



# **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O JOGO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA**

**Sara Nunes Alberto**

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



## **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O JOGO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA**

**Sara Nunes Alberto**

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

Orientador: Prof. Doutora Susana Pereira

**2014**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que contribuíram para a minha aprendizagem e formação ao longo da Licenciatura e do Mestrado, mas em especial à Professora Doutora Susana Pereira, pela orientação, paciência e apoio concedidos durante a realização deste relatório.

Aos meus pais, Célia Alberto e Paulo Alberto, pelo carinho, compreensão e incentivo dados ao longo de todo o meu percurso. Obrigada por acreditarem em mim.

À minha querida irmã, Filipa Alberto, por me apoiar e encorajar perante os diversos momentos, de desânimo e de alegria.

Ao meu namorado, Leonel Sequeira, por toda a ternura, paciência, dedicação e apoio. Por todos os pequenos contributos que facilitaram o meu trabalho.

À minha grande amiga, Selma Rodrigues, por todas as palavras de carinho, apoio e incentivo.

Às minhas colegas e amigas, Cristina Sacramento e Joana Primavera que percorreram comigo este longo caminho de formação e aprendizagem. Em especial, à minha companheira, Diana Dias, por todos os momentos partilhados, de tristeza, alegria, desmotivação e esperança.

A toda a minha família e amigos que fizeram e fazem parte da minha vida.

***Quem caminha sozinho  
pode até chegar mais rápido,  
mas aquele que vai acompanhado,  
com certeza vai mais longe.***

Clarice Lispector

Por isso, o meu profundo agradecimento!

## RESUMO

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu nos meses de abril e maio, numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho desenvolvido, desde o período de observação à implementação do projeto de intervenção, organizou-se em quatro fases fundamentais: avaliação de diagnóstico, relativamente às aprendizagens dos alunos; a elaboração do projeto de intervenção, de acordo com a avaliação realizada; a execução do referido projeto; e, por fim, a avaliação do projeto e a reflexão sobre a sua contribuição para processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer destas fases, foi necessário recorrer a diferentes métodos e instrumentos para recolher os dados relativos ao contexto de intervenção, que permitiram regular a ação educativa ao longo de todo o processo. Foi, assim, possível compreender as fragilidades e potencialidades da turma, tendo sido este o ponto de partida para se definir a problemática e os objetivos da prática educativa. Seguidamente foi elaborado e implementado o Projeto de Intervenção, no qual foi definido o plano de ação e as estratégias a implementar, que visavam alcançar os objetivos delineados.

No âmbito do desenvolvimento da competência de leitura, um dos objetivos do projeto de intervenção, considerou-se importante promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, particularmente no domínio da consciência fonológica. Para o fazer, decidiu-se investigar se o jogo seria uma estratégia de ensino adequada à promoção do desenvolvimento da consciência linguística, por proporcionar um contexto de aprendizagem mais motivante e criativo.

A análise dos dados recolhidos permitiu considerar que o jogo pode ser uma estratégia de ensino eficiente, que estimula e motiva os alunos para a aprendizagem, tendo sido possível verificar uma evolução da sua parte no que se refere ao desenvolvimento da sua consciência fonológica.

**Palavras-chave:** Estratégias de ensino; Jogo; Criatividade; Consciência fonológica.

## **ABSTRACT**

The present report reflects the work developed in the Supervised Teaching Practice, which took place in April and May, in a first year class of primary education.

The work carried out since the observation period until the Intervention Project was organised in four phases: diagnostic evaluation, regarding students' learning; elaboration of the intervention project accordingly to the evaluation made; execution of the referred project; and, finally, the project evaluation and the reflection about its contribution to the teaching-learning process.

During these phases, different methods and instruments were necessary to collect the data related to the intervention context, which have permitted to regulate the educative action during all the process. Thus, it was possible to understand the fragilities and potentialities of the class, which was the starting point to define the problematic and the objectives of the educational practice. Then, the Intervention Project was elaborated and implemented, which sets out the action plan and the strategies to implement, that aimed to achieve the objectives outlined.

As regards the development of reading competence, one of the objectives of the Intervention Project, it was considered important to promote the development of students' language awareness, particularly in the field of phonological awareness. To do this, it was decided to investigate if the game would be an appropriate teaching strategy regarding the promotion of the language awareness development, by providing a more motivating and creative learning context.

The analysis of the data collected made it possible to consider that games may be an efficient teaching strategy, that stimulates and motivates the students for the learning process, since it was possible to verify their evolution concerning the development of their phonological awareness.

**Keywords:** Teaching strategies; Game; Creativity; Phonological Awareness.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	2
2.1. O meio e a escola .....	2
2.2. A turma.....	3
2.3. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem.....	5
2.4. Sistemas de regulação/avaliação da aprendizagem .....	6
2.5. Avaliação de diagnóstico dos alunos .....	6
3. Identificação e fundamentação da problemática e objetivos de intervenção.....	10
3.1. Potencialidades e fragilidades da turma .....	10
3.2. Problemática e objetivos gerais .....	11
3.3. Fundamentação da problemática .....	11
3.4. Fundamentação dos objetivos gerais de intervenção .....	13
3.4.1. Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita.....	13
3.4.2. Desenvolver a competência da leitura .....	14
3.4.2.1. Leitura e consciência linguística.....	16
3.4.2.2. O jogo como estratégia didática para desenvolver a consciência linguística .....	17
3.4.2.3. O jogo como promotor da consciência fonológica .....	22
3.4.3. Desenvolver a autonomia .....	24
4. Metodologia.....	25
4.1. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados .....	26
5. Processo de intervenção educativa.....	29
5.1. Princípios Orientadores do Projeto de Intervenção.....	29
5.2. Estratégias globais de intervenção .....	31
5.3. Contributos das áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do PI.	35

5.3.1. Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita.....	35
5.3.2. Desenvolver a competência leitora .....	39
5.3.3. Desenvolver a autonomia .....	43
6. Análise dos resultados .....	45
6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	45
6.1.1. Português .....	46
6.1.2. Matemática .....	48
6.1.3. Estudo do Meio.....	48
6.1.4. Expressões Artísticas e Físico-Motora.....	49
6.1.5. Comportamentos/Competências sociais.....	50
6.2. Avaliação do Projeto de Intervenção .....	51
6.2.1. Reformulações do projeto.....	57
7. Conclusões finais .....	57
Referências Bibliográficas .....	61
Anexos .....	70
Anexo A. Entrevista realizada à orientadora cooperante.....	71
Anexo B. Questionário enviado para os pais relativo aos hábitos de leitura.....	72
Anexo C. Informações relativas à família dos alunos recolhidas através do questionário enviado para casa .....	74
Anexo D. Planta da sala de aula .....	77
Anexo E. Armários de materiais.....	78
Anexo F. Horário da turma.....	79
Anexo G. Ficha de diagnóstico de Português com correção .....	80
Anexo H. Ficha de diagnóstico de Matemática com correção .....	83
Anexo I. Fichas de diagnóstico de Estudo do Meio com correção.....	84
Anexo J. Avaliação de diagnóstico de Português.....	90
Anexo K. Análise dos questionários sobre os hábitos de leitura .....	94

Anexo L. Avaliação de diagnóstico de Português (Consciência fonológica).....	101
Anexo M. Ficha de diagnóstico de Português com correção (Consciência fonológica) .. .....	102
Anexo N. Avaliação de diagnóstico de Matemática.....	104
Anexo O. Avaliação de diagnóstico de Estudo do Meio .....	107
Anexo P. Aula de diagnóstico de Expressão Plástica .....	110
Anexo Q. Aula de diagnóstico de Expressão Físico-Motora.....	111
Anexo R. Aula de diagnóstico de Expressão Musical.....	112
Anexo S. Aula de diagnóstico de Expressão Dramática.....	113
Anexo T. Avaliação de diagnóstico de Expressão Plástica .....	115
Anexo U. Avaliação de diagnóstico de Expressão Físico-Motora.....	116
Anexo V. Avaliação de diagnóstico de Expressão Musical .....	122
Anexo W. Avaliação de diagnóstico de Expressão Dramática .....	123
Anexo X. Avaliação de diagnóstico das competências sociais.....	125
Anexo Y. Ficheiros para o Tempo de Estudo Autónomo.....	127
Anexo Z. Atividades que contribuíram para atingir os objetivos do Projeto de Intervenção.....	128
Anexo AA. Caderno de Escrita .....	129
Anexo BB. Biblioteca de turma .....	130
Anexo CC. Requisição de livros.....	131
Anexo DD. Ficha de trabalho “A minha sopa é feita de...” .....	132
Anexo EE. Ficha de trabalho “O que eu quero ser...” .....	133
Anexo FF. Convite para os pais.....	134
Anexo GG. Entrevista a realizar aos pais.....	135
Anexo HH. Cartazes para a apresentação final do projeto – alimentação e profissões antigas/recentes .....	136
Anexo II. Cartaz com rimas.....	138
Anexo JJ. Plano Individual de Trabalho .....	139

Anexo KK. Receita analisada com os alunos.....	140
Anexo LL. Mercado da sala de aula.....	141
Anexo MM. Lista de compras e cartões de pagamento.....	142
Anexo NN. Problema da semana.....	143
Anexo OO. Exemplos de convites.....	144
Anexo PP. Guião de pesquisa – Vitaminas.....	145
Anexo QQ. <i>Blog</i> sobre a alimentação.....	146
Anexo RR. Textos sobre as profissões antigas.....	147
Anexo SS. Guião de leitura – Profissões antigas.....	148
Anexo TT. Plano de aula relativo ao jogo “O papagaio”.....	149
Anexo UU. Regras do jogo – “O papagaio”.....	150
Anexo VV. Exemplos dados para a compreensão do jogo.....	151
Anexo WW. Lista de palavras e respetivas imagens.....	152
Anexo XX. Grelha de registo do jogo – “O papagaio”.....	153
Anexo YY. Baralho de cartas do “Jogo dos sons”.....	154
Anexo ZZ. Plano de aula relativo ao “Jogo dos sons”.....	156
Anexo AAA. Regras do jogo – “Jogo dos sons”.....	158
Anexo BBB. Tabela de verificação do “Jogo dos sons”.....	160
Anexo CCC. Alunos a jogar ao “Jogo dos sons”.....	162
Anexo DDD. Tabuleiro do jogo.....	163
Anexo EEE. Baralho de cartas do jogo de tabuleiro.....	164
Anexo FFF. Plano de aula relativo ao jogo de tabuleiro.....	165
Anexo GGG. Regras do jogo de tabuleiro.....	167
Anexo HHH. Aluno a jogar ao jogo de tabuleiro.....	169
Anexo III. Tabela de verificação para o jogo de tabuleiro.....	170
Anexo JJJ. Cartão da biblioteca.....	171
Anexo KKK. Mapa de conceitos.....	172

Anexo LLL. Registo dos lanches.....	173
Anexo MMM. Cálculo mental e cálculo mental diferenciado.....	174
Anexo NNN. Jogos de cálculo mental.....	175
Anexo OOO. Tarefas da sala de aula .....	176
Anexo PPP. Registo dos comportamentos .....	177
Anexo QQQ. Avaliação final de Português .....	178
Anexo RRR- Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Português.....	182
Anexo SSS. Ficha de avaliação final de Português (Consciência fonológica).....	187
Anexo TTT. Avaliação final de Português (Consciência fonológica).....	189
Anexo UUU. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final da Consciência Fonológica.....	190
Anexo VVV. Avaliação final de Matemática .....	191
Anexo WWW. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Matemática.....	194
ANEXO XXX. Avaliação final de Estudo do Meio.....	195
Anexo YYY. Avaliação final de Expressão Físico-Motora .....	197
Anexo ZZZ. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Expressão Físico-Motora.....	204
Anexo AAAA. Avaliação final de Expressão Dramática.....	206
Anexo BBBB. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Expressão Físico-Motora.....	208
Anexo CCCC. Avaliação final de Expressão Plástica.....	209
Anexo DDDD. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Expressão Plástica .....	210
Anexo EEEE. Avaliação final de Expressão Musical.....	211
Anexo FFFF. Avaliação final das competências sociais.....	212

Anexo GGGG. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final das competências sociais.....	214
Anexo HHHH. Avaliação dos indicadores do PI – 1ª observação.....	215
Anexo IIII. Avaliação dos indicadores do PI – última observação.....	216
Anexo JJJJ. Análise do jogo “O Papagaio” .....	217
Anexo KKKK. Avaliação do “Jogo dos sons” .....	218
Anexo LLLL. Avaliação do jogo de tabuleiro .....	220
Anexo MMMM. Questionário para avaliação do PI .....	222
Anexo NNNN. Análise do questionário para a avaliação do PI .....	224

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comparação entre a 1. <sup>a</sup> observação e a última observação relativamente ao 1.º objetivo do PI.....	51
Figura 2. Comparação entre a 1. <sup>a</sup> observação e a última observação relativamente ao 2.º objetivo do PI.....	52
Figura 3. Resultados do jogo “O papagaio”.....	53
Figura 4. Pares de imagens corretos consoante o som inicial das palavras.....	54
Figura 5. Percentagem de alunos que segmentou corretamente a cadeia fónica de palavras.....	54
Figura 6. Palavras cuja segmentação os alunos erraram. Dados recolhidos através da análise das tabelas de verificação de cada aluno.....	55
Figura 7. Comparação entre a 1. <sup>a</sup> observação e a última observação relativamente ao 3.º objetivo do PI.....	56

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades da turma/contexto.....	10
Tabela 2. Questões problemáticas e objetivos gerais do projeto de intervenção.....	11
Tabela 3. Estratégias e áreas disciplinares que concorreram para a realização dos objetivos do Projeto de Intervenção.....	32

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CT	Conselho de Turma
EAFM	Expressões Artísticas e Físico-Motora
EB	Escola Básica
ED	Expressão Dramática
EFM	Expressão Físico-Motora
EM	Estudo do Meio
EMus	Expressão Musical
EP	Expressão Plástica
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientadora Cooperante
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PT	Plano de Turma
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TPC	Trabalhos para casa

# 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Tem como finalidade desenvolver uma análise crítica e reflexiva sobre a intervenção pedagógica, realizada numa turma de 1.º ano do 1.º CEB

O trabalho visa demonstrar todo o processo vivenciado e desenvolvido durante a prática, que decorreu entre os dias 22 de abril e 30 de maio do ano corrente, tendo por base o Projeto de Intervenção (PI) elaborado. A intervenção no contexto educativo proporcionou situações em que foi possível observar, analisar, problematizar e integrar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Este documento encontra-se organizado em seis capítulos que são representativos do trabalho realizado. No primeiro capítulo, é realizada uma caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a intervenção, especificamente do meio, da escola, da turma e da sala de aula.

No segundo capítulo, é explicitada a problemática que emergiu a partir das fragilidades e potencialidades detetadas na turma, durante o período de observação. São também apresentados os objetivos gerais de intervenção definidos com o intuito de dar resposta à problemática e de colmatar algumas das fragilidades e/ou fomentar as potencialidades. Neste sentido, é desenvolvida uma reflexão sobre a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da competência de leitura, sendo este um dos objetivos definidos no PI. Pretende-se explorar as vantagens do jogo como estratégia de ensino para contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos.

O terceiro capítulo, relativo à metodologia de trabalho utilizada ao longo do período de observação, intervenção e avaliação, contempla as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

No quarto capítulo, é apresentada a fundamentação sobre o processo de intervenção, no qual são referidos os princípios orientadores do processo de intervenção, as estratégias globais e os contributos das diversas áreas disciplinares para o alcance dos objetivos do PI.

No quinto capítulo, é realizada a análise dos dados recolhidos no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos nas várias áreas disciplinares,

comparativamente com a avaliação de diagnóstico, executada durante o período de observação, seguindo-se a avaliação do projeto, a qual permite verificar se os objetivos gerais foram ou não atingidos.

Por fim, no último capítulo, são apresentadas as conclusões finais, em que é realizada uma reflexão sobre a intervenção educativa, salientando-se os aspetos considerados mais relevantes deste processo e a sua pertinência no percurso de aprendizagem de um futuro docente.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

### **2.1. O meio e a escola**

A escola onde decorreu a intervenção e na qual foi realizada a prática profissional localiza-se numa freguesia da periferia da Grande Lisboa. Como a escola visada se encontrava em obras, os alunos foram deslocados para um outro espaço escolar pertencente ao mesmo agrupamento.

De acordo com o que foi possível apurar, em 2013 foram constituídos os mega-agrupamentos e, por isso, o agrupamento passou a integrar mais dez estabelecimentos de ensino, dos quais uma Escola Secundária, uma Escola Básica (EB) Integrada com Jardim de Infância (JI), três EB1 com JI, três EB1 e dois JI. Contudo, como o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) ainda se encontrava em construção, foi necessário recorrer ao PEA do agrupamento anterior em que a escola se inseria, cujos dados são referentes ao ano de 2011.

Na área envolvente à escola existe uma grande diversidade de serviços, sendo esta, segundo o PEA, a atividade económica que predomina na zona.

O mesmo documento enuncia que predominam dois níveis socioeconómicos distintos na população escolar: por um lado, maioritariamente, uma população com um nível médio e, por outro lado, uma população com um nível baixo. Esta última caracteriza-se ainda como tendo um baixo nível de escolaridade.

Com base no PEA, os principais problemas da comunidade escolar relacionam-se com a falta de apoio e acompanhamento das famílias no percurso escolar dos seus educandos, com o abandono e o absentismo escolar, com a integração das diversas etnias existentes na comunidade e com o fraco aproveitamento escolar. Todavia, o documento refere como pontos fortes a descida da taxa de

abandono escolar, a articulação existente entre os docentes e a restante equipa educativa e, ainda, o aumento das expectativas dos alunos perante a escola.

As instalações onde funcionava a escola, durante o período de intervenção, dispunham de uma biblioteca, uma reprografia, um refeitório, uma sala de convívio para os alunos, uma sala de pessoal não docente, uma sala de professores, uma sala de Diretores de Turma, um gabinete de Serviço de Psicologia e Orientação, 12 salas de aula de 1.º CEB, equipamento infantil que é dividido entre o JI e o 1.º CEB e também um campo de jogos desportivo para estas duas valências.

Apesar da existência de uma biblioteca, os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º anos apenas podiam frequentá-la para a realização de atividades programadas, como foi o caso da semana da leitura, pelo que não tinham autorização para requisitar livros.

Uma vez que os dados presentes no PEA dizem respeito ao ano de 2011, nesse ano existiam 8 turmas de 1.º CEB, 9 professores e uma educadora.

Em conformidade com o que foi possível apurar junto da Orientadora Cooperante (OC), a escola dispõe também de alguns recursos direcionados para a Expressão Físico-Motora (EFM) (como bolas, arcos e pinos) e instrumentos para a Expressão Musical (EMus) (como pandeiretas, clavas, xilofone, entre outros).

No que se refere à relação e articulação existentes entre os professores do 1.º ano, a OC explicitou que os mesmos se reúnem pelo menos três vezes por ano com a finalidade de elaborarem as fichas de avaliação, que são iguais para todas as turmas, realizarem conjuntamente o planeamento mensal e anual e distribuírem tarefas. O grupo de professores de 1.º CEB reúne-se mensalmente para partilhar ideias e superar dificuldades, como a gestão de conflitos.

## **2.2. A turma**

A turma na qual foi implementado o PI era constituída por 23 alunos, dos quais 7 do género masculino e 16 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todos os 23 alunos tinham o português como língua materna, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa, exceto um que era de nacionalidade brasileira.

Quanto ao local de habitação, os alunos residem na zona de influência da escola, à exceção de um cuja residência se situa noutra concelho.

Uma vez que o Plano de Turma (PT) se encontrava em construção, os dados relativos à mesma foram obtidos por meio de uma entrevista informal com a OC, no

sentido de averiguar os aspetos considerados mais significativos sobre o grupo de alunos (cf. Anexo A).

Através da referida entrevista foi possível constatar que maioritariamente o nível socioeconómico das famílias é médio e que, nesta turma, 4 alunos requerem apoio do Serviço de Ação Social e Escolar.

Foi também possível averiguar que, dos 23 alunos, 22 frequentaram o Ensino Pré-escolar e um ficou inteiramente ao cuidado dos pais até ingressar no 1.º CEB.

Mediante a realização de um questionário enviado para casa, destinado a conhecer os hábitos de leitura dos pais dos alunos (cf. Anexo B), foi também possível recolher algumas informações específicas (cf. Anexo C) para a caracterização das famílias. Assim, foi possível apurar que a faixa etária dos pais se situa entre os 35 e os 44 anos de idade e que há uma grande diversidade a nível profissional. O questionário permitiu também compreender que a maioria dos alunos vive com os pais e irmã(o).

As conversas realizadas com a OC permitiram verificar que na turma não havia nenhum aluno diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Quanto aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem, a mesma destacou 5 alunos, embora estes não usufríssem de um apoio educativo mais especializado, pois no 1.º ano os alunos não tinham esse benefício.

Relativamente a um destes alunos, as suas fragilidades advinham das suas dificuldades articulatórias, frequentando a terapia da fala e necessitando de mais tempo para a realização das atividades, principalmente na área disciplinar de Português. O aluno proveniente do Brasil revelava também dificuldades na escrita, na leitura e no cálculo, não sendo capaz de realizar estas atividades autonomamente. Um outro aluno tinha acompanhamento psicológico de modo a ultrapassar distúrbios emocionais e familiares.

Quando questionada sobre o envolvimento dos pais nas atividades da escola, a OC referiu que estes participavam quando solicitados, tal como tinha acontecido para a compra de material escolar, confeção de alimentos, elaboração de materiais, exposições, entre outras atividades.

Em relação à equipa educativa que atuava na turma, esta era constituída pela professora titular de turma e pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), apesar de não ter sido possível observar o contacto entre ambos.

A maioria dos alunos frequentava as AEC disponíveis: Inglês, Desporto, Educação para a Arte e Expressão Musical ou Educação Moral Religiosa Católica.

### **2.3. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem**

No que concerne à organização da sala de aula (cf. Anexo D), os alunos encontravam-se sentados dois a dois, com as mesas separadas, mas não foi possível compreender a existência de um critério para a organização dos alunos consoante as suas dificuldades ou potencialidades.

Na zona destinada à arrumação, existiam três armários onde ficavam guardados os manuais escolares, dossiês, material didático de Matemática, material de Expressão Plástica (EP), entre outros (cf. Anexo E). Nas paredes da sala encontravam-se expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos e as letras do alfabeto.

Relativamente aos recursos audiovisuais, a sala apenas dispunha de um rádio e não tinha televisão. Ainda que existisse um projetor na escola, o mesmo foi um recurso de difícil acesso porque tinha de ser partilhado por todas as turmas.

Quanto ao horário letivo, a organização do tempo foi realizada pelo agrupamento, sem possibilidade de ser alterado. Não obstante a necessidade de se cumprir o horário estabelecido para cada área disciplinar, foi possível acordar com a OC algumas adaptações (cf. Anexo F), como a introdução do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e o Conselho de Turma (CT).

A OC mencionou não haver rotinas instituídas na turma, para além da ida à horta aproximadamente uma vez por semana. Porém, esta não era sempre realizada, pois dependia do tempo livre e dos alunos disponíveis, após o término do seu trabalho.

Ao longo do período de observação, as atividades propostas pela professora consistiram, em termos gerais, na realização individual de exercícios propostos nos manuais escolares tendo sido, por isso, iguais para todos. Todavia, foi possível observar algumas atividades diversificadas, no que se refere à tipologia do trabalho, como um trabalho de grupo com o intuito de os alunos elaborarem uma banda desenhada em Expressão Plástica, jogo de cálculo mental oral em Matemática e a recitação de uma lengalenga em Português com diferentes andamentos e tons (grave e agudo). No entanto, a modalidade de trabalho mais observada foi individual. As tarefas, na maioria, envolveram a escrita para dar resposta às questões presentes nos manuais. A sua correção era realizada oralmente e em grande grupo com recurso ao quadro, uma vez que este é considerado pela OC um recurso educativo bastante importante.

No decorrer do período de observação não foi possível assistir à prática de uma diferenciação pedagógica. Ainda assim, observou-se que a professora tentava integrar nas aulas conteúdos que se relacionavam com as questões dos alunos, mesmo que não fossem ao encontro das atividades previstas no seu plano diário.

Durante as atividades observadas, os materiais mais utilizados foram os manuais escolares e as folhas diárias que os alunos colocavam nos seus dossiês, após a realização do seu trabalho. Os trabalhos para casa (TPC) eram enviados sempre e apenas às sextas-feiras por todos os professores, por norma do agrupamento.

## **2.4. Sistemas de regulação/avaliação da aprendizagem**

A avaliação e a aprendizagem são processos que se interligam, na medida em que a primeira serve fundamentalmente para tomar conhecimento das aprendizagens dos alunos e ponderar sobre o modo de lhe dar continuidade. Logo, a avaliação não se resume à atribuição de uma nota quantitativa ou qualitativa, mas sim à promoção da aprendizagem dos alunos (Villas-Boas, 2006). Para tal, a OC recorria a dois tipos de avaliação: formativa e sumativa.

Para a avaliação formativa, a OC recorria à análise dos TPC, das fichas de trabalho disponibilizadas e dos exercícios realizados nos manuais escolares. Apesar de não ter sido observado o preenchimento de grelhas de registo por parte da OC, a mesma retirava algumas notas sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, especialmente em relação à leitura em voz alta. A OC também fornecia diariamente *feedback* aos alunos, para que estes pudessem estar a cientes do rumo do seu trabalho.

Para a avaliação sumativa a OC baseava-se nos resultados das fichas de avaliação trimestrais, que eram iguais para todo o agrupamento. Estas eram realizadas para as áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio (EM) no final de cada período.

Relativamente às Expressões Artísticas e Físico-Motora (EAFM), não foi possível observar o tipo de avaliação realizada.

## **2.5. Avaliação de diagnóstico dos alunos**

Tal como refere Arends (2008), a avaliação de diagnóstico permite apurar as capacidades e os conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado tema ou

conteúdo. Foi, assim, realizada uma avaliação de diagnóstico, antes do período de intervenção, com o fim de compreender tanto as dificuldades e as potencialidades dos alunos relativamente aos conteúdos abordados nas áreas disciplinares de Português, Matemática, EM e EAFM, como a situação ao nível das competências sociais, nomeadamente ao nível do comportamento e das atitudes no contexto sala de aula.

Para o efeito, recorreu-se à observação direta, à análise das fichas de avaliação do 2.º período e à análise das fichas de diagnóstico elaboradas para Português (cf. Anexo G), Matemática (cf. Anexo H) e EM (cf. Anexo I), que continham exercícios relacionados com os conteúdos que não tinham sido alvo de observação.

No âmbito da área disciplinar de Português, a avaliação de diagnóstico incidu nos cinco domínios contemplados no Programa de Português do Ensino Básico (cf. Anexo J). Para diagnosticar as capacidades dos alunos foi tido em consideração o facto de estes se encontrarem numa fase de iniciação à leitura e à escrita, sendo normal a realização destas tarefas com alguma hesitação.

No domínio da leitura, foi possível constatar que os alunos não revelavam muitas dificuldades nesta competência, uma vez que grande parte era capaz de ler sem omissão ou substituição de sons. Os alunos revelaram também uma boa capacidade de localizar a informação pertinente e de responder a questões sobre o texto.

No que se refere aos hábitos de leitura, a análise do questionário enviado para os pais, e de um semelhante realizado pelos alunos, permitiu apurar que todos gostavam de ler. Dos 23 alunos, cerca de 50% referiram que alguém lia para eles e 35% referiram que lhes liam às vezes, tendo sido indicada a mãe como a pessoa que mais lê para os filhos. Foi também possível averiguar que 91% dos alunos tinham livros no seu quarto e que 32% costumavam ler sozinhos. Quanto aos hábitos de leitura dos pais, 45,5% afirmaram gostar muito de ler e 55% afirmaram que gostavam de ler. Dos pais que responderam aos questionários, 65% referiram que costumavam ler para os seus filhos antes de estes irem dormir (cf. Anexo K).

Na escrita, as maiores dificuldades dos alunos relacionavam-se com a escrita de palavras com grafemas que representam o mesmo som (s/z e x/ch) e na escrita de pequenos textos ditados. A maioria dos alunos utilizava adequadamente maiúsculas e minúsculas e colocavam o ponto final no fim de cada frase.

Relativamente às atividades de escrita que eram propostas aos alunos, considerou-se que estas não incutiam nos alunos uma escrita com sentido, em que

estes pudessem escrever sobre assuntos do seu dia-a-dia ou do seu interesse. Possivelmente, por esse motivo os momentos de escrita eram os menos apreciados pelo grupo de alunos.

No domínio da expressão oral, os alunos demonstraram respeito pelas regras de participação oral, ouvindo os colegas e esperando pela sua vez para comunicar. A maioria também revelou facilidade em expressar as suas ideias e sentimentos, apesar de alguns não o fazerem por iniciativa própria. Na compreensão do oral, os alunos também não revelaram dificuldades em compreender o que era dito ou lido, sendo capazes de recontar as histórias ouvidas, salientar os momentos mais importantes e responder a questões acerca do que escutavam.

No Conhecimento Explícito da Língua (CEL), as maiores dificuldades dos alunos prendiam-se com a ordenação de palavras de acordo com a ordem alfabética e a identificação de palavras no feminino e no masculino. No que se refere mais especificamente à consciência fonológica (cf. Anexo L), os alunos revelaram facilidade na identificação de sílabas. No entanto, através de uma ficha de diagnóstico específica (cf. Anexo M), foi possível verificar, como seria de esperar nesta faixa etária, que os alunos tinham dificuldades na discriminação e segmentação de sons das palavras. Na segmentação da cadeia fónica, naturalmente, os alunos também revelaram fragilidades, porque associavam um som a uma sílaba. Porém, os resultados parecem positivos neste aspeto pois, com a intenção de ajudar os alunos, a OC escreveu as palavras que eram ditas oralmente no quadro e referiu aos alunos que, para determinarem os sons das palavras, bastava contarem as letras que as compunham.

Quanto a Matemática (cf. Anexo N), no domínio de Geometria e Medida os alunos não revelaram dificuldades. Em Números e Operações, os alunos não revelaram dificuldades na adição e na subtração mental de dois números inferiores a 100 e nas contagens progressivas e regressivas. As suas maiores dificuldades consistiam na utilização dos sinais «<» e «>», na adição fluente de 2 números com 1 algarismo, na decomposição de números e na resolução de problemas que envolvessem situações de juntar ou de retirar.

Na área disciplinar de EM (cf. Anexo O), as maiores potencialidades dos alunos diziam respeito ao tema relacionado com os seres vivos, nomeadamente à identificação do tipo de revestimento dos seres vivos, da sua alimentação e dos constituintes das plantas. Por outro lado, as suas dificuldades prendiam-se com a

identificação das unidades de tempo (ano, mês, semana, dia, hora), com a relação existente entre elas e, ainda, com a ordenação dos meses do ano.

Tendo em consideração que na área de EAFM não foi possível verificar as aptidões dos alunos, foi necessário planejar uma aula específica para cada uma das áreas disciplinares: EP (cf. Anexo P), EFM (cf. Anexo Q), EMus (cf. Anexo R) e Expressão Dramática (ED) (cf. Anexo S), no sentido de diagnosticar as suas competências e habilidades fundamentais, recorrendo à análise das respetivas grelhas de observação.

Desta forma, em EP (cf. Anexo T), foi possível apurar que os alunos tinham dificuldade em pintar com a técnica adequada e em utilizar diferentes materiais cortados para compor um desenho.

Em EFM (cf. Anexo U), os alunos revelaram mais fragilidades no bloco de perícias e manipulações, tendo dificuldade no controlo da trajetória da bola com o pé e em agarrá-la com as mãos, sem a deixar cair. Em deslocamentos e equilíbrios os alunos tinham uma maior dificuldade na manutenção do equilíbrio enquanto se deslocavam.

Na área disciplinar de EMus (cf. Anexo V), os alunos não demonstraram dificuldades nas tarefas propostas, tendo sido capazes de distinguir sons da natureza, instrumentais, corporais e vocais, de identificar os andamentos (lento e rápido) e as alturas (agudo e grave) de algumas músicas.

Em ED (cf. Anexo W), os alunos revelaram uma boa capacidade de improvisação e de expressão corporal. A maior dificuldade relacionou-se com a expressão de opiniões quando solicitados a comentar as improvisações dos colegas ou as atividades realizadas.

Quanto às competências sociais (cf. Anexo X), foi possível apurar que a turma, em geral, respeita as regras da sala de aula, respeitam o professor e os colegas e realizam as atividades com atenção e empenho. Os aspetos menos positivos relacionavam-se com a autonomia para a realização das atividades, a cooperação entre os alunos e a partilha de ideias, estratégias e dúvidas.

### 3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

#### 3.1. Potencialidades e fragilidades da turma

Através da caracterização da turma, considerando a avaliação de diagnóstico que permitiu aferir as aprendizagens dos alunos e as suas competências sociais, foi possível apurar um conjunto de fragilidades e de potencialidades por área disciplinar (cf. Tabela 1), relacionadas com as capacidades dos alunos. Adicionalmente, considerou-se relevante enunciar algumas características do contexto que poderiam ter impacto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Tabela 1

*Potencialidades e fragilidades da turma/contexto*

Áreas disciplinares	Potencialidades	Fragilidades
<b>Português</b>	Leitura em voz alta	Consciência fonológica
	Interesse por histórias	Ausência de livros infantis <sup>a)</sup>
<b>Matemática</b>	Interesse por jogos	Cálculo mental
	Exploração de estratégias diversas	Interpretação de problemas
<b>EM</b>	Interesse por experiências	Falta de continuidade entre os conteúdos abordados <sup>a)</sup>
	Existência de uma horta <sup>a)</sup>	---
<b>EAFM</b>	Interesse por músicas	Pouco trabalho associado à expressão físico-motora <sup>a)</sup>
	Capacidade de improvisação	Técnica de pintura
<b>Competências Sociais</b>	Participação ativa	Autonomia
	Cumprimento das regras da sala de aula	Organização do espaço da sala de aula

a) Potencialidades/fragilidades do contexto

É de salientar que, apesar de a leitura em voz alta e a consciência fonológica estarem interligadas, foram consideradas, respetivamente, como um ponto forte e um ponto fraco. Tal aconteceu porque, tendo em conta a faixa etária dos alunos, os mesmos revelaram uma boa capacidade de decifração. Contudo, foi realizada uma ficha de diagnóstico especificamente relacionada com a consciência fonológica, cujos resultados revelaram algumas dificuldades neste domínio. Assim, a maioria dos alunos demonstrou dificuldades em discriminar os sons de algumas palavras, tendo partido do

pressuposto de que o som seria o mesmo que a letra, não diferenciando as duas entidades fonológica e ortográfica, respetivamente.

### 3.2. Problemática e objetivos gerais

Atendendo à análise realizada sobre o contexto educativo, emergiram algumas questões associadas às potencialidades e fragilidades da turma. Por forma a dar-lhes resposta, foi elaborado um conjunto de objetivos gerais com o intuito de potenciar e/ou minimizar os aspetos considerados mais pertinentes (cf. Tabela 2).

Tabela 2

*Questões problemáticas e objetivos gerais do projeto de intervenção*

Questões problemáticas	Objetivos gerais
Como promover um trabalho interdisciplinar?	- Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita;
Como promover a integração das situações de leitura em circuitos comunicativos?	
Como desenvolver a autonomia dos alunos?	- Desenvolver a competência da leitura;
Como tornar as aprendizagens mais significativas?	- Desenvolver a autonomia.

### 3.3. Fundamentação da problemática

A primeira questão problemática relaciona-se com a falta de trabalho interdisciplinar, na medida em que foi notória uma separação entre os conteúdos que são abordados nas áreas disciplinares, não havendo relação entre si. Deste modo, aproveitando a potencialidade relacionada com o interesse por histórias, considerou-se que a leitura semanal de um livro relacionado com o projeto dos alunos – alimentação e profissões – seria uma forma de abordar e interligar alguns conteúdos específicos das áreas disciplinares de Português, EM, Matemática e ED., tendo como elo de ligação o trabalho desenvolvido em torno da história. Assim, não haveria uma compartimentação entre as aprendizagens e as mesmas poderiam ter mais sentido para os alunos, contribuindo as atividades realizadas em cada área disciplinar para uma aprendizagem global.

Para Pombo (2004) e Sanches (2001), a interdisciplinaridade não pretende unir as áreas disciplinares e terminar com o que existe de específico em cada uma, mas sim promover uma articulação e partilha entre elas, para que todas contribuam para

uma aprendizagem comum. Assim, Pombo, Guimarães e Levy (1993) referem que a interdisciplinaridade visa o desenvolvimento de atividades em todas as áreas disciplinares, de um modo integrado e relacionado, que concorrem para desenvolver um mesmo conhecimento, evitando aprendizagens isoladas e desconexas.

A segunda questão – Como promover a integração das situações de leitura em circuitos comunicativos? – surgiu do facto de a leitura, no contexto em questão, ter tido apenas a função de ler para seguir instruções e fazer algo. Deste modo, de acordo com o que foi possível observar, a leitura não tinha diferentes funções comunicativas na vida escolar dos alunos, uma vez que era basicamente utilizada para a realização de exercícios nas várias áreas disciplinares. Por isso, considerou-se determinante pensar em formas de demonstrar que a leitura é importante para a comunicação, tendo diferentes fins: para fazer algo, para aprender ou para ter prazer.

De acordo com Reis et al. (2009), pretende-se que os alunos nos 1.º e 2.º anos sejam capazes de “identificar as funções da leitura (para que serve ler)” (p. 35). O mesmo remete para atividades através das quais os alunos possam compreender os circuitos comunicativos em que a leitura está envolvida, explorando os espaços e identificando as funções do que está escrito.

Segundo Andrade (2011) e Lerner (2002), para uma verdadeira aprendizagem da leitura e da escrita é necessário que, desde cedo, o professor transponha a sua utilidade social através de tarefas reais e significativas, que se articulem com a realidade. Assim, na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita deve transmitir aos alunos a sua importância na sociedade, as suas funções e fins comunicativos. Só assim, a aprendizagem destas competências poderá, efetivamente, fazer sentido e ter significado para os alunos.

A terceira questão problemática – Como desenvolver a autonomia dos alunos? –, decorreu da constatação da sua pouca autonomia para a realização das tarefas, uma vez que, ao longo do período de observação, verificou-se que estes dependiam da professora para realizar as diversas atividades propostas. Porém, é importante ressaltar que esta é uma característica natural tendo em conta a sua faixa etária. Ainda assim, considerou-se pertinente promover tarefas que fomentassem a autonomia dos alunos, de uma forma consciente, e reduzissem a sua dependência em relação à docente.

Na perspectiva de Rossetto (2005), os alunos não adquirem autonomia sozinhos, sendo necessário estabelecer, na sala de aula, relações de cooperação e um ambiente

de liberdade. Na escola, a autonomia refere-se à capacidade de cada aluno se tornar o ator principal no seu processo de aprendizagem, consciencializando-se das suas práticas ao longo do seu percurso. É através da colaboração, da solidariedade e da cooperação com o outro que os alunos vão adquirindo autonomia cognitiva e moral e vão desenvolvendo as suas tomadas de decisão.

A última questão – Como tornar as aprendizagens mais significativas? –, surgiu do facto de as atividades propostas serem essencialmente baseadas no que era proposto no manual, deixando pouco espaço para os interesses e ideias dos alunos. Assim, tendo em conta o ponto forte relacionado com a participação ativa dos alunos, considerou-se importante direcionar o processo de ensino e aprendizagem para tarefas que pudessem dar resposta aos seus interesses e necessidades.

Segundo Sanches (2001), o desenvolvimento de novas aprendizagens deve ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, visando o seu aprofundamento, para que a aprendizagem não seja isolada dos saberes dos alunos e possa, inclusivamente, ter mais sentido para os mesmos. De acordo com a *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004), para uma aprendizagem ser significativa deve partir, portanto, dos interesses, saberes e carências dos alunos.

Para além do referido, Solé (2001) menciona que para uma aprendizagem ter significado, deve envolver a reflexão sobre os conhecimentos prévios, a sua alteração e a inserção de novos saberes. Para que estas modificações e assimilações de novas aprendizagens façam sentido, é necessário que os alunos estejam diretamente envolvidos no processo, construindo o seu conhecimento com motivação e interesse.

### **3.4. Fundamentação dos objetivos gerais de intervenção**

#### **3.4.1. Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita**

No que concerne o primeiro objetivo, pretendia-se, tal como já foi referido, que os alunos não encarassem a leitura e a escrita como tarefas fatigantes e sem sentido. Visto que os alunos se encontravam numa fase determinante para o desenvolvimento destas competências fundamentais, considerou-se essencial promover e incentivar a realização destas tarefas, através de atividades com sentido e com diferentes funções, que fomentassem o gosto pela leitura e pela escrita. De acordo com Santana (2007), a

leitura e a escrita estão intimamente ligadas, embora a leitura prevaleça sobre a escrita.

Como é sugerido por Schwartz (2008), para a aprendizagem da leitura e da escrita é necessário que os alunos desejem aprender para, depois, poderem realizar estas tarefas com prazer. Para Viana (2006), um aluno que se sinta estimulado para aprender a ler terá a capacidade de ler mais e melhor.

Segundo Neves e Martins (2000), para se desenvolver o gosto pela leitura, primeiramente é necessário que os alunos descubram a sua funcionalidade, ou seja, “perceber que esta é uma forma de comunicação, tomar consciência da variabilidade de objetivos da leitura (da leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias) e da sua relação com as diferentes formas de ler (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura lenta, leitura na diagonal) e construir um projeto pessoal de leitor”<sup>1</sup> (p. 21).

Em consonância, Barros (2007) refere que, para a criança poder entrar no “mundo da leitura” tem primeiro de descobrir o prazer que esta pode proporcionar. Segundo Cabral (2004), é igualmente necessário que haja uma prática constante e um grande esforço, contrariamente ao que acontece com a linguagem oral.

De acordo com Moedas (2000) a possibilidade de se lerem os textos que os alunos escrevem é uma das atividades que permite desenvolver o gosto, não só pela leitura, mas também pela escrita. Segundo Viana (2006) “a estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara” (p.7). Por isso, é essencial que haja a partilha dos escritos, uma vez que a escrita tem uma função social e os alunos devem desenvolver essa consciência através de atividades que não se resumam ao copiar e ao escrever sem sentido (Lerner, 2002).

### **3.4.2. Desenvolver a competência da leitura**

Associado mais à leitura do que à escrita, surge o segundo objetivo, com o qual se pretendia por um lado, que os alunos compreendessem as diferentes funções associadas à leitura e, por outro lado, desenvolvessem a sua fluência de leitura em voz alta.

Considerou-se que seria importante que os alunos tomassem consciência de que a leitura tem várias funções e intenções, não só aquela à qual estão habituados –

---

<sup>1</sup> De acordo com Martins e Niza (1998), o projeto pessoal de leitor consiste no “modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita” (p. 49).

ler textos presentes no manual e ler para realizar exercícios específicos. Assim, é determinante que os alunos compreendam que existem leituras cujo objetivo é aprender, ampliar o conhecimento, adquirir informações associadas a um determinado saber; leituras por prazer, por apreciação, por fruição e por vontade própria, de acordo com os interesses ou curiosidades; leituras com o intuito de fazer algo, para seguir instruções, para realizar um trabalho, para fazer o que é proposto. Em todas as leituras está implícita a compreensão da leitura, pois seja para ler por prazer, ler para fazer ou ler para aprender é necessário compreender efetivamente o que está escrito.

Para Sim-Sim e Santos (2006), a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, sendo necessária uma aprendizagem formal e consciente. Adicionalmente, Cerrillo (citado em Balça, 2007), refere que o processo de ensino e aprendizagem da leitura deverá levar o aluno a aprender a ler, mas não só; a leitura deverá também conduzir o aluno a sentir prazer quando lê, desenvolvendo assim a sua competência da leitura.

À entrada do 1.º CEB, segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), há uma iniciação relativamente à descoberta da linguagem escrita e, mais tarde, espera-se que o aluno seja capaz de aprender a ler de modo a obter informações e organizar o seu conhecimento e ainda apreciar textos diversos.

Quando a leitura da literatura infantil é feita por prazer, Guthrie (citado por Coutinho & Azevedo, 2007) afirma que esta potencia o aumento das competências associadas não só à leitura e à escrita, mas também aumenta o vocabulário e o conhecimento dos alunos. Segundo Coutinho e Azevedo (2007), o facto de as crianças lerem pouco impede, de certa forma, que este desenvolvimento seja feito, o que poderá levar a que as oportunidades para aprender sejam menores, por falta de motivação para ler. Por estes motivos, os autores consideram que o facto de os alunos lerem por prazer poderá configurar-se como uma forma de combate à exclusão social, dada a importância da leitura.

De acordo com o referido, está clara a importância de os alunos conseguirem compreender o que leem e, para tal, é indispensável que leiam fluentemente. Segundo Batista (2011), para uma leitura fluente é necessário que o aluno domine as relações existentes entre os grafemas e os fonemas, para que seja capaz de identificar rapidamente palavras, de uma forma expressiva. Quer isto dizer que, se um aluno tiver consciência de que a linguagem oral é composta por sons e que estes podem ser

representados na escrita por grafemas, o aluno conseguirá decifrar mais rápida e automaticamente o que está escrito e, conseqüentemente, compreender o que lê.

Considerando Ferreira (2009), “a melhor forma de avaliarmos a competência leitora é através da leitura de textos em voz alta . . . existe uma forte ligação entre a fluência de leitura de textos e a sua compreensão” (p. 141).

Deste modo, a linguagem oral é determinante para se poder compreender o que se lê. Apesar de, na avaliação de diagnóstico, a maioria dos alunos não ter revelado dificuldades na leitura é importante que a mesma seja trabalhada para que possa ser realizada fluentemente.

#### **3.4.2.1. Leitura e consciência linguística**

De acordo com Duarte (2010), a consciência linguística é uma competência fundamental para o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita<sup>2</sup>. A autora refere quatro aspetos essenciais relativos à consciência linguística: consciência fonológica, morfológica, sintática e lexical.

Em particular, a consciência fonológica compreende a identificação e manipulação de sons do oral (sílabas, constituintes das sílabas e segmentos), sendo esta competência essencial para o sucesso na leitura e na escrita. A consciência fonológica diz, assim, respeito à capacidade de reflexão sobre o oral e à segmentação da cadeia fónica, das frases às palavras, às sílabas e, por fim, aos sons/segmentos, sendo estes as unidades mínimas da língua (Freitas, Alves & Costa, 2007). Algumas atividades propostas para a exploração desta competência relacionam-se com a identificação de rimas, reorganização e supressão de fonemas em posição inicial e em posição final de palavras, entre outras (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006; Duarte, 2010).

