

poderia-se analisar, não só, a existência de uma correção entre as estratégias de autoavaliação e uma competência de aprendizagem, bem como verificar, se através da autoavaliação do seu estudo, os alunos alteravam por estratégias de estudo mais eficientes.

Relativamente ao Projeto de Intervenção, considero que as atividades que melhor concorreram para o alcance do objetivo geral n.º4 foram aquelas que se integraram na dinâmica e na rotina da turma. Isto é, todos os momentos de autoavaliação tanto no fim do dia, das sessões de trabalho de projeto ou no final da semana, constituíram-se como oportunidades de ouvir tanto as opiniões dos alunos como ajudá-los a realizar uma apreciação crítica sobre si mesmos, sobre os seus colegas, sobre a própria atividade, através de questões que os auxiliassem a refletir. Estes momentos reservados para a autoavaliação só fizeram sentido porque eram os próprios alunos a realizar a avaliação, constituindo-se também como o objeto de avaliação, na maior parte dos casos.

As estratégias de aprendizagem necessitam de ser aprendidas e praticadas em contexto, seguindo uma rotina que não a da mera aplicação recorrente de fichas, orfãs de racional que as estrutura. Para promover uma aprendizagem auto-regulada, o modelo seguido não deve ser refém de uma lógica lacunar. . . o ensino e prática das estratégias de auto-regulação da aprendizagem devem obedecer a uma lógica desenvolvimental e promocional: serem realizados em contexto, proporcionando muitas e diversificadas oportunidades para que o educando possa optar, adequando as diferentes estratégias de aprendizagem às exigências das tarefas e ao seu estilo de aprendizagem (Rosário, Trigo e Guimarães, 2003, p.128)

Uma das aprendizagens que realizei ao longo deste período de intervenção pedagógica relaciona-se com o modo como se realiza a introdução destas rotinas e inovações no quotidiano da sala de aula.

No início, senti a necessidade de orientar relativamente pouco as avaliações orais feitas pelos alunos. Não me foquei na qualidade das suas avaliações, mas na intenção com que estas eram realizadas. Isto porque, para os alunos, estes momentos eram definitivamente inovativos e, por isso, denotei alguma insegurança relativamente àquilo que podiam dizer.

Assim, o meu objetivo para a primeira semana de intervenção foi que os alunos compreendessem que o que se pretendia das autoavaliações orais era uma reflexão àquilo que se fez bem e menos bem, para que surgissem ideias de melhoria quanto à tarefa, ao desempenho do grupo e individual. Assim sendo, na primeira semana apenas questionava sobre a apreciação de cada aluno sobre a atividade realizada. A partir do

momento que os alunos se sentiram confiantes nas suas intervenções, orientei a autoavaliação para perguntas mais específicas, como por exemplo sobre aspetos negativos, e as suas causas, da implementação da tarefa pelo grupo de trabalho, ou sobre propostas de melhoria do tarefa desempenhada.

Esta progressão na implementação das rotinas relacionadas com a autoavaliação foi essencial para que os alunos se sentissem mais confiantes no seu novo papel de “avaliadores”, remetendo à avaliação a ideia de que esta serve como um meio para melhoria, contrariando a ideia de julgamento.

Assim, creio que as rotinas relacionadas com a autoavaliação permitiram uma participação mais ativa dos alunos na sua vida escolar, enriquecendo-a.

O tema da investigação apresentada assenta em princípios como a aprendizagem cooperativa, o aluno como papel ativo na sua aprendizagem e a construção da autonomia. Estes princípios devem fazer parte do meu futuro profissional, uma vez que são essenciais para o avanço da sociedade. A escola deve reunir em si condições que concorrem para o desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores dos alunos, a fim de que a sociedade evolua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noel, B. (Eds.), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs (pp. 35-56). Bruxelles: DeBoeck
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudo para uma pedagogia diferenciada. In Instituto de Inovação Educacional (1.ª Ed.), Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico (pp.11 - 21). Lisboa: Ministério da Educação
- Costa, C. B. & Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino da leitura e da escrita. (Edições Colibri/CIED), Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos. Lisboa: Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Decreto-Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro. Diário da República nº 237/1986 – 1ª série – A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Ferreira, C. A. (2007). A avaliação no quotidiano da Sala de Aula. Porto: Porto Editora
- Gibbs, G. (1986). Teaching students to learn. A student-centred approach. Philadelphia: Open University Press.
- Hadji, C. (1994). Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Editora.
- Hadji, C. (2001). A avaliação desmistificada. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- INE, I.P. (2011). Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Martins, M. E. G., Loura, L. C. C. & Mendes, M. F. (2007), *Análise de Dados - Texto de Apoio para professores do 1º ciclo*, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Moore, D. S., Notz, W. I. & Fligner, M. A. (2013). The Basic Practice of Statistics. 1.ª edição. United States of America: Quad Graphics
- Ministério da Educação. (2004). Organização curricular e programas. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Pato, M. H. (1995). Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores. Lisboa: Texto Editora
- Pessoa, A. M. (s.d.) Movimento da Escola Moderna – Síntese de uma história. Obtido de DGIDC: www.dgidc.min-edu.pt/data.../reflexaoeacao.82.pdf
- Pereira, T. (2014). Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tese de mestrado não-publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Piaget, J. (1967). *A Child's Conception of Space*. Nova Iorque: Norton Edition.
- Pinto, M. (2010). Desenvolver Competências do oral no 1.º ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua. Percursos Didáticos* (pp.15-32). Lisboa: Edições Colibri. CIED.
- Pombal, B. M. O.; Lopes, C. M. S. S. & Barreira, N. A. V. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de serviços de documentação e informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP*. Porto: Universidade do Porto Faculdade de Engenharia.
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do Restelo.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do TESTAS. Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. L.; Nuñez, J. C. & Gonzalez-Pienda, J. (2007). *Autorregulação para crianças sub-10 – Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. L., Trigo, J. e Guimarães, C. (2003). *Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas autorregulatórias na sala de aula*. In: *Revista Portuguesa da Educação*, 16 (2), pp. 117-133
- Sepúlveda, A. & Teberosky, (2010). *Aprender a escrever textos: o procedimento da reescrita* (Edições Colibri/CIED), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Silva, A. L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês. (2009). *O Ensino da Escrita: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. 3.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

ANEXOS

ANEXO I - Entrevista à professora titular de turma

Entrevistadora: A primeira parte da nossa entrevista tem a ver com a sua formação, os princípios metodológicos que orientam a sua prática e as suas intencionalidades educativas. Há quantos anos é que é professora do primeiro ciclo?

Professora Titular de Turma: Do primeiro ciclo, portanto sou professora há 16 anos... Há 15. Estive um ano com o 2º ciclo.

E: Há quantos anos leciona nesta escola?

P: Há seis anos.

E: Qual o seu grau de motivação quanto a profissão que exerce?

P: É o transmitir da melhor forma aquilo que sei aos miúdos, crescer e aprender cada vez mais...

E: Ou seja, o seu grau de motivação é bastante elevado.

P: Sim, é sempre... Mais.

E: A escola trabalha segundo alguma metodologia de ensino-aprendizagem específica?

P: Não, tem a ver com cada professor, este ano decidimos trabalhar, eu e os meus colegas do primeiro ano, o método das 28 palavras, de resto é o método normal.

E: Sente que tem autonomia para implementar o método que considera mais significativo para as aprendizagens dos alunos?

P: Sim, até porque se visse que este método não resultava, passaria para o método que uso mais vezes, o analítico-sintético.

E: E ao nível das outras áreas, a forma como trabalha...

P: Das outras áreas... Portanto a matemática, tentar trabalhar ao máximo o raciocínio, a parte do cálculo mental, a interpretação a nível dos problemas, no estudo do meio, a nível do primeiro ano o programa é um bocadinho mais básico, são coisas que eles trazem de casa, mas é tentar que eles exponham as suas ideias, os seus conhecimentos e pegar através daí.

E: Considera importante o trabalho cooperativo entre os seus colegas? E se sim, de que forma pensa que esse trabalho deve ser feito?

P: Sim, eu acho que quando se trabalha em grupo, como é o caso do primeiro ano, nós trabalhamos muito em conjunto. Planificamos em grupo, as fichas são escolhidas em grupo, de acordo com aquilo que queremos fazer... Portanto todo o trabalho é feito semanalmente. E acho que é melhor trabalhar em grupo, é mais fácil porque há mais ideias, neste caso três cabeças pensam melhor do que uma. Vão surgindo ideias novas para não estarmos sempre a fazer o mesmo.

E: Há alguma articulação curricular entre os professores titulares das turmas e os professores das AEC?

P: Existem as reuniões de final do período e depois, diariamente, quando há alguma situação que considerem importante, eles transmitem-nos.

E: E considera que os recursos materiais que a escola disponibiliza são suficientes para a prática?

P: A nível do primeiro ano temos o essencial... Há coisas que, como é normal, falham nas escolas públicas e que não temos, mas o básico temos.

E: Sente que a sala de aula precisa de mais alguma coisa? E se sim, do quê?

P: É assim, no geral, acho que eles têm aquilo de que precisam, mas se calhar a nível de mesas deviam haver mais, para separar mais os miúdos que costumam falar muito... É mais nesse aspeto, o espaço que às vezes não é suficiente.

E: Considera que os recursos humanos são suficientes para responder às suas necessidades e às dos alunos?

P: A nível de apoios, temos alguns, mas por exemplo a professora de ensino especial temos só uma para a escola inteira, que são vários alunos. Depois o tempo que lhes cabe a cada um não é muito e por vezes não é suficiente.

Mas é como a professora de apoio, também só temos uma para a escola toda. Nesse aspeto poderia haver mais apoio, mais recursos.

E: Quantos alunos da sua turma é que têm esse apoio?

P: Portanto, de educação especial têm dois, para já. De apoio educativo, no primeiro ano eles não têm.

E: E quanto tempo é que é dispensado?

P: Geralmente por semana eles deveriam ter, embora haja dias que não têm, porque a colega não consegue porque tem outros trabalhos, nomeadamente papeladas, são duas horas por semana.

Tenho alunos que têm apoios ao nível da psicomotricidade - o S. Também temos a terapia ocupacional.

E: De que forma gere as aprendizagens dos alunos que têm níveis de aprendizagem diferentes?

P: Principalmente, aqueles que têm mais dificuldades, tenta-se dar um apoio mais individualizado. Por vezes também não é possível, mas sempre que possível tenta-se. No caso do S., que tem mais dificuldades, e são dificuldades que são mesmo dele... Tenta-se fazer um trabalho mais diferenciado, fichas adaptadas, tal como as fichas de avaliação.

E: Relativamente às competências sociais, o que é que tenta desenvolver mais neles?

P: Bom, eu acho que eles pecam muito ainda por serem pouco amigos uns dos outros. Portanto, nesse aspeto, é o saberem conviver uns com os outros, ainda reagem muito a quente, depois andam sempre às brigas, as queixinhas, mais nesse aspeto.

E: Agora, relativamente às atividades propostas pelo agrupamento em que a escola se insere, quais são os projetos em que a turma está envolvida?

P: Portanto, temos o do Junior Achievement, que é o da família, que está a decorrer, o projeto dos afetos, o projeto da leitura “Ler para todos” da semana da leitura e a nível de projetos penso que é isso que temos. Fora as atividades do Plano Anual de Atividades.

E: Existem visitas de estudo marcadas para o nosso período de intervenção?

P: Sim, temos agora a da quinta pedagógica, em abril, depois temos o passeio de final de ano no dia 8 de junho, temos a comemoração do dia da criança, que estamos a ver se conseguimos arranjar marcação para a orquestra dos brinquedos, que é tipo conhecer vários tipos de música de outros países com instrumentos... Depois temos, a nível da associação de pais, vão fazer uma festa de final de ano, que em princípio vai ser um arraial. E acho que ainda vamos ao, se não me engano, Palácio Nacional de Queluz, que será para maio.

E: Será que nos podia, de forma muito sucinta, resumir o percurso da turma até agora? Como é que as coisas foram evoluindo...

P: Inicialmente, no início do ano, eram miúdos sem regras, que estavam habituados a levantar-se quando queriam, a falar quando queriam, agora relativamente aos casos complicados, que agora no geral a turma já está bem melhor. Temos ali uns problemas a níveis comportamentais, a níveis emocionais, o A.N. e o D.F. O F., com aquele problema que ainda não está bem... Não há relatório, mas possivelmente, segundo o pai diz, tem hiperatividade, tem défice de atenção, o L. Inicialmente era o problema maior, ele boicotava completamente as aulas, tive de o retirar da sala várias vezes e trazê-lo cá a baixo, à Helena (a diretora), porque ele atirava-se ao chão, ele falava, gritava, levantava-se, destabilizava os colegas, estava sempre a fazer palhaçadas, mesmo a nível dos intervalos (agora não, que ele em estado de castigo), mas houve bastante confusão porque ele também levava os outros atrás. O M., D.F., iam todos atrás dele e depois faziam, mesmo com alunos das outras turmas, atirar com pedras, pontapés nas portas, fechar miúdos na casa de banho e não os deixar sair... Agora nesse aspeto, a nível dos intervalos tem estado melhor. Na sala de aula, já se consegue controlar, mas tem de se estar sempre em cima deles. É como o D.F., tem ali uns picos, dá-lhe ali uma “maluqueira” e é capaz de se virar contra nós, é muito agressivo, responde muito à base da agressividade mesmo cá fora nos intervalos com os colegas... E basta ser contrariado que reage logo ara a pancada. Mesmo com os adultos...

