

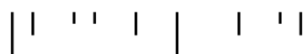


A COMPETÊNCIA DE ESCRITA DE PALAVRAS EM ALUNOS DE 1.º E 2.º CEB

Márcia Canato

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



A COMPETÊNCIA DE ESCRITA DE PALAVRAS EM ALUNOS DE 1.º E 2.º CEB

Márcia Canato

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Otília Sousa
Coorientador: Professora Doutora Teresa Costa Pereira

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Agora que estou perto de terminar este percurso e de concretizar o meu grande sonho, quero agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a chegar aqui e que tornaram este percurso ainda mais enriquecedor.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram, ajudaram e acreditaram em mim, fazendo com que este sonho fosse concretizável.

À minha irmã e aos meus sobrinhos, por estarem sempre presentes e acreditarem em mim.

Ao meu namorado, pela paciência, amor, carinho, compreensão ao longo destes cinco anos e por demonstrar, desde sempre, o orgulho que sente por mim.

À Inês, à Daniela e à Célia, por serem uma das melhores coisas destes últimos dois anos, por me aturarem, ensinarem e, principalmente, pelos grandes momentos que passámos juntas.

A todos os colegas que fizeram parte desta grande aventura.

A todos os alunos que já passaram por mim e que me fizeram ter certezas do que queria realmente.

Às professoras cooperantes, por me permitirem ser quem sou, por me ensinarem, ajudarem e fazerem crescer, enquanto pessoa e profissional. Um agradecimento especial à professora Ilda, pelo carinho, disponibilidade, por sempre me tratar como colega, reconhecer o meu valor e acreditar em mim.

A todos os professores que fizeram parte deste percurso e que, de uma maneira ou de outra, foram cruciais para conseguir chegar até aqui.

À professora Otília, por me incentivar a fazer sempre mais e melhor. Obrigada por querer enfrentar esta aventura comigo e será, para sempre, uma referência.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A realização deste relatório tem como objetivos a: (i) descrição da prática pedagógica desenvolvida em turmas de 2.º e 5.º ano, (ii) análise reflexiva desta prática e (iii) apresentação de uma investigação sobre o tema “**A competência de escrita de palavras**”.

O objetivo geral da investigação é **comparar a escrita no que diz respeito ao conhecimento fonológico e ortográfico em alunos de 1.º e 2.º CEB** e tem como objetivos específicos: **(i) Analisar o desenvolvimento da competência fonológica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras; (ii) Analisar o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras; (iii) Comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras para avaliar o conhecimento de regularidades na escrita de palavras; (iv) Relacionar a análise do desenvolvimento do conhecimento fonológico e ortográfico com dados demográficos da amostra.**

Trata-se de um estudo de casos múltiplos, de natureza mista: qualitativa e quantitativa. Para a análise dos dados recorreu-se a análise de conteúdo, categorizando os dados, e interpretando-os utilizando o Software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*.

Os resultados sugerem que, em ambos os anos, os alunos produzem mais erros de natureza ortográfica, produzindo os alunos de 2.º ano mais erros de substituição ortográfica e no 5.º ano mais erros morfológicos. Em relação aos dados demográficos, mais concretamente, o local onde nasceram, os alunos nativos produzem menos erros ortográficos que os alunos que não nasceram em Portugal.

Palavras-chave: Competências de escrita; conhecimento fonológico; conhecimento morfológico, palavras; pseudopalavras.

ABSTRACT

This report was carried out as part of the Supervised Teaching Practice II Course Unit of the Master's Degree in Primary School Teaching and of Portuguese and Portuguese History and Geography (5th and 6th grades). The objectives of this report are to: (i) description of the practicum in 2nd and 5th grade classes, (ii) reflective analysis of this practice and (iii) presentation of an investigation on the theme "The writing competence of words".

The general objective of the research is to **compare writing with regard to phonological and orthographic knowledge in 1st and 5th graders** and has as specific objectives: (i) To analyze the development of phonological competence of 2nd and 5th graders in writing words and pseudowords; (ii) To analyze the development of orthographic competence of 2nd and 5th graders in writing words and pseudowords; (iii) To compare the writing of words and pseudowords to assess knowledge of regularities in writing words; (iv) To relate the analysis of the development of phonological and orthographic knowledge to demographic data.

This is a multiple study case, of mixed methods: qualitative and quantitative. The data is analyzed using content analysis, categorizing the errors and interpreting the data using the Statistical Package for Social Sciences software.

The results suggest that, in both grades, students produce more spelling errors, in 2nd grade producing more spelling substitution (phonological) errors and 5th graders producing more morphological errors. Regarding demographic data, more specifically, the place where students were born, native-born students produce fewer spelling errors than students who were not born in Portugal.

Keywords: spelling; phonological knowledge; morphological knowledge, words; pseudowords.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1. ^a PARTE	4
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção.....	8
3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	10
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	10
3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção.....	13
4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	15
4.1. Desenvolvimento dos alunos	15
4.2. Métodos de Ensino e aprendizagem.....	16
4.3. Relação pedagógica.....	18
4.4. Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	19
2. ^a PARTE	21
5. Apresentação do Estudo.....	22
5.1. Contextualização	22
5.2. Definição do problema e objeto de estudo.....	23
6. Fundamentação teórica	24
6.1. Estado da Arte	24
6.2. A escrita.....	25
6.2.1. Aprender a escrever	26
6.3. Princípio alfabético.....	27
6.4. Consciência fonológica	29
6.5. Consciência morfológica	30
6.6. Os erros na escrita de palavras.....	31

6.6.1. Erros de base fonológica	32
6.6.2. Erros de base ortográfica	32
6.6.3. Erros de base lexical	33
6.6.4. Erros de acentuação gráfica	33
6.6.5. Erros múltiplos/complexos	33
6.6.6. Erros em maiúsculas/minúsculas.....	34
7. Metodologia	35
7.1. Natureza do estudo.....	35
7.1.2. Amostra.....	36
7.2. Técnicas de recolha e de análise de dados	37
8. Apresentação e discussão dos resultados	39
8.1. Desenvolvimento fonológico	40
8.2. Desenvolvimento ortográfico	42
8.3. Regularidades na escrita de palavras.....	44
8.3. Relação entre o conhecimento fonológico e ortográfico e os dados demográficos.....	47
9. Conclusões.....	49
9.1. Conclusões do estudo	49
9.2. Constrangimentos do estudo e perspetivas futuras	51
10. REFLEXÃO FINAL.....	52
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES.....	67
APÊNDICE A - Entrevista à orientadora cooperante 1.º CEB	68
APÊNDICE B - Grelhas de avaliação diagnóstica (1.º CEB)	72
APÊNDICE C - Potencialidades e fragilidades dos alunos do 1.º CEB	88
APÊNDICE D - Correlação entre objetivos gerais do Plano de Intervenção e estratégias globais para cada área curricular	92
APÊNDICE E - Entrevista à orientadora cooperante 2.º CEB	94
APÊNDICE F - Grelhas de avaliação diagnóstica (2.º CEB)	99

APÊNDICE G - Potencialidades e fragilidades dos alunos do 2.º CEB	117
APÊNDICE H - Correlação entre objetivos gerais do Plano de Intervenção e estratégias globais para cada disciplina	119
APÊNDICE I - Grelhas de avaliação formativa.....	122
APÊNDICE J – Fichas de avaliação sumativa (2.º CEB).....	137
APÊNDICE K - Grelhas de avaliação sumativa.....	170

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Categoria de erros de escrita de palavras apresentadas por Vale e Sousa (2022)	38
Figura 2 - Subtipos de erros de escrita de palavras apresentadas por Vale e Sousa (2022)	39
Figura 3 - Gráfico de barras com a média de erros produzidos em cada categoria de erros de base fonológica.....	40
Figura 4 - Gráfico de barras com a média de erros produzidos em cada categoria de erros de base ortográfica	42
Figura 5 e 6 - Tabelas com o número de alunos que produziram cada categoria de erros na escrita de duas palavras e de duas pseudopalavras.....	46
Figura 7 - Gráfico da média de erros fonológicos produzidos, relacionando com o local onde nasceram e o ano de escolaridade dos alunos	48
Figura 8 - Gráfico da média de erros ortográficos produzidos, relacionando com o local onde nasceram e o ano de escolaridade dos alunos	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos gerais e indicadores de avaliação (1.º CEB).....	8
Tabela 2 - Objetivos gerais e indicadores de avaliação (2.º CEB).....	13

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CCD	Competências para uma cultura democrática
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB	Ensino Básico
MU	Medidas Universais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NPT	Nacionais de Países Terceiros
OC	Orientador(a) Cooperante
OG	Objetivo(s) Geral(ais)
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PNLM	Português de Língua Não Materna
PT	Projeto de Turma
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. Tem, assim, como objetivo a realização de uma análise, seguida de reflexão crítica e pessoal, sobre o processo vivenciado, que inclui a prática pedagógica desenvolvida em estágio no 1.º e 2.º CEB e um Estudo de caráter investigativo.

O trabalho contempla duas componentes. A primeira, dedicada à **Prática de Ensino Supervisionada** (doravante PES), compreende o trabalho desenvolvido em cada um dos ciclos de ensino (num 2.º e 5.º ano) e uma análise comparativa. A segunda consiste num **Estudo**, contemplando o contexto e definição do objeto de estudo, enquadrando-o teoricamente, apresentando a metodologia, os resultados e as conclusões da investigação.

Na primeira parte do relatório, os dois primeiros capítulos, referentes à **descrição sumária da prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB** respetivamente, dividem-se em dois pontos: (i) **a caracterização do contexto socioeducativo**, contemplando a descrição do contexto institucional, da ação educativa da Orientadora Cooperante (OC) e da caracterização das turmas; (ii) **problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção**, em que se identificam as potencialidades e fragilidades da turma, apresenta-se a problemática e objetivos gerais definidos para o Plano de Intervenção (PI), bem como as estratégias, atividades e avaliação realizadas. O terceiro capítulo, **Análise Crítica**, visa uma comparação entre as duas práticas, contendo quatro pontos: (i) o desenvolvimento dos alunos; (ii) os métodos de ensino e aprendizagem; (iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

A segunda parte dedica-se ao Estudo com o tema **A competência de escrita de palavras e pseudopalavras em alunos de 2.º e 5.º do EB** (que dá título ao relatório) e está dividido em 6 capítulos.

O primeiro (com a numeração 5), a **apresentação do estudo**, inclui a contextualização relativa à escolha e pertinência do tema e a definição do problema e objeto de estudo, que teve como Objetivo Geral (OG) **comparar a escrita no que diz respeito ao conhecimento fonológico e ortográfico em alunos de 1.º e 2.º CEB**. e, como 4 **objetivos específicos**, (i) Analisar o desenvolvimento da competência fonológica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras; (ii) Analisar o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 2.º e 5.º ano, na

escrita de palavras e pseudopalavras; (iii) Comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras para avaliar o conhecimento de regularidades na escrita de palavras; (iv) Relacionar a análise do desenvolvimento do conhecimento fonológico e ortográfico com dados demográficos da amostra.

O segundo (n.º 6), o **Enquadramento teórico**, inclui uma revisão bibliográfica que sumaria outros autores, de modo a relacionar temas e definir os conceitos essenciais para o Estudo, estando organizado em sete pontos: (i) A escrita; (ii) Aprender a escrever; (iii) Princípio alfabético; (iv) Consciência fonológica; (v) Consciência morfológica; e (vi) Os erros na escrita de palavras.

O terceiro (n.º 7) diz respeito à **Metodologia** adotada e apresenta: i) a **natureza do estudo**, (ii) **As técnicas de recolha e análise de dados**; e (iii) **Os princípios Éticos** subjacentes ao estudo desenvolvido.

O quarto capítulo (n.º 8), **Apresentação dos resultados**, explicita os resultados obtidos para cada objetivo e o quinto (n.º 9) procede à sua **discussão**, mobilizando o quadro teórico. Segue-se a **Conclusão** (n.º 10), com uma síntese das conclusões do estudo e apontando-se constrangimentos sentidos e perspetivas futuras.

O relatório termina com uma **Reflexão Final**, explicando o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, atendendo aos aspetos a ter em conta e a aperfeiçoar no futuro. No final, podem ser consultadas as **referências bibliográficas**, os **Anexos** e os **Apêndices** que suplementam o trabalho.

1. a PARTE

| | " | | " |

2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O contexto educativo em que realizámos a observação e intervenção no 1.º CEB, está integrado na rede pública de educação e ensino, fazendo parte de um Agrupamento de Escolas num concelho de Lisboa. O Agrupamento de Escolas, ao nível de oferta formativa, incorpora diferentes níveis de ensino, a saber: (i) a educação pré-escolar; (ii) o 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) o 2.º Ciclo do Ensino Básico; (iv) o 3.º Ciclo do Ensino Básico e (v) a Educação e Formação de Adultos.

