



Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: A importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Margarida Proença Cambeiro Teles de Brée

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



Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: A importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Margarida Proença Cambeiro Teles de Brée

Sob orientação

da Professora Doutora Carolina Gonçalves

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

2014

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, consistindo num instrumento de reflexão crítica sobre a intervenção educativa desenvolvida numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um colégio privado, situado na área da Grande Lisboa.

O tema de investigação apresentado, que se relaciona com a importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido de acordo com a metodologia de investigação-ação, pelo que se articula com a experiência de intervenção vivenciada em ambos os ciclos de ensino.

Durante o período de observação, que antecedeu a prática educativa, caracterizou-se o contexto socioeducativo, identificaram-se as potencialidades e fragilidades da turma, definindo-se assim a problemática e os objetivos gerais de intervenção. Partindo dos dados recolhidos foi possível elaborar um plano de intervenção que orientou todo o processo de intervenção pedagógica.

Uma vez que o tema de investigação se articula com um dos objetivos gerais definidos foi possível analisar a importância da planificação de textos, entendendo esta etapa como um subprocesso da escrita.

Palavras-chave: subprocessos da escrita, planificação, texto narrativo.

ABSTRACT

This report was elaborated for the course unit Prática de Ensino Supervisionada II, and serves as an instrument of critical reflection on the pedagogical intervention which was carried out in a year 3 class in the 1st cycle of primary education in a private school situated in the Greater Lisbon region.

This topic of research, which addresses the importance of the planning of narrative texts in the 1st and 2nd cycles of primary education, was developed following a research-action methodology, meaning that it is based on the intervention experienced in both cycles of education.

During the observation period, which preceded the educational practice, the socio-educational context was identified, as were the strengths and weaknesses of the class, thereby allowing for the definition of a problematic and the general objectives of

the intervention. Using this collected data as a starting point, it was possible to elaborate a plan which guided the pedagogical process of intervention.

The fact that the research topic is articulated around one of the defined general objectives allowed for the analysis of the importance in the planning of texts, and the consideration of this stage as a sub process of writing.

Keywords: Writing sub process, planning, narrative text.

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1.	O meio local.....	3
2.2.	A escola.....	3
2.3.	A sala de aula.....	4
2.4.	A ação do professor	5
2.4.1.	Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	5
2.4.2.	Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem	6
2.4.3.	Estruturação da aprendizagem e diferenciação pedagógica	7
2.4.4.	Sistemas de regulação e avaliação da aprendizagem.....	8
2.5.	A turma	9
2.5.1.	Avaliação diagnóstica dos alunos.....	10
2.5.1.1.	Competências sociais.....	10
2.5.1.2.	Língua Portuguesa.....	11
2.5.1.3.	Matemática.....	13
2.5.1.4.	Estudo do Meio.....	14
2.5.1.5.	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	15
3.	IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS.....	15
3.1.	Tabela síntese das potencialidades e fragilidades da turma.....	15
3.2.	Definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	16
3.3.	Fundamentação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	17
4.	FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	21
4.1.	Princípios orientadores da ação pedagógica	21
4.2.	Estratégias globais de intervenção	23
4.3.	Estratégias globais de intervenção para cada área disciplinar e seu contributo para a consecução dos objetivos gerais.....	24
5.	METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	26
5.1.	Paradigma do estudo	26
5.2.	Métodos e técnicas de recolha de dados	27

5.3. Métodos e técnicas de tratamento de dados	29
6. A IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
6.1. A escrita como um processo complexo	31
6.2. As etapas fundamentais do processo de escrita	32
6.2.1. A planificação de textos.....	32
6.2.2. A textualização.....	33
6.2.3. A revisão de textos.....	34
6.3. A intencionalidade comunicativa da escrita.....	35
6.4. A escrita como um processo reflexivo.....	35
6.6. O professor enquanto orientador do processo de escrita	37
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	38
7.1. Avaliação do Plano de Intervenção	38
7.1.1. Avaliação dos objetivos gerais	38
7.1.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos	41
7.2. Resultados do tema de investigação.....	43
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	51
Anexo A. Planta da sala	51
Anexo B. Calendário	52
Anexo D. Registo de tarefas.....	53
Anexo F. Mapa para inscrições na apresentação de produções.....	54
Anexo G. Plano Individual de Trabalho	55
Anexo H. Grelha de observação: Competências Sociais	56
Anexo I. Gráficos – Competências Sociais	57
Anexo J. Grelha de observação: Língua Portuguesa	59
Anexo K. Gráficos – Língua Portuguesa	60
Anexo L. Grelha de observação: Matemática.....	64
Anexo M. Gráficos – Matemática.....	65
Anexo N. Tabela 4 – Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais para cada área disciplinar.....	68

Anexo O. Questionário	72
Anexo P. Gráficos – Avaliação dos objetivos gerais.....	73
Anexo Q. Gráficos – Aprendizagens dos alunos.....	75
Anexo R. Gráficos – Tema de investigação.....	84
Anexo S. Texto narrativo de um aluno do 3.º ano.....	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e fragilidades da turma (p.15)

Tabela 2 - *Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais de intervenção (p.23)*

LISTA DE ABREVIATURAS

MEM	Movimento de Escola Moderna
PCT	Projeto Curricular de Turma
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TPC	Trabalhos para Casa

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de intervenção pedagógica, orientado pela professora doutora Carolina Gonçalves, desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). O mesmo foi desenvolvido atendendo aos períodos de observação e intervenção compreendidos entre 10 de março a 30 de maio, numa turma de 3.º ano do Ensino Básico, de um colégio privado situado na área da Grande Lisboa.

O presente documento consiste num instrumento de descrição e de reflexão fundamentada da atividade desenvolvida enquanto professora estagiária, procurando-se, deste modo, articular as aprendizagens adquiridas ao longo de cinco anos de formação com a prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio.

A intervenção educativa decorreu junto de uma turma de 3.º ano, pertencente a um colégio privado, constituída por dezanove alunos. Aquando do período de observação, verificou-se que, no que respeita às competências sociais, os alunos revelaram dificuldades em trabalhar cooperativamente com os pares. Na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa observou-se que os alunos não compreendiam os diferentes subprocessos de escrita, bem como as regras ortográficas. Por fim, na área de Matemática, verificou-se que os alunos revelavam não possuir capacidades de resolução de problemas, bem como competências de leitura e representação de números. De acordo com o enunciado, procurou-se seguir as linhas orientadoras da ação da orientadora cooperante que segue a filosofia do modelo curricular definido pelo Colégio.

A partir desta análise, definiu-se como problemática do estudo a importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O Relatório encontra-se organizado em sete capítulos e respetivos subcapítulos. No primeiro apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo. Como tal, é feita a caracterização do contexto, nas vertentes do meio local, da escola, da sala de aula, da ação do professor e da turma à qual se destinou o Plano de Intervenção (PI).

Decorrente do enunciado no capítulo anterior, surge o capítulo - Identificação e fundamentação da problemática e objetivos gerais - no qual é definida a problemática, a partir da identificação das fragilidades e potencialidades da turma e são delineados e devidamente fundamentados os objetivos gerais de intervenção, que orientaram todo o processo interventivo.

No capítulo seguinte - Fundamentação do processo de intervenção - é apresentado e fundamentado todo processo de intervenção educativa, sendo enunciados e explicitados os princípios orientadores da ação pedagógica, as estratégias globais de intervenção utilizadas para cada área disciplinar bem como o seu contributo para a consecução dos objetivos gerais de intervenção.

Seguidamente, no quarto capítulo - Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados - apresenta-se o tema de investigação e o modo como se relaciona com o período de intervenção, bem como os métodos e técnicas utilizados para a recolha e tratamento dos dados referentes ao PI e ao estudo em questão.

No capítulo – A importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico – fundamenta-se, recorrendo a diversos autores, o tema de investigação apresentado anteriormente, enquadrando-o teoricamente.

Em seguida, no capítulo - Análise dos resultados – analisam-se os dados recolhidos de modo a avaliar-se, reflexivamente, i) o Plano de Intervenção e ii) a importância da planificação de textos narrativos.

Por último, apresentam-se as considerações finais e as referências utilizadas de modo a complementar e suportar todo o Relatório, bem como os anexos essenciais à compreensão do que é apresentado ao longo do corpo do trabalho.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

No presente capítulo apresenta-se o contexto socioeducativo, caracterizando-se o contexto, nas vertentes do meio local, da escola, da sala de aula e da turma a que se destinou o plano de intervenção elaborado.

2.1. O meio local

O Colégio fica situado em Lisboa, no início da Avenida das Descobertas, com uma vista privilegiada sobre o rio Tejo, na freguesia de Belém. Após a reorganização de freguesias de 2012, Belém agregou São Francisco Xavier e Santa Maria de Belém, contando com diversos serviços públicos e ainda diversos monumentos. De acordo com a informação retirada da página *Web* da Junta de Freguesia de Belém, a freguesia abrange uma área de 10,43 Km² e uma população de cerca de 16500 habitantes.

Referindo alguns exemplos de monumentos de marcada importância histórica, destacam-se o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos. Relativamente aos serviços, destaca-se o Hospital de São Francisco Xavier, diversos colégios privados e escolas públicas, várias farmácias e comércio diversificado. Nesta freguesia ficam situados o Museu da Marinha, o Planetário Calouste Gulbenkian, o Museu Nacional de Arqueologia, o Museu de Arte Popular, o Museu dos Coches, o Museu da Eletricidade e o Centro Cultural de Belém.

2.2. A escola

O Colégio é um de quatro colégios privados do mesmo grupo, situados no distrito de Lisboa. É no polo do Restelo que funciona a direção administrativa de todos os colégios do grupo. Este colégio dá resposta educativa a crianças com idades compreendidas entre os três e os doze anos, através de um “modelo inovador e de grande qualidade” (Modelo Pedagógico “O Parque - Restelo”, p. 3), nas valências de jardim de infância e 1.º e 2.º ciclo. Na valência de jardim de infância, existem, atualmente, duas salas para crianças de quatro anos e duas salas para crianças de cinco anos. Relativamente ao 1º ciclo, encontram-se em funcionamento três salas para cada ano. Relativamente ao 2.º ciclo, estão em funcionamento duas turmas de 5.º ano e uma de 6.º ano.

2.3. A sala de aula

A sala de aula encontra-se organizada de forma a que numa área central os alunos, organizados em três filas horizontais, mesas duas a duas, desenvolvam a maior parte das atividades, conforme a planta da sala (Anexo A, p.51). No entanto, importa referir que, segundo Arends (2008), “*a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem*” (p. 126), pelo que esta organização pode facilitar a cooperação entre os pares.

Em redor existem três áreas com finalidades distintas: a área de organização e pilotagem do trabalho; a área da leitura (biblioteca) e a área dos ficheiros. Nas paredes estão afixados diferentes materiais, elaborados tanto pelos alunos como pela orientadora cooperante, dispostos de acordo com as áreas disciplinares a que correspondem. É ainda de salientar a existência de um computador, ligado a um quadro interativo.

Na área de organização e pilotagem do trabalho, junto à entrada da sala, encontram-se os documentos de organização e regulação do trabalho, tais como o calendário (Anexo B, p.52), a agenda semanal (Anexo C, p.52), o registo de tarefas (Anexo D, p.53), o registo de presenças (Anexo E, p.53), o registo do tempo e o mapa para as inscrições na apresentação de produções (Anexo F, p.54). Por sua vez, o diário de turma, que consiste em quatro caixas coloridas nas quais os alunos colocam respetivamente informações sobre o que gostaram, o que não gostaram, o que propõem que se faça e os segredos que querem contar à orientadora cooperante, encontra-se junto à janela.

Na área da leitura, encontra-se uma pequena biblioteca com alguns livros, de diferentes géneros literários, para leitura por parte dos alunos ou suporte na realização dos seus trabalhos de projeto. Encontram-se tanto livros de autor como livros produzidos pelos alunos da turma.

Na área dos ficheiros, estão dispostos diversos ficheiros, para os alunos realizarem nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), que contêm diferentes conteúdos e estão organizados de acordo com a área disciplinar a que pertencem. Os ficheiros de Matemática e Língua Portuguesa estão ainda divididos em subcategorias.

2.4. A ação do professor

Nos subcapítulos seguintes, apresenta-se a ação educativa desenvolvida ao longo do período de intervenção, explicitando-se as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica, o modo como foram organizados e geridos o tempo, os conteúdos, os espaços e os materiais, a forma como se estruturaram as aprendizagens dos alunos e como se procedeu à diferenciação pedagógica.

2.4.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

A ação da orientadora cooperante segue a filosofia do modelo curricular definido pelo Colégio, respeitando, assim, de acordo com a informação retirada do Projeto Curricular de Turma (PCT¹), três princípios orientadores:

1. Aprendizagem ativa - Procura-se que os alunos tenham um papel ativo ao longo do seu percurso educativo, valorizando-se os interesses e iniciativas dos alunos. Deste modo, procura-se que todos os conteúdos sejam abordados, “mas de forma integrada, através de temas e projetos vividos por toda a escola e que atravessam todas as áreas de conhecimento que os alunos devem dominar” (PCT, p. 4). Procura-se ainda que as experiências dos alunos sejam “estruturadas de forma a trazerem os conhecimentos, competências e desafios necessários para que se tornem em alunos motivados, curiosos e independentes” (PCT, p.4).

2. Ensino individualizado - Valoriza-se a individualidade de cada aluno, respeitando-se o seu ritmo de trabalho e as suas motivações. Procura-se ainda, através do trabalho cooperativo em pequenos grupos, fomentar a relação entre o alunos e entre estes e o professor, de forma que “o currículo vá ao encontro dos seus interesses, capacidades e nível de desenvolvimento e para que se estabeleçam objetivos reais e otimistas que os levem a superar-se constantemente na procura da excelência académica” (PCT, p. 5).

3. Pedagogia de projeto - Desenvolvem-se projetos “em que a personalização dos conteúdos e a diversificação das estratégias é fundamental” (PCT, p. 5), sendo o modelo preconizado o “Ensinar é investigar”. Este modelo tem como pressuposto a construção do conhecimento pelos alunos de forma ativa, sendo que os conteúdos do 1.º Ciclo do Ensino Básico se estruturam segundo dois eixos: i) “atividade nuclear, que

¹ O Plano Curricular de Turma (PCT) é a nomenclatura utilizada pelo colégio embora a atual designação seja Plano de Trabalho da Turma.

abarca de uma forma privilegiada a área de Estudo do Meio” e ii) “atividades decorrentes, que englobam as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática” (PCT, p. 5). Este modelo está “estruturado em função de temas e não de áreas disciplinares” (PCT, p. 5), fomentando-se a descoberta e a investigação.

De acordo com esta metodologia, o trabalho em grupo e a pares assume uma enorme importância na medida em que promove “a comunicação circular e as relações inter-individuais” (PCT, p. 5).

2.4.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

A gestão do tempo é feita tanto pela orientadora cooperante como pelos alunos, adequando-se às suas necessidades. Como mencionado anteriormente, a orientadora cooperante elabora semanalmente a agenda semanal (Anexo C, p.52), em conjunto com as restantes orientadoras cooperantes do 3.º ano, na qual estão descritos os diversos momentos de trabalho em sala de aula e os momentos a lecionar por outros professores especialistas nas áreas específicas de Inglês, Competências Sociais, *Physical Education*, *Music*, *Information Technologies* e *Arts and Drama*.

É importante referir que o modo como os tempos letivos estão organizados na agenda semanal dá aos alunos autonomia para a realização de tarefas e para a gestão das rotinas, realizando-as mesmo sem a indicação da orientadora cooperante.

Remetendo para a agenda semanal e em articulação com a gestão de conteúdos, seguir-se-á uma breve explicação sobre os diferentes momentos realizados ao longo da semana:

1. Apresentação de produções: realiza-se diariamente, durante cerca de meia hora e é um momento em que os alunos, por vontade própria, se inscrevem para apresentar oralmente produções suas aos colegas, que são registadas num mapa (Anexo F, p.54) e podem ser textos livres, questões matemáticas, *PowerPoint*, etc. Após cada apresentação, o grupo pode colocar questões e dar a sua opinião, fomentando a capacidade de argumentação e reflexão crítica dos alunos. Esta rotina obriga também os alunos a cumprirem as regras de discussão em grupo, aguardando a sua vez de falar e escutando os outros.

2. Trabalho de texto: realiza-se uma vez por semana e é o momento em que se desenvolvem atividades relacionadas com a exploração de texto. Os textos surgem habitualmente de propostas da orientadora cooperante, sendo que,

posteriormente, por escolha da orientadora cooperante ou oferta dos alunos, são trabalhados em coletivo. A gestão do momento é da responsabilidade da orientadora cooperante, mas todos os alunos participam. O texto é apresentado em formato ampliado e, em conjunto, alunos e orientadora cooperante, iniciam a sua exploração.

3. Leitura orientada: realiza-se uma vez por semana e consiste na leitura em voz alta, quer pela orientadora cooperante, quer pelos alunos, de uma parte ou capítulo de um livro.

4. Momento de escrita: realiza-se semanalmente e é um momento de escrita formal, no qual os alunos escrevem de forma livre ou respeitando uma proposta da orientadora cooperante.

5. Ditado: semanalmente, à sexta-feira, é realizado um ditado preparado, a partir do qual surgem os casos ortográficos a explorar.

6. Matemática coletiva: realiza-se diariamente e traduz-se pela coletivização de atividades matemáticas iniciadas individualmente ou a pares.

7. Cálculo mental: realiza-se uma vez por semana e consiste em propostas matemáticas realizadas pela orientadora cooperante que os alunos devem resolver mentalmente, mobilizando e discutindo diferentes estratégias.

8. Trabalho de projeto: realiza-se semanalmente. Em grupo e de forma autónoma, os alunos trabalham no projeto de acordo com o tema definido para o período letivo a decorrer. Quando está terminado, os alunos apresentam-no aos colegas, sendo feita uma apreciação do trabalho realizado quer pelos intervenientes, quer pelos colegas e pela orientadora cooperante.

9. Assembleia de Turma: realiza-se uma vez por semana, à sexta-feira, para se analisar o diário de turma. O presidente e o secretário, definidos nas tarefas no início da semana, são responsáveis por gerir a reunião. Deste momento surge uma ata na qual ficam registadas todas as decisões tomadas.

10. Tempo de Estudo Autónomo: realiza-se quatro dias por semana. Nestes momentos os alunos realizam as atividades marcadas no seu Plano Individual de Trabalho (PIT) (Anexo G, p.55).

2.4.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação pedagógica

A pedagogia seguida orienta-se de acordo com os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, tendo os alunos uma participação bastante ativa nas aprendizagens.

Relativamente ao Estudo do Meio, a pedagogia de base é “Ensinar é Investigar”, explicitada anteriormente.