Inicialmente o D.F. teve uma situação comigo... Ele atirou a mochila do A.F. contra a janela porque ele tinha pisado a mochila do colega, depois o colega fez o mesmo na sua mochila e como ele não gostou atirou a mochila do A.F. contra a janela. Partiu um pedaço do puxador da cortina, no dia a seguir os miúdos disseram-me e eu fui falar com ele. Ele disse que não tinha feito nada e eu disse “agora o teu pai vai ter de pagar isto”. E ele “não vai”, cismou comigo que não, eu dizia que sim e ele que não até que ele agarrou na mesa e começou a levantar a mesa para cima, para me levantar com a mesa. E eu, pronto, agarrei-o pelo braço, sentei-o e disse “das duas três, ou cedes tu ou cedo eu. E eu não vou ceder. Daqui não saio, daqui não te largo.” E tentava-se levantar e, conforme tentava o braço dele ficava preso e dizia “estás-me a magoar, estás-me a magoar” e eu “não te estou a magoar, estou-te a segurar no braço. Tu é que ao tentar levantar-te é que te estás a magoar a ti próprio, eu não estou a fazer força nenhuma.” E depois percebeu que ele é que se estava a magoar a ele próprio e acalmou e depois no fim pediu-me desculpa. Mas naquele dia, se eu não tivesse feito o que fiz ele já não parava mais e fazia o que fez no jardim o ano todo. Atirava com tudo para o ar. Está a ser seguido em consultas de psicologia, no particular. Porque ele tinha, depois parou e eu falei com a mãe e ela resolveu tornar a inscrevê-lo em janeiro. Mesmo assim acho que não é suficiente porque ele tem aqueles picos dele. A nível das AEC não tenho tido queixas ultimamente mas também há muito mau comportamento. O L., D.F. e A.F..

E: Portanto diria que a maior fragilidade da turma são as competências sociais no sentido do relacionamento entre os alunos, do trabalho em conjunto.

P: Sim. Alguns deles têm ainda muita necessidade de eu ter de dizer que está bem, de aprovação. Outros é simplesmente porque gostam e vir e mostrar, porque acho que no fundo eles são bastante autónomos e conseguem fazer o trabalho praticamente sozinhos.

S: Quais os conteúdos que pretende introduzir no nosso período de intervenção.

P: A nível do estudo do meio, agora sei que vem a continuação dos animais, vêm as plantas também, depois poder-se-á fazer atividades experimentais, na matemática temos de trabalhar até ao 100 e passa basicamente por isto: ordenar, trabalhar o cálculo mental, o raciocínio, trabalhar os problemas, interpretação, sequências, composição, decomposição, leitura por ordem, extenso, e no português se não me engano faltam umas 8 palavras para acabar e depois é continuar com a leitura, a escrita, basicamente é isso.

E: Quais os principais objetivos por si traçados para este grupo de alunos?

P: Acho que é necessário saberem trabalhar em grupo, saberem ouvir os colegas, trocar opiniões e saber aceitá-las, discutir e chegar à melhor opção, saber portar-se dentro de uma sala de aula, no geral é isso. Saber trabalhar em conjunto e respeitar os outros.

E: Quais as áreas das expressões nas horas letivas para tal destinadas.

P: Trabalho a educação física, expressão musical e a expressão artística. A dramática é a que trabalho melhor porque eles têm de saber estar. Não é fácil trabalhar com crianças a expressão dramática e num grande grupo com esta idade eles ainda levam muito para a brincadeira, precisam de mais maturidade para poder trabalhar a expressão dramática. A educação física não é a que trabalho mais, mas vou trabalhando.

E: E como é que organiza esse tempo? É que nós vamos ter o cuidado de reproduzir o tempo que destina às expressões para dar continuidade às rotinas da turma.

P: É assim, eu tento seguir o horário que nos deram. Claro que não o faço sempre porque para mim o mais importante é pô-los a ler, a escrever, a raciocinar e a calcular. Geralmente de manhã são essas duas áreas e à tarde é que é o estudo do meio e as expressões. Às vezes não consigo seguir o horário estipulado, acabo por prolongar um bocadinho o português ou a matemática, mas o geral tenta-se, nem que se encurte um bocadinho mais uma ou outra aula.

E: Como avalia a sua relação com o grupo?

P: Eu acho que é uma relação boa, eles estão à vontade. Mesmo apesar de ser mais rígida com eles de vez em quando, acho que eles gostam de mim. É um grupo querido, apesar das maluquices deles são amorosos. Acho que é uma boa relação.

E: Quais as principais potencialidades dos alunos?

P: Eu acho que a nível geral, eles gostam muito da matemática, é a área que no geral gostam mais. Consomem muita mesmo. Geralmente planifico para uma hora o que planificaria com outra turma para hora e meia.

E: Como define a relação dos encarregados de educação e das famílias dos alunos da turma com a escola?

P: É assim, no geral os encarregados de educação é um contacto normal, nas reuniões, falar comigo de manhã, etc. A nível deles com os filhos há uns pais que pecam um bocadinho porque acho que deviam apoiar mais os alunos de verificar trabalhos, caderneta, ajuda-los.. Acho que para serem pais de primeiro ano não são aqueles pais ansiosos e que costumam querer saber tudo e estar a par de tudo... Acho que hoje em dia os pais não têm tempo para os filhos e depois eles ficam um bocadinho desamparados. Mesmo com certas atividades que já fizemos aqui na escola, os meus pais são pouco interventivos. Na reunião de pais, estou habituada a todos os pais estarem presentes nas reuniões , por ser o primeiro ano e ser novidade, mas nesta turma isso não está a acontecer. Há 7/8 pais que não vêm, no período passado metade dos pais da turma não veio, alguns ainda não vieram sequer buscar a avaliação do primeiro período. Metade da turma é acompanhada, a outra metade acho que poderia

ser mais acompanhada pelos pais. Noto isso pelo material, quando se pedem coisas não vêm, como o material para a caixa, manda-se recado, não vem.

E: A nível do comportamento, a professora indica o vermelho, azul, amarelo e verde. O que significa cada uma das categorias.

P: O verde é quando eles se portam bem, fazem os trabalhos da sala todos, não conversam muito, não têm de ser chamados à atenção. O amarelo é quando há algumas chamadas de atenção, quando não acabam os trabalhos do dia e o vermelho é quando se portam mesmo muito mal, não acabam o trabalho, estão sempre a falar, não cumprem a regra de pôr o braço no ar para falar

E: E depois também há o azul...

P: O azul surgiu porque como tinha aqueles elementos que se portavam muito mal e constantemente levavam vermelho, foi uma maneira de os pais se aperceberem de que o comportamento naquele dia tinha sido mesmo muito bom naquele dia. Levaram o azul para eles se entusiasmarem. É uma cor que tem mais a ver com a evolução e para motivar os alunos. Também já dei o preto, ao L. porque foi um daqueles dias em que tive de o pôr na rua, não conseguia dar a aula por causa dele, falou, levantou-se, foi um dia tão mau, os colegas queixavam-se que não conseguiam aprender e naquele dia levou bola preta. Foi um comportamento péssimo.

Em relação a anterior, nesse aspeto também acho que os pais pecam um bocadinho. Neste ano não ia fazer as bolas do comportamento mas a mãe do L. sugeriu (e antes também já estava a pôr essa hipótese) uma maneira de arranjar uma forma de ele levar o comportamento diário para casa. Inicialmente eram mesmo eles que diziam as bolas “mas tens essa cor porquê?” e eles justificavam, há pouco tempo é que começamos a fazer eu a dizer porque aquilo ainda leva um bom bocado. O que é certo é que no geral há pais que nunca assinam a folha. A folha tem um espaço para os pais assinarem e mostrarem que viram. Até porque se eu faço uma folha de comportamento é para que os pais tentem falar com eles para que melhore, tem de haver um feedback família-escola e não está a haver esse feedback. Por isso mesmo vou deixar de fazer as folhas do comportamento a partir de agora, aliás, esta semana já não fiz. Porque acho que o objetivo era eles levarem as bolas e os pais em casa falarem com eles de modo a que melhorassem o comportamento. Depois as folhas desapareciam, muitos pais que não assinam nunca... Não faz sentido perder o meu tempo numa coisa que não tem qualquer efeito.

E: Portanto, os dois objetivos que tinha definido para as fichas do comportamento não estão a ser cumpridos.

P: Vou fazendo uma grelha só para mim do comportamento, mas só para mim. Quando houver mau comportamento envio um recado na caderneta.

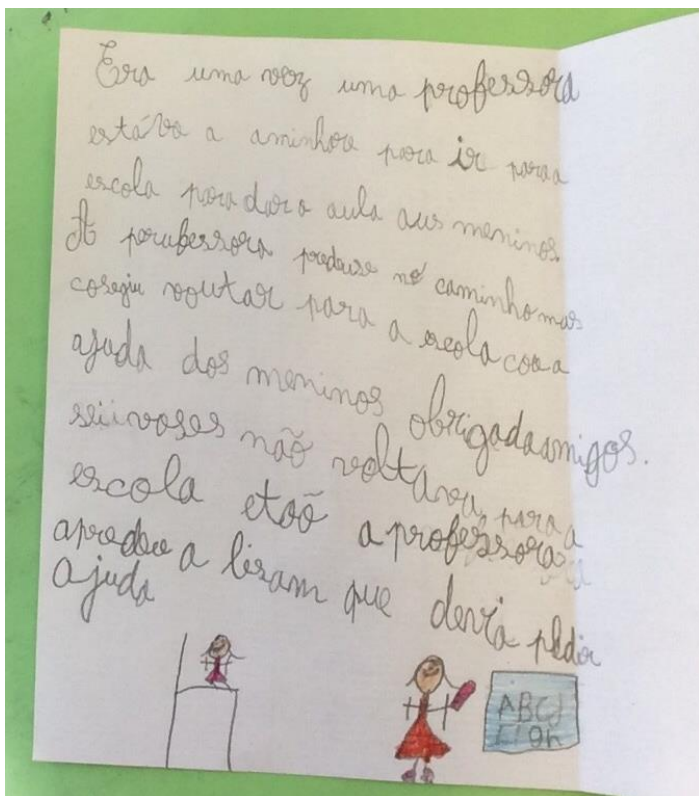
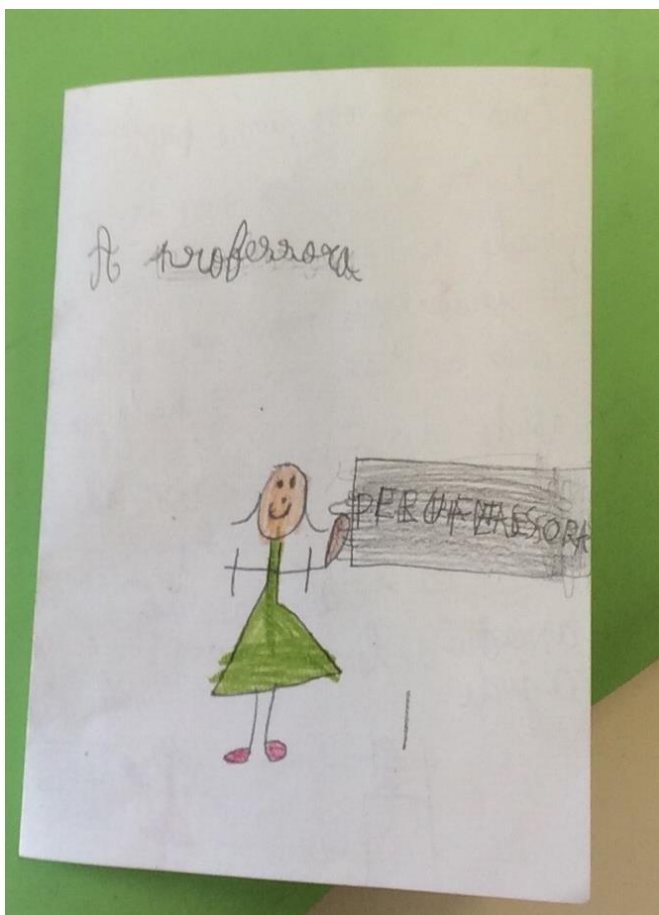
E: Relativamente à avaliação da leitura, também utiliza as mesmas cores, não é?

P: Sim. É o verde, o azul é quem lê muito bem, quem lê fluentemente, o verde é para os meninos que leem bem mas não com tanta fluência, e basta enganarem-se uma vez numa palavra e têm verde em vez de azul, o amarelo são aqueles miúdos que leem mais silabadamente, que se enganam muitas vezes, o vermelho é quando não conseguem ler ou quando estavam desatentos e não conseguem acompanhar a leitura, aqueles miúdos que não conseguem ou que estão sempre a gaguejar levam vermelho.