2.1.1. A Instituição

O Agrupamento da Escola de 1.º CEB onde foi realizada a PES II, tem como missão, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2017-2021), proporcionar a cada aluno que o frequenta a igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade, experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao seu crescimento, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, “tendo como finalidade formar um cidadão responsável e interveniente para com a sociedade em que se encontra inserido” (p.6).

A Escola Básica onde foi desenvolvida a PES II de 1.º CEB, fica situada na freguesia de Campolide, entre um tecido urbano degradado e uma área em transformação. Está instalada num edifício construído em 1956, constituído por dois blocos, que se encontram separados por uma cantina. Estes edifícios têm duas salas de pré-escolar, duas salas de 1.º ano, duas salas de 2.º ano, duas salas de 3.º ano e duas salas de 4.º ano (PEA, 2017-2021).

Os alunos deste agrupamento constituem uma população heterogénea e, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2017-2021), são provenientes do “Alto de Campolide, Quinta da Bela Flor, Bairro do Rego, Bairro da Liberdade e Bairro da Serafina” (p.7). Nestes locais existem vários casos de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social. Para além disso, existe também um número significativo de alunos provenientes de concelhos limítrofes, assim como um número significativo de alunos nacionais de países terceiros (NPT). De

acordo com o PEA (2017-2021), estas são as principais razões para que, em 2013, o Ministério da Educação tenha integrado o Agrupamento no Programa TEIP3.

O Programa TEIP, de acordo com a Direção-Geral da Educação, é uma iniciativa governamental, que tem como objetivo a prevenção e redução da indisciplina e do abandono escolar. Atualmente já foi implementada em 146 agrupamentos que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos.

2.1.2. A Turma

A prática supervisionada de 1.º CEB decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade, constituída por 23 alunos: treze alunos do sexo masculino e dez alunas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os onze anos.

A turma tem alunos de nacionalidade portuguesa, mas treze dos 23 são NPT: brasileiros, marroquinos, paquistaneses, russos e ucranianos.

A turma tem dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e três que beneficiam de Medidas Universais (MU), entre estes um aluno repetente de segundo ano. Uma vez por semana, três alunos têm tutoria e três alunos frequentam PLNM (Português Língua Não Materna). Para além disso, existe também uma turma, designada de *Turma +*, para as turmas de 1.º e 2.º ano de escolaridade. Nesta, os alunos realizam as mesmas atividades que a restante turma, mas têm, ali, um apoio mais individualizado.

Todos os alunos frequentaram o pré-escolar e frequentam, neste momento, as Atividades de Enriquecimento Curricular (Música, Educação Física e Inglês). A maioria dos alunos da turma pertence a agregados familiares de classe média - alta, sendo a maioria dos Encarregados de Educação licenciados, ajudando os seus educandos na realização dos trabalhos de casa.

De uma forma geral, os alunos são muito curiosos, interessados e participativos nas várias áreas curriculares. A maioria dos alunos realiza os trabalhos propostos pela docente. Em termos de socialização, os alunos regressam do intervalo sempre com queixas, apresentando alguma dificuldade na relacionamento, respeito e tolerância com o outro.

2.1.3. A ação do professor cooperante¹

Com base nas notas de campo, na observação direta, na entrevista, no Plano de Turma (PT) e nas conversas com a professora cooperante, podemos referir que a mesma pretende que as aprendizagens sejam naturais, dinamizadas por situações concretas e significativas, desenvolvendo em cada aluno a sua autonomia, a consolidação de conhecimentos, a capacidade de autoavaliar-se e de ser crítico em relação ao seu trabalho, bem como em relação ao trabalho dos colegas.

A professora cooperante utiliza diversas estratégias educativas, referindo que estas têm em conta o ritmo dos alunos e o grau de dificuldade (cf. Apêndice A). De acordo com o PT, as estratégias educativas utilizadas são: (i) trabalhar a motivação com os alunos através de atividades diversificadas; (ii) criar o gosto pelas aprendizagens escolares; (iii) desenvolver a autonomia; (iv) aumentar o tempo de concentração escolar; (v) promover o trabalho de grupo e organização de tarefas; (vii) “*turma +*” (apoio); (viii) apoio individualizado; (ix) dinamizar atividades de remediação para compensar défices de aprendizagem; (x) criar trabalho diferenciado de acordo com as aprendizagens e ritmos dos alunos; (xi) promover avaliações formativas mensais; (xii) comunicar com o encarregado de educação dos alunos que provocam distúrbios na sala de aula, no intervalo ou no refeitório; (xiii) alterar a disposição da sala, tendo em conta as necessidades da turma, a área curricular e a atividade a realizar, mas normalmente os alunos são sentados a pares, ficando um aluno com mais dificuldades com um aluno com bom desempenho ou um aluno bem comportado com um aluno menos bem comportado, encontrando-se a sala organizada em pequenos grupos, tanto durante a observação, como durante a intervenção (quatro alunos por cada mesa de trabalho).

Para além destas estratégias, a professora cooperante realiza a rotina do registo diário do comportamento do aluno (cf. Apêndice A). Alguns alunos têm problemas comportamentais e, por isso, a professora cooperante, no final do dia, faz o registo do comportamento dos alunos numa folha de registo afixada na parede da sala de aula, uma vez que acha importante que os alunos reflitam sobre os seus comportamentos e sobre o que necessitam de melhorar (cf. Apêndice A).

¹ A professora cooperante (ou orientadora cooperante) é a professora titular da turma em que decorreu a prática de ensino supervisionada.

2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Ao longo das duas primeiras semanas de estágio, foi sendo observado o contexto educativo em questão, tendo-se identificado algumas potencialidades e fragilidades na turma, quer através de observação direta das sessões, quer através da análise documental dos trabalhos dos alunos, realizando-se, assim, grelhas de avaliação diagnóstica (cf. Apêndice B), a partir das Aprendizagens Essenciais (AE). Tendo isto em conta, realizou-se um quadro síntese (cf. Apêndice C) com as fragilidades e potencialidades da turma em relação às várias áreas curriculares.

Depois da análise dos dados de caracterização do contexto socioeducativo, da observação, das potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos, refletimos acerca dos aspetos a ter em conta na nossa prática interventiva. Assim, formulámos a seguinte **problemática** que serviu de base para a definição dos objetivos gerais: Privilegiar uma prática cooperativa focada no desenvolvimento de competências sociais permite desenvolver competências nas diversas áreas curriculares.

Tendo por base esta problemática, criámos quatro objetivos gerais para a nossa intervenção e, conseqüentemente, os seus indicadores de avaliação:

Tabela 1
Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
A. Desenvolver competências sociais;	A1: Respeita o colega; A2: Respeita a opinião e as ideias do colega; A3: Resolve conflitos de forma amigável.
B. Desenvolver a cooperação no processo de ensino-aprendizagem;	B1: Cooperar com o colega na realização de atividades; B2: Cooperar na resolução de conflitos.
C. Desenvolver competências de escrita de diversos géneros textuais;	C1: Planifica o texto que quer escrever, de acordo com o guião fornecido; C2: Escreve o texto de acordo com a planificação realizada; C3: Escreve o texto de forma lógica e coesa; C4: Escreve o texto sem erros ortográficos; C5: Revê o texto depois de terminado, corrigindo o que pode ser melhorado.
D. Desenvolver o cálculo mental em estratégias aditivas, subtrativas e multiplicativas.	D1: Realiza adições recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental; D2: Realiza subtrações recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental; D3: Realiza multiplicações recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental; D4: Utiliza o cálculo mental em diversos contextos problemáticos.

Tendo em conta as fragilidades identificadas nos alunos, foram desenvolvidas estratégias de trabalho em cada área curricular, relacionando-as com os objetivos gerais do plano de intervenção (cf. Apêndice D).

Promovemos atividades de descoberta e de pesquisa, numa lógica colaborativa e cooperativa, para que os alunos atingissem objetivos académicos e sociais e que se sentissem cada vez mais desafiados e envolvidos nas tarefas propostas (Ausubel, 2003). Procurámos criar um ambiente de aprendizagem motivador através de estruturas de organização e gestão de sala de aula que encorajam a responsabilidade social e pessoal do aluno. Como forma de desenvolver competências sociais, tentámos implementar o “Diário de turma”, mas por inflexibilidade da professora cooperante o mesmo não foi possível. Damos continuidade a algumas das rotinas estabelecidas, tal como o “Quadro de comportamento” e a “Escrita Criativa” e implementámos estratégias como a revisão de texto e a rotina de “Cálculo Mental”.

As duas principais estratégias globais da intervenção prenderam-se com a integração curricular e com a diferenciação pedagógica. De acordo com Leite (2012) a interdisciplinaridade ocorre quando há “valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos” (p.89). Na perspetiva de Guedes (2014), a diferenciação pedagógica é importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor deve tornar acessível o currículo comum a todos os alunos. Logo, o professor deve adotar uma estratégia de diferenciação pedagógica, diferenciando a sua metodologia de ensino, indo de acordo ao ritmo e aos conhecimentos de cada um dos alunos. Assim, com base no trabalho cooperativo promovemos atividades que tiveram relação entre si e entre os conceitos e conteúdos das diversas áreas curriculares, neste sentido, quisemos que a educação deixe de ser pensada como uma lógica fragmentária instituída que “não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento” (Roldão, 2009, p.35).

3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O contexto educativo onde foi realizada a observação e a intervenção de 2.º CEB está integrado na rede pública de educação e ensino, fazendo parte de um Agrupamento de Escolas num concelho de Lisboa. O Agrupamento de Escolas é o mesmo da escola de 1.º CEB tendo, então, ao nível de oferta formativa, incorpora diferentes níveis de ensino sendo eles: (i) a educação pré-escolar; (ii) o 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) o 2.º Ciclo do Ensino Básico; (iv) o 3.º Ciclo do Ensino Básico e (v) a Educação e Formação de Adultos. No entanto, a escola onde estamos a intervir é a escola sede do agrupamento e, por isso, apenas contém o 2.º CEB e o 3.º CEB.

3.1.1. A Instituição

A escola localiza-se na freguesia de Campolide e foi construída nos finais dos anos 50, mais direcionada para o ensino feminino. De acordo com PEA (2017-2021) inicialmente foi uma escola técnica feminina, a partir de 1968 foi uma escola do ciclo preparatório e a partir de 1989/1990 foi uma escola com 3.º CEB. A escola teve obras profundas de requalificação e ampliação da responsabilidade do Parque Escolar EPE entre 2008 e 2009.

O edifício onde se desenvolveu a PES II de 2.º CEB é constituído por um corpo principal com: “salas de aula, os serviços de administração escolar, as salas de professores e a direção, e um outro com o ginásio, refeitório, papelaria/reprografia e sala de convívio dos alunos” (PEA, 2017-2021, p.6).

Devido às obras realizadas no âmbito do Programa Especial de Modernização das Escolas, executadas pela Parque Escolar EPE, o edifício foi recuperado e ampliado. Em relação ao espaço exterior, este também foi reabilitado, contudo ainda existem alguns problemas de segurança e necessidade de maior vigilância e de manutenção (PEA, 2017-2021). Em consequência da ampliação da área bruta de construção, foi possível fixar cada uma das turmas numa única sala. As salas foram equipadas com mobiliário e equipamento informático, tais como computadores, projetores e quadros interativos. Em relação à biblioteca, esta faz parte da Rede de Bibliotecas Escolares

(RBE), desde 1997, e está instalada num edifício à parte criado para o efeito, desde 2009 (PEA, 2017-2021).

3.1.2. As Turmas

No 2.º CEB foram atribuídas a cada par pedagógico² duas turmas. As duas turmas em que decorreu a prática supervisionada de 2.º CEB são de 5.º ano de escolaridade.

A turma do 5.º X constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, existindo três alunas com NEE, dois alunos com Medidas Universais (MU) e uma aluna com Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Há uma aluna NPT que frequenta PLNM. Os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, existem alunos que têm mais facilidade quer na compreensão, quer na conclusão de tarefas, outros que necessitam de apoio mais individualizado e diferenciado pela docente. Existe ainda uma aluna que, por ter muitas dificuldades na leitura e na escrita, é acompanhada por uma professora de apoio especializado e realiza testes e trabalhos adaptados ao seu nível de aprendizagem.