Para Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica contempla três tipos de consciência: silábica (identificar e segmentar sílabas), intrassilábica (segmentar unidades dentro da sílaba) e fonémica (identificar e segmentar os sons da fala), sendo esta última aquela que está menos desenvolvida nas crianças no início da escolaridade.

---

<sup>2</sup> A consciência linguística consiste numa etapa intermédia entre o conhecimento implícito e o conhecimento metalinguístico, na qual subsiste a reflexão e a sistematização sobre os aspetos linguísticos, de modo a atingir a etapa de conhecimento explícito da gramática (Duarte, 2008).

Relativamente à consciência morfológica, Duarte 2010 explicita que esta consiste na capacidade de identificar e manipular morfemas que possuem um significado gramatical e lexical, contribuindo para o sucesso da leitura em períodos de estudo mais avançados. O desenvolvimento desta consciência facilita a compreensão das palavras desconhecidas que se leem através da análise da organização interna das palavras. A consciência sintática refere-se ao domínio da frase correspondendo a alguns dos aspetos que contribuem para a compreensão da leitura e para a coesão da escrita (concordância, identificação de frases e sintagmas), facilitando a compreensão de palavras desconhecidas, a identificação das ideias mais importantes em parágrafos e a compreensão do que se lê (Duarte, 2010). A consciência lexical diz respeito ao conjunto de palavras que se conhecem e usam durante o discurso. Esta competência é também determinante para as atividades de leitura e de escrita, pelo facto de o desconhecimento das palavras dificultar a compreensão da leitura e, por sua vez, a sua utilização nas tarefas de escrita.

Desta forma, torna-se claro que a consciência linguística envolve o desenvolvimento do conhecimento implícito da língua, através do contacto com diferentes experiências linguísticas que promovam um vocabulário diversificado, géneros textuais diferenciados, ensino explícito de palavras desconhecidas. As atividades para o desenvolvimento da consciência linguística devem ser variadas e propostas desde as fases iniciais de aprendizagem, abrangendo a manipulação e a identificação de unidades da língua (Duarte, 2010).

A identificação e a manipulação das unidades linguísticas podem ser consideradas, de certa forma, jogar com a língua, como se procurará mostrar na secção seguinte.

#### **3.4.2.2. O jogo como estratégia didática para desenvolver a consciência linguística**

A realização de uma investigação acerca do contributo do jogo na aprendizagem surgiu do interesse pessoal em aprofundar estratégias de ensino que pudessem tornar a aprendizagem mais apelativa para os alunos.

Deste modo, o jogo será entendido como estratégia no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos promotores do desenvolvimento da consciência linguística, mais propriamente da consciência fonológica, sendo esta uma competência

determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita (Duarte, 2008; Freitas, Alves & Costa, 2007; Marcelino & Antunes, 2012). Neste domínio, pretende-se focar a consciência fonémica, que recai diretamente na identificação das unidades sonoras/fonemas que compõem a língua.

Numa perspetiva tradicional, o ensino resume-se, por vezes, à transmissão de conhecimentos por parte dos docentes, ao invés promover uma maior participação dos alunos na sua aprendizagem, por exemplo, através da descoberta. No que diz respeito à área disciplinar de Português, Ferreira (2014) refere que a aprendizagem da gramática consiste na exposição dos conteúdos, na realização de tarefas repetitivas e na memorização, havendo pouca incidência em estratégias e metodologias que incutam a descoberta por parte dos discentes. Porém, Sanches (2001) salienta que, apesar de estratégias como a memorização/repetição serem importantes para a aprendizagem, “[a repetição] não é a única forma de aprender” (p. 53), devendo-se promover um ensino que torne a aprendizagem mais cativante.

No mesmo sentido, Duarte (2008) menciona que o ensino da gramática deve envolver a descoberta, a formulação de hipóteses e o treino, para que os conteúdos possam fazer mais sentido para os alunos e não serem apenas memorizados.

Deste modo, pretende-se saber se o jogo pode ser uma estratégia que fomenta a motivação para a aprendizagem e se promove um ambiente educativo lúdico e de prazer, dado que, para Kishimoto (2007) e Ide (2007), a noção de jogo está diretamente associado a estes conceitos. De acordo com Costa (2011) e Ide (2007), é importante que sejam propostas atividades lúdicas na sala de aula, uma vez que o lúdico possui um papel importante no desenvolvimento global dos alunos, tanto a nível cognitivo como afetivo e social.

A integração do jogo nos processos de ensino e aprendizagem permite que exista uma associação entre a construção de conhecimento e o lúdico, a fruição, a participação ativa, a iniciativa própria e a motivação para aprender (Kishimoto, 2007).

Assim, o jogo, como estratégia de ensino, será destacado tendo em consideração duas aceções que se complementam: o jogo como uma atividade lúdica, regida por normas (Barbeiro, 1998; Kishimoto, 2007), e o jogo como uma atividade que estimula a criatividade, por meio da exploração e da experimentação que o mesmo proporciona (Costa, 2011; Santos & Balancho, 1999).

Apesar da multiplicidade de definições e significados existentes para a palavra “jogo”, Barbeiro (1998) e Costa (2011) referem como características principais, por um

lado, a existência de regras e orientações e, por outro lado, a existência de liberdade e de autonomia.

Segundo Barbeiro (1998), o jogo consiste numa atividade que predomina na primeira infância, realizada voluntariamente e por prazer, que detém um papel relevante no desenvolvimento das crianças. Por este motivo, tal como referem Moreira e Oliveira (2004), muitas vezes o jogo é encarado como uma brincadeira, ou seja, como uma atividade espontânea, livre e sem organização. Porém, é essencial ter em consideração que jogar e brincar são termos distintos, embora sejam ambos lúdicos, devido, precisamente, às características implícitas a cada um. Contrariamente ao ato de brincar, jogar remete para uma atividade orientada por regras, que visam organizar a tarefa para atingir determinados objetivos (Costa, 2011; Moreira & Oliveira, 2004; Rixon, citado por Barbeiro, 1998).

De acordo com Ferran, Mariet, e Porcher (1979), é determinante não confundir o jogo com atividades de lazer. Para tal, é necessário que o professor tenha noção da utilidade do jogo em questão e qual o seu objetivo na aprendizagem. Para se colocar um jogo pedagógico em prática é indispensável que este vá ao encontro das necessidades educativas presentes, de modo a ser inserido no processo de ensino (Costa, 2011).

É através do jogo (do brincar<sup>3</sup>) que a criança explora o mundo e desenvolve a sua criatividade, imaginação, intuição e raciocínio, desde os primeiros jogos – “faz-de-conta” – até aos jogos simbólicos, verbais, motores, intelectuais, entre outros (Costa, 2011).

Em termos gerais, o jogo consiste numa atividade orientada por um conjunto de regras e convenções, que promove o entretenimento e o prazer (Antunes, 1999; Barbeiro, 1998). Por sua vez, Yaguello (citado por Barbeiro, 1998) refere que, apesar da existência de regras, o próprio jogo admite um sentido oposto, pois possibilita que cada jogador tenha autonomia e independência nas suas manobras. Por outras palavras, entre as regras existem ambiguidades e aspetos que ficam ao critério de

---

<sup>3</sup> Apesar de jogar e brincar serem conceitos diferentes, Costa (2011) admite que a brincadeira também faz parte do jogo, uma vez que, ao jogar, a criança também brinca, mas com regras. De acordo com o autor, “Através do jogo o indivíduo, a criança, pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo a criança precisa brincar, criar e inventar e através de jogos e brincadeiras, desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontrainda e espontânea: no brincar, constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.” (p. 6).

cada jogador. Neste sentido, apesar de um jogo definir o que é ou não permitido, o mesmo viabiliza também a existência de uma autonomia criativa por parte de quem joga (Costa, 2011).

Em Barbeiro (1998), são mencionadas algumas características próprias do jogo, que dizem respeito à existência de um conjunto de objetivos e de regras exclusivas e, simultaneamente, de liberdade e de autonomia. Estes aspetos, em conjunto, proporcionam o divertimento e a satisfação dos jogadores, na medida em que tanto têm que jogar segundo as convenções impostas, como possuem liberdade para inovar dentro dos limites existentes.

Adicionalmente, Barbeiro (1998, 1999) refere que o jogo incentiva a competição entre os jogadores através da ânsia de cada um ultrapassar os resultados dos adversários e vencê-los, dando-lhes uma maior motivação para a atividade. Contudo, também fomenta a cooperação entre os jogadores da mesma equipa, através dos contributos, apreciações, apoio e colaboração coexistente para atingir um objetivo em comum e contribuir para um progresso mútuo (Morgado, 2004).

Uma vez que o jogo faz parte da vida da criança desde cedo, é possível fazer a transposição do “jogo da vida” para o “jogo pedagógico” (Barbeiro, 1998). Tendo em conta Tezani (2006), o jogo é um recurso pedagógico determinante, visto que permite que os alunos interliguem a teoria e a prática de um modo mais ativo e estimulante. Quer isto dizer que, ao jogar, o aluno coloca em prática as aprendizagens que adquiriu, aplicando os seus conhecimentos diretamente numa atividade de jogo. O mesmo possibilita a formulação de conjeturas, a interação com o outro, o desenvolvimento da criatividade, fomentando aprendizagens significativas e ativas (Tezani, 2006).

Deste modo, o uso do jogo na educação permite criar um ambiente atrativo e motivador para a aprendizagem, unindo-se a fruição e o entretenimento com o pensamento e o raciocínio, orientando o discente para um desenvolvimento global (Costa & Cunha, 2007).

Para Barbeiro (1998), o jogo possui características que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, sendo que se dá uma união entre as regras existentes e os objetivos específicos da aprendizagem. Assim, os jogos devem ter diferentes propósitos e permitir atingir fins específicos (Moreira & Oliveira, 2004; Brandes & Phillips, 2006/2008). Porém, Barbeiro (1998) menciona ainda que existem variadas contradições no que se refere ao jogo e à sua utilização no contexto escolar, dado que

se associa o jogo à libertação e à ausência de instruções, que se afastam das intenções desse tipo de trabalho.

Adicionalmente, Teixeira (2011) refere que, apesar de o jogo poder ser inserido como recurso no trabalho escolar, é importante que seja utilizado com ponderação, de modo a não se tornar num recurso abusivo, rotineiro e vulgar.

Para Rixon (citado por Barbeiro, 1998), o importante no papel do professor, relativamente à pedagogia do jogo, não é o de implementar diversos jogos para promover apenas a fruição dos alunos, mas sim o de refletir sobre um determinado jogo e os seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo as capacidades dos discentes.

Segundo Costa (2011) o jogo é um facilitador da aprendizagem, na medida em que contribui para a exercitação de competências intelectuais e de raciocínio, favorecendo a retenção dos conteúdos abordados. Por conseguinte, como acrescenta Melo (2008), o jogo permite que os alunos aprendam sem tensão e de forma relativamente inconsciente, proporcionando um maior prazer na aprendizagem.

Para além do referido, o jogo admite que a criança analise hipóteses e explore a sua criatividade espontânea, sendo, por isso, uma forma de entretenimento e de desenvolvimento cognitivo (Costa, 2011; Wasserman, 1994). Uma vez que a criatividade está associada aos conceitos de inovação e de liberdade, no sentido de possibilitar a descoberta espontânea por parte dos alunos (Medeiros, 2006), o jogo revela-se uma estratégia que promove a criatividade através da flexibilidade existente nas regras estipuladas (Barbeiro, 2011; Ribeiro, Ribeiro & Junior, 2012).

De acordo com Medeiros (2006), a criatividade é uma competência que necessita de tempo, empenho e treino, devendo, portanto, ser estimulada de diferentes formas. Conforme mencionam Santos e Balancho (1999), se todo o ser humano possui uma essência criativa, cabe à escola estimular essa mesma criatividade, bem como a imaginação, a espontaneidade ou a emoção, não coibindo os alunos de ter contacto com experiências neste âmbito. Por isso, o professor deve fomentar a criatividade envolvendo no processo de ensino-aprendizagem procedimentos que permitam a experimentação, imaginação ou a inovação, que se apartam da rotina (Santos & Balancho, 1999).

A criatividade, segundo os mesmos autores, remete para as atividades que não se limitam ao “imitar, escutar, repetir e reproduzir” (Santos & Balancho, 1999, p. 16),

relacionando este conceito com alguns jogos de exploração e manipulação dos componentes da língua.

Para Silva (2006), a criatividade remete para atividades nas quais é necessário uma interpretação pessoal do problema e uma ponderação sobre os objetivos e as estratégias precisas para o ultrapassar.

Apesar de Melo (2008) considerar que, ao jogar o aluno aprende de forma inconsciente, na medida em que coloca em prática os seus conhecimentos sem se aperceber diretamente disso, Barbeiro (1998) refere que um jogo será bem-sucedido quando os alunos, durante e no término do jogo, são capazes de explicitar o seu pensamento e raciocínio de forma consciente.

Em suma, o jogo educativo é uma atividade lúdica, que detém objetivos específicos para a construção do conhecimento por parte dos alunos (Costa, 2011). O mesmo tem como benefícios o facto de fomentar a motivação, a concentração, o ânimo, o prazer e o raciocínio durante a sua prática (Costa, 2011; Santos & Jesus, 2010).

### **3.4.2.3. O jogo como promotor da consciência fonológica**

Torna-se importante promover o desenvolvimento da consciência fonológica na medida em que, em conformidade com Sim-Sim, Ramos e Santos (2006), Sim-Sim (2009) e Cavalheiro, Santos e Martinez (2010), a linguagem oral é representada pela linguagem escrita, na medida em que se associa um determinado fonema a um ou mais grafemas, estando clara a relação de dependência entre ambas.

Tal como já foi referido, a consciência fonológica é determinante para a aprendizagem da leitura, que tem como etapa inicial a aprendizagem da decifração. Segundo Sim-Sim (2009), a decifração baseia-se no conhecimento das relações grafema/fonema, ou seja, num método fónico, em que se descodificam as palavras através da associação das letras aos sons da língua. Por isso, Freitas, Alves e Costa (2007) consideram que o domínio da oralidade é determinante para precaver o insucesso na leitura e na escrita, devendo a escola propiciar atividades, de um modo constante, que sensibilizem os alunos a tomar atenção aos sons da língua, à sua identificação e relação com o código alfabético.

De acordo com Barbeiro (citado por Barbeiro, 1999) a gramática é o domínio da língua pelo qual os professores revelam uma menor preferência. Também Ferreira (2014) menciona que os professores de português afirmam ter uma maior dificuldade

em trabalhar os conteúdos relacionados com a gramática. Para tentar resolver essa dificuldade, Barbeiro (1999) faz alusão ao facto de o jogo constituir uma estratégia para captar a atenção dos alunos perante a complexidade do discurso gramatical.

Conforme refere Barbeiro (1999), o jogo no ensino da gramática tem como finalidade pôr em prática os conhecimentos gramaticais dos alunos, permitindo colocá-los à prova e ativá-los por meio de um percurso diferente. De facto, Barbeiro (1998) afirma que “a própria linguagem constitui um jogo” (p. 30), sendo que na língua existem unidades linguísticas que podem ser alteradas, exploradas e relacionadas entre si.

Uma vez que no ensino da língua se tem como objetivos desenvolver a competência linguística e metalinguística, o jogo poderá ser uma estratégia que possibilita alcançá-los. Assim, as características linguísticas podem, por si só, constituir os elementos principais de um jogo, que poderá ter uma dimensão linguística, na medida em que a língua é diretamente utilizada, e uma dimensão metalinguística, visto que sustenta uma reflexão sobre essas características (Barbeiro, 1998).

Barbeiro (1998) salienta que a relação existente entre o jogo e a linguagem permite que o jogo de linguagem detenha quatro características principais:

- (i) recriação, com base nas regras predispostas;
- (ii) criatividade, tendo em conta os aspetos que não estão determinados;
- (iii) orientação do jogo de linguagem consoante os objetivos definidos para o jogo;
- (iv) construção e ativação do conhecimento sobre a língua de acordo com os elementos do jogo.

O jogo poderá consistir, portanto, numa estratégia para compreender as regularidades da língua, como seja a descoberta de unidades linguísticas e a correspondência fonema/grafema, que se baseiam essencialmente em regularidades fonológicas. Assim as regularidades fonológicas podem ser a base de um jogo linguístico que tenha precisamente como objetivo reconhecer essas regularidades (Barbeiro, 1998).

Tendo em consideração Pestun (2005) e Santos e Maluf (2010), o professor deve promover atividades que contribuam para o desenvolvimento progressivo da capacidade de segmentar e manipular os sons da língua e, consecutivamente, de relacionar os sons com as letras. Numa mesma perspetiva, Santos (citado por Carvalho, 2010) refere que, para o desenvolvimento da consciência fonológica, é importante que os docentes proponham atividades estimulantes, lúdicas, interessantes e facilitadoras desta competência, recorrendo a estratégias como jogos, rimas ou

músicas, permitindo que os alunos relacionem os sons da linguagem oral com as letras. Segundo Carvalho (2010), este tipo de atividades possibilita desenvolver a imaginação, atenção, interesse e participação dos discentes.

Para além disso, Barbeiro (1998) refere que os jogos que assentam na identificação de relações e unidades linguísticas fomentam uma aprendizagem consciente sobre aspetos do funcionamento da língua.

O jogo linguístico poderá ter um domínio criativo quando pretende que os alunos inovem e produzam novas regularidades, como por exemplo, na elaboração de rimas ou na reprodução de sons, possibilitando a exploração dos diversos sons que compõem a língua. Desta forma, tal como o jogo, a língua admite por um lado a consciência das suas regularidades (regras) e, por outro, a liberdade criativa para a sua exploração e recriação (Barbeiro, 1998; Barbeiro, 1999).

### **3.4.3. Desenvolver a autonomia**

Por fim, se um aluno for competente na leitura, será naturalmente mais autónomo na realização das suas tarefas. Assim, este aspeto remete-nos para o terceiro objetivo. Faz parte da função do professor promover a autonomia dos alunos para que estes realizem aprendizagens. Para tal, é necessário que os alunos aprendam a aprender, devendo o professor implementar estratégias que estimulem a metacognição (Morgado, 2004). Segundo Moraes e Varela (2007), a autonomia é fundamental para que o aluno desenvolva sentimentos de segurança, autodeterminação e competência.

Em relação à autonomia, Leite, Malpique e Santos (2001), ressaltam ainda que esta é importante para que o aluno seja independente no que diz respeito à tomada de decisões, como seja a distribuição de tarefas. O alcance da autonomia remete também para a aquisição de conhecimento de forma ativa.

Primordialmente, a escola deverá ser um espaço onde se aprende, em vez de onde se ensina e, quanto mais autónomos os discentes forem, mais rica e eficaz será a sua aprendizagem (Morgado, 1999).

## 4. METODOLOGIA

No decurso do período de observação, intervenção e implementação do projeto foi seguida uma investigação de natureza qualitativa, que se baseou numa metodologia de investigação-ação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa apoia-se nas técnicas de observação, entrevista e análise de documentos. A mesma pode fazer parte de uma investigação-ação, na medida em que os dados recolhidos por meio das referidas técnicas permitem orientar o rumo do estudo e modificar as ações consoante as necessidades existentes.

Segundo Vilelas (2009), os estudos qualitativos apoiam-se “no vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 105). Nesta metodologia, o investigador recorre à fonte direta para a recolha dos dados, aos quais, após a sua interpretação, são conferidos significados primários com base em “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Vilelas, 2009, p. 108). Assim, nesta investigação, os dados não são tratados estatisticamente nem transformados em números, mas sim compreendidos e descritos com base nos padrões detetados (Sousa & Baptista, 2011).

No decorrer de uma investigação qualitativa, Vilelas (2009) refere que o investigador recorre à observação das interações existentes entre a população em estudo, à participação em atividades, à entrevista de pessoas ou à análise de documentos. Estas são estratégias para a recolha de dados que permitem ao investigador tomar atenção sobre determinados pormenores, atribuir significados e explicações. Para Bogdan e Biklen (1994) a metodologia qualitativa consiste numa investigação que visa descrever e refletir sobre as práticas.

A metodologia de investigação-ação tem tanto a finalidade de agir, de forma a efetuar uma mudança no contexto, como de investigar, de modo a ampliar a compreensão acerca do tema em estudo (Dick, citado por Vilelas, 2009).

Segundo Chagas (citado por Vilelas, 2009), nesta metodologia, primeiramente, o investigador identifica um conjunto de problemas, seguidamente enuncia os seus princípios e formula conjeturas que irá colocar em prática, para promover as melhorias necessárias. Durante a ação, o investigador recolhe dados e informações que lhe permitirão analisar as suas hipóteses e redirecionar a sua ação para o caminho necessário.

Assim, Vilelas (2009) refere que a investigação-ação prevê que haja a participação de todas as pessoas envolvidas no estudo, para que o investigador seja capaz de colocar as suas ideias em prática e analisá-las a partir da própria ação.

#### **4.1. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**

Tanto durante o período de observação como no período de intervenção a recolha de dados teve um papel bastante importante, na medida em que foi a partir desta que foi possível compreender os interesses, as aprendizagens e as necessidades dos alunos. Para a elaboração do presente relatório foram tidos em consideração todos os dados primários recolhidos<sup>4</sup>. Para tal foi necessário recorrer a um conjunto de técnicas que nos permitiram caracterizar o contexto, realizar a avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa, sendo que a avaliação formativa teve como principal intuito não só a verificação das aprendizagens dos alunos em diversos momentos, mas também o reajuste da ação pedagógica.

Para a caracterização do contexto, foi necessário recorrer às técnicas de entrevista informal, inquérito, análise de documentos e observação direta. Foi por isso realizada uma entrevista informal à OC de modo a obter dados para caracterizar a turma. Através da entrevista, o investigador interage com as pessoas e formula questões específicas para recolher os dados necessários. Nas entrevistas informais não existe uma estrutura definida, podendo assemelhar-se a uma conversa sobre um tema específico. Neste tipo de entrevista, o objetivo é o de estimular a conversa livre por parte do entrevistado, para que o investigador possa tomar conhecimento da realidade em estudo (Vilelas, 2009). O facto de o sujeito entrevistado demonstrar um bem-estar durante a entrevista e falar sem inibições sobre as suas ideias, são as características para uma boa entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode consistir na técnica principal para recolher os dados necessários para a investigação ou pode apoiar-se nas técnicas de observação participante, análise documental, entre outras.

Com o mesmo objetivo foram realizados inquéritos aos alunos e aos encarregados de educação, por meio de questionários. Segundo Vilelas (2009), o inquérito é, normalmente, realizado através de um questionário, com o intuito de obter

---

<sup>4</sup> De acordo com Vilelas (2009), os dados que se recolhem podem ser primários, se são obtidos através do contacto direto com a realidade, ou secundários, se são recolhidos através de investigações já realizadas noutras práticas.

informações significativas para o estudo em causa e, após a sua análise, retirar conclusões. O questionário é um instrumento que pretende adquirir dados sobre a população através de questões, cujas respostas são dadas em formato escrito (Wood & Haber, citados por Vilelas, 2009).

A observação direta permitiu completar de forma mais concreta os dados relativos à caracterização da turma e da sala de aula. A observação “consiste no uso sistemático dos nossos sentidos orientados para a captação da realidade que queremos estudar” (Vilelas, 2009, p. 267).

Relativamente à análise de documentos, foi analisado o PEA de modo a caracterizar não só o agrupamento, mas também a escola. Para esta caracterização contribuíram também algumas conversas informais com a OC. Relativamente à análise de documentos e às entrevistas, Quivy e Campenhoudt (2005), afirmam que “umas e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente” (p. 69). Para Sousa e Baptista (2011), a análise documental pode ser, por vezes, a única forma de recolher informações importantes que estão presentes em fontes. Por outro lado, as autoras expõem que esta poderá ser uma técnica que permite completar as informações recolhidas através de outras técnicas.

De modo a realizar uma caracterização do contexto que correspondesse efetivamente à realidade, as informações foram recolhidas, analisadas e, posteriormente, selecionadas para esse fim.

No que se refere à avaliação de diagnóstico, recorreu-se às técnicas de análise de documentos e observação direta. Procedeu-se à análise de documentos, como por exemplo, as fichas de diagnóstico que foram realizadas no período de observação e as fichas de avaliação que tinham sido realizadas pouco tempo antes, ambas nas áreas disciplinares de Português, Matemática e EM. Estes dados foram posteriormente analisados e colocados em grelhas elaboradas para o efeito, com a escala de Faz (verde), Faz às vezes (amarelo), Não faz (vermelho) e Não observado (branco).

Adicionalmente, de modo a realizar uma avaliação de diagnóstico mais fidedigna, considerou-se que seria importante realizar tanto uma observação não participante como uma observação participante. Assim, inicialmente optou-se por realizar uma observação não participante que, tal como referem Flick (2005) e Vilelas (2009), não inclui a intervenção do investigador. Deste modo seria possível verificar o comportamento dos alunos sem que houvesse uma intervenção do exterior. De facto,

Vilelas (2009) refere que a observação só é fiável se o investigador tiver a capacidade de passar despercebido e de não interferir com as atitudes dos indivíduos observados.

Contudo, é necessário ressaltar que a presença de novas pessoas na sala de aula imediatamente altera alguns comportamentos dos alunos. Numa fase posterior, a opção tomada passou pela observação participante para que, tal como refere Flick (2005), houvesse uma certa influência sobre o que estava a ser observado e para que fosse possível realizar uma avaliação de diagnóstico mais concreta em todas as áreas disciplinares. É importante que, numa observação participante, primeiramente o investigador tenha capacidade de se integrar no contexto para, posteriormente, ser capaz de desempenhar algumas tarefas e, simultaneamente, recolher os dados necessários (Vilelas, 2009). À semelhança dos dados recolhidos para Português, Matemática e EM, os dados de EAFM foram também analisados e colocados em grelhas elaboradas com esse intuito.

Para a avaliação formativa, tal como na avaliação de diagnóstico, foi necessário utilizar técnicas de observação direta e de análise de documentos. De acordo com De Ketele e Roegiers (1999), a função principal da observação passa pela recolha de informação tendo em vista o objetivo final. Sendo aqui o objetivo final associado à avaliação dos alunos e também à adaptação da metodologia, a observação tinha como função concorrer para esse fim. No que toca à análise de documentos, a finalidade era a mesma, sendo que foram analisados documentos como por exemplo, os produtos dos alunos realizados durante as aulas.

Durante a intervenção foram sendo preenchidas grelhas de registo de observação diárias que incluíam os objetivos específicos de cada uma das atividades e que permitiam compreender o desempenho dos alunos. Para além desta grelha diária, eram também registados os comportamentos semanalmente.

Quanto à avaliação sumativa, no final do período foi realizada uma ficha de avaliação que era igual para todo o agrupamento. A técnica utilizada neste caso foi a análise documental que, partindo destes documentos, nos permitiu analisá-los e colocar as informações em grelhas recolhidas para o efeito.

Para a recolha dos dados específicos relativos ao recurso a jogos para o desenvolvimento da consciência fonológica, foi necessário utilizar as técnicas de observação direta, análise documental e entrevista informal. Na realização das atividades, foi necessário observar o comportamento dos alunos durante o jogo e analisar as tabelas fornecidas para os alunos registarem elementos do jogo. Por fim, foi

realizada uma entrevista informal com os alunos que, tal como referido anteriormente, se assemelha a uma conversa informal, em que estes expunham e explicitavam o seu raciocínio e conclusões.

## **5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **5.1. Princípios Orientadores do Projeto de Intervenção**

No projeto de intervenção foram definidos alguns princípios orientadores que iriam reger a prática, tendo em conta as potencialidades/fragilidades identificadas. Como tal, os princípios que sustentaram a prática relacionaram-se com a interdisciplinaridade, as aprendizagens significativas, o construtivismo, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica e o trabalho autónomo.

Para que houvesse efetivamente interdisciplinaridade nas atividades propostas, uma mesma atividade tinha o contributo de diversas áreas disciplinares, que convergiam todas para um mesmo saber. Como refere Thiesen (2008), o facto de os processos de ensino e de aprendizagem serem desenvolvidos tendo em conta a interdisciplinaridade permite que os conteúdos lecionados sejam mais significativos para os alunos, promovendo igualmente uma melhor compreensão da relação entre teoria e prática (cf. Thiesen, 2008 p. 550).

Todas as atividades foram ainda planeadas tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao tema tratado. O facto de ser feita uma relação com o que os alunos já sabiam anteriormente é bastante importante, uma vez que a “construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos.” (Pelizzari et al., 2001, p. 40).

Tendo isto em consideração, Solé e Coll (2001) referem que a aprendizagem construtivista tem como base o construir para aprender, ou seja, aprender fazendo e elaborando algo, não se limitando a reproduzir o que é transmitido pelos docentes. A aprendizagem torna-se num processo de descoberta de novos significados e de reformulação dos que já se possuíam. É fundamental partir dos saberes prévios e dos interesses dos alunos, para que estes possam, por si, desenvolver novos conhecimentos. Para tal, é importante que este tipo de aprendizagem assuma a existência de uma diversidade entre os alunos, promova a sua interação, já que a

aprendizagem depende da interação social, e torne acessíveis os objetos necessários para a construção dos conhecimentos (Solé & Coll, 2001).

No que diz respeito à cooperação, as atividades foram planeadas a partir do pressuposto de que o envolvimento das crianças é maior quando há objetivos coletivos e não somente individuais (Zabalza, 1996). O trabalho cooperativo traz ainda um conjunto de vantagens como a geração de um maior número de ideias; a aprendizagem entre pares por meio de explicações e questionamentos; a valorização da experiência dos alunos; o aumento da sua autoconfiança a responsabilização face ao grupo (Webb & Bulliamy, citados por Morgado, 2004).

Ao criar os grupos de trabalho, é importante ter em consideração que o facto de haver diferenças entre os alunos é um aspeto positivo, na medida em que é possível potenciá-las por meio do trabalho cooperativo. É por este motivo que Schniedewind e Davidson (citados por Morgado, 2004) referem que as tarefas podem ser diferenciadas não só em termos de complexidade, mas também de quantidade. Deste modo, o trabalho cooperativo permite desenvolver competências essenciais, como a comunicação e expressão oral, a aceitação de ideias e de opiniões, o respeito pelo outro, a autonomia, a entajuda e a cooperação (Lopes & Silva, 2009).

O trabalho cooperativo remete inevitavelmente para a diferenciação pedagógica, numa perspetiva inclusiva, na medida em que permite atender à diversidade de métodos de aprendizagem e desenvolver nos alunos a compreensão sobre a heterogeneidade existente, seja relativamente aos ritmos de aprendizagem, às capacidades de cada um ou aos métodos para aprender melhor (Lopes & Silva, 2009). Este tipo de aprendizagem torna-se num benefício para todos, sendo que prevalece a consolidação das aprendizagens por parte de quem ajuda e explica, como para quem escuta (Silva, 2011).

Quanto à diferenciação pedagógica, Perrenoud (1997) clarifica que esta consiste na forma de confrontar cada aluno com a situação mais favorável para aprender, contrariando a pedagogia magistral. Para tal, o professor deve proporcionar atividades que permitam a cada aluno progredir, tendo em conta as suas capacidades.

O importante é que a diferenciação pedagógica seja vista como uma forma de inclusão e não de exclusão. Assim sendo, Morgado (2004) refere que é importante distinguir os termos diferenciação e individualização. Muitas vezes os alunos necessitam de um apoio mais individual, mas isso não significa necessariamente que seja viável para o professor realizar este tipo de apoio, especialmente se a turma tiver

um número considerável de alunos. Assim sendo, o autor afirma que deverá ser privilegiada a diversidade de métodos que o professor utiliza, de modo a envolver todos os elementos da turma, levando assim à inclusão. Esta inclusão, de acordo com Santana (2000), conduzirá o aluno a desenvolver a sua autoestima, será respeitado e terá um espaço onde poderá adquirir conhecimento de forma ativa.

Contudo, o professor não deve apenas centrar-se na diferenciação pedagógica, deverá também promover a autonomia dos alunos para que estes realizem aprendizagens. De acordo com Palha (2006), a autonomia está associada à capacidade que o aluno tem de ser independente do professor e de tomar as suas próprias decisões, de acordo com um conjunto de valores e de normas que o guiam. Consequentemente, o professor terá mais liberdade de ação para apoiar pequenos grupos consoante as suas necessidades (Zabalza, 1996). Deste modo, a planificação de algumas atividades tiveram como intuito contribuir para a promoção da autonomia dos alunos, permitindo ao professor apoiar grupos de alunos que apresentassem mais dificuldades.

## **5.2. Estratégias globais de intervenção**

Durante o período de intervenção foram utilizadas algumas estratégias globais (cf. Tabela 3) que pretendiam concorrer para consecução dos objetivos gerais definidos no PI.

Tabela 3

*Estratégias e áreas disciplinares que concorreram para a realização dos objetivos do PI*

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Áreas disciplinares</b>
<b>Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de rotinas: “Ler, contar e mostrar”, “Hora do conto” e “Caderno de escrita”;</li> <li>- Criação de uma biblioteca de turma;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia de projeto;</li> <li>- Envolvimento da família.</li> </ul> </li> </ul>	Português; EM; Expressão Dramática; Expressão Plástica.
<b>Desenvolver a competência da leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura com diferentes funções: aprender, fazer, prazer;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biblioteca de turma;</li> <li>- Utilização de jogos;</li> <li>- Metodologia de projeto;</li> <li>- Envolvimento da família.</li> </ul> </li> </ul>	Português; Matemática; EM; Expressão Dramática; Expressão Musical.
<b>Desenvolver a autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do TEA;</li> <li>- Trabalho em pequeno e grande grupo;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia de projeto;</li> </ul> </li> <li>- Organização do espaço da sala de aulas;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão de tarefas;</li> <li>- Mapa dos comportamentos;</li> <li>- Conselho de turma;</li> </ul> </li> <li>- Utilização da biblioteca de turma.</li> </ul>	Todas

A implementação das rotinas referidas na Tabela 3 constituiu-se como uma estratégia para promover o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita. Embora os alunos não estivessem habituados à existência de rotinas, a instituição de rotinas como a “Hora do conto”, “Ler, contar e mostrar” e “Caderno de escrita” visou colmatar algumas das fragilidades detetadas e, simultaneamente, fomentar algumas potencialidades. Para Teberosky e Colomer (2003/2008), o acesso à leitura deverá ser uma atividade social com um horário e espaço específico.

Segundo Zabalza (1996), as rotinas, para as crianças, funcionam como uma forma de organizar estruturalmente as experiências do seu dia-a-dia, minimizando a existência de uma incerteza relativamente ao futuro. O facto de haver uma sequência previsível de acontecimentos tem impacto ao nível da segurança e autonomia da criança. Desta forma, considerou-se que o contacto rotineiro com estas atividades se pudesse tornar um hábito na vida escolar dos alunos potenciando, eventualmente, o gosto pelas tarefas de ler e escrever.

A criação da biblioteca de turma foi uma estratégia que potenciou a leitura espontânea e por prazer, importante para desenvolver quer o primeiro quer o segundo objetivo. De acordo com Ribeiro (2005), a leitura por prazer corresponde a uma leitura pessoal, que desencadeia emoções e desenvolve a criatividade e a sensibilidade.

Dada a importância de ler por gosto e a impossibilidade de os alunos requisitarem livros na biblioteca da escola, considerou-se crucial a existência de livros na sala de aula, ao dispor dos alunos, de modo a “tornar os livros mais próximos e a incentivar os alunos a requisitarem obras para lerem em casa” (*Plano Nacional de Leitura*, s.d, p. 52.)

Para alcançar o segundo objetivo – Desenvolver a competência da leitura – recorreu-se a estratégias como a criação da biblioteca de turma e a promoção de atividades de leitura com diferentes funções: aprender, fazer, prazer.

Na “Hora do conto”, para além de ter sido um momento no qual os alunos ouviam ler por prazer, permitiu também introduzir a leitura do livro da semana. Assim, era lido um livro relacionado com o projeto dos alunos, sendo objetivo desta leitura que os alunos disfrutassem da mesma e, ao mesmo tempo, introduzir o tema a ser trabalhado nessa semana.

A pesquisa consistiu numa estratégia para os alunos lerem para aprender, sendo que tinham que procurar a informação pertinente e construir o seu próprio conhecimento (Richardson, citado por Mattos & Castanha, 2008). Foram propostas duas pesquisas, uma para os alunos realizarem em casa, sobre as vitaminas, com base no guião fornecido e outra realizada na sala de aula, acerca das profissões antigas no âmbito de Português e EM.

Para potenciar a leitura para fazer foram explorados alguns géneros textuais: entrevista, convite e receita. Face a estes géneros, os alunos tiveram a necessidade de ler e compreender a estrutura dos textos para depois passarem à prática. Deste modo, foi estudada a estrutura da receita para os alunos confeccionarem *chantilly* e iogurte; do convite para poderem elaborar convites para os pais se dirigirem à escola; da entrevista para poderem elaborar uma entrevista a realizar aos pais sobre as suas profissões. A exploração do convite e da entrevista permitiu também contribuir para o desenvolvimento do primeiro objetivo.

Relativamente ao recurso a jogos didáticos, esta foi uma estratégia recorrente ao longo do período de intervenção que, tal como mencionado, pretendeu contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística. Esta estratégia visou promover a motivação para a aprendizagem, através do desafio individual e do desejo de alcançar a vitória (Vieira & Vieira, 2005).

Para atingir o primeiro e o segundo objetivo foi importante envolver os pais no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Zabalza (1996), é importante incluir a

família no processo de ensino e aprendizagem dado que leva a um enriquecimento do trabalho: não só aprendem os alunos, mas também os pais e professores. A aprendizagem, para Zabalza (2003), apenas é possível se houver a conjugação aluno-família-professor. De acordo com Asseiro (2004), a presença dos pais na escola permite que haja um aumento da autoestima da comunidade e é ainda um contributo bastante importante para o rendimento escolar dos alunos.

Para alcançar o terceiro objetivo – desenvolver a autonomia – foi muito importante o desenvolvimento do TEA, que contribuiu para que cada aluno trabalhasse autonomamente de acordo com as suas dificuldades, planeando e realizando o seu trabalho sem estar dependente do professor. O TEA é um trabalho em que os alunos selecionam as suas atividades, podendo desenvolvê-las individualmente, a pares ou em pequenos grupos, sendo responsáveis pela regulação e construção das suas aprendizagens (Abreu, 2006). Durante a intervenção, a maioria dos alunos optou pelo trabalho individual, apesar ter sido possível observar o apoio entre os alunos para a realização de algumas fichas presentes nos ficheiros.

Para a autonomia contribuiu também a organização do espaço e dos materiais, que devem estar acessíveis para que os alunos trabalhem com liberdade. Neste sentido, foram criados na sala de aula diferentes espaços onde se encontravam os ficheiros de Português, Matemática e EM (cf. Anexo Y). Estes recursos estavam acessíveis aos alunos e permitiram a sua utilização autónoma durante o TEA. Para Zabalza (1996), o espaço tem uma grande influência, ou seja, poderá ser tanto um facilitador como um inibidor da aprendizagem. A forma como o espaço está organizado mostra o tipo de atividades que são desenvolvidas e condiciona o trabalho que é realizado.

Por fim, tendo em conta o princípio da interdisciplinaridade, a metodologia de projeto consistiu numa estratégia que possibilitou a interligação entre os conteúdos de diferentes áreas curriculares. De acordo com Castro e Ricardo (2003), o trabalho de projeto permite igualmente desenvolver competências sociais como sejam: a comunicação, a tomada de decisão e a gestão de conflitos.

A metodologia de projeto resulta, sem dúvida, da necessidade de articular num determinado projeto um grupo de sujeitos com experiências próprias, saberes e aptidões diferentes (Leite et al., 2001). Esta foi uma estratégia essencial para atingir os objetivos, na medida em que, como o grupo de alunos era responsável pelo desenvolvimento de um projeto sobre a alimentação e as profissões, foi possível

promover o gosto pela leitura e pela escrita, uma vez que estas capacidades eram utilizadas com sentido e com finalidades precisas. Também o facto de os alunos terem que ler e pesquisar para aprender mais sobre o tema permitiu contribuir para o desenvolvimento da competência da leitura.

Por fim, o trabalho de projeto permitiu incrementar a autonomia dos alunos, uma vez que tiveram que realizar tarefas com uma certa independência do professor e com o apoio dos colegas, como a pesquisa, a escrita de textos, a preparação dos cartazes para apresentarem o projeto desenvolvido. O facto de se implementar uma metodologia de projeto permite que as dinâmicas da sala de aula se modifiquem e há um desenvolvimento não apenas da autonomia, mas também da responsabilidade e do respeito mútuo (Sanches, 2001; Vieira & Vieira, 2005).

### **5.3. Contributos das áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do PI**

Tendo por base as estratégias e os princípios pedagógicos delineados, a planificação da intervenção previu propostas de atividades e rotinas específicas que pretenderam contribuir para atingir os objetivos do PI (cf. Anexo Z).

Uma vez que a ação educativa pretendia seguir uma perspetiva interdisciplinar, algumas atividades propostas nas várias áreas disciplinares e os respetivos conteúdos trabalhados tencionavam concorrer também para o desenvolvimento do projeto da turma, relacionado com dois temas de EM. Com a articulação entre as áreas disciplinares pretendia-se, principalmente, fomentar uma lógica de sequência entre os conteúdos e conhecimentos, para que a aprendizagem pudesse fazer mais sentido para os alunos.

#### **5.3.1. Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita**

Para alcançar o primeiro objetivo foram implementadas na turma três rotinas relacionadas com a área disciplinar de Português, que pretenderam também ir ao encontro das fragilidades e das potencialidades detetadas: “Ler, contar e mostrar”, “Hora do conto”, em que era lido o livro da semana, e caderno de escrita.

No que se refere mais especificamente ao “Ler, contar e mostrar”, este tornou-se um momento no qual os alunos solicitavam para ler os seus livros preferidos e partilhá-los com os colegas. O facto de os alunos se terem voluntariado para estas

partilhas, sem imposições e/ou exigências da parte professor, revelou o prazer que alguns alunos tinham pelas atividades de ler e pelo facto de poderem trazer as suas leituras para dentro da sala de aula. É importante que os alunos tenham momentos em que possam falar e expressar-se sobre as suas leituras voluntariamente, tal como é sugerido por Barros (2007). Para além de ler, alguns alunos também optaram por contar histórias, sendo esta partilha de experiências com a leitura, segundo Sá (2004) e Villas-Boas (2005), um começo de uma comunidade de leitores.

Relativamente à “Hora do conto”, esta pretendeu ser um momento no qual os alunos ouviam ler por prazer, sabendo-se que as leituras realizadas pelo professor têm também um impacto positivo para o desenvolvimento da compreensão leitora (cf. Araújo, 2007).

De acordo com o *PNL* (s.d.), os livros que o professor lê em sala de aula devem considerar as temáticas de interesse para os alunos e o facto de o aluno ouvir ler textos que sejam do seu interesse e lhe transmitem prazer permite contribuir para que desenvolva um projeto pessoal de leitor (Balça, 2007). Desta forma, a “Hora do conto” foi também uma forma de introduzir o livro semanal que se relacionava com o tema do projeto dos alunos. Assim, a partir das histórias lidas foi possível desenvolver outras atividades complementares e com mais sentido para os alunos, tais como momentos de escrita e improvisações que surgiram através das leituras realizadas.

Como forma de contribuir para o desenvolvimento do gosto pela escrita, foi introduzido o “Caderno de escrita” (cf. Anexo AA). Ao propor uma tarefa deste tipo é importante ter em atenção a sua complexidade (Curto, Morillo & Teixidó, 2000/2008). Por isso, foi proposto aos alunos que poderiam escrever no seu caderno tantas vezes quantas pretendessem, obedecendo à exigência de escrever pelo menos uma vez por semana sobre assuntos do seu interesse ou seguindo as sugestões dadas. Os alunos transportavam o “Caderno de escrita” nas suas mochilas, sendo apenas pedido que o apresentassem para verificação uma vez por semana, após o fim de semana. Inicialmente alguns alunos mostraram-se relutantes a cumprir esta solicitação, embora posteriormente todos tenham aderido e se tenha transformado num hábito de escrita para os alunos, no qual estes escreviam sobre o que tinham realizado no fim de semana, histórias que inventavam, palavras soltas, anedotas e rimas.

O desenvolvimento do gosto pela escrita passa, sem dúvida, por uma escrita em que não existe o receio da reprovação e da crítica por parte do outro (Almeida, 1996). Por isso, o “caderno de escrita” teve como objetivo a promoção do contacto dos

alunos com a escrita livre, sem imposições, no sentido de proporcionar tarefas em que a escrita era utilizada com gosto e não apenas para dar resposta a questões e tarefas. Como o objetivo era o de estimular o gosto pela escrita, não foi dada maior atenção à correção ortográfica, tendo-se privilegiado a diversidade e quantidade.

Como forma de fomentar o gosto pela leitura, foi criada, em colaboração com os alunos, uma biblioteca de turma (cf. Anexo BB), que foi desenvolvida no âmbito das áreas de Português e de EP. Tendo em conta a importância de existirem livros que se adequem ao gosto dos alunos e à sua faixa etária (cf. Barros, 2007), os livros que estavam na biblioteca de turma foram escolhidos pelos alunos e trazidos de suas casas para a sala de aula. Assim, a literatura disponível estava de acordo com os interesses dos alunos, sendo este aspeto essencial para desenvolver o gosto pela leitura.

Tal como é sugerido por *PNL* (s.d.), a requisição de livros na biblioteca de turma era realizada uma vez por semana, todas as sextas-feiras, no sentido de se tornar um hábito na vida dos alunos. Como forma de monitorizar a requisição de livros, existia um mapa (cf. Anexo CC) no qual se assinalavam os alunos que requisitavam livros em cada semana.

A existência da biblioteca de turma permitiu, precisamente, tal como é referido por Valadão, Vaz e González (2007), fomentar atividades como o “Ler, contar e mostrar”, a “Hora do Conto” e o TEA. Deste modo, a biblioteca de turma contribuiu também para a consecução dos restantes objetivos do PI.

Tendo como ponto de partida as leituras realizadas na “Hora do conto” – *Come a sopa Marta* e *O que eu quero ser...*, respetivamente, foram propostas atividades de escrita, tais como “A minha sopa é feita de...” (cf. Anexo DD) e “O que eu quero ser” (cf. Anexo EE).

A exploração de histórias deu sentido a conteúdos de EM a trabalhar no projeto da turma, permitindo dar uma perspetiva de continuidade entre as atividades que eram propostas nas áreas disciplinares.

Foi precisamente a partir da leitura do livro *Come a sopa Marta* que se deu início à exploração do tema da alimentação, tendo-se solicitado aos alunos que, após conhecerem a sopa que a Marta comia, escrevessem frases sobre como seria a sua sopa, podendo conter alimentos saudáveis ou não saudáveis. Esta atividade pretendeu incentivar os alunos para a escrita, tentando que a mesma aparecesse articulada com a história lida e com o projeto da turma.