Anexo II - Caracterização da turma

Aluno	Ano de nascimento	Local de residência	Ano de escolaridade	Língua Materna	NEE	ASE (Escala)	Habilitações literárias - pai	Nacionalidade pai	Habilitações literárias - mãe	Nacionalidade - mãe
Afonso	2007	Almada	2	Port.	Sim		12.º ano	Port.	Pós graduação	Port.
António	2008	Lisboa	1	Port.			Lcdo.	Port.	Lcda.	Port.
Beatriz D.	2008	Ajuda	1	Port.			12.º ano	Port.	Lcda.	Port.
Beatriz R.	2008	Lisboa	1	Port.			12.º ano	Port.	Lcda.	Port.
Carolina	2008	Algés	1	Port.		A	11.º ano	Port.	12.º ano	Port.
David F.	2008	Lisboa	1	Port.			8.º ano	Port.	9.º ano	Port.
David G.	2007	Lisboa	1	Port.		B	Mestrado	Port.	Lcda.	Port.
Duarte	2008	Lisboa	1	Port.			Lcdo.	Port.	Lcda.	Port.
Francisco	2008	Carnaxide	1	Esp.			Lcdo.	Cub.	Lcda.	Esp-
Inês	2008	Lisboa	1	Port.			9.º ano	Port.	12.º ano	Port.
João Semedo	2008	Carcavelos	1	Port.			Lcdo.	Port.	Lcda.	Port.
Lourenço	2008	Paço de arcos	1	Port.			12.º ano	Port.	Lcda.	Port.
Madalena	2008	Lisboa	1	Port.			Bacharelato	Port.	Lcda.	Port.
Manuel	2008	Lisboa	1	Port.			Lcdo.	Port.	Lcda.	Port.
Margarida	2008	Lisboa	1	Port.		A	9.º ano	Port.	5.º ano	Port.
Maria	2008	Algés	1	Port.			Lcdo.	Port.	Lcda.	Port.
Clara	2008	Lisboa	1	Port.			Lcdo..	Port.	Lcda.	Port.
Mónica	2008	Lisboa	1	Port.			12.º ano	Port.	Lcda.	Port.
Rodrigo	2008	Lisboa	1	Port.			Lcdo.	Port.	12.º ano	Port.
Santiago	2008	Carnaxide	1	Port.	PEI em fase de elaboração		12.º ano	Port.	12.º ano	Port.
Tiago	2008	Amadora	1	Port.		B	6.º ano	Port.	6.º ano	Port.

Anexo III – Evidência de produção escrita espontânea



Anexo V – Avaliação diagnóstica da participação oral da turma

Indicadores de avaliação: 1 – Não observado; 2 – Pouco observado; 3 – Bastante observado

Contéudos	Articulação, acento, entoação, pausa	Vocabulário: sinónimos, antónimos, campo lexical	Entoação e Ritmo	Formas de tratamento e princípio de cortesia	Expansão dos grupos nominal e verbal		Regras e papéis da interação oral.			Intencionalidade comunicativa:				
							Participo e:			Falo para:				
										Fazer pedidos	Fazer perguntas	Fazer avisos, dar recados, instruções.	Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais	Relatar, recontar, contar, descrever
Aluno	Descritor de desempenho					Falo com clareza e sem ajuda, sobre assuntos que me interessam.	Ouçó os outros	Espero pela minha vez	Respeito o assunto que estamos a falar					
Afonso	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
António	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Beatriz D.	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1	2
Beatriz R.	2	3	3	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
Carolina	2	1	3	2	3	2	1	3	2	2	3	3	2	2
David F.	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1
David G.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Duarte	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Francisco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Inês	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
João	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
Lourenço	3	3	3	1	3	3	1	1	1	2	3	2	3	3
Madalena	2	1	1	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2	2
Manuel	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2
Margarida	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Maria	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Clara	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2
Mónica	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Rodrigo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Santiago	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1
Tiago	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3

Anexo VI – Textos selecionados ou produzidos para o exercício ortográfico

Texto produzido para o exercício ortográfico da semana de 20 a 24 de abril

“A girafa

Era uma vez uma Girafa chamada Célia. A Célia tinha quatro patas longas e um pescoço que lhe davam um ar altivo. A zebra Josefa gostava tanto da girafa que perguntou:

- Célia, queres que te faça umas pulseiras de ouro?

- Não tenho braços nem asas, mas já que tenho um pescoço lindo podes enfeitá-lo com colares.

Agora que a Josefa faz toda a bijuteria da Célia, esta já não compra nem colares nem brincos.”

Texto para o exercício ortográfico da semana de 27 de abril a 1 de maio retirado do manual adotado.

“O peixinho Xavier

No Ocenao Pacífico, vive o pequeno Xavier. É um peixinho de cor roxa e é muito curioso.

Hoje, ele resolveu explorar o fundo do oceano.

Nem imaginam o que ele encontrou! Avistou um navio onde viviam muitos peixes. Lá dentro havia uma caixa com muitas coisas antigas! Uma velha xícara ainda lá se encontrava no meio do eixo.

Deixou o navio e continuou a sua viagem.

Sabem quem mais encontrou?

O peixinho Xerife que de quem amigo se tornou.”

Texto produzido para o exercício ortográfico da semana de 11 a 15 de maio

“O jogo

O Urso Feliz jogava ao faz de conta. Normalmente fingia que comprava qualquer coisa ao Gato Gui, e este fingia que recebia o dinheiro.

Às vezes, passavam horas nisto até ouvirem a Dona Alexandra chamar:

- A caçarola de arroz de pato está pronta. Venham ajudar a colocar os pratos na mesa.”

Texto para o exercício ortográfico da semana de 18 a 22 de maio retirado do manual adotado.

“O peixinho

Vivia no mar largo e era feliz feliz.

Sabia os sítios seguros onde os maiores e os mais duros não o podiam caçar, não o podiam comer.

E continuava a viver.

Quando nadar o cansava, uma alga procurava e dormia um bocadinho e a inde que o embalava era amiga do peixinho.”

Anexo VII- Exemplo de grelha de verificação da escrita dos grafemas aprendidos

Ditado: "A girafa"

Grelha de verificação da escrita dos grafemas aprendidos

Grafemas	s com valor de z	j com valor de j	s em coda; s com valor de j	-ch com valor de j	g com valor de g	g com valor de j	o com valor de u	c com valor de s	ç com valor de s	r em ataque ramificado	n como marca de vogal nasalada	M como marca de vogal nasalada	M como marca de ditongoão	N como marca de vogal nasalada	L em coda	R em coda	Z com valor de j	Caso de leitura	
Alunos	-que	-asa	-ja	-lha	-as; -es; -is ...	-ch	-ga; -gue; -gui; -go; -gu	-ge; -gi	-o	-ce; -ci	-bra; ...	-an; -en; -in; -on;	-am; -em; -im; ...	"digam"	"banca"	-al; -el; -il; -ol; -ul	-ar; -er; -ir; -or; -ur	-az; -ez; -iz; -oz; -uz	M antes de p e m
Afonso	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
António	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Beatriz D.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Beatriz R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Carolina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
David F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
David G.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Duarte	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Francisco	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Inês	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
João	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lourenço	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Madalena	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Manuel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Margarida	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Maria	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Clara	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mónica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Rodrigo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Santiago	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tiago	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

-qua ou

Anexo VIII – Exemplo de grelha de levantamento de incorreções ortográficas do ditado “O jogo” de 5 de maio

Aluno/Sílaba	qua ; quo	-que	-asa	-ja	-lha	-as;-es;-is ...	-ch	-ga; -gue; -gui; -go; -gu	-ge ; -gi	u	-o	-ce; -ci	nha	-ç	-bra;	-an; -en; -in; -on;	-am; -em; -im; ...	ão	"digam"	"banca"	-al; -el; -il; -ol; -ul	-ar; er; -ir; -or; -ur	-az; ez; -iz; -oz; -uz	M antes de p e m	inserção	supressão	alteração de segmentos	metátese	matúscula no início de frase	forma ortográfica específica da realiza parágrafos	deixa um espaço quando realiza	acentuação gráfica	fronteira de palavra					
	s com valor de z	j com valor de j	s em coda; s com valor de j	-ch com valor de j	g com valor de g	g com valor de j	o com valor de u	c som valor de s	ç com valor de s	r em ataque ramificado	n como marca de vogal nasalada	M como marca de vocal	M como marca de vocal	N como marca de vocal	L em coda	R em coda	Z com valor de j	Caso de leitura	processos fonológicos (Inês Sim-Sim)																			
Afonso									xx	xx			x		x		xx	xx				x		xx														
António									xx	xx	xx																											
Beatriz D.									x																													
Beatriz R.														x					x							x	x	x	x									
Carolina	x									x																												
David F.																																						
David G.									x	x																												
Duarte																										x												
Francisco	x								x	xx													x			x												
Inês									x							x	x					x																
João Semedo																																						
Lourenço		x							x	xx						x	x							x														
Madalena																																						
Manuel																																						

Anexo IX – Inquérito de autoavaliação do estudo para o exercício ortográfico

Nome: _____ Data: ____/____/____

Estudei para o ditado? _____

Li o texto? _____ Quantas vezes? _____

Sublinhei as palavras difíceis? _____

Copiei as palavras difíceis? _____

Anexo X – Quadro com volume de ditados por caso de leitura e por ditado

Sílaba	Ditado "A girafa"	Ditado "O peixinho Xavier"	Ditado "O jogo"	Ditado "O peixinho"
qua ; quo	1			3
-que	4	1	5	1
-asa	11	7	5	
-ja	1	2	2	
-lha	1		0	
-as;-es;-is ...	3	2	6	0
-ch	2		4	
- ga; -gue; -gui; -go; -gu	2		3	
-ge ; -gi	1	7	4	
u	1	0	0	12
-o	6	10	6	7
-ce; -ci	4	4	8	
nha	4		2	
-ç	13		10	5
-bra;	5	0	1	0
-an; -en; -in; -on;	4	8	8	3
-am; -em; -im; ...	7	4	3	4
ão	1	0	0	1
"digam"	11	8	8	4
- al; -el; -il; -ol; -ul	5	0	2	0
-ar; er; -ir; -or; -ur	2	0	3	2
-az; ez; -iz; -oz; -uz	8		11	2
M antes de p e b	5	4	5	3
xa; xe; xi; xo; xu		7	6	0
ou	3	0	6	
inserção	2	6	2	2
supressão	3	3	1	4
alteração de segmentos	3	5	0	1
metátese	3	2	1	3
maiúscula	3	4	2	5
forma ortográfica específica da palavra	1	6	10	2
realiza parágrafos	4	1	0	1
deixa um espaço quando realiza parágrafos	4	1	1	3
acentuação gráfica	4	4	4	8
fronteira de palavra	2	1	1	0
total de sílabas	105	64	108	47

Anexo XI – Tabela de base para a construção do diagrama de extremos e quartis

Ditado	Ditado "A girafa"	Ditado "O peixinho Xavier"	Ditado "O jogo"	Ditado "O peixinho"
1º Quartil	3	3,5	3	1
Minimo	0	0	1	0
Mediana	6,5	5	6,5	3
Maximo	26	14	18	12
3º Quartil	9	8,5	12,75	6,5

Anexo XII – Tabela de levantamento de dados relativos à utilização de estratégias de autoavaliação pelos alunos

Aluno	Ditado "A girafa"						Ditado "O jogo"						Ditado "O peixinho"						Ditado "O peixinho Xavier"					
	Estudei para o ditado	Li o texto	Li o texto — vezes	Sublinhei as palavras difíceis	Copiei as palavras	N.º de incorreções	Estudei para o ditado	Li o texto	Li o texto — vezes	Sublinhei as palavras difíceis	Copiei as palavras	N.º de incorreções ortográficas	Estudei para o ditado	Li o texto	Li o texto — vezes	Sublinhei as palavras difíceis	Copiei as palavras	N.º de incorreções ortográficas	Estudei para o ditado	Li o texto	Li o texto — vezes	Sublinhei as palavras difíceis	Copiei as palavras	N.º de incorreções ortográficas
Afonso	1	1	2	1	1	18	1	1	1	0	0	9	1	1	2	1	1	17	1	1	1	1	0	12
António	1	1	1	0	0	3	1	1	1	0	0	8	1	1	9	0	1	8	1	1	4	0	0	3
Beatriz D.	1	1	4	0	0	2	1	1	3	0	0	3	1	1	4	0	0	0	1	0	0	1	1	1
Beatriz R.	0	0	0	0	1	26	0	0	0	0	1	14	1	1	5	0	1	5	1	1	20	0	0	7
Carolina	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	3	1	1	2	1	1	2
David F.	1	1	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0
David G.	1	1	2	0	0	2	1	1	2	0	0	3	1	1	2	0	0	3	1	1	2	0	0	3
Duarte	0	1	1	0	0	6	0	1	2	0	0	5	0	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	2
Francisco	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	2	0	0	18	NE	NE	NE	NE	NE	7
Inês	1	1	10	0	0	8	1	1	11	0	0	6	1	1	10	0	0	13	1	1	1	0	0	5
João S.	1	1	7	0	0	0	1	1	7	0	0	5	1	1	7	0	0	3	1	1	1	0	1	0
Lourenço	0	0	0	0	0	9	1	1	1	0	0	0	1	1	10	1	1	15	0	1	5	0	0	6
Madalena	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	5	1	1	5	1	1	1	1	1	20	0	0	1
Margarida	1	1	10	0	1	5	1	1	10	0	1	4	1	1	10	0	1	3	1	1	19	0	1	1
Maria	1	1	1	0	0	11	1	1	1	0	0	5	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0
Clara	1	1	1	0	0	9	1	1	2	0	0	2	1	1	1	0	0	9	1	1	5	0	0	5
Mónica	1	1	1	0	0	7	1	1	2	0	0	5	1	1	5	0	0	5	1	1	3	0	0	6
Rodrigo	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	12	1	1	1	0	0	13	1	1		0	0	7
Tiago	1	1	1	0	0	9	1	1	2	0	0	9	1	1	10	1	1	10	NE	NE	NE	NE	NE	7