Como forma de organização das atividades, a orientadora cooperante privilegia momentos de trabalho cooperativo, em pequeno e grande grupo, estruturando as aprendizagens de maneira a que os alunos partilhem ideias e reflitam sobre as mesmas. Desta forma, procura promover o desenvolvimento de competências sociais, tais como o respeito pelos colegas, o saber ouvi-los e ajudá-los.

Os materiais utilizados pela orientadora cooperante são construídos por si e pelas restantes orientadoras cooperantes do 3.º ano com quem trabalha cooperativamente. Normalmente, os manuais escolares são utilizados para a realização dos Trabalhos para Casa (TPC) semanais.

Por diferenciação pedagógica entende-se que diferentes alunos, com ritmos próprios de trabalho, realizem diferentes tipos de tarefas, com o objetivo de aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem-sucedidos. Segundo Perrenoud (1997, cit. por Santana, 2000, p.30) diferenciar é organizar o trabalho de forma a respeitar a individualidade de cada aluno, promovendo o seu sucesso.

Procurou-se, deste modo, diferenciar modalidades de trabalho principalmente nos momentos de TEA. Esta rotina promove a autonomia dos alunos, conduzindo-os a desenvolver, através do seu PIT, as áreas ou conteúdos em que sentem maiores dificuldades. Foi assim fundamental “aumentar a variedade das técnicas de ensino, de aprendizagem e avaliação, de modo a ensinar com sucesso um maior número de alunos e a responder às suas preferências, estilos, interesses e pontos fortes” (Roldão, s.d., p.25).

2.4.4. Sistemas de regulação e avaliação da aprendizagem

De acordo com o observado e o descrito no PCT, a avaliação preferencial utilizada é formativa e de carácter qualitativo, permitindo “potenciar a forma pedagógica da avaliação, utilizando-a como catalisador das aprendizagens” (p.15). Está implementado um

sistema de regulação contínua das aprendizagens, em que os alunos participam diretamente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido, no planeamento da ação, na construção dos critérios de

avaliação, apropriando-se dos instrumentos de avaliação de forma congruente com a sua finalidade (p.15).

A orientadora cooperante valoriza o percurso efetuado pelos alunos e não só o resultado final, procurando consciencializá-los sobre o seu percurso escolar, permitindo-lhes uma atitude mais ativa no que respeita à sua autoavaliação. Tal pode verificar-se na forma como o PCT organiza a avaliação dos alunos, promovendo quatro modalidades de avaliação:

- Diagnóstica - de forma a conseguirem-se identificar as potencialidades, fragilidades e interesses da turma.
- Formativa - através da participação ativa da orientadora cooperante e dos alunos, procura regular as aprendizagens, baseadas nos instrumentos de pilotagem (PIT, registos da apresentação de produções, avaliação dos projetos,...) e nas reflexões constantes (Assembleia de Turma).
- Sumativa - como elementos complementares à avaliação formativa, realizam-se duas avaliações sumativas por período em cada área curricular.
- Descritiva - realizada no final de cada período, reunindo todos os materiais referidos nos pontos anteriores, realiza-se uma reflexão descritiva conjunta que será entregue aos pais e anexada ao processo do aluno.

O aluno tem um papel preponderante na sua avaliação, na medida em determina o seu percurso enquanto aprendiz, gerindo as suas dificuldades e potencialidades, sendo o professor um gestor desse processo (PCT).

2.5. A turma

A turma do 3.º B é constituída por dezanove alunos, doze raparigas e sete rapazes. Uma das alunas integrou a turma no mês de março, tendo sido transferida de outro colégio, também situado na área da Grande Lisboa. Todos os alunos frequentam pela primeira vez o 3.º ano, tendo completado oito anos até dezembro do ano passado.

A generalidade dos alunos pertence a um nível sociocultural médio-alto e é um grupo bastante dinâmico, tal como expresso no PCT o grupo

é constituído por alunos muito empenhados, trabalhadores e com grande vontade de aprender. São um grupo bastante participativo e respondem de

forma muito positiva às rotinas de trabalho e aos conteúdos trabalhados, nas diversas áreas disciplinares. A maioria dos alunos revela bastante autonomia e capacidade de cooperar nos trabalhos e projetos de grupo. (p. 10)

2.5.1. Avaliação diagnóstica dos alunos

Com base nos elementos de avaliação recolhidos, proceder-se-á à análise rigorosa das competências dos alunos nas áreas disciplinares e não disciplinares.

Nesse sentido foram selecionados indicadores para cada uma das áreas disciplinares, que servirão de suporte para as aprendizagens previstas na planificação anual do 3.º período.

Para o seu registo, preparou-se uma grelha conforme o anexo H (p.56), na qual foram registados os dados observados. Procurou-se observar cada indicador, para cada aluno, em diferentes situações. Avaliou-se cada aluno conforme foi capaz (Sim) ou não (Não) de cumprir o indicador. Os dados foram recolhidos não só através da análise das fichas de avaliação e de verificação realizadas, como também através da análise das atividades realizadas no TEA, nas rotinas diárias ou na correção de fichas no quadro.

Desta forma, procurou-se que a diagnose da turma fosse mais fidedigna e transversal às várias atividades que os alunos realizam e que mobilizam as competências a avaliar.

Finda a recolha de dados, traduziram-se os mesmos nos cinco critérios representados graficamente nas grelhas construídas: i) Sempre, ii) Muitas vezes, iii) Poucas vezes, iv) Nunca e v) Não observado, conforme a frequência de sins e não observada. A análise destes dados encontra-se expressa nos gráficos apresentados em anexo (a partir da p. 45).

2.5.1.1. Competências sociais

A avaliação destinada ao diagnóstico das competências sociais dos alunos (Anexo H, p.56) encontra-se organizada segundo quatro eixos: cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula, trabalho cooperativo, responsabilidade e autonomia e participação. Para cada um foram criados vários indicadores, de modo a proceder-se a uma avaliação ajustada à realidade. Os gráficos analisados encontram-se em anexo (Anexo I, p.57).

No que respeita ao cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula (gráficos 1, 2, 3 e 4, p.57), verifica-se que mais de metade dos alunos (61%) respeitam *sempre* a sua vez de falar, sendo que os restantes o fazem *muitas vezes*. Quanto ao indicador “Ouve os outros sem interromper”, verifica-se que 78% dos alunos ouvem *sempre* os colegas sem interromper, sendo que apenas 5% o fazem *poucas vezes*. Verifica-se, analisando os dados expressos no gráfico 3, que 78% dos alunos ouvem *sempre* a orientadora cooperante sem interromper. Por fim, analisando o gráfico 4, verifica-se que 42% dos alunos mantêm *muitas vezes* o silêncio quando a situação assim o exige, sendo que 21% dos alunos o fazem entre *nunca a poucas vezes*.

Quanto ao trabalho cooperativo (gráficos 5 e 6, p.57), verifica-se que 16% dos alunos procuram *sempre* respeitar a opinião dos colegas, sendo que 10% *nunca* o fazem. Note-se que este indicador não foi observado para 74% dos alunos, pelas razões enunciadas anteriormente. Por fim, verifica-se que mais de metade dos alunos (53%) trabalham entre *muitas a poucas vezes* de forma cooperativa.

Quanto à responsabilidade e autonomia dos alunos (gráficos 7, 8, 9 e 10, p.58), observa-se que 79% dos alunos têm *sempre* conhecimento da sua tarefa, no entanto apenas 63% dos alunos a realizam *muitas vezes* de forma responsável. Quanto à autonomia dos alunos, verifica-se que mais de metade da turma (53%) é *sempre* autónoma. No entanto, verifica-se ainda que 15% dos alunos se revelam autónomos entre *poucas vezes a nunca*. Ao analisar o gráfico 10, observa-se que 58% dos alunos se revelam *sempre* rigorosos aquando da realização das tarefas propostas.

Por fim, analisando o último gráfico (gráfico 11), referente à participação dos alunos, verifica-se que quase a totalidade dos alunos (95%) revelam-se *sempre* interessados pelas tarefas propostas.

2.5.1.2. Língua Portuguesa

Para a avaliação da área disciplinar de Língua Portuguesa, foram definidos indicadores organizados segundo os cinco domínios: i) Leitura, ii) Escrita, iii) Conhecimento Explícito da Língua, iv) Compreensão Oral e v) Expressão oral. Os indicadores foram organizados em formato de grelha, conforme anexo J (p.59) e tratados sobre a forma de gráficos (Anexo K, p.60).

No domínio da Leitura, a grande maioria dos alunos (74%) é capaz de ler um texto em voz alta e de forma fluente (gráfico 12, p.60), sendo que os alunos que não o

fazem-se deve, principalmente, ao facto de terem momentos de leitura silabada ou de não lerem de forma audível. Relativamente à articulação na leitura e à compreensão do sentido global de um texto (gráficos 13 e 14, p.60), verifica-se o mesmo, sendo que o aluno que não efetua a leitura de forma articulada revela algumas dificuldades na dicção.

No domínio da Escrita, o principal aspeto a considerar é o facto de os alunos não planificarem os seus textos, conforme expresso na análise dos dados (gráfico 15 p. 60). Na análise dos dados registada nos gráficos relativos à escrita de textos, verifica-se que, apesar do exposto anteriormente, a maioria dos alunos realiza os textos cumprindo os seus requisitos (gráficos 17, p.60 e 18, p.61). Posto isto, a questão da planificação poderia perder relevância dado os alunos não a realizarem por já serem capazes de a concretizar mentalmente. No entanto, verificou-se que, se o tipo de texto não for narrativo, os alunos não conseguem produzir o texto cumprindo todos os seus requisitos, surgindo então algumas dificuldades na sua escrita. Relativamente à utilização correta da pontuação, apenas um aluno, 5%, a utiliza corretamente *poucas vezes* (gráfico 19, p.61). A correção ortográfica necessita de maior atenção, uma vez que 42% dos alunos ainda dão quatro ou mais erros ortográficos por produção escrita, seja um texto ou uma ficha de verificação ou avaliação (gráfico 21, p.61).

Relativamente ao domínio do Conhecimento Explícito da Língua, os alunos revelam algumas dificuldades principalmente na identificação de subclasses de palavras presentes numa frase (gráfico 23, p.61), na flexão de adjetivos (gráfico 24, p.62 49) e na conjugação verbal (gráfico 25, p.62). É importante referir que estes conteúdos foram lecionados recentemente, estando ainda a necessitar de sistematização e de continuarem a ser trabalhados. Relativamente aos processos de formação de palavras, verificou-se que os alunos obtiveram melhores resultados, sendo 74% capazes de identificar *sempre* os processos de formação de palavras (gráfico 26, p. 62).

No domínio da Oralidade, verifica-se que praticamente a totalidade dos alunos (95%) compreende *sempre* o essencial das mensagens orais ouvidas (gráfico 27, p. 62) e a totalidade utiliza vocabulário adequado às situações (gráfico 29, p.62). Relativamente ao pedido de esclarecimentos acerca do ouvido, dado recolhido essencialmente no momento de Apresentação de Produções, verificou-se que os alunos, a maioria das vezes, apenas comentam o trabalho dos colegas não

procurando obter mais informações. É por esse motivo que se apresenta uma percentagem tão grande de alunos não observados (gráfico 28, p.62).

No que diz respeito ao falar num tom de voz audível (gráfico 30, p.63), constatou-se que apenas um aluno apresenta dificuldades mais acentuadas sendo, de uma forma geral, a oralidade uma área forte da turma. Relativamente à utilização da palavra com uma boa dicção (gráfico 31, p.63), apenas o mesmo aluno apresenta dificuldades. Por fim, e a corroborar a ideia expressa, observa-se no gráfico 32 (p.63) que 90% dos alunos procuram sempre partilhar ideias.

2.5.1.3. Matemática

A avaliação diagnóstica das competências dos alunos referentes à área disciplinar de Matemática (anexo L, p.64) contempla apenas conteúdos relacionados com o domínio “Números e Operações”, uma vez que os restantes domínios não foram observados no decorrer das quatro semanas de observação. Os gráficos analisados em seguida encontram-se em anexo (Anexo M, p.65).

No que respeita ao domínio da operação matemática da adição (gráficos 33 e 34, p.65), observa-se que mais de metade dos alunos (79%) resolvem *sempre*, de forma correta, situações problemáticas envolvendo esta operação, bem como efetua *sempre* corretamente o algoritmo da adição. Por sua vez, quanto ao domínio da operação matemática da subtração (gráficos 35 e 36, p.65), verifica-se que 95% dos alunos resolvem *sempre* de forma bem sucedida situações problemáticas que envolvam a mobilização desta operação e 68% dos alunos efetuam *sempre* o algoritmo de forma correta. Quanto à multiplicação (gráficos 37 e 38, p.65), conteúdo abordado recentemente, verifica-se que 90% dos alunos não revelam qualquer dificuldade na resolução de situações problemáticas envolvendo esta operação, no entanto 32% dos alunos revelam muitas dificuldades na realização do algoritmo, sendo que *nunca* o realizam de forma correta.

No que respeita ao cálculo mental (gráficos 39 e 40, p.66), verifica-se que 63% dos alunos recorrem *sempre* a estratégias de cálculo mental adequadas, sendo que apenas 5% nunca o fazem. Verifica-se ainda que mais de metade da turma (58% e 32% respetivamente) explicitam *sempre* ou *muitas vezes* as estratégias utilizadas. Quanto ao indicador “Conhece as tabuadas” verifica-se, pela análise do gráfico 41 (p.66), que a maioria dos alunos (79%) conhece as tabuadas, errando, nas provas diárias, entre 0 a 3 das tabuadas enunciadas pela orientadora cooperante.

Quanto à leitura e representação de números (gráficos 42, 43 e 44, p.66), verifica-se que 53% dos alunos representam *muitas vezes* de forma correta os números na base 10, no entanto 21% *poucas vezes* ou *nunca* o fazem. Quanto à leitura do número por classes verifica-se que 58% dos alunos o fazem *muitas vezes* de forma correta mas, 26% ainda revelam dificuldades. À semelhança do indicador anterior, 53% dos alunos leem o número por ordens de forma correta, no entanto 37% fazem-no entre *poucas vezes* a *nunca*.

Por fim, analisando o gráfico 45 (p.67), verifica-se que 68% dos alunos resolvem de forma correta situações problemáticas envolvendo dinheiro, no entanto ainda 11% dos alunos *nunca* o fazem.

Note-se que apesar de se incluírem dois indicadores referentes ao domínio “Organização e Tratamento de dados”, os mesmos não foram observados devido às razões anteriormente enunciadas (gráficos 46 e 47, p.67).

2.5.1.4. Estudo do Meio

Uma vez que o período de observação se iniciou após o projeto do 2.º período estar concluído, com exceção da sua apresentação formal aos pais, os dados apresentados em seguida foram essencialmente recolhidos junto da orientadora cooperante.

A área curricular disciplinar de Estudo do Meio está organizada segundo a metodologia “Ensinar é Investigar” pelo que, em cada período letivo, é explorado um tema previamente definido. Deste modo, no 3.º período, explorar-se-á com os alunos o tema “O Espaço Português”, que contempla conteúdos transversais ao 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Recorrendo às informações fornecidas pela orientadora cooperante, procurou-se recolher dados relacionados com o trabalho de projeto uma vez que, no 3.º período, se pretendia dar continuidade à metodologia de projeto relacionada com o modelo “Ensinar é Investigar”.

Deste modo, de acordo com as informações recolhidas, observa-se que os alunos revelam facilidade na pesquisa de informação, bem como interesse e motivação pelos temas abordados. Alguns alunos revelam dificuldades no tratamento dos dados recolhidos e na apresentação dos projetos.

Relativamente aos conteúdos a abordar no 3.º período não foi possível recolher dados diagnósticos, uma vez que todo o projeto foi desenvolvido no decorrer do período letivo.

2.5.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Não foi possível recolher dados nas áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras dado que estas são lecionadas por professores coadjuvantes e em inglês, por se tratar de um colégio bilingue.

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS

Decorrente do enunciado no capítulo anterior surge o presente capítulo no qual se define a problemática, decorrente da identificação das fragilidades e potencialidades da turma, e se apresentam e fundamentam os objetivos gerais de intervenção que orientaram todo o processo interventivo.

3.1. Tabela síntese das potencialidades e fragilidades da turma

De modo a realizar uma intervenção fundamentada, contextualizada e promotora de aprendizagens significativas, é fundamental que se conheçam as características dos alunos e o seu contexto. Nesse sentido, a ação pedagógica deve ser ajustada à população-alvo.

A análise dos dados apresentados anteriormente permitiu identificar e selecionar as principais fragilidades e potencialidades da turma. Em seguida, apresentar-se-á uma tabela síntese das mesmas para cada uma das áreas disciplinares e competências sociais.

Tabela 1 – Potencialidades e fragilidades da turma

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula: - Respeitam sua vez para falar. - Ouvem os outros sem interromper. Autonomia e responsabilidade:	Trabalho cooperativo: - Raramente trabalham cooperativamente com os seus pares.

	<ul style="list-style-type: none"> - Realizam as tarefas de forma responsável. <p>Participação e interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse pelas tarefas propostas. 	
Língua Portuguesa	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem em voz alta de forma fluente. <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrevem textos com princípio, desenvolvimento e conclusão. <p>Conhecimento explícito da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam processos de formação de palavras. <p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreendem o essencial das mensagens ouvidas. <p>Expressão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizam de vocabulário adequado às situações. - Utilizam a palavra com um tom de voz audível. - Partilham ideias. 	<p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não planificam o texto antes de o escreverem. <p>Conhecimento explícito da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na compreensão e utilização das regras de ortografia. - Revelam dificuldades na identificação de subclasses de palavras presentes em frases. - Revelam dificuldades na flexão dos adjetivos em grau. - Revelam dificuldades na conjugação de verbos regulares. <p>Expressão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não pedem esclarecimentos acerca do que ouviram.
Matemática	<p>Número e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolvem situações problemáticas. - Calculam adições e subtrações através do algoritmo. - Recorrem a estratégias de cálculo mental adequadas. 	<p>Números e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades em aplicar o algoritmo da multiplicação. - Revelam dificuldades na representação de números no sistema de base 10. - Revelam dificuldades em ler números por classes e por ordens.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse e motivação para o desenvolvimento do projeto. - Demonstram facilidade nos processos de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no tratamento da informação recolhida. - Comunicam os projetos de forma pouco clara.

3.2. Definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

No sentido de problematizar o contexto de intervenção, atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas no quadro apresentado, formularam-se as seguintes questões, que justificam a escolha dos objetivos gerais do PI.