Foi também a partir do livro *O que que quero ser...* que se deu início ao tema relacionado com as profissões. Este livro originou também uma atividade de escrita, na qual cada aluno explicou que profissão queria ter no futuro e porquê, fazendo, inclusivamente, um retrato seu. Para que os alunos sintam prazer na escrita, é importante que saibam que a podem partilhar com os outros e, por isso, alguns alunos tiveram a oportunidade de ler as suas frases aos colegas. Assim, houve a preocupação de inserir os produtos dos alunos em circuitos comunicativos, permitindo que as atividades tivessem mais sentido para si.

Adicionalmente, uma vez que se pretendeu que os pais se dirigissem à escola para falar sobre as suas profissões, foi necessário elaborar um convite (cf. Anexo FF) e uma entrevista (cf. Anexo GG), com as questões a realizar aos pais. A exploração destes géneros textuais permitiu contribuir para o gosto pela escrita, na medida em que os alunos tiveram que escrever com sentido e com um fim específico.

Para a apresentação final, foram realizados em conjunto com os alunos alguns textos com o fim de partilharem os conhecimentos que tinham adquirido, por meio de cartazes (cf. Anexo HH). O facto de os alunos poderem ler e escrever visando o desenvolvimento de um projeto seu potencia, segundo Moedas (2000), o prazer por estas tarefas.

A realização de rimas no âmbito das áreas disciplinares de Português e de EMus foi também uma forma de promover o gosto pela escrita e pela leitura, pois esta atividade permitiu que os alunos descobrissem as regularidades existentes nos sons da língua e jogassem com os mesmos. Assim, primeiramente, cada aluno procedeu à escrita de uma rima com o seu nome, que foi, posteriormente, partilhada com os colegas e afixada na sala de aula (cf. Anexo II). Depois, as rimas foram organizadas numa determinada ordem e foram exploradas com diferentes ritmos, andamentos e sons corporais (palmas) e, finalmente, com a introdução de alguns instrumentos. A exploração das rimas foi uma atividade interessante na medida em que a introdução dos sons/instrumentos pelos alunos foi realizada de modo a que as palavras que rimavam ficassem no final de cada frase dita (por exemplo, *A Madalena (palma, palma, palma) é morena*), permitindo explorar um dos aspetos da consciência fonológica – identificação dos sons que rimam.

Quanto ao contributo do TEA para o desenvolvimento da leitura, de acordo com Moedas (2000), a existência de um tempo livre, no qual os alunos podem ler por vontade própria, é determinante para desenvolver o gosto pela leitura. De acordo com

a autora, o facto de no Plano Individual de Trabalho (PIT) (cf. Anexo JJ) os alunos poderem organizar o seu tempo e planearem as atividades que desejam realizar, sendo a leitura uma das opções, é uma forma de os alunos poderem escolher um momento para ler por iniciativa própria. Graças à biblioteca de turma criada na sala de aula, os alunos podiam proceder à leitura sem se sentirem na obrigação de o fazer, o que é, para Moedas (2000), um fator que evidencia o interesse pela leitura. No mesmo sentido, no PIT estava também presente a possibilidade de os alunos escreverem no seu caderno de escrita.

A partir das leituras realizadas na “Hora do conto” foi também possível desenvolver atividades de improvisação em ED. A título de exemplo, com base no livro *A sopa verde*, em que foram dadas aos alunos algumas imagens relacionadas com a história, foi-lhes solicitado que, oralmente, recontassem a história enquanto colocavam as imagens pela ordem correta. A partir desta tarefa, os alunos foram organizados em grupos e cada um ficou responsável por dramatizar uma das partes da história. Esta atividade permitiu, não só, fomentar a compreensão do oral, mas também envolver os alunos em atividades de movimento e expressão corporal.

### **5.3.2. Desenvolver a competência leitora**

É importante ter em consideração que “a aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto” (PNL, s.d., p. 2). Desta forma, e em consonância com o que já foi referido sobre a competência da leitura, tentou-se promover atividades que permitissem aos alunos desenvolver a sua capacidade de decifração, a compreensão da leitura e a consciencialização de que a leitura tem diferentes fins: ler para fazer, para aprender e para obter prazer.

No sentido de demonstrar aos alunos a funcionalidade da leitura, em que se lê para fazer, foram explorados alguns géneros textuais, como a receita, que foi importante para o desenvolvimento do projeto dos alunos.

Como os alunos estavam a trabalhar o tema da alimentação e tinham demonstrado interesse sobre a confeção de alguns alimentos, foi-lhes explicado que, para ser possível realizar essa atividade, seria necessário saber os ingredientes necessários e o modo de os confeccionar. A partir desse ponto procedeu-se ao estudo da estrutura da receita de uma sopa (cf. Anexo KK), que surgiu do livro lido na “Hora do conto” – *A sopa verde*. A história sugeria que a personagem principal comesse uma sopa de legumes e foi essa a receita analisada com os alunos. Após esta tarefa, foi

possível passar à leitura das receitas de *chantilly* e de iogurte, em dois momentos diferentes, através da qual os alunos tiveram que determinar o que era para fazer de uma forma autónoma e seguindo as instruções, fomentando a compreensão da leitura.

Ainda associada à leitura para fazer, enquadra-se uma atividade proposta no âmbito da Matemática e do Português, que consistiu na criação de um mercado da sala de aula (cf. Anexo LL). Para além de o mercado ter tido como objetivo ir ao encontro do conteúdo trabalhado em Matemática – o Euro –, teve também a intenção de demonstrar aos alunos como a leitura está presente numa diversidade de momentos na vida real, como o ato de ir às compras. Assim, a cada par de alunos foi fornecida uma lista de compras que os alunos necessitavam de ler para saber o que comprar, escolhendo os cartões de pagamento corretos (cf. Anexo MM). Posteriormente, tinham que encontrar nos seus cartões de pagamento os que diziam respeito aos alimentos que constavam na sua lista para, depois, poderem proceder à sua compra na banca correta.

Em Matemática foi instituída a rotina do “Problema da semana”, que consistia em, todas as sextas-feiras, dar um problema aos alunos relacionado com o conteúdo abordado nessa semana (cf. Anexo NN). Para tal, apesar de ser feita uma leitura para a turma sobre o que era pedido no problema, os alunos necessitavam de ler os problemas e interpretá-los para lhes dar resposta.

Em conjunto com os alunos, foi elaborado o convite para os pais se dirigirem à sala de aula e falarem sobre as suas profissões. Apesar de o convite não ser um texto instrucional, revelou-se importante proceder à sua análise e desconstrução, para que os alunos fossem, posteriormente, capazes de realizar um convite para os pais e participar efetivamente na sua escrita.

Assim, para a elaboração do convite, tinham sido fornecidos aos alunos dois exemplos de convites (cf. Anexo OO), que foram lidos e analisados em grande grupo. A partir desta leitura, os discentes detetaram as informações essenciais que estavam presentes em ambos os convites, tendo sido elaborada a estrutura de um convite e, posteriormente, a escrita do convite para os pais.

Também o TEA promovia o desenvolvimento da competência de leitura, dado que cada aluno, para realizar as tarefas planeadas no PIT, tinha que conseguir ler os enunciados das fichas e compreender o que era pedido para conseguir realizar as tarefas autonomamente. Apesar de, inicialmente, vários alunos pedirem simplesmente que lhes explicássemos o que era para fazer, sem tentarem ler, com o decorrer do

tempo estes pedidos foram sendo cada vez menos frequentes e os alunos perceberam que teriam mesmo que ler para conseguirem realizar o que era suposto.

No domínio do ler para aprender, que corresponde à necessidade de ler para adquirir novos conhecimentos e informações (cf. Ribeiro, 2005), foram propostos em Português e EM momentos de pesquisa e de interpretação de texto, tendo como base um guião de pesquisa/leitura.

O facto de se utilizar a leitura “como meio de acesso à informação a fim de dar resposta a um interesse do aluno é uma forma de compreensão da funcionalidade da leitura” (Moedas, 2000, p. 5). Neste sentido, a pesquisa pode ser encarada como uma atividade em que a leitura permite a busca da informação que se pretende, contribuindo para aprendizagens significativas.

Deste modo, o projeto dos alunos teve início com uma atividade de pesquisa autónoma sobre as vitaminas, que tinha sido enviada como TPC (cf. Anexo PP). Esta pesquisa surgiu da curiosidade dos alunos em saberem que alimentos tinham ou não vitaminas e, dada a complexidade do tema, optou-se por realizar um *blog* (cf. Anexo QQ) onde foi exposta a informação mais importante e, de certa forma, mais simplificada e organizada. Este TPC visava o envolvimento e participação dos pais, visto que, como o tema era difícil, se pretendia que os pais ajudassem os alunos na seleção da informação importante e no preenchimento do guião.

No mesmo sentido, em sala de aula foi proposta uma atividade também relacionada com o projeto da turma, mas desta vez subordinada ao tema das profissões antigas. Para tal, os alunos foram organizados em grupos e cada um dedicou-se ao estudo de uma profissão (cf. Anexo RR) e à busca da informação para dar resposta ao guião (cf. Anexo SS).

Ainda para contribuir para o desenvolvimento da competência da leitura, foram propostos três jogos que pretenderam promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Uma vez que nos atos de ler e de escrever está presente a associação de um fonema a um grafema, revelou-se importante promover atividades nas quais os alunos tivessem que discriminar os sons que compõem as palavras.

Assim, os jogos propostos durante período de intervenção tornaram-se numa rotina, sendo que em cada semana era realizado um jogo. Estes seguiram uma lógica de progressão, visando o aumento gradual da sua complexidade.

Como tal, o primeiro jogo – “o papagaio” (cf. Anexo TT) – baseou-se numa atividade proposta por Freitas, Alves e Costa (2007) e teve como objetivo que os

alunos identificassem os sons que se encontravam tanto em posição inicial como em posição final de palavras. Primeiramente foram explicadas as regras do jogo (cf. Anexo UU) e foram dados alguns exemplos de palavras (cf. Anexo VV), para que os alunos compreendessem o que era pretendido. Posteriormente, deu-se início ao jogo: era dita uma palavra oralmente, tendo em consideração a lista previamente elaborada; simultaneamente, era apresentada a imagem representativa dessa palavra (cf. Anexo WW), para que os alunos as pudessem compreender melhor. Cada grupo, à vez e consoante as indicações dadas, procedia à identificação dos sons iniciais e finais das palavras. Tal como sugerem Freitas, Alves e Costa (2007), a identificação do som final de palavras é mais difícil uma vez que na oralidade a sua pronúncia é menos saliente. Por isso, as palavras devem ser articuladas de forma pausada. De forma a determinar a equipa vencedora do jogo, foi utilizada uma tabela de verificação (cf. Anexo XX) na qual foi registada a equipa que acertava no som inicial e final de cada palavra ou a que errava nessa mesma identificação.

O segundo jogo proposto foi o “jogo dos sons” que consistiu num jogo de cartas (cf. Anexo YY) cujo objetivo era formar pares de imagens com as palavras que começassem pelo mesmo som (cf. Anexo ZZ). Para a execução do jogo houve um conjunto de regras a seguir (cf. Anexo AAA), que permitiam também a existência de criatividade e autonomia por parte dos alunos, pois os alunos poderiam dar nomes diferentes às imagens presentes nas cartas e, conseqüentemente, formar pares de imagens distintos (por exemplo, uma mesma imagem poderia ser considerada “rã” ou “sapo”, podendo originar diferentes pares para essa mesma carta). Para depois ser possível determinar o vencedor do jogo, no final era fornecida uma tabela de verificação (cf. Anexo BBB) a cada par na qual os alunos registavam os pares que cada um formou, que poderiam ou não ser iguais aos sugeridos na tabela. Este jogo foi realizado em dois momentos, o que promoveu um maior contacto e exploração por parte dos alunos (cf. Anexo CCC).

O último jogo proposto foi um jogo de tabuleiro (cf. Anexo DDD) e de cartas (cf. Anexo EEE). Teve como propósito que os alunos fossem capazes de segmentar os sons que compunham as palavras referidas (cf. Anexo FFF) de acordo com as regras estabelecidas (cf. Anexo GGG). Como os alunos jogavam a pares (cf. Anexo HHH) e por forma a promover uma maior autonomia durante o jogo, em cada carta estava presente uma imagem, a respetiva palavra e o número de sons que a compunham (representados por bolas). Desta forma, quando um aluno tirava a carta, era capaz de

produzir oralmente a palavra (uma vez que tanto tinha a palavra como a imagem) e era capaz de referir se a resposta do colega estava certa ou errada, pois podia confirmar na própria carta o número de sons de cada palavra. Para eleger o vencedor do jogo, era distribuída a cada aluno uma tabela (cf. Anexo III) onde este colocava as cartas que acertava e as que errava no espaço adequado.

### **5.3.3. Desenvolver a autonomia**

Por fim, com o intuito de atingir o último objetivo foi proposto um conjunto de atividades que previa que os alunos as executassem individualmente ou com a cooperação dos colegas, sem estarem dependentes do professor.

Neste âmbito, é possível destacar a requisição de livros na biblioteca de turma, para a qual os alunos dispunham de um cartão (cf. Anexo JJJ), onde registavam o título do livro que queria levar para casa no fim de semana. Para além da autonomia que tinham na escolha dos livros (dentro dos que estavam disponíveis), os alunos tinham a responsabilidade de preencher o seu cartão da biblioteca.

As pesquisas já referidas foram também uma forma de promover a autonomia dos alunos, uma vez que a seleção de informação e as aprendizagens não estavam totalmente dependentes do que era transmitido pelo professor.

Uma outra rotina implementada em EM – mapa de conceitos – visou que, no final de cada semana, cada aluno preenchesse um mapa relativo aos conteúdos abordados e, autonomamente, preenchesse os conceitos em falta (cf. Anexo KKK).

Ainda nesta área disciplinar, foi introduzida a rotina “Registo de alimentação”, na qual, no contexto do projeto dos alunos, se tencionava que cada um avaliasse o seu lanche da manhã como sendo “saudável”, “pouco saudável” ou “nada saudável” e fizesse o registo correspondente no mapa que estava exposto na parede (cf. Anexo LLL). Com o decorrer do período de intervenção eram os próprios alunos que referiam a necessidade de realizar esse registo.

Na área disciplinar de Matemática, a rotina de “Cálculo mental” permitiu que todas as terças-feiras, após a realização das tiras de cálculo mental, cada aluno corrigisse os cálculos de um(a) colega (cf. Anexo MMM). Esta tarefa permitiu também incutir nos alunos a responsabilidade de corrigirem elementos de avaliação para a área disciplinar. Adicionalmente, para esta atividade existiram tiras diferenciadas que continham cálculos que se ajustassem às capacidades de alguns alunos que revelavam mais dificuldades nesta competência. Os alunos dispunham ainda de um

apoio mais individual durante a realização desta rotina. Neste sentido, ao longo do período de intervenção foram também contemplados alguns momentos de diferenciação pedagógica em que os alunos com mais dificuldades eram apoiados pelo professor.

Ainda em Matemática, foram propostos dois jogos de cálculo mental: SuperTmatik e o bingo (cf. Anexo NNN). Em ambos os jogos os alunos foram organizados em grupos e jogaram autonomamente, tendo em conta as regras estabelecidas. O mesmo aconteceu durante os jogos de consciência fonológica e de dramatização.

A divisão de tarefas semanais (cf. Anexo OOO) permitiu desenvolver nos alunos a autonomia para a realização e o cumprimento das tarefas pelas quais eram responsáveis, tendo sido possível observar a realização das mesmas sem que fosse necessário chamar-lhes a atenção. Inclusivamente, o mapa de comportamentos (cf. Anexo PPP) permitiu que, no final de cada dia, os alunos tivessem a autonomia para refletir sobre o seu comportamento e categorizá-lo como adequado, pouco adequado ou nada adequado. Inicialmente, os alunos pediam *feedbacks* sobre o seu comportamento, referindo que não tinham capacidade de o avaliar, mas com o decorrer do tempo habituaram-se a esta tarefa e eram os próprios a chamar a atenção para a sua realização.

Os momentos disponíveis para o TEA e o CT também tiveram uma grande importância para inculcar nos alunos valores de autonomia e de responsabilidade. Para o TEA cada aluno preenchia o seu PIT individualmente, de acordo com os seus interesses, dando-lhe a oportunidade de, tal como referido, organizar o seu tempo e as atividades que queria realizar. A avaliação do PIT foi também um momento no qual os alunos podiam refletir e tomar consciência sobre as atividades que realizavam e, ao mesmo tempo, saber a opinião das professoras sobre o seu trabalho. Apesar de inicialmente, como seria de esperar, os alunos terem planeado demasiadas atividades para o tempo disponível e solicitarem que lhes fosse dito que atividades deveriam realizar, com o decorrer do tempo os alunos habituaram-se a este momento, preenchendo o seu PIT e indo buscar as fichas que queriam fazer autonomamente, sem pedir a aprovação do professor.

Em último lugar, é de salientar que, no decurso da intervenção, foram colocadas em prática várias modalidades de trabalho: a pares, em pequeno grupo, em grande grupo e individual, dependendo da atividade. Logo, também a organização da sala foi

alterada consoante o tipo de atividade e a modalidade de trabalho, dado que a sala de aula deve ser adequada às suas funções (Arends, 2008). Para esta organização, contou-se com a colaboração dos alunos, considerando-se que os alunos deveriam fazer parte de todo o processo de aprendizagem, inclusive na reorganização da sala, que é o espaço onde decorre essencialmente a sua aprendizagem.

## **6. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos**

Ao longo do desenvolvimento do trabalho com os alunos os processos de avaliação permitem regular a aquisição ou não das aprendizagens da sua parte, permitindo, adicionalmente, que o professor ajuste a sua prática consoante as dificuldades/potencialidades que os alunos apresentam num determinado conteúdo e ir assim ao encontro das suas necessidades.

De acordo com Arends (2008), a avaliação configura-se como um processo de medição através do qual são recolhidas informações por parte do professor relativamente aos alunos, de modo a tomar decisões que posteriormente afetarão o processo educativo. Para Zalbalza (2003), falar em avaliação implica também falar em classificação. Este autor considera que a classificação se pauta por ser um processo de valoração de um certo produto do aluno por via de uma nota. Deste modo, as aprendizagens dos alunos foram avaliadas através das modalidades de avaliação de diagnóstico, formativa, sumativa e de autoavaliação, através de instrumentos tanto formais como informais<sup>5</sup>.

A avaliação de diagnóstico foi a primeira a ser realizada com a intenção de compreender as potencialidades/fragilidades dos alunos. Em relação a esta modalidade de avaliação, Ferreira (2007) menciona que a sua intenção é estabelecer qual o melhor ponto de partida para a iniciação da aprendizagem, permitindo também ao professor compreender quais são os interesses que os alunos revelam.

---

<sup>5</sup> Para Pais e Monteiro (2002), a avaliação informal nem sempre está estruturada de forma adequada, embora influencie as decisões que o professor toma. Relativamente à avaliação formal, as autoras afirmam que esta é um processo através do qual o professor adquire informações avaliativas, como é o caso dos testes escritos, sendo que estes costumam ser classificados com uma nota.

Durante a intervenção foi necessário recorrer à avaliação formativa para verificar quais as dificuldades que os alunos apresentavam em relação aos novos conteúdos abordados. Esta modalidade de avaliação permite promover não só a aprendizagem do aluno, como tem também em linha de conta o ponto em que o aluno se encontra no que à aprendizagem diz respeito (Villas-Boas, 2006).

A avaliação sumativa, por sua vez, pretende sintetizar o desempenho dos alunos, de modo a determinar uma nota (Arends, 2008). Verifica, portanto, o progresso dos alunos após o processo de aprendizagem, constituindo um balanço final de todo o percurso (Pais & Monteiro, 2002). Relativamente à avaliação sumativa, realizou-se uma comparação entre os dados recolhidos inicialmente na avaliação de diagnóstico e os dados recolhidos no final da intervenção.

### **6.1.1. Português**

Relativamente à área disciplinar de Português (cf. Anexo QQQ), no geral, os alunos tiveram um bom desempenho, centrando-se a sua maior dificuldade no domínio da escrita. Através da comparação dos dados da avaliação final com a avaliação de diagnóstico (cf. Anexo RRR) é possível destacar alguns indicadores, pelo facto de terem sido alvo de melhoria ou não. Mais concretamente, em relação à leitura, verifica-se que, no geral, não houve uma grande melhoria nos indicadores avaliados, uma vez que os alunos também não revelavam grandes dificuldades neste domínio. Ainda assim, é possível realçar alguns aspetos que melhoraram, como a leitura de frases que, inicialmente, era realizada por 10 alunos e, na avaliação final, por 16 alunos. Também no que diz respeito à autonomia na leitura, inicialmente 13 alunos eram autónomos nesta competência e 9 eram-no às vezes; no final verificou-se que 18 dos 23 alunos já eram autónomos na leitura, sendo que os restantes 5 necessitavam de ajuda às vezes, revelando igualmente uma progressão significativa da sua parte.

Quanto à escrita, numa análise global constata-se que os alunos mantiveram o seu nível. Porém, é possível destacar que, durante a avaliação de diagnóstico, 9 alunos escreviam legivelmente com correção (orto)gráfica pequenos textos ditados e, na avaliação final, verifica-se que 12 alunos escreviam legivelmente com a referida correção, havendo, por isso, uma melhoria por parte dos alunos. No que se refere à escrita de palavras com <x> e <ch>, na avaliação de diagnóstico 8 alunos utilizavam corretamente o grafema <x> na escrita de palavras e 11 alunos faziam-no às vezes; na avaliação final, 15 alunos escreviam corretamente palavras com <x> e 3 faziam-no às

vezes. Porém, na escrita de palavras com os grafemas <ch> houve uma descida na avaliação dos alunos, sendo que, inicialmente 7 alunos escreviam corretamente, 11 às vezes e 1 não o fazia e, na avaliação final, apenas 4 alunos escreviam corretamente palavras com <ch>, 7 faziam-no às vezes e 12 escreviam incorretamente. Deste modo, houve uma descida nos resultados dos alunos neste último indicador. Todavia, é de realçar que a escrita correta de palavras em que existem 2 grafemas para um mesmo som é mais difícil de se realizar, sendo necessário que haja bastante contacto com este tipo de palavras para que os alunos as consigam memorizar.

Em relação à expressão oral, de um modo global verifica-se que persistia o respeito entre os alunos e pelas suas participações. Neste domínio, é possível destacar a participação em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos e esperando a sua vez era feita por 19 alunos, sendo que 4 faziam-no às vezes; na avaliação final verificou-se que 17 alunos o faziam e 6 faziam-no às vezes. Neste indicador verificou-se uma diminuição do respeito pela vez do colega, embora não seja muito significativa. A partilha de ideias, sensações e sentimentos pessoais era feita por 16 alunos na avaliação de diagnóstico e, na avaliação final constatou-se que 17 alunos partilhavam ideias, verificando-se neste indicador uma ligeira melhoria.

No que diz respeito à compreensão do oral, observa-se uma melhoria por parte dos alunos, nomeadamente no que se refere ao indicador “Presta atenção ao que ouve de modo a tornar possível...”. Durante a avaliação de diagnóstico verificou-se que 12 alunos eram capazes de reter o essencial de um pequeno texto ouvido e, na avaliação final, 17 alunos faziam-no. Neste indicador constata-se, por isso, uma melhoria acentuada entre o início e o final da intervenção. O mesmo acontece com o ouvir e responder a questões acerca do que ouviu, que passou de 12 para 19 alunos.

Por fim, relativamente ao CEL, na avaliação de diagnóstico verificou-se que 11 alunos eram capazes de ordenar palavras consoante a ordem alfabética e na avaliação final 14 alunos faziam-no corretamente. Neste indicador, à semelhança do anterior, verifica-se também uma melhoria por parte dos alunos. Quanto à divisão silábica, os alunos não demonstraram dificuldades neste aspeto, mantendo-se o balanço positivo.

No que se refere mais especificamente à consciência fonológica, foi realizada uma ficha de avaliação final (cf. Anexo SSS), similar à realizada no período de observação. A partir dos resultados desta ficha (cf. Anexo TTT) foi possível fazer uma comparação com os dados recolhidos inicialmente (cf. Anexo UUU) e verificar que houve uma evolução bastante positiva na discriminação dos sons iniciais de palavras,

dado que, inicialmente, apenas 4 alunos o conseguiram fazer e, no final, 12 alunos conseguiram discriminar autonomamente os sons iniciais das palavras. Quanto à segmentação da cadeia fónica também é possível afirmar que houve uma evolução, uma vez que, tal como se disse anteriormente, os alunos realizaram a tarefa recorrendo à contagem das letras que compunham as palavras e, no final, 9 alunos foram capazes de segmentar corretamente a cadeia fónica de palavras autonomamente e 7 fizeram-no às vezes.

### **6.1.2. Matemática**

Na área disciplinar de Matemática (cf. Anexo VVV), em geral o desempenho dos alunos foi relativamente bom, apesar de existirem aspetos que necessitam de ser mais trabalhados, nomeadamente no que diz respeito à resolução de problemas. Porém, dada a faixa etária dos alunos, também é natural que a resolução de problemas seja uma das tarefas nas quais os alunos revelam mais dificuldades, pois depende igualmente da compreensão e interpretação dos enunciados. Ainda assim, é possível constatar uma ligeira evolução neste aspeto.

No domínio de Números e Operações, é de realçar os indicadores em que os alunos tinham demonstrado mais dificuldades. Fazendo uma comparação com os dados recolhidos na avaliação de diagnóstico (cf. Anexo WWW), constata-se que, inicialmente, apenas 1 aluno fazia corretamente a comparação de números naturais até 100 tirando partido do valor posicional dos algarismos e utilizando corretamente os símbolos «<» e «>». Na avaliação final, 11 alunos faziam esta comparação, o que demonstra uma evolução considerável por parte dos alunos. Ainda neste domínio, a adição fluente de dois números de um algarismo era feita por 6 alunos aquando da avaliação de diagnóstico e, na altura da avaliação final, 21 alunos faziam esta adição e apenas 1 aluno não o fazia. Neste indicador os alunos revelaram uma evolução substancial.

### **6.1.3. Estudo do Meio**

Quando à área disciplinar de EM, a avaliação de diagnóstico efetuada permitiu compreender que, no geral, os alunos não apresentavam dificuldades nos conteúdos, para além do reconhecimento do tempo que faz e da sucessão do tempo. Estes conteúdos foram avaliados através da rotina “Que tempo faz?” e do preenchimento do

calendário diário. Assim, foi possível incidir noutros conteúdos que, tal como referido, associam-se à alimentação e às profissões, dado o interesse revelado pelos alunos no primeiro, e o facto de o segundo ter estado incluídos na planificação trimestral da OC. O primeiro insere-se no tema *A saúde do seu corpo* e o segundo em *Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade*, apesar de este último pertencer aos objetivos de 2.º ano.

Por forma a avaliar os alunos nestes temas e, dada a impossibilidade de realizar uma avaliação sumativa de carácter escrito que incidisse maioritariamente nestes temas, a avaliação foi realizada por meio de mapas de conceitos semanais, das pesquisas propostas, e ainda da apresentação final do projeto (cf. Anexo XXX)

Numa análise global, verifica-se que os alunos tiveram um desempenho muito bom. Porém, é de salientar que, a maior dificuldade dos alunos relacionou-se com o tema das profissões, na identificação dos locais de trabalho, principalmente das profissões antigas.

#### **6.1.4. Expressões Artísticas e Físico-Motora**

No que diz respeito às EAFM, as avaliações diagnósticas revelaram que os alunos tinham mais dificuldades em EFM (cf. Anexo YYY). Assim sendo, comparativamente com a avaliação de diagnóstico (cf. Anexo ZZZ) destacam-se os indicadores em que os alunos tinham revelado maiores dificuldades - pontapear a bola em precisão a um alvo com um pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio e pontapear a bola em distância, para além de uma zona/marca, com um pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio. Em ambos verifica-se que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades em cumprir os critérios de êxito. Na avaliação final, para os mesmos indicadores, observa-se que houve uma evolução positiva por parte dos alunos, embora em ambos os indicadores esta evolução tenha sido apenas parcial, dado que os alunos revelaram mais dificuldades em cumprir alguns critérios como é o caso de manter o equilíbrio após pontapear a bola – 15 alunos não o faziam para o primeiro indicador e 12 não o faziam para o segundo. Relativamente ao bloco de Deslocamentos e Equilíbrio, durante a avaliação de diagnóstico, os alunos foram capazes de cumprir os critérios com êxito, tendo ocorrido o mesmo na avaliação final, sendo que 23 realizaram a receção ao solo sem locomoção e apenas 2 não faziam a chamada a pés juntos.

No que respeita a ED (cf. Anexo AAAA), os alunos atingiram os objetivos com relativa facilidade. Porém, verifica-se que a dificuldade inferida durante a avaliação de diagnóstico teve uma evolução negativa na avaliação final – a expressão de opiniões pessoais. Inicialmente 2 alunos não exprimiam as suas opiniões, 5 alunos faziam-no por vezes e os restantes faziam-no. Na avaliação final 2 alunos não exprimiam as suas opiniões, 8 alunos faziam-no por vezes e os restantes faziam-no (cf. Anexo BBBB).

Em relação a EP (cf. Anexo CCCC), os alunos não tiveram um bom desempenho nas atividades propostas. Relativamente à maior dificuldade dos alunos durante a avaliação de diagnóstico, que se centrou na pintura, ou seja, os alunos não pintavam com a técnica correta, comparando com a avaliação final verifica-se que esta dificuldade persistiu e não houve uma evolução significativa por parte dos alunos. No entanto, na exploração de diferentes materiais a utilização dos diversos materiais foi praticamente equivalente (cf. Anexo DDDD).

Por fim, quanto a EMus (cf. Anexo EEEE), os alunos atingiram com relativa facilidade os objetivos definidos para a área disciplinar, que se relacionavam com a elaboração de rimas, em colaboração com a área disciplinar de Português, a criação de uma música com as rimas da turma que, inicialmente eram acompanhadas com precursão corporal e, posteriormente, com instrumentos.

### **6.1.5. Comportamentos/Competências sociais**

Relativamente aos comportamentos/competências sociais, os indicadores foram agrupados em seis grupos – cumpre as regras da sala de aula, trabalha em cooperação, trabalha de forma responsável, trabalha de forma autónoma, relação com os outros e participa de forma ativa na dinâmica do grande grupo (cf. Anexo FFFF).

No que ao cumprimento das regras da sala de aula diz respeito, verificou-se que, em termos gerais, os alunos mantêm os seus comportamentos adequados. No entanto, em comparação com a avaliação de diagnóstico (cf. Anexo GGGG), no trabalho de forma autónoma, verifica-se uma evolução positiva, visto que, na avaliação de diagnóstico, 7 alunos realizavam as atividades com apoio e, na avaliação final, apenas 4 o faziam. Quanto à participação de forma ativa na dinâmica do grupo, os alunos revelaram uma melhoria, especialmente no indicador relativo à partilha de ideias, estratégias e dúvidas, pois, apesar de o número de alunos a intervir ser o mesmo, todos os alunos partilham as suas ideias ainda que alguns o façam apenas por

vezes. No que toca à relação com o outro e ao trabalho em cooperação, não se verificaram alterações significativas.

## 6.2. Avaliação do Projeto de Intervenção

Terminado o período de intervenção, faz todo o sentido avaliar de que modo o que foi inicialmente planeado foi concretizado ou não. Para realizar a avaliação foram definidos os indicadores de avaliação que, ao longo da intervenção, iriam ser tidos em conta para que fosse possível determinar a direção que o projeto estava a tomar e de que forma os objetivos estariam ou não a ser atingidos.

Por forma a avaliar os objetivos do PI, foi elaborada primeiramente uma grelha que continha os indicadores relativos a cada um dos objetivos (cf. Anexo HHHH), tendo esta sido preenchida com os dados recolhidos no início da intervenção. Para efetivar esta avaliação era necessário um termo de comparação e, portanto, no final da intervenção os dados recolhidos foram organizados numa grelha similar (cf. Anexo IIII). Posteriormente, a informação sistematizada nas grelhas foram alvo da construção de gráficos que permitiam uma melhor apresentação dos resultados de forma a avaliar a evolução dos alunos.

Em relação ao primeiro objetivo - *Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita* –, verifica-se na Figura 1 que, tanto em relação à leitura como à escrita, os resultados mantiveram-se, não tendo havido alterações muito acentuadas.

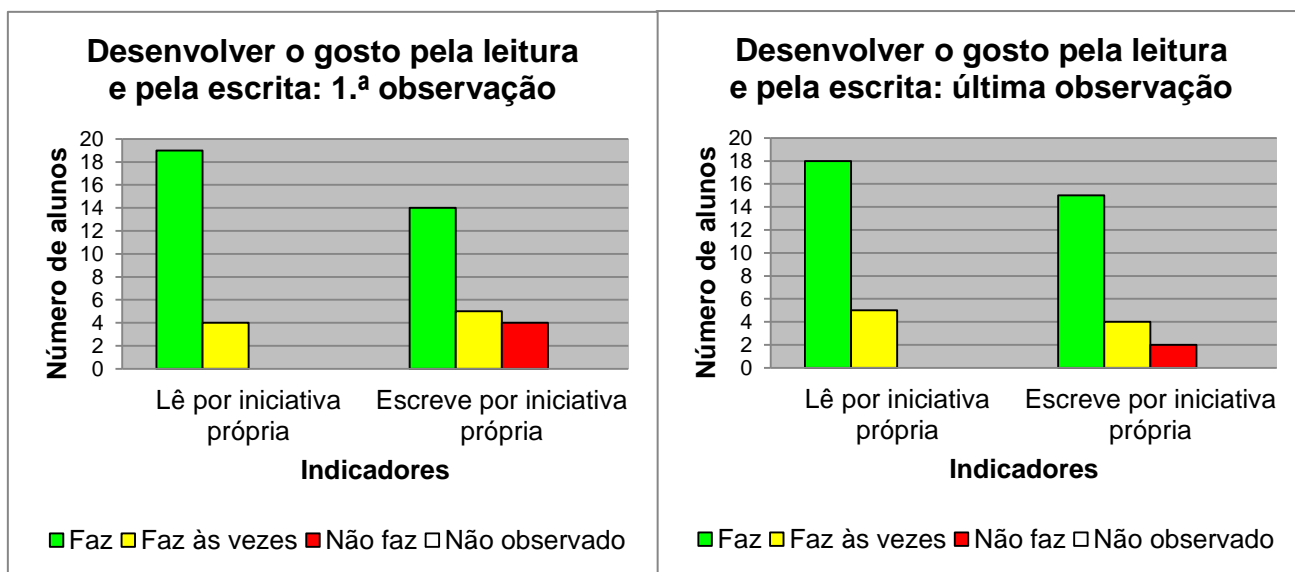


Figura 1. Comparação entre a 1.ª observação e a última observação relativamente ao 1.º objetivo do PI

É, contudo, importante mencionar que o aluno que apresentava bastantes dificuldades na leitura e na escrita começava já a progredir em relação à leitura, apesar de não acontecer o mesmo em relação à escrita, apresentando ainda bastantes dificuldades. No primeiro indicador é possível verificar que os alunos que leem por iniciativa própria passaram de 19 na primeira observação para 18. No segundo indicador, verifica-se que inicialmente 14 escreviam por iniciativa própria passando a ser 15 na segunda observação.

Conclui-se, portanto, que o primeiro objetivo geral do PI necessitaria de mais tempo para que fosse possível verificar uma evolução efetiva. Consideramos, por isso, que será importante continuar a investir em momentos de leitura e de escrita significativa para os alunos.

Quanto ao segundo objetivo - Desenvolver a competência da leitura –, verifica-se também pela Figura 2 que houve uma evolução significativa.

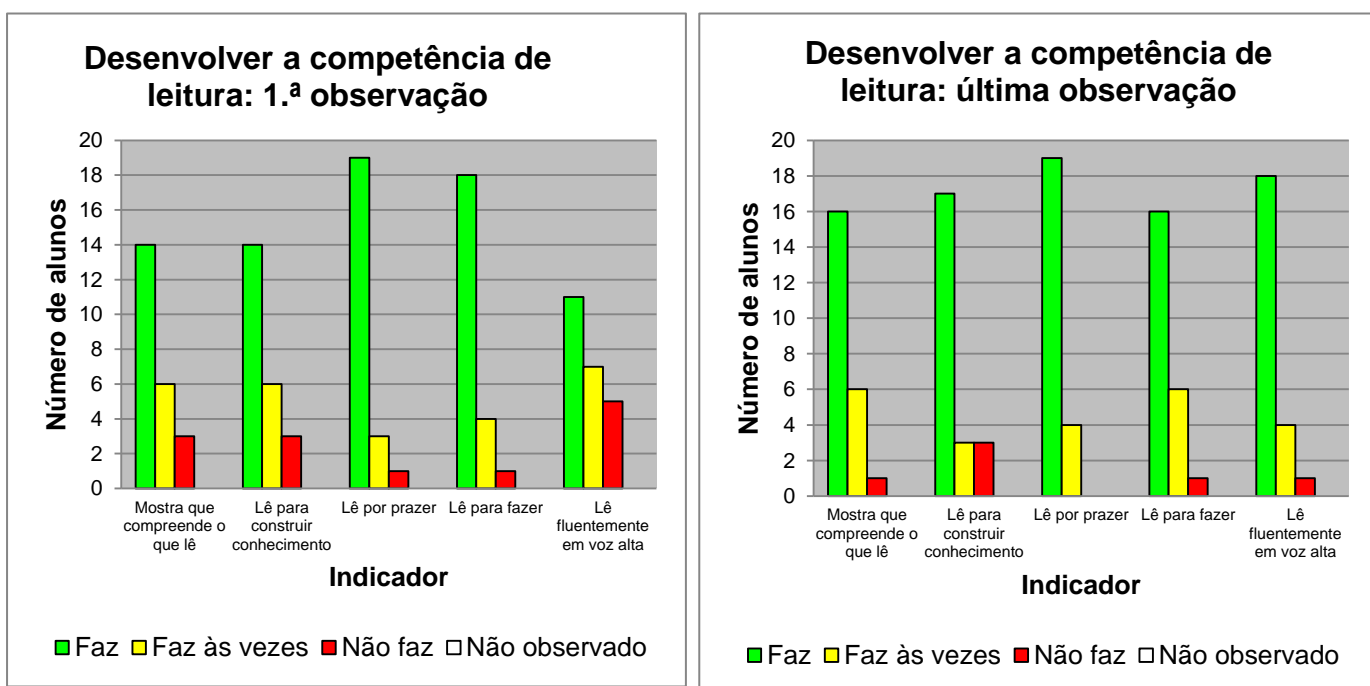


Figura 2. Comparação entre a 1.ª observação e a última observação relativamente ao 2.º objetivo do PI

Relativamente aos dois primeiros indicadores deste objetivo, houve um ligeiro acréscimo do número de alunos que mostraram uma evolução no domínio da compreensão de leitura e nas tarefas de leitura para construção de conhecimento. Verifica-se igualmente que os alunos mantiveram o seu interesse pelas leituras. É de

destacar que o aluno que apresentava mais dificuldades na leitura e na escrita, inicialmente nunca o fazia e, com o decorrer do tempo, começou a fazê-lo às vezes.

A maior evolução verifica-se ao nível da fluência de leitura em voz alta, visto que na segunda observação já 18 alunos liam fluentemente, o que significa um aumento de 7 alunos.

No que se refere mais especificamente ao desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, a análise dos dados recolhidos relativos ao primeiro jogo - “O papagaio” (cf. Anexo JJJJ) – permitiu concluir que os alunos não tiveram muitas dificuldades em identificar tanto os sons iniciais como os sons finais das palavras (cf. Figura 3).

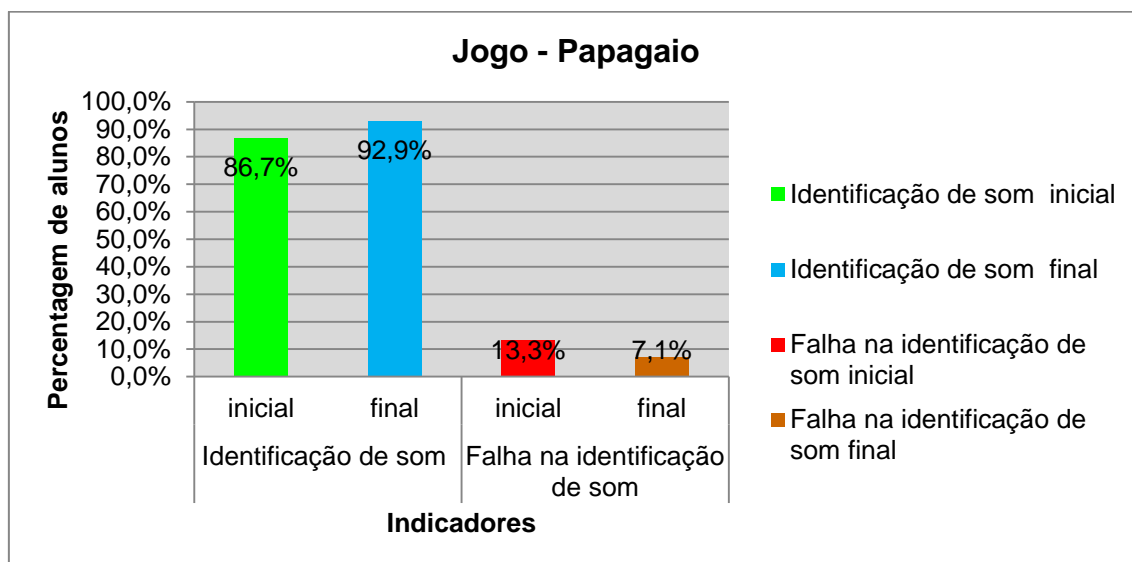


Figura 3. Resultados do jogo “papagaio”. Dados recolhidos através da análise realizada às respostas dos alunos.

Relativamente ao jogo dos sons, este foi realizado duas vezes, tendo sido possível comparar os resultados e verificar uma ligeira evolução, na medida em que o sucesso na realização da tarefa aumentou (cf. Anexo KKKK).

Tal como é possível observar no Anexo KKKK, dos alunos que participaram nos dois os jogos, 10 subiram ou mantiveram os seus resultados, relativamente ao número de pares corretos que efetuaram, e 2 alunos desceram. Porém, estas descidas não foram muito significativas, pois ambos os alunos no primeiro jogo tinham realizado 13 pares corretos e, no segundo jogo, realizaram 12.

Quanto ao aluno C., que revela níveis muito baixos de consciência fonológica, não é possível determinar o critério subjacente aos pares realizados, por exemplo:

golfinho/igreja; rei/casa; dois/lua.

Na segunda vez que os alunos jogaram, o número de pares que cada aluno realizou tendo em conta o som inicial das palavras aumentou (cf. Figura 4).

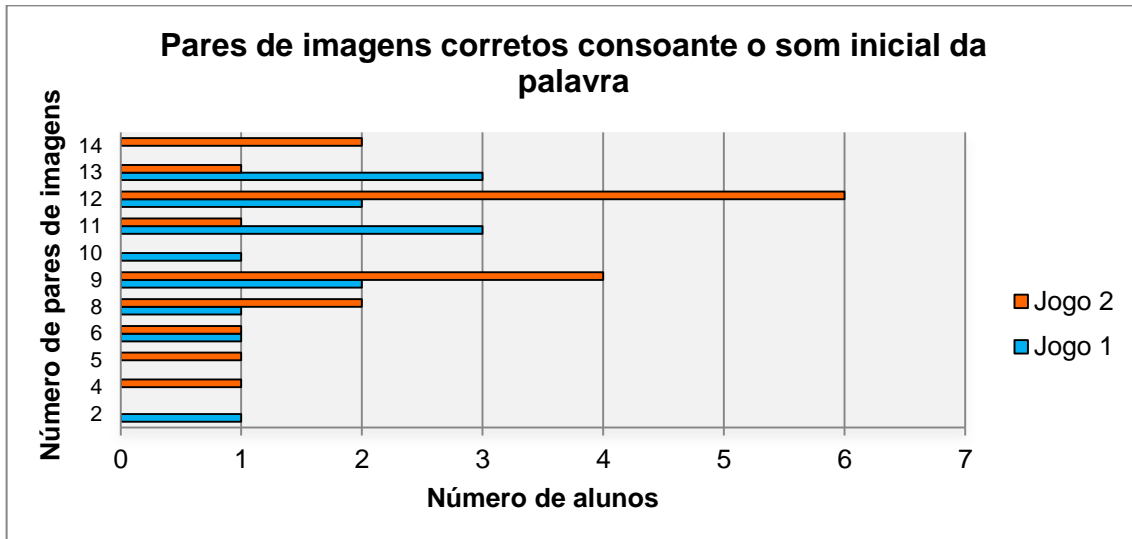


Figura 4. Pares de imagens corretos consoante o som inicial das palavras. Dados recolhidos através da análise das tabelas de verificação de cada par.

Na Figura 4, observa-se que, no segundo jogo há um aumento do número de alunos que fazem um número maior de pares: 6 alunos fazem 12 e 2 alunos fazem 14 (que é o máximo possível).

O último jogo – jogo de tabuleiro – foi também realizado em dois momentos (cf. Anexo LLLL), permitindo avaliar se houve ou não progressão na realização da tarefa, tendo em conta a percentagem de palavras segmentadas corretamente (cf. Figura 5).

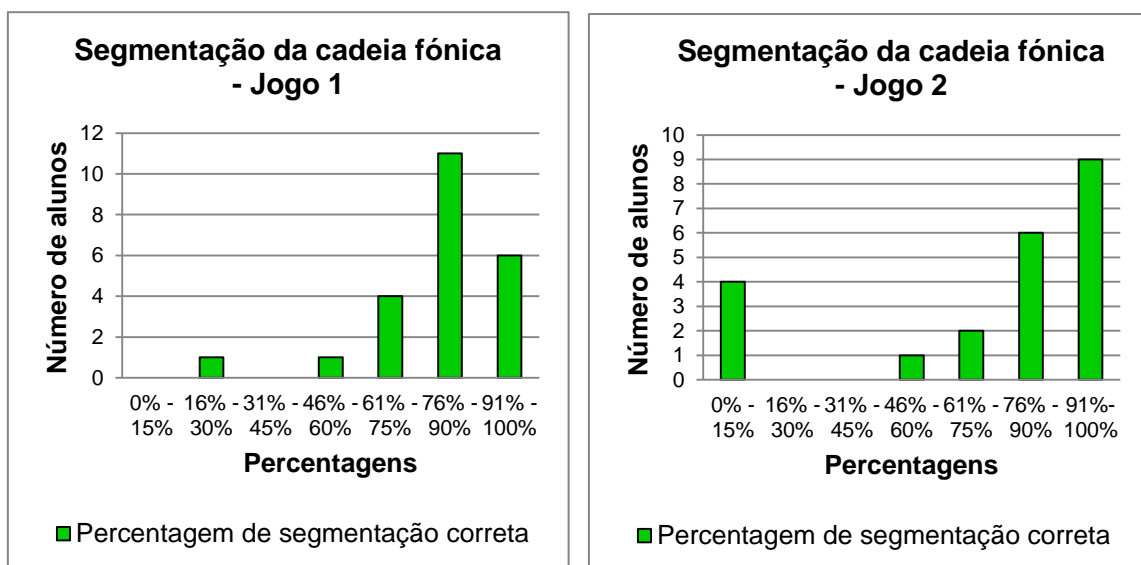


Figura 5. Percentagem de alunos que segmentou corretamente a cadeia fónica de palavras.