Legenda:

Estudei para o ditado			
Li o texto			
Sublinhei as palavras difíceis	Sim - 1		
Copiei as palavras	Não - 0		
		Li o texto __ vezes	Corresponde à quantidade de vezes que realizou a leitura

Anexo XIII – Apresentação e descrição das atividades que concorrem para os objetivos gerais 1,2,3 e 5

Objetivo Geral n.º 1

Com a finalidade de alcançar o 1.º objetivo geral deste plano de intervenção que consiste na estimulação da criatividade na resolução de problemas foram realizadas variadíssimas atividades que se apresentam integradas nas diferentes estratégias. Este objetivo consiste na dinamização de atividades lúdicas integradas em metodologias de trabalho em grupo, que promovam a exploração e a explicitação dos vários passos da resolução de problemas (trabalho do “problema”/ “dilema”/ “obstáculo” na literatura). As atividades trabalhadas foram as seguintes:


1.a) Problema da semana (estratégias 1 e 4) – Área disciplinar: Matemática

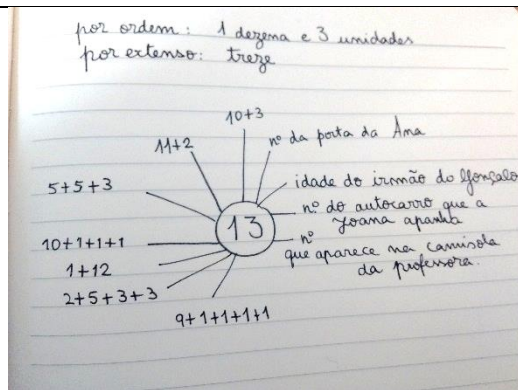
Esta atividade constituiu-se numa rotina semanal em que um problema novo era apresentado todas as segundas-feiras e afixado na sala de aula. Os alunos eram convidados a registarem numa folha as resoluções encontradas e a inseri-las na caixa cor-de-laranja, como se pode verificar na figura abaixo.



Na segunda-feira seguinte, eram apresentadas as resoluções à turma e era pedido aos alunos que explicitassem as estratégias utilizadas para resolver o problema em questão. Teve-se o cuidado de apresentar problemas que pudessem suscitar diferentes formas de resolução e/ou diferentes respostas corretas, a fim de estimular a resolução criativa de problemas. Como se pode verificar na figura acima, alguns alunos da turma leem e tentam resolver o problema da semana após terem concluído uma tarefa. Nas imagens apresentadas de seguida podemos observar dois dos problemas da semana, cada um remetendo para conjuntos diferentes de resolução.

Planificação da atividade “Número do dia”

Ano e Turma: 1.ºB				Data 16-04-2015	
Disciplina(s) - Matemática				Recursos: Agenda Semanal da semana 1; Grelhas de registo de observações;	
				Avaliação	
Conteúdos	Estratégias/ Descrição da atividade		Objetivos Específicos	Indicadores	Instrumentos
- Sistema de numeração decimal; - Adições.	<p>NÚMERO DO DIA</p> <p>A professora pede a um aluno que escreva no quadro o número do dia (número 13).</p> <p>A professora pede a um aluno para escrever o número do dia por ordem no quadro, e a outro aluno pede para escrever o número por extenso.</p> <p>A professora coloca questões para os alunos responderem, certificando-se que todos participam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que formas podemos decompor este número? - Onde já viram este número? <p>O esquema realizado deverá se apresentar da seguinte forma:</p>	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Sei decompor números até 100 em somas; - Sei o que é uma unidade, uma dezena e as suas diferenças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizei oralmente, pelo menos, uma corretamente, uma decomposição (5); - Escrevi corretamente o número por extenso (5); - Escrevi corretamente o número por ordem (5). 	<ul style="list-style-type: none"> - (5) Grelha de registo de observações da atividade Número do Dia.



PROBLEMA DA SEMANA

Introdução da rotina “Problema da semana”. Será apresentado um problema com diversas possíveis resoluções e os alunos terão de o tentar resolver usando diferentes estratégias. Existirá uma caixa na sala de aula na qual os alunos poderão colocar as suas resoluções.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Depois de apresentado o problema da semana, os alunos serão convidados a resolver alguns problemas (da página 125 do manual escolar). Estes tarefas devem ser feitas a pares e recorrendo a materiais manipuláveis, sendo que o exercício 4 será resolvido em grande grupo.

4. Neste problema (que será resolvido em grande grupo) os alunos terão alguns minutos para resolver a questão

- Resolver problemas com duas etapas;
- Recorrer a materiais manipuláveis para resolver um problema;
- comunicar matematicamente o seu raciocínio e o do seu grupo.

- Resolve corretamente problemas com duas etapas;

<p>fazendo duas somas (18+15 e 33+12 ou 18+12 e 30+15) - será corrigido no quadro, usando desenhos</p> <p>Uma vez que são requeridas duas etapas para a resolução, será feita uma identificação e explicitação de cada uma delas, por forma a consciencializar os alunos para a necessidade e utilidade de cada uma das etapas.</p> <p>5. Este problema será resolvido a pares e os alunos terão material manipulável para os ajudar a resolver a subtração. Uma vez que os números são algo simples, será também chamada a atenção para a resolução da tarefa usando estratégias de cálculo mental (35-5 e 30-10);</p> <p>6. Os alunos terão, novamente, alguns minutos para resolver este problema a pares, sendo que será novamente encorajada a utilização de materiais manipuláveis, ou a resolução usando desenhos. Aquando da correção da mesma, serão usados alunos para realizar os cálculos: 15 alunos têm de estar em pé, simulando que são passageiros do autocarro, de seguida acrescentam-se 7 alunos (e uma professora, uma vez que a turma tem 21 elementos) e depois retiram-se 9 alunos.</p> <p>Após esta resolução será também feita recorrendo à reta numérica afixada na sala de aula, uma vez que +7 e depois</p>				
---	--	--	--	--

	-9 equivalerá a -2 do que os passageiros iniciais no autocarro.				
--	---	--	--	--	--

Grelha registo de observações – Atividade “Número do dia”

	Realiza, oralmente, decomposições do número corretamente	Faz decomposições diferentes das apresentadas	Escreve corretamente o número por extenso	Escreve corretamente o número por ordem
Afonso	PV	PV	S	PV
António	S	S	S	S
Beatriz D.	S	S	S	S
Beatriz R.	PV	PV	S	PV
Carolina	S	S	S	S
David F.	S	S	S	S
David G.	S	S	S	S
Duarte	S	S	S	PV
Francisco	PV	N	S	S
Inês	S	S	S	S
João	S	S	S	S
Lourenço	PV	S	S	PV
Madalena	S	S	S	S
Manuel	S	S	S	S
Margarida	S	S	S	S
Maria	S	S	S	S
Clara	S	S	S	S
Mónica	S	S	S	S
Rodrigo	S	S	S	S
Santiago	N	N	N	N
Tiago	S	S	S	S

Grelha de participação e registo das intervenções nas tarefas de resolução de problemas

	Resolve corretamente problemas com duas etapas	Recorre a materiais manipuláveis para resolver um problema	Comunica matematicamente a sua resolução do problema com o grupo
Afonso	PV	S	N
António	PV	S	S
Beatriz D.	S	S	S
Beatriz R.	PV	S	S
Carolina	PV	S	S
David F.	PV	S	S
David G.	S	S	PV
Duarte	PV	S	S
Francisco	N	S	S
Inês	PV	S	S
João	PV	S	N
Lourenço	PV	S	PV
Madalena	S	S	S
Manuel	N	S	PV
Margarida	S	S	S
Maria	S	S	S
Clara	S	S	S
Mónica	S	S	S
Rodrigo	S	S	S
Santiago	N	S	N
Tiago	PV	S	S

Português

1.d) Identificação do problema na história e definição do problema no trabalho de projeto (estratégias 1 e 3)

É importante explicitar a existência de um problema na história e a relevância que a mesma tem para a riqueza da narrativa, antes de solicitar aos alunos a criação de uma narrativa, tal como foi previsto realizar no Trabalho de Projeto. Assim, foi necessário realizar atividades que permitissem realizar a identificação de um problema na história. Para tal foram realizadas várias leituras. Uma destas consistiu numa narrativa adaptada pela minha parceira de estágio, que tem com o título “A Cigarra e a Formiga”, apresentada de seguida. Após a leitura do conto, os alunos tiveram de identificar o problema, bem como o papel da Cigarra e da Formiga na resolução do mesmo.

Também foi realizada uma ficha que serviu como indutor para a definição do problema, uma vez que este material tinha como objetivo auxiliar os alunos na exploração de algumas ideias que permitissem uma definição de um problema a incluir na narrativa do trabalho de projeto. Esta ficha permitiu estabelecer linhas orientadoras da história de forma sucinta (Cf. anexo XV).

1.e) Resolução do problema na história (ficha de trabalho) e definição da contribuição das personagens na resolução do problema

Partindo da atividade 1.d), que permitiu definir o problema, os alunos realizaram uma atividade de planeamento do texto narrativo, cuja apresenta questões ou pontos de partida para que os alunos saibam as informações a colocar em cada uma das partes de uma narativa: introdução, desenvolvimento e conclusão. Cada uma destas partes tem apresentada um exerto de uma narrativa já trabalhada com os alunos, que ajuda a exemplificar o que é pretendido (Cf. Anexo XV).

1.f) Formulação de questões, definição de estratégias para encontrar respostas nas etapas da pesquisa do Trabalho de Projeto (estratégia 3)

Uma das etapas iniciais do Trabalho de Projeto é a pesquisa. Neste sentido, os alunos procuraram aprender mais sobre os animais e por isso formularam várias questões de orientação para a sua pesquisa. Após isto, decidiram em grupo as diferentes formas de obter as respostas às questões formuladas.

1.g) Estabelecimento de um mercado na sala de aula (estratégia 1) – Teatro

Os alunos puderam com recurso a conteúdos da Matemática para a tornar mais realista. A turma foi dividida em duas partes, sendo que metade teve o papel de lojista e a outra metade de cliente. Os clientes tinham uma lista de compras, na qual tinham de registar o que compravam e com que moedas ou notas pagavam e os lojistas tinham uma folha em que tinham de fazer o inventário da loja, registando cada compra e o dinheiro ganho.

Como tal, cada grupo optou por um conjunto de estratégias de venda, de organização da bancada, ou até de gestão das responsabilidades dos trabalhadores, de forma distinta.

Texto narrativo

A Cigarra e a Formiga

Era uma vez uma formiga chamada Formiga. Cá para mim, os seus pais não tinham uma grande imaginação.

Como sabem, as formigas são animais muito trabalhadores e a formiga Formiga não era exceção. Ela acordava todos os dias às 6 da manhã e trabalhava sem parar até às 6 da tarde. Nem parava para almoçar, e olhem que as formigas gostam muito de almoçar!

As formigas tinham decidido trabalhar muito no verão para recolher comida para o inverno. Assim, quando chegasse o frio, elas podiam descansar e fazer grandes banquetes sem terem de se preocupar com a neve ou com a falta de comida.

Ora a formiga Formiga tinha uma amiga, que se chamava Cigarra. E sabem que animal era? Uma cigarra, pois com certeza. Parece-me que os pais dela também não eram muito criativos.

E a Cigarra, apesar de criativa (estava sempre a compor músicas), era muito mas mesmo muito preguiçosa.

Todos os dias a Formiga passava pela Cigarra enquanto trabalhava e todos os dias a Cigarra lhe dizia:

- Ó Formiga, mas porque é que tu não descansas um bocadinho? Fazemos aqui uma festa, eu canto e tu danças! Chamamos as tuas amigas e tudo!

- Nem pensar! Nós precisamos de recolher comida para o inverno, se não quando chegar a neve ficamos cheias de frio e fome. - dizia a Formiga. - E tu devias pensar em fazer o mesmo!

- Para quê? - perguntava a Cigarra - Há imensa comida por aqui.

A Formiga encolhia os ombros - será que as formigas têm ombros? Bom, a formiga fazia o equivalente a encolher os ombros mas para as formigas.

E a Cigarra mandriona continuava a sua cantoria, encostada a uma árvore, sem mexer um músculo, enquanto a Formiga trabalhadora retomava a recolha de comida para o inverno.

Alguns meses mais tarde (não tenho a certeza de quantos, mas pelo menos 5 meses foram de certeza) o sítio onde a Cigarra e a Formiga viviam foi surpreendido por uma tempestade de neve muito grande. Enorme, gigantesca, até!