A turma do 5.º Y é constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, havendo uma aluna com 13 anos de idade. Dos 20 alunos da turma, cinco alunos têm NEE e um aluno tem MU. De uma forma geral, os alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, alguns alunos têm dificuldade na leitura, lendo de forma silábica, no entanto mostram-se curiosos e interessados em alguns conteúdos de ambas as disciplinas, intervindo por vezes de forma desordenada. É ainda importante destacar que duas alunas, por terem muitas dificuldades na leitura e na escrita, são acompanhadas por uma professora de apoio especializado e realizam testes e trabalhos adaptados aos seus níveis de aprendizagem. Em relação aos trabalhos propostos pela docente em sala de aula, a maioria dos alunos realiza-os, ainda que existam alunos com dificuldades e que necessitam de apoio. Já em relação aos trabalhos de casa, há uma grande quantidade de alunos que não os elabora.

De uma forma geral, tendo em conta as duas turmas, é possível dizer que os alunos são muito curiosos, interessados e participativos tanto na disciplina de Português

² Par de alunos que realizaram o estágio em conjunto, havendo partilha, ajuda e cooperação.

como de História e Geografia de Portugal, no entanto, participam de forma desordenada. A maioria dos alunos realiza os trabalhos propostos pela docente e, em termos de socialização, dão-se bem uns com os outros e existe uma boa relação entre os alunos e a docente.

3.1.3. A ação do professor cooperante

Com base nas notas de campo, na observação direta, na entrevista (cf. Apêndice E) e nas conversas informais com a professora cooperante, podemos referir que a mesma procura que todos os alunos aprendam de forma significativa e que tenham sucesso ao longo do seu percurso académico.

No processo de ensino-aprendizagem, a professora cooperante tem como principal objetivo que o aluno participe ativamente na construção do seu conhecimento. A professora utiliza o manual para clarificar alguns conteúdos, mas procura sempre que os alunos participem e exponham os seus conhecimentos, tendo por hábito marcar trabalhos de casa para os alunos fazerem, de forma a manterem hábitos de estudo (cf. Apêndice E). Para além disso, a professora cooperante também utiliza, com frequência, animações, apresentações em *powerpoint* e vídeos, bem como algumas atividades lúdico-didáticas de consolidação de conhecimentos através de plataformas digitais, como o *Wordwall*, *Quizziz*, *Kahoot*, *Classtools* e *Educaplay*, quer em sala de aula, quer através da plataforma Teams que é usada maioritariamente para os alunos que se encontram em isolamento profilático (cf. Apêndice E).

Em relação aos alunos menos participativos, a professora motiva-os para participarem nas aulas, preocupando-se com a aprendizagem dos todos, fazendo questão de se certificar que todos acompanham os conteúdos que estão a ser lecionados (cf. Apêndice E).

Em relação à avaliação, as crianças com NEE, as que têm MU ou RTP, são avaliadas de forma diferente, existindo diferenciação pedagógica. Estas crianças, por terem dificuldades em acompanhar a restante turma, têm outras formas de serem avaliadas, tendo em conta o seu desenvolvimento. De acordo com Barbosa (2019), com diferenciação pedagógica é dada “a oportunidade a cada aluno de progredir tendo em conta as suas fragilidades, as suas capacidades e mais importante que isso, ser visto como um indivíduo único” (p.7).

A professora cooperante é diretora de turma de uma das turmas (turma X) e leciona, para além de HGP e PORT, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, onde

aborda com os alunos vários assuntos da atualidade, como por exemplo, a discriminação, os direitos humanos e a desigualdade de gênero, fomentando e incentivando os alunos a expressarem a sua opinião sobre estes assuntos. Para além disso, a professora também leciona a disciplina de Diretor de Turma, que consiste em conversas entre a professora e os alunos sobre os problemas ocorridos na turma.

3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Ao longo das duas primeiras semanas de estágio, observou-se o contexto educativo em questão e tendo-se identificado algumas potencialidades e fragilidades das turmas, quer pela observação direta das sessões e quer pela análise documental dos trabalhos dos alunos, realizando-se, assim, grelhas de avaliação diagnóstica (cf. Apêndice F), a partir das Aprendizagens Essenciais (AE). Tendo isto em conta, realizou-se um quadro síntese (cf. Apêndice G) com as fragilidades e potencialidades identificadas nas duas turmas.

Depois da análise dos dados de caracterização do contexto socioeducativo, da observação das sessões de ambas as turmas, das potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos, refletimos acerca de aspetos a ter em conta na nossa prática pedagógica. Assim, formulámos a seguinte **problemática** que serviu de base para a definição dos objetivos gerais: Privilegiar uma prática cooperativa focada na recolha, tratamento e análise de diversas fontes de informação, de forma a compreender os fenómenos humanos e naturais, fomenta o desenvolvimento de competências de literacia tanto ao nível da leitura como da escrita.

Tendo por base esta problemática, criámos três objetivos gerais para a nossa intervenção e, conseqüentemente, os seus indicadores de avaliação:

Tabela 2

Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a cooperação entre turma no processo de ensino-aprendizagem; 	A1. Cooperar no diálogo com a turma; A2. Respeita a vez de falar de cada colega, ouvindo-o; A3. Cooperar na resolução de tarefas/problemas.
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a competência de utilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens (Dias & Hortas, 2017); 	B1. Analisa a fonte de informação disponibilizada; B2. Recolhe informação solicitada de diferentes fontes de informação com diversas linguagens; B3. Realiza uma análise da informação recolhida; B4. Relaciona e utiliza a informação recolhida no processo de aquisição de novos conhecimentos.

<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver competências de escrita de diversos tipos de texto. 	C1. Planifica o texto que quer escrever de acordo com o guião fornecido; C2. Escreve o texto de acordo com a planificação realizada; C3. Escreve o texto de forma coerente e coesa; C4. Escreve o texto sem erros ortográficos; C5. Utiliza pronomes na escrita dos seus textos, substituindo o nome (construção da referência); C6. Utiliza de forma correta os tempos verbais dos verbos; C7. Revê o texto depois de terminado, corrigindo o que pode ser melhorado.
---	--

Tendo em conta as fragilidades identificadas nos alunos, identificou-se as estratégias de trabalho em cada disciplina, relacionando-as com os objetivos gerais do plano de intervenção (cf. Apêndice H).

Procurámos, ao longo das semanas, manter algumas das rotinas já existentes, como a utilização da “Tabela do comportamento” e implementar outras que desenvolvessem nos alunos competências necessárias. Realizámos trabalhos a pares e em grupos, desenvolvendo a cooperação e colaboração. Implementámos a estratégias de utilização de tabela de planificação e de revisão de textos, desenvolvendo nos alunos competências de escrita de diversos tipos de texto.

As duas principais estratégias globais da intervenção, tal como aconteceu no 1.º CEB, prenderam-se com a integração curricular e com a diferenciação pedagógica. São estratégias, para nós, fundamentais na prática docente e que pretendemos adotar com todas as turmas que tivermos. Assim, tentámos com a realização de atividades de descoberta que os alunos desenvolvessem competências relacionadas com ambas as disciplinas para que, assim, houvesse uma integração de conteúdos e de conceitos (Leite, 2012). Com a existência de alunos com ritmos, personalidades e dificuldades diferentes, foi, também, para nós crucial que existisse diferenciação pedagógica. Para isto, procurámos adotar estratégia de diferenciação pedagógica, diferenciando os trabalhos que realizávamos, a metodologia de avaliação e aceitando o ritmo de cada aluno. Assim, com base no trabalho cooperativo e colaborativos, realizámos atividades com relação entre si e entre os conceitos e conteúdos das áreas do Português e da História e Geografia de Portugal, de forma a tornar, como já referido, a educação relacionada e não fragmentada (Roldão, 2009).

4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

A realização das práticas supervisionadas no 1.º e no 2.º ciclo, descritas anteriormente, promoveram uma reflexão que, por serem ciclos de ensino distintos e alunos diferentes, mereceu uma análise comparativa. Neste capítulo será realizada uma análise crítica de ambas as práticas, tendo em conta: (i) o desenvolvimento dos alunos, (ii) os métodos de ensino e aprendizagem aplicados, (iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

4.1. Desenvolvimento dos alunos

A prática de ensino supervisionada, como referido anteriormente, foi desenvolvida em dois anos de escolaridade diferentes, num 2.º ano e num 5.º ano, assim, os alunos apresentavam níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes.

Os alunos do 2.º ano, com média de idades de 98 meses, isto é, 8 anos encontram-se no estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (Piaget, 1999). Neste estágio de desenvolvimento apresentado por Piaget (1999), a criança está numa fase importante para o seu desenvolvimento mental, sendo que com oito anos deixa de lado os comportamentos impulsivos e o egocentrismo, começando a pensar antes de agir e refletindo mais sobre os seus comportamentos. Já de acordo com Bruner (1999), as crianças com 8 anos encontram-se no estágio de representação icónica, uma vez que, de acordo com a sua teoria do desenvolvimento cognitivo, as crianças recorriam à representação visual da realidade para apresentarem uma memória visual concreta. A turma, tal como indicado nas fragilidades, apresentavam dificuldades na relação com o outro. Havia problemas constantes durante o intervalo e durante as Atividades de Enriquecimento Curriculares (AEC'c). Durante a nossa prática trabalhamos com a turma o respeito pelo outro (Competências para uma Cultura Democrática – CCD, 2016) e, no final da nossa intervenção, já era possível observar melhorias no comportamento (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO, 2017). Os alunos apresentavam dificuldades em trabalhar em grupo, pois estando diretamente relacionado com o que foi referido anteriormente, não conseguiam em aceitar e compreender a opinião e perspectiva dos colegas e foi melhorando durante a nossa prática, uma vez que fomos motivando os alunos para a aprendizagem (Gagné, 1965), promovemos a realização de

trabalhos de grupo e explicámos diversas vezes as regras necessárias para a sua realização (PASEO, 2017).

Os alunos do 5.º ano, com média de idades de 134 meses, isto é, 11 anos, segundo Piaget (1999), encontram-se no mesmo estágio dos alunos de 2.º ano, uma vez que este estágio vai dos sete aos doze anos, estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. Já de acordo com Bruner (1999), as crianças com 11 anos, encontram-se no estágio de representação simbólica, pois utilizam a linguagem para representar a realidade. De acordo com Lourenço (2005), a partir dos 11 anos, o pré-adolescente, consegue raciocinar conteúdos concretos e começa a raciocinar conteúdos enunciados verbalmente, desenvolvendo o pensamento abstrato ou formal. Assim, os alunos do 5.º ano revelaram dificuldade na participação e no respeito pela vez de falar do outro (CCD, 2016). Estas turmas manifestaram sempre muito gosto, interesse e entusiasmo pelas sessões e eram bastante participativos. Demonstraram vontade para a realização de trabalhos de grupo, algo que não faziam com frequência, mas tinham dificuldades em trabalhar em grupo, em ouvir o outro e aceitar sugestões. Ao longo das sessões, fomos promovendo atividades de trabalho de grupo para que as competências relacionadas com a cooperação e colaboração fossem desenvolvidas, em que através das aprendizagens que conseguiam realizar em grupo pretendíamos que mudassem os seus comportamentos em relação ao respeito e ao ouvir o outro (Gagné, 1980).

4.2. Métodos de Ensino e aprendizagem

Neste ponto é essencial refletir sobre as diferenças entre o 1.º e o 2.º CEB. Em relação ao 2.º ano, a docente generalista tem um horário contínuo, realizando a OC uma organização do horário por áreas curriculares, isto é, de forma segmentada, fazendo com que não fosse realizada integração curricular. A OC procurava que no horário existisse sempre tempo dedicado à Educação Artística e à Educação Física, sendo o horário desta última mantido sempre igual ao longo das semanas. Neste ano, a OC utilizava com frequência os manuais escolares, mas os alunos também realizavam fichas e materiais para os alunos realizarem e colarem, posteriormente, no caderno. A prática de 1.º CEB foi realizada no final do ano letivo e, por isso, a OC já tinha abordado a grande maioria dos conteúdos necessários e planeados, mas, por ser um 2.º ano, deixou-nos com pouca autonomia, uma vez que a turma teve Provas de Aferição de

todas as áreas curriculares e foi-nos pedido para realizar treino para estas provas, retirando-nos tempo que gostaríamos de ter tido para realizar outras atividades.

No 5.º ano, as disciplinas estão segmentadas em horários letivos diferenciados e de duração variada, havendo aulas de cinquenta ou de cem minutos. A OC lecionava em ambas as turmas as duas disciplinas, Português e HGP, mas a realização de articulação entre as disciplinas, tal como no 1.º CEB, era inexistente. Apesar de nos ter sido apresentada, em ambos os ciclos, uma grelha com os conteúdos a serem lecionada, procurámos deixar de lado o ensino expositivo, realizando atividades exploratórias, em que o aluno era o centro e tinha um papel ativo no seu processo de aprendizagem (Ausubel, 2003). Neste ano, a OC utilizava com frequência os manuais escolares, mas também utilizava *PowerPoints* e *Quizzes*. Tivemos algumas dificuldades na realização de integração curricular, mas procurámos que algumas das atividades propostas desenvolvessem competências de ambas as disciplinas.