Os gráficos da Figura 5 indicam que, em ambos os jogos, grande parte dos alunos conseguiu segmentar a cadeia fónica das palavras em jogo. No primeiro jogo, 11 alunos foram capazes de segmentar corretamente aproximadamente 76% a 90% das palavras que jogaram e, no segundo jogo, a maioria dos alunos conseguiu segmentar corretamente entre 91% e 100% das palavras em jogo.

No segundo jogo houve um maior número de alunos que apenas segmentou corretamente 0% a 15% das palavras em jogo. Tal também adveio do facto de ter havido menos tempo de jogo e, conseqüentemente, os alunos em questão podem ter conseguido jogar menos cartas, fazendo com que a percentagem de acerto diminuísse.

Ainda assim, existiram algumas palavras cuja segmentação colocou maiores dificuldades aos alunos, como se pode observar na Figura 6.

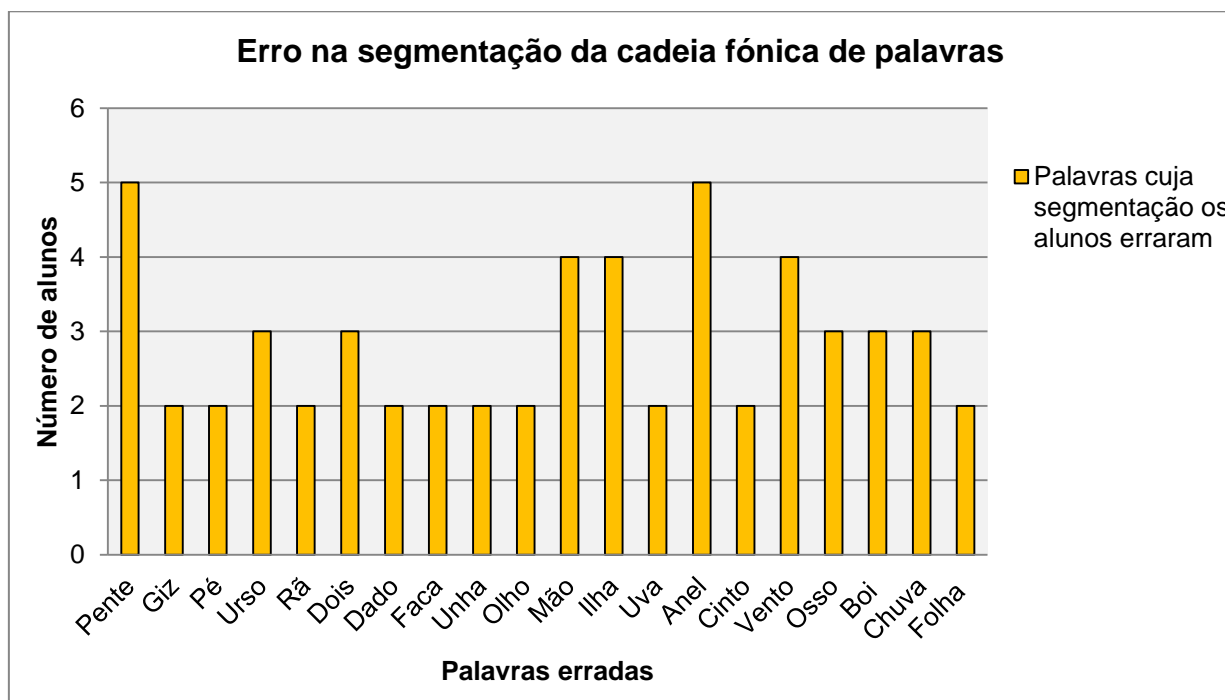


Figura 6. Palavras cuja segmentação os alunos erraram. Dados recolhidos através da análise das tabelas de verificação de cada aluno.

Como se pode observar as palavras com maior número de erros de segmentação foram: *anel* e *pente* (5 alunos); *ilha*, *mão* e *vento* (4 alunos).

Relativamente ao segundo objetivo, pode concluir-se que, em termos gerais, este foi atingido, apesar de se ter verificado uma evolução negativa num dos indicadores dos objetivos gerais do PI – Lê para fazer – que passou de 4 alunos que o faziam às vezes para 6 alunos.

Por fim, no que respeita ao terceiro objetivo – *Desenvolver a autonomia* –, verifica-se que houve um aumento significativo em todos os indicadores, que está visível nos gráficos apresentados na Figura 7.

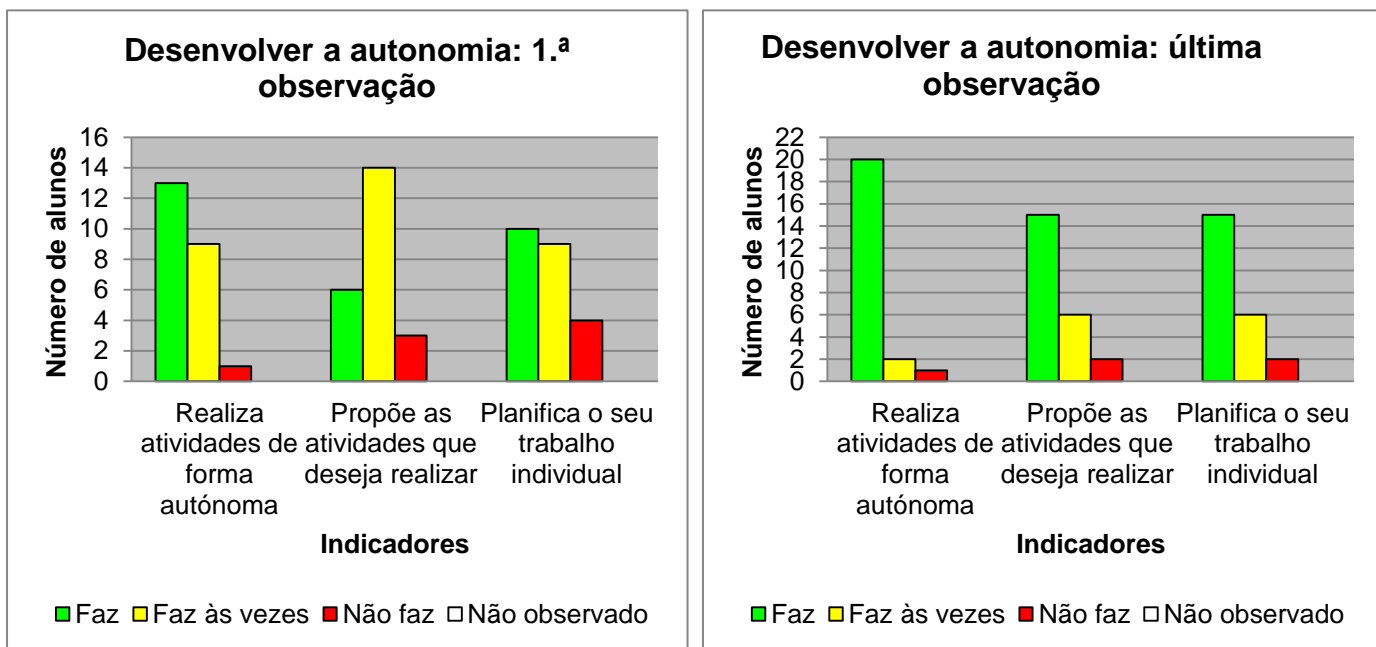


Figura 7. Comparação entre a 1.ª observação e a última observação relativamente ao 3.º objetivo do PI.

Conclui-se, portanto, que o terceiro objetivo definido para o PI foi igualmente atingido, sendo no entanto, de referir que um dos alunos apresentou bastantes dificuldades na realização das atividades propostas devido às suas fragilidades nas competências de leitura e de escrita.

Com o propósito de saber as opiniões dos alunos sobre o projeto desenvolvido, cada um preencheu um questionário (cf. Anexo MMMM) que, através da sua análise (cf. Anexo NNNN) permitiu compreender de que modo o projeto foi bem-sucedido ou não. Este questionário foi também um modo de os alunos realizarem a sua autoavaliação, que permitiu perceber se os alunos compreenderam as suas dificuldades relativamente às aprendizagens que se pretendia que eles adquirissem, sendo este um processo de regulação ligado a processos metacognitivos (Santos, 2002).

### **6.2.1. Reformulações do projeto**

Durante a intervenção não foram realizadas reformulações significativas ao PI. No entanto, devido a situações imprevistas e também devido à resposta que os alunos davam em relação ao que ia sendo abordado, foi necessário realizar algumas atividades mais cedo do que o previsto e outras mais tarde.

Segundo Arends (2008), por vezes os professores têm tendência a ensinar tópicos rapidamente com o objetivo de se cumprir o que está planeado, fazendo com que o tempo não seja utilizado de forma eficaz. Porém, desta forma não se está a contribuir para uma verdadeira aprendizagem dos alunos. Partindo deste pressuposto, considerámos que por vezes seria mais proveitoso despende mais tempo numa determinada tarefa em detrimento de outras para que os conteúdos fossem consolidados e houvesse uma melhor compreensão dos mesmos.

## **7. CONCLUSÕES FINAIS**

Com o término deste trabalho, torna-se importante refletir sobre o processo de intervenção e fazer o balanço do trabalho realizado, realçando os aspetos considerados mais relevantes, os constrangimentos que surgiram, a forma de os ultrapassar, e as alterações que poderia ter feito para dar resposta a determinadas situações.

No que se refere à definição dos objetivos – que teve por base as dificuldades reveladas pelos alunos – considera-se que estes foram adequados, pois foram ao encontro das competências essenciais numa primeira fase de aprendizagem: leitura e escrita.

Estando os alunos numa etapa inicial de aprendizagem formal destas competências, é determinante que sintam prazer em realizar essas aprendizagens e desejem iniciar o seu projeto pessoal de leitores e “escritores”. Durante o período de intervenção, ao terem sido propostas atividades de escrita e de leitura que iam ao encontro dos interesses dos alunos, foi possível contribuir para que estes desejassem aprender a ler e a escrever, tornando-se mais autónomos na realização de atividades em que mobilizavam essas competências. De facto, aquando da preparação dos cartazes para a apresentação final do projeto dos alunos, foi visível a sua autonomia neste âmbito.

Das estratégias implementadas, destaco a criação da biblioteca de turma, que permitiu desenvolver o gosto pela leitura. Verificou-se o entusiasmo e interesse dos alunos pela possibilidade de partilharem livros com os colegas, questionando várias vezes ao longo da semana quando podiam requisitar outro livro pois já tinham terminado de ler o que tinham levado para casa.

É de salientar igualmente a relevância que o TEA adquiriu ao longo do período de intervenção, por se ter revelado um desafio não só para os alunos, mas também para mim. Os alunos nunca tinham tido a possibilidade de trabalhar de uma forma tão autónoma, organizando o seu tempo e planeando as atividades que queriam realizar. Foi também um desafio durante a prática, dado que foi a primeira vez que tive a possibilidade de promover o TEA, tendo sido possível efetivamente comprovar o contributo deste trabalho para a criação de hábitos de trabalho autónomo.

Relativamente aos constrangimentos que se verificaram, estes relacionaram-se essencialmente com a gestão do tempo e a adequação da linguagem ao 1.º ano do 1.º CEB.

A gestão do tempo foi uma dificuldade sentida, particularmente na primeira semana de intervenção, na medida em que não tinha uma verdadeira noção se a quantidade de conteúdos e atividades propostas eram adequadas ao ritmo da turma e às características dos alunos. Por este motivo, nem sempre foi possível cumprir o que estava planeado no plano de aula, apesar de o mesmo ser visto como flexível e adaptável às circunstâncias. Assim, por diversas vezes as atividades planeadas excediam o tempo previsto e, perante estas situações, optou-se por lhes dar continuidade e adiar as restantes, para que houvesse o tempo necessário para abordar verdadeiramente um conteúdo, sem apressar a aprendizagem. Foi o caso, por exemplo, de uma atividade de pesquisa na sala de aula sobre as profissões antigas, em que o tempo previsto não tinha sido suficiente e, por isso, preferiu-se continuar a pesquisa na aula seguinte para que, de facto, a atividade pudesse ficar bem consolidada.

No que se refere à adequação da linguagem, a dificuldade adveio do facto de o último estágio realizado ter sido numa turma no 5.º ano, pelo que, a linguagem podia e devia ser mais elaborada. No 1.º ano os alunos estão numa fase inicial de aprendizagem, pelo que a linguagem deve ser acessível, simples e direta para que os alunos possam compreender o que é solicitado. Esta foi uma dificuldade sentida

essencialmente durante a primeira semana de intervenção, pois, com o *feedback* e apoio fornecidos pela OC, foi possível ultrapassar esta dificuldade.

Ao longo deste percurso, existiram também algumas situações que, após refletir, não foram solucionadas da melhor forma. Como exemplo, pode referir-se a prática de uma diferenciação pedagógica. Apesar de ter sido possível diferenciar as atividades, principalmente para os alunos que revelavam maiores dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo, a mesma não foi praticada tanto quanto possível. Por exemplo, para algumas atividades de leitura individual, poder-se-ia ter dado um apoio individualizado aos alunos com dificuldades nesta competência, acompanhando a sua leitura. Também no problema da semana, dever-se-ia ter dado um apoio individualizado a estes alunos, ajudando-os a compreender o que era pedido, enquanto os restantes faziam o seu trabalho.

Durante a prática, o jogo como estratégia didática de ensino suscitou o meu interesse, pelo que se tentou integrá-lo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A investigação realizada permitiu, portanto, dar resposta à questão que emergiu sobre este tema – se o jogo pode ser uma estratégia que fomenta a motivação para a aprendizagem e se promove um ambiente educativo lúdico e de prazer.

A partir das leituras de referência realizadas, dos jogos que construí e dos resultados obtidos, é possível considerar que o jogo pode ser uma estratégia de ensino eficaz se os seus objetivos forem claros e contribuírem para uma verdadeira aprendizagem. Deste modo, não se pode propor um jogo aos alunos apenas pelo ato de jogar, sendo crucial a existência de regras e que estas sejam clarificadas aos alunos. Adicionalmente, é determinante que, durante ou após o jogo, haja uma sistematização das aprendizagens, ou seja, um momento em que se verifique as estratégias dos alunos, as suas conclusões sobre o jogo, as aprendizagens que realizaram e as dificuldades que sentiram.

De facto, é possível concluir que os jogos propostos contribuíram para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos. Porém, não quer isto dizer que se deva recorrer constantemente a esta estratégia, uma vez que a mesma não deve ser utilizada em excesso, para evitar que se torne numa atividade recorrente e pouco estimulante. Assim, o jogo poderá ser uma estratégia diversificada, que fomenta um ambiente de aprendizagem dinâmico, criativo e motivante. Apesar destas conclusões, considero que este estudo poderá ser enriquecido com outras investigações, que contraponham ou fomentem os resultados obtidos.

Esta prática educativa permitiu-me ter contacto com novas estratégias, das quais saliento o TEA e o jogo, que, dados os seus resultados positivos, tenciono ter a possibilidade de implementar no futuro. Ambas permitiram desenvolver competências relacionadas com a monitorização da turma e a gestão dos comportamentos.

A intervenção educativa permitiu-me ter contacto com a realidade escolar e confirmar que, de facto, a profissão docente é um constante desafio, principalmente no 1.º CEB, pois um só professor tem que ser capaz de promover a aprendizagem dos alunos nas várias áreas disciplinares, através de atividades e estratégias que permitam alcançar os objetivos definidos para este ciclo de estudos.

Como futura professora do 1.º e 2.º CEB terei em consideração todas estas aprendizagens e anseio entrar neste “mundo” de constante desafio, formação, aprendizagem e reflexão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2006). O Tempo de Estudo Autônomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. *Escola Moderna*, (27), 38-51.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas* (R. C. Costa, R.R. Lamprecht & A. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, C. A. (1996). *Percursos para o prazer da escrita – A feitiçaria das palavras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado em <http://area.dgdidc.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/cpp02/index.htm>
- Andrade, M. (2011, setembro). *A construção da escrita no início da escolarização: Um desafio para professores e estudantes*. Comunicação apresentada no V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade em São Cristóvão, Brasil. Consultado em <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/>
- Antunes, C. (1999). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências* (2.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (A. Faria, Trad., 7.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Asseiro, J. (2004). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – a perspetiva de uma associação de pais. In F. Belchior (Org.), *Educação e Família: actas* (pp.87-94). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores – Das teorias às práticas* (pp. 131-164) Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. (1998). O jogo no ensino-aprendizagem da língua. Leiria: Legenda.

- Barbeiro, L. (1999, julho). Funcionamento da língua: O jogo da criação. *Aprender: Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa*, (22), 84-92.
- Barbeiro, L. (2011). Funcionamento da língua: descoberta, integração, jogo e criatividade. Manuscrito não publicado. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.8/453>
- Barros, E. (2007, janeiro/março). Porta de entrada no mundo da leitura. *Noesis*, (68), 46-49. Consultado em <http://www.oei.es/pdfs/NOESIS68.pdf>
- Batista, A. (2011, agosto-dezembro). Alfabetização, Leitura e Ensino de Português: Desafio e Perspectivas Curriculares. *Revista*
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Batista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Brandes, D. & Phillips, H. (2008). *Manual de jogos educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupo* (C. A. Cardoso, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais (Obra original publicada em 2006).
- Cabral, M. (2004). A escola promove o desenvolvimento das competências de literacia? In M. Cabral (Org.) *Para o ensino da leitura e da escrita - do básico ao superior* (pp. 13-39). Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Carvalho, L. (2010). Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: Melhor prevenir do que remediar (Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Consultado em [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12138](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12138)
- Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (2003) *Gerir o trabalho de projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cavalheiro, L., Santos, M. & Martinez, P. (2010, novembro-dezembro). Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura. *Revista CEFAC*, 12(6), 1009-1016. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/171-09.pdf>
- Costa, O. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10362/702>

- Costa, R. & Cunha, C. (2007). *Jogo e educação: Representações e práticas dos professores do 1º ciclo*. Manuscrito não publicado. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/21282>
- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores – Das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.
- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2008). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler* (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Obra original publicada em 2000).
- De Ketele, J. M., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos* (C. A. Brito, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M.J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Coords.), *Avaliação da consciência linguística: Aspectos fonológicos e sintácticos do português* (pp. 11-16). Lisboa: Colibri.
- Ferran, P., Mariet, F. & Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo* (M. A. Santos, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. (2014, março). *Ensino da gramática: Conceções, práticas, currículo e terminologia*. Comunicação apresentada ao II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da ESELx, Lisboa.
- Ferreira, R. (2009). Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C. E. B. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.5/2142>

- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. M. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor.
- Ide, S. (2007). O jogo e o fracasso escolar. In T. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (10.<sup>a</sup> ed., pp. 13-43). São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. (2007). O jogo e a Educação infantil. In T. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (10.<sup>a</sup> ed., pp. 13-43). São Paulo: Cortez
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto - Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Marcelino, A. & Antunes, R. (2012). *Consciência fonológica – Guia prático*. Porto: Areal Editores.
- Mattos, E., & Castanha, A. (2008). *A Importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental*. Paraná. Consultado em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>
- Medeiros, E. (2006). Despertar a criatividade em ambientes educativos. In G. Castro & M. Carvalho (Coords.), *Actas do Colóquio: A criatividade na educação* (pp. 69-84). Lisboa: Universidade dos Açores.
- Melo, A. (2008). *Jogo pedagógico, Brasil e sua dinâmica territorial: Educação lúdica em geografia*. Consultado em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/resultadosbusqueda.php>

- Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 1-15. Consultado em [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)
- Moedas, P. (2000). Vivenciar o prazer da leitura na escola. *Escola Moderna*, 5(10), 11-18. Consultado em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_3\\_trab\\_aut\\_acomp\\_indiv/123\\_c\\_01\\_viv\\_prazer\\_leit\\_pmoedas.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_01_viv_prazer_leit_pmoedas.pdf)
- Moreira, D. & Oliveira, I. (Coords.). (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (2004). Mem-Martins: Departamento da Educação Básica.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma prática diária*. (2.ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Palha, S. (2006, outubro). *Educar para a autonomia*. Comunicação apresentada no XVI Encontro Nacional de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Santarém. Consultado em <http://www.nwo.nl/binaries/content/assets/nwo/documents/ew/eindverslag-sonia-palha-portugees-educar-para-a-autonomia-xveim.pdf>
- Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L. & Dorocinski, S. I. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42. Consultado em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>

- Perrenoud, P. (1997). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. *L'Éducateur Magazine*.
- Pestun, M. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior da leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412. Consultado em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26110309>
- Plano Nacional de Leitura (s.d.). Orientações para actividades de leitura: Programa – Está na hora da leitura 1.º ciclo. Ministério da Educação. Consultado em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed., J. M. Marques, M. A. Mendes, M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. A. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A., Ribeiro, B. & Junior, C. (2012, junho). *Capacitação continuada: o jogo como recurso pedagógico importante no processo ensino aprendizagem*. Comunicação apresentada no encontro do Congresso Internacional de Educação no Brasil, Brasil.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/22634>
- Rossetto, M. C. (2005). *A construção da autonomia na sala de aula: Na perspectiva do professor* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade

- Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Consultado em <http://hdl.handle.net/10183/7520>
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, (8), 30-33.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. & Balancho, M. (1999). *A criatividade no ensino do português* (8.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Santos, É. & Jesus, B. (2006). *O lúdico no processo ensino-aprendizagem*. Consultado em [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/elia.pdfm](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdfm)
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada - Porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.). *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, M. & Maluf, M. (2010, setembro-dezembro). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, 38, 57-71. Consultado em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/20313/13457>
- Schwartz, S. (2008). Receita para ensinar/aprender a ler e a escrever. In M. H. Abrahão (Org.). *Professores e alunos: Aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp. 161-182). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Silva, C. (2006). *A criatividade na escrita dos alunos de língua materna: uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto). Consultado em <http://hdl.handle.net/10216/14660>

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., & Santos, M. (2006). O Ensino Inicial da Leitura - Análise de algumas práticas docentes. In I. Sim-Sim, *Ler e ensinar a ler* (pp. 139-170). Porto: ASA Editores, S.A.
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 63-77). Lisboa: Edições ASA.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula - novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (3.ª ed.). Lisboa: Lidel.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2008). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* (A. M. N. Machado, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2003).

- Teixeira, R. (2011). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança). Consultado em <http://hdl.handle.net/10198/7699>
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: Aspectos cognitivos e afectivos. *Educação em Revista*, 7(1/2), 1-16.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Valadão, F., Vaz, M. C. M. L. & González, P. F. (2007, janeiro/março). Porta de entrada no mundo da leitura. *Noesis*, (68), 42-45. Consultado em <http://www.oei.es/pdfs/NOESIS68.pdf>
- Viana, F. L. (2006, dezembro). *As rimas e a consciência fonológica*. Comunicação apresentada no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, Lisboa. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/11780>
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Villas-Boas, B. (2005). *Oficinas de leitura recreativa*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Villas-Boas, B. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Wasserman, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária* (F. L. Gaspar & C. Gaspar, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1996). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Entrevista realizada à orientadora cooperante**

P.1. Quais as idades dos alunos?

Orientadora Cooperante: *Eles têm 6 e 7 anos.*

P.2. Todos os alunos residem nas proximidades da escola?

OC: *Sim, mas há uma aluna que vem da Malveira.*

P.3. Todos os alunos falam português como língua materna?

OC: *Sim. Há um menino que vem do Brasil, mas fala português do Brasil.*

P.4. Quantos alunos frequentaram o JI?

OC: *Todos os alunos frequentaram o JI à exceção de um. Poderiam não ser todos do mesmo agrupamento, mas sim, frequentaram o JI.*

P.5. Qual o nível socioeconómico das famílias?

OC: *O nível é médio.*

P.6. Quantos alunos carecem do SASE?

OC: *É a B.G., o J.S., a I. e a D. São 4 alunos; o J. poderia ter apoio mas não solicitou.*

P.7. Há algum aluno com NEE?

OC: *Não, até ao momento nenhum aluno foi diagnosticado com NEE, até porque nenhum veio sinalizado do JI.*

P.8. Na sua opinião, quais os alunos com mais dificuldades na turma?

OC: *É a D., a I., a M.M., o L., e o J.. O L., porque frequenta a terapia da fala precisa de mais tempo para as tarefas. A L.G. não tem dificuldades, mas não está preocupada com o seu desempenho.*

P.9. Na sua opinião, quais as potencialidades da turma? E as fragilidades?

OC: *Fragilidades não têm, a turma é muito homogénea.*

P.10. Os pais participam nas atividades escolares?

OC: *Sim, sempre que lhes peço para fazerem alguma coisa eles fazem. Sempre que é necessário que os alunos tragam material os pais disponibilizam-se. Já confeccionaram alimentos, participaram em exposições.*

## Anexo B. Questionário enviado para os pais relativo aos hábitos de leitura

O presente questionário é anónimo e tem como objetivo compreender e analisar estatisticamente os hábitos de leitura dos alunos que constituem a turma 1.º 1.ª L.C., no sentido de ser um contributo para a caracterização da mesma.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização do nosso projeto no âmbito do estágio que estamos a realizar nesta turma. Para tal, solicitamos a sua disponibilidade para responder a este questionário.

### Informações gerais do aluno/a

1. **Género:** Masculino  Feminino
2. **Idade:** \_\_\_\_\_
3. **Com quem moras?** Pai  Mãe  Irmã(o)  Outros: \_\_\_\_\_

### Informações gerais dos pais do aluno/a

#### **Mãe**

1. **Idade:** \_\_\_\_\_
2. **Profissão:** \_\_\_\_\_

#### **Pai**

1. **Idade:** \_\_\_\_\_
2. **Profissão:** \_\_\_\_\_

### Questionário – Hábitos de leitura

Responda às questões colocando uma cruz (X).

#### **1. Gosta de ler?**

Gosto muito  Gosto  Não gosto  Não gosto nada

**2. O que costuma ler?**

- Jornais
- Revistas
- Livros de romance
- Livros de ficção científica
- Livros de suspense/aventura
- Textos técnicos (relacionados com a profissão)

**3. Costuma ler livros ao seu filho/a?**

- Sim       Às vezes       Não

**3.1. Quando?** Assinale com uma cruz (X) uma opção em cada coluna.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> No fim de semana | <input type="checkbox"/> Antes de dormir   |
| <input type="checkbox"/> Durante a semana | <input type="checkbox"/> Ao final da tarde |

**3.2. O quê?**

- Livros de aventura
- Livros de fantasia
- Livros de Banda desenhada
- Livros de lengalengas
- Livros de rimas
- Livros de contos
- Livros de lendas

Outros: \_\_\_\_\_

## Anexo C. Informações relativas à família dos alunos recolhidas através do questionário enviado para casa

### Informações gerais dos alunos <sup>a)</sup>

<sup>a)</sup> Dados relativos a 19 alunos

#### 1. Género

Tabela C1

*Distribuição dos alunos segundo o género*

Género	Nº de alunos <sup>a)</sup>
Feminino	13
Masculino	6

#### Análise:

Dos 19 alunos que responderam ao questionário, a Tabela C1 permite verificar que 13 são do género feminino e 6 do género masculino

#### 2. Idade

Tabela C2

*Distribuição dos alunos segundo a idade*

Idade	Nº de alunos <sup>a)</sup>
6	17
7	2

#### Análise:

Ao observar a Tabela C2 é possível verificar que as idades dos alunos estão compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo que 17 alunos têm 6 anos e 2 têm 7 anos

#### 3. Com quem mora

Tabela C3

*Caracterização do agregado familiar dos alunos*

Com quem mora	Nº de alunos <sup>a)</sup>
Pai	0
Mãe	2
Pai e Mãe	2
Pai e irmã(o)	0
Mãe e irmã(o)	4
Pai, Mãe e irmã(o)	11

### Análise:

A observação da Tabela C3 permite verificar que a maior parte dos alunos vive com o pai, mãe e irmã(o) (11 alunos), 4 alunos vivem com a mãe e irmã(o), 2 alunos vivem com o pai e mãe e 2 alunos vivem apenas com a mãe.

## Informações gerais dos pais dos alunos

### Mãe e Pai

#### 1. Idade

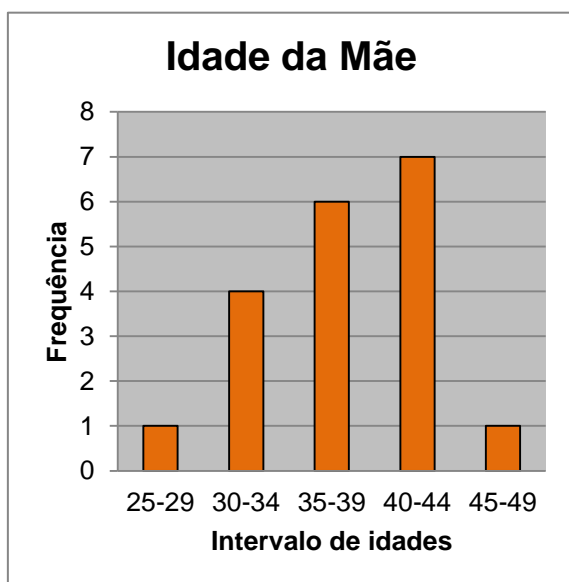


Figura C1. Distribuição das idades das mães dos alunos da turma. Dados recolhidos em questionário aplicado aos pais dos alunos

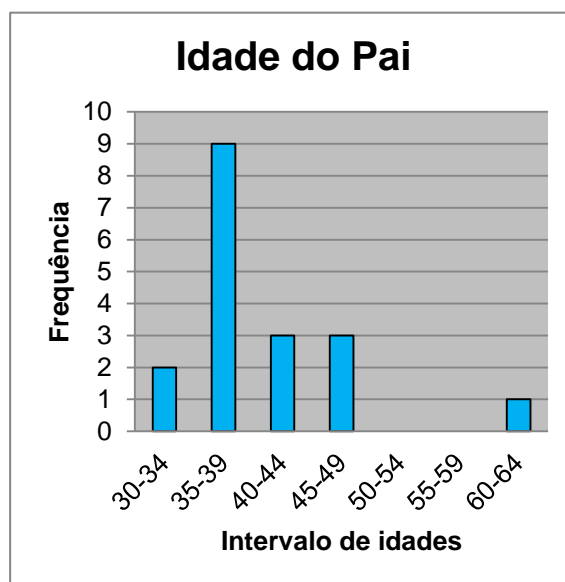


Figura C2. Distribuição das idades dos pais dos alunos da turma. Dados recolhidos em questionário aplicado aos pais dos alunos

### Análise:

A observação da Figura C1 permite concluir que a maior parte das mães têm idades compreendidas entre os 40 e os 44 anos (7 mães), sendo que a mãe mais jovem tem uma idade compreendida entre os 25 e os 29 e a mãe mais velha uma idade compreendida entre os 45 e os 49 anos.

Através da Figura C2 verifica-se que a maior parte dos pais têm idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos (9 pais). Os pais mais jovens têm idades

compreendidas entre os 30 e os 34 anos (2 pais) e o pai mais velho tem uma idade compreendida entre os 60 e os 64 anos.

### Profissão dos pais e das mães

Tabela C4

*Distribuição das profissões dos pais dos alunos*

<b>Profissão</b>	<b>Frequência <sup>a)</sup></b>
Técnico Administrativo	1
Secretário Clínico	1
Historiador	1
Não responde	2
Programador informático	2
Artista plástico	1
Assistente operacional	1
Doméstica	2
Educadora de Infância	1
Responsável de MILT	1
Auditor	1
Advogado	1
Designer de interiores	1
Esteticista	1
Economista	1
Técnico de Relações Internacionais	1
Técnico superior	2
Analista programador	1
Funcionário público	2
Engenheiro informático	1
Técnico de iluminação	1
Desempregado	1
Motorista	1
Gerente de restaurante	1
Coordenador de vendas	1
Diretor de Marketing	1
Engenheiro mecânico	1
Engenheiro	1
Empresário	1
Orçamentista	1
Polícia	1
Militar	2

#### Análise:

A análise da Tabela C4 permite compreender que as profissões dos pais e das mães são variadas, sendo que as únicas que se repetem são a de programador informático, doméstica e técnico superior, funcionário público e militar.

## Anexo D. Planta da sala de aula

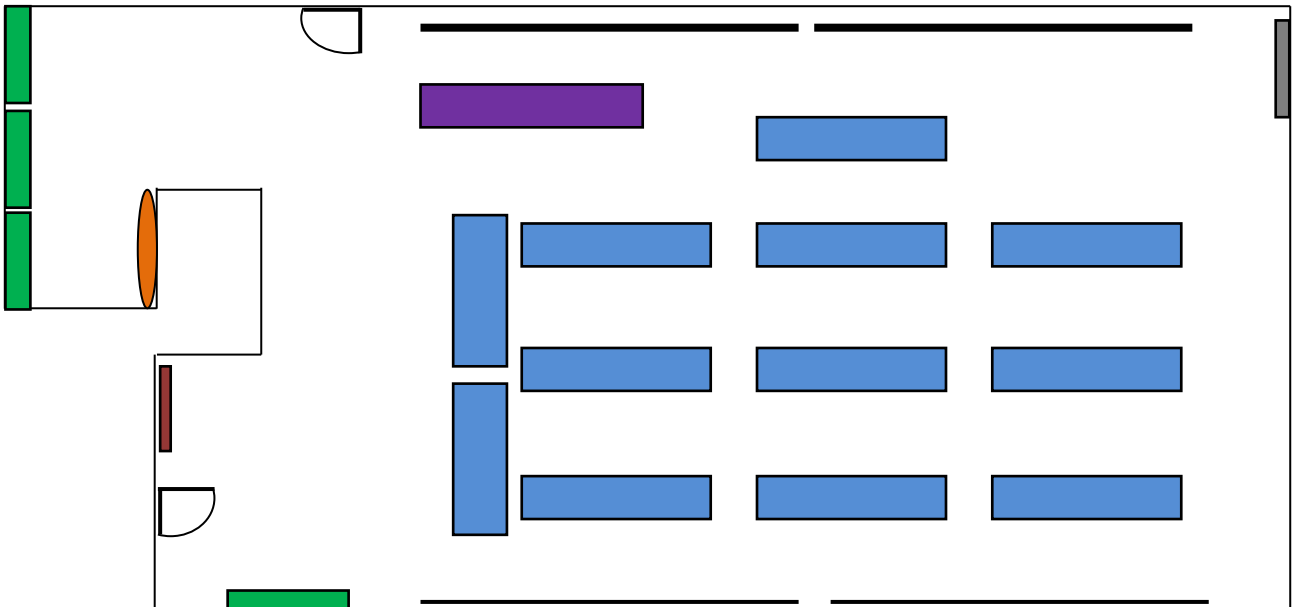











Figura D1. Planta da sala de aula

### Legenda:

	Quadro
	Mesa da professora
	Mesas dos alunos
	Móveis para materiais
	Zona dos cabides
	Portas
	Placar
	Lavatório
	Janelas

## Anexo E. Armários de materiais



*Figura E1.* Materiais disponíveis na sala de aula.

## Anexo F. Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>1</b> 9:00 10:30	PORT D6	MAT D6	PORT D6	MAT D6	PORT D6
<b>2</b> 10:30 11:00	Intervalo D6	Intervalo D6	Intervalo D6	Intervalo D6	Intervalo D6
<b>3</b> 11:00 12:30	MAT D6	PORT D6	MAT D6	PORT D6	MAT D6
<b>4</b> 12:30 14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>5</b> 14:00 14:30	EM D6	PORT D6	EM D6	EM D6	EM D6
<b>6</b> 14:30 15:00		AE D6		AE D6	
<b>7</b> 15:00 15:30	EXP.ART. D6	EXP.ART. D6	MAT D6	EXP.MOT. GIN1	O.COMP. D6
<b>8</b> 15:30 16:00			AE D6		
<b>9</b> 16:30 17:00	ING D6	DESPORTO D6	ING D6	ED.ARTE D6	MÚSICA. D6 EMRC
<b>10</b> 17:00 17:30					

Figura F1. Horário da turma.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>1</b> 9:00 10:30	PORT D6	MAT D6	PORT D6	MAT D6	PORT D6
<b>2</b> 10:30 11:00	Intervalo D6	Intervalo D6	Intervalo D6	Intervalo D6	Intervalo D6
<b>3</b> 11:00 12:30	MAT D6	PORT D6	MAT D6	PORT D6	MAT D6
<b>4</b> 12:30 14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>5</b> 14:00 14:30	EM D6	PORT D6	EM D6	EM D6	EM D6
<b>6</b> 14:30 15:00		TEA D6		TEA D6	
<b>7</b> 15:00 15:30	EXP.ART. D6	EXP.ART. D6	MAT D6	EXP.MOT. GIN1	C.T. D6
<b>8</b> 15:30 16:00			TEA D6		
<b>9</b> 16:30 17:00	ING D6	DESPORTO D6	ING D6	ED.ARTE D6	MÚSICA. D6 EMRC
<b>10</b> 17:00 17:30					

Figura F2. Reformulação do horário da turma.

## Anexo G. Ficha de diagnóstico de Português com correção

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Ficha de diagnóstico



1. Ouve com atenção as frases e escreve-as.

- a) **A Maria ouviu o pintassilgo de dia.**
- b) **A camisola do Paulo é azul.**
- c) **A mãe da Matilde passeia na rua.**



2. Ouve o texto.

**Era um dia de sol. A Maria foi brincar para o jardim com o seu cão.**

2.1. Faz uma cruz (X) nas respostas certas.

a) Estava um dia...

de chuva

de calor

de nevoeiro

b) A Maria foi brincar para onde?

Parque

Rua

Jardim

c) A Maria foi brincar com quem?

Com o cão

Com um amigo

Com o pai



3. Completa as palavras com **s** ou **z**.

Beleza      Cassaco      Camisa      zangado



4. Completa as palavras com **ch** ou **x**.

xilofone      chuva      borracha      peixe



5. Completa as palavras com **r** ou **rr**.

rato      Carrracol      carro      jarrra




6. Completa as palavras com **g** ou **gu**.

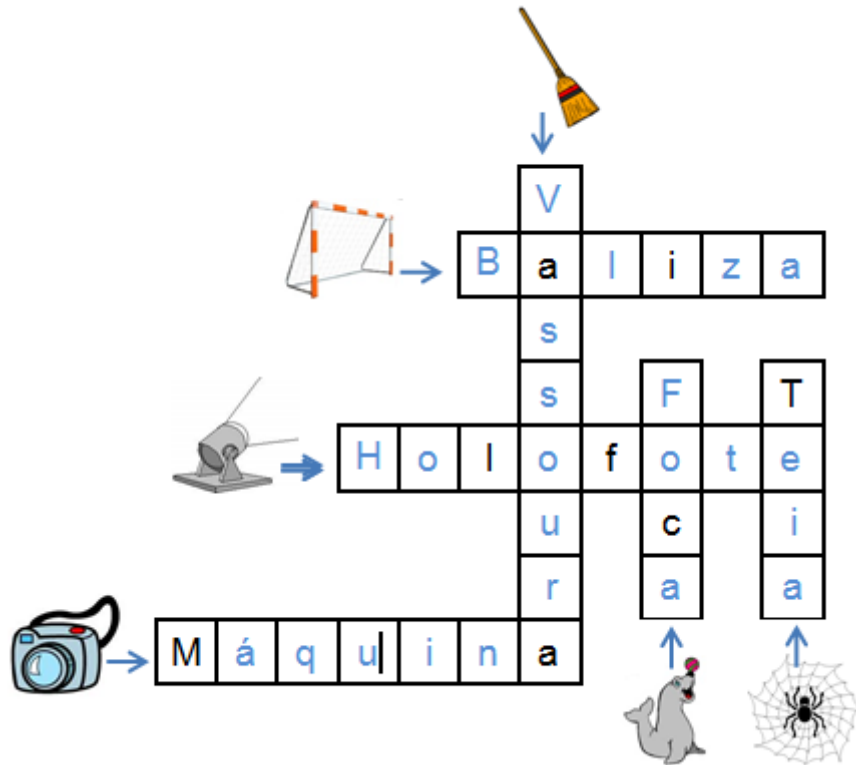
girafa      guitarra      fogo      água



7. Escreve as palavras por **ordem alfabética**.

Nota	1.º	Batata
Queijo	2.º	Branco
Branco	3.º	Humano
Humano	4.º	Jogo
Jogo	5.º	Nome
Nome	6.º	Nota
Tambor	7.º	Queijo
Batata	8.º	Tambor

 8. Completa o crucigrama.



 9. Escolhe duas palavras. **Escreve** uma frase com cada uma.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

## Anexo H. Ficha de diagnóstico de Matemática com correção

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Ficha de diagnóstico

1. Pinta quem está à direita do menino de calções.



2. Resolve.

$$\begin{aligned} {}^6 8 + 6 &= \underline{8} + \underline{3} + \underline{3} = 14 \\ &= \underline{4} + \underline{4} + \underline{6} = 14 \\ &= \underline{8} + \underline{5} + \underline{1} = 14 \end{aligned}$$

$${}^7 20 - 7 = \underline{20} - \underline{5} - \underline{2} = 13$$

3. Quantas dezenas tem o número 49? 4 dezenas.
4. Quantas unidades tem o número 36? 6 unidades.


<sup>6</sup> Hipóteses de respostas a serem dadas pelos alunos.

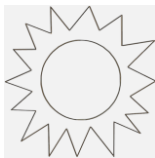
<sup>7</sup> Hipóteses de respostas a serem dadas pelos alunos.

## Anexo I. Fichas de diagnóstico de Estudo do Meio com correção

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Ficha de diagnóstico (Ciências Sociais)

 1. Identifica os estados do tempo.



sol




chuva



trovoada



nublado

 2. Faz uma cruz (X) na resposta correta.

a. A vaca nasce

De ovos

Da barriga da mãe



3. Escreve o nome das partes constituintes da árvore de fruto.

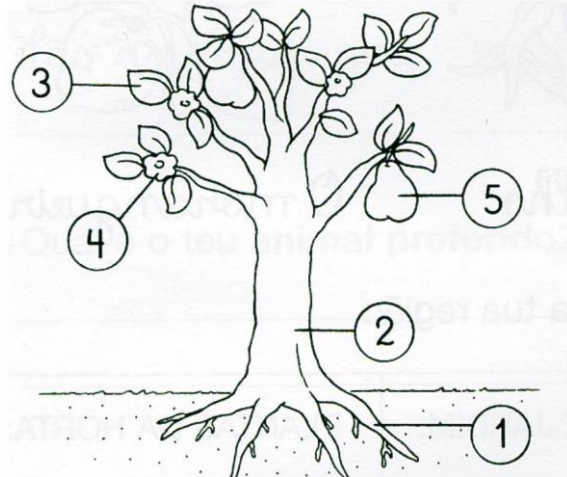
1- raiz

2- tronco

3- folha

4- flor

5- fruto



4. Completa os espaços em branco com as palavras **raiz – folhas – flores – frutos**.

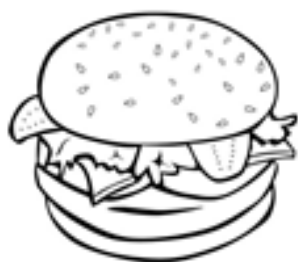
Os frutos guardam as sementes.

As folhas permitem a respiração da planta.

A raiz segura a planta à terra.

As flores dão origem aos frutos.

-  5. Faz a ligação entre as imagens e as palavras alimento saudável e alimento não saudável.