Ficou tudo coberto de neve: as casas, os passeios, as árvores e os seus frutos. Parecia que tinham posto tudo no congelador. Até alguns insetos que se apanharam na rua quando começou a tempestade ficaram presos no gelo até à primavera: transformaram-se num gelado de inseto, coitados!

A pobre e preguiçosa Cigarra estava com tanta fome e com tão pouca comida que quase se arrependeu de não ter trabalhado no verão.

A certa altura, a fome era tanta que foi bater à porta de casa da sua amiga formiga para lhe pedir umas migalhinhas. Não lhe durariam para sempre, mas ao menos alimentá-la-iam durante algum tempo.

- Nem pensar! - disse a Formiga - Dar-te comida a ti, que gozavas comigo todos os dias por não descansar? Isso é que era bom!

- Era bom, era! - disse a Cigarra - Tu és minha amiga, Formiga... Eu preciso de comer, ou então morro.

A Formiga estava chateada com a Cigarra, mas não queria que ela morresse. Era sua amiga e regra dos amigos diz que temos de ajudar os nossos amigos mesmo quando estamos aborrecidos com os nossos amigos.

- Está bem. - concordou, finalmente, a formiga - Eu dou-te comida para o inverno, mas só com uma condição!

- Eu faço qualquer coisa! - disse a Cigarra muito entusiasmada com a possibilidade de comer comida num futuro próximo.

- No próximo verão, em vez de passares os teus dias ao sol, tens de nos ajudar a recolher comida. Não há cá cantorias, nem festas, nem sequer pausa para um cafezinho depois de almoço.

A Cigarra franziu o nariz (será que as cigarras têm nariz?) e, apesar de lhe apetecer dizer que não, sabia que era a coisa certa a fazer.

A muito custo lá disse:

- Pronto, está bem.

E a cigarra Cigarra e a formiga Formiga passaram o resto da noite refasteladas a comer, a cantar e a dançar. A Cigarra percebeu que as formigas também se sabiam divertir, só que numa altura do ano diferente. E por acaso até sabia bem estar ao pé da lareira enquanto a neve caía lá fora.

A planificar a história...

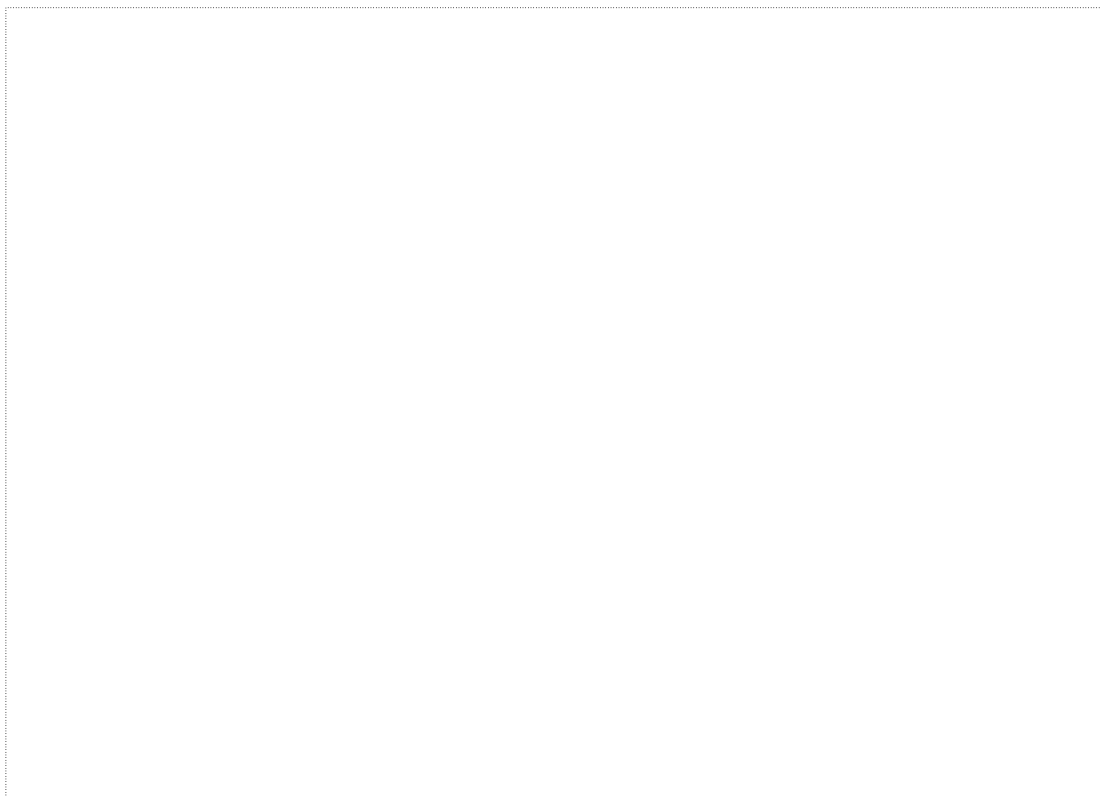
1. O **herói** da nossa história chama-se a **personagem principal**.

- O que é? (um humano, um animal, um monstro, um objecto, etc.)

- Como é que se chama?

- Qual é o seu objetivo? O que quer fazer?

Como é o seu aspeto físico? Desenha aqui vossa personagem principal.



Cor dos olhos: _____

Revestimento: _____

Cor da pele/ pelo/ escamas: _____

Mamífero, ave, réptil, peixe: _____

Tamanho: _____

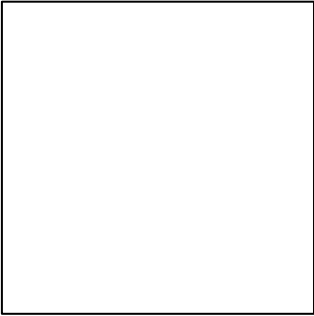
- Faz uma cruz nas **características psicológicas** da vossa personagem principal:

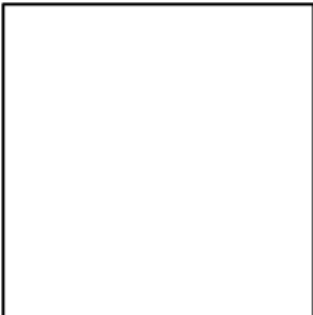
Corajosa	<input type="checkbox"/>	Agressiva	<input type="checkbox"/>	Atrevida	<input type="checkbox"/>
Simpática	<input type="checkbox"/>	Meiga	<input type="checkbox"/>	Aventureira	<input type="checkbox"/>
Medrosa	<input type="checkbox"/>	Amiga	<input type="checkbox"/>	aplicada	<input type="checkbox"/>
Tímida	<input type="checkbox"/>	Divertida	<input type="checkbox"/>	Engraçada	<input type="checkbox"/>

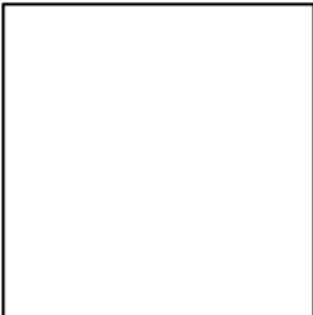
Outras:

2. Outras personagens não tão importantes para a história chamam-se **personagens secundarias**.

Desenha e escreve as suas características nos espaços em baixo:

	O que é: _____
	Cor dos olhos: _____
	Revestimento: _____
	Cor da pele/pelo: _____
	Mamífero/ave/réptil/peixe: _____
	Tamanho: _____
	Características psicológicas: _____
Nome: _____	

	O que é: _____
	Cor dos olhos: _____
	Revestimento: _____
	Cor da pele/pelo: _____
	Mamífero/ave/réptil/peixe: _____
	Tamanho: _____
	Características psicológicas: _____
Nome: _____	

	O que é: _____
	Cor dos olhos: _____
	Revestimento: _____
	Cor da pele/pelo: _____
	Mamífero/ave/réptil/peixe: _____
	Tamanho: _____
	Características psicológicas: _____
Nome: _____	

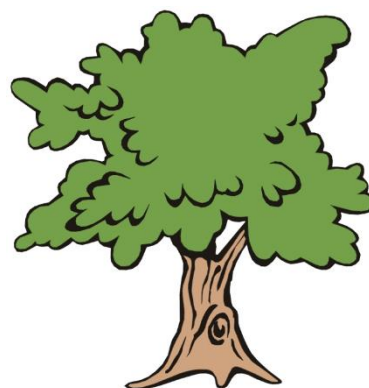
3. O **problema** é a parte da história em que acontece algo que impede o herói de cumprir o seu objetivo. O problema pode ser causado por:



Um vilão



Outra



Um ambiente

Qual é o problema da história vossa história?

O _____ (herói) queria fazer
_____ (objetivo) mas não conseguiu porque

_____.

4. As personagens têm de fazer alguma coisa para ultrapassar o problema:

Personagem	O que vai fazer para ultrapassar o problema
Herói	

Anexo XIV – Atividade de explicitação das fases de autorregulação “O Urso”

Texto narrativo

O Urso

Era uma vez um urso chamado Ursão. Era grande, pesado e trapalhão.

Ele vivia numa pequena casa que ficava dentro de uma árvore, na floresta. Passava os dias a brincar e a passear pela floresta e pelo rio. Era no rio que o urso costumava pescar para comer. Às vezes conseguia apanhar um peixe grande e nesses dias ficava muito contente.

Mas havia uma coisa que o urso adorava comer, mais do que o peixe fresquinho do rio. Sabem o que era? Mel! O urso adorava mel. Todos os dias ele passava por uma colmeia, ficava a olhar para ela e a imaginar-se a lambuzar-se todo com o mel que estava lá dentro. Mas depois lembrava-se: “Não consigo chegar ao mel. Há tantas abelhas... Sendo trapalhão como sou, elas hão de me picar todo! Ai, ai! Nem pensar! Não me atrevo!”

Assim, o Ursão trapalhão, apesar de adorar mel, nunca o comia. Todos os dias passava pela colmeia a caminho do rio e todos os dias pensava “Ai que bom que era eu conseguir arranjar uma forma de comer aquele mel todo sem pensar nas abelhas...”

(Pensam que o ursão teve alguma ideia? E vocês, têm alguma ideia para o ajudar?)

Num dia chuvoso de Inverno, o Ursão teve uma ideia: a lama. Se ele se cobrisse de lama, e secasse ao sol, talvez pudesse servir de armadura para as abelhas não o conseguirem picar...

“Que ideia fantástica.” – pensou o Ursão a caminho do rio.

(O que pensam que o Ursão fez?)

“Um dia vou experimentar essa ideia e pode ser que consiga comer o mel que tanto desejo” – disse o Ursão para si mesmo ao passar pela colmeia em direção ao rio. E assim foi todos os dias que passava pela colmeia. Todos os dias desejava aquele mel tão doce, tão bom... E todos os dias voltava a dizer que a sua ideia era boa e que deveria experimentar. E todos os dias passava por ela de água na boca a pensar no dia em que iria poder comê-la.

(Porque acham que o urso deixava o seu plano de chegar ao mel, para o dia seguinte?)

O Ursão pensava assim porque, para além de grande, pesado e trapalhão, também era muito preguiçoso. Era assim desde bebé, tudo o que dava trabalho, ele não queria fazer. E por isso, apesar de adorar o mel, o Ursão preferia não fazer nada para conseguir comê-lo.

(O que pensam da preguiça do Ursão? Vocês conhecem alguém preguiçoso?)

Até que, num dia de Verão, a macaca Lelé surgiu no caminho que o Ursão fazia todos os dias para o rio.

- Olá Ursão! – disse a macaca

- Olá, já não te via há muito tempo. O que te traz por aqui? – responde o Urso.

E foi assim que a macaca explicou que já tinha terminado a casa que tinha construído para a sua família e que já podia voltar para sua casa na floresta. O Ursão e a Lelé conversaram durante muito tempo, até que o Ursão lhe contou sobre a sua ideia maravilhosa.

- Oh Ursão! Essa ideia é fantástica! Porque não fizeste isso? – perguntou a macaca

- Ah Porque não calhou! Estou tão ocupado a passear e a pescar peixes no rio...

- desculpou-se o Ursão

- Mas não és tu que adoras mel? Devias experimentar a tua ideia pelo menos uma vez e se conseguisses podias comer aquele mel todo! Já viste?

- Mas como é que eu começo? – perguntou o Ursão à macaca que estava sempre a fazer coisas.

(Como pensam que o Urso deveria começar a sua tarefa?)

- Primeiro tens de planear como vais fazer. – disse a macaca ao amigo

- E como faço isso? – Perguntou o Ursão.

- Ora, pegas num papel e num lápis e escreves os vários passos para conseguires o que queres.

- Ah! Então primeiro escrevo...

(O que pensam que o urso vai escrever?)

O Urso escreveu:

1.º) Encontrar lama.

- Oh Urso Trapalhão! Estamos no verão! Achas que vais encontrar lama assim?

– perguntou a macaca

- Ah não! Se calhar tenho de fazê-la eu.

O Urso corrigiu:

1.º) Fazer a lama.

E continuou:

2.º) Mergulhar e esfregar-me na lama

3.º) Secar ao sol para a lama secar

4.º) Abrir a colmeia.