- Como estimular a cooperação entre os alunos, fomentando a entreajuda?
- Como melhorar o nível de escrita dos alunos, fomentando a criação de um plano de escrita e estimulando uma maior e melhor compreensão das regras de ortografia?
- Como consolidar os conteúdos gramaticais relacionados com as subclasses de palavras, a flexão dos adjetivos em grau e a conjugação de verbos regulares?
- Como consolidar a utilização do algoritmo da multiplicação?
- Como consolidar a leitura de números por ordens e por classes?

Com base nas questões problema definiram-se os seguintes objetivos gerais do Plano de Intervenção:

- Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a entreajuda.
- Compreender os diferentes subprocessos de escrita.
- Melhorar a competência ortográfica.
- Desenvolver capacidades de resolução de problemas.
- Desenvolver competências de leitura e representação de números.

3.3. Fundamentação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Uma vez definidos os objetivos gerais de intervenção, torna-se necessário proceder à sua fundamentação, explicitando e justificando a sua pertinência, de modo a enquadrar teoricamente a prática pedagógica.

Sendo o primeiro objetivo geral **“Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a entreajuda”**, importa explicitar a importância do desenvolvimento das competências sociais associadas ao trabalho cooperativo e à autonomia.

De acordo com o documento Organização Curricular e Programas (2004), o professor deve “incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação” (p. 14). Deste modo, em concordância com o anteriormente referido, é objetivo promover nos alunos o desenvolvimento destas duas competências, uma vez que foram apontadas como fragilidades da turma.

O professor deve assim criar situações que possibilitem aos alunos gerir, de forma gradual, o seu trabalho, conduzindo-os à aquisição progressiva da autonomia.

Deste modo, o docente deve criar condições para que os alunos regulem o seu trabalho, gerindo de forma ativa as suas aprendizagens.

De acordo com Lopes e Silva (s.d.), há vários papéis que os alunos podem desempenhar dentro do seu grupo numa aprendizagem cooperativa. A partir desta distribuição de papéis, o professor cria condições para que os alunos se tornem gradualmente autónomos. Desta forma, aliando a autonomia à cooperação, cada aluno sabe o papel que desempenha dentro do grupo, percebendo o que é esperado e como contribuir para o seu funcionamento, o que permite diminuir as atitudes de passividade.

O segundo objetivo geral definido, **“Compreender os diferentes subprocessos de escrita”**, relaciona-se com a importância da aprendizagem da escrita. A aprendizagem formal da língua escrita é uma das competências essenciais a adquirir pelos alunos, iniciando-se em contexto escolar e prolongando-se para o resto da vida, tendo repercussões na sua vida social e profissional. Segundo Vigotsky (1998, cit. por Santana, 2007, p.62), a apropriação da linguagem escrita traduz-se por “um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Diversos autores contemporâneos, tais como Alves Martins, Niza (1998) e Cassany (2011), defendem que o processo de escrita compreende três etapas fundamentais relacionadas com i) a ativação de conhecimentos sobre o tema, seleção e organização dos mesmos; ii) redação do texto e iii) avaliação do que foi escrito. Por outras palavras, podem destacar-se como etapas fundamentais da escrita a planificação, a textualização e a revisão.

A planificação pode então definir-se como “uma representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (Pereira & Azevedo, s.d., p.9). A textualização traduz-se pela redação efetiva do texto, na qual o aluno procura combinar expressões linguísticas de modo a obter um texto coeso e coerente. E, por fim, a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19). É importante que se entendam estes três subprocessos da escrita como intimamente ligados entre si.

O objetivo geral, **“Melhorar a competência ortográfica”**, articula-se com o objetivo anterior, na medida em que ambos se relacionam com o longo e gradual processo da aprendizagem da escrita. Deste modo, procurar-se-á articular a competência ortográfica dos alunos com o subprocesso da revisão. Segundo Alves

Martins e Niza (1998), “após a escrita de um texto é necessário relê-lo para o avaliar e corrigir” (p.222). No entanto, este processo só fará sentido para os alunos se lhes for atribuída uma função social, ou seja, se forem posteriormente lidos por outros e para outros.

O papel do professor é determinante na medida em que deve orientar de forma clara o aluno, evitando comentários genéricos como “Atenção aos erros!” e privilegiando comentários concretos como “Faz um parágrafo no final da segunda frase” (Cassany cit. por Alves Martins & Niza, 1998, p. 223). Deve ainda, em contexto de sala de aula, criar situações para que os alunos se autocorrijam através da consulta de “dicionários, listas de palavras afixadas na sala e lhes dê informações sobre o tipo de erros cometidos” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 223).

O objetivo geral, referente à área disciplinar da Matemática, “**Desenvolver capacidades de resolução de problemas**”, relaciona-se sobretudo com a importância da resolução de problemas que envolvam a multiplicação e, conseqüentemente, a utilização do respetivo algoritmo de forma correta, dado ter sido uma das fragilidades apresentadas pela turma. Desta forma, procura-se associar a utilização do algoritmo da multiplicação à experiência significativa da resolução de problemas. No entanto, procurar-se-á também associar a resolução de problemas às restantes operações matemáticas.

Inicialmente, torna-se fundamental explicitar o conceito de problema. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), uma determinada tarefa só se identifica como um problema se o aluno não tiver possibilidade de a resolver num só passo. Se tal for possível, trata-se de um exercício e não de um problema. Com esta definição, entende-se portanto que uma dada questão pode ser um exercício para um aluno e um problema para outro, de acordo com os seus conhecimentos prévios.

De acordo com Pólya (1975), referenciado por Ponte e Serrazina (2000), a resolução de problemas, não exclusivamente matemáticos, implica vários passos: i) “compreensão do problema; ii) elaboração de um plano ou estratégias de resolução; iii) execução do plano e iv) verificação crítica dos resultados” (p. 1). De acordo com os autores, é frequente os alunos esquecerem o último passo da resolução de um problema. É fundamental o professor incentivar os seus alunos a refletirem sobre a resolução do mesmo, como forma de verificação das opções que tomaram, acabando por realizar uma avaliação da solução que propuseram.

Segundo um relatório da Associação Portuguesa de Matemática (2014), a resolução de problemas, apesar de transversal a todas as áreas, tinha, para a Matemática, um papel fundamental no anterior programa de Matemática do Ensino Básico, em oposição às atualmente em vigor Metas de Aprendizagem. Estas preconizam uma resolução de problemas rotineira e como forma de aplicação de conhecimentos estudados ao longo de um período temporal, ao passo que o documento anterior defendia a realização de tarefas de resolução de problemas de forma não rotineira. As conclusões do relatório defendem que, a longo prazo, é mais benéfico para o aluno a realização de tarefas de cálculo de forma não rotineira, apesar da evidente complexidade que a resolução de problemas impõe.

No que diz respeito à utilização e compreensão do algoritmo, Englert e Sinicrope (1997) ressaltam a dificuldade identificada na transição da multiplicação por um algarismo para a multiplicação por dois algarismos. Os autores identificam a dificuldade de os alunos em utilizarem algoritmos com significado, o que os limitava na sua realização correta. Para ultrapassar essas dificuldades, os autores sugerem a utilização de materiais manipuláveis e ainda a sua associação à representação retangular da área, como forma de preparação para a realização do algoritmo de forma automática.

Por fim, relativamente ao objetivo geral **“Desenvolver competências de leitura e representação de números”**, destaca-se a importância de uma correta noção do sentido de número para os alunos conseguirem realizar uma correta leitura e representação de números, principalmente por ordens e por classes. Para tal ser realizado com sucesso, é importante uma correta noção de número por parte dos alunos. Note-se que este conteúdo surge nas Metas de Aprendizagem para o 3.º ano, no domínio de Números e Operações.

Na sua prática pedagógica e para desenvolvimento da noção de sentido do número, Guerreiro (2012) identificou a comunicação matemática, nas suas várias vertentes, como uma estratégia fundamental e potenciadora.

Já Brocardo (2011) identifica três formas de cálculo distintas: i) cálculo mental; ii) cálculo por estimação e iii) cálculo algorítmico. Centrando-se apenas no cálculo mental, a autora defende que, para a sua correta realização, o aluno tem de trabalhar com os números e não com os dígitos, sendo fundamental uma correta leitura dos números. Ainda de acordo com a autora, “no desenvolvimento do cálculo mental é importante promover um conhecimento sólido sobre o modo de usar procedimentos

tais como os lineares, de decomposição ou de dedução” (p. 5).

De acordo com Ralston (1999), o cálculo mental assume um papel fundamental na compreensão do sentido de número, fundamental para uma correta leitura. De acordo com o autor, a matemática resolvida através do algoritmo pode ser limitadora da compreensão do sentido do número, dado que esta pode potenciar a resolução mecânica de situações matemáticas, descurando a compreensão do sentido numérico.

Partindo dos objetivos gerais e da sua justificação, definiu-se toda a ação do professor no desenrolar do processo de intervenção pedagógica.

4. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

No presente capítulo e respetivas secções apresenta-se e fundamenta-se todo processo de intervenção educativa, sendo enunciados e explicitados os princípios orientadores da ação pedagógica, as estratégias globais de intervenção privilegiadas e a sua relação com os objetivos gerais anteriormente definidos.

4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Os princípios que nortearam a prática de ensino supervisionada têm por base as orientações apresentadas nos Programas de 1.º Ciclo, nas Metas Curriculares, assim como as linhas orientadoras do Movimento da Escola Moderna e do modelo “Ensinar é Investigar”, de modo a respeitar o modelo pedagógico seguido pela orientadora cooperante. Deste modo, privilegiaram-se aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Numa perspetiva sócio construtivista, o conhecimento é construído a partir das interações estabelecidas em diferentes contextos, sendo que estas devem ser estruturadas, organizadas e organizadoras. Nesta linha, as aprendizagens devem ser ativas, proporcionando aos alunos a vivência de “situações estimulantes de trabalho escolar” (Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo, 2004, p.23) e significativas, na medida em que as aprendizagens se constroem significativamente quando partem dos conhecimentos prévios e das experiências vivenciadas pelos alunos. A aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais permitir melhorar a relação com o mundo. Estas aprendizagens pressupõem assim, heterogeneidade e diversidade dentro do grupo. Segundo Gilly (1995), citado por Santana (2003), a

situação de interação é determinada pelo “contexto sócio-institucional, estatutos e papéis dos participantes, objetivos da tarefa, meios de resolução” (p. 34).

De modo a diversificar as aprendizagens, variaram-se as modalidades de trabalho escolar, nomeadamente “os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo” (Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo, p. 24). Deste modo, o professor deve diversificar a sua ação pedagógica, atendendo às diferentes realidades presentes no contexto da turma, valorizando as experiências e os saberes anteriormente adquiridos. A heterogeneidade existe devendo o professor estar consciente desta realidade, encarando o ensino diferenciado como “um conjunto de estratégias que permite que o professor aborde e faça a gestão da variedade de necessidades de aprendizagem da sua sala de aula de uma forma mais eficiente” (Roldão, s.d., p. 24).

Deste modo, as aprendizagens devem ser socializadoras, na medida em que se promovam não só as trocas culturais e a partilha de informação, mas também a criação de hábitos de entreajuda. Desta forma e, numa perspetiva interacionista, o conhecimento constrói-se a partir das interações que se estabelecem, remetendo assim para o conceito de cooperação.

Cooperar pressupõe assim trabalhar em conjunto, numa perspetiva de relação simétrica entre os intervenientes, ou seja, todos intervêm, de igual modo (Niza, 2010a).

O MEM “defende uma pedagogia sociocêntrica e cooperativa”, que parta da expressão livre individual para a comunicação sociabilizada que desenvolva a “ideia de processo (reciprocidade, circulação, regulação) e que dê sentido social à informação” (Pessoa, s.d., p. 4). Esta afirmação reforça a utilização deste modelo pedagógico, dando ênfase à perspetiva sócio construtivista, já referida, que se desenvolveu ao longo do período de intervenção.

Para partilha deste conhecimento e como ferramenta fundamental da situação social, Niza (2010b) afirma que “a ideia da comunicação como um dispositivo cultural muito potente para a formação e desenvolvimento humano é um dos pilares mobilizadores da pedagogia do MEM” (p. 3). Deste modo, não se pretendeu que o professor falasse e os alunos escutassem para posteriormente repetirem, mas que os alunos tivessem um tempo de exposição oral francamente superior, cabendo ao professor a tarefa de facilitador e moderador da discussão, mediando-a e criando situações para posterior reflexão.

Por fim, como mencionado anteriormente, procurou-se seguir as linhas orientadoras do modelo “Ensinar é Investigar” que se traduz por “princípios orientadores de um projeto educativo (...) concretizados num conjunto de actividades (...) com efectivação em escolas portuguesas” (Leitão et al., 1997, p.16).

4.2. Estratégias globais de intervenção

De forma a proporcionar-se aos alunos a aquisição e consolidação de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competências essenciais, pretendeu-se, em articulação com objetivos gerais anteriormente definidos, privilegiar as estratégias apresentadas na tabela n.º 2.

Tabela 2 - Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais de intervenção

Objetivos gerais do Plano de Intervenção	Estratégias globais de Intervenção
Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a ajuda mútua	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de momentos de trabalho, em pequeno e em grande grupo. - Continuação da rotina “Tempo de Estudo Autónomo”. - Confronto e partilha de opiniões. - Continuação da rotina “Apresentação de Produções”. - Promoção e valorização de atitudes positivas de relação com o outro e ajuda mútua. - Estímulo de situações promotoras de participação democrática. - Continuação da rotina “Assembleia de Turma”. - Preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação. - Realização de um passeio que envolva jogos que fomentem a cooperação.
Compreender os diferentes subprocessos de escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das rotinas “Trabalho de texto” e “Momento de escrita”. - Ensino explícito da planificação de diferentes géneros textuais. - Sistematização dos vários subprocessos da escrita, promovendo a reflexão sobre os mesmos. - Integração das situações de escrita em contextos significativos. - Criação de circuitos pedagógicos de divulgação dos textos produzidos pelos alunos.
Melhorar a competência ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da rotina “Ditado”. - Inclusão de exercícios de ortografia nos momentos da “Rotina diária”. - Discussão em grande grupo de regras de ortografia. - Observação de pequenos <i>corpora</i> que possibilitem a descoberta de regularidades e a explicitação de

	regras. - Organização de um registo estruturado de regras para consulta.
Desenvolver capacidades de resolução de problemas	- Contextualização das atividades propostas de modo a atribuir-lhes significado. - Utilização de representações concretas e de materiais manipuláveis. - Criação de momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, em grande grupo. - Recurso a estratégias de relação entre o algoritmo e a estrutura retangular da área, em situações problemáticas relacionadas com a multiplicação.
Desenvolver competências de leitura e representação de números	- Utilização de materiais manipuláveis. - Resolução de tarefas relacionadas com a leitura e representação de números de forma regular nas rotinas diárias. - Resolução de situações problemáticas significativas que envolvam a representação de números.

4.3. Estratégias globais de intervenção para cada área disciplinar e seu contributo para a consecução dos objetivos gerais

Como forma de operacionalizar os conteúdos referidos no ponto anterior e em estreita articulação com os objetivos gerais do Plano de Intervenção, definiram-se estratégias globais para cada área disciplinar. Estas apresentam-se na tabela n.º 3 (Anexo N, p.68), com a sua descrição e relação com os objetivos gerais.

Para o objetivo geral “Desenvolver a cooperação e a autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a entreajuda”, procurou-se, de forma transversal a todas as áreas, privilegiar o trabalho cooperativo em pequenos grupos e em grande grupo, promovendo a partilha de trabalhos e experiências.

No que respeita ao objetivo geral “Compreender os diferentes subprocessos de escrita” deu-se continuidade às rotinas de “Trabalho de Texto” e “Momento de Escrita”, procurou-se promover a discussão e reflexão sobre os diversos textos escritos e lidos, bem como, no que respeita à área da Matemática, promover a comunicação matemática para partilha e explicitação de processos e resultados.

As estratégias de intervenção delineadas para o objetivo “Melhorar a competência ortográfica”, relacionadas com área de Língua Portuguesa, prenderam-se essencialmente com a continuidade da rotina de “Ditado”, com a análise e explicitação de regras ortográficas partindo de produções dos alunos e criação de momentos destinados à revisão textual. Para as restantes áreas curriculares disciplinares,

procurou-se definir como estratégia global de intervenção a análise das produções dos alunos com vista ao aperfeiçoamento da competência de ortografia, estabelecendo conexões entre a Língua Portuguesa e as restantes áreas.

Dada a especificidade do objetivo “Desenvolver capacidades de resolução de problemas”, destacam-se como principais estratégias globais de intervenção a manutenção da rotina do “Problema da Semana”, a utilização de materiais manipuláveis, a partilha e reflexão, em grupo, dos processos e estratégias utilizados na resolução de problemas e a proposta da utilização de estratégias e registos informais, recorrendo a desenhos, esquemas ou operações conhecidas.

Por fim, à semelhança do objetivo anterior, as estratégias destacadas para o objetivo geral “Desenvolver competências de leitura e representação de números” relacionam-se sobretudo com a realização de tarefas de leitura e representação de números em tarefas da “Rotina do dia”, a resolução de situações problemáticas significativas que envolvam a representação de números, apresentação e discussão de estratégias de leitura e representação de números e a utilização de materiais manipuláveis para compreender a relação entre as partes inteiras e decimais.

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

No presente capítulo apresentar-se-á, de forma contextualizada e fundamentada, o paradigma do estudo no qual se centra o presente relatório. Posteriormente, descrever-se-ão os métodos e técnicas utilizados para a recolha de dados e para o tratamento dos mesmos.

5.1. Paradigma do estudo

Neste subcapítulo, procurar-se-á explicitar, de forma clara, o tema de investigação e o modo como o mesmo emergiu em contexto de estágio. Com o presente relatório, tem-se como finalidade analisar a importância da planificação de textos, com destaque para os textos narrativos, numa perspetiva de investigação-ação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p.79).

O tema de investigação surgiu durante o período de observação em contexto de estágio. Em diversas situações, verificou-se que os alunos do 3.º ano não planificavam os seus textos. Quando questionada, a orientadora cooperante afirmou que essa prática apenas se verificou nos primeiros anos de iniciação à escrita pelo que, uma vez familiarizados com este tipo de texto, os alunos não necessitariam de realizar um plano de escrita.

Atendendo ao ponto de partida, foi necessário formular questões de investigação: “De que modo a planificação de textos influencia a composição escrita de alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do ensino Básico?” e “ De que forma a planificação de textos narrativos contribui para o desenvolvimento da componente escrita?”. Segundo Máximo-Esteves (2008), a formulação adequada de questões de investigação permite “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p.80).

Como enunciado no subcapítulo 3.2., definiu-se como objetivo geral de intervenção “Compreender os diferentes subprocessos de escrita”, que se relaciona de forma mais abrangente com o tema de investigação do presente relatório. Deste modo, atendendo à avaliação deste objetivo, procurar-se à analisar a importância da planificação de textos narrativos para o sucesso da escrita.