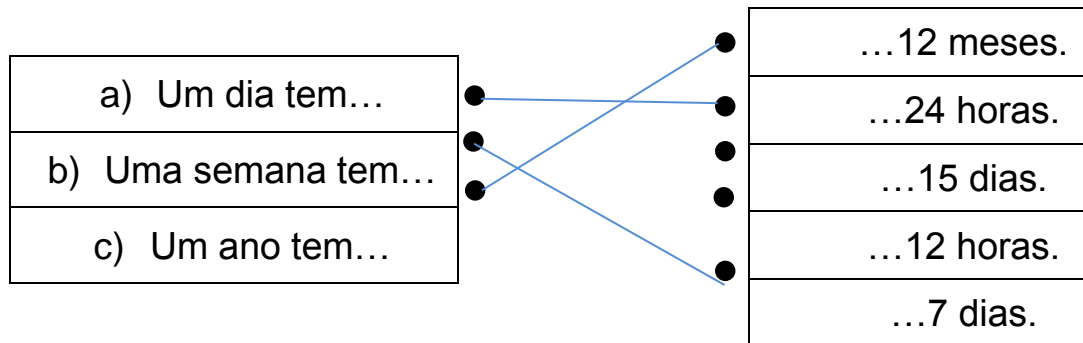
**Alimento saudável**

**Alimento não saudável**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Ficha de diagnóstico (Ciências Naturais)

1. Liga as frases de cada coluna.



2. Coloca por ordem crescente as rotinas do teu dia-a-dia. Utiliza os números de 1 a 6.

6 Jantar

2 Lavar os dentes

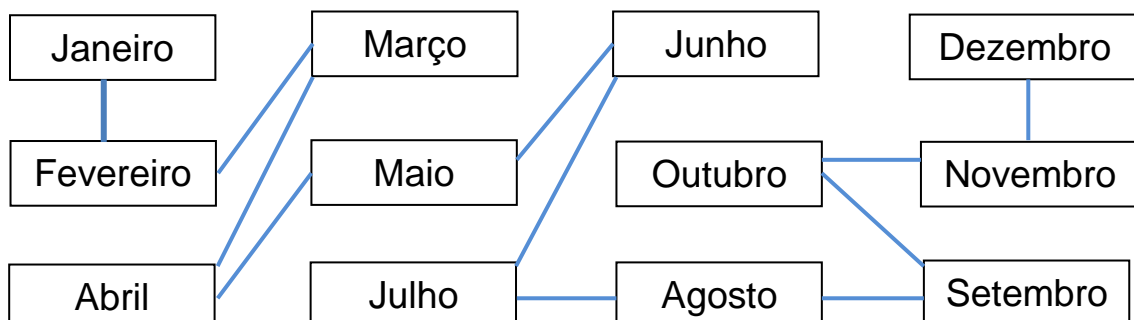
1 Acordar para ir para a escola

4 Ir para o intervalo

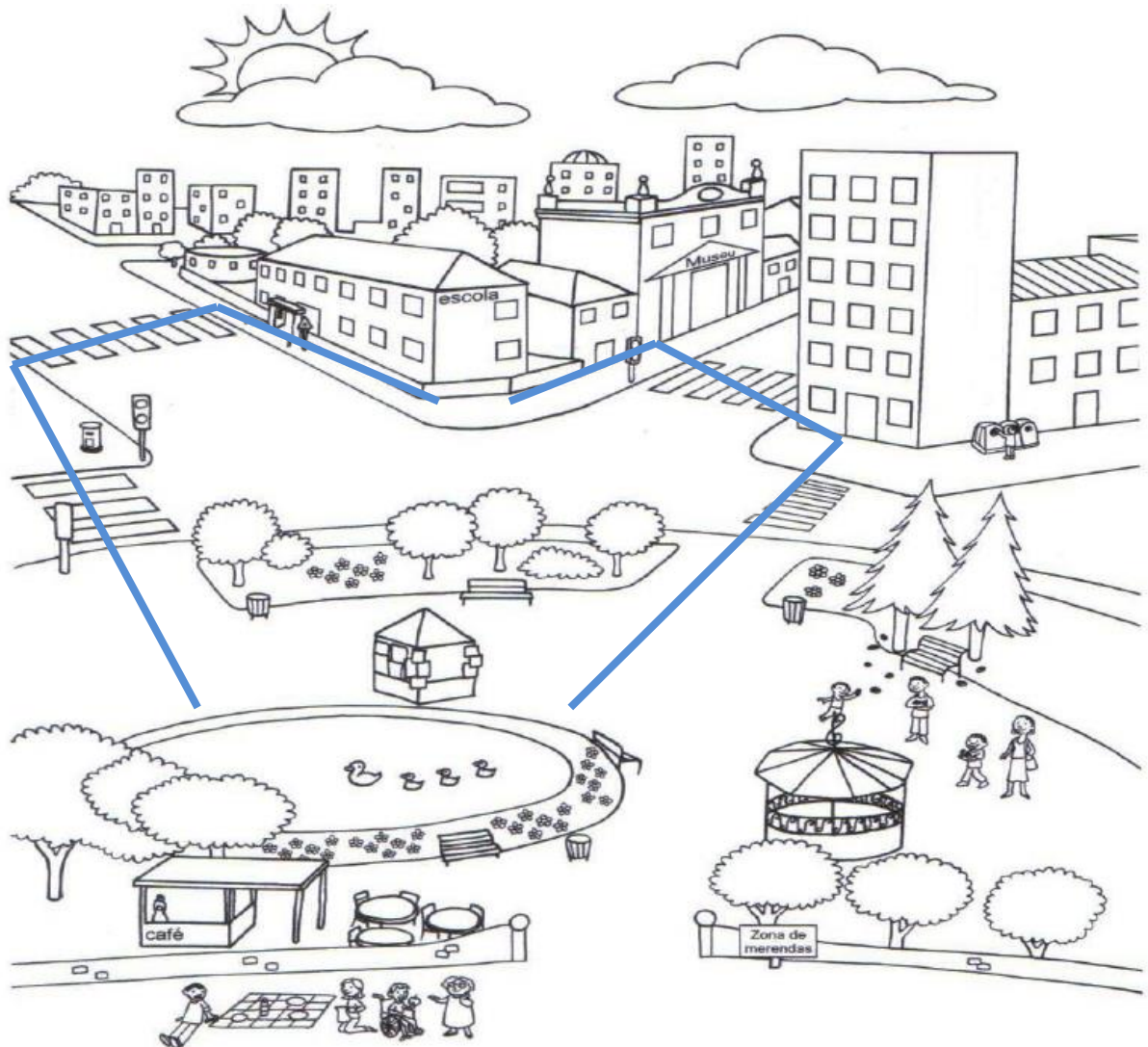
3 Ir para a sala de aula

5 Almoçar

3. Une os meses por ordem.



4. Observa o mapa.



4.1. Assinala o lago onde estão os patos com um X.

4.2. Traça um caminho do lago até à escola. Não te esqueças que deves atravessar nas passadeiras.

4.3. Completa as frases com as palavras “**longe**” ou “**perto**”.

a) As crianças que brincam no parque estão perto do lago com os patos.

b) As crianças que brincam no parque estão longe da escola.

5. Escreve 10 profissões que conheças.

Bombeiro

Cozinheiro

Polícia

Médico

Professor

Advogado

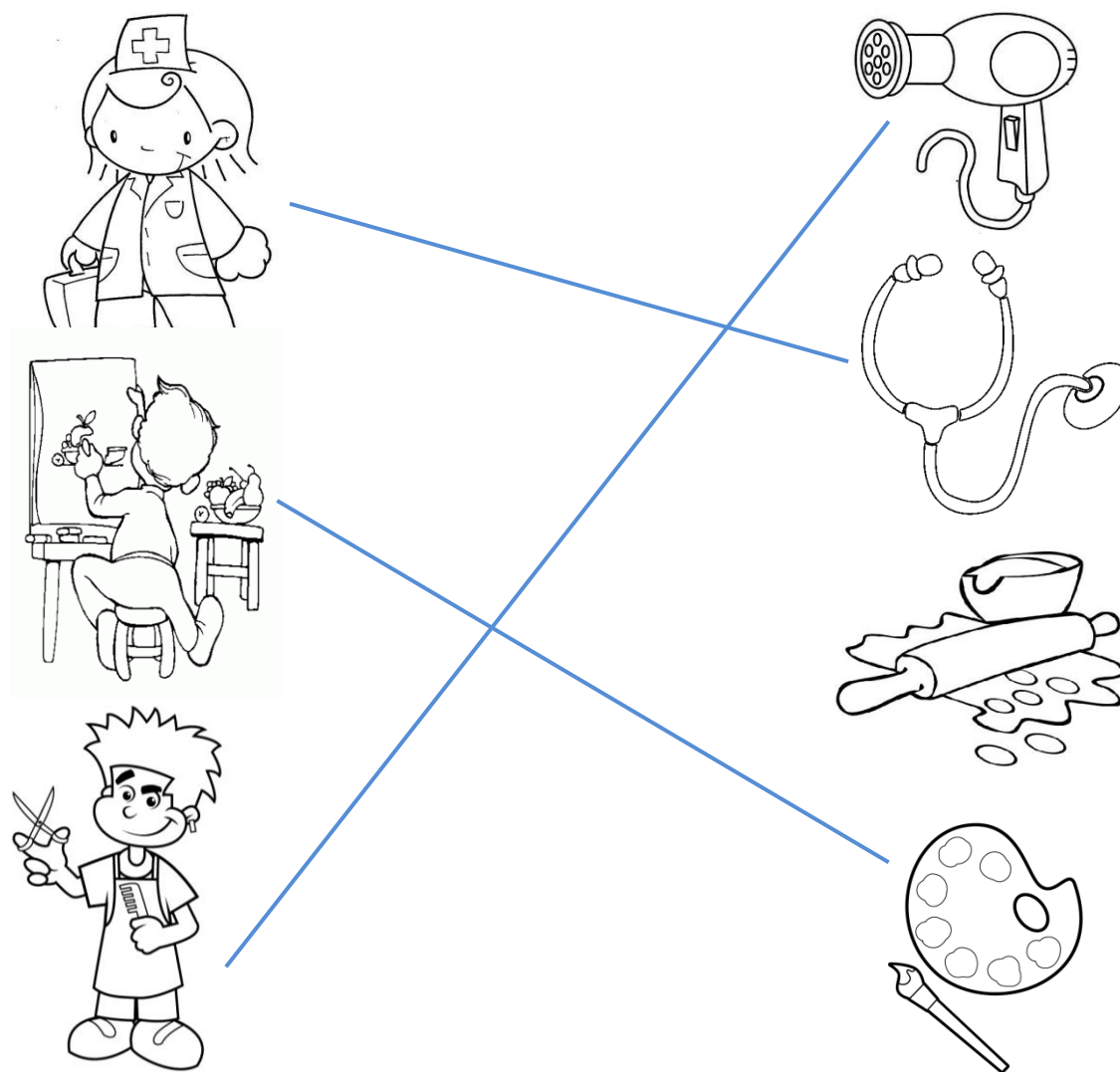
Motorista

Agricultor

Jardineiro

Cabeleireiro

6. Observa as imagens e liga as profissões aos objetos.



## Anexo J. Avaliação de diagnóstico de Português

Tabela J1

Avaliação de diagnóstico: Português

Indicador			Alunos																							
			A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.	
Leitura	Lê	de forma hesitante	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		com omissão	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		com substituição	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		palavras	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		frases	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lê com progressiva autonomia pequenos textos para	localiza a informação pretendida	2	2	2	2	2	2	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		responde a questões sobre o texto	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Reconhece que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas: minúscula e manuscrita		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Escrita	Escreve legivelmente, com correção (orto)gráfica	frases sem modelo	3	3	3	3	3		3	3				3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
		palavras com modelo	3	3	3	3	3	3	3	3				3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		Palavras com	s	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			z	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			x	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			ch	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			r	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			rr	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			g	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			gu	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pequenos textos ditados	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
frases sobre imagens	2	2	2	2	2	2	2	2			2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			

Escrita	Copia textos	De forma legível	2	2	4	4	2	4	4	4			4	2	2	4	2	4	2	2	4	2	2	
		Sem erros	2	2	4	4	2	4	4	4			4	2	2	4	2	4	2	4	2	2	4	2
	Usa adequadamente maiúsculas e minúsculas		3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Aplica regras dos sinais de pontuação (ponto final no final das frases)		3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Expressão oral	Participa em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos	ouve os outros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		espera a sua vez	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		respeita o tema	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Articula corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Partilha ideias, sensações e sentimentos pessoais		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Compreensão do oral	Presta atenção ao que ouve de modo a tomar possível:	responde a questões acerca do que ouviu	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		retém o essencial de um pequeno texto ouvido	3	3	3	3	3	3	3	3			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		cumpre instruções	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Conhecimento Explícito da Língua	Explicita regras e procedimentos:	identifica sílabas	2	2	2	2	2	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		conhece a ordem alfabética	2	3	3	2	2	2	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Compara dados e descobrir regularidades (antónimos)		2	2	2	2	2	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	Manipula palavras e constituintes de palavras e observa os efeitos produzidos: identifica palavras no.	feminino	2	2	2	2	2	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
masculino		2	2	2	2	2	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		

**Legenda:**

- 1 – Verificado através de observação direta
- 2 – Verificado através de análise documental – fichas de avaliação do 2º período
- 3 – Verificado através de análise documental – fichas de diagnóstico
- 4 – Verificado através de análise documental – cadernos diários



Faz    Faz às vezes    Não faz    Não observado

## Anexo K. Análise dos questionários sobre os hábitos de leitura

### Hábitos de leitura dos alunos

#### 1. Gostas de ler?



#### Análise:

A Figura K1 permite apurar que, dos 22 alunos que preencheram o questionário, 19 referem gostar muito de ler e 3 referem gostar de ler. Nenhum aluno assinalou as opções "não gosto" e "não gosto nada".

Figura K1. Gosto pela leitura dos alunos. Dados recolhidos através de questionário.

#### 2. Costumas ler sozinho/a?



#### Análise:

Através da observação da Figura K2 verifica-se que 50% dos alunos responderam que costumam ler sozinhos às vezes, 32% que costumam ler sozinhos e 18% que não costumam ler sozinhos.

Figura K2. Hábitos de leitura dos alunos. Dados recolhidos através de questionário.

## 2.1. Se sim, quais?

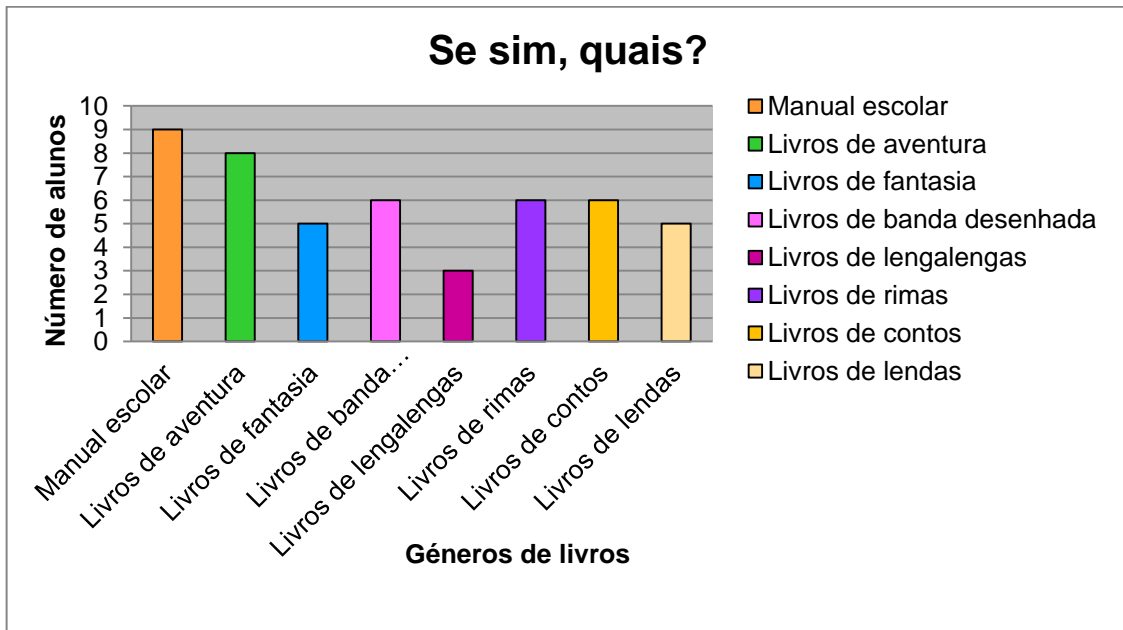


Figura K3. Opções literárias dos alunos. Dados recolhidos através de questionário

### Análise:

A Figura K3 permite constatar que o género de livros mais lido pelos alunos, que anteriormente responderam que costumavam ler livros sozinhos ou que costumavam ler livros sozinhos às vezes, é o manual escolar, sendo que 9 alunos assinalaram este tipo. Seguidamente, 8 alunos responderam ler livros de aventura e 6 alunos responderam ler também livros de banda desenhada, de rimas e de contos. O tipo de livros menos lido pelos alunos são os de lengalengas, sendo que apenas 3 alunos o assinalaram.

## 3. Costumas ver o pai ler?

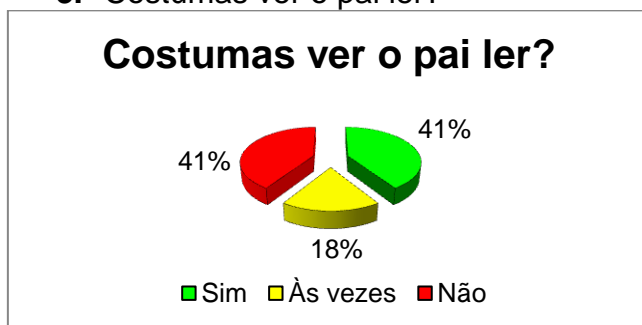


Figura K4. Contactos com a leitura através de familiares. Dados recolhidos através de questionário.

### Análise:

A partir da análise da Figura K4 verifica-se que 41% dos alunos afirmam ver os pais ler, outros 41% afirmam não ver os pais ler e 18% dos alunos referem ver os pais ler às vezes.

#### 4. Costumam ler para ti?

Tabela K1

Contactos com a leitura direccionados aos alunos

Sim	Às vezes	Não
11	8	3

##### Análise:

A Tabela K1 demonstra que 11 alunos responderam que costumam ler para eles, 8 alunos responderam que leem para eles às vezes e 3 alunos responderam que não liam para eles.

#### 4.1. Quem?

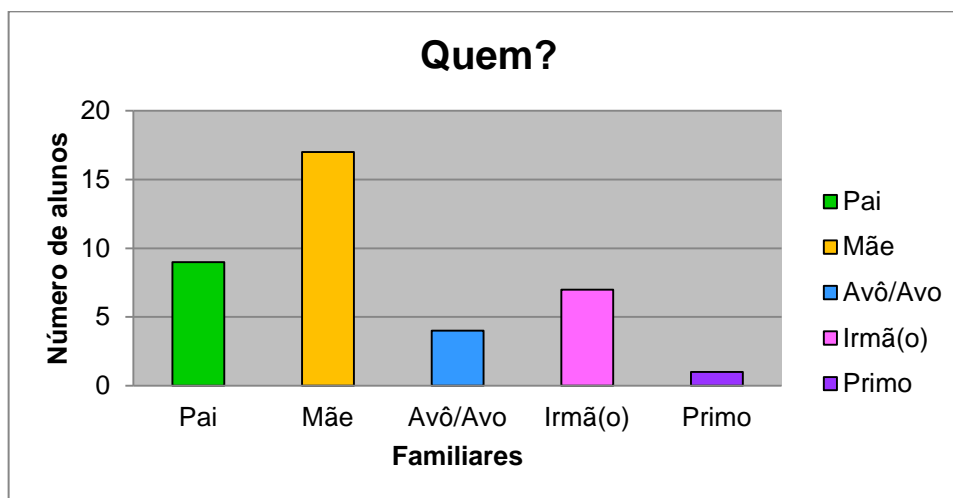


Figura K5. Contactos com a leitura através de familiares direccionados para os alunos. Dados recolhidos através de questionário.

##### Análise:

Dos 19 alunos que anteriormente referiram que liam para ler ou liam para eles às vezes, pela análise da Figura K5 é possível verificar que 17 responderam que quem lia para eles era a mãe. Seguidamente, 9 alunos responderam que o pai também lia para eles, 7 que quem lia era a/o irmã(o) e 4 que eram o/a avô/avó. Um aluno acrescentou ainda que quem lia para ele era um primo.

## 4.2. Quando?

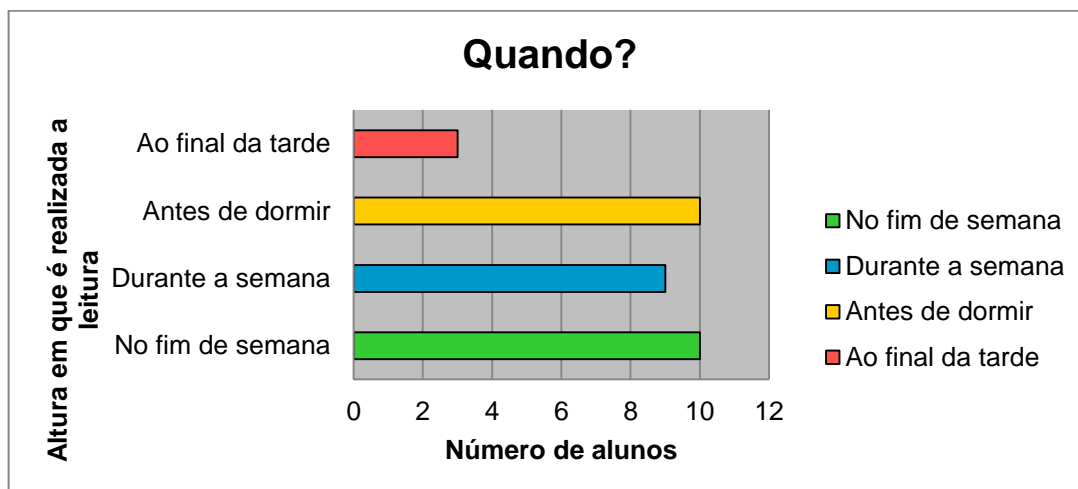


Figura K6. Altura em que os alunos têm contacto com a leitura. Dados recolhidos através de questionário.

### Análise:

No seguimento da questão 4. “Costumam ler para ti?”, os alunos que responderam “sim” ou “às vezes” assinalaram, tal como revela a Figura K6, que o momento em que mais leem para eles é antes de dormir e no fim de semana. Dos 19 alunos, 9 responderam também de lhes liam durante a semana e 3 que lhes liam ao final da tarde.

## 5. Tens livros no quarto?



### Análise:

A Figura K7 revela que 91% dos alunos afirmam ter livros no quarto, enquanto 9% dizem não ter livros no quarto.

Figura K7. Presença de livros no quarto dos alunos. Dados recolhidos através de questionário.

## Hábitos de leitura dos pais

### 1. Gosta de ler?



#### Análise:

A partir da Figura K8 verifica-se que as respostas se dividem entre as opções Gosto muito e Gosto. Assim 10 pais afirmaram gostar de ler e 9 pais afirmaram gostar muito de ler.

Figura K8. Gosto pela leitura dos pais. Dados recolhidos através de questionário.

### 2. O que costuma ler?

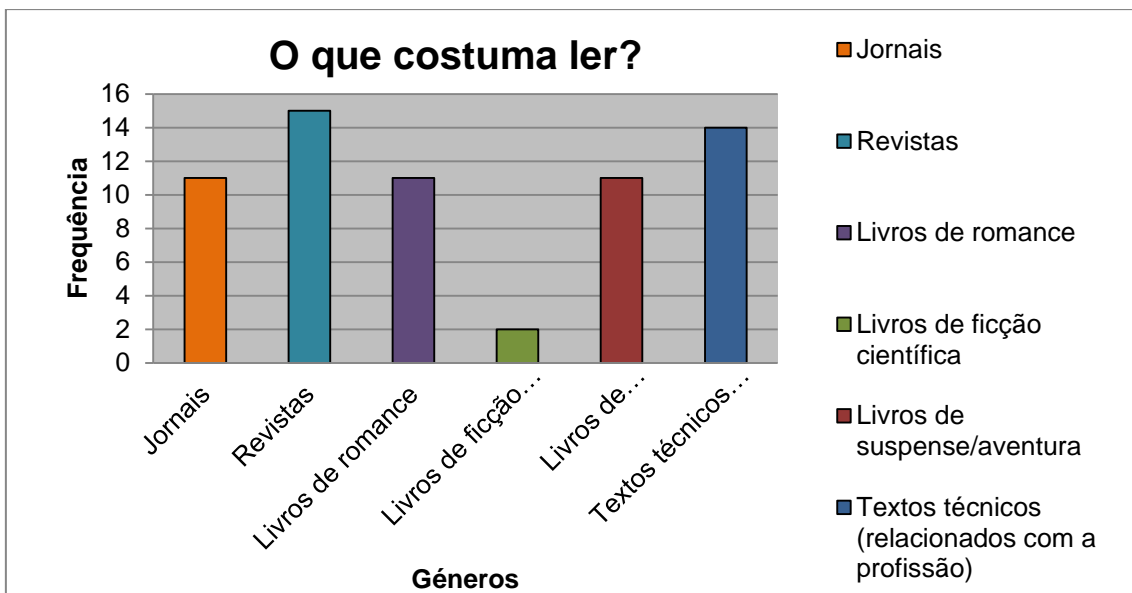


Figura K9. Preferências literárias dos pais. Dados recolhidos através de questionário.

### Análise:

Ao observar a Figura K9 constata-se que o género mais lido pelos pais são as revistas (15 optaram por esta resposta), seguido dos textos técnicos relacionados com a profissão (14 optaram por esta resposta). O género menos lido são os livros de ficção científica (apenas 2 optaram por esta resposta).

### 3. Costuma ler livros ao seu filho/a?

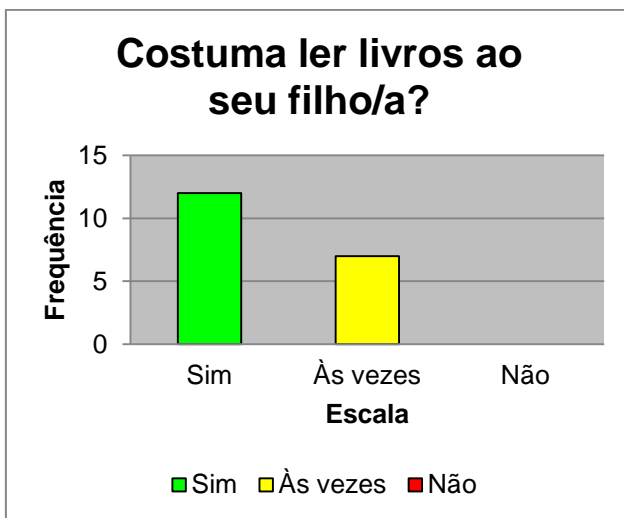


Figura K10. Hábitos de contacto dos alunos com a leitura. Dados recolhidos através de questionário

### Análise:

A Figura K10 permite averiguar que a maior parte dos pais (12) leem para os seus filhos, enquanto 7 apenas leem às vezes. É também verificável que não há pais a não ler para os seus filhos.

### 3.1. Quando?

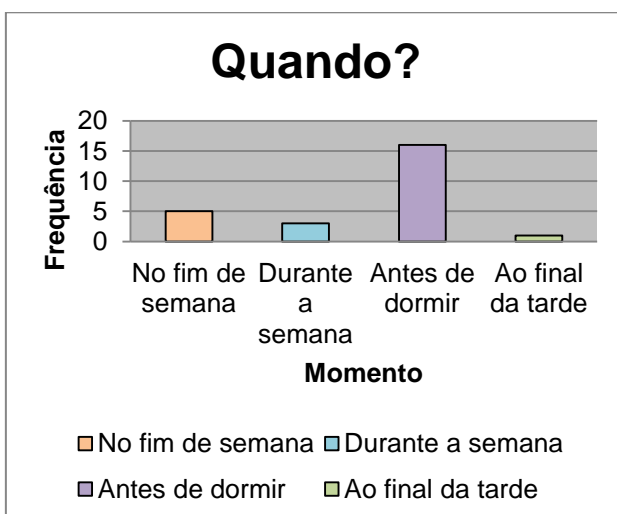


Figura K11. Momentos em que os pais leem para os filhos. Dados recolhidos através de questionário.

### Análise:

A Figura K11 permite concluir que, das respostas obtidas, 16 pais leem para os filhos antes destes irem dormir e 5 pais leem para os filhos apenas no fim de semana.

### 3.2. O quê?

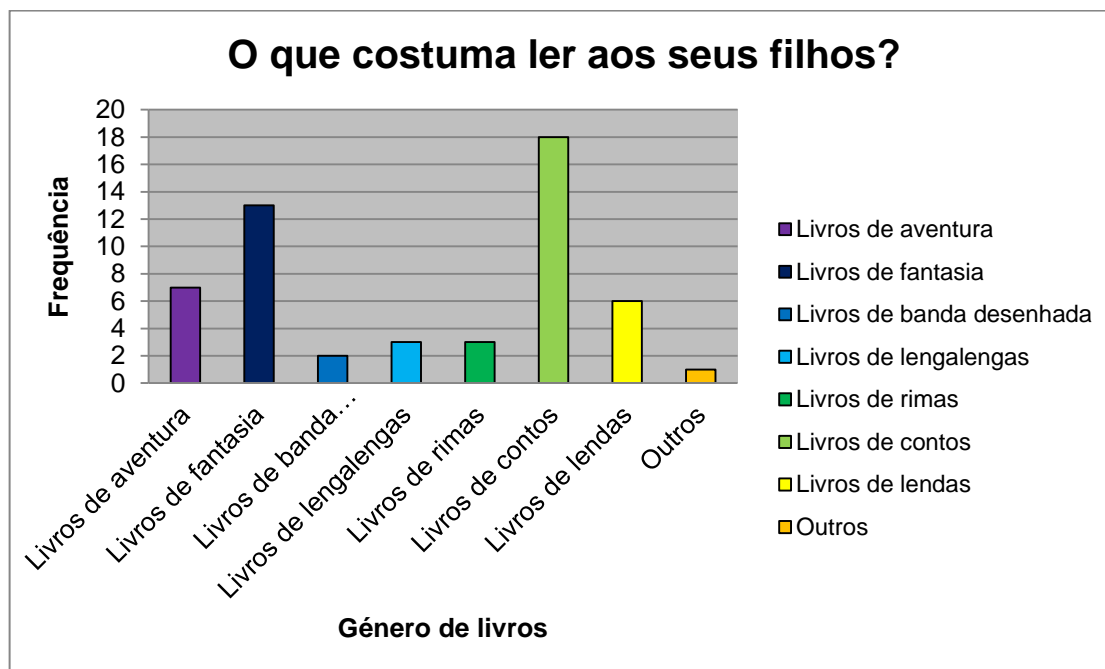


Figura K12. Preferências literárias dos pais para os filhos. Dados recolhidos através de questionário.

#### Análise:

Ao observar a Figura K12 é possível verificar que o gênero de livro preferencial dos pais para ler aos seus filhos são os livros de contos (18 escolheram esta opção), seguido dos livros de fantasia (13 escolheram esta opção). Dos gêneros de livros, os menos escolhidos são a banda desenhada (2 escolheram esta opção), as lengalengas e as rimas (3 escolheram esta opção).

## Anexo L. Avaliação de diagnóstico de Português (Consciência fonológica)

Tabela L1

Avaliação de diagnóstico: Português – Consciência fonológica

Indicador		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Explicita regras e procedimentos:	identifica sons da língua (p, r)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	identifica sílabas	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Manipula os sons da língua e observa os efeitos produzidos:	discrimina os sons da fala (fonemas)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	segmenta a cadeia fónica	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	produz palavras por inserção de fonemas de várias palavras	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

### Legenda:

1 – Verificado através de análise documental – fichas de diagnóstico



Faz    Faz às vezes    Não faz    Não observado

## Anexo M. Ficha de diagnóstico de Português com correção (Consciência fonológica)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



1. **Ouve as palavras. Escreve a palavra intrusa.**

Porta; Preto; Rato; Pai

Rato

1.1. **Todas as palavras começam pelo som p (escreve a letra que representa esse som).**



2. **Ouve as palavras.** (O professor diz as 3 palavras seguidas: roda; camisa; braço).



2.1. **Quantos sons tem cada uma das palavras? Pinta uma bolinha para cada som da palavra.** (O professor diz uma palavra de cada vez).

a) ○ ○ ○ ○ ○ ○

b) ○ ○ ○ ○ ○ ○

c) ○ ○ ○ ○ ○ ○



3. **Nesta sopa de letras está uma palavra escondida. Para a descobrires, ouve com atenção e segue as instruções do professor.**

- a) Na primeira coluna rodeia a letra do primeiro som da palavra bolo;
- b) Na segunda coluna rodeia a letra do último som da palavra boneco;
- c) Na terceira coluna rodeia a letra do primeiro som da palavra nuvem;

- d) Na quarta coluna rodeia a letra do segundo som da palavra tigela;
- e) Na quinta coluna rodeia a letra do quarto som da palavra saltar;
- f) Na sexta coluna rodeia a letra do segundo som da palavra moeda.

Z	B	N	T	S	Q
B	O	U	I	A	M
O	N	V	G	L	O
L	E	E	E	T	E
O	C	M	L	A	D
H	O	Ç	A	R	A

BONITO

## Anexo N. Avaliação de diagnóstico de Matemática

Tabela N1

Avaliação de diagnóstico: Matemática

Indicadores		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Números e operações	Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 100	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Adiciona mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo e um número de dois algarismos com um número de dois algarismos terminado em 0, em que a soma é inferior a 100	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Efetua a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, nove unidades	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Designa dez unidades por uma dezena e reconhece que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova posição marcada pela colocação do «0»	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Sabe que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



Geometria e medida	Utiliza corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Identifica cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros e esferas	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Reconhece partes planas de objetos em posições variadas	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Conhece o nome dos dias da semana e dos meses do ano	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

**Legenda:**

- 1 – Verificado através de análise documental – fichas de avaliação do 2º período
- 2 – Verificado através de análise documental – fichas de diagnóstico

Faz      Faz às vezes      Não faz      Não observado

## Anexo O. Avaliação de diagnóstico de Estudo do Meio

Tabela O1

Avaliação de diagnóstico: Estudo do Meio

Objetivo geral	Indicador	Alunos																							
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.	
Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal	Distingue seres vivos de seres não vivos	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Identifica o revestimento dos animais	Pelos	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Escamas	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Penas	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Reconhece as etapas de desenvolvimento de uma planta	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Identifica a origem dos alimentos	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Indica se os animais são ovíparos ou vivíparos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	
	Identifica os constituintes das plantas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2		2	2	
	Identifica as funções dos constituintes das plantas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2		2	2	





## Anexo P. Aula de diagnóstico de Expressão Plástica

Tabela P1

Plano de aula de Expressão plástica

<b>Data:</b> 17 de março de 2014		<b>Hora:</b> 15h00 - 16h00	<b>Duração:</b> 60min	<b>Unidade de trabalho:</b> Desenho/Pintura/Recorte/Colagem		
<b>Sala/Espaço:</b> Sala de aula		<b>Recursos:</b> Folhas brancas A4; lápis de carvão; lápis de cor; lápis de cera; canetas de feltro; cola; tesoura; materiais de desperdício (tecidos, lã, jornais); papel colorido				
Conteúdo	Objetivos	Estratégias do professor	Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Desenho	Utilizar nas composições plásticas elementos visuais a partir de temas (cidades, paisagens); Ilustrar de forma pessoal	Solicitar aos alunos que desenhem na sua folha uma paisagem que gostem, real ou imaginária.	Desenhar uma paisagem, real ou imaginária, na sua folha com lápis de carvão.	Folhas A4, lápis de carvão.	15min	Grelha de observação:  - Desenhos dos alunos
		Indicar aos alunos que façam uma linha na vertical a metade da folha, dividindo-a em duas partes iguais, ficando cada uma com uma parte do desenho.	Traçar uma linha vertical que divida a folha em duas metades iguais.	Régua; lápis de carvão		
Pintura	Utilizar diferentes técnicas na composição plástica: desenho, pintura; Pintar livremente em suportes neutros	Pedir aos alunos que pintem metade do desenho.	Pintar uma parte do desenho.	Lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro.	15min	
Recorte e colagem	Utilizar diferentes técnicas na composição plástica: colagem; Explorar possibilidades de diferentes materiais: lãs, tecidos, jornal; Fazer diferentes composições colando: diferentes materiais cortados	Referir aos alunos que a outra parte do desenho não será pintada. Indicar-lhes que utilizem os materiais de desperdício para compor a paisagem desenhada, através do corte e da colagem dos materiais.	Cortar os materiais consoante a forma necessária para compor a segunda parte do desenho. Colar os materiais da folha.	Tesoura; cola; tecidos; lã; jornais; papel colorido	30min	

## Anexo Q. Aula de diagnóstico de Expressão Físico-Motora

Tabela Q1

Plano de aula de Expressão Físico-Motora

<b>Blocos do programa:</b> Perícia e Manipulação; Deslocamentos e Equilíbrio; Jogos	<b>Conteúdos/Habilidades:</b> Realizar ações motoras básicas, segundo uma combinação de movimentos; realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo, segundo uma combinação de movimento, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação	<b>Data:</b> 20 de março de 2014	<b>Nº previsto de participantes:</b> 23	<b>Ano:</b> 1º ano do 1º CEB	<b>Local:</b> Exterior
---	---	-------------------------------------	--	---------------------------------	---------------------------

<b>Tipo de organização</b>	<b>Materiais</b>		<b>Aspetos críticos</b>
Atividade massiva: grupos	Folhas de papel Arcos	Bolas Pinos	Organização do espaço

<b>Objetivos de referência:</b> PM – 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.4, 4; DE – 1.4, 1.7, 3.4; Jogos - 1		
<b>Tempo</b>	<b>Situação de aprendizagem</b>	<b>Indicações úteis</b>
Mobilização Geral – 5 min	É fornecido a cada aluno uma folha de papel, com um número até 4. Cada aluno deverá controlar a sua folha sem a deixar cair. No final os alunos juntam-se de acordo com o número inscrito na folha, formando os grupos de trabalho	Os alunos deverão controlar o papel com ambas as mãos consoante as indicações dadas pelo professor: com a palma da mão, com o dedo e com o punho
Explicação – 10min	Explicitar os exercícios que vão ser realizados em cada uma das estações, solicitando a alguns alunos que exemplifiquem, caso seja necessário.	---
1ª parte – 30 min (5 min cada estação, 2 vezes cada estação)	<p><b>1ª parte – Estações</b></p> <p>1. Lançar uma bola a um alvo fixo primeiro com as duas mãos e depois apenas com uma; lançar uma bola à parede e recebê-las apenas com as duas mãos sem deixar cair; lançar uma bola em distância para além da linha definida; lançar para cima uma bola e recebê-la com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; rodar o arco no solo e saltar para dentro dele antes de finalizar a sua rotação; rolar o arco com pequenos toques, de modo a controlar a sua trajetória.</p> <p>2. Pontapear uma bola em precisão a um alvo, mantendo o equilíbrio; pontapear a bola para além de uma linha definida; saltar obstáculos de alturas variadas, com chamada a um pé e a pés juntos; saltar de um plano superior com receção equilibrada; deslocar-se para a frente e para trás em superfícies reduzidas.</p> <p>3. Jogo de futebol humano – cada equipa tem uma baliza na sua parte do campo. O objetivo é que cada equipa entre na baliza do adversário. Quando um jogador entra no campo adversário e é apanhado por um dos elementos terá que ficar parado nesse preciso local, até que um dos elementos da sua equipa o salve, tocando-lhe, podendo este continuar a movimentar-se.</p>	<p><b>Variantes</b></p> <p>1. Os alunos com mais dificuldades poderão aproximar-se mais do alvo</p> <p>2. Os alunos mais avançados poderão afastar-se mais do alvo ou da linha. Os alunos com mais dificuldades poderão fazer a chamada a pés juntos</p> <p>A rotação faz-se da estação 1 para a 2, da estação 2 para a 3, e assim sucessivamente. Na estação 3 encontram-se 2 grupos, sendo que na rotação um dos grupos apenas troca de campo, e o outro passa para a estação 1.</p>
Retorno à calma – 5 min	As crianças sentam-se no chão em roda. Deverão passar a bola uns aos outros, sempre pelo chão. Quando um aluno receber a bola, este deverá dizer uma palavra relacionada com o tema indicado pelo professor. A bola deverá passar por todos os alunos.	O professor poderá ir alterando o tema: frutas, cores, etc.

## Anexo R. Aula de diagnóstico de Expressão Musical

Tabela R1

Plano de aula de Expressão Musical

Data: 24 de março de 2014		Hora: 15h00 - 15h50 (50min)		Sala/Espaço: Sala de aula		Nº de alunos: 23	
Recursos: Músicas (Girassol; Para mim tanto me faz); rádio; quadro							
Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/estratégias	Tempo	Avaliação			
Andamento; Pulsação; Altura	Identificar e nomear os andamentos lento e presto.	O professor explica que serão ouvidas duas músicas (“Girassol” e “Para mim tanto me faz”). Após a audição, o professor pergunta aos alunos que andamento julgam que se adapta a cada música: rápido ou lento	10min	Identifica e nomeia os andamentos lento e presto.			
	Mobilizar diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao ritmo da música.	O professor solicita aos alunos que se levantem e que se movimentem ao ritmo de cada uma das músicas.	5min	Mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao ritmo da música.			
	Utilizar percussão corporal para marcar a pulsação de uma canção.	De seguida, o professor sugere aos alunos que marquem a pulsação de ambas as músicas (com as mãos a bater nas pernas).	10min	Utiliza percussão corporal para marcar a pulsação de uma canção.			
	Identificar auditivamente a altura (agudo, grave).	O professor questiona os alunos sobre qual a música que tem um tom agudo e qual a que tem um tom grave.	5min	Identifica auditivamente a altura (agudo, grave).			
Sons vocais; Sons corporais; Sons da natureza; sons de instrumentos	Reconhecer auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo, sons da natureza e sons instrumentais.	Posteriormente, informar os alunos que irão ouvir vários sons, e que deverão tentar identificar se é um som do corpo, da voz, da natureza ou de um instrumento.	20min	Reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo, sons da natureza e sons instrumentais.			
Sons corporais; andamento	Reconhecer auditivamente sons corporais;  Utilizar o corpo com diferentes combinações de sons.	O professor pede os alunos que identifiquem os sons corporais que ouviram anteriormente. De seguida, escreve uma frase no quadro com batimentos corporais, e solicita aos alunos que os realizem tendo em conta o ritmo do mesmo.		Reconhece auditivamente sons corporais;  Utiliza o corpo com diferentes combinações de sons.			

## Anexo S. Aula de diagnóstico de Expressão Dramática

Tabela S1

Plano de aula de Expressão Dramática

Data: 25 de março de 2014		Hora: 15H05-15H45		Duração: 40min		Sala/espço: Exterior		Nº de alunos: 23	
Conteúdo: Improvisação									
Objetivos específicos	Estratégias do professor	Atividades a realizar pelo aluno	Recursos	Tempo	Formas de avaliação				
---	Solicitar aos alunos que coloquem todas as mesas e cadeiras encostadas à parede.	Encostar todas as mesas e cadeiras à parede	Mesas; Cadeiras	5min	---				
Expressar opiniões pessoais	Pedir aos alunos que se sentem em roda e explicarem o que será realizado na aula.	Ouvir e/ou dar sugestões acerca da aula.	---	5min	---				
Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, a partir de diferentes estímulos	Solicitar aos alunos que formem uma roda em pé. Explicar aos alunos que deverão permanecer no sítio onde se encontram e adequar as suas vozes tendo em conta a personagem ou objeto indicada (ex. cão, cantor de ópera, buzina)	Prestar atenção às personagens ou objetos referidos pelo professor, de modo a adequar a sua voz ao respetivo som, ficando no mesmo local.	---	5min	Grelha de observação				
Expressar de forma pessoal, corporal e/ou vocalmente, estados de espírito (alegre, triste, zangado...), movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...), ações (cantar, correr, saltar...) e situações do quotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...)	Orientar a atividade, dando indicações acerca dos movimentos a realizar (ex. passear na rua, cumprimentar os vizinhos, estar com frio). Referir que a atividade deverá ser realizada em silêncio, apenas com movimentos corporais.	Deslocar-se pela sala, em silêncio, e realizar os movimentos indicados pelo professor.	---	5min	Grelha de observação				

Interagir com outros em atividades de faz de conta, espontâneas ou sugeridas	Orientar a atividade, dando indicações acerca dos movimentos a realizar (ex. levantar os braços, andar nos calcanhares, andar em pontas dos pés).	Deslocar-se pela sala e realizar os movimentos indicados pelo professor.	Quadrados de papel de diversas cores (4 brancos, 4 azuis, 4 vermelhos, 4 amarelos, 4 verdes, 3 laranjas)	5min	Grelha de observação
	Distribuir quadrados em papel coloridos aos alunos, sem qualquer critério, e, ao mesmo tempo, indicar os movimentos que estes devem realizar.				
	Dar instruções específicas aos alunos que possuem o lenço de uma determinada cor (ex. os vermelhos devem saltar; os azuis devem abraçar-se).				
Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do cotidiano	Solicitar aos alunos que se sentem no chão em roda. Explicar que serão fornecidos 3 objetos: uma bola, uma toalha e uma garrafa e que cada aluno deverá improvisar o que quiser incorporando esses objetos com uma função diferente da qual desempenham.	Realizar uma pequena improvisação que inclua os 3 objetos com diferentes funções.	Bola; toalha; Garrafa de plástico	15min	Grelha de observação; heteroavaliação
	Retirar notas.	Apresentar as improvisações no centro da roda, e os restantes colegas deverão adivinhar o que está a ser representado e comentar as improvisações dos colegas.			