5.º) Tirar o mel.

6.º) Comer o mel.

O Urso olhou satisfeito para a sua lista.

A macaca disse-lhe: então agora já podemos pôr mãos à obra

O Urso lá foi com a macaca fazer a lama. Juntaram a água do rio com a terra e fizeram imensa lama para cobrir o corpo do Urso. Depois ele mergulhou e esfregou-se todo na lama, para que nada ficasse à vista. Depois secou ao sol.

A macaca ficou ao pé do rio enquanto que o urso subiu a encosta para abrir a colmeia.

Ele abriu e saíram de lá imensas abelhas que lhe tentaram picar. Depois, ele tirou de lá o mel e quando abriu a boca para o comer entraram umas lá para dentro.

- Au! Au! Au! Gritou ele.

Com o susto, desceu a encosta rapidamente em direção ao rio e mergulhou. A macaca perhuntou:

- Conseguiste comer o mel?

- Consegui! Mas veio com uma abelha atrás. Vim logo para aqui para fugir delas.

Acho que tenho de melhorar este plano. Já sei! Para a próxima...

(O que podia o urso fazer de diferente?)

E o urso acrescentou os passos:

7.º) Guardar o mel numa caixa e não o comer.

8.º) Fugir para o rio.

9.º) Quando as abelhas voltarem para a colmeia, ir buscar a caixa e comer o mel todo em casa.


O que será que a macaca ensinou o urso?

*** Planear (fazer uma lista das coisas que tinha de fazer para conseguir comer o mel)**

*** Fazer**

*** Avaliar**


Planificação de atividade

Ano e Turma: 1.ºB				Data 23-04-2015	
Disciplina(s) - Português - Estudo do Meio				Recursos: Agenda Semanal da semana 1; Grelhas de registo de observações; caderno de Português	
				Avaliação	
Conteúdos	Estratégias/ Descrição da atividade		Objetivos Específicos	Indicadores	Instrumentos
	<p><u>AGENDA SEMANAL</u> Apresentação das atividades da semana através da afixação e conversa em grande grupo da atividades.</p> <p>1) Leitura de uma narrativa que aborde as diferentes fases da autorregulação (organização, planeamento, execução e avaliação). A professora realiza uma leitura dinâmica da história. A professora coloca as seguintes questões à turma, dinamizando a conversa em grande grupo:</p> <p>a) O que pensam da história? b) Qual era o problema do urso? c) Qual foi a ideia que ele teve para solucionar o problema? d) Ele resolveu logo o problema? Porquê? e) E quando resolveu o problema o que é que ele fez primeiro? f) E depois? g) E a seguir? h) Qual foi a última coisa que fez i) Porque pensam que é importante planear? O que faria o urso caso não tivesse planeado o que iria fazer?</p>	60 min	- Identificar as várias fases do trabalho do urso. - Ter contato com a organização das atividades semanais; - Tomar conhecimento das atividades e a sua organização na semana; - Refletir sobre a importância da organização;	- Identifica uma das fases do trabalho do urso ou de um trabalho no geral. - Respeito as opiniões, as ideias e o trabalho dos meus colegas (1); - Participo e ouço os outros (2); - Participo e espero pela minha vez (2); - Participo e respeito o assunto	- (1) Grelha de registo de observações de comportamentos e atitudes; - (2) Grelha de registo de observações de Expressão Oral.

	<p>2) Inferir sobre o que é uma agenda semanal. A professora coloca as seguintes questões à turma, dinamizando a conversa em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O que pensam que é uma agenda semanal? b) Quais são as atividades que pensam estar na agenda semanal? c) Para que serve uma agenda semanal? d) A agenda semanal faz-se antes das atividades ou depois? <p>3) Explicitar como se consulta uma agenda semanal A professora afixa a agenda semanal devidamente preenchida com as atividades da semana e orienta a conversa com as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Como sabemos o que vai acontecer à segunda-feira (hoje)? b) Como devemos consultar a agenda? Olhamos primeiro para onde? E depois? 			que estamos a falar (2).	
--	--	--	--	-----------------------------	--

Anexo XV– Atividade de autoavaliação da produção escrita

Planificação da atividade de produção escrita

Ano e Turma: 1.ºB				Data 25-05-2015	
Disciplina(s) - Português				Recursos: Agenda Semanal da semana 1; Grelhas de registo de observações; caderno de Português; Caderno; Ficha “Planificação de um texto narrativo”	
				Avaliação	
Conteúdos	Estratégias/ Descrição da atividade		Objetivos Específicos	Indicadores	Instrumentos
- Texto narrativo: introdução, desenvolvimento, conclusão.	<p><u>Identificação das várias partes de uma narrativa</u></p> <p>A professora lê a história “Onde estão os meus óculos?” de Rosário Alçada Araújo.</p> <p>À medida que a professora vai lendo, esta pede para que os alunos identifiquem e registem as informações dadas pelo texto:</p> <p>A) Introdução</p> <p>A professora realiza uma pausa na leitura após a introdução e pergunta aos alunos quais as informações apresentadas e de que <u>tipo</u> de as mesmas são:</p> <p>- o tempo (fim de tarde)</p>	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Sei decompor números até 100 em somas; - Sei o que é uma unidade, uma dezena e as suas diferenças; - Realizo subtrações corretamente utilizando a reta numérica; 	- Leio e identifico o tema central;	- (5) Grelha de registo de observações de Português.

	<p>- apresentação da personagem principal (tartaruga)</p> <p>- o objetivo da personagem principal (ler o jornal)</p> <p>- o problema (não sabia dos óculos)</p> <p>B) Desenvolvimento</p> <p>A professora realiza uma pausa na leitura após ao desenvolvimento e pergunta aos alunos quais as informações apresentadas e de que <u>tipo</u> de as mesmas são:</p> <p>- qual a tentativa para resolver o primeiro problema? (perguntou ao tigre, ao leão, ao coelho, ao esquilo)</p> <p>- qual a solução encontrada para o primeiro problema? (a resposta do esquilo ajudou-o a encontrar os óculos)</p> <p>- qual foi o segundo problema? (estava de noite e não tinha luz para ler o jornal)</p> <p>C) Conclusão</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p>			
--	---	-------------------------------	--	--	--

	<p>A professora realiza uma pausa na leitura após a conclusão e pergunta aos alunos quais as informações apresentadas e de que <u>tipo</u> de as mesmas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - solução encontrada (todos os amigos tinham um pirilampo para a tartaruga poder ler à noite). <p><u>Os alunos preenchem uma tabela com as informações da história que querem escrever.</u></p> <p>Os alunos decidem em grande grupo as ideias para a história, e registam numa planificação. Todos registam.</p> <p><u>E iniciam a produção escrita do texto.</u></p>				
--	---	--	--	--	--

Ficha de planificação de um texto narrativo

1. Planifica a história

INTRODUÇÃO	
Tempo (<i>numa tarde, no verão....</i>)	
Espaço (<i>na floresta, no mar....</i>)	
Personagem principal	
Objetivo da personagem principal (<i>ler um jornal, etc....</i>)	
Problema encontrado (<i>não tem os óculos para ler, etc....</i>)	

2. Escreve frases com as informações que estão no quadro anterior.

DESENVOLVIMENTO

Tentativas da
personagem
principal para
resolver o
problema
*(perguntar aos
amigos se
encontraram os
óculos....)*

Tentativa 1: _____

Solucionou o problema? Sim___ Não___

Se sim, passar para a conclusão.

Tentativa 2: _____

Solucionou o problema? Sim___ Não___

Se sim, passar para a conclusão.

Tentativa 3: _____

Solucionou o problema? Sim___ Não___

Se sim, passar para a conclusão

Conclusão

<p>Solução encontrada (<i>o esquilo sabia onde tinha guardado os óculos....</i>)</p>	Qual foi a solução para o problema?

	Quem ajudou a solucionar o problema?

Os lémures

Numa tarde de sol, os lémures estão na selva de Madagáscar. Os lémures queriam encontrar comida, mas os frutos eram venenosos.

O cavalo pensou bem e teve uma brilhante ideia, que foi atirar água para cima dos frutos envenenados.

A girafa teve uma brilhante ideia que foi tocar com os chifres na árvore, abaná-la e fazer com que os frutos caíssem num cesto para ajudar o Zé Lourenço a por o antídoto.

O Zé Lourenço era mágico e podia ajudá-los. Teve uma ideia que foi por o antídoto no cesto dos frutos envenenados.

O antídoto fez os frutos envenenados não ficarem envenenados.

Sugestões:

E se colocassem os nomes das personagens na história, como por exemplo, o cavalo Harry e a girafa Eli?

Porque não explicam que o Zé Lourenço é um camaleão mágico?

Porque não explicam o que aconteceu a seguir?

Os lémures comeram os frutos? Estavam contentes? Comeram sozinhos? Convidaram alguém?

Exemplo de atividade de tratamento de texto

Texto do grupo dos Golfinhos

O golfinho Amiguinhos e a vilã Elsa

Era uma vez um golfinho que se chamava Amiguinhos. E vivia no mar. O golfinho Amiguinhos queria brincar mas a vilã andava a espia-lo.

A vilã tinha um saco para rir e o golfinho no fundo do mar e o golfinho ficou triste e

O golfinho tentou morder o saco mas o saco não abre. *tentou abriu*

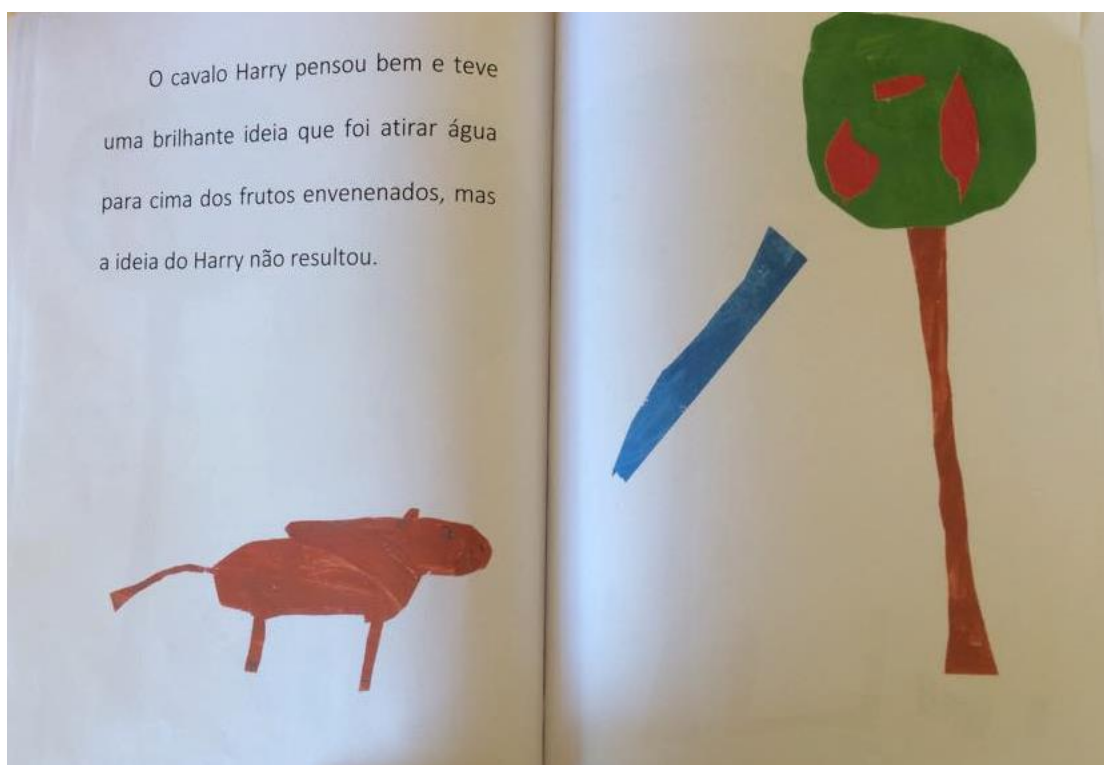
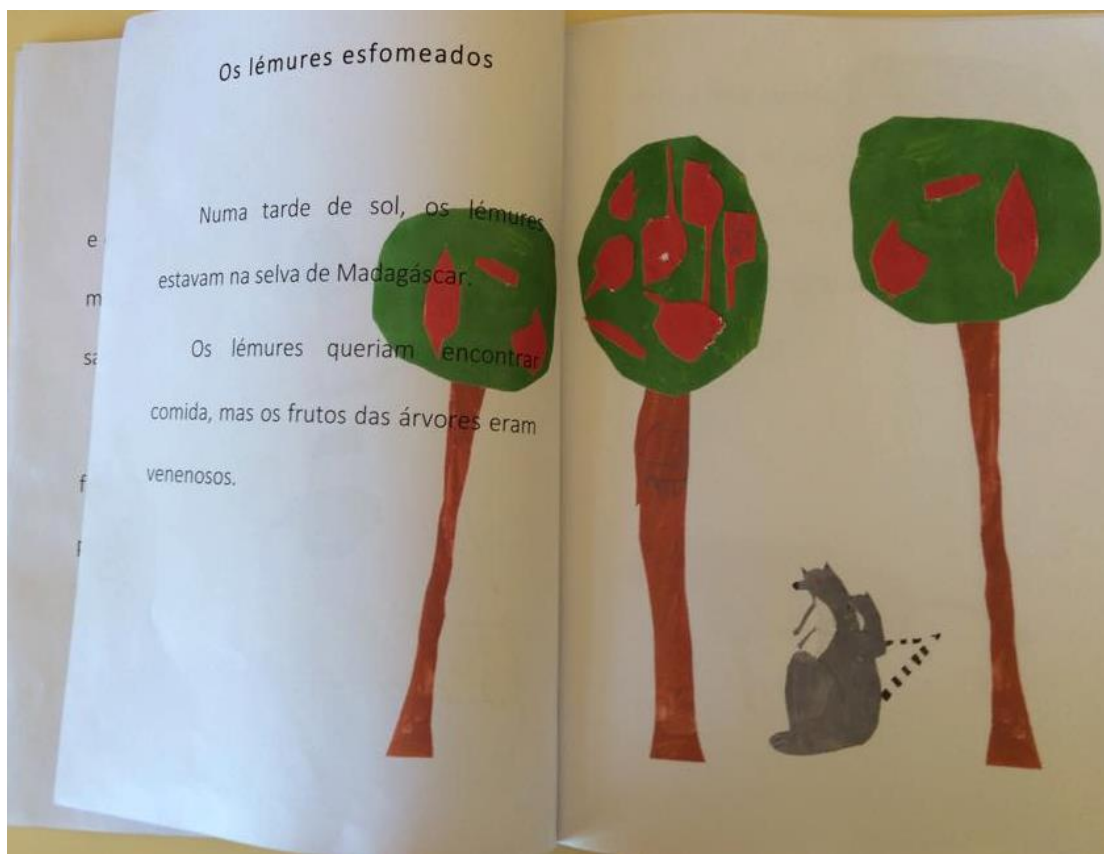
O golfinho tentava baloiçar o saco para ver se o saco abria mas o saco não abriu.