Numa perspetiva evolutiva, procurar-se-á, como explicado nos subcapítulos seguintes, analisar também os resultados dos alunos de uma turma do 6.º ano, pertencente ao mesmo contexto educativo. Deste modo, de acordo com a metodologia de investigação-ação, pretende-se verificar, de forma “orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação” (Sousa & Baptista, s.d., p.65), se de facto os alunos compreendem os diferentes subprocessos da escrita, mobilizando-os, de forma continuada e integrada, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente estudo tem assim como objetivo analisar em contextos reais, de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, a importância da planificação de textos narrativos e o seu contributo para a aprendizagem dos alunos, bem como conduzir-me num processo de reflexão sobre a minha prática pois “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, s.d., p.24).

5.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para a concretização do presente relatório, foi fundamental que se recolhessem dados e informações sobre os alunos, de forma a fundamentar tanto a análise do tema de investigação como a avaliação das aprendizagens dos alunos. Segundo Sousa e Baptista (s.d.), as técnicas de recolha de dados traduzem-se pelo “conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são parte fundamental do processo de investigação” (p.71), sendo necessário diversificá-las e adaptá-las em função das questões levantadas.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), “a escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (p.87), pelo que importa compreender que, apesar de relacionadas, se utilizaram métodos e técnicas de recolha de dados de carácter distinto para posterior avaliação das aprendizagens dos alunos e análise dos resultados do tema de investigação.

Como mencionado anteriormente, o tema de investigação emergiu durante o período de observação que, segundo Evertson e Green, referenciado por Coutinho (2011), é entendido “como um conjunto de utensílios de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão” (p.26). No entanto, durante o período de intervenção também se procurou privilegiar a observação que teve como principal objetivo a recolha de dados, tanto qualitativa como quantitativa. Procurou-se aceder ao “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), o que permitiu identificar aspetos

fundamentais conducentes a uma prática mais ajustada, fundamentada, rigorosa e científica.

Nesse sentido, para a caracterização do contexto socioeducativo, utilizou-se como técnica de recolha de dados a análise documental dos documentos orientadores da ação educativa, designadamente o PCT, a agenda semanal e a planificação anual facultadas pela orientadora cooperante e as produções dos alunos. De acordo com Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.93). Privilegiaram-se ainda, como técnicas de recolha de dados qualitativas, a observação direta na sala de aula e as entrevistas informais à orientadora cooperante e aos alunos que, segundo Máximo-Esteves (2008), se distinguem das conversas do dia-a-dia “pela sua intencionalidade, uma vez que são utilizadas para obter informações que complementem os dados de observação” (p.94).

Por sua vez, no que respeita ao diagnóstico das aprendizagens dos alunos, as técnicas de recolha de dados foram também a análise documental dos documentos orientadores da ação educativa e, de forma a complementar, foram analisados, na presença da orientadora cooperante, documentos de avaliação dos alunos, como testes de avaliação sumativa, os PIT e os planos de trabalhos de casa.

No sentido de se registar os dados de observação relativos às competências dos alunos nas várias áreas curriculares e igualmente, das competências sociais, numa perspetiva quantitativa, conceberam-se grelhas de registo da avaliação, que tiveram por base as competências indicadas no documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo, que constavam nas respetivas planificações das atividades a avaliar, tal como dos Programas de Matemática, de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio, bem como das Metas Curriculares. Estas grelhas foram preenchidas com base nos elementos de avaliação recolhidos, registados nas grelhas por um dos estagiários, e posterior tratamento, explicitado no subcapítulo seguinte.

Os dados recolhidos foram registados, nas grelhas concebidas para o efeito, com o objetivo de se registar as competências adquiridas pelos alunos nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de acordo com o ano de escolaridade e as especificidades do grupo de alunos. Deste modo, proceder-se-á a uma avaliação mais rigorosa das aprendizagens dos alunos, assim como dos objetivos gerais definidos.

Procurou-se ainda utilizar como técnica de recolha de dados qualitativa a aplicação de um questionário (Anexo O, p.72) tanto aos alunos do 3.º ano como do 6.º

ano, do mesmo contexto educativo. O questionário foi realizado de forma anónima e em contexto de sala de aula.

Por fim, de forma a fundamentar o tema de investigação foi necessária também uma pesquisa aprofundada sobre os subprocessos da escrita, com destaque para a planificação, e a leitura de diversos autores consagrados no meio.

5.3. Métodos e técnicas de tratamento de dados

Como mencionado anteriormente, elaboraram-se grelhas de registo da avaliação preenchidas diariamente com S (sim) ou N (não) atendendo a se o aluno cumpria ou não o indicador de avaliação definido. Note-se que foi necessário categorizar os dados recolhidos, ou seja, classificar e reduzir “os dados (...) após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109).

Posteriormente, os dados categorizados foram traduzidos em gráficos. O mesmo se verificou para as respostas aos questionários que, apesar de carácter aberto, se traduziram em gráficos que serão alvo de análise no capítulo 7.

6. A IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A aprendizagem formal da língua escrita é uma das competências essenciais a adquirir pelos alunos, iniciando-se em contexto escolar e prolongando-se para o resto da vida, tendo repercussões na vida social e profissional de cada aluno. Segundo Vigotsky (1998, cit. por Santana, 2007, p.62) a apropriação da linguagem escrita traduz-se por “um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Deste modo, é fundamental que a sua abordagem se faça na “sequência do conhecimento que a criança tem da língua falada” (Pereira & Azevedo, s.d., p.19), ou seja, a partir do que aprendeu oralmente.

No entanto, a escrita não se relaciona apenas com a oralidade mas também com a leitura, pelo que se podem considerar estes três processos distintos mas interrelacionados. Vigotsky (1962, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) reforça esta ideia ao afirmar que “A linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada” (p.24). Deste modo, pode-se reconhecer que a língua escrita se desenvolve no seguimento da língua falada.

No que concerne ao domínio da leitura, a relação entre esta e os restantes processos não é tão linear, pelo que alguns autores defendem que a escrita e a leitura

são processos indissociáveis. Contudo, segundo Santana (2007), “tal como na relação escrita/oralidade, também a leitura prevalece sobre a escrita, talvez pela maior facilidade de análise dos seus processos, mas provavelmente por se considerar que aprendendo a ler se aprende, automaticamente, a escrever.” (p.64)

Ao longo dos tempos, o processo de escrita tem sido entendido de diversas formas pelo que, atualmente, existem diferentes “perspetivas de conceber a escrita, umas mais centradas na análise das operações cognitivas” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 157), envolvidas ao longo do ato de escrita e outras mais centradas na interação social como um fator de desenvolvimento deste processo.

Segundo o modelo de Hayes e Flower (1980, cit. por Boscolo, 2003, p.182) que, de acordo com Alves Martins e Niza (1998), se traduz por um modelo não linear da escrita, o ato de escrever consiste na resolução de um problema que deve ser organizado segundo três fases intimamente ligadas: i) a fase de planificação que consiste na elaboração de um plano no qual se define um objetivo e a sequência de passos para atingi-lo (Boscolo, 2003); ii) a fase de textualização na qual o leitor transforma o plano elaborado num texto escrito (Boscolo, 2003) e iii) a fase de revisão que se traduz pela melhoria do texto escrito. (Boscolo, 2003)

Por outro lado, numa perspetiva social da escrita, outros autores têm dado especial importância ao papel das interações sociais como fator determinante da produção escrita. Deste modo, considera-se os processos cognitivos “en sus interacciones com los contextos culturales, históricos e institucionales en los que los individuos actúan”. (Boscolo, 2003, p.193) Existe desta forma uma estreita relação entre a escrita e o contexto sociocultural no qual a criança se desenvolve (Vigotsky, cit. por Boscolo, 2003, p.193).

De acordo com esta perspetiva, “a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 168), pelo que é fundamental compreender-se que o ato de escrever tem claramente uma finalidade comunicativa, na medida em que o escritor escreve o texto para que seja lido, ou seja, para um leitor. Segundo as mesmas autoras, o reconhecimento desta “funcionalidade” da escrita implica que quem escreve enfrente e resolva problemas que integrem uma dimensão social, contemplando aspetos como o tema, a situação, a finalidade e o(s) destinatário(s) (p.169).

Deste modo, é fundamental pensar-se sobre o que se escreve e para quem se escreve, podendo desta forma assumir-se o ato de escrever como um processo reflexivo. Segundo Olson (1984, cit. por Santana, 2007, p.80) “a escrita é um instrumento de aprendizagem que ajuda a elevar e redefinir o pensamento”.

Sendo a escrita um processo que se desenvolve com base nas interações sociais e que envolve a mobilização do pensamento reflexivo, o professor assume um papel fundamental, enquanto orientador de todo o processo. Segundo Cassany (1993) o professor deve atuar como “un guía de montaña que marca el camino a seguir y ofrece recursos y técnicas para escalar mejor” (p.82-p.84), ou seja, o professor deve procurar ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para que escrevam gradualmente de forma mais autónoma, responsável e coerente.

6.1. A escrita como um processo complexo

Segundo Kellogg (2008, cit. por Sampaio, 2013, p. 52) “learning how to write a coherent, effective text is a difficult and protracted achievement of cognitive development”, traduzindo a aprendizagem da linguagem escrita num processo complexo e lento, através do qual os alunos desenvolvem inúmeras capacidades relacionadas com os vários domínios da língua. A escrita exige que os alunos sejam capazes “de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15).

A aprendizagem da linguagem escrita constitui um momento crucial na aprendizagem de qualquer criança pelo que este percurso deve ser “pautado pela utilização funcional da escrita no seu quotidiano, numa gradual aproximação aos diversos sentidos da escrita” (Santana, 2007, p.62). Desta forma, é fundamental considerar-se a escrita como intimamente ligada à oralidade e à leitura. Como afirma Lacerda (1993, cit por Santana, 2007, p.63), “a linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como sistema simbólico de primeira ordem, autónomo, podendo operar sobre si mesmo”.

Apesar de intimamente relacionadas, a linguagem oral e a linguagem escrita possuem algumas características distintas que, de acordo com Alves Martins e Niza (1998), “decorrem da sua utilização em situações diferentes” e que têm implicações diretas no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita.

Por sua vez, a leitura relaciona-se com a escrita na medida em que não só “a escrita potencia a leitura e o seu desenvolvimento” (Santana, 2007, p.65), como o contrário também se verifica.

Como mencionado anteriormente, a escrita traduz-se por um processo complexo que, segundo o modelo de Hayes e Flower (1980, cit. por Boscolo, 2003, p.181), assenta na perspetiva do processamento da informação e no modelo

cognitivista, envolve uma série de processos cognitivos, condicionados pelo contexto no qual se escreve e pela memória a longo prazo. Os mesmos autores consideram ainda que o processo de escrita se constitui por três fases: a planificação, a textualização e a revisão. A secção seguinte procurará explicitar cada um destes processos.

6.2. As etapas fundamentais do processo de escrita

O modelo de Hayes e Flower (1980) foi sofrendo algumas reformulações, no entanto a ideia principal de que o processo de escrita se divide em três fases fundamentais permanece. Diversos autores contemporâneos como Alves Martins e Niza (1998) e Cassany (2011) defendem que o processo de escrita compreende três etapas fundamentais relacionadas com i) a ativação de conhecimentos sobre o tema, seleção e organização dos mesmos; ii) redação do texto e iii) avaliação do que foi escrito. Por outras palavras, podem destacar-se como etapas fundamentais da escrita a planificação, a textualização e a revisão.

6.2.1. A planificação de textos

Uma vez que a **planificação** é objeto de estudo do presente relatório, procurar-se-á analisar, de forma mais atenta, este processo em comparação com os restantes subprocessos de escrita.

A planificação deve ser entendida como a primeira etapa do processo escrito, através da qual os alunos procuram organizar as suas ideias de acordo com o género textual em questão. Deste modo são ativados conteúdos sobre o tema que, após serem selecionados, são organizados de forma a compor-se uma estrutura linguística coerente. A planificação pode então definir-se como “uma representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (Pereira & Azevedo, s.d., p.9).

Planificar um texto implica necessariamente que se defina qual o seu objetivo, qual a sua finalidade e a quem se destina. Deste modo, procura-se antecipar o conteúdo do texto que se vai escrever, recorrendo ao plano previamente elaborado como forma de orientar o processo de escrita. Deste modo, não se pode considerar o plano de escrita como “rígido e inmodificable, pues, de hecho, se modifica a menudo según se va realizando la obra” (Boscolo, 2003, p.183).

No seguimento desta ideia, Alves Martins e Niza (1998) referem-se ao modelo de Hayes e Flower como sendo não linear, na medida em que o plano de escrita pode ser também alterado no seguimento do processo de revisão, ou seja, “a revisão pode

levar à mudança do plano de texto; a alteração do plano provoca mudanças no processo de tradução; esta pede nova revisão” (Alves Martins & Niza, 1998, p.166).

Segundo Pereira e Azevedo (s.d.), a planificação de qualquer texto envolve vários subprocessos encadeados entre si tais como: a produção de ideias, a organização de ideias e a precisão dos objetivos a alcançar através da escrita do texto. A produção de ideias conduz o aluno a refletir sobre o conteúdo do texto, o tipo de texto e, em alguns casos, eventuais leitores. A organização de ideias consiste numa seleção e posterior ordenação das mesmas segundo uma ordem lógica de apresentação. De acordo com os mesmos autores, existem três aspetos que condicionam este subprocesso: o entendimento do tema do texto, o conhecimento das expectativas do leitor e domínio da estrutura do género textual. Por fim, a precisão dos objetivos a alcançar traduz-se num orientador fundamental do processo de produção escrita.

No entanto, o modelo de Hayes e Flower (1980) acrescenta ainda que a planificação pode ser dividida em três etapas distintas: i) mobilização, recorrendo à memória, de informações relacionadas com o tema sobre o qual se vai escrever; ii) organização dessas informações segundo um critério de encadeamento e coerência e iii) definição dos objetivos do escritor (Boscolo, 2003, p. 184).

Para Barbeiro e Pereira (2007), o domínio da planificação é um fator que diferencia o sucesso da escrita dos alunos, ao longo do seu percurso escolar, assumindo assim grande importância aquando da aprendizagem da língua escrita. Deste modo, torna-se fundamental a sua abordagem desde cedo, criando-se momentos destinados à aprendizagem desta componente escrita.

Em estudos relacionados com a planificação de textos, vários autores concluem que a elaboração de um plano de escrita é um fator determinante para o sucesso do processo de escrita. Risemberg (1996, cit. por Kirkpatrick e Klein, 2009, p.309-321) afirma que “writing quality was correlated with degree of organizing/transforming, such that high levels of organizing/transforming were correlated with higher writing scores”. Por sua vez, Kellogg (1998, cit. por Epting *et al.*, 2013, p. 243) descobriu que “compared to writers who engaged in no initial prewriting (i.e. formal outlining), writers require to outline wrote more fluently, spent less time pausing during writing and spent less time reviewing or revising”.

6.2.2. A textualização

A textualização traduz-se pela redação efetiva do texto, na qual o aluno procura combinar expressões linguísticas de modo a obter um texto coeso e coerente,

transformando deste modo “o plano de escrita previamente estabelecido em frases escritas” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 165).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), durante a textualização o aluno deve ser capaz de dar resposta a tarefas que envolvam i) explicitação de conteúdo, procurando esclarecer as ideias escritas na planificação; ii) formulação linguística, explicitando o conteúdo de forma a figurar no texto e iii) articulação linguística, de modo a estabelecer relações de coesão e coerência entre as unidades que compõem o texto.

Deste modo, nesta fase o aluno deve não só utilizar os conhecimentos sintáticos, lexicais e gramaticais que já possui, como também deve ser capaz de tomar decisões sobre quais as informações a incluir na sua produção escrita, atendendo que a mesma terá uma finalidade comunicativa (Boscolo, 2003). Em suma, no decorrer desta etapa o aluno deve ser capaz de articular as informações que pretende incluir, escrevendo um texto coerente e coeso, adequado ao leitor a que se destina.

6.2.3. A revisão de textos

A componente da revisão de textos “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19). No entanto, a revisão não ocorre apenas após a escrita do texto, podendo ocorrer durante a mesma. Esta última etapa relaciona-se com a primeira, na medida em que é feito um confronto entre o que foi escrito na planificação e o que de facto se escreveu.

Por conseguinte, esta última etapa é predominantemente reflexiva pois, tal como afirma Boscolo (2003), “al repassar el próprio texto, el escritor no sólo se forma una representación de su significado para compararla com el plan inicial, sino que también intenta localizar los aspectos negativos del texto producido” (p.184). Desta forma, o aluno reflete sobre o que escreveu, consciencializando-se para novos aspetos que surjam.

Por fim, como mencionado anteriormente, importa compreender que “o processo de revisão da escrita pode modificar os processos de planificação ou de tradução já desencadeados para a produção do texto” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 166), reforçando-se assim a ideia de que os subprocessos da escrita não se relacionam de forma linear, mas de forma recursiva. Segundo Cassany (2011), o processo de escrita “... es recursivo y cíclico: puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo” (p.125).

6.3. A intencionalidade comunicativa da escrita

A teoria sócioconstrutivista, impulsionada por Vigotsky, defende que o ser humano se desenvolve através das sucessivas interações que estabelece com o meio. Sendo a escrita um processo influenciado diretamente pelos contextos que rodeiam o escritor, pode falar-se na escrita como “uma atividade social” (Boscolo, 2003).

O processo de escrita não pode assim ser entendido como sendo individual, pois as suas decisões sobre como se vai escrever, para quem se vai escrever, entre outras dependem diretamente do contexto no qual se escreve. Deste modo, a dimensão comunicativa da escrita não só se relaciona com o destinatário do texto, como também com todas as pessoas que se envolvem ao longo da elaboração do texto.

Segundo Santana (2007), “escrever para comunicar constitui, simultaneamente, uma forma de construção da função representativa da linguagem, correspondente à elaboração de um discurso que traduz a linguagem condensada no pensamento” (p.70). Deste modo, a intencionalidade comunicativa da escrita promove o desenvolvimento do próprio escritor, acrescentando uma dimensão dialógica à escrita que, de acordo com Niza (1988b, cit. por Santana, 2007, p.70), “no seu esforço de explicitação semântica e de organização formal, transforma a estrutura do discurso interior”.

É, atendendo à dimensão dialógica da escrita, que se torna fundamental a criação de situações de interação aquando do processo de escrita, em contexto de sala de aula. Os professores devem propor aos alunos a construção de escritos funcionais e significativos, procurando orientar todo o processo e valorizando as diferentes interações que possam existir e que contribuam para o enriquecimento do texto, seja entre o aluno e o professor ou entre os alunos.