Nos dois ciclos de ensino, procurámos manter algumas das rotinas que os alunos realizavam com as OC e implementámos outras que achámos pertinentes para o desenvolvimento de competências que foram apresentadas como frágeis, tais como: (i) rotina do cálculo mental, no 1.º CEB e (ii) realização de trabalhos a pares/grupos, no 2.º CEB. Apesar de, em ambos os anos, as OC utilizarem com frequência os manuais escolares, queríamos implementar novas estratégias de aprendizagem, mas decidimos manter a sua utilização apenas em situações de consolidação de conhecimentos. Segundo Araújo (2013), a utilização do manual é um bom recurso no processo de ensino-aprendizagem, mas o que determina a boa ou a má qualidade do ensino é a forma como o professor faz a gestão da utilização do manual e a forma como o utiliza em sala de aula.

Para além disso, realizámos planificações diárias com todas as atividades, de forma detalhada e, de seguida, enviámos à professora cooperante e às respetivas tutoras para validar, embora, por vezes, estas planificações tenham sofrido alterações ao longo da prática letiva. De acordo com Arends (1995), a planificação de aulas contribui para: (i) favorecer o rendimento escolar dos alunos, (ii) o professor conhecer as metas a atingir ao longo do processo de ensino-aprendizagem e (iii) diminuir problemas de cariz disciplinar ou de gestão do tempo que podem ocorrer.

4.3. Relação pedagógica

O professor deve promover um clima positivo na sala de aula, uma vez que, segundo Freire-Ribeiro e Mesquita (2020), isso contribuirá para a diminuição de problemas comportamentais, sendo fomentador do sucesso escolar e de uma aprendizagem mais ativa e significativa (Ausubel, 2003).

Em cada semana, procurámos manter os alunos motivados com atividades apelativas e inovadoras que permitam ultrapassar as fragilidades dos alunos. De acordo com Alves e Machado (2013), é importante que o professor proporcione atividades, tarefas e materiais interessantes e estimulantes, que incluam novidade e variedade para que o processo de ensino-aprendizagem seja cada mais vez significativo (Ausubel, 2003). Para isso, mobilizámos os conhecimentos prévios dos alunos, complementando os conhecimentos que os alunos já tinham em relação aos conteúdos a trabalhar (Gagné, 1980). Também na esteira de Vigotsky (1984) e de acordo com o PASEO (2017), fomentámos a aprendizagem colaborativa, usando dinâmicas de grupo. Recorremos a meios digitais para dinamizar algumas aulas, a título de exemplo: recursos audiovisuais, softwares pedagógicos.

Considero que, em ambos os contextos, foram criadas relações muito próximas com os alunos, pois procurámos sempre que o clima criado na sala de aula fosse de entusiasmo e boa disposição, promovendo atividades de respeito pelo outro (CCD, 2016), de exploração e de descoberta (Ausubel, 2003). É importante que o professor estabeleça regras, mas crie e mantenha uma boa relação com os seus alunos, pois isso contribuirá para um clima de sala de aula positivo (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020). Foi sempre transmitido pelos alunos o gosto que tinham pelas nossas aulas e por nós, sendo a relação que estabelecemos, desde o primeiro minuto, uma mais-valia para este gosto pela aprendizagem e pela escola. O envolvimento do aluno tem sido apontado como uma via de respostas aos problemas das escolas. O envolvimento é um conceito transdisciplinar que pode ser entendido como uma força de relação centrípeta do aluno à escola envolvendo dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agentiva (Veiga, 2013). O empenho, o envolvimento e a participação dos alunos são dimensões importantes na escola e na vida (Fuertes et al., 2017; Clérigo et al., 2021) e apontados como um desígnio no PASEO (2017). Em sala de aula está diretamente relacionado com a relação que é estabelecida com o professor (Freire-Ribeiro e Mesquita 2020), isto é, quanto melhor a relação, maior será o envolvimento na sala de aula.

4.4. Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Para a realização de todos os trabalhos relacionados com a PES, foi fundamental avaliar o impacto das estratégias implementadas com base nos objetivos gerais de cada ano, com vista a refletir sobre o impacto nas aprendizagens dos alunos. Em relação aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, em ambos anos, as OC focavam a avaliação dos alunos numa avaliação sumativa, através de fichas de avaliação no final de cada período. Nas turmas do 5.º ano, as fichas de avaliação eram corrigidas pela OC e não era dado qualquer *feedback*, já no 2.º ano a OC corrigia-as e davam um pequeno *feedback* específico a cada um dos alunos, indicando o que é preciso melhorar.

Nos estágios, deparámo-nos com uma prática docente em que a avaliação sumativa era o foco da avaliação final dos alunos. Procurámos que, durante a nossa prática, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens fossem diversificados. De acordo com Boggino (2009), “avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas” (p.79), sendo um processo essencial para a compreensão do daquilo que o aluno aprendeu e o que ainda precisa de ser. Assim, a aprendizagem passa por refletir e reformular as estratégias consoante o objetivo que se pretende atingir, tornando-se importante incluir momentos de avaliação na prática docente com vista à adequação das estratégias a utilizar, sendo essencial, de acordo com o PASEO (2017), valorizar, na avaliação, a realização de trabalhos de forma livre, salientando-se que a avaliação facilitará o ensino multinível.

Durante a nossa prática, em ambos os ciclos de ensino, foi realizada avaliação em três fases: (I) diagnóstica; (II) formativa; (III) sumativa. Realizámos grelhas de avaliação, tendo por base as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º e do 2.º CEB (CF. Apêndices B, F, I e K).

Relativamente à avaliação diagnóstica (cf. Apêndices B e F), esta foi realizada no período de observação e é a avaliação base para saber os conhecimentos prévios dos alunos, ajudando na criação de um conjunto de atividades, objetivos e estratégias adequadas às suas necessidades (Domingos et al.,1987). Depois de realizar um conjunto de atividades, é fundamental haver uma avaliação contínua/formativa, para que se perceba se os objetivos definidos foram atingidos e para se aplicar as correções necessárias à promoção do sucesso (Ribeiro, 1999). Realizámos esta avaliação (cf.

Apêndice I) utilizando fichas de consolidação, guiões de exploração, textos, escrita de textos e jogos, que íamos realizando aos longo das semanas. No 5.º ano fomos nós, par pedagógico, que realizámos as fichas de avaliação sumativas de ambas as disciplinas, Português e História e Geografia e Portugal (cf. Apêndice J), já no 2.º ano as fichas de avaliação sumativas foram realizadas em conselho de ano e não tivemos qualquer papel na sua concretização, assim, neste caso, realizámos uma avaliação sumativa por observação direta e através das produções dos alunos (cf. Apêndice K). A avaliação sumativa, de acordo com Roldão (2006), é essencial e complementar à avaliação formativa, sendo importante para refletir sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos relativamente à consecução dos objetivos.

2. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

5. Apresentação do Estudo

5.1. Contextualização

Ao longo do meu percurso, fui encontrado vários contextos em que uma das maiores fragilidades era a escrita. Encontrei muitos alunos que tinham dificuldades na escrita de palavras e, por consequência, na elaboração de textos. Consegui perceber, observando os erros que os alunos iam dando, que existe pouco ensino explícito das regras de escrita de palavras. A designação escrita de palavras visa a aproximação da noção de spelling (em inglês). A escolha desta designação tem a ver com o carácter heterogéneo da designação ortografia.

Quando uma criança está a aprender a escrever, são muitas as tarefas que tem de realizar, entre elas compreender que (i) a escrita é representada por fonemas; (ii) as letras têm valores sonoros fixos; e (iii) podemos utilizar mais do que uma letra para representar alguns fonemas (Pollo, 2021).

Na escrita de palavras é também necessário conhecimento da escrita ortográfica, para que se consiga representar a linguagem falada. Para aprender ortografia, de acordo com Joshi et al. (2021), é crucial que exista um ensino explícito da estrutura da língua e dos sons da língua. Apesar de a aprendizagem implícita ser importante no desenvolvimento da competência ortográfica, o ensino explícito é, também, muito importante no processo (Treiman, 2021).

Confesso que ao longo do meu percurso tive algumas dificuldades na escrita, mas sempre procurei ultrapassá-las. A língua portuguesa sempre me fascinou e quando ingressei na licenciatura sabia o que queria. O gosto por querer saber sempre mais e querer pesquisar sobre tudo o que é relacionado com a escrita, foram também importantes na escolha do tema deste relatório final. Para além dos meus interesses e gostos pessoais, tive também em conta as fragilidades identificadas em ambos os ciclos de ensino, fazendo com que o estudo realizado tenha respondido a uma necessidade identificada durante a minha prática supervisionada.

5.2. Definição do problema e objeto de estudo

O ensino-aprendizagem da escrita é um processo complexo e moroso, mas a escrita é uma competência essencial para o sucesso académico e profissional de todos os indivíduos. Por questões metodológicas pensa-se o ensino em duas grandes competências: a competência de transcrição e a competência de composição. Neste trabalho, como referido, ocupamo-nos do primeiro. O domínio da transcrição: do pensamento em palavras, frases, textos supõe diferentes habilidades. Em escritas alfabéticas, como o português, supõe, entre outros, conhecimentos de: direcionalidade, fonológicos, das letras, das correspondências som letra, de caligrafia, de regras ortográficas, etc.

A aprendizagem da escrita de palavras, mesmo que as crianças desde cedo manifestem conhecimentos, está sempre em desenvolvimento e aos poucos as crianças vão evoluindo ao realizarem integração de conhecimentos de: (i) padrões ortográficos de palavras específicas; (ii) padrões sublexicais; (iii) restrições contextuais e posicionais; e (iv) regularidades do sistema de escrita (Vale & Sousa, 2022).

Ao ter a hipótese de realizar o meu estudo em dois ciclos de ensino será importante perceber se existe, de facto, um percurso de desenvolvimento do 2.º ano do 1.º CEB em relação ao 5.º ano do 2.º CEB.

A investigação parte sempre de inquietações e de questões que precisam de resposta, por isso, uma investigação tem o objetivo de ser a resposta fundamentada de determinado assunto (Reis, 2022). Assim, para a investigação, definiu-se, como objetivo geral (doravante OG) do estudo: **comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras no que diz respeito ao conhecimento fonológico e ortográfico em alunos de 1.º e 2.º CEB.**

Este OG tem subjacente algumas questões, nomeadamente: (i) Quais as diferenças de desenvolvimento do conhecimento fonológico na escrita de palavras e pseudopalavras em alunos de 2.º e 5.º ano do EB?; (ii) Quais as diferenças de desenvolvimento do conhecimento ortográfico na escrita de palavras e pseudopalavras em alunos de 2.º e 5.º ano do EB?; (iii) As diferenças entre o de desenvolvimento do conhecimento fonológico e ortográfico na escrita de palavras e pseudopalavras em alunos de 2.º e 5.º ano do EB está tem relação com fatores individuais, nomeadamente demográficos?

De forma a orientar a investigação e dar resposta ao OG, foram formulados os seguintes objetivos específicos: **(i) Analisar o desenvolvimento da competência fonológica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras; (ii) Analisar o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras; (iii) Comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras para avaliar o conhecimento de regularidades na escrita de palavras; (iv) Relacionar a análise do desenvolvimento do conhecimento fonológico e ortográfico com dados demográficos da amostra.**

6. Fundamentação teórica

Para o desenvolvimento do Estudo foi essencial aprofundar os temas relacionados com a problemática, de modo a conhecer o estado da arte, definir melhor e adequar os métodos de investigação. Apresenta-se, então, a seguir, uma revisão dos temas essenciais: (i) A escrita; (ii) Aprender a escrever; (iii) Princípio alfabético; (iv) Consciência fonológica; (v) Consciência morfológica; e (vi) Os erros na escrita de palavras.

6.1. Estado da Arte

Numa investigação é importante, de acordo com Sousa e Batista (2014), que o autor realize leituras sobre o que já foi escrito sobre o tema e recolha informação para fundamentar argumentos, permitindo perceber o estado do nosso conhecimento (state-of-the-art) em que se encontra a investigação. A realização do Estado da Arte permitiria que depois, na apresentação dos resultados, tenha mais facilidade em compreender os meus resultados, fazendo comparações entre os meus resultados e os resultados de outros estudos.

Os resultados apresentados no estudo de Faísca et al. (2015), mostram que as competências de escrita se desenvolvem ao longo dos primeiros anos de escolaridade, atingindo no 2.º ano níveis de desempenho elevados, isto na escrita que necessita de estratégias fonológicas. Já em relação às palavras que necessitam de conhecimento de regras contextuais e nas palavras irregulares, os autores revelam que os alunos demoram mais tempo a desenvolver.