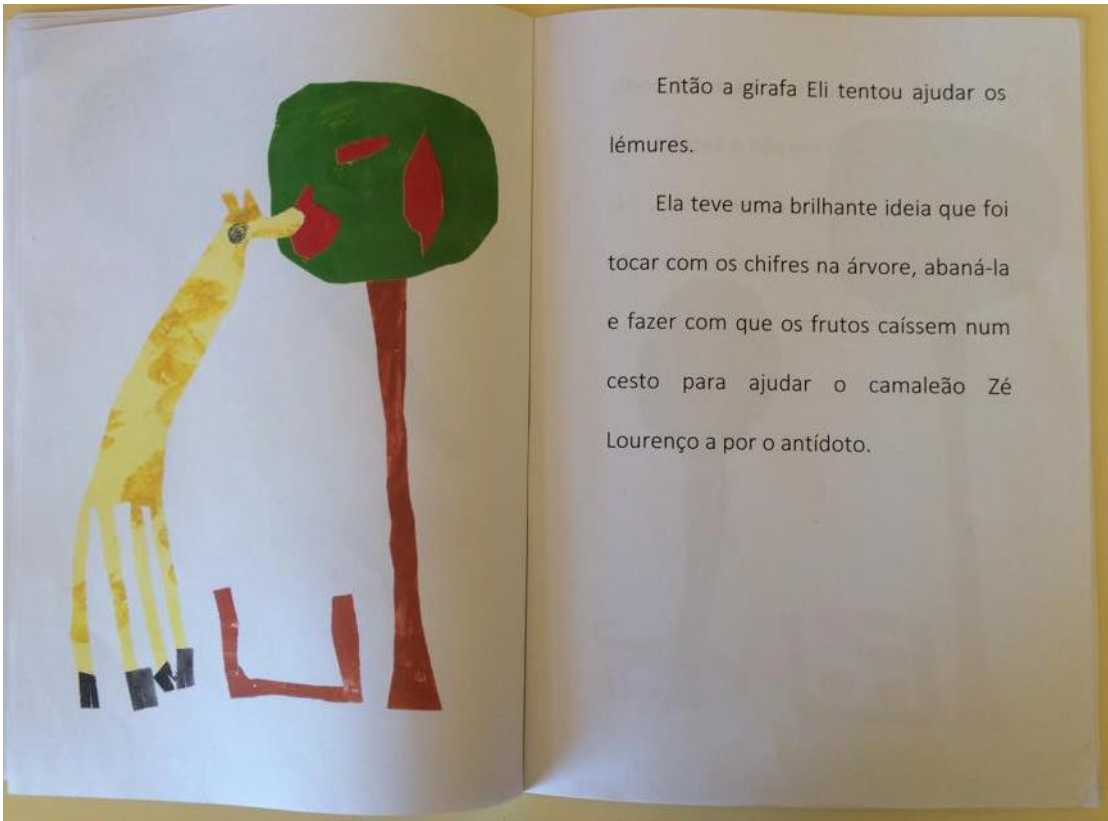
Depois O golfinho chamou a Baleia e o peixinho Xavier. *Baleia*

Elas atiraram coisas afiadas e o saco abre. *abriu-se*

O golfinho agradeceu aos seus amigos por o terem salvado. *E viveram felizes para sempre.*

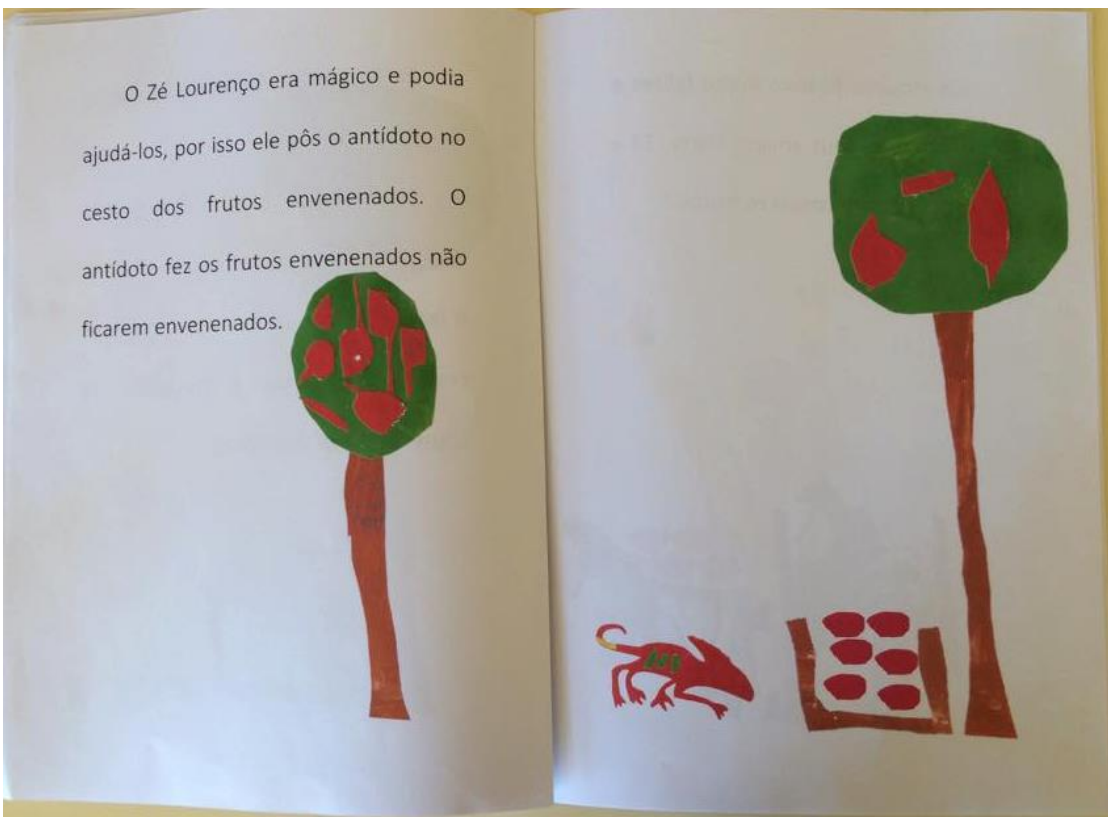
Exemplo de produção escrita melhorada





Então a girafa Eli tentou ajudar os lêmures.

Ela teve uma brilhante ideia que foi tocar com os chifres na árvore, abaná-la e fazer com que os frutos caíssem num cesto para ajudar o camaleão Zé Lourenço a por o antídoto.



O Zé Lourenço era mágico e podia ajudá-los, por isso ele pôs o antídoto no cesto dos frutos envenenados. O antídoto fez os frutos envenenados não ficarem envenenados.

Os lêmures ficaram muito felizes e
convidaram os seus amigos Harry, Eli e
Zê Lourenço para comer os frutos.



Anexo XVI - Grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI

Objetivo Geral 2 - Potenciar as competências sociais, como entreaajuda/trabalho de grupo e o respeito pelas regras de sala de aula.

Alunos Competências	A.D.	A	B.D.	B.R.	C	D.F.	D.G.	D	F	I	J	L	M.L.	M.F.	M	M.C.	MO.	R	S	T
	Aguarda pela sua vez para falar	N	N	S	N	S	N	S	S	N	S	N	N	S	S	PV	PV	S	S	N
Dá a sua opinião de forma clara	N	S	S	N	S	N	S	N	N	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	N	S
Respeita as ideias dos colegas	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	PV	PV	S	S	S	S	S	S	N	S
Mantém um tom de voz adequado	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S
Participa ativamente na realização das propostas de trabalho	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PV	S
Ajuda os colegas que apresentam mais dificuldades	NO	S	S	NO	S	N	S	NO	N	S	PV	NO	S	S	S	S	S	S	N	N
Coloca dúvidas ou questões pertinentes	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S
Pede ajuda aos colegas quando sente dificuldades	N	NO	NO	NO	N	NO	S	S	N	S	NO	N	NO	S	NO	S	S	S	N	NO
<u>Legenda:</u> S - Sim PV - Por vezes N - Não NO - Não observado																				

Grelha de registo das observações dos comportamentos e atitudes na primeira aula de Trabalho de Projeto

	Estabelece uma relação saudável com os colegas de grupo e de turma	Promove tarefas baseadas no trabalho de grupo (para o par de estágio)	Participa na construção de um cartaz com as regras de sala de aula em grande grupo	Discute vários assuntos na Assembleia de turma	Justifica as suas alegações/comportamentos
Afonso D.	N		N	PV	PV
António	S		S	S	S
Beatriz D.	S		S	S	S
Beatriz R.	S		S	S	S
Carolina	S		S	S	S
David F.	S		S	S	S
David G.	S		S	S	S
Duarte	S		S	S	S
Francisco	S		S	S	S
Inês	S		S	S	S
João	PV		S	S	S
Lourenço	PV		S	S	PV
Madalena	S		S	S	S
Maria	S		S	S	S
Margarida	S		S	S	S
Clara	S		S	S	S
Mónica	S		S	S	S
Rodrigo	S		S	S	S
Santiago	S		S	S	S
Tiago	S		S	S	S
Inês		S			
Anne-Sophie		S			

Ao observarmos a grelha de registo das atitudes e comportamentos da primeira sessão de trabalho de projeto e compararmos com a grelha de avaliação do objetivo preenchida no fim do período de intervenção, é possível uma evolução.

O comportamento do grupo melhorou significativamente no trabalho cooperativo uma vez que se verificam um número reduzido de ocorrências do “N” e “PV”. À exceção do aluno A.D., pode-se afirmar que o objetivo foi cumprido.

O aluno A.D. não esteve presente em muitas das atividades do trabalho de projeto por receber aulas de apoio especial. Para além disto, o aluno, por apresentar um quadro clínico de hiperatividade, apresentava realiza, com muita dificuldade, interações positivas com outros alunos o que teve de se ajustar o trabalho para que usufrísse de um acompanhamento de um adulto e de um trabalho cooperativo com um colega com quem tivesse mais empatia. Os comportamentos deste aluno revelaram uma melhoria, ainda que não se encontrem num nível satisfatório.

Objetivo Geral 3 - Melhorar a produção escrita, a leitura e a expressão oral

Os indicadores definidos foram os seguintes:

- Frequência da produção de narrativas pelos alunos: foi registada antes do início da intervenção a produção espontânea de narrativas por parte de alguns alunos da turma (3 alunos). Através de observação direta, aferiu-se que no decorrer da intervenção, especialmente no espaço temporal em que os alunos estavam a produzir o texto para o projeto, se verificou a ocorrência de uma maior frequência das produções (10 alunos).

- Frequência da atividade de melhoria de texto: após o trabalho explícito de melhoria de texto (quer em grande grupo, quer em pequenos grupos, quer individualmente), através da observação direta, foi possível identificar tentativas de melhoria de textos já produzidos pelos alunos num passado próximo.

- Frequência de livros requisitados pela turma: Identificámos que os alunos, previamente ao período de intervenção, tinham realizado 12 requisições em apenas um dia. Após a intervenção e a implementação da rotina “Hora da Leitura” todos os 21 alunos requisitaram pelo menos 1 livro, em 5 das 7 semanas.