6.4. A escrita como um processo reflexivo

De acordo com Bruner (1996, cit. por Santana, 2007, p.79), a criança é um ser ativo e, gradualmente, consciente do seu percurso de aprendizagem. Pelo que uma das principais funções do professor é mediar essa gradual consciência do percurso do aluno, conduzindo-o à reflexão.

A reflexão sobre o que se escreve e como se escreve é fundamental no decorrer da aprendizagem da linguagem escrita. É através deste processo reflexivo que os alunos, inicialmente, automatizam aspetos mecânicos e aspetos convencionais que, posteriormente, não necessitarão de reflexão. Assim, é essencial que os alunos

dominem, em fases iniciais, aspetos como o desenho das letras ou a sua forma ortográfica para, posteriormente, dedicarem a sua capacidade de processamento às tarefas que deverão realizar por meio da competência compositiva (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo Olson (1984, cit. por Santana, 2007, p.80), “a escrita é um instrumento de aprendizagem que ajuda a elevar e a redefinir o pensamento”, sendo fundamental que se promovam contextos para a reflexão da escrita, nomeadamente através da revisão dos textos escritos. Para Hayes (1998, cit. por Santana, 2007, p.82), contrariamente ao que havia defendido no modelo de composição de 1980, é na fase da revisão, e não da planificação, que se regista um processo reflexivo mais profundo e demorado.

A escrita, sobretudo durante a fase de revisão, traduz-se claramente por um processo reflexivo que implica pensar sobre o que se escreveu e como se escreveu, repensando e analisando os processos de escrita mobilizados. Deste modo, a escrita enquanto processo reflexivo conduz à aquisição e consolidação de conhecimentos linguísticos.

A escola enquanto contexto promotor de aprendizagens deve criar situações favoráveis para a reflexão sobre a escrita. É fundamental, tal como afirma Miras (2000, cit. por Santana, 2007, p.86), atender ao “trabalho no espaço de conteúdo e o foco no significado como um aspeto prioritário para ajudar a promover a escrita reflexiva”. Deste modo, o professor deve promover contextos propícios às interações sociais que conduzam os alunos a um repensar da sua escrita e, conseqüente, aquisição de novos conhecimentos.

6.5. A sequência narrativa

Segundo Grasser, Golding e Long (1991, cit. por Sim-Sim, 2008), “uma narrativa é uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, selecionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização” (p.37). A sequência narrativa é escrita ou lida com o objetivo de provocar reações no leitor ou ouvinte, constituindo-se “um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve” (Sim-Sim, 2008, p. 37).

De acordo com Adam (1992, cit. por Sampaio, 2013, p.55), existem seis características que articuladas constituem uma sequência narrativa: uma unidade temática, uma sucessão cronológica, uma relação de causalidade, a transformação de predicados, o carácter processual e a avaliação. Ou seja, inicialmente deve existir algo que motive o desenrolar da ação e que se relacionará com uma sucessão de

acontecimentos apresentados cronologicamente e organizados de acordo com uma relação de causalidade, sendo que tais acontecimentos provocam necessariamente alterações nas personagens que protagonizam a história. Deste modo, constitui-se o caráter processual da sequência narrativa. Por fim, importa compreender que a mesma deve integrar uma avaliação, ou seja, o autor deve prever a moralidade que o leitor ou ouvinte vai extrair partindo dos acontecimentos narrados (Sampaio, 2013).

Atendendo ao enunciado anteriormente, podem distinguir-se como componentes da narrativa as *personagens*, dotadas de determinadas características e motivadas para a realização de determinadas ações; o *espaço* e o *tempo* nos quais se desenvolvem os acontecimentos; a existência de *situações problemáticas* que promovem o desenrolar da ação e a *trama* que se traduz pelo conjunto de acontecimentos que conduzem à resolução do conflito inicial (Sim-Sim, 2008).

Importa ainda compreender que a escrita do texto narrativo é marcada por determinadas características enunciadas por Neves e Oliveira (2001), tais como a *utilização do pretérito*, a *alternância do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito*, de modo a distinguirem-se o *plano virtual* do *plano atual*, a *presença de verbos que exprimem estados, processos e ações*, a *presença de conectores discursivos*, a *presença de anáforas pronominais*, de modo a evitarem-se repetições e as *modalidades discursivas relacionadas com a polifonia de vozes*, ou seja, a presença de diferentes discursos que se cruzam ao longo dos acontecimentos narrados.

As aprendizagens decorrentes da exploração dos textos narrativos em contexto de sala de aula podem ser extremamente enriquecedoras se o professor orientar todo o processo de forma significativa e contextualizada para os alunos. De acordo com Neves e Oliveira (2001), na sala de aula trabalham-se os mais variados textos narrativos, sejam decorrentes de situações do quotidiano, de contextos históricos e culturais ou ainda textos literários.

6.6. O professor enquanto orientador do processo de escrita

Como mencionado ao longo das secções anteriores, o papel do professor, enquanto orientador do processo de aprendizagem da escrita, é determinante para o sucesso escolar dos alunos. Deste modo, é fundamental que professor e alunos negociem os seus papéis de forma a que exista uma partilha de poder e não se encare a escrita como uma atividade diretiva e rígida. Por outras palavras, o professor deve permitir aos seus alunos alguma liberdade aquando da escrita de textos, motivando-os para o ato de escrever (Cassany, 1993).

Durante o processo de escrita, é habitual propor-se aos alunos a mesma tarefa, esquecendo a heterogeneidade presente no grupo. No entanto, durante a construção de um texto o professor deve procurar respeitar a individualidade de cada aluno, respeitando os seus ritmos e promovendo “su autonomia y su responsabilidad, de acuerdo com su personalidad” (Cassany, 1993, p.82-84). É assim desejável que o professor diferencie pedagogicamente a sua ação, propondo tarefas adequadas ao seu grupo de alunos.

Como mencionado na secção 4.3., a escrita desenvolve-se por meio das interações sociais do escritor pelo que, em contexto de sala de aula, deve promover-se a escrita cooperativa. Tal como afirma Cassany (1999), “las tareas de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices”, devendo valorizar os diferentes contributos que tais interações permitem.

Em suma, o papel do professor assume um papel determinante ao longo do processo de aprendizagem da linguagem escrita, assumindo um papel de orientador e promotor de aprendizagens significativas e contextualizadas. Desta forma, deve promover a aquisição de estratégias de autorregulação do trabalho pelos alunos, conduzindo-o, de forma gradual, a tornar-se um escritor experiente, responsável e autónomo.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1. Avaliação do Plano de Intervenção

No presente capítulo, avaliar-se-á o Plano de Intervenção elaborado em contexto de estágio, analisando-se de forma reflexiva se os objetivos gerais de intervenção definidos foram atingidos e, também as aprendizagens dos alunos, na medida em que “a avaliação deve ser praticada de forma intencional, contínua e numa perspetiva de regulação do ensino-aprendizagem”, permitindo ao professor “adequar os processos às características dos alunos, adaptando o processo de avaliação às diferenças individuais” (Monteiro, 1996, p.43).

7.1.1. Avaliação dos objetivos gerais

Neste subcapítulo proceder-se-á à avaliação, crítica e reflexiva, dos objetivos gerais do Plano de Intervenção, enunciado no subcapítulo 3.2.. Os mesmos permitiram estruturar toda a intervenção educativa, pois foram o ponto de partida para a definição das estratégias globais de intervenção, que determinaram, juntamente com os documentos normativos, programas e outros consultados, a concretização de

atividades específicas e formulação dos descritores de desempenho e dos indicadores de avaliação.

Deste modo, os objetivos gerais de intervenção serão analisados à luz dos indicadores de avaliação formulados ao longo da intervenção educativa, nos momentos de planeamento das atividades. Os gráficos referentes aos objetivos gerais encontram-se em anexo (Anexo P, p.73)

De modo a avaliar o primeiro objetivo “Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a entreaajuda” identificaram-se os seguintes indicadores: i) Cooperam com os colegas na resolução da atividade, ii) Respeitam os colegas, iii) É autónomo.

Relativamente ao primeiro indicador, a evolução dos alunos foi notória. Comparativamente aos dados recolhidos durante o período de observação, verifica-se que, durante o período de intervenção, 53% dos alunos cooperam *sempre* com os colegas. Sendo que os restantes 47% o fazem *muitas vezes* (Gráfico 48, p.73). A turma revelou um espírito crescente de colaboração e entreaajuda, estimulado pelos estagiários, incentivando os momentos de trabalho em pequenos e grande grupo, uma vez que “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” (Lopes & Silva, s.d.; Feitas & Freitas, 2002).

Quanto ao indicador ii) Respeitam os colegas, verifica-se, à semelhança do indicador anterior, que os alunos progrediram de forma clara. Como se pode observar no gráfico 49 (p.73), 79% dos alunos respeitam *sempre* os colegas no decorrer das várias atividades, sendo que os restantes o fazem muitas vezes.

Por fim, quanto ao indicador iii) É autónomo aquando da resolução da tarefa, verificou-se que os alunos revelaram uma capacidade de autonomia crescente na concretização de determinadas tarefas, nomeadamente em momentos como TEA, nos quais os alunos tiveram que realizar atividades individualmente, tentando recorrer a um adulto o mínimo possível. Note-se que 53% realizaram *sempre* as atividades de forma autónoma (Gráfico 50, p.73). Da mesma forma, em momentos de trabalho de grupo, raramente foi requisitado a intervenção dos estagiários, sendo que ultrapassavam facilmente as dificuldades com que se deparavam.

Conclui-se assim que o objetivo enunciado acima foi alcançado pelos alunos, pois demonstraram a aquisição, ao longo de todo o tempo de intervenção, de competências sociais relacionadas com a resolução de conflitos, com a cooperação e também com a autonomia.

Para avaliar objetivo “Compreender os diferentes subprocessos de escrita” foram definidos os seguintes indicadores: i) Elabora um rascunho da estrutura organizativa do texto, ii) Escreve o texto de acordo com a planificação e iii) Revê o texto escrito. Quanto ao primeiro indicador, verifica-se que, apesar das inúmeras sugestões para a elaboração de um plano de escrita, 89% dos alunos *poucas vezes* o fazem e 11% *nunca* o realizam (Gráfico 51, p.73). O que, por sua vez, se verifica também no que respeita ao segundo indicador (Gráfico 52, p.73).

Por fim, no que respeita ao indicador iii) verifica-se, através da análise do gráfico 53 (p.73) que 79% dos alunos revêm *sempre* o texto escrito, sendo que os restantes 11% o fazem *muitas vezes*.

Em suma, o objetivo acima enunciado não se poderá considerar alcançado uma vez que a generalidade dos alunos não contempla, aquando do processo de escrita, a etapa da planificação.

O objetivo “Melhorar a competência ortográfica” foi bastante trabalhado ao longo de todo o projeto de intervenção, uma vez que consistia numa das grandes fragilidades do grupo. Para avaliar este objetivo foi criado o seguinte indicador: Escreve com correção ortográfica. Analisando o gráfico 54 (p.74) verifica-se que mais de metade da turma escrevem com correção ortográfica entre *sempre a muitas vezes*. Sendo que apenas 6% *nunca* o faz. Deste modo, conclui-se que o objetivo enunciado foi atingido pela generalidade dos alunos.

Para o objetivo geral “Desenvolver capacidades de resolução de problemas”, foram definidos os seguintes indicadores i) Resolve corretamente problemas que envolvam as várias operações matemáticas e ii) Explicita os raciocínios utilizados. Através da análise do gráfico 55 (p.74) verifica-se que 53% dos alunos resolvem *sempre* de forma correta os problemas propostos, sendo que apenas 16% o fazem *poucas vezes*. Por sua vez, observando o gráfico 56 (p.74) verifica-se que 95% dos alunos apresenta *sempre* os raciocínios e processos utilizados para a resolução do problema.

Deste modo conclui-se que o objetivo enunciado foi atingido uma vez que os alunos revelaram resolver os problemas propostos, envolvendo as diversas operações matemáticas, de forma correta, explicitando os seus raciocínios.

Por fim, o último objetivo identificado consiste em “Desenvolver competências de leitura e representação de números”. Para a avaliação deste objetivo foram elaborados dois indicadores: i) Lê corretamente um número por ordens e ii) Lê corretamente um número por classes. Os resultados obtidos para ambos foram idênticos, sendo que 32% e 58%, respetivamente, leem corretamente um número

tanto por ordens como por classes *sempre* ou *muitas vezes*. Apenas 6% *nunca* o fazem (Gráfico 57, p.74). O objetivo definido foi assim atingido pela quase totalidade dos alunos.

7.1.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação consiste num processo fundamental ao longo do percurso de aquisição de aprendizagens dos alunos, permitindo ao professor averiguar os conhecimentos que foram efetivamente adquiridos e também adaptar as suas estratégias de ensino. Assim, segundo Ribeiro, citado por Pais e Monteiro (1996), a “função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professor e alunos, sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades (p.51)”.

De acordo com o ponto 1 do artigo 23º do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, a avaliação das aprendizagens dos alunos é “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno”. Pelo que, em seguida, se avaliarão as aprendizagens dos alunos ao longo do período de intervenção. Os gráficos referentes às aprendizagens dos alunos encontram-se em anexo (Anexo Q, p.75)

Na área de Língua Portuguesa, de modo a evitar uma repetição, analisar-se-ão indicadores que não se relacionam com os objetivos gerais definidos. No domínio da Escrita, verifica-se através da análise do gráfico 58 (p.75) que 63% dos alunos escrevem utilizando os sinais de pontuação adequados entre *sempre* a *muitas vezes*. No domínio do Conhecimento Explícito da Língua, observa-se que 68% dos alunos identificam sempre a classe a que determinada palavra pertence de forma correta, sendo que os restantes o fazem *muitas vezes* (Gráfico 59, p.75). Quanto à identificação da subclasse de uma palavra, analisando o gráfico 60 (p.75) verifica-se que 69% o fazem *sempre*, no entanto 6% ainda o fazem *poucas vezes*. No domínio da Oralidade, verifica-se que os alunos, aquando da apresentação de produções suas, procuram *sempre* respeitar o tema pedido (Gráfico 61, p.75), sendo que 79% esperam sempre a sua vez de falar (Gráfico 62, p.76) e 90% utiliza sempre os princípios de tratamento adequados (Gráfico 63, p.76). Em suma, pode-se concluir que as aprendizagens dos alunos foram significativas e efetivas, revelando uma evolução crescente ao longo do período de intervenção, comparativamente ao observado inicialmente.

Na área de Matemática, o modelo de análise será idêntico ao apresentado anteriormente, não se repetindo indicadores avaliados anteriormente. No domínio dos Números e Operações, verifica-se que 68% dos alunos resolvem *sempre* de forma correta o algoritmo da multiplicação (Gráfico 64, p.76) e os restantes fazem-no *muitas* vezes. No domínio da Geometria e Medida, verifica-se que 58% dos alunos convertem, *muitas vezes*, de forma correta medidas de área e apenas 32% o fazem *poucas vezes* (Gráfico 65, p.76). Os dados obtidos para a conversão de medidas de comprimento são semelhantes, uma vez que 53% converte *muitas vezes*, de forma correta medidas de comprimento e apenas 21% o fazem *poucas vezes* (Gráfico 66, p.77). Por sua vez, relativamente à conversão de medidas de massa, observa-se que 56% dos alunos convertem de forma correta medidas de massa entre *sempre* a *muitas* vezes (Gráfico 67, p.77). Quanto à identificação e análise de sólidos geométricos, observa-se que 84% dos alunos identificam de forma correta *sempre* o sólido apresentado (Gráfico 68, p.77), a totalidade dos alunos identifica entre *sempre* a *muitas vezes* o número de faces do mesmo (Gráfico 69, p.77), verificando-se o mesmo para a identificação das formas geométricas das faces (Gráfico 70, p.78), para o número de vértices (Gráfico 71, p.78) e para a identificação da planificação correspondente ao mesmo (Gráfico 72, p.78). Quanto à identificação do número de arestas do sólido geométrico, verifica-se que 58% dos alunos o fazem *sempre* de forma correta, 32% *muitas vezes* e 10% *poucas vezes* (Gráfico 73, p.78). Por fim, quanto ao cálculo de áreas e perímetros (Gráficos 74 e 75, p.79), observa-se que 95% dos alunos calculam *sempre* corretamente quer o perímetro quer a área de determinada superfície. No domínio de Organização e Tratamento de Dados, verifica-se que 74% dos alunos identificam *sempre* a moda de um determinado conjunto de dados (Gráfico 76, p.79), 95% identificam *sempre* a amplitude de forma correta (Gráfico 7, p.79) e apenas 26% identificam entre *sempre* a *muitas vezes* os extremos da amostra (Gráfico 78, p.80). De um modo geral, conclui-se que os alunos foram conduzidos a aprendizagens significativas e efetivas em todos os domínios trabalhados, revelando uma notória evolução comparativamente ao seu desempenho no período de observação.

No que respeita à área de Estudo do Meio, analisar-se-ão indicadores relacionados o projeto de Portugal, uma vez que se desenvolveu a metodologia “Ensinar é investigar”. Note-se que muitos dos indicadores não foram possíveis de analisar para todos os alunos uma vez que o período temporal no qual foram abordados era curto. Verifica-se assim que, numa fase inicial, a totalidade dos alunos foi capaz de distinguir de forma clara cidade, vila e aldeia (Gráfico 79, p.80). Aquando

da exploração dos mapas de Portugal, verificou-se que 21% identificam *sempre* todos os elementos constituintes de um mapa (Gráfico 80, p.81), 26% reconhecem *sempre* o oceano Atlântico como a fronteira marítima de Portugal (Gráfico 81, p.81), 11% identificam *sempre* os maiores rios de Portugal (Gráfico 82, p.81), sendo que a mesma percentagem de alunos os identifica *sempre* de forma correta no mapa (Gráfico 83, p.81). Por fim, 37% dos alunos identificam o interior de Portugal como mais acidentado comparativamente ao litoral (Gráfico 84, p.82) e associa o tipo de relevo à distribuição da população (Gráfico 85, p.82). Em suma, conclui-se que os alunos conseguiram compreender e descobrir novas informações sobre o país no qual habitam, cumprindo o esperado.

No que respeita às Expressões artísticas e à Educação Física, relembra-se que as mesmas são lecionadas por professores coadjuvantes. No entanto, pôde-se, ao longo da intervenção, privilegiar algumas situações mobilizando competências específicas destas áreas. Ao longo do projeto de Portugal foi-se construindo uma maquete alusiva ao mesmo pelo que se pôde verificar que 79% dos alunos exploraram as diferentes possibilidades do papel colorido (Gráfico 86, p.82), 47% modelaram de forma correta a pasta de papel (Gráfico 87, p.82), e 16% pintaram, de acordo com o pedido (Gráfico 88, p.83).