## Anexo T. Avaliação de diagnóstico de Expressão Plástica

Tabela T1

Avaliação de diagnóstico: Expressão Plástica

Indicadores		Aluno																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Utiliza nas composições plásticas elementos visuais a partir de temas (cidades, paisagens)		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Utiliza diferentes técnicas na composição plástica	Desenho	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Pintura	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Colagem	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pinta livremente em suportes neutros com a técnica correta		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Explora possibilidades de diferentes materiais	Lã	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Tecido	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Jornal/Revista	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Faz diferentes composições colando: diferentes materiais cortados		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

### Legenda:

1 – Verificado através de observação direta



Faz Faz às vezes Não faz Não observado

## Anexo U. Avaliação de diagnóstico de Expressão Físico-Motora

Tabela U1

Avaliação de diagnóstico: Expressão Físico-Motora

Indicadores		Alunos																								
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.		
Perícia e Manipulação	Lança uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo, com cada uma e ambas as mãos	Acerta no alvo	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1	
		Lançar a bola com ambas as mãos	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1
		Lança a bola com a mão dominante, utilizando o apoio do pé contrário	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1
	Lança uma bola em precisão a um alvo fixo, por cima, com cada uma e ambas as mãos	Acerta no alvo	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1
		Lançar a bola com ambas as mãos	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1
		Lança a bola com a mão dominante, utilizando o apoio do pé contrário	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1

Perícia e Manipulação	Recebe a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia	Continua no mesmo local para receber a bola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Recebe a bola com as duas mãos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Recebe a bola sem deixar cair	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Recebe a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que toque outra parte do corpo	Continua no mesmo local para receber a bola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Recebe a bola com as duas mãos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Recebe a bola sem deixar que toque noutra parte do corpo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Roda o arco no solo, segundo o eixo vertical, saltando para dentro dele antes que finalize a sua rotação	Roda o arco no solo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Salta para o arco antes de finalizar a rotação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Perícia e Manipulação	Lança a bola em distância com a «mão melhor» (a mão mais forte), para além de uma marca	Lança a bola além da marca sem balanço	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Lança a bola com a mão mais forte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lança a bola em distância com as duas mãos, para além de uma marca	Lança a bola além da marca sem balanço	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Lança a bola com as duas mãos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebê-la com as duas mãos acima da cabeça (o mais alto possível)	Continua no mesmo local para receber a bola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Recebe a bola acima da cabeça	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebê-la com as duas mãos perto do solo (o mais baixo possível)	Continua no mesmo local para receber a bola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Recebe a bola perto do solo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Perícia e Manipulação	Pontapeia a bola em precisão a um alvo com um pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola em precisão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé direito	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Pontapeia a bola em precisão a um alvo com o outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola em precisão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé esquerdo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Pontapeia a bola em distância, para além de uma zona/marca, com um pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola para além da marca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé direito	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Perícia e Manipulação	Pontapeia a bola em distância, para além de uma zona/marca, com o outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola para além da marca	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé esquerdo	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Em concurso individual ou estafeta, rola o arco com pequenos «toques» à esquerda, controlando-o na trajetória pretendida	Faz rolar o arco à esquerda	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Controla a trajetória	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Em concurso individual ou estafeta, rola o arco com pequenos «toques» à direita, controlando-o na trajetória pretendida	Faz rolar o arco à direita	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Controla a trajetória	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
Deslocamentos e equilíbrio	Salta sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé, com receção equilibrada no solo	Ausência de locomoção na receção ao solo	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Faz a chamada com um pé	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1

Deslocamentos e equilíbrio	Salta sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a «pés juntos», com recepção equilibrada no solo	Ausência de locomoção na recepção ao solo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Faz a chamada a pés juntos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Salta de um plano superior com recepção equilibrada no chão	Ausência de locomoção na recepção ao solo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Salta com o corpo direito	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Desloca-se para a frente, para os lados e para trás em superfícies reduzidas, mantendo o equilíbrio	Desloca-se para a frente mantendo o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Desloca-se para o lado mantendo o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Desloca-se para trás mantendo o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

**Legenda:**

1 – Verificado através de observação direta



Faz      Não faz      Não observado

## Anexo V. Avaliação de diagnóstico de Expressão Musical

Tabela V1

Avaliação de diagnóstico: Expressão Musical

Indicadores		Aluno																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Identifica e nomeia os andamentos lento e presto		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Utiliza percussão corporal para marcar a pulsação de uma canção		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Identifica auditivamente a altura (agudo, grave)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao ritmo da música		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Reconhece auditivamente sons:	vocais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	corporais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	da natureza	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	instrumentais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Utiliza o corpo com diferentes combinações de sons		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

### Legenda:

1 – Verificado através de observação direta



Faz      Faz às vezes      Não faz      Não observado

## Anexo W. Avaliação de diagnóstico de Expressão Dramática

Tabela W1

Avaliação de diagnóstico: Expressão Dramática

Indicadores		Aluno																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Exprime opiniões pessoais		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, a partir de diferentes estímulos		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
Exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente	estados de espírito (alegre, triste, zangado...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
	movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
	ações (cantar, correr, saltar...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
	situações do cotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1



## Anexo X. Avaliação de diagnóstico das competências sociais

Tabela X1

Avaliação de diagnóstico: Competências sociais

Indicador		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Cumprir as regras da sala de aula	Intervém colocando o dedo no ar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Mantém o silêncio durante as atividades	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Presta atenção ao professor e aos colegas sem interromper	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Trabalhar em cooperação	Pede e aceita apoio do professor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Coopera nas diversas atividades com o professor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Coopera nas atividades com os colegas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Trabalhar de forma responsável	Realiza as atividades com empenho e motivação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Cumprir as tarefas a seu cargo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Trabalhar de forma autónoma	Realiza as atividades autonomamente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Realiza as atividades com apoio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Relação com os outros	Respeita o que é dito pelo professor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Respeita os colegas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Participar de forma ativa na dinâmica do grande grupo	Participa quando é solicitado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Participa por iniciativa própria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Exprime-se clara e audivelmente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Intervém de forma pertinente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Exprime as suas ideias, estratégias e dúvidas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

**Legenda:**

1 – Verificado através de observação direta



Faz    Faz às vezes    Não faz    Não observado

## Anexo Y. Ficheiros para o Tempo de Estudo Autónomo



Figura Y1. Ficheiro de Português



Figura Y2. Ficheiro de Estudo do Meio



Figura Y3. Ficheiro de Matemática

## Anexo Z. Atividades que contribuíram para atingir os objetivos do Projeto de Intervenção

Tabela Z1

Atividades que contribuíram para atingir os objetivos do PI

Disciplinas Objetivos do PI	Português	Estudo do Meio	Matemática	EAFM	TEA/CT
<b>Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ler, contar e mostrar”;</li> <li>- “Hora do conto”;</li> <li>- Caderno de escrita;</li> <li>- Requisição de livros na Biblioteca de Turma;</li> <li>- Escrita de textos com sentido;</li> <li>- Elaboração de rimas com os nomes;</li> <li>- Elaboração do convite para os pais;</li> <li>- Escrita de uma entrevista;</li> <li>- Escrita de textos sobre o projeto de turma;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro da semana;</li> <li>- Escrita de textos sobre o projeto de turma.</li> </ul>	---	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisações com base nas histórias lidas (ED);</li> <li>- Criação da música “Rimas da turma” (EMus).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura nos tempos livres.</li> </ul>
<b>Desenvolver a competência da leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de receitas;</li> <li>- Análise de convites;</li> <li>- Pesquisa autónoma sobre a alimentação;</li> <li>- Interpretação de texto sobre as profissões antigas;</li> <li>- Leitura nos tempos livres;</li> <li>- Mercado da sala de aula;</li> <li>- Jogos de consciência fonológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa autónoma sobre a alimentação;</li> <li>- Interpretação de texto sobre as profissões antigas;</li> <li>- Atividades demonstrativas: fazer iogurte e chantilly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problema da semana;</li> <li>- Mercado da sala de aula.</li> </ul>	---	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização das fichas presentes nos ficheiros.</li> </ul>
<b>Desenvolver a autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requisição de livros na Biblioteca de Turma;</li> <li>- Preenchimento do cartão da biblioteca;</li> <li>- Pesquisa autónoma;</li> <li>- Jogos de consciência fonológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo de alimentação;</li> <li>- Mapa de conceitos;</li> <li>- Pesquisa autónoma;</li> <li>- Atividades práticas/experimentais: sal e açúcar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo mental;</li> <li>- Jogo “SuperTmatik”;</li> <li>- Bingo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de dramatização (ED);</li> <li>- Elaboração dos cartazes para apresentação final (EP);</li> <li>- Jogos de cooperação (EFM).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento do PIT;</li> <li>- Avaliação do PIT;</li> <li>- Avaliação dos comportamentos;</li> <li>- Partilha de opiniões sobre a semana;</li> <li>- Mapa de comportamentos;</li> <li>- Divisão de tarefas semanais.</li> </ul>

## Anexo AA. Caderno de Escrita



Figura AA1. Caderno de escrita de um aluno.

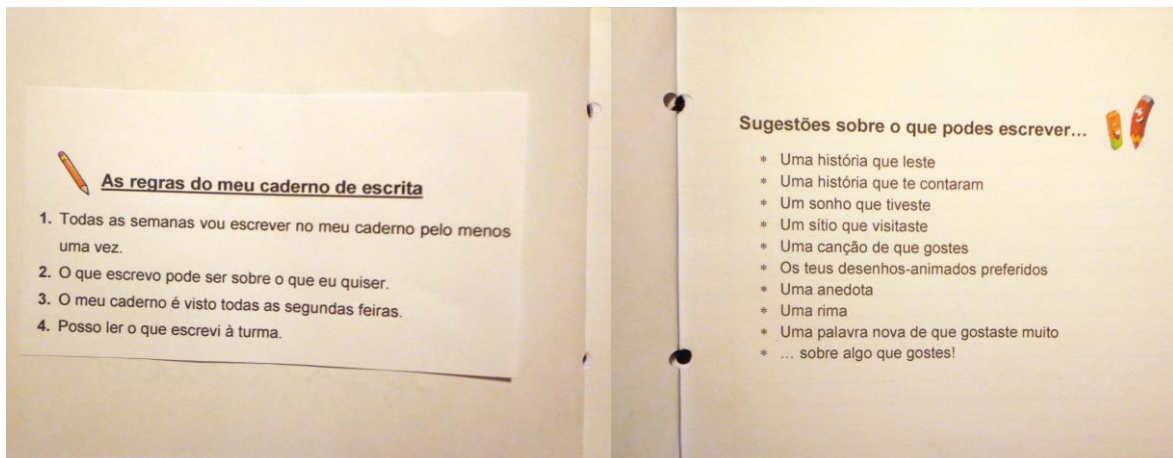


Figura AA2. Regras e sugestões do caderno de escrita.

## Anexo BB. Biblioteca de turma



Figura BB1. Biblioteca de turma criada na sala de aula.

## Anexo CC. Requisição de livros

Biblioteca de turma:  
Requisição de livros



Mês		Maio				
Aluno	Dia	2	9	16	23	30
	A.B.		█		█	█
B.		█	█	█	█	█
B.D.		█		█		█
B.G.		█		█		
C.			█	█	█	█
D.		█		█	█	█
F.		█	█	█	█	█
I.		█		█	█	█
J.S.				█		█
J.		█		█	█	█
L.G.			█	█	█	█
L.L.		█	█	█	█	█
L.		█	█	█	█	█
M.A.		█	█	█	█	█
M.T.		█	█	█	█	█
M.R.		█		█		█
M.		█	█	█	█	█
M.A.		█	█	█	█	█
M.F.		█	█	█	█	
M.L.		█	█		█	
R.		█		█	█	█
S.				█	█	█
T.		█	█	█	█	█

Figura CC1. Registo da requisição de livros realizada à sexta-feira.

**Legenda:**

- Requisitou um livro
- Não requisitou nenhum livro
- Não presente

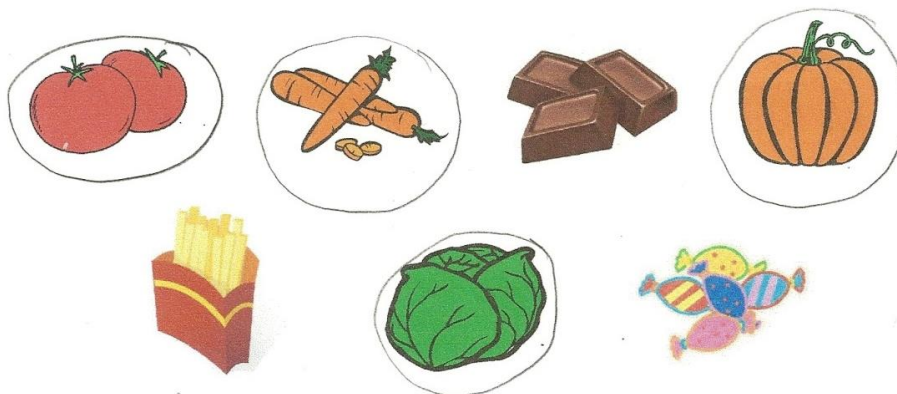
## Anexo DD. Ficha de trabalho “A minha sopa é feita de...”

Escola EB1  
1.º 1.ª L.C. – Português

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 2014-04-23

“A minha sopa é feita de...”

1. Rodeia os alimentos que queres incluir na tua sopa. Podes escolher entre 3 a 4 alimentos.



2. Escreve uma frase para cada alimento que escolheste e diz porquê.

Eu gosto da cenoura para fazer na minha

sopa. Eu gosto da sopa de tomate.

Eu escolhi a couve para fazer a sopa porque

é saudável.

Eu gosto da sopa de abóbora.

✓ muito bom  
☺

Figura DD1. Produto dos alunos.


## Anexo EE. Ficha de trabalho “O que eu quero ser...”

Escola EB1  
1.º 1.ª L.C. – Português

Nome \_\_\_\_\_ Data 2014-05-12

“O que eu quero ser...”

Eu quero ser professora  
de natação artística,  
porque eu gosto de boiar  
e de patinar.



Escola EB1  
1.º 1.ª L.C. – Português

Nome \_\_\_\_\_ Data 2014/05/14

“O que eu quero ser...”

baileirina. Eu  
gosto de ser  
baileirina porque  
gosto de dançar.  
cantora.




Figura EE1. Produto dos alunos

## Anexo FF. Convite para os pais

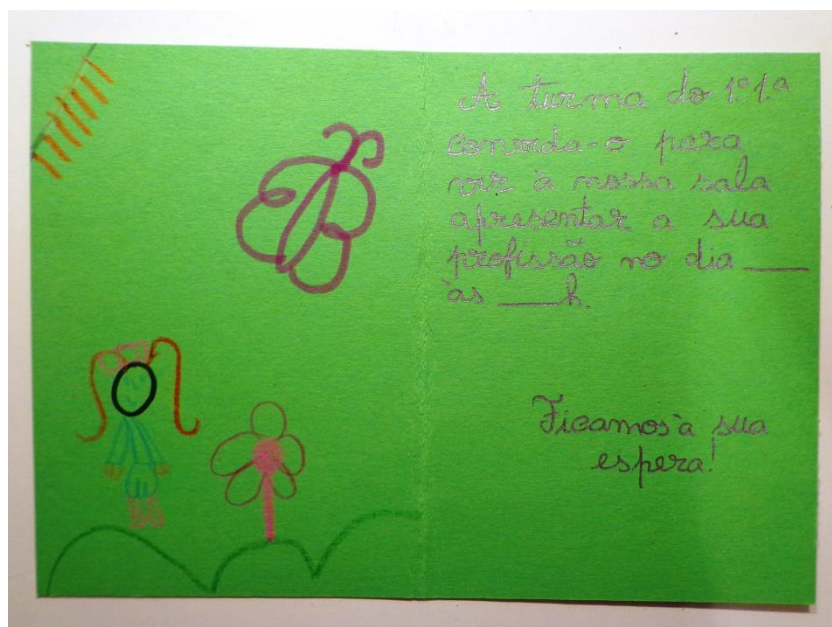
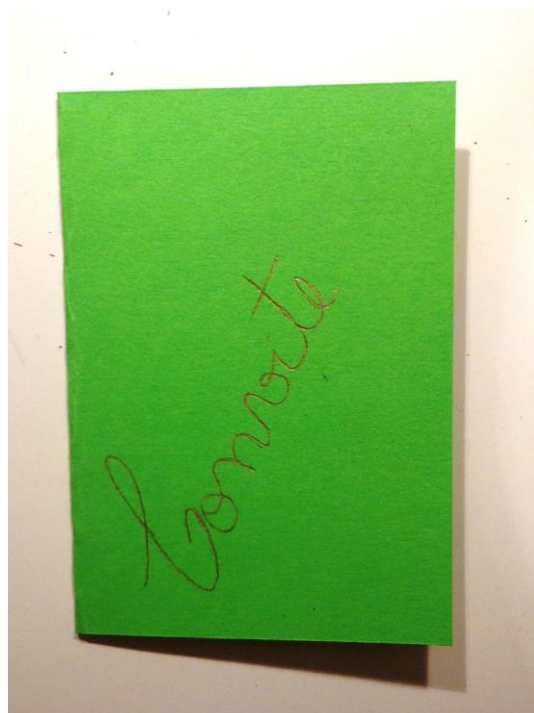


Figura FF1. Convite elaborado com os alunos

## Anexo GG. Entrevista a realizar aos pais

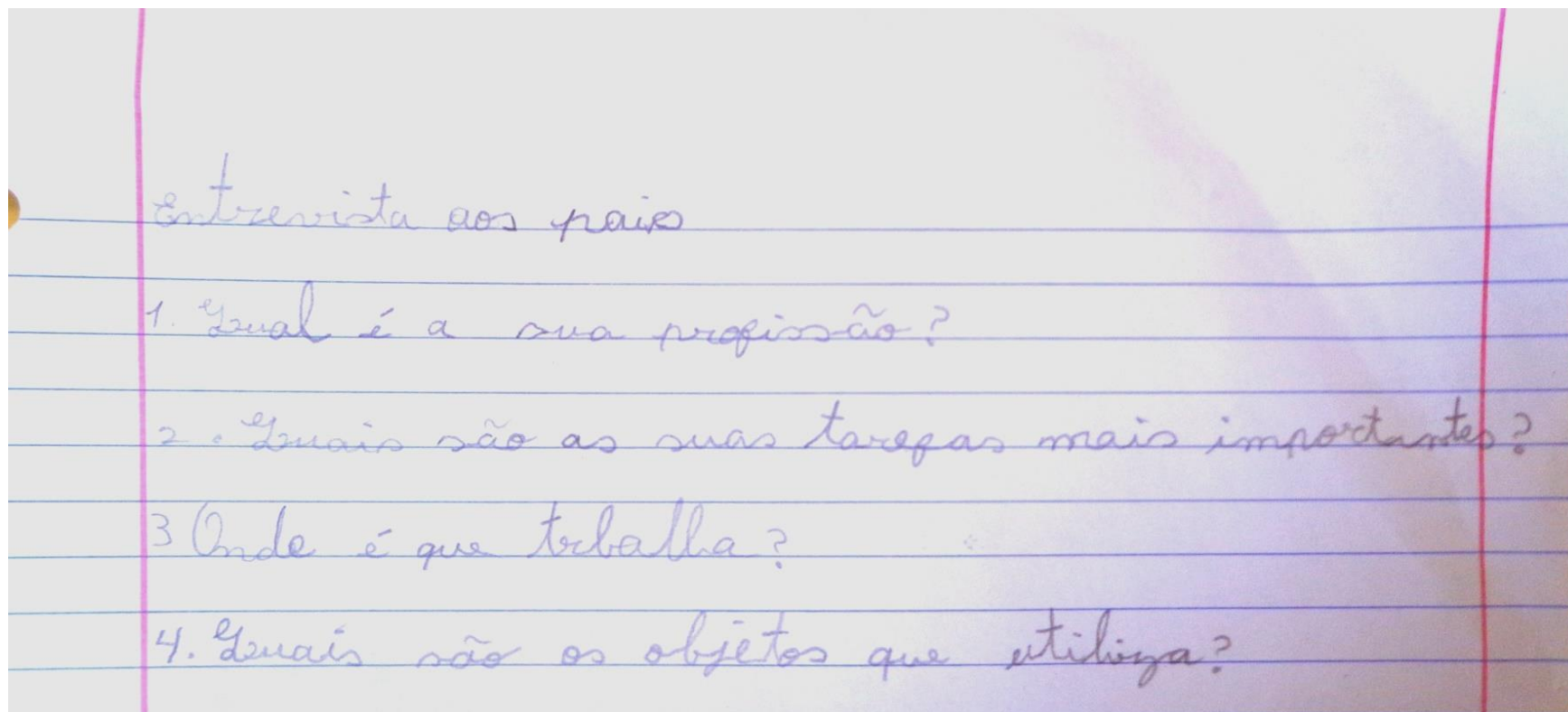
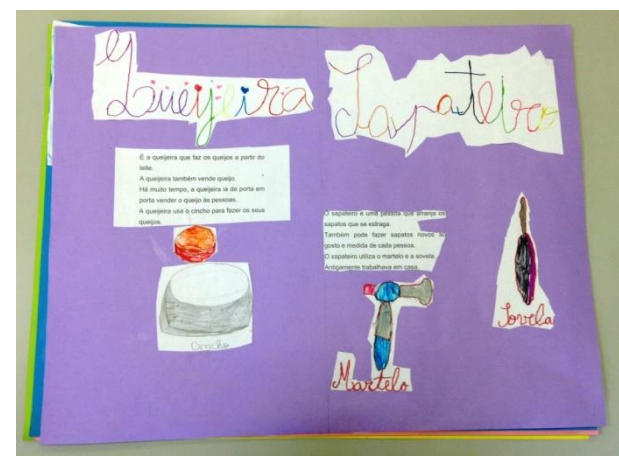
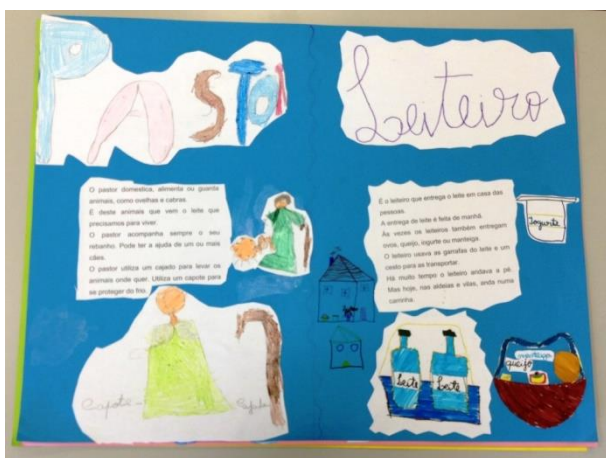
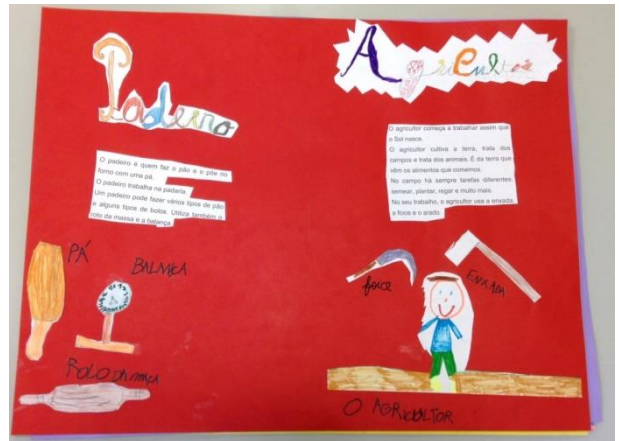


Figura GG1. Produto dos alunos

# Anexo HH. Cartazes para a apresentação final do projeto – alimentação e profissões antigas/recentes



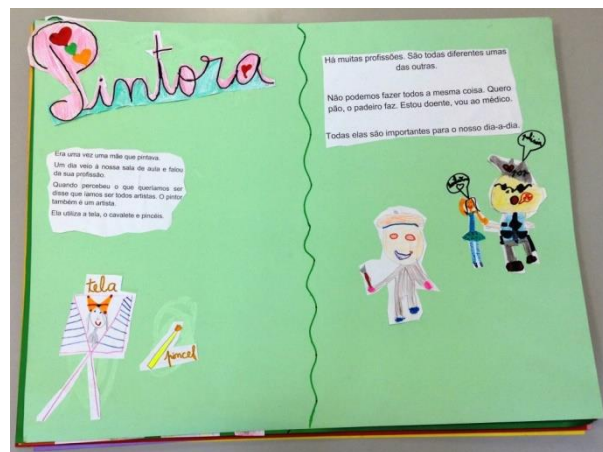
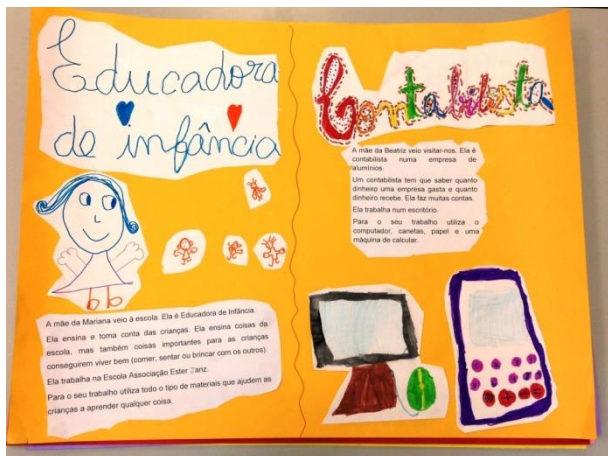


Figura HH1. Cartazes realizados pelos alunos em grupos.

## Anexo II. Cartaz com rimas

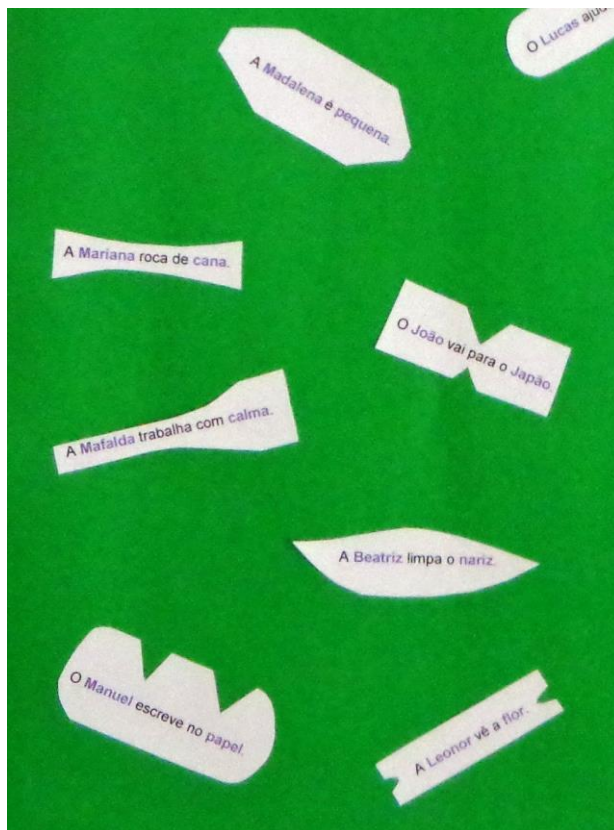


Figura II1. Exemplos de rimas realizadas com os nomes dos alunos.

## Anexo JJ. Plano Individual de Trabalho

### Plano Individual de Trabalho

Nome: \_\_\_\_\_

Semana de: 05/05/2014 a 15/05/2014

O que penso fazer	Quanto?
Ler um livro	
Escrever no caderno de escrita	
Fichas do ficheiro de Português	2
Fichas do ficheiro de Matemática	2
Fichas do ficheiro de Estudo do Meio	0
Outro: _____	

O que fiz					Total
1	26	44			3
48	45	55	53	8	5

### Avaliação do meu trabalho

Fiz as tarefas que defini?  Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onde tenho mais dificuldades:

16 Português

O que eu aprendi:

aprendi que não posso escolher os de diferenças

Comentários da professora:

Temta planeare mais alguns na próxima vez. Se tens dificuldades em Português, podes fazer mais fichas dessas. Bom trabalho! ☺

Figura JJ1. Exemplar do Plano Individual de Trabalho de um aluno.

## Anexo KK. Receita analisada com os alunos

### Receita de uma sopa de legumes

#### Ingredientes:

- ❖ 1 chávena de feijão branco;
- ❖ 1 chávena de ervilhas;
- ❖ Sal;
- ❖ 4 cenouras;
- ❖ 1 nabo;
- ❖ 2 alhos franceses;
- ❖ 1 cebola.

#### Como fazer:

1. Ponha um litro de água a ferver e tempere com sal.
2. Coza o feijão branco e as ervilhas.
3. Corte os restantes legumes em pedaços grandes e junte ao feijão e às ervilhas.
4. Depois de cozidos, bata a sopa com uma varinha mágica.
5. Coloque a sopa novamente no fogão para ferver.

## Anexo LL. Mercado da sala de aula



*Figura LL1. Alunos no mercado da sala de aula*

## Anexo MM. Lista de compras e cartões de pagamento

Lista de compras
- Tomate
- Cenoura
- Ananás
- Peixe

Figura MM1. Lista de compras para o mercado da sala de aula



















<b>Tomate</b>						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Cenoura</b>						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Ananás</b>						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura MM2. Exemplos de cartões de pagamento para o mercado da sala de aula

## Anexo NN. Problema da semana

**Problema da semana**

1. O Pedro queria ter um animal em casa. Como não sabia qual escolher, foi perguntar a cada pessoa da sua família qual o animal de que gostavam mais, para poder escolher. O Pedro construiu um pictograma com as respostas da família.

Animal	Número de votos
Gato	4
Cão	6
Tartaruga	3
Peixe	4
Papagaio	5

1.1. Qual foi o animal preferido? Cão

1.2. Qual foi o animal menos votado? Tartaruga

1.3. Quantos votos faltavam à tartaruga para ter o mesmo número de votos que o cão?

$$3 + 3 = 6$$

0	+ 3	3
+ 0	+ 3	6
0	+ 6	= 6

1.4. Quantas pessoas da família do Pedro votaram?

$$4 + 6 + 3 + 4 + 5 = 22$$

0	+ 4	4
0	+ 6	10
+ 0	+ 3	13
+ 0	+ 4	17
+ 0	+ 5	22
20	+ 2	= 22

Figura NN1. Exemplo de um problema da semana realizado por um aluno

## Anexo OO. Exemplos de convites

Escola EB1  
1.º 1.ª L.C. – Português

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Convite para festa de aniversário

Eu, Teresa Antunes, tenho o prazer de te convidar para a minha festa de anos que se realizará no dia 30 de maio de 2014, às 13 horas, na minha casa: Avenida das Rosas, n.º 1. Conto com a tua companhia!



No dia 30 de maio vai haver festa!  
Vem festejar o meu aniversário comigo às 13 horas, na Avenida das Rosas, n.º 1.  
Espero que me venhas fazer companhia!

Figura OO1. Convites analisados com os alunos.

## Anexo PP. Guião de pesquisa – Vitaminas

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 20/10/27

### Guião de Pesquisa

Durante as aulas já falámos sobre as vitaminas. Está na altura de pesquisares um pouco mais sobre elas. Poderás pedir a ajuda dos teus pais ou irmãos para realizares a pesquisa. Se não conseguires procurar na Internet, poderás procurar alguma informação em livros, revistas ou perguntar aos pais!

1. Pesquisa no site: [www.projetoalimentacao.blogspot.com](http://www.projetoalimentacao.blogspot.com)
2. Quantos tipos de vitaminas encontras? 6 ✓
3. Quais são? A, B, C, D, E, K ✓

4. Completa o seguinte quadro com as informações que recolheste.

Vitamina	Porque é importante?	Em que alimentos existe?
A	pele hidratada, boas visões, ossos fortes	carne, abóbora, ovos, batido de ovos, e espinafres
B	dar energia	leite, carne, ovos, leite, cereais
C	crecimento, evita infeções, constipação ou gripes.	frutas, legumes e verduras
D	prevenir doenças.	gema, leite, e bacalhão, e atum
K	prevenir sangramentos	leite, gema de ovo, tomate

Figura PP1. Guião de pesquisa sobre as vitaminas preenchido por um aluno

## ANEXO QQ. Blog sobre a alimentação

**Alimentos**

SEGUNDA-FEIRA, 21 DE ABRIL DE 2014

Alimentação - As vitaminas

As vitaminas são muito importantes para o funcionamento do nosso corpo e para prevenir doenças.



Como cada pessoa não é capaz de produzir as vitaminas necessárias para o seu corpo, é preciso comer diferentes alimentos para as obter.

Existem diferentes tipos de vitaminas e cada uma tem uma determinada importância para o nosso corpo e saúde.

Tipos de vitaminas: A, C, D, E, K, COMPLEXO B

Como não existe um único alimento que tenha todas estas vitaminas, é preciso comer um pouco de tudo.



**VITAMINA A**

A vitamina A é importante para ter uma pele hidratada (que não seja seca nem áspera), uma boa visão (evitar a cegueira) e para formar ossos fortes.

Esta vitamina encontra-se em:

- ❑ vegetais e frutos alaranjados, como a cenoura e a abóbora;
- ❑ legumes de cor forte, como brócolos e espinafres;
- ❑ alimentos animais, como o fígado, ovos e leite;
- ... entre outros.



**VITAMINAS DO COMPLEXO B**

O complexo B inclui várias vitaminas do tipo B (B1, B2, etc.). Apesar de serem muitas, todas elas contribuem principalmente para dar energia o nosso corpo, evitando problemas nos músculos e no sangue.

Estas vitaminas existem em:

- ❑ legumes e verduras, como a alface, brócolos ou espinafres;
- ❑ frutas, como a laranja, tomate ou limão;
- ❑ carne;
- ❑ peixe;
- ❑ ovos;
- ❑ leite;
- ❑ cereais;
- ... entre outros.



Figura QQ1. Exemplo da informação presente no *blog* <sup>a)</sup>

<sup>a)</sup>Cf. <http://www.projetoalimentacao.blogspot.pt/>

## Anexo RR. Textos sobre as profissões antigas







<p>Nome: _____ Data: __/__/__</p> <p><b>Pastor</b></p> <p>O pastor domestica, alimenta ou guarda animais, como ovelhas e cabras.</p> <p>É deste animais que vem o leite que precisamos para viver.</p> <p>O pastor acompanha sempre o seu rebanho. Pode ter a ajuda de um ou mais cães.</p> <p>O pastor utiliza um cajado para levar os animais onde quer. Utiliza um capote para se proteger do frio.</p> 	<p>Nome: _____ Data: __/__/__</p> <p><b>Sapateiro</b></p> <p>O sapateiro é uma pessoa que trata de sapatos.</p> <p>Pode fazer sapatos novos ao gosto e medida de cada pessoa. Ou pode arranjar os sapatos que se estragam.</p> <p>O sapateiro utiliza o martelo e a sovela.</p> 	<p>Nome: _____ Data: __/__/__</p> <p><b>Queijeira</b></p> <p>A queijeira é uma profissão antiga.</p> <p>É ela quem faz os queijos a partir do leite.</p> <p>A queijeira também vende queijo.</p> <p>Há muito tempo, a queijeira ia de porta em porta vender o queijo às pessoas.</p> <p>A queijeira usa o cincho para fazer os seus queijos.</p> 
<p>Nome: _____ Data: __/__/__</p> <p><b>Agricultor</b></p> <p>O agricultor começa a trabalhar assim que o Sol nasce.</p> <p>O agricultor cultiva a terra, trata dos campos e trata dos animais. É da terra que vêm os alimentos que comemos.</p> <p>No campo há sempre tarefas diferentes: semear, plantar, regar e muito mais.</p> <p>No seu trabalho, o agricultor usa a enxada, a foice e o arado.</p> 	<p>Nome: _____ Data: __/__/__</p> <p><b>Padeiro</b></p> <p>A profissão de padeiro é muito importante.</p> <p>O padeiro é quem faz o pão e o põe no forno com uma pá.</p> <p>O padeiro trabalha na padaria.</p> <p>Um padeiro pode fazer vários tipos de pão e alguns tipos de bolos. Utiliza também o rolo da massa e a balança.</p> 	<p>Nome: _____ Data: __/__/__</p> <p><b>Leiteiro</b></p> <p>O leiteiro é uma profissão antiga.</p> <p>É ele que entrega o leite em garrafas de leite ou em caixas de papelão.</p> <p>A entrega de leite é feita de manhã.</p> <p>Às vezes os leiteiros entregam também ovos, queijo, iogurte ou manteiga.</p> <p>O leiteiro usa as garrafas do leite e um cesto para as transportar.</p> <p>Há muito tempo o leiteiro andava a pé. Mas hoje, nas aldeias e vilas, anda numa carrinha.</p> 

Figura RR1. Textos sobre as profissões antigas fornecidos aos alunos

## Anexo SS. Guião de leitura – Profissões antigas

Escola EB1 Luz Carnide  
1.º 1.º L.C

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Guião de leitura

1. Profissão: \_\_\_\_\_

2. Quais são as tarefas mais importantes desta profissão?

3. Em que sítio trabalham?

4. Que materiais ou objetos utilizam?

Figura SS1. Guião para orientar a leitura dos textos sobre as profissões antigas

## ANEXO TT. Plano de aula relativo ao jogo “O papagaio”

Tabela TT1

Plano de aula do jogo de consciência fonológica – “O papagaio”

Data: 29 de abril de 2014		1.º 1.ª		Estagiárias: Sara Alberto e Diana Dias		
Disciplinas	Descritores de Desempenho/Objetivos	Atividades	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Português	<p>Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos - discriminar os sons da fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar o som inicial da palavra;</li> <li>- identificar o som final da palavra.</li> </ul>	<p>“O Papagaio” – jogo promotor do desenvolvimento da consciência fonológica</p>	<p>O professor explica aos alunos que irá dizer algumas palavras e que os mesmos terão que ser o seu papagaio, repetindo o primeiro som, (por exemplo, chá, fá, sé, vi). Posteriormente, o professor solicita que os alunos repitam apenas o som final das palavras que ele diz. Os alunos repetem os sons consoante a indicação do professor.</p> <p>Por fim, em situação de jogo, o professor organiza os alunos em quatro equipas, indicando que duas ficam responsáveis por dizer o primeiro som de cada palavra dita, e as outras por repetir o último som (estas situações vão trocando para que todos possam indicar o som inicial ou final das palavras). O professor deverá articular as palavras pausadamente e de forma clara, levando uma lista de palavras previamente selecionada. Quando o professor diz uma palavra, mostra, simultaneamente, uma imagem que a represente, e solicita a uma equipa que diga o som inicial e a outra o som final. Numa grelha serão registadas as respostas dos alunos (corretas e incorretas) para que no final se possa revelar a equipa vencedora do jogo.</p>	30min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de palavras;</li> <li>- Imagens;</li> <li>- Grelha de registo</li> </ul>	<p>Grelha de registo: Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos - discrimina os sons da fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifica o som inicial da palavra;</li> <li>- identifica o som final da palavra.</li> </ul>

## Anexo UU. Regras do jogo – “O papagaio”

### Início do jogo:

1. Os alunos são organizados em grupo de 5 ou 6 elementos.
2. Em cada grupo existe um porta-voz.

### Como jogar:

1. O professor possui um conjunto de imagens, cujas palavras têm 2, 3 ou 4 sons.
2. O professor mostra uma imagem à turma e diz oralmente a palavras correspondente.
3. O professor solicita que seja identificado o primeiro ou o último som das palavras ditas.
4. Apenas um grupo de cada vez deverá tentar responder.
5. O porta-voz é o único jogador que pode comunicar a resposta do grupo.
6. Se o grupo acertar no som pedido, ganha um ponto. O professor mostra outra imagem e questiona o grupo seguinte.
7. Se o grupo falhar o som pedido, o professor questiona o grupo seguinte.

### Como ganhar:

1. As respostas de cada grupo (certas e erradas) são apontadas numa grelha.
2. Ganha o grupo que tiver mais sons certos.
3. Em caso de empate, ganha aquele que tiver menos sons errados.

## **Anexo VV. Exemplos dados para a compreensão do jogo**

Para a realização do jogo, primeiramente, os alunos foram organizados em grupos e, posteriormente, foram-lhes explicadas as regras. De seguida, o professor disse algumas palavras no sentido de os alunos compreenderem efetivamente o que era pretendido, como <fá>, <chiu> e <piu>, solicitando-lhes que identificassem o primeiro e o último som de cada palavra.

Perante estas palavras, os alunos revelaram uma maior dificuldade na palavra <chiu>, uma vez que afirmavam ter dois sons pois escrevia-se com as letras “ch”. Por este motivo, foi necessário chamar a atenção de que os alunos deveriam esquecer as letras e concentrarem-se nos sons das palavras que ouviam.

## Anexo WW. Lista de palavras e respectivas imagens

Pá (dois sons)	Dó (dois sons)	Boi (três sons)
Chá (dois sons)	Mó (dois sons)	Roda (quatro sons)
Lã (dois sons)	Mar (três sons)	Pato (quatro sons)
Pé (dois sons)	Rei (três sons)	Lata (quatro sons)
Sé (dois sons)	Rio (três sons)	Casa (quatro sons)

Figura WW1. Lista de palavras utilizadas durante o jogo “O papagaio”

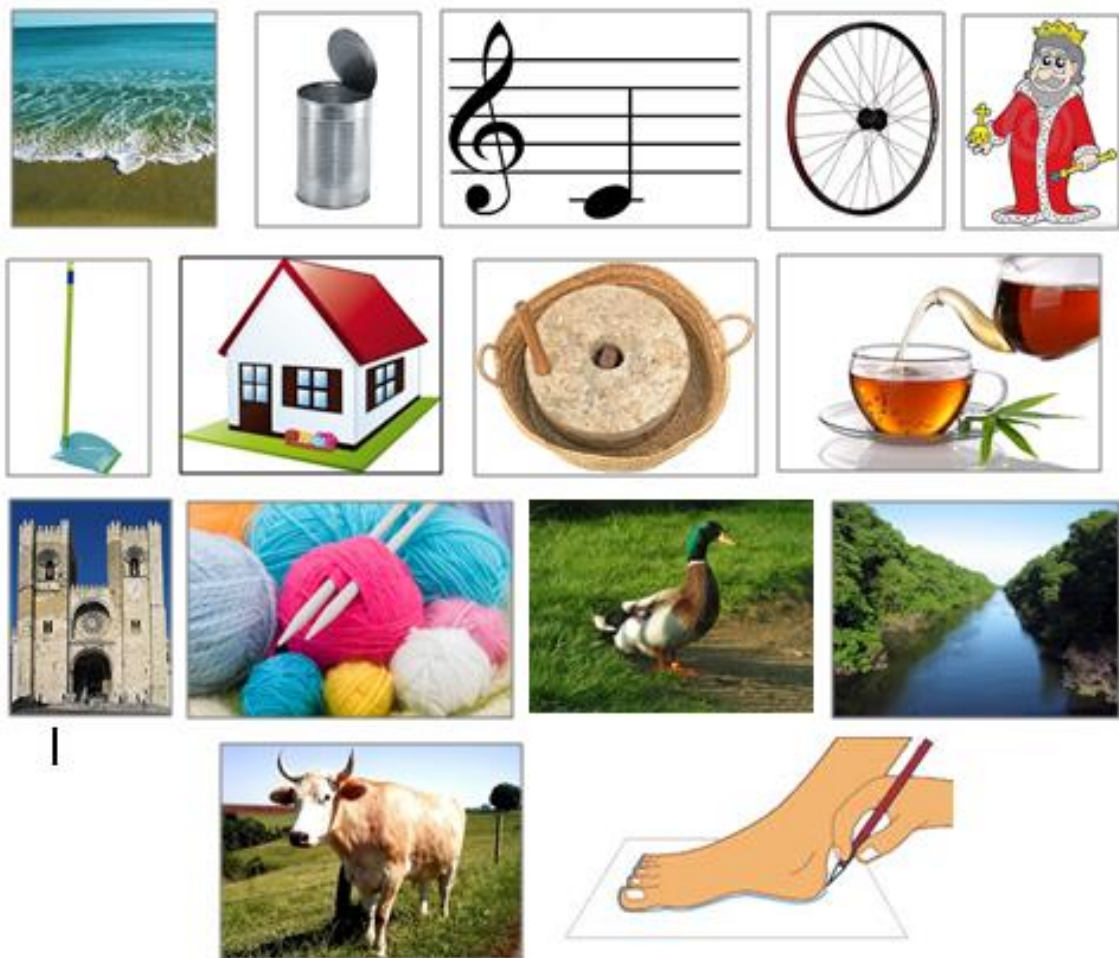


Figura WW. Imagens utilizadas durante o jogo “O papagaio”

## Anexo XX. Grelha de registo do jogo – “O papagaio”

Tabela XX1

*Grelha de registo das respostas dadas por cada equipa durante o jogo*

Palavras	Equipa A	Equipa B	Equipa C	Equipa D
Pá				
Mó				
Dó				
Chá				
Sé				
Rei				
Rio				
Pato				
Casa				
Roda				
Lata				
Vaca				
Mar				

*Nota.* Dados recolhidos através de observação direta

### Legenda:



Som inicial correto



Som final correto



Som inicial incorreto



Som final incorreto

Anexo YY. Baralho de cartas do “Jogo dos sons”





Figura YY1. Cartas do baralho organizadas conforme os pares de imagens possíveis de realizar, consoante o som inicial das respetivas palavras

## Anexo ZZ. Plano de aula relativo ao “Jogo dos sons”

Tabela ZZ1

Plano de aula do jogo de consciência fonológica – “Jogo dos sons”

Data: 09 de maio de 2014		1.º 1.ª		Estagiárias: Diana Dias e Sara Alberto		
Disciplinas	Descritores de Desempenho/Objetivos	Atividades	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Português	---	Instruções: Jogo promotor do desenvolvimento da consciência fonológica	<p>O professor organiza os alunos em pares e distribui a cada elemento uma folha com as instruções do jogo. O professor solicita a alguns alunos que leiam, à vez e em voz alta, as regras do jogo. As mesmas são discutidas em grande grupo. Os alunos devem colocar questões e esclarecer eventuais dúvidas. O professor distribui um baralho de cartas a cada par e exemplifica como se deve jogar, dando alguns exemplos. É chamada a atenção de que os alunos deverão iniciar o jogo com 6 cartas na mão e apenas voltam a retirar 6 cartas do baralho quando jogarem as 6 anteriores. As cartas deverão ser retiradas pela ordem em que se encontram no baralho. O professor explica que o objetivo do jogo é que os alunos formem pares de imagens cuja palavra se inicia pelo mesmo som.</p> <p><u>Diferenciação pedagógica:</u> Os pares de alunos são organizados de modo a que cada aluno jogue com um colega que tenha aproximadamente o mesmo nível de desenvolvimento.</p>	20min	Instruções do jogo	---

Português	<p>Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos – discriminar os sons da fala:</p> <p>- identificar o som inicial da palavra</p>	<p>“Jogo dos sons”</p>	<p>Os alunos iniciam o jogo, tendo em conta que o aluno cuja letra do primeiro nome aparece primeiro no alfabeto deverá ser o jogador que dá início ao jogo, escolhendo a carta que quer jogar, colocando-a na mesa e referindo a palavra que a respetiva imagem representa. O outro jogador deverá escolher nas suas cartas aquela que se inicia pelo mesmo som (por exemplo, pena – pinto; porta – ponto). Os jogadores jogam à vez, sendo que ganha as cartas o jogador que completa o par de cartas e não aquele que joga primeiro a carta na mesa. Deste modo, quando um jogador faz corresponder a carta correta à que está na mesa, escolhe uma das cartas que tem em mão, e o outro jogador deverá desta vez formar o par correto. Quando um jogador forma o par errado, o mesmo deverá contabilizado como errado e colocado juntamente com os pares corretos para que, no final, seja possível averiguar quantos pares de cartas certos e errados cada jogador possui, determinando-se um vencedor. Para cada carta do baralho de um jogador existe uma correspondente no baralho do outro jogador.</p>	<p>30min</p>	<p>- Baralhos de cartas; - Tabela de verificação</p>	<p>Tabela de verificação: Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos – discrimina os sons da fala:</p> <p>- identifica o som inicial da palavra</p>
	<p>- Explicitar o seu raciocínio</p>	<p>Reflexão sobre o jogo de consciência fonológica</p>	<p>No final do jogo, o professor distribui uma tabela a cada par que contém os pares de cartas corretos, para que os alunos confirmem o que realizaram. À frente de cada par existe um espaço para os alunos colocarem o nome do jogador que formou acertadamente o par ou que errou. Existem ainda alguns espaços em branco para os alunos colocarem outras possibilidades de pares que não estejam na lista no caso de terem dado outro nome à imagem, devendo escrever o mesmo (por exemplo, em vez de sapo poderiam considerar rã). É realizada uma discussão em grande grupo de modo a chamar a atenção para os sons iniciais das palavras e a compreender o raciocínio dos alunos durante o jogo bem como as suas dificuldades.</p>	<p>20min</p>	<p>- Baralhos de cartas</p>	<p>Grelha de observação: - Explicita o seu raciocínio</p>

## **Anexo AAA. Regras do jogo – “Jogo dos sons”**

### **Início do jogo:**

1. Cada par possui dois baralhos, cada um com 24 cartas.
2. O baralho laranja é para um dos jogadores e o baralho verde é para o outro.
3. Cada jogador inicia o jogo com 6 cartas na mão.
4. Começa a jogar o jogador cuja letra do primeiro nome aparecer primeiro no alfabeto (jogador 1).