Num estudo realizado por Vale (2015) a crianças portuguesas sobre as regras contextuais ensinadas de forma explícita desde o final do 1.º ano (ex. escrevemos com <m> antes de <p> e as vogais nasais), foi possível constatar que só no 3.º ano é que as crianças atingiam níveis de sucesso acima dos 80%. Já no 4.º ano, Vale (2015) constatou que, as crianças escreveram corretamente mais palavras irregulares do que as crianças do 2.º ano.

Já no estudo desenvolvido por Vale e Sousa (2022), com 121 crianças, com idades compreendidas entre 6, 8 e 12 anos, a frequentar o 2.º, 3.º ano, 4.º e 5.º ano, constatou-se que os erros de **natureza ortográfica** foram mais frequentes do que os de natureza fonológica nos anos letivos estudados. Em relação aos erros de natureza ortográfica, os subtipos mais frequentes foram: **regularizações**, **substituições** e **morfossintáticos**. Vale e Sousa (2022) constataram que o 2.º ano produziu mais erros **fonológicos** do que cada um dos outros anos analisados e que em relação aos erros de natureza **fonológica**, os de **substituição** foram os mais frequentes, seguindo-se os de **omissão**. Foi também constatável que os erros mais frequentes aconteceram em palavras com estruturas ortográficas que obrigam a conhecimentos ortográficos elaborados.

6.2. A escrita

A escrita é considerada a mais complexa das atividades de linguagem, tendo subjacente competências de linguagem e cognitivas. No desenvolvimento da escrita são tidos em conta 2 modelos: o modelo simples de escrita e o modelo não tão simples. O primeiro defende que a atividade de escrita supõe habilidades de transcrição e de ideação, o segundo acrescenta ao primeiro a importância de funções executivas e de autorregulação, assim como a centralidade da memória de trabalho (Kim & Schatschneider, 2017).

A escrita é um processo social e cognitivo, sendo uma competência que necessita de outras, tais como: competências linguísticas, comunicativas e processos de literacia (Sousa, 2015; Vale & Perpétua, 2020). A escrita é uma habilidade fundamental “for effective human communication in professional as well as private settings” (Mesquita et al., 2020, p.1326).

Escrever palavras é conseguir representar a linguagem falada na escrita, sendo necessário o conhecimento da ortografia, o que implica, de acordo com Vale e Sousa (2022), o desenvolvimento do conhecimento ortográfico. Portanto, para saber escrever, segundo Sousa (2015), a criança precisa do domínio de um sistema notacional, de um domínio de técnicas de textualização e o conhecimento dos contextos de escrita. Tal como Sousa (2015) e Costa-Pereira (2021) referem a competência de escrita necessita de conhecimento notacional, acrescentando que esta é uma habilidade para “registar no papel as frases e palavras que transcrevem as ideias de quem escreve” (Costa-Pereira et al., 2021, p.7). Para além deste conhecimento, as autoras referem que a competência de escrita necessita ainda de competências discursivas e de modalidade.

Para escrever é necessário ativar, de acordo com Sousa (2015): (i) a competência gráfica, isto é, ter capacidade de colocar no papel os símbolos de representação escrita; (ii) a competência ortográfica, isto é, compreender os requisitos necessários para representar a escrita de palavras; e (iii) a competência compositiva, isto é, conseguir organizar e combinar expressões da língua de forma a construir um texto.

Assim, a escrita é uma atividade complexa que reúne um conjunto grande de saberes e de atividades cognitivas (Sousa et al., 2021). Por ser uma atividade muito complexa, necessita de ensino explícito e é “fundamental a prática diária (...) de escrita de textos” (Costa & Sousa, 2010, p. 76).

6.2.1. Aprender a escrever

Ensinamos a ler e a escrever para responder a questões que surgem da curiosidade e da motivação das crianças, encaminhando-as para tarefas que promovam esta aprendizagem, de forma sistemática e progressiva. De acordo com Sousa et al. (2021), a aprendizagem necessita de ensino explícito, sistemático e progressivo, pois como revelam Barbosa et al. (2016) aprender a escrever num sistema de escrita alfabética é uma atividade muito complexa, pois requer, da parte do aluno, mecanismos perceptivos, cognitivos, linguísticos, motivacionais e de conhecimento do mundo. A alfabetização, por sua vez, influencia no desempenho em habilidades metalinguísticas (Barbosa et al., 2016). Vale e Sousa (2022) vão também ao encontro disto e referem que para a aquisição de conhecimento alfabético, é essencial que exista ensino explícito e sistemático.

A criança quando aprende a escrever passa por dois desafios que, de acordo com Sousa (2015), são: “aprender e usar o sistema representacional utilizado no modo escrito (letras, sinais gráficos, ocupação do espaço página, etc.) e saber construir textos (atendendo ao tópico, audiência, finalidade...)” (p.120).

Na aprendizagem da escrita, a criança para repetir um modelo caligráfico tem de aprender a organizar certos movimentos, estando isto relacionado com a motricidade, isto é, com a reprodução correta da forma das letras e com a ligação entre elas (Sousa, 2015).

Aprender a escrever implica conhecer a correspondência fonema-grafema (Sousa et al., 2021), obrigando as crianças a compreender que a escrita de palavras apresenta uma sequência de unidades fonológicas por meio de grafemas, isto é, unidades gráficas como as letras ou os conjuntos das letras (Pollo, 2021).

Escrever é transformar um input auditivo num output gráfico, mas como referido anteriormente, a relação fonema grafema é bastante variável, uma vez que existem poucos pares som-letra cuja relação é unívoca (p, d, b, v, t) (Sousa, 2014; Sousa et al., 2021; Martins, 2021). Acresce à complexidade de aprendizagem da correspondência som letra a complexidade silábica do português. Os formatos silábicos complexos colocam problemas na aprendizagem das crianças e por isso devem ser objeto de atenção: VC (ar, asma) CCV (prato ou flor), CVC (mar ou sal, custo), CVV (pai, chapéu), CCVC (plasma, fresco) (Sousa et al., 2021).

O ensino explícito é defendido por diversos autores como o mais eficaz para a apropriação de regras de regularidade morfológica (Seixas & Rosa, 2010; Carlisle, 1988). De acordo com Vale e Sousa (2022), o professor quando planeia as suas sessões deve ter em consideração as “características psicolinguísticas e o tipo de conhecimento necessário à escrita de diferentes tipos de palavras” (p.3).

6.3. Princípio alfabético

Nas escritas alfabéticas, a compreensão do princípio alfabético é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. Aprender a ler, num sistema alfabético, envolve o tratamento das palavras, tendo em conta as propriedades linguísticas e ortográficas, assim, de acordo com Vale (2021), é impossível ludibriar a regra de que cada grafema representa um fonema - o Princípio Alfabético.

A compreensão do princípio alfabético necessita da habilidade de decodificação, de identificação de palavras escritas, da capacidade de compreensão da leitura e de produção escrita (Alves, 2021). A realidade é que para as crianças serem alfabetizadas, é necessário que compreendam o princípio alfabético e as correspondências som-letra específicas, no caso em estudo, do português.

O princípio alfabético é a relação entre os fonemas e os grafemas no sistema de escrita alfabética, sendo “um princípio que faz corresponder uma letra a um som da fala, mais concretamente a um fonema, que é o som mínimo que introduz diferenças no significado das palavras” (Martins, 2021, p.379). Ao aprender este princípio, a criança, consegue codificar fonemas em grafemas (letras), e grafemas em fonemas. No entanto, a maior parte das escritas alfabéticas, tem um maior número de fonemas comparativamente com o número de letras do alfabeto, podendo, ainda, uma letra corresponder a diferentes fonemas e um fonema a diferentes letras (Sousa, 2015; Vale & Sousa, 2017; Martins, 2021; Pollo, 2021).

Conhecer o princípio alfabético significa compreender que as letras (e os conjuntos de letras), isto é, os grafemas, são utilizadas para representar as palavras faladas e a matéria que as constituem, isto é, os fonemas. É ainda importante salientar que o conhecimento do princípio alfabético obedece à necessidade de mais dois conhecimentos: um deles é o conhecimento de letras e o outro é a consciência fonémica (Gomes, 2021; Leite, 2021).

Depois da aprendizagem do princípio alfabético é importante que se compreenda que as conexões entre as letras e os seus fonemas não são intuitivas, isto é, não é uma habilidade imediata e evidente (Vale, 2021). Assim, torna-se importante avaliar se as crianças aprenderam o princípio alfabético. Para isso pode-se pedir-lhes que leiam pseudopalavras, construídas tendo por base os grafemas já aprendidos. As pseudopalavras, de acordo com Vale (2021), “são sequências fonológicas que respeitam as regras de formação de palavras da língua, mas que não têm significado”. As pseudopalavras como são “palavras” que as crianças não conhecem, é necessário que apliquem os seus conhecimentos de decodificação/codificação para as ler e escrever, sendo possível, assim, verificar a capacidade de a criança decodificar e codificar, isto é, fazer a correspondência letra som e som letra.

6.4. Consciência fonológica

Quando se fala de conhecer uma língua são, normalmente, referidos o conhecimento implícito que nos permite falar e o conhecimento explícito que possibilita a análise da língua, usando ou não metalinguagem. Explicitar, isto é, tornar consciente, o conhecimento implícito é tarefa da escola (Sousa & Cardoso, 2005; Duarte, 2007) desde o jardim de Infância: ajudando a refletir sobre a fonologia, a morfologia, a sintaxe, etc. Assim, as crianças com quatro e cinco anos realizam um processamento automático dos segmentos da fala, conseguindo distinguir, de forma inconsciente ou implícita, e dizer palavras que só tenham um fonema diferente.

Esta secção centra-se na consciência fonológica e morfológica pela importância que estas têm na aprendizagem da escrita de palavras (Gonçalves et al., 2011; Seixas & Rosa, 2010; Alves, 2012; Bangs & Binder, 2016; Nagy et al., 2006). O desenvolvimento da consciência morfológica precisa de um bom desenvolvimento da consciência fonológica (Carlisle, 1988; Rosa & Martins, 2022).

A consciência fonológica é a capacidade para refletir, manipular e operar com os sons da língua e devem ser considerados, nesta competência, diferentes níveis, isto é, a consciência silábica, a consciência intrassilábica, e a consciência fonémica (Soares et al., 2021).

Para que as crianças aprendam o código alfabético é necessário que compreendam que: (i) a linguagem escrita representa a linguagem oral; e (ii) as unidades codificadas são fonemas (Silva, 2021). Portanto, relacionar a linguagem oral e a escrita, tendo sensibilidade na estrutura sonora das palavras é uma competência essencial na aquisição da escrita (Silva, 2021). Esta competência é designada de consciência fonológica e definida por Silva (2021) como a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. A consciência fonológica necessita de apreensão de diferentes dimensões da frase: palavras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas (Afonso & Freitas, 2019; Silva, 2021).

É importante que a consciência fonológica seja treinada desde cedo, no pré-escolar, pois como muitos autores defendem quanto mais consolidada estiver a consciência fonológica melhor será a capacidade de aquisição de conhecimentos ao nível da leitura e da escrita nos primeiros anos do 1.º CEB (Araújo, 2021; Gonçalves et al., 2011). Assim, é essencial que os educadores promovam atividades que desenvolvam a consciência fonológica das crianças. Estas atividades devem ajudar a

que os alunos distingam as unidades da linguagem, isto é, fonemas, sílabas e palavras e a estarem mais atentos aos sons da língua, treinando a segmentação e a composição de palavras, usando atividades que envolvam rimas, segmentação de palavras em sílabas, aliteração (Aguiar & Mata, 2021), reconstrução de palavras, identificação de fonemas (Freitas et al., 2007).

6.5. Consciência morfológica

O processo de aprendizagem da escrita fica facilitado, a vários níveis, com a habilidade metalinguística, uma das dimensões desta é a consciência morfológica. A consciência morfológica é a capacidade de reconhecer e manipular a estrutura mórfica das palavras. Na análise morfológica consideram-se os processos morfológicos de: (i) flexão, (ii) derivação (iii) e composição (Mateus et al. 2003; Rispens et al., 2007),

O primeiro, é um processo em que as formas das palavras variam a partir do radical com junção de sufixos gramaticais (morfemas flexionais) para expressar noções gramaticais. Relativamente à derivação, este é um processo de formação de novas palavras através da combinação de um radical de palavra e de um prefixo e/ou um sufixo. Com este processo, normalmente, forma-se uma nova palavra. No caso da sufixação a nova palavra pode ter estrutura acentual e categoria gramatical diferente palavra base. Em relação ao terceiro, composição, este processo combina morfemas lexicais para expressar um novo conceito. Segundo Rispens et al. (2007), a diferença entre composição lexical, morfologia derivacional e flexional “is that lexical compounding combines two free lexical morphemes to form a new word that is from the same grammatical class as its two morphemes” (p.589).