7.2. Resultados do tema de investigação

De modo a analisar-se a importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico aplicou-se, aos alunos da turma de 3.º ano na qual se desenvolveu a intervenção pedagógica e aos alunos de uma turma de 6.º ano pertencente ao mesmo colégio, o questionário em anexo (Anexo O, p.72). Note-se que o mesmo foi também aplicado aos alunos da turma de 5.º ano da Escola Básica 2,3 Marquesa de Alorna na qual intervimos durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2013. No entanto, dadas as diferenças evidentes em termos de ensino-aprendizagem entre os dois contextos, foi tomada a decisão de se aplicar o questionário a uma turma do 2.º ciclo pertencente ao mesmo contexto de estágio. Deste modo, a análise apresentada terá por base dados mais consistentes e far-se-á uma análise de forma mais fidedigna. Os gráficos referentes aos questionários encontram-se em anexo (Anexo R, p.84).

Analisando os dados recolhidos junto da turma de 3.º ano, verifica-se que a generalidade dos alunos (84%) elaboram um plano de escrita antes de escrever um texto narrativo, apenas dois alunos (11%) pensam sobre o que vão escrever, não

registando as suas ideias e um aluno (5%) refere que nada antecede a escrita de um texto narrativo (Gráfico 89, p.84).

Quando questionados sobre as informações a registar antes da escrita de um texto narrativo, os alunos responderam de forma variada pelo que se procurou agrupar determinadas respostas. Os alunos destacaram a identificação das personagens (26%), a descrição do espaço (17%), a sequencialização das ações a narrar (16%), a identificação do tempo (15%), a escrita da conclusão (12%) e do início (7%), a identificação do problema inicial (3%) e a escrita do título (3%), entre outras (3%) (Gráfico 90, p.84).

Quanto aos temas sobre os quais os alunos preferem escrever textos narrativos destacam-se o desporto (25%), os animais (17%), temas do quotidiano (13%), a família e os amigos (13%), aventuras (12%), o amor (8%), entre outros (Gráfico 91, p.84).

Quando questionados se preferiam escrever esta tipologia textual em grupo ou individualmente, 17 dos 18 alunos respondem que preferem escrever individualmente (Gráfico 92, p.84), identificando como principais razões a escrita exclusiva de ideias suas, não havendo necessidade de partilha e confronto das mesmas (68%), a existência de menos distrações e de um ambiente de trabalho mais silencioso (16%) e a não existência de críticas por parte dos pares (16%) (Gráfico 93, p.85). Por sua vez, o único aluno que prefere escrever em grupo refere como principal motivo a partilha de ideias que conduz a um enriquecimento do texto.

Analisando os dados recolhidos junto da turma de 6.º ano, composta por 18 alunos, dos quais apenas um não respondeu ao questionário por motivos de doença, observa-se que, à semelhança dos alunos do 3.º ano, a generalidade dos alunos (11 alunos) do 6.º ano elaboram um plano de escrita antes da escrita de um texto narrativo, no entanto quatro alunos apenas pensam sobre o que vão escrever (23%) e um aluno (6%) nada faz (Gráfico 94, p.85).

As informações a registar antes da escrita de um texto narrativo enunciadas são semelhantes às enumeradas pelos alunos do 3.º ano, destacando-se assim as personagens (18%), as ações a narrar (16%), a conclusão (12%), o espaço (12%), o tempo (9%), o início, o título (7%) e os objetos e acessórios utilizados (5%) (Gráfico 95, p.85).

Quando questionados sobre os temas sobre os quais gostam de escrever, os alunos enunciaram os seguintes: aventura (35%), temas do quotidiano (15%), ação (11%), animais (8%), desporto (85%) e futuro (4%) (Gráfico 96, p.85).

Quanto à modalidade de trabalho preferida para a escrita de um texto narrativo, a generalidade dos alunos (65%) também prefere escrevê-lo individualmente (Gráfico 97, p.86), destacando como principais razões as enunciadas pelos alunos do 3.º ano (Gráfico 98, p.86). No entanto, os alunos que preferem a modalidade de grupo indicam como principais motivos a partilha de ideias (83%) e a existência de maior criatividade (17%) (Gráfico 99, p.86).

Em suma, apesar de os alunos do 3.º ano identificarem como etapa fundamental a planificação, não a realizam em contexto de sala de aula. As informações recolhidas durante o período de intervenção e analisadas no subcapítulo 7.1.1. sustentam esta afirmação. No entanto, segundo a professora de Língua Portuguesa da turma de 6.º ano, os seus alunos que, também referiram a elaboração de um plano de escrita como uma etapa que antecede a textualização, contemplam a planificação aquando do processo de escrita.

Quanto às informações a registar, os alunos das duas turmas destacam sobretudo a identificação e descrição das personagens, no entanto e retomando Sim-Sim (2008) referem também o *espaço*, o *tempo* nos quais se desenvolvem os acontecimentos, a existência de *situações problemáticas* que promovem o desenrolar da ação e a *trama*.

Quanto aos temas sobre os quais os alunos gostam de escrever não é possível inferir uma conclusão clara, apenas que os mesmos variam de acordo com a individualidade de cada aluno.

Por fim, quando questionados sobre a modalidade de escrita preferida, os alunos das turmas do 3.º ano e do 6.º ano optam claramente pela escrita individual, motivada sobretudo pela não partilha de ideias e não necessidade de discussão das mesmas com os pares. No entanto, como mencionado anteriormente identificou-se a cooperação entre os alunos do 3.º ano como uma fragilidade. Quanto à turma de 6.º ano não foi possível aferir se os mesmos têm dificuldades em cooperar com os pares.

Em suma, o presente estudo permitiu-me aferir, dados os resultados apresentados no subcapítulo 7.1.1., que a planificação de textos narrativos não se traduz numa fase determinante para o sucesso do processo escrito, sendo possível que o aluno escreva textos coerentes e coesos sem elaborar um plano de escrita, tal como se pode observar numa produção de um dos alunos do 3.º ano (Anexo S, p.87). No entanto, a análise dos dados recolhidos motivou-me a, num futuro próximo, explorar o carácter social da escrita uma vez que a preferência pela escrita individual face à escrita em grupo me surpreendeu.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Ensino Básico, importa refletir sobre o percurso realizado enquanto futura professora. Deste modo, analisar-se-á de forma crítica a ação educativa desenvolvida ao longo do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico e o modo como a mesma contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais à docência.

Ao longo dos dois estágios realizados no âmbito da PES II, um em contexto de 2.º Ciclo na Escola Básica 2,3 Marquesa de Alorna e outro em contexto de 1.º Ciclo, num colégio privado, “cresci” muito enquanto futura professora mas, sobretudo enquanto ser humano, sentindo-me “marcada” por cada um deles.

Recordo com nostalgia cada grupo de alunos com os quais contactei, com os quais tanto aprendi. No contexto público, aprendi como o papel da família determina, em parte, o sucesso das aprendizagens, como a motivação dos alunos é determinante ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e como o papel do professor não se resume apenas ao ensino de conteúdos do currículo, mas também à transmissão de valores, sentimentos e emoções variadas.

No contexto privado, aprendi a valorizar os recursos existentes e a compreender que, muitas vezes, a não existência dos mesmos determina o (in)sucesso das atividades e ainda como a cooperação entre os alunos é fundamental para que o professor gira a heterogeneidade existente na sala de forma mais eficaz.

Como mencionado anteriormente, para além de retratar as minhas experiências enquanto futura professora, importa refletir sobre os aspetos positivos da minha ação educativa. Destaco, numa dimensão profissional, social e ética, o facto de revelar-me pontual, responsável e extremamente empenhada.

Dado o meu empenhamento e comprometimento, foi-me possível estabelecer uma relação de proximidade com os alunos assente em valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade. Destaco assim a relação de proximidade com os alunos um dos pontos mais positivos enquanto futura professora e desejo nunca esquecer que cada aluno guarda em si uma história diferente e que é um privilégio deixarem-me fazer parte dela.

A relação estabelecida com as orientadoras cooperantes e, com o meu colega de estágio, também contribuiu de forma positiva para o meu percurso formativo, na medida em que procurei sempre refletir sobre os aspetos mais criticados, de forma a melhorá-los.

Como aspetos menos positivos que, assumo que devem ser melhorados,

aquando de um processo de autoformação, destaco o facto de em diversas situações sentir que não conhecia de forma aprofundada os conhecimentos a abordar. Note-se que, em contexto de 2.º Ciclo, foi necessário abordarem-se conteúdos de Geometria com os quais nunca antes tinha contactado. Deste modo, foi necessário aprender estes conteúdos sozinha (ou quando possível com o auxílio da professora tutora) o que, não se revelou fácil.

Outro aspeto que me parece fundamental melhorar relaciona-se com a elaboração das fichas de avaliação. Apesar de ter construído a ficha de avaliação de Ciências da Natureza, no 2.º Ciclo, e as de Língua Portuguesa e Matemática, no 1.º Ciclo, assumo que é necessário aprofundar, num futuro próximo, este aspeto.

Em suma, penso que, ao longo do meu percurso formativo, tenho vindo a evoluir, adquirindo gradualmente competências essenciais ao correto e eficaz desempenho da docência. Ambiciono, uma vez que está para breve o final do meu percurso académico, lecionar numa escola que me permita pôr em prática o que fui aprendendo e que, acima de tudo, me permita nunca esquecer os valores que regem a minha prática.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, B. (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores, (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alves Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boscolo, P. (2003). Escribir textos. In Pontecorvo, C. (org). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Editorial Popular, (pp.180-201).
- Brocardo, J. (2011). Uma linha de desenvolvimento do cálculo mental: começando no 1.º e continuando até ao 12.º ano, (pp.1-13).
- Cassany, D. (1993). Cuadernos de pedagogía: *Ideas para desarrollar los procesos de redacción*, 216, (pp.82-84). Barcelona.
- Cassany, D. (1999). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2011). *Describir el ESCRIBIR*. Barcelona: PAIDÓS COMUNICACIÓN.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. e Pacheco, J. (orgs). *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Englert, G., & Sinicrope, R. (Março/Abril de 1997). Fazendo conexões com a multiplicação de dois algarismos. *Educação e Matemática*, (pp. 39-42).
- Epting, L., Gallena, E., Hicks, S., Palmer, E. & Weisberg, T. (2013). Read and think before you write: Prewriting time and level of print exposure as factors in writing and revision. (pp.239-259). United States: Elon University.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Guerreiro, H. G. (2012). Sentido do Número: ainda faz sentido ou é já eduquês? *Revista do Movimento da Escola Moderna*, (pp. 24-36).
- Kirkpatrick, L. e Klein, P. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. (pp.309-321). Canada: Faculty of Education, The University of Western Ontario.

- Leitão, M., Valente Pires, I., Palhais, F. e Galino, M., (1997). *Um itinerário pedagógico: Eu e os outros* (vol.II). Instituto de inovação educacional.
- Lopes, J. e Silva. S. H.. (s.d.) *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp.76-105). Porto: Porto Editora.
- Neves, D. e Oliveira, V. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.
- Niza, S. (2010b). Editorial. *Revista do Movimento da Escola Moderna* , (pp. 3-4).
- Monteiro, A. P. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial presença.
- Pereira, L. e Azevedo F. (s.d.). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal editores.
- 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.
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ralston, A. (1999). Fim à Aritmética de papel e lápis. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching* , (pp. 173-194).
- Roldão, M. C. (s.d.). *Diferenciação curricular na sala de aula*, (p. 22-34).
- Sampaio, M. T. (2013). *O Texto narrativo no 1.º ano do ensino básico – contributos para o desenvolvimento da escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 8, (p.30).
- Santana, I. (2003). A construção Social da Aprendizagem na Escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 19, (pp. 18-30).
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita- Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Sousa, M. J. e Baptista, C. (s.d.). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- Programas Oficiais do Ministério da Educação
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do Ensino Básico*. Mem-Martins: Ministério da Educação.
- Metas Curriculares – Ministério da Educação.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P. A. (s.d.). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Documentos da ESELx

Plano de Intervenção

Documentos do Colégio “O Parque - Restelo”

Modelo Pedagógico - O Parque Restelo - 2012/2013

PCT

Legislação consultada

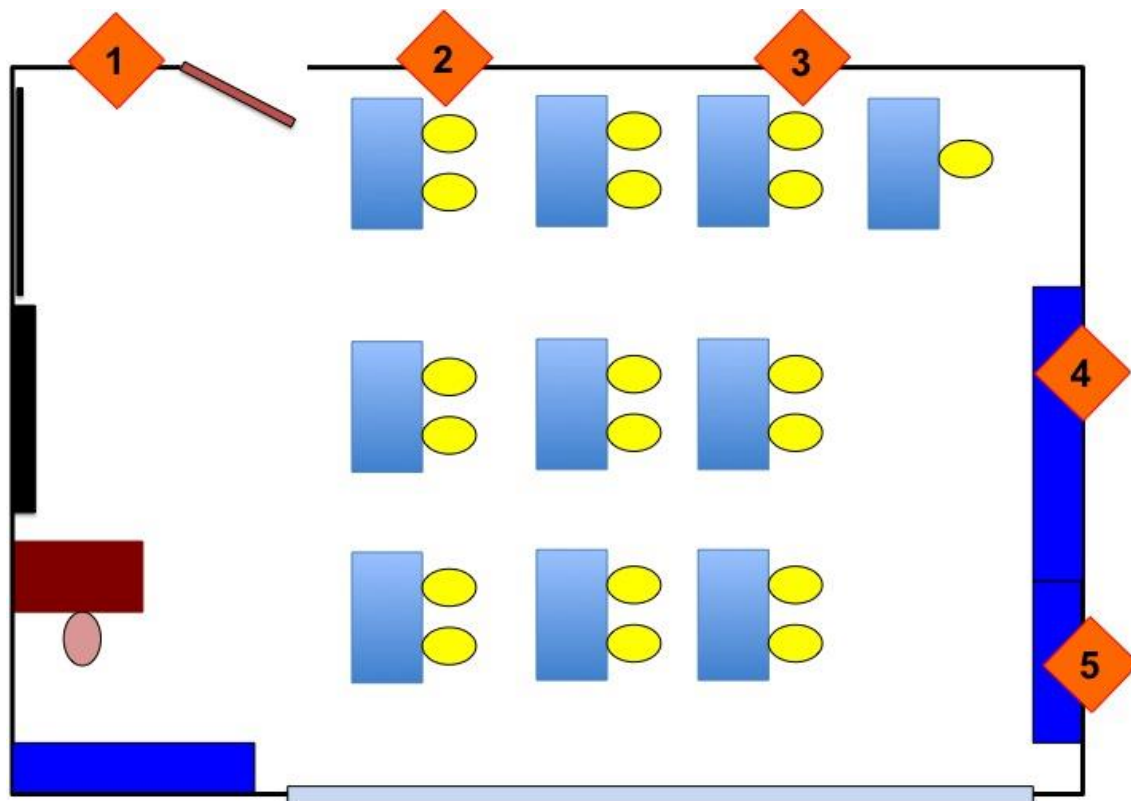
Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Sites da Internet

Junta de Freguesia de Belém. (s.d.). *Junta de Freguesia de Belém*. Consultado a 19 de março de 2014, em <http://www.jf-belem.pt>

ANEXOS

Anexo A. Planta da sala



Anexo B. Calendário



Anexo C. Agenda semanal

Agenda Semanal ____ a ____ de _____

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:30h – 9h	Planeamento da semana	Apresentação de produções Rotina da dia	Apresentação de produções Rotina da dia	Apresentação de produções Rotina da dia	Apresentação de produções Rotina da dia
9:00h – 10:30h	Língua Portuguesa Momento de escrita	Matemática	Língua Portuguesa Leitura orientada	Matemática	Língua Portuguesa
10:30h – 11h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h – 12h	Música B/IT A	TEA / Drama&FA	Inglês	Língua Portuguesa Trabalho de texto	TEA
12h – 13h	Música A/IT B	TEA / Drama&FA	Inglês	Treino de ortografia	Assembleia de turma
13h – 14h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
14h – 14:45h	Inglês	Physical Edu.	Matemática	Matemática	Physical Edu.
14:45h – 15:30	Matemática Cálculo mental	Inglês	Estudo do Meio	TEA	Estudo do Meio
15:30 – 16:15h	TEA	Competências sociais/ Correção do TPC		Inglês	Inglês

Anexo D. Registo de tarefas

Mapa das tarefas da sala

Alunos	Tarefas										
	Presidente	Secretário	Presenças	Tempo/Calendarário	Recados	Animar Biblioteca	Animar Ficheiros	Limpeza	Flora	Caixa de brinde	
Abel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diogo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Duarte	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ema	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Francisca	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gonçalo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Guilherme	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Guiomar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Índia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Inês	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Manuel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Margarida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Maria Luísa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mariana	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matilde	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pedro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teresa A.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tereza Q.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo E. Registo de presenças

Presenças de abril

Alunos	Dias																														
	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	
Abel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Diogo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Duarte	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ema	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Francisca	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gonçalo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Guilherme	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Guiomar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Índia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Inês	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Manuel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Margarida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Maria Luísa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mariana	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matilde C.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matilde F.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pedro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teresa A.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teresa Q.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo F. Mapa para inscrições na apresentação de produções

Apresentação de produções													
Mês de _____													
Abel													
Diogo													
Duarte													
Ema													
Francisca													
Gonçalo													
Guilherme													
Gulomar													
Índia													
Inês													
Manuel													
Margarida													
Maria Luísa													
Mariana													
Matilde C.													
Matilde F.													
Pedro													
Teresa A.													
Teresa Q.													