- A evolução das competências relacionadas com o Português (Cf. anexo XVIII)

Objetivo Geral 5 - Assegurar a equidade no processo de aprendizagem através da diferenciação pedagógica:

Indicadores:

- Criamos atividades, exercícios e tarefas que desenvolvam conteúdos e competências integrados na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (alunos S. e F.).
- Implementamos tarefas a realizar após o término das atividades planeadas.
- (os alunos) realizam tarefas após o término das atividades planeadas para as aulas.

Anexo XVII - Grelhas de avaliação do objetivo geral n.º 4 do PI

	Realiza a sua avaliação relativamente aos objetivos das tarefas	Regista e avalia o seu desempenho nas atividades de gestão da aula	Revela pensamento crítico em relação às suas próprias ações	Recorre a estratégias definidas em grande grupo de forma a auxiliar o seu trabalho individual ou em grupo (cálculo mental ou ditado, por exemplo)
Afonso D.	N	N	PV	PV
António	S	S	S	S
Beatriz D.	S	S	S	S
Beatriz R.	S	S	S	S
Carolina	S	S	PV	S
David F.	PV	PV	PV	S
David G.	S	S	S	S
Duarte	S	S	S	S
Francisco	PV	PV	PV	N
Inês	S	S	S	S
João	S	S	PV	S
Lourenço	PV	PV	PV	S
Madalena	S	S	S	S
Maria	S	S	S	S
Margarida	S	S	S	S
Clara	S	S	S	S
Mónica	S	S	S	S
Rodrigo	S	S	S	S
Santiago	N	N	N	N
Tiago	S	S	S	S

Anexo XVIII - Tabela com valor dos coeficientes da correlação de Spearman (ρ) em cada uma das variáveis.

```
## Loading required package: lattice
## Loading required package: survival
## Loading required package: Formula
## Loading required package: ggplot2

##
## Attaching package: 'Hmisc'

## The following objects are masked from 'package:base':
##
##   format.pval, round.POSIXt, trunc.POSIXt, units

Matrix de Correlações entre variáveis
rccorr(as.matrix(data), type="spearman")

##           est_dit    li li_num    sub    cop errors
## est_dit      1.00  0.65  0.35 -0.06  0.02 -0.11
## li           0.65  1.00  0.09 -0.39 -0.35 -0.18
## li_num       0.35  0.09  1.00 -0.01  0.46 -0.04
## sub          -0.06 -0.39 -0.01  1.00  0.54 -0.01
## cop           0.02 -0.35  0.46  0.54  1.00  0.03
## errors       -0.11 -0.18 -0.04 -0.01  0.03  1.00
##
## n= 19
##
##
## P
##           est_dit  li    li_num  sub    cop    errors
## est_dit           0.0024 0.1359 0.7965 0.9487 0.6454
## li                0.0024      0.7113 0.1022 0.1423 0.4720
## li_num            0.1359  0.7113      0.9704 0.0459 0.8664
## sub               0.7965  0.1022 0.9704      0.0170 0.9757
## cop               0.9487  0.1423 0.0459 0.0170      0.9022
## errors            0.6454  0.4720 0.8664 0.9757 0.9022
```

Anexo XIX – Grelhas de registo das competências e conteúdos apreendidos pelos alunos.

Matemática – Números e Operações

Números e Operações	Números naturais					Sistema de numeração decimal			Adição			Subtração				
	Aluno	Descritor de desempenho	Compara o número de elementos em dois conjuntos	Conta até 20 objetos	Sabe o que é o número 0	Sabe os números até ao 100	Conta para trás e para a frente	Sabe o que é uma unidade, uma dezena e as suas diferenças	Sabe usar os sinais de $>$, $<$ e $=$	Sabe ordenar corretamente números até ao 100	Usa técnicas de cálculo mental para fazer somas até 100	Sabe decompor números até 100 em somas	Resolve problemas em que se junte ou acrescente	Faz subtrações com números até 20	Percebe a relação entre a soma e a subtração	Faz subtrações de números até 100 contando
Afonso D.	S	S	S	PV	PV	PV	N	S	PV	S	N	PV	PV	PV	PV	
António	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	
Beatriz D.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Beatriz R.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Carolina	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
David F.	S	S	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	
David G.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Duarte	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	
Francisco	S	S	S	PV	N	S	N	S	N	S	N	PV	PV	PV	N	
Inês	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
João	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Lourenço	S	S	S	PV	PV	S	N	S	S	S	PV	S	S	PV	PV	
Madalena	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Maria	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Margarida	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Clara	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	

Mónica	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Rodrigo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Santiago	S	PV	N	N	N	N	N	N	N	N	N	PV	N	PV	PV
Tiago	S	S	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S

Português

Expressão Oral	Articulação, acento, entoação, pausa	Vocabulário: sinónimos, antónimos, campo lexical	Entoação e Ritmo	Formas de tratamento e princípio de cortesia	Expansão dos grupos nominal e verbal		Regras e papéis da interação oral.			Intencionalidade comunicativa:					
							Participa e:			Fala para:					
Aluno	Descritor de desempenho	Diz bem as palavras, até as mais difíceis.	Usa palavras adequadas ao tema ou a situação	Respeita as regras de entoação e ritmo adequados	Adapta o seu discurso às pessoas com quem fala e às situações.	Constrói frases complexas (expansão dos grupos nominal e verbal)	Fala com clareza e sem ajuda, sobre assuntos que me interessam.	Participa e:			Fala para:				
								Ouve os outros	Espera pela sua vez	Respeita o assunto que estão a falar	Fazer pedidos	Fazer perguntas	Fazer avisos, dar recados, instruções.	Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais	Relatar, recontar, contar, descrever
Afonso D.	PV	S	N	PV	PV	S	PV	PV	PV	S	S	S	S	PV	
António	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Beatriz D.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Beatriz R.	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Carolina	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
David F.	PV	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
David G.	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Duarte	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Francisco	PV	PV	N	S	N	PV	PV	PV	PV	S	S	S	S	PV	
Inês	PV	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
João	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Lourenço	PV	S	N	S	S	S	PV	PV	N	S	S	S	S	S	
Madalena	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Maria	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Margarida	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Clara	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Mónica	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Rodrigo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Santiago	N	PV	N	PV	PV	PV	S	S	S	S	S	S	S	PV	
Tiago	PV	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	

Leitura		Fronteira de palavra		Funções da escrita		Estratégias de leitura: via indireta	Estratégias de leitura: via direta	Estratégias de leitura: via indireta	Técnica de localização de informação		
Aluno	Descritor de desempenho	Percebe quando a palavra começa e acaba	Percebe as mensagens que rótulos, revistas, jornais, etc., transmitem	Compreende para que serve ler	Sabe os sons da palavra e das letras	Lê a palavra porque a reconheceu assim que olhou para ela	Lê a palavra porque leu as letras uma a uma.	Lê a palavra pelo sentido do texto	Usa o índice, as palavras-chave e as palavras a negrito para encontrar uma informação num texto/livro	Tenta adivinhar o assunto do texto através do título, das ilustrações.	Usa os conhecimentos que tem para aprender mais
		Afonso D.	PV	S	S	S	N	S	PV	N	N
António	S	S	S	S	S	S	N	S	PV	S	S
Beatriz D.	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
Beatriz R.	S	S	S	S	S	S	N	S	PV	S	S
Carolina	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
David F.	PV	S	S	S	S	S	PV	PV	PV	S	S
David G.	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
Duarte	S	S	S	S	S	S	N	S	PV	S	S
Francisco	PV	PV	S	S	S	S	PV	S	N	S	S
Inês	S	S	S	S	S	S	PV	PV	PV	S	S
João	S	S	S	S	S	S	N	S	PV	S	S
Lourenço	PV	S	S	S	N	S	PV	N	S	S	S
Madalena	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
María	S	S	S	S	S	S	N	S	PV	S	S
Margarida	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
Clara	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
Mónica	S	S	S	S	S	S	N	S	PV	S	S
Rodrigo	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
Santiago	N	PV	PV	N	S	S	PV	N	N	S	S
Tiago	S	S	S	S	S	S	N	S	PV	S	S

Escrita		Convenções da escrita				Recolha de informação		Textualização (texto narrativo, introdução, desenvolvimento, conclusão)				
Aluno	Descritor de desempenho	Percebe que a escrita é uma representação da língua oral	Escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo	Usa adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas	Segue as regras da mudança de parágrafo	Utiliza corretamente os sinais de pontuação que já aprendeu (ponto final, vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação e dois pontos)	Copia textos para recolher informações	Organiza as informações que recolheu	Planifica as ideias de um texto	Escreve um texto usando a planificação	Revê o texto	Corrige o texto que escreveu
		Afonso D.	NO	S	PV	PV	N	S	N	PV	PV	S
António	S	S	PV	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Beatriz D.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Beatriz R.	S	S	PV	S	PV	S	S	PV	S	S	S	
Carolina	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	
David F.	S	S	PV	PV	PV	S	S	PV	S	S	S	
David G.	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Duarte	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Francisco	N	S	N	PV	PV	S	N	N	S	S	S	
Inês	S	S	PV	S	PV	S	S	S	S	S	S	
João	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Lourenço	S	S	N	S	PV	S	S	PV	S	S	S	
Madalena	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Maria	S	S	PV	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Margarida	S	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Clara	S	S	PV	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Mónica	S	S	PV	S	PV	S	S	PV	S	S	S	
Rodrigo	S	S	PV	S	PV	S	S	S	S	S	S	
Santiago	N	PV	N	N	N	S	N	N	N	N	PV	
Tiago	S	S	PV	S	PV	S	S	PV	S	S	S	

CEL	Sons e fonemas: Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos				Sons e fonemas: Compara dados e descobre regularidades		Vogais, consoantes, ditongos, sílabas			Morfologia flexional: Manipula palavras e constituintes de palavras e observa os efeitos produzidos	
	Aluno Descritor de desempenho	Segmenta e reconstrói a cadeia fónica	Discrimina os sons da fala	Articula corretamente os sons da língua	Produce palavras por alteração, supressão e inserção de elementos	Estabelece relações de semelhança e diferença entre sons	Identifica rimas	Identifica e classifica os sons da língua	Identifica ditongos	Identifica sílabas	Forma femininos, masculinos, singulares e plurais
Afonso D.	PV	S	S	NO	S	S	N	N	S	S	PV
António	S	S	S	PV	S	S	PV	PV	S	S	S
Beatriz D.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Beatriz R.	S	S	S	PV	S	S	PV	PV	S	S	S
Carolina	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S
David F.	S	S	S	PV	S	S	PV	PV	S	S	S
David G.	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S
Duarte	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S
Francisco	PV	S	PV	PV	PV	S	PV	PV	S	S	N
Inês	S	S	S	PV	S	S	PV	PV	S	S	PV
João	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S
Lourenço	S	S	S	PV	S	S	PV	PV	S	S	S
Madalena	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Maria	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S
Margarida	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Clara	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Mónica	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S
Rodrigo	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S
Santiago	PV	S	S	N	S	S	N	N	S	S	PV
Tiago	S	S	S	PV	S	S	S	S	S	S	S

CEL (cont.)		Classes de palavras: nome, adjetivo e verbo			Frase: sujeito, predicado, grupo nominal e grupo verbal			Família de palavras		Formas de tratamento	
Aluno	Descritor de desempenho	Manipula palavras em frases	Compara e descobre regularidades	Distingue nomes, verbos e adjetivos	Manipula palavras ou grupos de palavras em frases	Expandir, reduzir, substituir, segmentar e deslocar elementos	Compara dados e descobre regularidades	Manipula palavras e frases	Compara dados e descobre regularidades	Usa as formas de tratamento corretas consoante os diferentes contextos	Distingue características do texto oral e escrito
		Afonso D.	S	PV	PV	NO	NO	NO	S	S	S
António	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Beatriz D.	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Beatriz R.	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Carolina	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
David F.	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
David G.	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Duarte	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Francisco	S	PV	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Inês	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
João	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Lourenço	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Madalena	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Maria	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Margarida	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Clara	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Mónica	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Rodrigo	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Santiago	S	N	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	
Tiago	S	S	PV	NO	NO	NO	S	S	S	NO	

Estudo do Meio		Mapa de tarefas/Calendário		Trabalho de Projeto			Trabalho experimental			
Aluno	Descritor de desempenho	Sabe utilizar o calendário e ver em que dia da semana e em que mês se encontra.	Reconhece em que estação se encontra e o tempo mais frequente dessa estação.	Utiliza o computador para explicar o que sabe sobre os animais.	Sabe as várias fases da vida dos animais	Sabe os cuidados que os animais devem ter para sobreviver	Sabe as várias fases da vida das plantas	Sabe planificar uma experiência.	Sabe registar o que aconteceu com as plantas da experiência	Sabe os cuidados que as plantas devem ter para sobreviver
		Afonso	S	S	S	S	S	S	PV	PV
António	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Beatriz D.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Beatriz R.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Carolina	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
David F.	S	S	S	S	S	S	PV	PV	S	
David G.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Duarte	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Francisco	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Inês	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
João	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Lourenço	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Madalena	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Manuel	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Margarida	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Maria	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Clara	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Mónica	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Rodrigo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Santiago	N	S	PV	N	N	N	N	N	N	
Tiago	S	S	S	S	S	S	S	S	S	