Antes do início do ensino formal da escrita, as crianças podem melhorar a sua consciência morfológica ao desenvolverem a linguagem oral. De acordo com Martins (2021), “as crianças melhoram a sua compreensão do papel estrutural dos morfemas de base para acessar ao significado das palavras, melhoram o uso de morfemas flexionais e derivacionais para formar novas palavras” (p.388).

Assim, é importante que a criança se vá apropriando destas competências, pois diversos estudos referem que a consciência morfológica tem um papel muito importante no desenvolvimento da ortografia (Mota et al., 2008; Rueda-Sánchez & López-Bastida, 2016; Seixas & Rosa, 2010).

6.6. Os erros na escrita de palavras

Escrever exige uma ação analítica, em que a criança tem de conhecer a estrutura sonora das palavras, analisá-la e, por fim, fazer a reprodução através do alfabeto que lhe foi ensinado anteriormente. O desenvolvimento destas competências é, de acordo com Sousa (2015), somente um elemento do que é saber escrever, para além de realizar a transcrição e escrever no papel, a criança precisa de desenvolver uma “dimensão de arquitetura ideacional” (p.62). Assim, na aprendizagem da escrita a criança vai apropriando-se de estratégias que farão com que escrevam melhor, sendo importante guardar na memória todas as aprendizagens realizadas.

Os erros de escrita não são todos iguais, sendo importante que os erros não sejam encarados como sendo da mesma natureza. Cada criança tem diferentes tipos de conhecimento linguístico e diferentes mecanismos cognitivos que influenciam a sua escrita de palavras (Vale & Sousa, 2022).

Quando a criança aprende o princípio alfabético tem tendência a representar cada som por uma letra, registando exatamente como ouve, deixando para trás as regras contextuais e morfosintáticas. A realidade, como já foi referida, é que nem sempre as “correspondências entre os fonemas e os grafemas são de um para um” (Martins, 2021, p.369; Barbeiro, 2007; Sousa, 2014), sendo importante, no caso de existirem regras, que estas sejam ensinadas de forma explícita, através, por exemplo, de atividades de descoberta ou numa abordagem dedutiva de laboratório gramatical (Martins, 2021).

Os erros de ortografia produzidos pelos alunos dão ao professor pistas sobre as conceções destes sobre o sistema de escrita que se está a ensinar/aprender, sendo então importante avaliar a escrita, verificando se a palavra está escrita de forma correta ou incorreta, isto é, se apresenta ou não a forma ortográfica correta (Vale & Sousa, 2022). As autoras propõem uma categorização que compreende sete categorias de erros de escrita de palavras, a saber: (i) Erros de base fonológica; (ii) Erros de base ortográfica; (iii) Erros de base lexical; (iv) Erros de acentuação gráfica; (v) Erros múltiplos/complexos e (vi) Erros de maiúscula/minúscula. Os 2 primeiros apresentam, ainda, subcategorias.

6.6.1. Erros de base fonológica

Os erros de base fonológica estão relacionados com problemas de processamento dos fonemas constituintes das palavras. Este erro, de acordo com Vale e Sousa (2022), demonstra que a criança tem dificuldade na utilização da estratégia alfabética, crucial na aprendizagem da escrita.

Os erros de base fonológica são categorizados em quatro subtipos: (i) Erros de substituição, em que a criança substitui um fonema por outro; (ii) Erros de omissão, em que a criança omite um fonema; (iii) Erros de inserção, em que a criança insere fonemas e (iv) Erros de transposição, em que a criança troca a ordem (Vale & Sousa, 2022).

6.6.2. Erros de base ortográfica

Nos erros de base ortográfica a estrutura fonológica da palavra é preservada, mas a forma ortográfica canónica não. Este tipo de escrita significa que a criança adquiriu o princípio alfabético. A criança, porém, tem que ter em conta a sequência das correspondências entre fonemas–grafemas e considerar, também, questões “relativas ao contexto de ocorrência ou à posição do grafema, ou à classe gramatical da palavra, entre outras” (Vale & Sousa, 2022, p.22).

Os erros de base ortográfica são divididos em seis subtipos: (i) Erros de substituição, em que a criança escreve a palavra fazendo apenas uso do princípio alfabético, utilizando nome da letra ou grafemas alternativos; (ii) Erros de Regularização, em que o grafema usado pela criança corresponde ao mais frequente, como a escrita de <o> para representar /u/; (iii) Erros de Regra contextual, em que a criança não preserva a norma ortográfica e não dá uso às regras contextuais, sendo necessário que a criança saiba quais as restrições na combinação de letras; (iv) Erros Prosódicos, em que a criança tem dificuldade em atender à informação prosódica; (v) Erros Grafotáticos, em que a criança usa grafemas criando contextos ortográficos não permitidos; e (vi) Erros Morfossintáticos, em que a criança tem falhas ao nível do conhecimento morfossintático (Vale & Sousa, 2022).

6.6.3. Erros de base lexical

Os erros de base lexical são aqueles em que a palavra sofreu segmentações não convencionais, isto é, a palavra pode estar dividida incorretamente - hiperssegmentações - ou palavras independentes são unidas numa só - hipossegmentações (Vale & Sousa, 2022). Este é um erro que revela que o aluno tem pouco conhecimento sobre as palavras da língua e sobre a sua representação gráfica (Camilo, 2014; Sousa & Vohlgemuth, 2002). De acordo com Vale e Sousa (2022), a noção de palavra que varia consoante a perspetiva linguística: fonológica, morfológica ou sintática.

6.6.4. Erros de acentuação gráfica

Os erros de acentuação gráfica podem ser de ausência, presença indevida ou incorreção do acento, “agudo (´), circunflexo (^) ou grave (`)” (Vale & Sousa, 2022, p.27).

Nem sempre a acentuação gráfica corresponde à acentuação fónica, mas o uso da acentuação gráfica é muito sólido, uma vez que as regras da sua utilização são habitualmente explicadas desde cedo. De acordo com Vale e Sousa (2022), “o português é uma língua acentual, dado que o acento primário tem um valor linguístico distintivo: “viram” é diferente de “virão”. Opõem-se sílabas átonas a sílabas tônicas, sendo estas as que são acentuadas”. De facto, a acentuação tem-se mostrado uma fonte de erro, mesmo em sujeitos muito instruídos (Castelo & Sousa, 2017).

6.6.5. Erros múltiplos/complexos

Os erros classificam-se como complexos ou múltiplos quando numa mesma palavra se observa mais do que um erro. Esses erros, segundo Vale & Sousa (2022), mostram que é importante fazer um trabalho sistemático que recaia “sobre várias dimensões da consciência fonémica (identificação, segmentação e análise) e que relacione esses treinos com a escrita” (p.27).

6.6.6. Erros em maiúsculas/minúsculas

Quando escrevemos um texto, utilizamos maiúsculas no início de uma frase ou parágrafo, já na escrita de palavras isoladas, o uso de maiúsculas/minúsculas resulta do conhecimento de regras, como os nomes próprios, siglas, entre outros) (Vale & Sousa, 2022).

Dado que o nosso estudo teve por base ditado de palavras e pseudopalavras, há erros mais difíceis de ocorrer (por exemplo a hipo ou híper-segmentação de palavras erros de usos de maiúscula/minúscula).

Como exposto, a aprendizagem da escrita supõe muitos conhecimentos. A escrita de palavras mobiliza conhecimentos de competências linguísticas, comunicativas e processos de literacia, sendo necessário que a criança domine o sistema notacional, técnicas de textualização e conhecimento dos contextos de escrita. Reafirma-se a importância de um ensino sistemático da escrita de palavras pela importância que uma escrita sem erros tem na vida social, académica e profissional das pessoas.

7. Metodologia

A investigação consiste num processo sistemático e flexível, servindo para explicar e compreender fenómenos sociais (Coutinho, 2013). Com esta investigação pude refletir e problematizar situações que surgiram na minha prática. Neste estudo propõe-se uma abordagem, com metodologia científica, da realidade de sala de aula.

A presente investigação teve cuidados de natureza ética, necessários num trabalho académico, segundo as normas de conduta referidas no Código de Conduta Ética na Investigação (2018) da ESELx, assegura-se a confidencialidade dos dados e o reconhecimento do direito dos sujeitos a serem ouvidos e respeitados.

7.1. Natureza do estudo

No que diz respeito à metodologia, o presente estudo é um **estudo de casos múltiplos** de cariz **misto**, isto é, quantitativo e qualitativo.

Em relação ao paradigma quantitativo ou positivista, a teoria tem um papel essencial para a realização da investigação, baseando-se numa pesquisa quantitativa na observação de fenómenos, com o objetivo da validação dos conhecimentos (Reis, 2022). A perspetiva quantitativa, de acordo com Coutinho (2013), tem várias características, tais como: (i) é baseada em comparações, factos, relações e causas; (ii) a investigação é baseada na teoria e (iii) utilização de técnicas estatísticas na análise dos dados.

Em relação ao paradigma qualitativo, este assume uma posição relativista, em que o papel do investigador é valorizado e troca as noções de “explicação, previsão e controlo” pelas noções de “compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2013, p.17). Esta metodologia tem por base o método indutivo, isto é, o investigador manifesta a intenção da ação, estudando-a na sua própria posição, inserindo-a no contexto (Coutinho, 2013).

A pesquisa qualitativa dá ao leitor do estudo uma melhor compreensão do problema, enquanto a pesquisa quantitativa calcula os dados adotando análises estatísticas (Reis, 2022).

A estratégia de pesquisa adotada foi o Estudo de Casos Múltiplos. Reis (2022) refere que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite compreender

fenómenos sociais complexos. O estudo de caso permite uma análise detalhada de situações particulares, sujeitos ou de acontecimentos, utilizando métodos qualitativos e/ou quantitativos e possibilitando a recolha de informação variada (Aires, 2015; Cardoso & Rego, 2017). De acordo com Aires (2015), os estudos de casos múltiplos analisam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos, podendo ter diferentes modalidades, entre elas a modalidade de estudos comparativos. A realização de estudos de casos múltiplos possibilita a realização de comparações dos vários casos, fazendo com que se obtenha um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno que se está a estudar (Reis, 2022).

Esta estratégia, como referido anteriormente, pode recorrer a evidências quantitativas e qualitativas, seguindo uma metodologia mista (Coutinho, 2013). Assim, a metodologia mista é uma transposição da “dicotomia quantitativo e qualitativo, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático (...)” (Coutinho, 2013, p. 355) e a sua utilização é uma mais-valia para a investigação.

7.1.2. Amostra

O presente Estudo recorreu a uma amostra não probabilística, por conveniência – opinática, sendo que neste tipo de amostragem os sujeitos são escolhidos tendo em conta um “critério estratégico pessoal” (Aires, 2011, p.23) e, como neste caso, os que são mais facilmente acessíveis.

A amostra é constituída por duas turmas de alunos do **2.º ano** do 1.º CEB, à data do mês de junho de 2022 (1.º *Corpus*) e duas turmas do **5.º ano** do 2.º CEB (2.º *Corpus*), com as quais se realizou a intervenção no âmbito da PES II (entre janeiro e junho de 2022). Assim, os participantes são, no total, **64 alunos** de ambos os sexos. Os alunos são de duas escolas do mesmo agrupamento do ensino público de Lisboa.

Dos **64 alunos** que constituem a amostra, **32 são do 2.º ano** do 1.º CEB e **32 são do 5.º ano** do 2.º CEB. Nas turmas de **2.º ano**, participaram no estudo **16 alunos do sexo feminino** e **16 do sexo masculino**. Já no **5.º ano**, participaram **11 alunos do sexo feminino** e **21 do sexo masculino**. A **idade média** dos alunos do **2.º ano** é 98 meses, isto é, **8 anos** e dos alunos de **5.º ano** de 134 meses, ou seja, **11 anos**, sendo que a média de idades de toda a amostra é **116,33**. Em relação às turmas de **2.º ano**, **17 alunos** dos 32 **são nativos**, isto é, nasceram em Portugal, **13 são nacionais de**

países terceiros (NPT), isto é, não nasceram em Portugal, e **2 são de 2.^a geração**, ou seja, nasceram em Portugal, mas os pais não. Relativamente às turmas de **5.^o ano, 25 alunos são nativos, 6 são NPT e 1 é de 2.^a geração**. Em relação aos alunos com Ação Social Escolar (ASE), isto é, com direito a subsídios de estudo, apoio e de materiais escolares, no **2.^o ano, 14 dos 32 alunos têm atribuído o escalão A ou B do ASE** e no **5.^o ano, 13 alunos têm atribuído o escalão A ou B do ASE**.