Legenda



Anexo G. Plano Individual de Trabalho

Plano Individual de Trabalho – PIT nº

Semana de ___ a ___ de _____

Atividades a desenvolver		
Escrever	Rever um texto	
	Ficheiro de leitura e escrita	
	Ficheiro de leitura funcional	
	Ficheiro de ortografia	
	Ficheiro de ditado a pares	
	Ficheiro de CEB	
	Conjugar verbos	
Ficheiro de Números e Operações	Ficheiro de Geometria e Medidas	
	Ficheiro de OTD	
	Ficheiro de problemas	
	Ficheiro de contas	
	Cálculo mental ou tabuadas	
	Inventar problemas e resolver	
Ficheiro de Estudo do Meio		
Acabar trabalhos		
	Corrigir plano anterior	
	Total	

Código: amarelo – 2ª feira laranja – 3ª feira verde – 5ª feira azul – 6ª feira

Trabalhei com:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

<p><u>A minha avaliação:</u></p> 	<p><u>Comentário de um colega:</u></p>
--	--

<p><u>Comentário da professora:</u></p>

Anexo H. Grelha de observação: Competências Sociais

Grelha de observação: Competências sociais																														
Semana de 23 /03/ 2014 a 28 /03/ 2014																														
	A.			D.			D.			E.			F.			G.			G.			G.			I.			I.		
Respeita a sua vez de falar	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S		
	S			S			M			S			S			S			M			M			M					
Ouve os colegas sem interromper	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S		
	S			S			P			S			S			S			S			S			M					
Ouve a professora sem interromper	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
	S			S			S			S			S			S			S			S			S					
Mantem o silêncio quando a situação assim o exige	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S	N	N	S	S	N	S	S		
	S			S			P			S			S			M			M			P			M					
Respeita a opinião dos colegas	S	0	0	0	0	0	S	0	0	0	0	0	0	0	0	S	0	0	N	0	0	N	0	0	0	0	0	0		
	S			0			0			0			0			S			N			N			0					
Trabalha cooperativamente	N	N	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S		
	P			S			P			M			S			P			S			S			P					
Tem conhecimento da sua tarefa	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
	S			S			S			S			S			M			S			S			S					
Realiza a tarefa de forma responsável	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S		
	S			M			M			S			M			P			S			S			M					
É autónomo	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S			
	S			S			M			M			S			P			M			S			M					
É rigoroso	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S		
	M			S			S			S			M			P			S			M			P					
Revela interesse pelas tarefas propostas	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
	S			S			M			S			S			S			S			S			S					

Anexo I. Gráficos – Competências Sociais

Gráfico 1 - Respeita a sua vez de falar

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

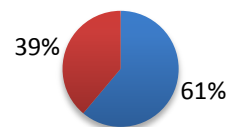


Gráfico 2 - Ouve os colegas sem interromper

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

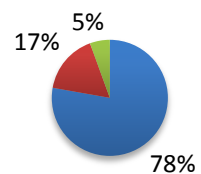


Gráfico 3 - Ouve a profesora sem interromper

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

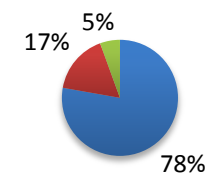


Gráfico 4 - Mantem o silêncio quando a situação assim o exige

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

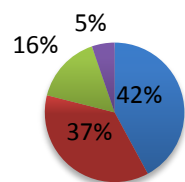


Gráfico 5 - Respeita a opinião dos colegas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca ■ Não observado

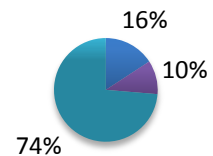


Gráfico 6 - Trabalha cooperativamente

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

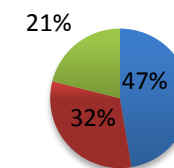


Gráfico 7 - Tem conhecimento da sua tarefa

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

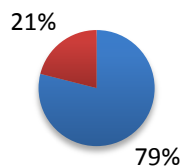


Gráfico 8 - Realiza a tarefa de forma responsável

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

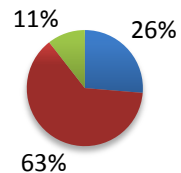


Gráfico 9 - É autónomo

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

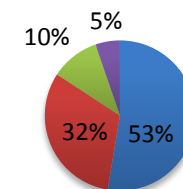


Gráfico 10 - É rigoroso

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

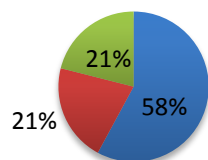
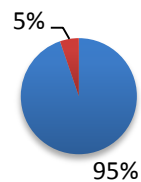


Gráfico 11 - Revela interesse pelas tarefas propostas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Anexo K. Gráficos – Língua Portuguesa

Gráfico 12 - Lê, em voz alta, de forma fluente

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

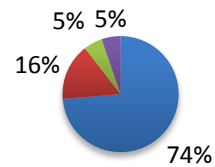


Gráfico 13 - Lê com entoação e articulação corretas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

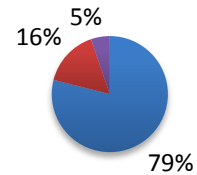


Gráfico 14 - Compreende o sentido global de um texto

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

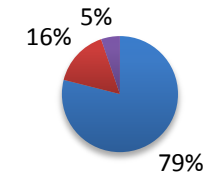


Gráfico 15 - Planifica um texto antes de o escrever

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Gráfico 16 - Escreve textos de acordo com o tema pretendido

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

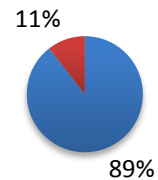


Gráfico 17 - Escreve pequenas narrativas incluindo os elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

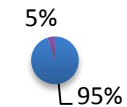


Gráfico 18 - Escreve textos com princípio, desenvolvimento e conclusão

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

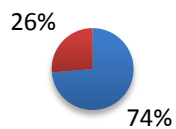


Gráfico 19 - Utiliza a pontuação corretamente

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

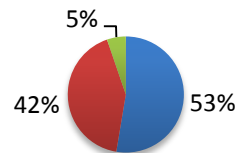


Gráfico 20 - Escreve de forma legível

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

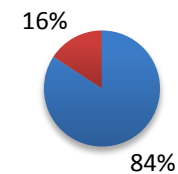


Gráfico 21 - Escreve com correção ortográfica

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

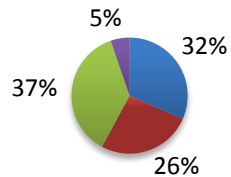


Gráfico 22 - Identifica a classe das palavras presentes numa frase

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

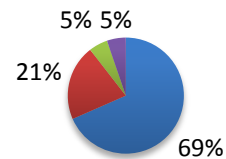


Gráfico 23 - Identifica a subclasse das palavras presentes numa frase

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

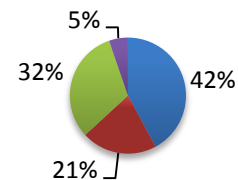


Gráfico 24 - Flexiona adjetivos

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

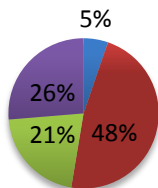


Gráfico 25 - Conjuga verbos regulares

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

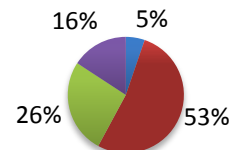


Gráfico 26 - Identifica os processos de formação de palavras

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca ■ Não observado

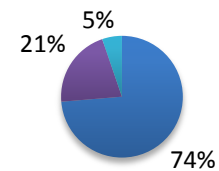


Gráfico 27 - Compreende o essencial das mensagens ouvidas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

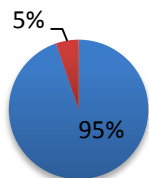


Gráfico 28 - Pede esclarecimentos acerca do que ouviu

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca ■ Não observado

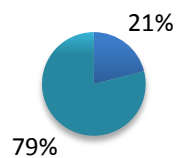


Gráfico 29 - Utiliza vocabulário adequado à situação

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

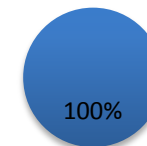


Gráfico 30 - Utiliza a palavra com um tom de voz audível

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

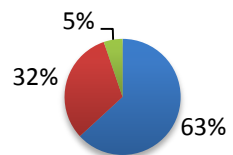


Gráfico 31 - Utiliza a palavra com boa dicção

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

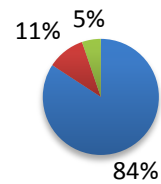
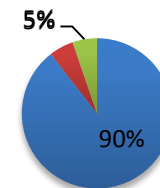


Gráfico 32 - Partilha ideias

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Anexo L. Grelha de observação: Matemática

Grelha de observação: Matemática																														
Semana de 23 /03/ 2014 a 28 /03/ 2014																														
	A.			D.			D.			E.			F.			G.			G.			G.			I.			I.		
Resolve situações problemáticas envolvendo a adição	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	0	S	S	S	S	N	0	S	S
	S			S			S			S			S			M			M			S			M			S		
Calcula adições através do algoritmo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S
	S			S			S			S			S			S			S			M			S			M		
Resolve situações problemáticas envolvendo a subtração	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0	0	S	S	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S
	S			S			S			S			S			S			S			S			S			S		
Calcula subtrações através do algoritmo	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	N
	M			S			S			P			S			P			M			S			S			M		
Resolve situações problemáticas envolvendo a multiplicação	S	S	0	S	S	0	S	S	0	0	S	0	S	S	0	0	S	0	0	S	0	0	S	0	0	N	0	0	S	0
	S			S			S			S			S			S			S			S			S			S		
Calcula multiplicações através do algoritmo	S	S	0	N	N	0	S	S	0	0	0	0	N	0	0	0	N	0	N	S	S	0	S	0	N	S	S	N	S	S
	S			N			S			0			N			N			M			S			M			M		
Recorre a estratégias de cálculo mental adequadas	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	0	S	S	0	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S			S			M			M			S			S			S			S			S			S		
Explicita as estratégias utilizadas	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	0	S	S	0	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
	S			P			S			M			S			S			S			S			M			S		
Conhece as tabuadas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
	S			S			S			M			S			S			S			S			S			M		
Representa números no sistema de base 10	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	N
	S			S			M			M			S			M			S			M			P			M		
Lê os números por classes	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N
	S			S			M			P			S			P			M			M			M			M		
Lê os números por ordens	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N	S	S	N
	M			S			M			N			S			M			M			P			M			M		
Resolve situações problemáticas envolvendo o dinheiro	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	N	S	N	0	0	N	0	S	S	N	S	N	0	S	S
	S			S			S			S			S			P			N			S			P			S		
Identifica a frequência absoluta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0			0			0			0			0			0			0			0			0			0		
Identifica a moda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0			0			0			0			0			0			0			0			0			0		

Anexo M. Gráficos – Matemática

Gráfico 33 - Resolve situações problemáticas envolvendo a adição

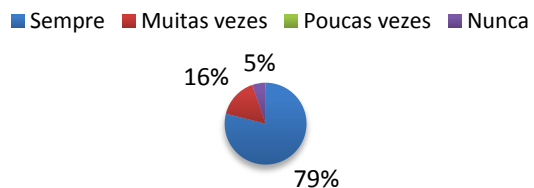


Gráfico 34 - Calcula adições através do algoritmo

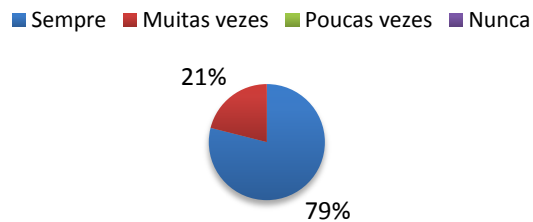


Gráfico 35 - Resolve situações problemáticas envolvendo a subtração

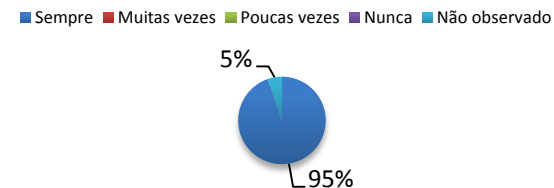


Gráfico 36 - Calcula subtrações através do algoritmo

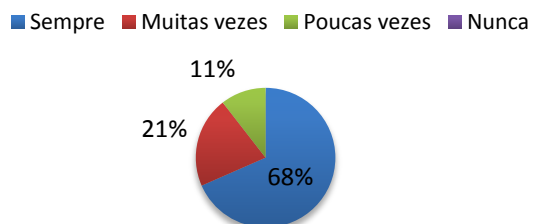


Gráfico 37 - Resolve situações problemáticas envolvendo a multiplicação

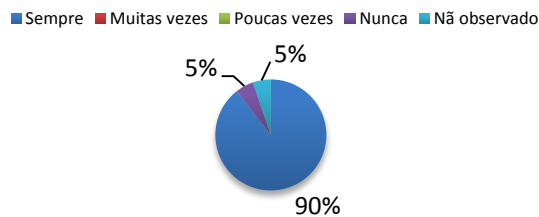


Gráfico 38 - Calcula multiplicações através do algoritmo

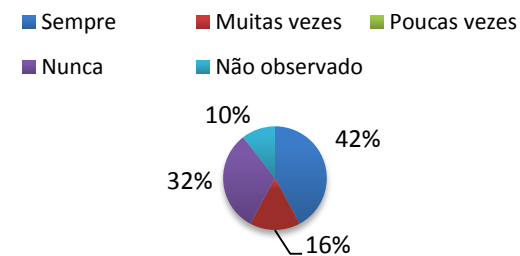


Gráfico 39 - Recorre a estratégias de cálculo mental adequadas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

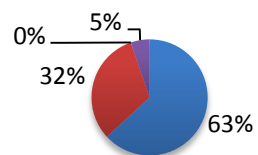


Gráfico 40 - Explicita as estratégias utilizadas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

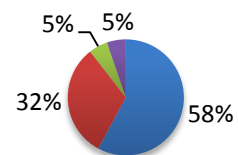


Gráfico 41 - Conhece as tabuadas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

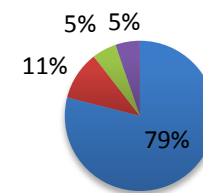


Gráfico 42 - Representa números no sistema de base 10

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

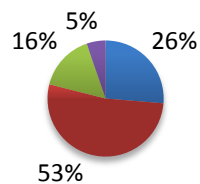


Gráfico 43 - Lê os números por classes

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

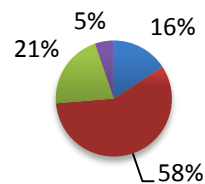


Gráfico 44 - Lê os números por ordens

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

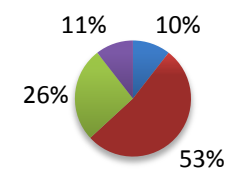


Gráfico 45 - Resolve situações problemáticas envolvendo o dinheiro

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

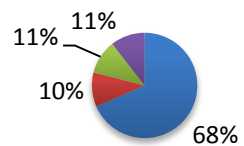


Gráfico 46 - Identifica a frequência absoluta

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes
■ Nunca ■ Não observado

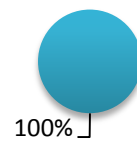
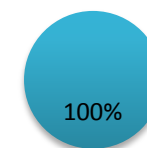


Gráfico 47 - Identifica a moda

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes
■ Nunca ■ Não observado



Anexo N. Tabela 4 – Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais para cada área disciplinar

Objetivos Gerais	Estratégias globais para cada área curricular			
	Competências Sociais	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Desenvolver a cooperação e a autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a entreaajuda	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de diferentes recursos expressivos com diferentes intenções comunicativas. Conjuntas. - Promoção e valorização de atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação. - Promoção de comportamentos autónomos. - Continuação da realização da “Assembleia de turma “ como momento de participação democrática e de resolução de conflitos. - Preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação. - Realização uma saída de turma para a prática de jogos de cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de produções, oralmente e por escrito. - Confronto de opiniões sobre textos lidos ou ouvidos. - Revisão de textos em grande grupo. - Realização de momentos de trabalho em TEA. - “Realização de momentos de Apresentação de Produções”. - Realização trabalhos em pequeno e grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de situações problemáticas em pequeno grupo. - Discussão de ideias, processos e resultados, em grande grupo. - Realizar momentos de TEA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização e discussão de atividades práticas a pares. - Partilha de pesquisas e informações relativas ao projeto a desenvolver. - Partilha de vivências relacionadas com o Projeto a desenvolver. - Desenvolvimento de projetos em pequenos grupos.
Compreender os diferentes subprocessos de escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades em pequenos grupos e a pares. - Como preparação do momento de “Assembleia de turma” apresentação do género textual da ata e discussão o plano de escrita a adotar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da rotina de “Trabalho de texto” e de “Momento de escrita”. - Realização de momentos de discussão e preparação de planos de escrita para diferentes géneros textuais. - Realização de atividades de exploração e descoberta de 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do sucesso em todas as atividades. - Promoção da comunicação matemática, para partilha dos processos e não só dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento do projeto.

		<p>características de diferentes géneros textuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condução do aluno ao pensamento: “o que sei é suficiente para escrever um texto?”. - Fomento de momentos de reflexão sobre os planos de escrita apresentados. - Disponibilização dos diferentes planos de escrita para consulta. - Construção de listas de expressões a utilizar na escrita de um texto. - Revisão de textos. - Promoção de momentos de partilha dos textos produzidos pelos alunos. - Contextualização de todas as atividades. - Desenvolvimento de atividades significativas. - Promoção do sucesso em todas as atividades. 		
<p>Melhorar a competência ortográfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de partilha de produções. - Realização de atividades individualmente, em grande grupo e a pares. - Partilha de produções entre colegas para discussão da correção ortográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da rotina de “Ditado”. - Inclusão de tarefas de correção ortográfica no momento de “Rotina diária”. - Discussão em grande grupo das regras de ortografia. - Realização de tarefas que permitam descobrir regras de ortografia. - Utilização de dicionários e documentos de apoio à escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de textos, em suportes diversificados relativos ao projeto a desenvolver.