### **Como jogar:**












1. O jogador 1 coloca uma carta na mesa e diz em voz alta a palavra que corresponde à imagem.
2. O segundo jogador deverá encontrar nas suas cartas aquela cuja palavra começa pelo mesmo som da carta que está na mesa.
3. O jogador que completa o par é aquele que guarda as cartas da mesa e escolhe uma carta que tenha na mão para jogar.
4. Quando o outro jogador que vai completar o par joga uma carta incorreta, ou seja, que não tem o mesmo som inicial da que está na mesa, e o jogador que pôs a carta na mesa repara, deverá dizer que o par está errado. O jogador que errou deverá procurar a carta que forma o par correto. Porém, esse par já não conta como um ponto, devendo mantê-lo na mesa virado para baixo. Neste caso, o jogador que completou o par de forma errada não começa a jogar, começando o outro jogador.
5. Em cada 6 cartas existe uma intrusa que não faz par com nenhuma das cartas e uma branca.













6. A carta intrusa é uma imagem cuja palavra não começa pelo mesmo som de nenhuma das restantes. Para tal, existe uma carta branca, que serve para fazer par com a imagem intrusa.
7. A carta branca nunca pode ser a primeira a ser jogada.
8. Os jogadores apenas retiram cartas do baralho quando terminarem as 6 cartas que tinham na mão, retirando novamente 6 cartas de cada baralho pela ordem em que estão.












#### **Como ganhar:**

1. A cada par é dada uma tabela que contém os pares de imagens corretos (imagens cujas palavras têm o mesmo som inicial).
2. Cada par preenche a tabela, escrevendo o nome da pessoa que formou corretamente cada par.
3. Em cada tabela existem espaços por preencher, no caso dos alunos que formaram pares diferentes poderem desenhar o que realizaram, podendo estar bem ou mal.
4. Ganha o jogador que tiver mais pares de cartas corretos.

**Anexo BBB. Tabela de verificação do “Jogo dos sons”**

Par de imagens	Nome do aluno
 	Lee
 	✓
 	Lee
 	Lee
 	Lee
 	Lee
Caracol casa	Lee

 	Lee
 	✓
 	✓
 	✓
 	Lu
 	Lee
isto recorda (rebecador)	Li

		Lu
		Le
		Lu
		Lee
		/
		/












		/
		Lu
		/
		/
		Lee
		Lu

Figura BBB1. Exemplo de uma tabela de verificação preenchida por um par de aluno após o término do jogo

## Anexo CCC. Alunos a jogar ao “Jogo dos sons”



Figura CCC1. Alunos a jogar ao “Jogo dos sons”

Anexo DDD. Tabuleiro do jogo

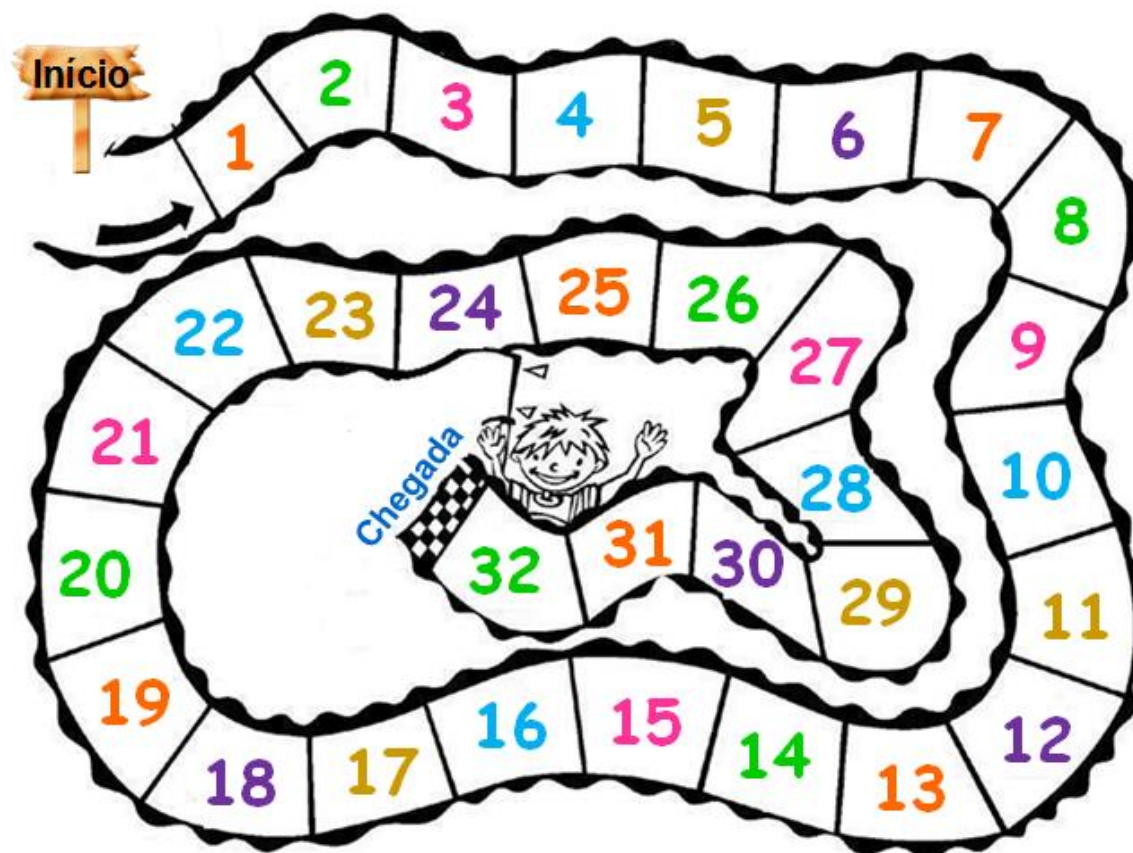


Figura DDD1. Tabuleiro do jogo de consciência fonológica

## Anexo EEE. Baralho de cartas do jogo de tabuleiro



Figura EEE1. Cartas utilizadas para o jogo de tabuleiro

## Anexo FFF. Plano de aula relativo ao jogo de tabuleiro

Tabela FFF1

Plano de aula do jogo de tabuleiro

Data: 27 de maio de 2014		1.º 1.ª		Estagiárias: Sara Alberto e Diana Dias		
Disciplinas	Descritores de Desempenho/Objetivos	Atividades	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Português	- Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: segmentar a cadeia fónica	Jogo de tabuleiro (consciência fonológica)	<p>O professor organiza os alunos em pares e distribui um baralho de cartas, um tabuleiro de jogo, dois peões e uma tabela de registo a cada par.</p> <p>O professor relembra as regras do jogo e explica que o mesmo tem como objetivo que os alunos identifiquem o número de sons que compõem uma palavra.</p> <p>O professor explica que, à vez, um aluno retira uma carta do baralho e deverá dizer a palavra indicada em voz alta; o outro deverá identificar o número de sons da mesma e mover o seu peão o número de casas que corresponde ao número de sons da palavra (por exemplo, chuva – 4 sons, o peão avança 4 casas). O professor chama a atenção para o facto de que, se um aluno errar no número de sons (avançando a mais ou a menos), o aluno que possui a carta deverá chamá-lo a atenção (confirmando o número de sons na carta através do número de bolinhas presente) e o jogador deverá retroceder as casas que avançou. Conforme os alunos acertam ou erram no número de sons das palavras, deverão colocá-las sobre o espaço correto da tabela (cartas erradas ou cartas certas).</p> <p><u>Diferenciação pedagógica:</u> Os pares de alunos são organizados de modo a que cada aluno jogue com um colega que tenha aproximadamente o mesmo nível de desenvolvimento.</p>	30min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baralho de cartas;</li> <li>- Tabuleiro;</li> <li>- Peões;</li> <li>- Tabelas de verificação</li> </ul>	<p>Tabela de verificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos: segmenta a cadeia fónica</li> </ul>

	- Explicitar o seu raciocínio	Reflexão sobre o jogo de consciência fonológica	No final do jogo, o professor solicita aos alunos que escrevam na sua tabela as palavras cuja segmentação acertaram e erraram. É realizada uma discussão em grande grupo, na qual o professor questiona os alunos sobre as palavras que estes mais erraram (o professor deverá circular pela sala e aperceber-se destas dificuldades. O professor solicita aos alunos que partilhem o seu raciocínio, estratégias e dificuldades.	20min	- Baralhos de cartas;  - Tabela de verificação	Grelha de observação: - Explicita o seu raciocínio
--	-------------------------------	---	---	-------	--	---

## Anexo GGG. Regras do jogo de tabuleiro

### Início do jogo:

1. Cada par possui dois baralhos, cada um com 24 cartas.
2. O baralho laranja é para um dos jogadores e o baralho verde é para o outro.
3. Cada jogador inicia o jogo com 6 cartas na mão.
4. Começa a jogar o jogador cuja letra do primeiro nome aparecer primeiro no alfabeto (jogador 1).

### Como jogar:

1. O jogador 1 coloca uma carta na mesa e diz em voz alta a palavra que corresponde à imagem.
2. O segundo jogador deverá encontrar nas suas cartas aquela cuja palavra começa pelo mesmo som da carta que está na mesa.
3. O jogador que completa o par é aquele que guarda as cartas da mesa e escolhe uma carta que tenha na mão para jogar.
4. Quando o outro jogador que vai completar o par joga uma carta incorreta, ou seja, que não tem o mesmo som inicial da que está na mesa, e o jogador que pôs a carta na mesa repara, deverá dizer que o par está errado. O jogador que errou deverá procurar a carta que forma o par correto. Porém, esse par já não conta como um ponto, devendo mantê-lo na mesa virado para baixo. Neste caso, o jogador que completou o par de forma errada não começa a jogar, começando o outro jogador.
5. Em cada 6 cartas existe uma intrusa que não faz par com nenhuma das cartas e uma branca.

6. A carta intrusa é uma imagem cuja palavra não começa pelo mesmo som de nenhuma das restantes. Para tal, existe uma carta branca, que serve para fazer par com a imagem intrusa.
7. A carta branca nunca pode ser a primeira a ser jogada.
8. Os jogadores apenas retiram cartas do baralho quando terminarem as 6 cartas que tinham na mão, retirando novamente 6 cartas de cada baralho pela ordem em que estão.

#### Como ganhar:

1. A cada par é dada uma tabela que contém os pares de imagens corretos (imagens cujas palavras têm o mesmo som inicial).
2. Cada par preenche a tabela, escrevendo o nome da pessoa que formou corretamente cada par.
3. Em cada tabela existem espaços por preencher, no caso dos alunos que formaram pares diferentes poderem desenhar o que realizaram, podendo estar bem ou mal.
4. Ganha o jogador que tiver mais pares de cartas corretos.

## Anexo HHH. Aluno a jogar ao jogo de tabuleiro



Figura HHH1. Alunos a jogar ao jogo de tabuleiro

### Anexo III. Tabela de verificação para o jogo de tabuleiro

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Cartas **certas**



Cartas **erradas**




Figura III1. Tabela de verificação utilizada durante o jogo de tabuleiro.

## Anexo JJJ. Cartão da biblioteca

**O meu cartão da Biblioteca de Turma**

Nome: \_\_\_\_\_



Livros:	Data de entrega:
1) <u>os ovos misteriosos</u>	<u>06/05/2014</u>
2) <u>O velho e o rapaz e o leuero.</u>	<u>14/05/2014</u>
3) <u>o menino e o mago</u>	<u>26/05/2014</u>
4) <u>o menino e o mago da ilha do mar</u>	<u> / /</u>
5) _____	<u> / /</u>

Figura JJJ1. Exemplar de um cartão da biblioteca de turma de um aluno.

# Anexo KKK. Mapa de conceitos

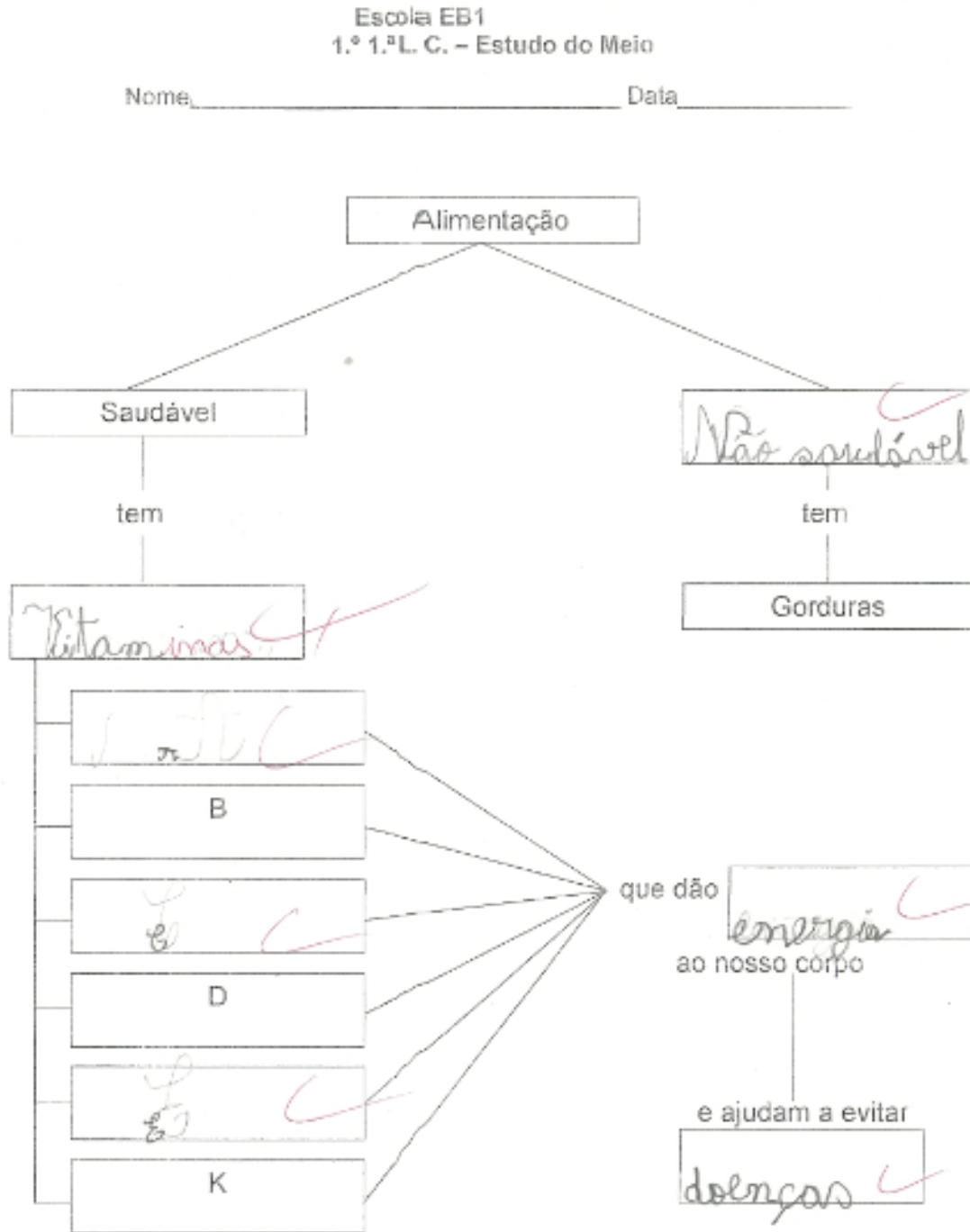


Figura KKK1. Exemplo de um mapa de conceitos preenchido por um aluno.

# Anexo LLL. Registo dos lanches

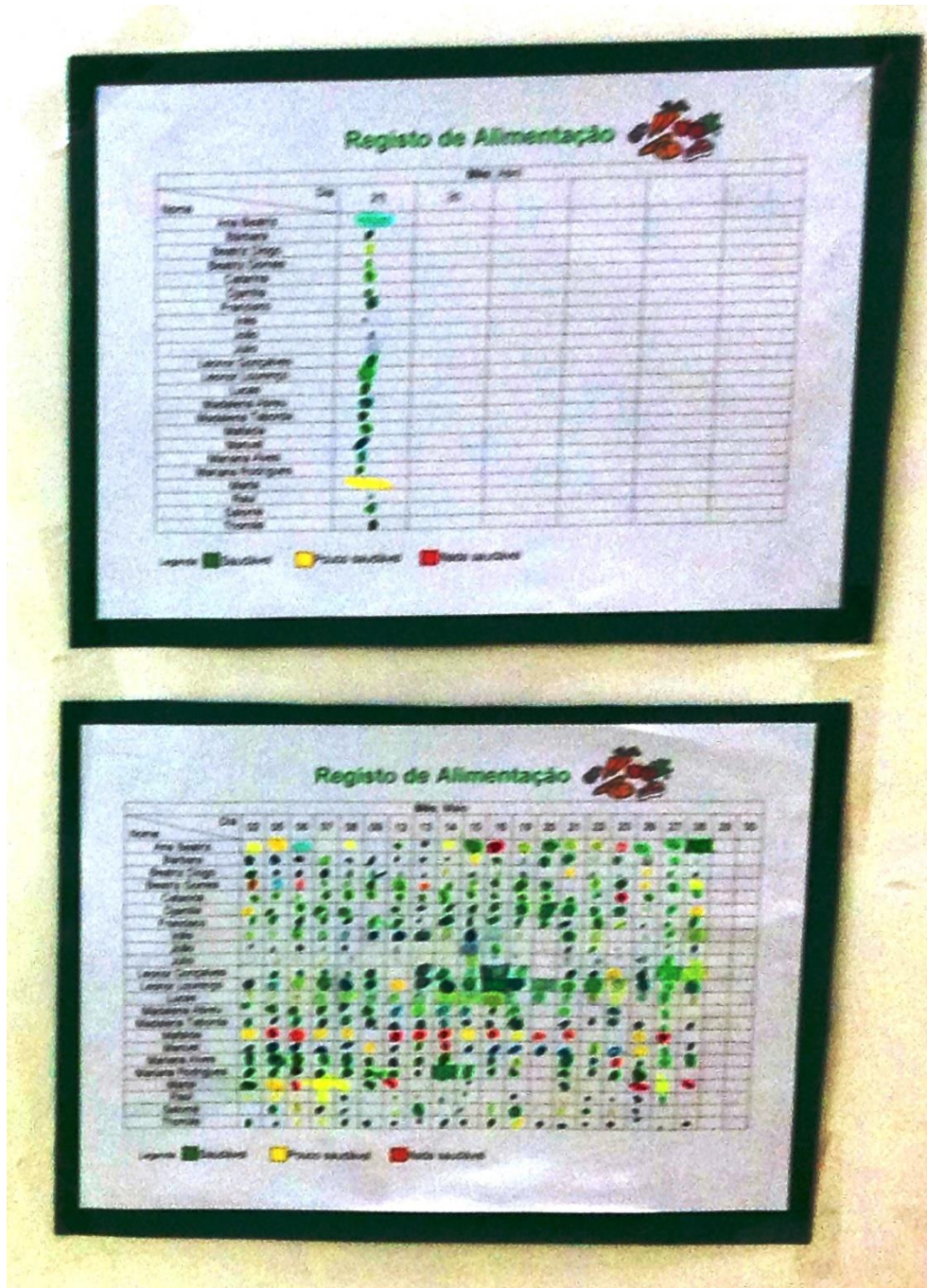


Figura LLL1. Registo dos lanches dos alunos – abril e maio

## Anexo MMM. Cálculo mental e cálculo mental diferenciado

Cálculo Mental	
Nome: _____	Data: 20/02/21
a) $77 + 12 = 89$ ✓	d) $60 - 30 = 30$ ✓
b) $32 + 42 = 76$ ✗	e) $75 - 25 = 50$ ✓
c) $56 + 24 = 77$ ✗	f) $38 - 14 = 24$ ✓

Cálculo Mental	
Nome: _____	Data: 1/1
a) $20 + 9 = 29$ ✓	d) $26 - 6 = 20$ ✓
b) $41 + 4 = 45$ ✓	e) $16 - 4 = 12$ ✓
c) $32 + 10 = 42$ ✓	f) $31 - 10 = 21$ ✓

Figura MMM1. Exemplo de cálculo mental preenchido e corrigido pelos alunos

## Anexo NNN. Jogos de cálculo mental



Figura NNN1. Jogo superTmatik



Figura NNN2. Jogo do bingo

## Anexo 000. Tarefas da sala de aula

*Tarefas da sala de aula*

Tempo	Calendário	Fichas	Planos individuais	Manuais escolares / Cadernos diários

Lanches	Material

Figura 0001. Mapa para a distribuição de tarefas na sala de aula.

## Anexo PPP. Registo dos comportamentos



Figura PPP1. Registo do comportamento dos alunos – abril e maio.

## Anexo QQQ. Avaliação final de Português

Tabela QQQ1

Avaliação final: Português

Indicador		Alunos																								
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.		
Leitura	Lê	de forma hesitante	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		com omissão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		com substituição	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		palavras	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		frases	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Lê com progressiva autonomia pequenos textos para	localiza a informação pretendida	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	responde a questões sobre o texto	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Reconhece que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas: minúscula e manuscrita		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	

Escrita	Escreve legivelmente, com correção (orto)gráfica	frases sem modelo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		palavras com modelo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Palavras com	s	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			z	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			x	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			ch	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			r	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			rr	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			g	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			gu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		pequenos textos ditados	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
frases sobre imagens	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		

<b>Escrita</b>	Copia textos	De forma legível	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Sem erros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Usa adequadamente maiúsculas e minúsculas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Aplica regras dos sinais de pontuação (ponto final no final das frases)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>Expressão oral</b>	Participa em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos	ouve os outros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		espera a sua vez	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		respeita o tema	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Articula corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Partilha ideias, sensações e sentimentos pessoais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



## Anexo RRR- Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Português

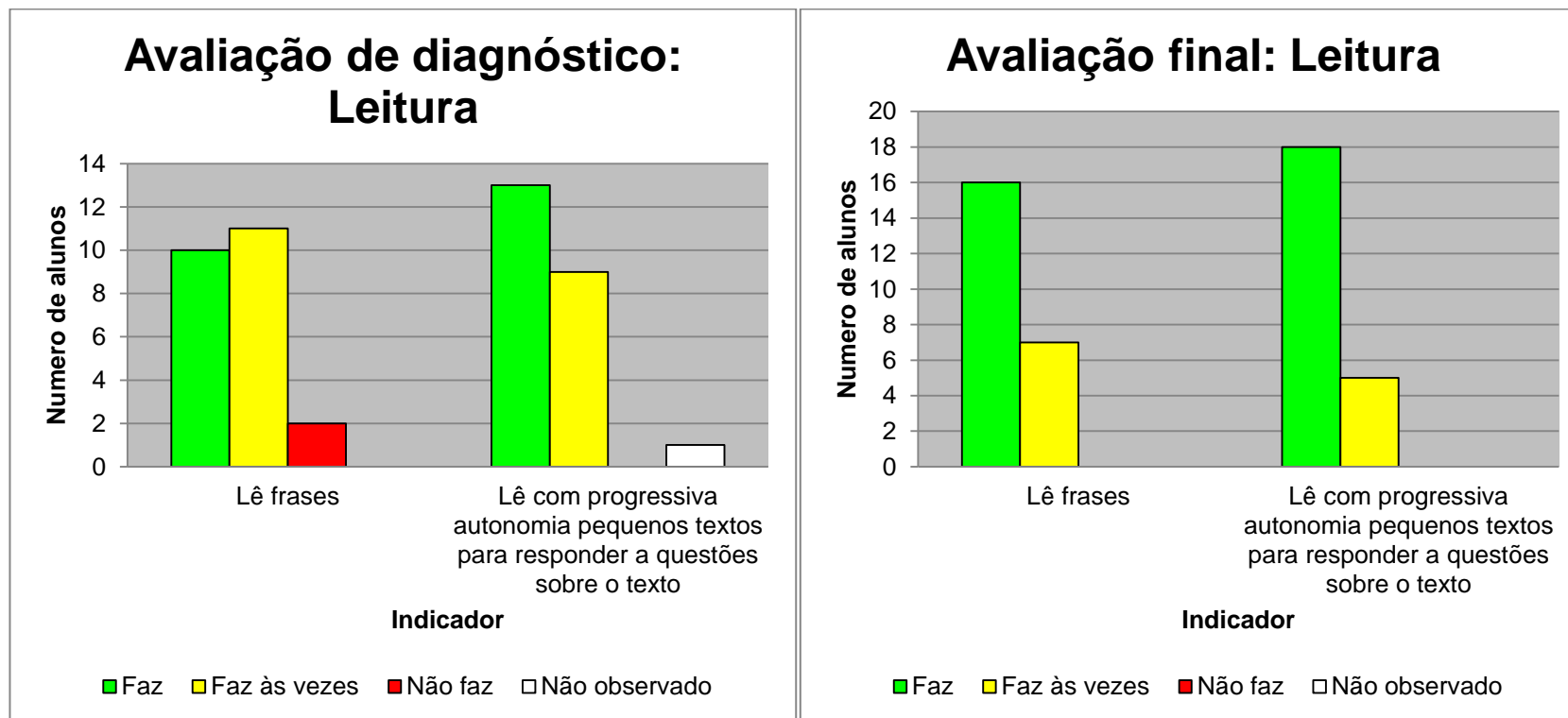


Figura RRR1. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final da leitura

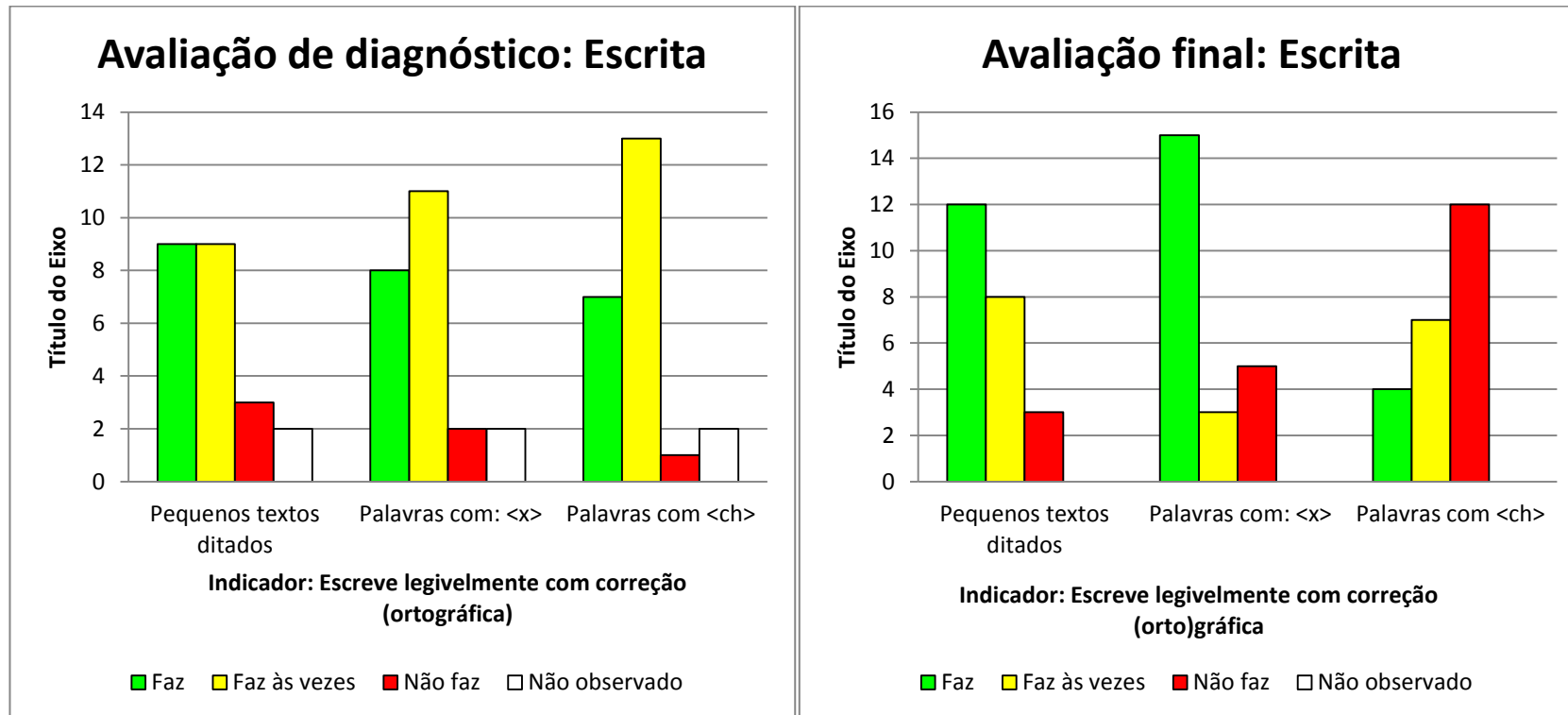


Figura RRR2. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final da escrita

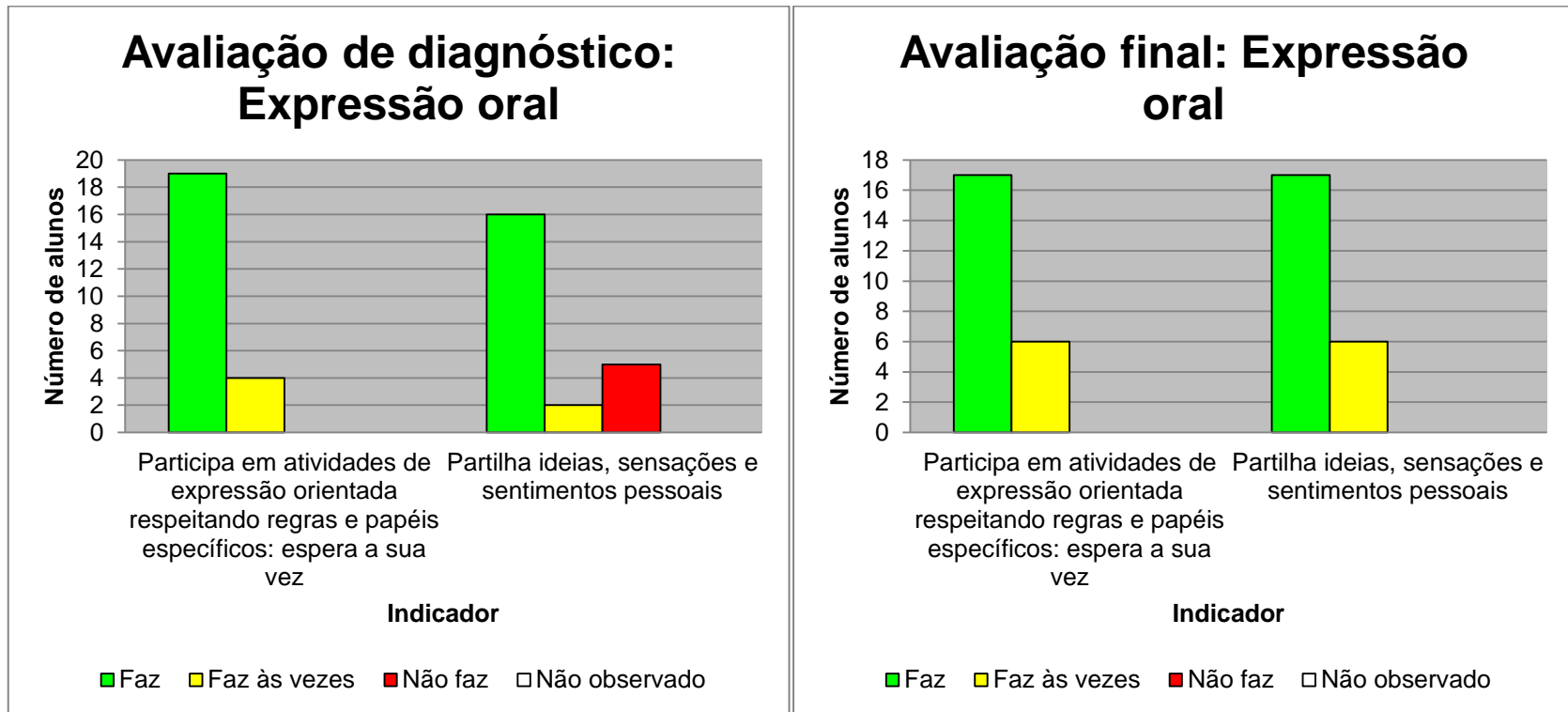


Figura RRR3. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final da expressão oral

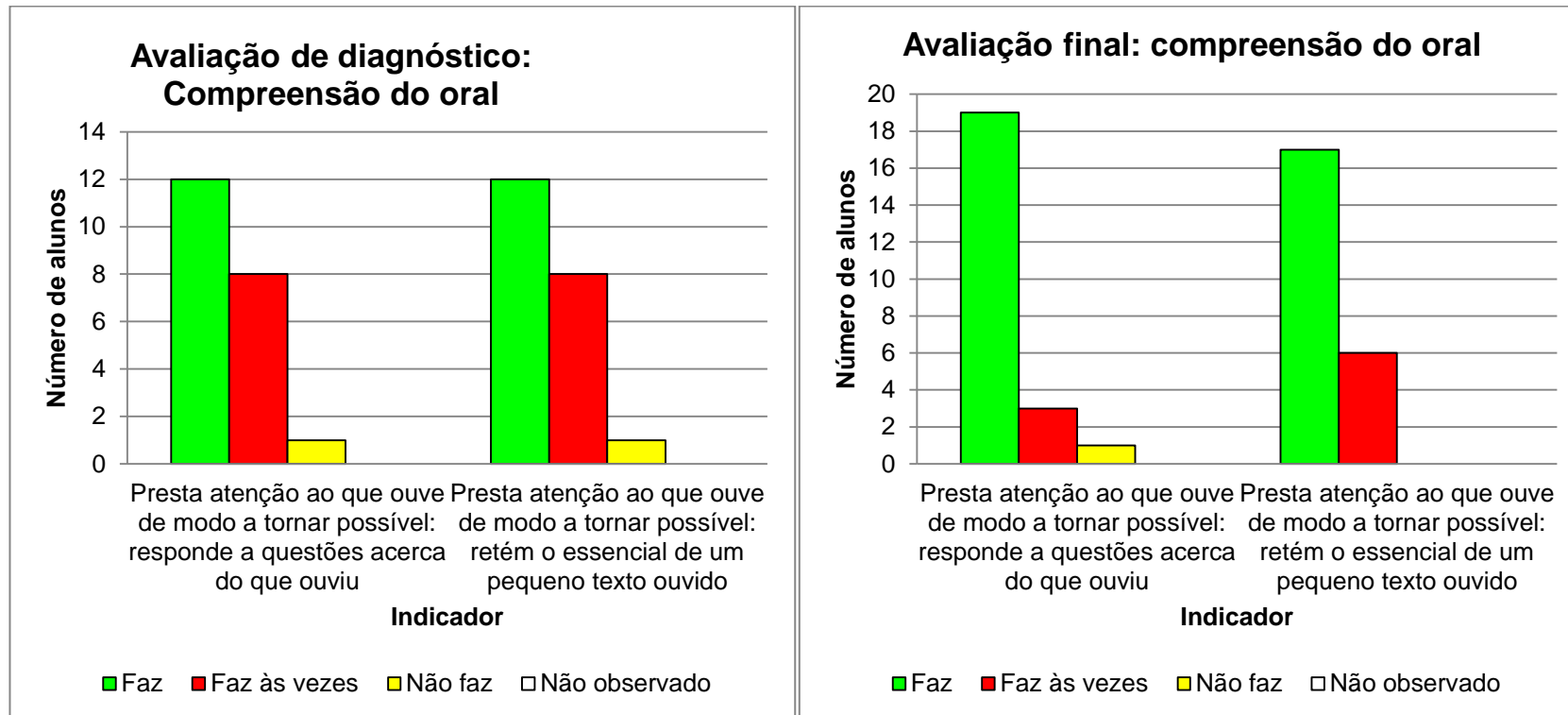


Figura RRR4. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final da compreensão do oral

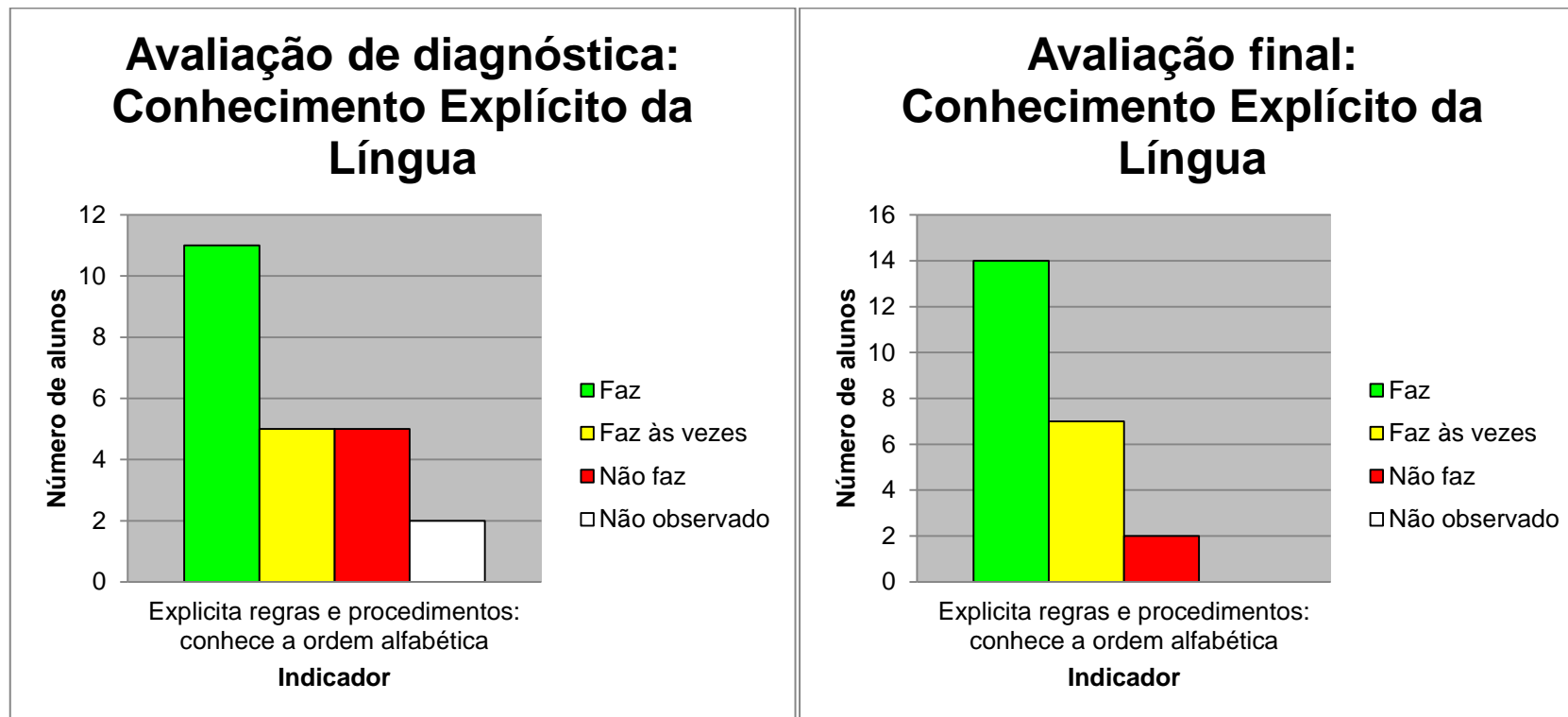


Figura RRR5. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final do CEL

## Anexo SSS. Ficha de avaliação final de Português (Consciência fonológica)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



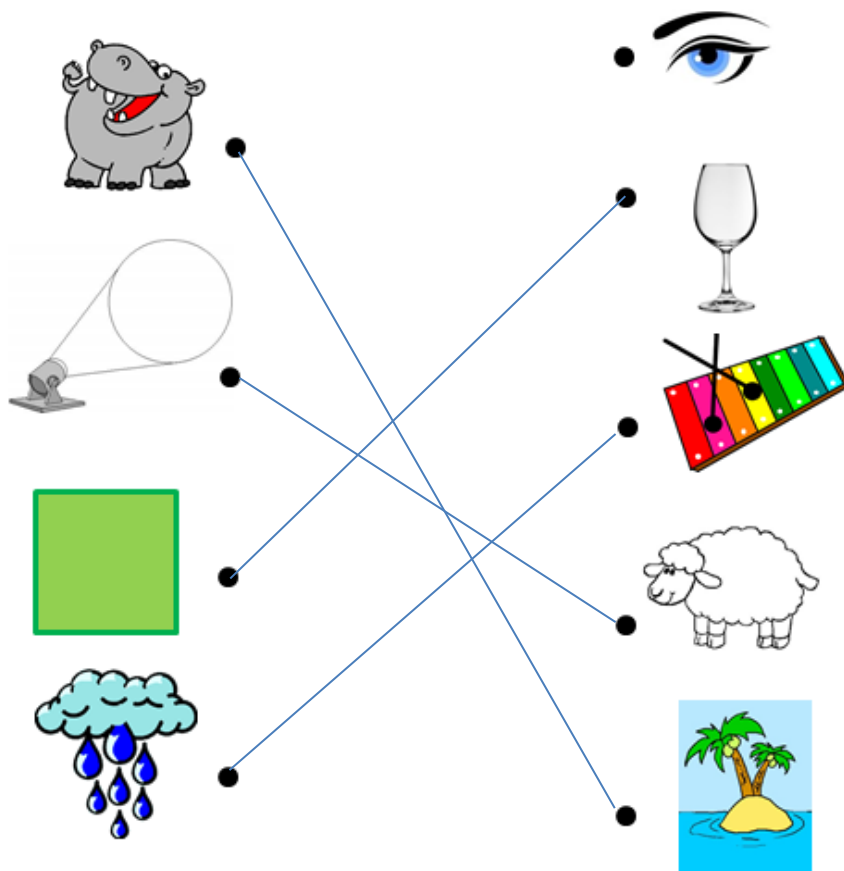
1. Ouve as palavras. Escreve a palavra intrusa.