É ainda importante destacar que a possibilidade de ter acesso a duas turmas dos dois ciclos de ensino foi importante para que conseguisse realizar este estudo de uma forma mais reflexiva e comparativa. O número de participantes tem a ver com o princípio de participação voluntária.

7.2. Técnicas de recolha e de análise de dados

O investigador deve realizar uma seleção das técnicas a utilizar durante a sua pesquisa, sendo que, de acordo com Sousa e Baptista (2014), as técnicas de recolha de dados são os processos que nos permitem, de forma sistemática, selecionar e organizar informação, fazendo uma classificação que vá ao encontro dos objetivos formulados e daquilo que pretendemos com a nossa investigação. De acordo com Aires (2015), as técnicas de recolha de dados podem ser agrupadas em: técnicas diretas e técnicas indiretas. As técnicas de recolha de dados são, de acordo com Sousa e Baptista (2014), “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p. 70).

A técnicas de recolha de dados utilizada para o desenvolvimento do estudo foi a **análise documental**, inserida na categoria de Técnicas Indiretas. Foram, então, recolhidos dados dos processos individuais dos alunos e realizadas notas de campo, de forma a conseguir realizar uma caracterização demográfica dos participantes. Foi realizado **um ditado** de 28 palavras e 28 pseudopalavras (Projeto CEO20, Sousa et al., 2021) para avaliar competência de escrita de palavras e pseudopalavras em alunos de 2.^o e 5.^o do EB, realizando uma comparação de ambos os anos e ciclos de ensino. De acordo com Sousa (2014), num ditado conseguimos avaliar a capacidade que o aluno tem de transcrever e registar aquilo que ouve, ou seja, transforma “um input auditivo num produto visual” (p.118).

Neste estudo, para conseguir realizar uma análise dos ditados realizados pelos alunos, optei por categorizar os erros produzidos nas palavras ditadas. Para esta análise, tive por base a **grelha de análise de erros apresentada por Vale e Sousa (2022)** que tem como objetivo classificar dificuldades de escrita dos alunos. A proposta de categorização de erros de Vale e Sousa (2022) compreende sete categorias: (i) erros de base fonológica; (ii) erros de base ortográfica; (iii) erros de base lexical; (iv) erros de acentuação gráfica; (v) erros complexos; (vi) erros em maiúsculas/minúsculas, que neste caso não serão analisados e categorizados; por fim, (vii) outros erros. Os erros de base fonológica e os de base ortográfica contêm ainda subdivisões que podem ser observadas nas figuras 1 e 2.

Figura 1

Categoria de erros de escrita de palavras apresentadas por Vale e Sousa (2022)

Tipos de conhecimento com falhas
1 - Fonológico
2 - Ortográfico
3 - Lexical
4 – Acentuação gráfica
5 – Múltiplos/complexos
6 - Maiúscula/minúscula
7 - Outros

Nota. Vale e Sousa (2022).

Figura 2

Subtipos de erros de escrita de palavras apresentadas por Vale e Sousa (2022)

Tipos de conhecimento com falha		
	Fonológicos	Ortográficos
Subtipos	1.1 Substituição	2.1 Substituição
	1.2 Omissão	2.2 Regularização
	1.3 Inserção	2.3 Regra contextual
	1.4 Transposição	2.4 Prosódico
		2.5 Grafotático
		2.6 Morfossintático

Nota. Vale e Sousa (2022).

Os dados foram, posteriormente, analisados e representados em gráficos e tabelas, com recurso a ferramenta de tratamento estatístico - *Software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*.

8. Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo, apresentam-se os principais resultados obtidos, de acordo com os objetivos específicos da investigação: **(i) Analisar o desenvolvimento da competência fonológica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras; (ii) Analisar o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras; (iii) Comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras para avaliar o conhecimento de regularidades na escrita de palavras; (iv) Relacionar a análise do desenvolvimento do conhecimento fonológico e ortográfico com dados demográficos da amostra.**

A análise de dados foi realizada com recurso a estatística descritiva para descrever as médias e desvios padrão dos indicadores selecionados, recorrendo a

testes paramétricos. Aceite o nível de significância de 0.5 e foi testada a normalidade das variáveis.

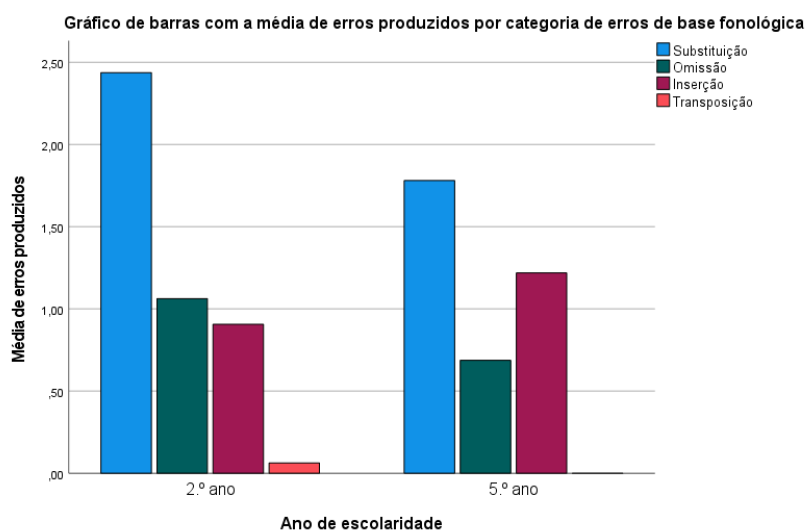
8.1. Desenvolvimento fonológico

Como referido anteriormente, os ditados foram analisados e os erros foram categorizados de acordo com a grelha apresentada por Vale e Sousa (2022). As autoras além da categorização apresentam um estudo desenvolvimental para o português europeu. Neste as autoras apontam algumas tendências de desenvolvimento ortográfico.

No nosso estudo, em relação aos erros de base fonológica, foi possível constatar, como pode ser visto na figura 3, que os alunos de 2.º ano produziram, em média, **4,47 erros no total** das 56 palavras e pseudopalavras ditadas, sendo **2,44**, desse total, a média de **erros de substituição**, **1,06** a média de **erros de omissão**, **0,91** a média de **erros de inserção** e **0,06** a média de **erros de transposição**. Já os alunos do 5.º ano produziram, em média, **3,69** no total de erros de base fonológica, sendo **1,78**, desse total, a média de **erros de substituição**, **0,69** a média de **erros de omissão**, **1,22** a média de **erros de inserção** e **0** erros de **transposição**. Os resultados indicam que os erros tendem a melhorar com o nível de escolaridade, tal como indicado no estudo de Vale e Sousa (2022). De entre os erros de base fonológica, os erros de substituição dizem respeito com a substituição da representação de um fonema por outro (Afonso & Freitas, 2019).

Figura 3

Gráfico de barras com a média de erros produzidos em cada categoria de erros de base fonológica



Para analisar se existe diferença significativa entre os erros de base fonológica no 2.º e no 5.º ano, realizou-se um teste Mann-Whitney U. O resultado mostrou que **não havia uma diferença significativa** ($Z = -1,555$ $p = .120$) no total de erros de base fonológica. Os mesmos testes foram realizados para verificar se havia diferenças significativas em todas os subtipos de erros de base fonológica entre cada um dos anos de escolaridade. O resultado mostrou que **não havia uma diferença significativa** ($Z = -1,702$ $p = .089$) na produção de erros de **substituição fonológica**; **não havia uma diferença significativa** ($Z = -1,233$ $p = .217$) na produção de **erros de omissão**; **não havia uma diferença significativa** ($Z = ,272$ $p = .785$) na produção de **erros de inserção** e **não havia uma diferença significativa** ($Z = -1,426$ $p = .154$) na produção de **erros de transposição**.

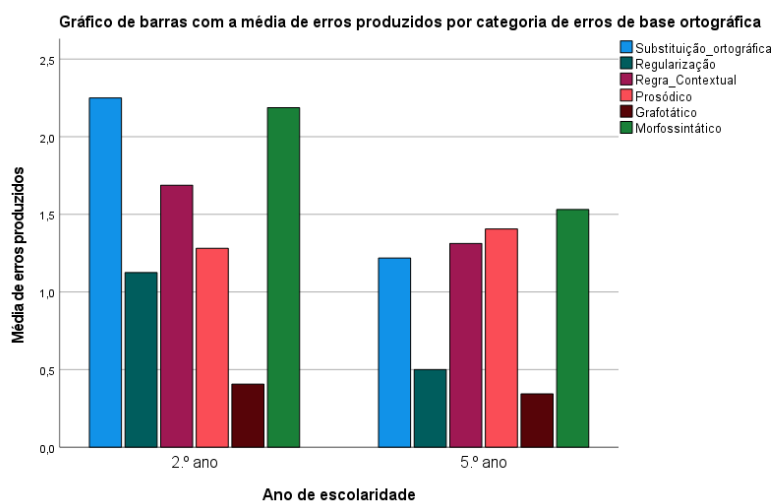
Como apontado, a diferença de erros de base fonológica entre o 2.º e o 5.º ano não apresenta diferenças significativas e o mesmo se passa nos subtipos de base fonológica. Este poderá ser um indicador de que as dificuldades não são muito diferentes nos dois anos de escolaridade. Tal poderá ter a ver com a natureza da ortografia portuguesa considerada de nível médio no que diz respeito à opacidade, mas difícil a nível da estruturação da sílaba (Seymour et al., 2003). Também nos erros de inserção seria expectável que a diferença fosse maior, dado que as inserções observadas eram maioritariamente em sílabas complexas do género: <vanol> <vanole>. Por outro lado, a consciência fonológica apresenta um percurso de desenvolvimento fonológico que aponta o fonema como o último constituinte a ser aprendido. De acordo com a proposta de Afonso e Freitas (2019), a ordem de estabilização dos constituintes fonológicos no desenvolvimento da consciência fonológica seria: sílaba, palavra, segmento silábico e segmento (som). No 3.º ano verifica-se a consciência de segmento, mas no 1.º ano não se verifica (Afonso & Freitas, 2019; Carvalho, 2012). Esta seria uma razão que explica os resultados do 2.º ano, mas, por outro lado, nos levaria a esperar melhores resultados no 5.º ano.

8.2. Desenvolvimento ortográfico

Em relação aos erros de base ortográfica, foi possível constatar, como pode ser visto na figura 4, que os alunos de 2.º ano produziram, em média, **8,94 erros no total** das 56 palavras ditadas, sendo **2,25**, desse total, a média de **erros de substituição**, **1,10** a média de **erros de regularização**, **1,69** a média de **erros de regra contextual**, **1,28** a média de **erros prosódicos**, **0,41** a média de **erros grafotáticos** e **2,19** a média de **erros de falha morfossintática**. Já os alunos do 5.º ano produziram, em média, **6,31 erros no total** das 56 palavras ditadas, sendo **1,22**, desse total, a média de **erros de substituição**, **0,5** a média de **erros de regularização**, **1,31** a média de **erros de regra contextual**, **1,41** a média de **erros prosódicos**, **0,34** a média de **erros grafotáticos** e **1,53** a média de **erros de falha morfossintática**. Os resultados indicam, também, que os erros tendem a melhorar com o nível de escolaridade, tal como indicado no estudo de Vale e Sousa (2022).

Figura 4

Gráfico de barras com a média de erros produzidos em cada categoria de erros de base ortográfica



Para analisar se existe diferença significativa entre os erros de base ortográfica em ambos os anos, realizou-se um teste Mann-Whitney U. O resultado mostrou que **havia uma diferença significativa** ($Z = -3,816$ $p = .000$) no total de erros de base ortográfica. Os mesmos testes foram realizados para analisar se havia diferenças significativas em todas as subtipos de erros de base ortográfica entre cada um dos anos de escolaridade. O resultado mostrou que **havia uma diferença significativa** ($Z = -3,152$ $p = .002$) na produção de **erros de substituição ortográfica**; **havia uma diferença significativa** ($Z = -2,748$ $p = .006$) na produção de **erros de regularização**; **não havia uma diferença significativa** ($Z = -1,150$ $p = .250$) na produção de **erros de regra contextual**; **não havia uma diferença significativa** ($Z = ,644$ $p = .520$) na produção de **erros prosódicos**; **não havia uma diferença significativa** ($Z = -,512$ $p = .608$) na produção de **erros grafotáticos** e que **havia uma diferença significativa** ($Z = -2,227$ $p = .026$) na produção de **erros de falha morfossintática**.