		<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de textos. - Organização de um registo para consulta de regras de ortografia. - Realização de atividades de descoberta de erros ortográficos. - Realização de momentos de TEA. - Realização de atividades significativas. 		
Desenvolver capacidades de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas em pares e em pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de produtos finais. - Discussão e reflexão sobre formas de resolução de problemas. - Promoção do uso de vocabulário adequado às situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da rotina de “Problema da Semana”. - Realização de atividades significativas. - Resolução de problemas envolvendo relações numéricas. - Utilização de estratégias de relação do algoritmo da multiplicação e a estrutura retangular da área para compreender a resolução correta do referido algoritmo. - Utilização de materiais manipuláveis. - Partilha e reflexão, em grupo, dos processos e estratégias utilizados na resolução de problemas. - Sugestão do uso de estratégias e registos informais, recorrendo a desenhos, esquemas ou operações conhecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento do projeto.
Desenvolver competências de leitura e representação de	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas em pares e pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão de estratégias de leitura e representação de números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas de leitura e representação de números em tarefas da “Rotina do dia”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento

números			<ul style="list-style-type: none">- Resolução de situações problemáticas significativas que envolvam a representação de números.- Apresentação e discussão de estratégias de leitura e representação de números.- Utilização de materiais manipuláveis para compreender a relação entre as partes inteiras e decimais.	do projeto.
---------	--	--	--	-------------

Anexo O. Questionário

Questionário A escrita de textos narrativos

1. O que fazes antes de escreveres um texto narrativo?

2. Quais as informações que achas que deves registar antes de escreveres um texto narrativo?

3. Sobre que temas/assuntos gostas de escrever?

4. Preferes escrever um texto narrativo em grupo ou sozinho(a)?

4.1. Porquê?

Anexo P. Gráficos – Avaliação dos objetivos gerais

Gráfico 48- Coopera com os colegas na resolução da atividade

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

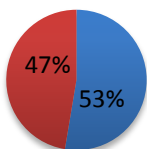


Gráfico 49- Respeita os colegas

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca

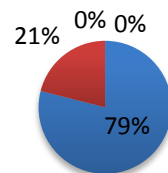


Gráfico 50- Trabalha autonomamente

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca

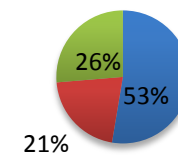


Gráfico 51- Planifica o texto

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

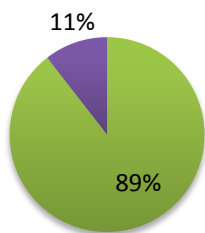


Gráfico 52- Redige o texto de acordo com a planificação

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca

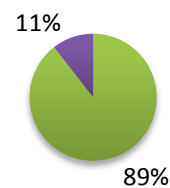


Gráfico 53- Revê o texto

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca

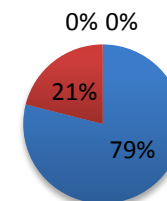


Gráfico 54- Escreve com correção ortográfica

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

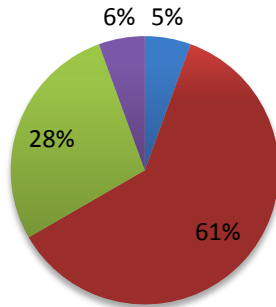


Gráfico 55- Resolve problemas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

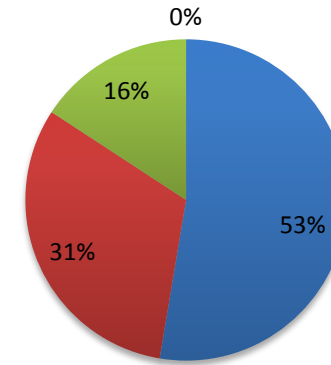


Gráfico 56- Apresenta os raciocínios e processos utilizados

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

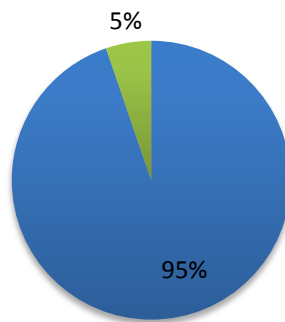
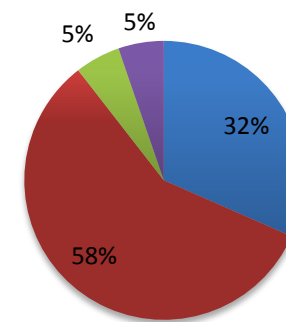


Gráfico 57- Efetua a leitura por ordens e classes

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Anexo Q. Gráficos – Aprendizagens dos alunos

Gráfico 58- Utiliza corretamente os sinais de pontuação

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

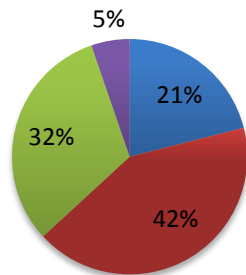


Gráfico 59- Identifica a classe de palavras presentes numa frase

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

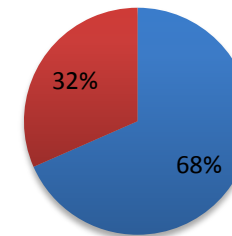


Gráfico 60- Identifica a subclasse de palavras presentes numa frase

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

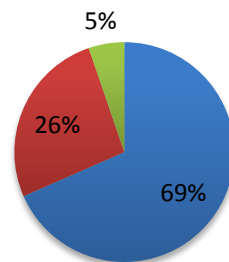


Gráfico 61- Respeita o tema.

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

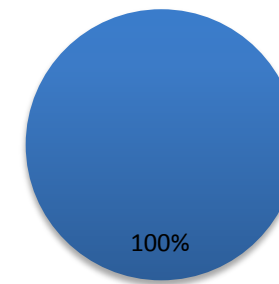


Gráfico 62- Espera a sua vez de falar.

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

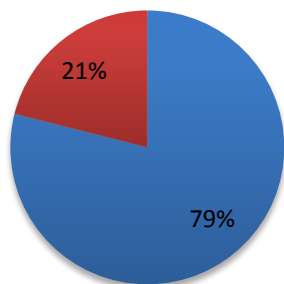


Gráfico 63- Usa os princípios de tratamento adequados.

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

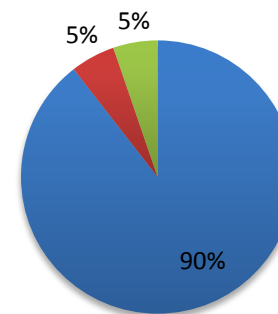


Gráfico 64- Resolve o algoritmo da multiplicação

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

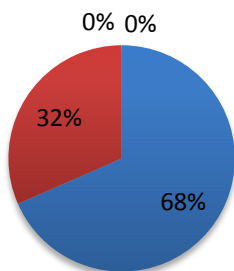


Gráfico 65- Converte medidas de área

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

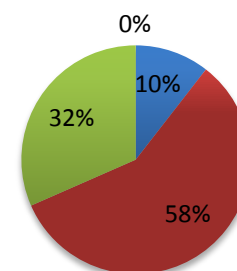


Gráfico 66- Converte medidas de comprimento

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

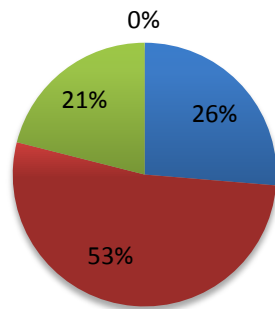


Gráfico 67- Converte medidas de massa

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

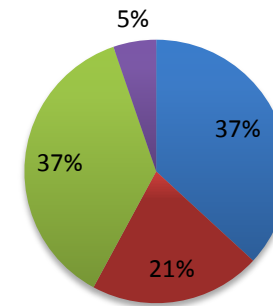


Gráfico 68- Identifica sólidos geométricos

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

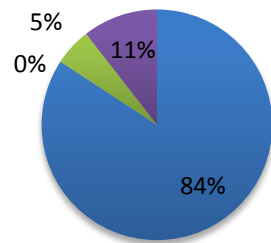


Gráfico 69- Identifica o número de faces de um sólido geométrico

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

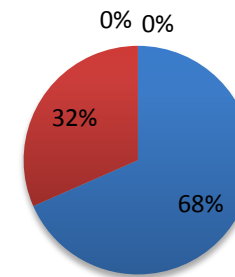


Gráfico 70- Identifica a forma(s) geométrica(s) das faces

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

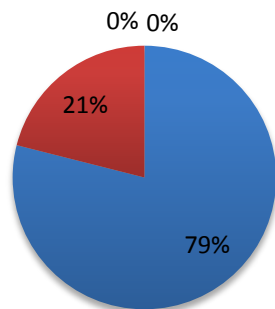


Gráfico 71- Identifica o número de vértices de um sólido geométrico

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

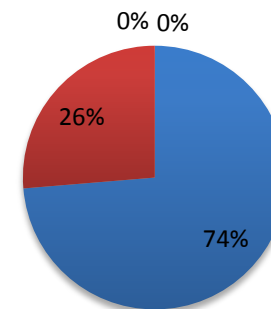


Gráfico 72- Identifica a planificação de um sólido

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

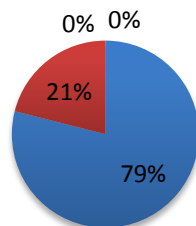


Gráfico 73- Identifica o número de arestas de um sólido geométrico

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

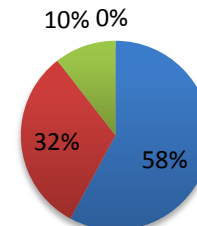


Gráfico 74- Calcula o perímetro de uma superfície

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

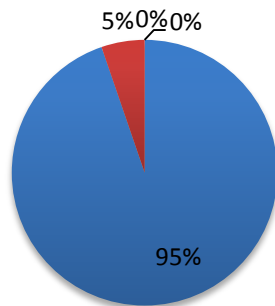


Gráfico 75- Calcula a área de uma superfície

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

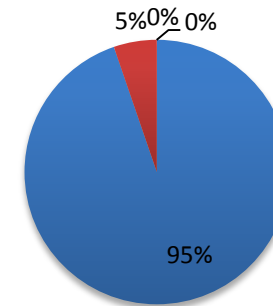


Gráfico 76- Identifica a moda de um conjunto de dados

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

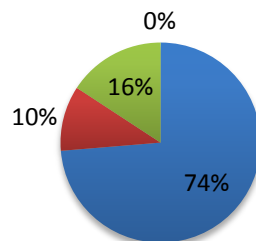


Gráfico 77- Identifica a amplitude de um conjunto de dados numéricos

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

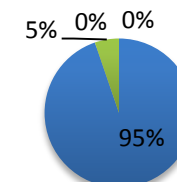


Gráfico 78- Identifica os extremos de um conjunto de dados numéricos

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

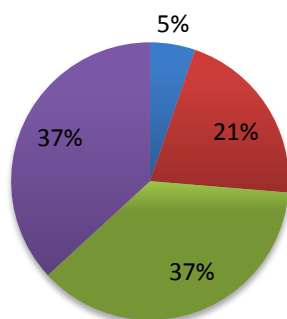


Gráfico 79- Reconhece diferenças entre aldeia, vila e cidade

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

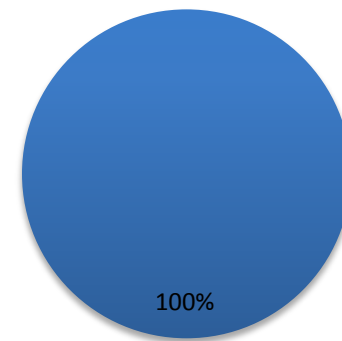


Gráfico 80- Identifica os elementos constituintes de um mapa

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

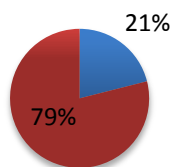


Gráfico 81- Reconhece o oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

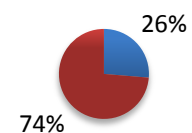


Gráfico 82- Identifica os maiores rios de Portugal

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

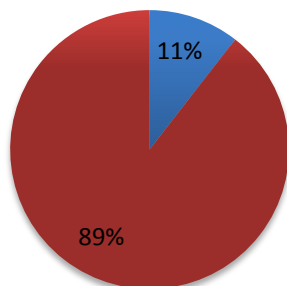


Gráfico 83- Localiza no mapa os maiores rios de Portugal

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

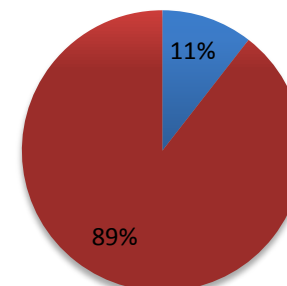


Gráfico 84- Identifica o interior de Portugal como mais acidentado que o litoral

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

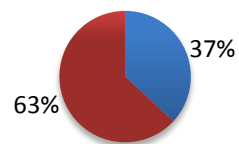


Gráfico 85- Associa o relevo à distribuição da população pelo território

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Nunca

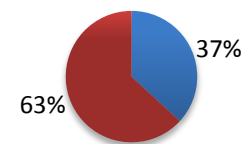


Gráfico 86- Explora as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

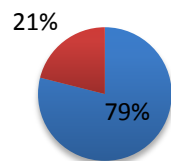


Gráfico 87- Modela a pasta de papel

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

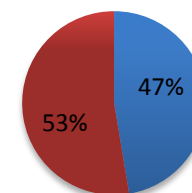
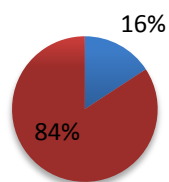


Gráfico 88- Pinta de acordo com o pretendido

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca



Anexo R. Gráficos – Tema de investigação

Gráfico 89 - O que fazer antes de escrever um texto narrativo

- Nada
- Escrever um plano de escrita
- Pensar sobre o que se vai escrever

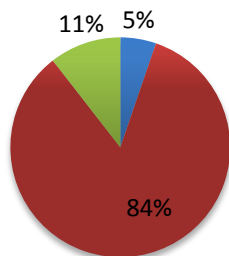


Gráfico 90 - Informações a registar antes da escrita do texto narrativo

- Tempo
- Espaço
- Ações
- Problema inicial
- Início
- Título
- Personagens
- Conclusão
- Nenhuma das anteriores

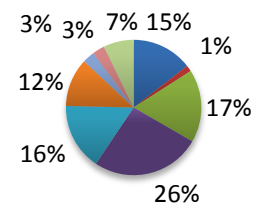


Gráfico 91 - Temas/assuntos sobre os quais gostam de escrever

- Animais
- Amor
- Aventura
- Temas do quotidiano
- Desporto
- Família/amizade
- Outros

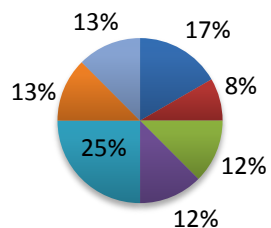


Gráfico 92 - Modalidade de trabalho preferida para a escrita de um texto narrativo

- Individualmente
- Em grupo

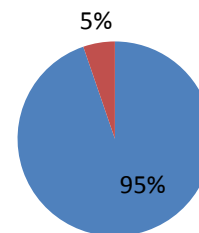


Gráfico 93 - Razões para escrever um texto narrativo individualmente

- Há mais silêncio/menos distrações
- Apenas se escreve o que se quer
- Não há críticas

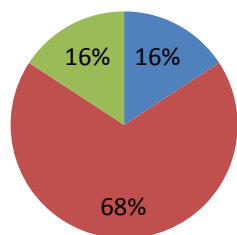


Gráfico 94 - O que fazer antes de escrever um texto narrativo

- Nada
- Descrever as personagens e as ações
- Pensar sobre o que se vai escrever
- Escrever um plano de escrita

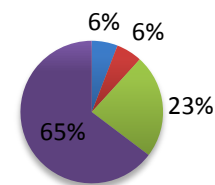


Gráfico 95 - Informações a registar antes da escrita do texto narrativo

- Tempo
- Espaço
- Ações
- Objetos
- Início
- Título
- Personagens
- Conclusão
- Nenhuma das anteriores

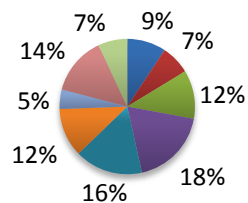


Gráfico 96 - Temas/assuntos sobre os quais gostam de escrever

- Futuro
- Animais
- Outros
- Temas do quotidiano
- Desporto
- Aventura
- Ação

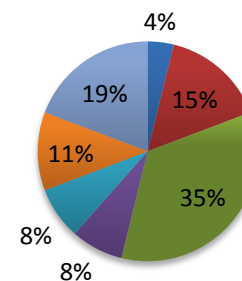


Gráfico 97 - Modalidade de trabalho preferida para a escrita de um texto narrativo

■ Individual ■ Em grupo

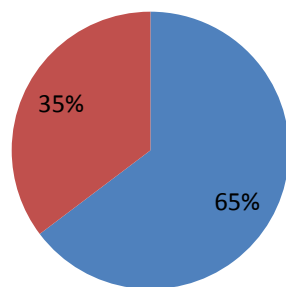


Gráfico 98 - Razões para escrever um texto narrativo em grupo

■ Há mais criatividade ■ Partilha de ideias

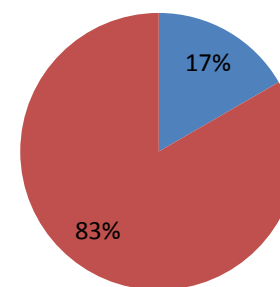
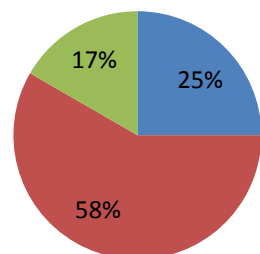


Gráfico 99 - Razões para escrever um texto narrativo individualmente

■ Há mais silêncio/menos distrações ■ Apenas se escreve o que se quer
■ Não há críticas



Anexo S. Texto narrativo de um aluno do 3.º ano

Foi uma vez um mundo que foi andar de avião. De repente houve turbulência e o avião caiu numa floresta e os passageiros estavam a ajudar a reconstruir o avião. O mundo foi explorar. Depois aparecer um castelo. Ele foi chamar os outros mas eles não quiseram ir para lá. O mundo achou o castelo estando por baixo de uma árvore e estava a aparecer sempre em movimento. Ele continuou. Aos 3,333333 km depois havia uma mancha roxa lá no meio. Aos 3,333333 km voltou a aparecer o castelo. Aos 4,444444 km voltou a aparecer a mancha. Mas desta vez o mundo não passou lá tinha percebido que aos 5,555555 km ia voltar ao castelo e aos 6,666666 km voltaria à mancha.

- A mancha deve ser um portal - disse ele.

Então voltou para examinar o castelo. A porta tinha umas letras. Escrito de uma espécie comido ele parecia. Entrou. Num sala onde havia uns velhos. Atrás do porta da Trindade Mariana das Flores.

- Não! Depois ouvi vozes.
- Ainda ver aqui umas coisas.
- Percebe que estava no castelo malvado. Ao tentar fugir viu a sala dos prisioneiros.
- Tento de salvar quem lá está. - pensou.

Ao chegar viu um monstro.

- Não pode passar!
- Ai sim? que peso disse o mundo.

De seguida pegou num bastão que lá havia e deu com ele na cabeça do monstro.

Na sala dos prisioneiros viu uma lampada de onde saiu um gênio.

- Obrigada por me salvar. Agora tens de vir comigo.
- Porquê?
- Os mauzões que me prenderam querem destruir a lei das plantas que protege uma das jóias da coroa do poder que tem muito poder. Se não os detemos podem ter o poder da coroa e fazer coisas muito más.

Onde é?

- Do outro lado da floresta, apressa-te!

Passados alguns minutos o gênio disse:

- Chegamos!
- Não há coisa nenhuma lá! É igual ao resto!
- Não é nada, neste lado vivem-se pássaros e há luz mas os que lá vivem são muito tímidos e devem estar escondidos.
- Acho que não é de nós, vê o relógio. 1445.

Já começaram o ataque. Rapaz!

O mundo e o gênio começaram a derrotá-los até só sobramos dois que o mundo ouviu. Depois foi um golpe o gênio derrotou-os.

- É bom!
- Obrigada.

Depois veio a rainha:

- Obrigada. Há alguma coisa que possa fazer por nós?
- Por acaso tá. - disse o rapaz.

Então a rainha e o rei para fazer justiça e construir o avião. Ele ia voltar a casa.

- Espere! - disse o gênio - tem isto.

Foi a mancha.

- Vai trazer-te para cá quando for preciso.
- Obrigada.

NUNCA MAIS VOLTARIA A TER PROBLEMAS