Porta; Preto; Rato; Pai

Rato

1.1. Todas as palavras começam pelo som **p** (escreve a letra que representa esse som).

2. Liga cada imagem da esquerda a uma da direita que comece pelo mesmo som.





**3. Ouve as palavras.** (O professor diz as 4 palavras seguidas:).

Harpa, chover, ponto, jarra



**3.1. Quantos sons têm cada uma das palavras? Pinta uma bolinha para cada som da palavra.** (O professor diz uma palavra de cada vez).

b)

b)

c)

d)

## Anexo TTT. Avaliação final de Português (Consciência fonológica)

Tabela TTT1

Avaliação final: Português – Consciência fonológica

Indicadores		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos:	discrimina os sons da fala (som inicial)	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1			1
	segmenta a cadeia fónica (fonemas)	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1			1

**Legenda:**

1 – Verificado através de análise documental



## Anexo UUU. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final da Consciência Fonológica

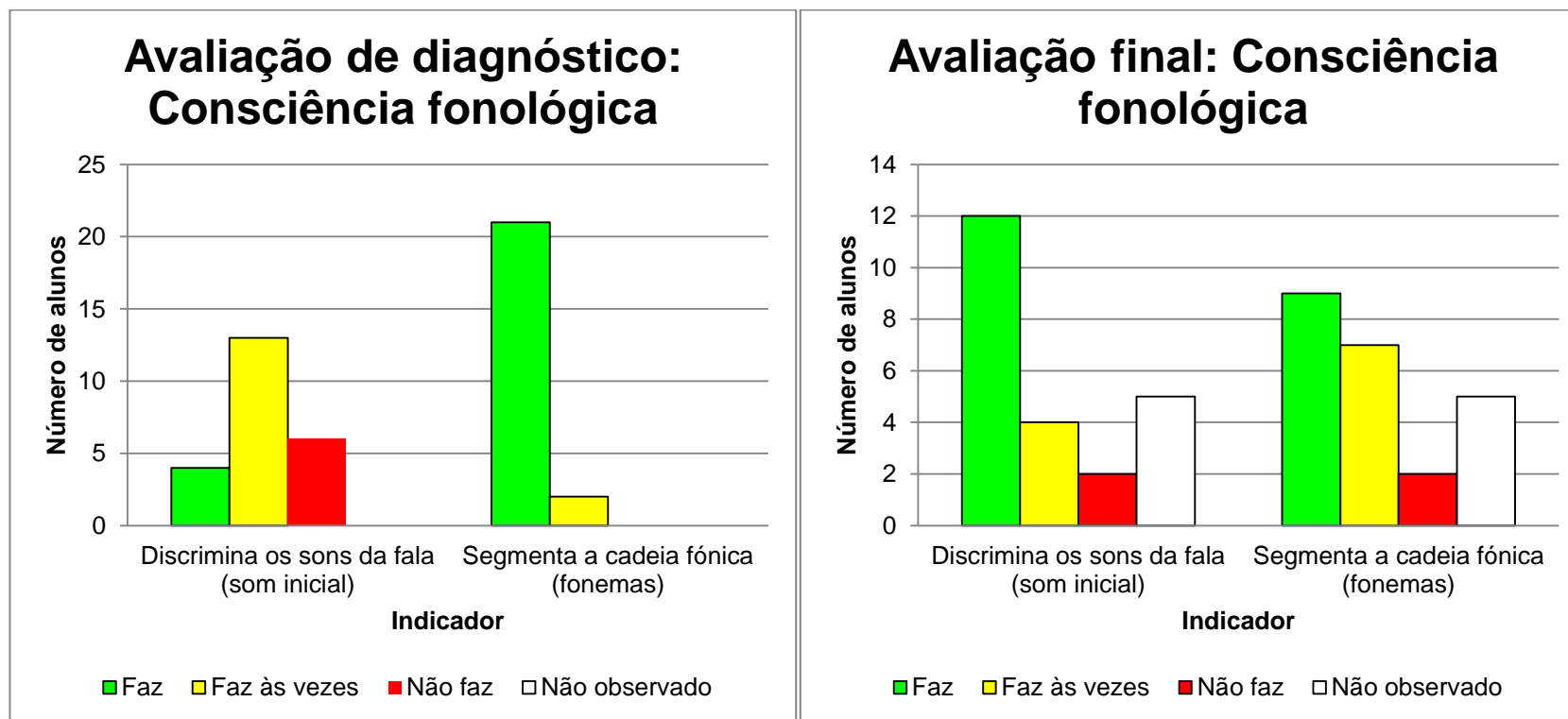


Figura UUU1. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final da consciência fonológica

## Anexo VVV. Avaliação final de Matemática

Tabela VVV1

Avaliação final: Matemática

Indicadores		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Números e operações	Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 100	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Adiciona mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo e um número de dois algarismos com um número de dois algarismos terminado em 0, em que a soma é inferior a 100	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Efetua a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, nove unidades	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Designa dez unidades por uma dezena e reconhece que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova posição marcada pela colocação do «0»	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Sabe que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1





## Anexo WWW. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Matemática

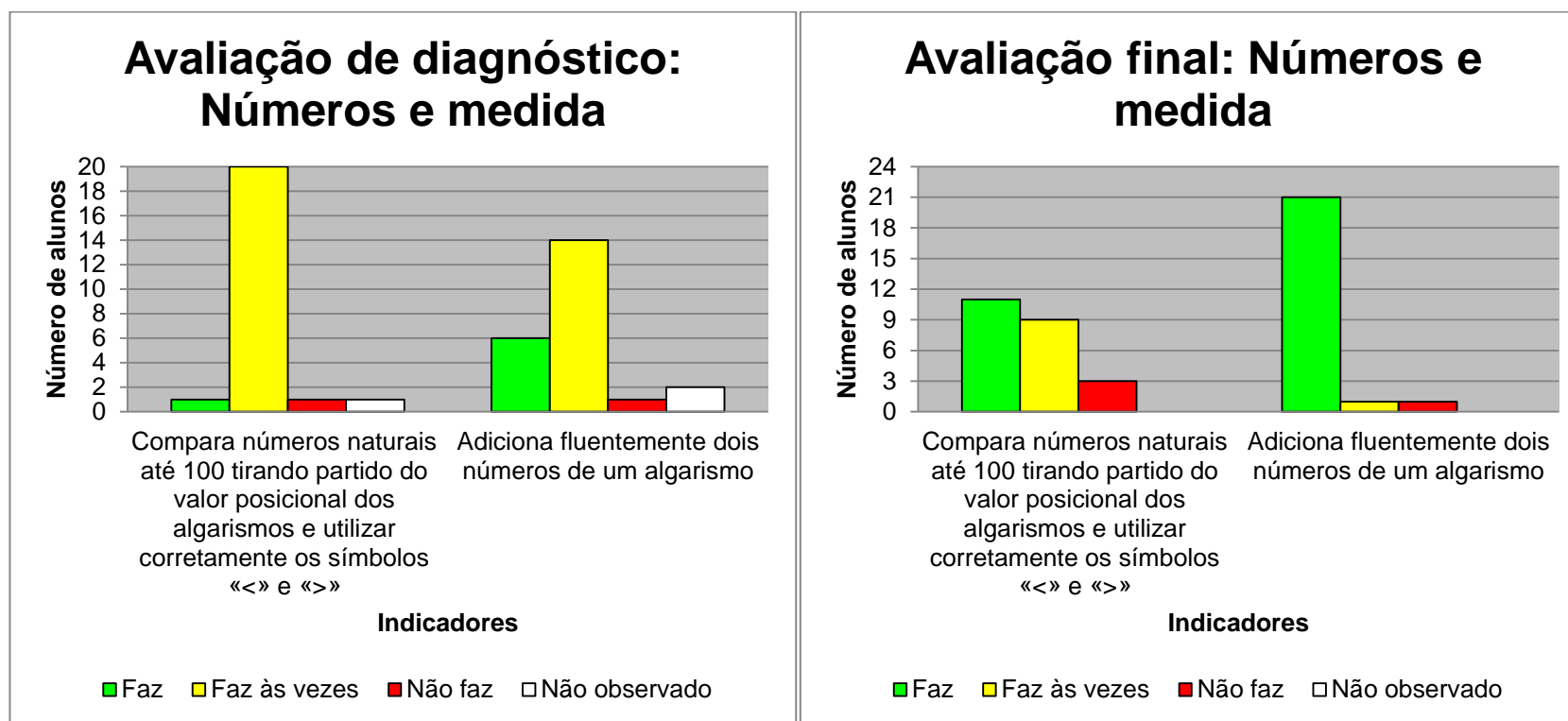


Figura WWW1. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de números e operações

## ANEXO XXX. Avaliação final de Estudo do Meio

Tabela XXX1

Avaliação final: Estudo do Meio

Indicadores		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Tempo	Reconhece o tempo que faz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Identifica a sucessão dos dias da semana	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Alimentação	Identifica alimentos saudáveis e não saudáveis	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Distingue alimentos saudáveis de alimentos não saudáveis	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Identifica os tipos de vitaminas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Reconhece a importância das vitaminas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Reconhece a importância de lavar os alimentos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Reconhece o que significa a data de validade dos alimentos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Reconhece porque alguns alimentos têm uma data de validade maior	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



## Anexo YYY. Avaliação final de Expressão Físico-Motora

Tabela YYY1

Avaliação final: Expressão Físico-Motora

Indicadores		Alunos																								
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.		
Perícia e Manipulação	Lança uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo, com cada uma e ambas as mãos	Acerta no alvo																								
		Lançar a bola com ambas as mãos																								
		Lança a bola com a mão dominante, utilizando o apoio do pé contrário																								
	Lança uma bola em precisão a um alvo fixo, por cima, com cada uma e ambas as mãos	Acerta no alvo																								
		Lançar a bola com ambas as mãos																								
		Lança a bola com a mão dominante, utilizando o apoio do pé contrário																								



Perícia e Manipulação	Lança a bola em distância com a «mão melhor» (a mão mais forte), para além de uma marca	Lança a bola além da marca sem balanço	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Lança a bola com a mão mais forte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lança a bola em distância com as duas mãos, para além de uma marca	Lança a bola além da marca sem balanço	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Lança a bola com as duas mãos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebê-la com as duas mãos acima da cabeça (o mais alto possível)	Continua no mesmo local para receber a bola																							
		Recebe a bola acima da cabeça																							
	Lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebê-la com as duas mãos perto do solo (o mais baixo possível)	Continua no mesmo local para receber a bola																							
		Recebe a bola perto do solo																							

Perícia e Manipulação	Pontapeia a bola em precisão a um alvo com um pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola em precisão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé direito	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Pontapeia a bola em precisão a um alvo com o outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola em precisão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé esquerdo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Perícia e Manipulação	Pontapeia a bola em distância, para além de uma zona/marca, com um pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola para além da marca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé direito	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Pontapeia a bola em distância, para além de uma zona/marca, com o outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio	Pontapeia a bola para além da marca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Mantém o equilíbrio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Pontapeia com o pé esquerdo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Em concurso individual ou estafeta, rola o arco com pequenos «toques» à esquerda, controlando-o na trajetória pretendida	Faz rolar o arco à esquerda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Controla a trajetória	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Perícia e Manipulação	Em concurso individual ou estafeta, rola o arco com pequenos «toques» à direita, controlando-o na trajetória pretendida	Faz rolar o arco à direita	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Controla a trajetória	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Deslocamentos e equilíbrio	Salta sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé, com recepção equilibrada no solo	Ausência de locomoção na recepção ao solo																							
		Faz a chamada com um pé																							
	Salta sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a «pés juntos», com recepção equilibrada no solo	Ausência de locomoção na recepção ao solo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Faz a chamada a pés juntos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Salta de um plano superior com recepção equilibrada no chão	Ausência de locomoção na recepção ao solo																							
		Salta com o corpo direito																							



## Anexo ZZZ. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final Expressão Físico-Motora

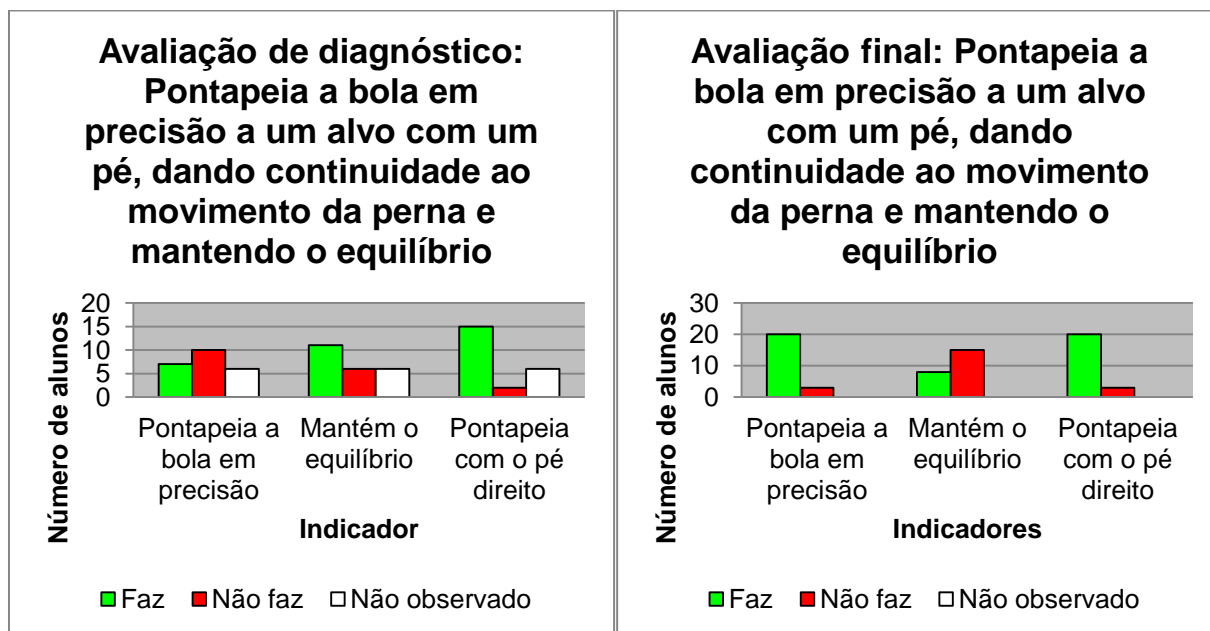


Figura ZZZ1. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de perícias e manipulações

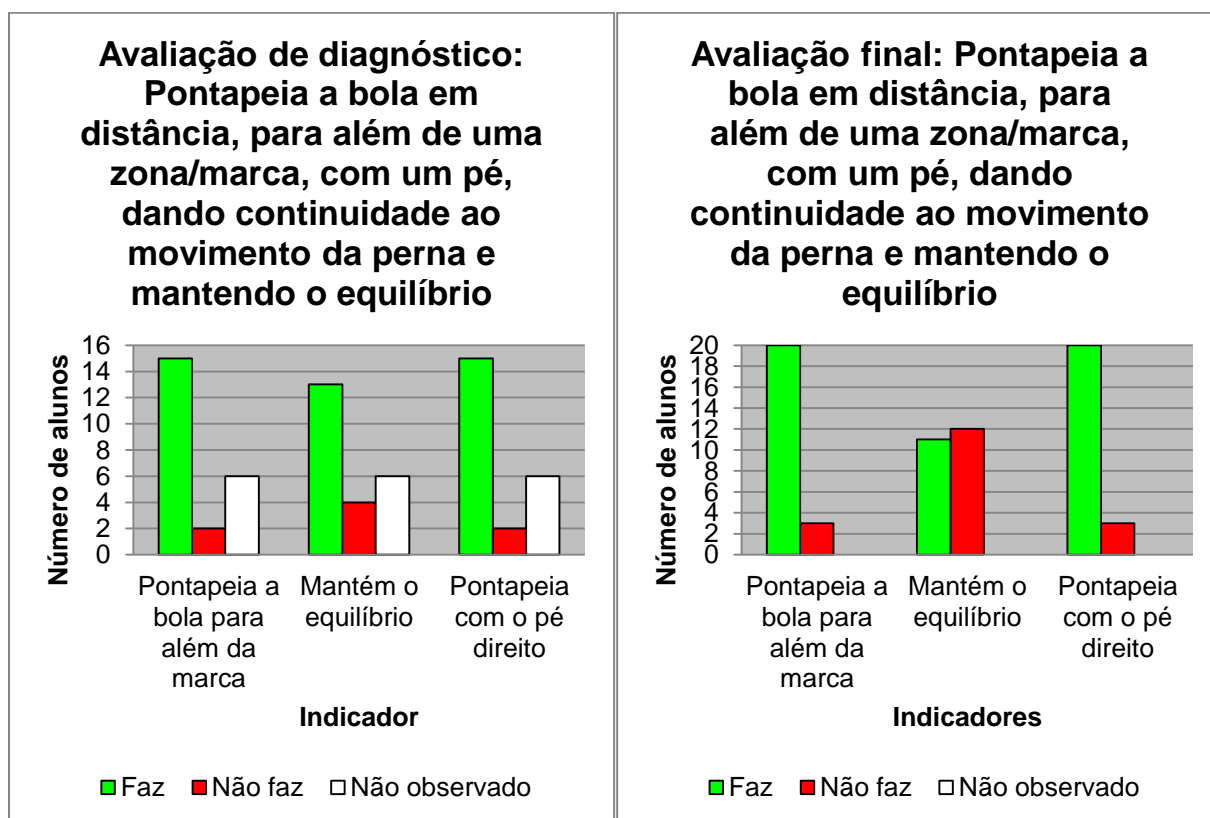


Figura ZZZ2. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de perícias e manipulações

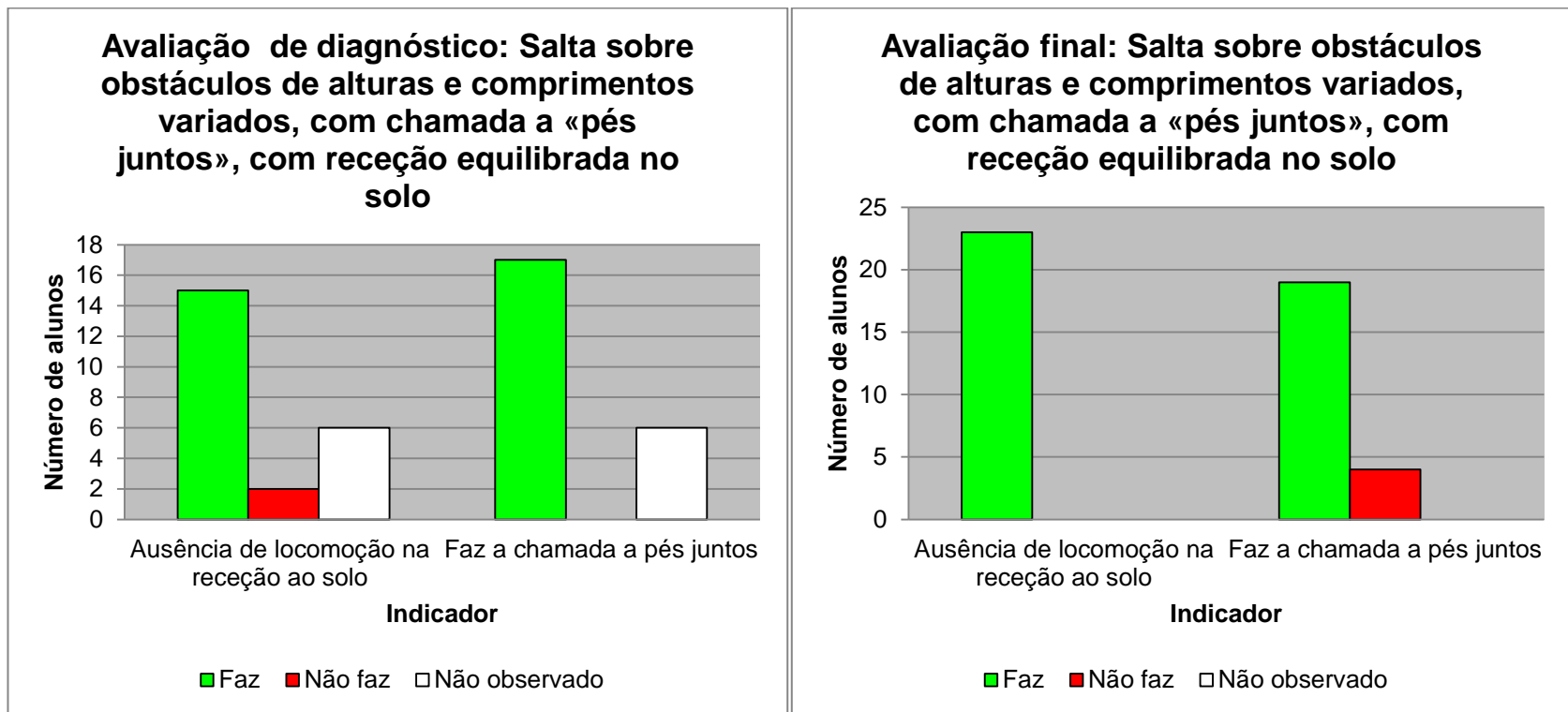


Figura ZZZ2. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de deslocamentos e equilíbrios

## Anexo AAAA. Avaliação final de Expressão Dramática

Tabela AAAA1

Avaliação final: Expressão Dramática

Indicadores		Aluno																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Exprime opiniões pessoais		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, a partir de diferentes estímulos		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente	estados de espírito (alegre, triste, zangado...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	ações (cantar, correr, saltar...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	situações do cotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Interage com outros em atividades de faz de conta, espontâneas ou sugeridas		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



### Anexo BBBB. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Expressão Físico-Motora

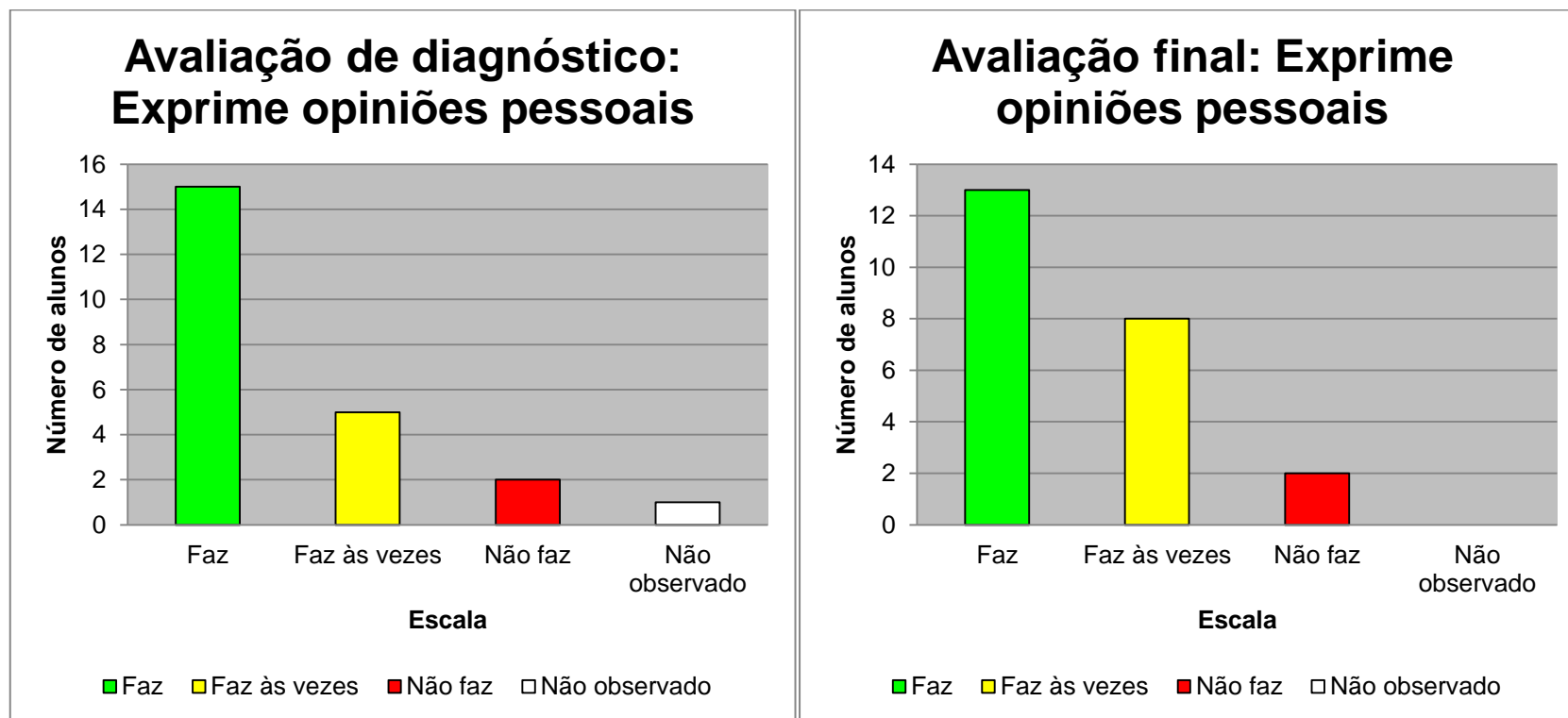


Figura BBBB1. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final relativamente à expressão de opiniões pessoais

## Anexo CCCC. Avaliação final de Expressão Plástica

Tabela CCCC1

Avaliação final: Expressão Plástica

Indicadores		Aluno																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Utiliza nas composições plásticas elementos visuais a partir de temas (cidades, paisagens)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Utiliza diferentes técnicas na composição plástica	Desenho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Pintura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Colagem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pinta livremente em suportes neutros com a técnica correta		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Explora possibilidades de diferentes materiais	Lã	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Tecido	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Jornal/Revista	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Faz diferentes composições colando: diferentes materiais cortados		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

### Legenda:

1 – Verificado através de observação direta



Faz    Faz às vezes    Não faz    Não observado

**Anexo DDDD. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final de Expressão Plástica**

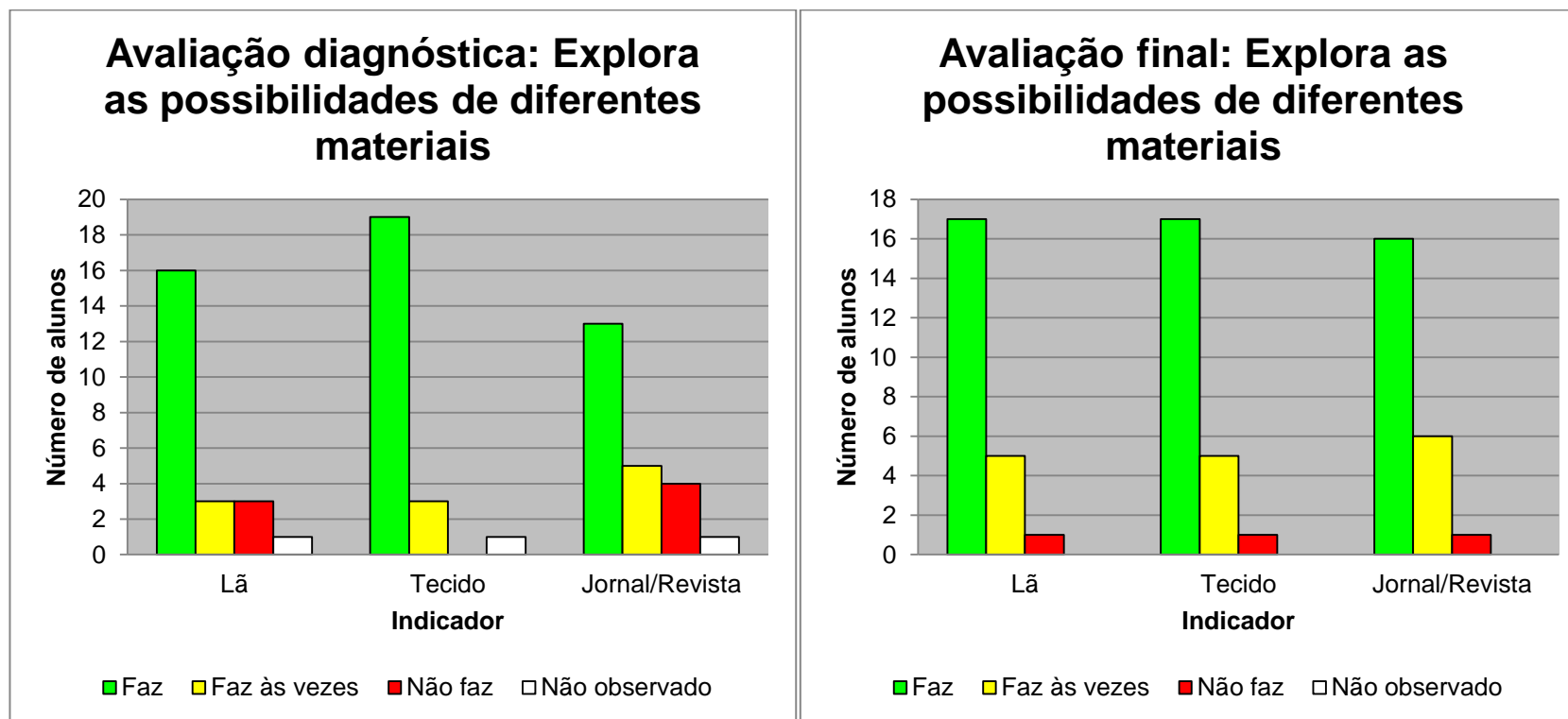


Figura DDDD1. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final relativamente à exploração de materiais

## Anexo EEEE. Avaliação final de Expressão Musical

Tabela EEEE1

Avaliação final: Expressão Musical

Indicadores	Alunos																						
	A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Faz rimas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Experimenta precursão instrumental	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Acompanha canções com percussão instrumental	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Experimenta precursão corporal, palmas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Acompanha canções com gestos e percussão corporal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

### Legenda:

1 – Verificado através de observação direta



Faz    Faz às vezes    Não faz    Não observado

## ANEXO FFFF. Avaliação final das competências sociais

Tabela FFFF1

Avaliação final: Competências sociais

Indicador		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Cumprir as regras da sala de aula	Intervém colocando o dedo no ar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Mantém o silêncio durante as atividades	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Presta atenção ao professor e aos colegas sem interromper	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Trabalhar em cooperação	Pede e aceita apoio do professor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Coopera nas diversas atividades com o professor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Coopera nas atividades com os colegas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Trabalhar de forma responsável	Realiza as atividades com empenho e motivação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Cumpre as tarefas a seu cargo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Trabalhar de forma autónoma	Realiza as atividades autonomamente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Realiza as atividades com apoio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Relação com os outros	Respeita o que é dito pelo professor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Respeita os colegas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Participar de forma ativa na dinâmica do grande grupo	Participa quando é solicitado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Participa por iniciativa própria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Exprime-se clara e audivelmente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Intervém de forma pertinente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Exprime as suas ideias, estratégias e dúvidas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

**Legenda:**

1 – Verificado através de observação direta



**Anexo GGGG. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final das competências sociais**

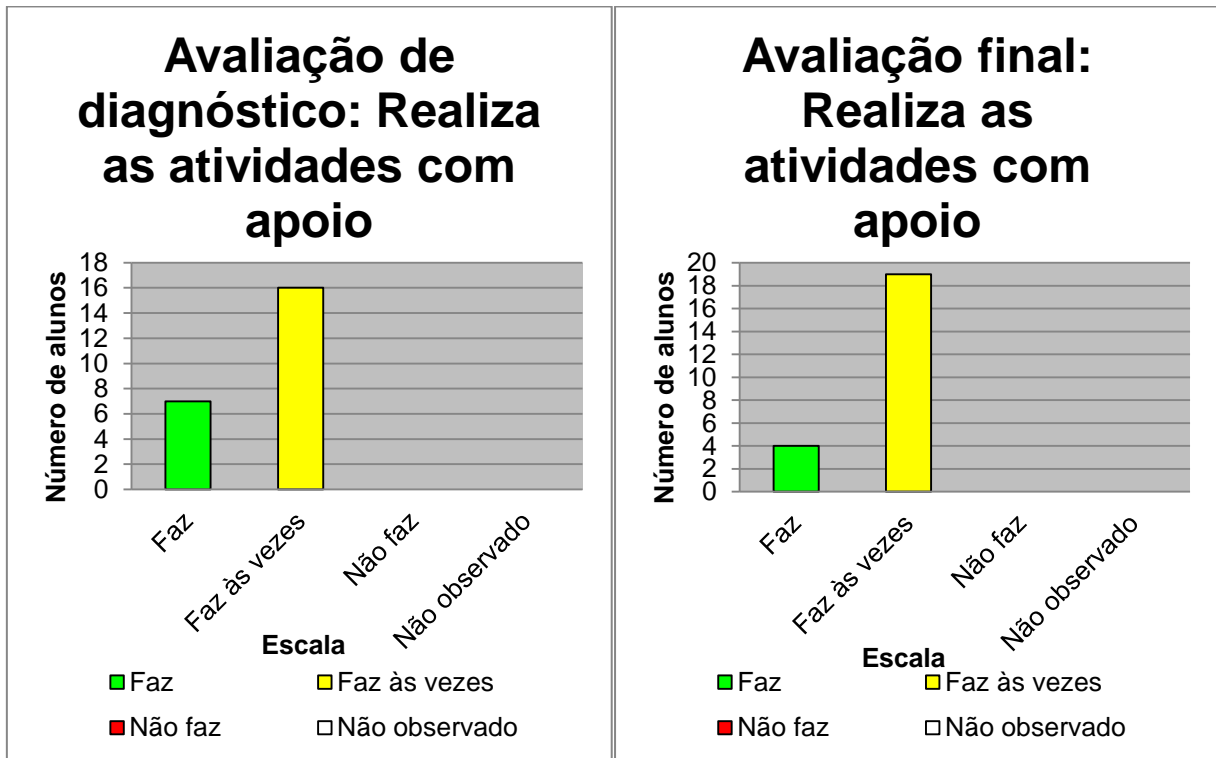


Figura GGGG1. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final relativamente à realização de atividades com apoio

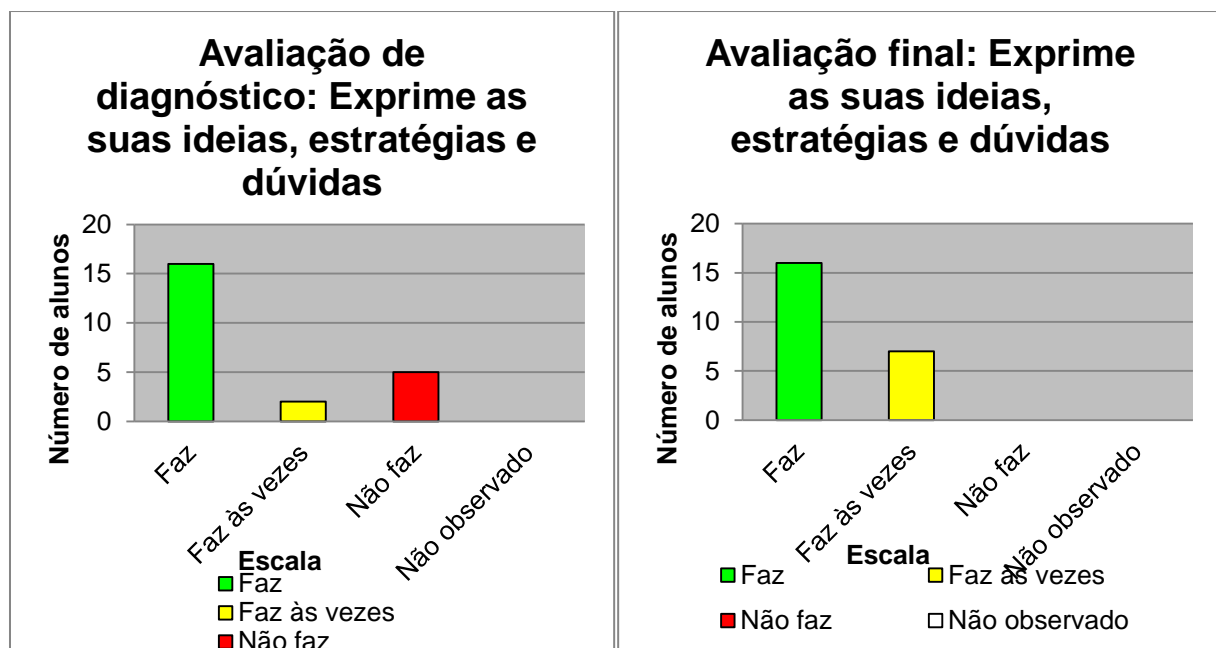


Figura GGGG2. Comparação entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação final relativamente expressão de ideias, estratégias e dúvidas

## Anexo HHHH. Avaliação dos indicadores do PI – 1ª observação

Tabela HHHH1

Avaliação inicial: Indicadores do Projeto de Intervenção – 1ª observação

Indicadores		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita	Lê por iniciativa própria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Escreve por iniciativa própria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Desenvolve a competência leitora	Mostra que compreende o que lê	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lê para construir conhecimento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lê por prazer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lê para fazer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Lê fluentemente em voz alta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Desenvolve a autonomia	Realiza atividades de forma autónoma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Propõe as atividades que deseja realizar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Planifica o seu trabalho individual	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

### Anexo III. Avaliação dos indicadores do PI – última observação

Tabela III1

Avaliação final: Indicadores do Projeto de Intervenção – última observação

Indicadores		Alunos																						
		A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	L.L.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita	Lê por iniciativa própria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Escreve por iniciativa própria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Desenvolve a competência leitora	Mostra que compreende o que lê	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Lê para construir conhecimento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Lê por prazer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Lê para fazer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Lê fluentemente em voz alta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Desenvolve a autonomia	Realiza atividades de forma autónoma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	Propõe as atividades que deseja realizar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
	Planifica o seu trabalho individual	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		

## **Anexo JJJJ. Análise do jogo “O Papagaio”**

No decorrer do jogo, os alunos não demonstraram dificuldade na identificação dos primeiros e últimos sons das palavras ditas, sendo que

Com efeito existiram apenas três palavras em que três grupos falharam:

- som final da palavras <pato>, tendo indicado que o som final era [ɔ], quando deveriam ter referido o som [u]. Esta resposta revelou que alguns alunos continuavam a pensar nas letras que compunham as palavras;

- som inicial da palavra <mar>, pois os alunos referiram o nome da letra do alfabeto, ao invés de notarem que era o som [m];

- som inicial da palavra <sé>, identificado por alguns alunos como [z] e não [s].

## Anexo KKKK. Avaliação do “Jogo dos sons”

Tabela KKKK1

Resultados da primeira vez que os alunos jogaram ao “Jogo dos sons”

Indicadores	Alunos																						
	A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
(1) Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos: discrimina os sons da fala (som inicial de palavras)		11	11	6	2		12				13	8	9	12	13		10	9		13			11
(2) Explicita o seu raciocínio																							

Tabela KKKK2

Resultados da segunda vez que os alunos jogaram ao “Jogo dos sons”

Indicadores	Alunos																						
	A.B.	B.	B.D.	B.G.	C.	D.	F.	I.	J.S.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
(1) Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos: discrimina os sons da fala (som inicial de palavras)	8	12	11	-	4	5	12	13	12	8	12	12	9	9	12	9	14	9	6		9	-	14
(2) Explicita o seu raciocínio																							

### Legenda:

(1) – Verificado através de análise documental

(2) – Verificado através de observação direta



Faz Faz às vezes Não faz Não observado

*Nota.* Os números presentes nas tabelas simbolizam o número de pares corretos que cada aluno formou tendo em consideração o som inicial das palavras. As cores atribuídas para o primeiro indicador tiveram em consideração a seguinte escala: cor vermelha – 2 a 5 pares corretos; cor amarela – 6 a 9 pares corretos; cor verde – 10 a 14 pares corretos.

Análise:

O jogo previa a realização de 24 pares de imagens consoante o som inicial das respectivas palavras. Deste modo, cada aluno poderia realizar 12 pares.

Através da observação da Tabela KKKK1 verifica-se que a maior parte dos alunos tinha a capacidade de, após o jogo, explicitar o seu raciocínio e dificuldades. O mesmo se verifica no segundo jogo (cf. Tabela KKKK2).

## Anexo LLLL. Avaliação do jogo de tabuleiro

Tabela LLLL1

Resultados da primeira vez que os alunos jogaram ao jogo de tabuleiro

Indicadores	Alunos																						
	A.B.	B.	BD.	B.G.	C.	D.	F.	I.	JS.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos: discrimina os sons da fala (som inicial de palavras)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Explicita o seu raciocínio		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Tabela LLLL2

Resultados da segunda vez que os alunos jogaram ao jogo de tabuleiro

Indicadores	Alunos																						
	A.B.	B.	BD.	B.G.	C.	D.	F.	I.	JS.	J.	L.G.	LL.	L.	M.M.	M.T.	M.R.	M.	M.A.	M.F.	M.L.	R.	S.	T.
Manipula os sons da língua e observar os efeitos produzidos: discrimina os sons da fala (som inicial de palavras)		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1		1	1		1
Explicita o seu raciocínio		2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2		2	2		2	2		2

### Legenda:

(1) – Verificado através de análise documental

(2) – Verificado através de observação direta



Faz Faz às vezes Não faz Não observado

*Nota.* No primeiro indicador, teve-se em consideração o seguinte critério de avaliação: cor vermelha para os alunos cuja percentagem de segmentação correta varia entre 0% a 35 %; cor amarela de 36% a 75% e cor verde de 76% a 100%.

Análise:

As Tabelas LLLL1 e LLLL2 permitem verificar que, em ambos os jogos, os alunos revelaram uma boa capacidade de segmentação das palavras do jogo.

Também é visível que os alunos tinham capacidade de expor o seu raciocínio, explicitando como jogaram e que dificuldades tiveram.

## Anexo MMMM. Questionário para avaliação do PI

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Durante o 3.º período, o meu comportamento foi...

Muito bom  Bom  Mais ou menos  Mau

2. Lembrei-me de realizar as minhas tarefas semanais...

Sempre  As vezes  Nunca

3. Quais as atividades que mais gostaste de fazer? Escolhe 5.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Roda dos alimentos               | <input type="checkbox"/> Experiências com sal e açúcar      |
| <input type="checkbox"/> Entrevista aos pais              | <input type="checkbox"/> Jogo dos sons                      |
| <input type="checkbox"/> Mercado da sala de aula          | <input type="checkbox"/> Biblioteca de turma                |
| <input type="checkbox"/> Bingo                            | <input type="checkbox"/> Plano Individual de Trabalho (PIT) |
| <input type="checkbox"/> Fazer iogurte e <i>chantilly</i> |   |

Outra: \_\_\_\_\_

4. O que gostaste menos de fazer?

---

---

5. Diz o que gostaste mais de aprender.

---

---

6. Onde tens mais dificuldades?

---

---

7. Dá uma nota às professoras estagiárias.

Muito bom  Bom  Satisfaz  Mau

Obrigada!

## Anexo NNNN. Análise do questionário para a avaliação do PI

### 1. Durante o 3.º período, o meu comportamento foi...

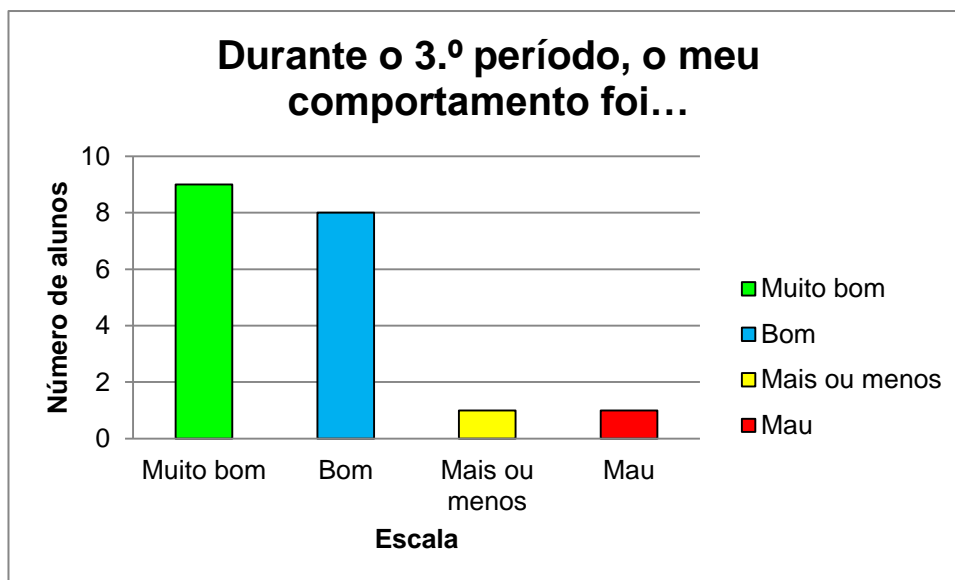
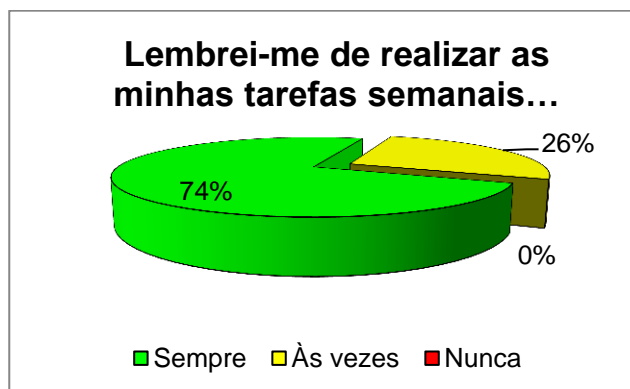


Figura NNNN1. Autoavaliação do comportamento

#### Análise:

Perante a observação da Figura NNNN1, verifica-se que a maioria dos alunos considerou que o seu comportamento foi muito bom ou bom, havendo apenas um aluno que o considerou como mau.

### 2. Lembrei-me de realizar as minhas tarefas semanais...



#### Análise:

Pela análise da Figura NNNN2 constata-se que 74% dos alunos considerou lembrar-se de realizar as suas tarefas semanais e 26% referiu lembrar-se às vezes.

Figura NNNN2. Autoavaliação sobre a realização das tarefas semanais

3. Quais as atividades que mais gostaste de fazer? Escolhe 5.

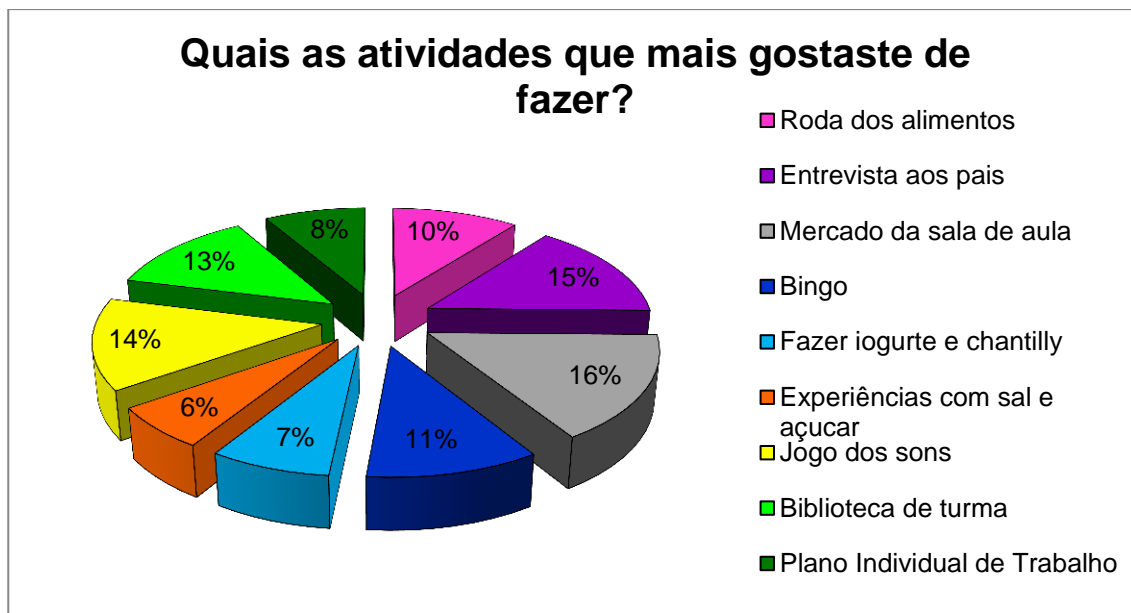


Figura NNNN3. Atividades que os alunos mais gostaram

Análise:

A Figura NNNN3 revela que as 3 atividades que os alunos mais gostaram de fazer foram, primeiramente, o mercado da sala de aula, seguido da entrevista aos pais e do jogo dos sons.

4. O que gostaste menos de fazer?

Tabela NNNN1

*Atividades que os alunos menos gostaram de fazer*

Atividades	N.º de alunos	Atividades	N.º de alunos
Roda dos alimentos	1	Fazer iogurte e <i>chantilly</i>	1
Mercado da sala de aula	1	Experiências com sal e açúcar	3
Escrever textos	1	Entrevista aos pais	3
Biblioteca de turma	1	Plano Individual de Trabalho	3
Aprender os sons an, en, in, on, un	2	Bingo	7

### Análise:

Pela Tabela NNNN1 é possível identificar que a atividade que os alunos menos gostaram de fazer foi o jogo do bingo (referido por 7 alunos).

### 5. Diz o que gostaste mais de aprender.

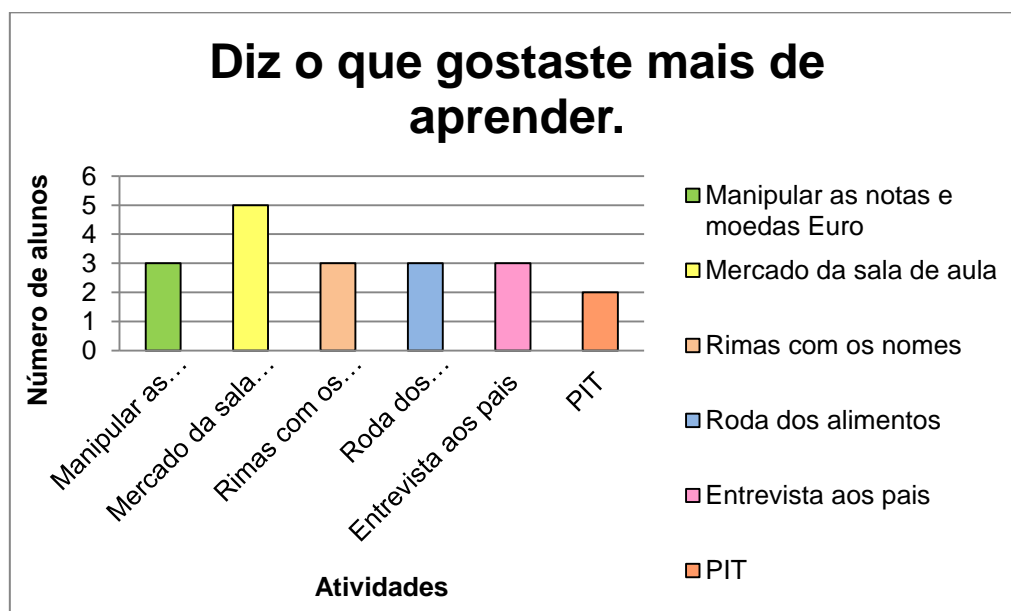


Figura NNNN4. O que os alunos mais gostaram de aprender.

### 6. Onde tens mais dificuldades?

Para esta pergunta houve uma diversidade de respostas, na medida em que alguns alunos mencionaram a área curricular e outros referiram um conteúdo ou uma atividade.

Desta forma, dos 19 alunos que preencheram o questionário, 7 alunos referiram ter dificuldades em Português, 1 deles especificando a rima; 9 alunos em Matemática, 2 deles referindo que tinham dificuldades em compreender as moedas (Euro), 1 aluno em preencher tabelas de organização e tratamento de dados e 1 aluno em decompor números. Quanto a EM, 3 alunos referiram ter dificuldades nesta área disciplinar, e 2 deles referiram especificamente a compreensão das vitaminas. Por fim, 1 aluno referiu ter dificuldades no PIT.