Como vimos, o resultado da aprendizagem das regras ortográficas é significativo, revelando o 5.º ano um conhecimento mais alargado desta categoria de regras. A aprendizagem destas depende de ensino e de aprendizagem estatística. Esta tem a ver com a capacidade de extrair regras de leitura de palavras frequentes. No caso do ensino, precisamos de mais estudos de sala de aula para observar o modo como as regras ortográficas da escrita de palavras são ensinadas.

De entre as subcategorias, observamos que há diferenças significativas nos erros de substituição ortográfica, erros em que o aluno escreve a palavra fazendo apenas uso do princípio alfabético, de regularização, em que o aluno tende a utilizar o conhecimento estatístico implícito e representa o grafema mais usado para transcrever o fonema e de falha morfossintática, em que os alunos têm falhas de conhecimentos morfológico e sintático. A título de exemplo, na palavra <modista>, presente no ditado, o aluno tem de atender à formação da palavra, isto é: /mudijtɐ/ deriva de /mɔdɐ/, assim, a grafia correta é <modista>. Na realidade os erros de substituição ortográfica são indicadores que o princípio alfabético está estabilizado, o que está de acordo com estudos desenvolvimentais em português e em outras escritas alfabéticas.

8.3. Regularidades na escrita de palavras

No sistema ortográfico português, como referido anteriormente, é importante que a criança conheça as regularidades e os padrões ortográficos específicos. No PE, o fonema /s/ pode assumir várias possibilidades de grafema, por exemplo: massa, maçã, próximo, cintura, sinto. De facto, a homofonia das sibilantes é uma das áreas críticas de escrita do português (exemplo: sinto/cinto; mesa/búzio) (Vale & Sousa, 2022). Também na marcação ortográfica da nasalização é habitual existirem erros, por exemplo no uso do <-m> antes de <p> e e do <-n> antes das outras consoantes (Vale & Sousa, 2022), nos primeiros anos de escolaridade.

Analisando os ditados realizados pelos alunos, foi possível constatar que, **nas palavras**, os alunos do **2.º ano produziram 30,64% de erros** e, nas **pseudopalavras**, **produziram 27,23%**. Já os alunos do **5.º ano**, produziram **18,86% de erros nas palavras** e **24,11% nas pseudopalavras**. Assim, os resultados indicam que no 2.º ano foram produzidos mais erros nas palavras e no 5.º ano foram produzidos mais erros nas pseudopalavras. No caso das pseudopalavras, os valores/percentagens são próximos, isto é, nas pseudopalavras foram produzidos um número próximo de erros em ambos os anos de escolaridade.

Destacando os erros fonológicos e ortográficos produzidos nas palavras, foi constatável que, no **2.º ano**, os alunos produziram **2,40% de erros fonológicos** e **13,11% de erros ortográficos**. Já no **5.º ano**, os alunos produziram **1,34% de erros fonológicos** e **8,37% de erros ortográficos**. **Focando a análise nas pseudopalavras**, no **2.º ano**, os alunos produziram **6,70% de erros fonológicos** e **6,86% de erros ortográficos**. No **5.º ano**, os alunos produziram **5,25% de erros fonológicos** e **5,36% de erros ortográficos**. Portanto, os resultados indicam que, tanto nas palavras como nas pseudopalavras, os alunos de ambos os ciclos de ensino produzem mais erros de base ortográfica.

Focando, agora, a análise numa palavra com escrita inconsistente (intenções) e numa pseudopalavra regular (carluma), foi possível constatar que, 17 alunos do 2.º ano, produziram erros múltiplos na palavra <intenções>, 5 alunos produziram erros de substituição ortográfica, escrevendo <intensões>, 3 alunos produziram erros de substituição fonológica e 1 aluno produziu erro de omissão. Em relação ao 5.º ano, 8 alunos produziram erros de substituição ortográfica, 2 alunos produziram erros de regra contextual, escrevendo <intensões>, 2 alunos produziram

erros de substituição fonológica e 2 alunos produziram erros múltiplos. Nesta palavra, o erro mais comum foi o de substituição ortográfica, <intensões>. Os alunos, neste caso, escreveram a palavra fazendo apenas uso do princípio alfabético, recorrendo a <c> ou <ç>. Em relação aos erros de regra contextual produzidos, <intensões>, os alunos não preservaram a norma ortográfica por falhas no uso de regras contextuais, sendo necessária a aprendizagem de regras e de ensino explícito (Vale & Sousa, 2022).

Relativamente à pseudopalavra <carluma>, no 2.º ano, 10 alunos produziram erros de falha prosódica, a maioria dos erros nesta palavra, escrevendo <carloma>, 1 aluno produziu erros de substituição fonológica, 1 aluno produziu erro de omissão e 1 aluno produziu erro múltiplo. Em relação ao 5.º ano, 3 alunos produziram erros de falha prosódica, como os alunos de 2.º ano, 4 alunos produziram erros múltiplos e 2 alunos erros de omissão. Nesta pseudopalavra, o erro mais comum foi o de falha prosódica, <carloma>. Os alunos, neste caso, representaram o fonema /u/ com o grafema <o> e, é importante que saibam que, embora esse fenómeno se verifique frequentemente no PE, sempre que /u/ for núcleo da sílaba tónica, é representado por <u>. É importante, assim, ensinar a relação entre a acentuação fonológica e a escrita (Vale & Sousa, 2022).

Focando agora a análise na palavra <dureza> e na pseudopalavra <grembo>, foi possível constatar que, 12 alunos do 2.º ano, produziram erros de falha morfossintática na palavra <dureza>, escrevendo <duresa> e 10 alunos produziram erros múltiplos. Já no 5.º ano, 14 alunos produziram erros de falha morfossintática na palavra <dureza>, escrevendo, também, <duresa>, 5 alunos produziram erros múltiplos e 1 aluno produziu erro de substituição fonológica. Nesta palavra, o erro mais comum foi de falha morfossintática, <duresa>. Os alunos, neste caso, utilizaram o grafema <s> em vez de usar o grafema <z>. Os erros de falha morfossintática, podem ser aqueles em que os alunos escrevem sem recorrer à formação da palavra. Em relação à palavra <dureza>, o morfema -eza forma nome derivado de adjetivo (Vale & Sousa, 2022).

Relativamente à pseudopalavra <grembo>, no 2.º ano, 9 alunos produziram erros de regra contextual, 7 alunos produziram erros múltiplos, 4 alunos produziram erros de omissão e 3 alunos produziram erros de prosódica, escrevendo <grembu>. Já no 5.º ano, 7 alunos produziram erros múltiplos, 3 alunos produziram erros de regra contextual, escrevendo <grenbo>, 2 alunos produziram erros de inserção e 1 aluno produziu erro de substituição fonológica. Nesta palavra, o erro mais comum foi os múltiplos e, seguido deste, erros de regra contextual <grenbo>. Os alunos, neste caso, realizaram uma troca do <m> pelo <n>. É importante, como referido anteriormente, que

exista ensino explícito da regra, isto é, <m> deve ser usado antes de <p> e e <n> antes de outras consoantes (Vale & Sousa, 2022).

Figura 5 e 6

Tabelas com o número de alunos que produziram cada categoria de erros na escrita de duas palavras e de duas pseudopalavras.

		Ano				Ano	
		2.º ano	5.º ano			2.º ano	5.º ano
		Contagem	Contagem			Contagem	Contagem
Carluma	Substituição	1	0	Dureza	Substituição	0	1
	Omissão	1	2		Morfossintático	12	14
	Prosódico	10	3		Múltiplos/complexos	10	5
	Múltiplos/complexos	1	4		Grembo	Substituição	0
Intenções	Substituição	3	2	Omissão		4	1
	Omissão	1	0	Inserção		0	2
	Substituição	5	8	Regra contextual		9	3
	Regra contextual	0	2	Prosódico		3	0
Múltiplos/complexos	17	2	Múltiplos/complexos	7		7	

O ditado usado continha uma palavra e uma **pseudopalavra (bambu e grembo)** que tinham como objetivo perceber a aquisição da regra de utilização dos grafemas <m> em contexto de nasalização. Para além desta, continha também a palavra <paguei> e as pseudopalavras <guedope> e <balguino>, tendo como objetivo perceber a aquisição das regras contextuais da escrita de /g/ seguido de /ε, e, i, ê, i, ã/ - <gu> (Vale & Sousa, 2022).

Analisando os erros produzidos pela amostra nas palavras e pseudopalavras referidas acima, foi possível constatar, em relação à regra de utilização dos grafemas <m>, que no 2.º ano 19,64% dos alunos utilizaram <n> em vez de <m>, tanto na palavra <bambu> como na pseudopalavra <grembo>. Já no 5.º ano, 6,25% dos alunos utilizaram <n> em vez de <m>, tanto na palavra <bambu> como na pseudopalavra <grembo>.

Analisando os erros produzidos pela amostra nas palavras e pseudopalavras referidas acima, foi possível constatar, em relação à regra de escrita de /g/ seguido de /ε, e, i, ê, i, ã/ - <gu>, que no 2.º ano 21,43% dos alunos utilizam o grafema <g> para representar o fonema /g/, em vez de utilizarem o dígrafo <gu>, em todas as palavras e pseudopalavras referidas (<paguei>, <guedope> e <balguino>). Já no 5.º ano, 13,40%

dos alunos utilizam o grafema <g> para representar o fonema /g/, em vez de utilizarem <gu>, em todas as palavras e pseudopalavras referidas (<paguei>, <guedope> e <balguino>).

Assim, é possível perceber, analisando os resultados referidos em ambos os anos de escolaridade, que a regra contextual de utilização dos grafemas <m> e <n> está mais consolidada do que a regra de escrita de /g/ seguido de /ε, e, i, ã, i, ã/ - <gu>.

8.3. Relação entre o conhecimento fonológico e ortográfico e os dados demográficos

A educação é um bem a que todos os indivíduos têm direito, uma vez que proporciona competências essenciais para o futuro (OCDE, 2021). O Conselho de Ministro, em 2016, criou o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que tem como principal objetivo a promoção de um ensino de qualidade para todos, combatendo, assim, o insucesso escolar, garantindo que todos os alunos têm acesso às aprendizagens com qualidade e equidade (PNPSE, 2016; PASEO, 2017).

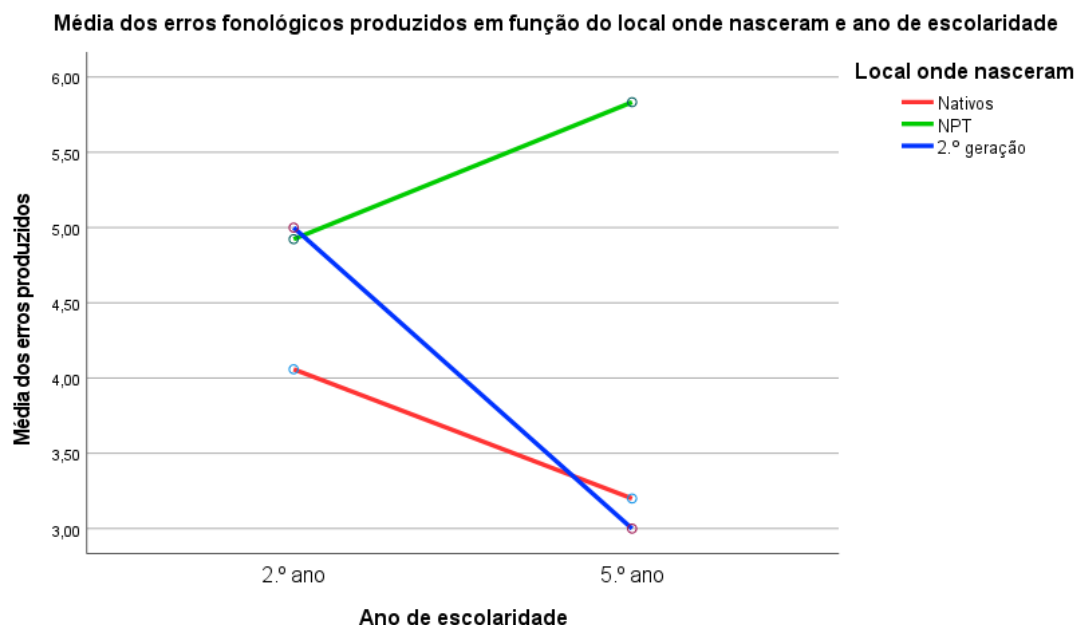
Tendo, agora, o país onde nasceu cada um dos participantes em consideração, em relação à produção de erros de base fonológica, foi possível constatar, que **havia uma diferença significativa** ($p=.035$) entre os alunos nativos e os alunos NPT.

Observando a figura 7 é possível constatar, em relação aos erros de base fonológica, que a média de erros dos alunos nativos diminui do 2.º para o 5.º ano, isto é, os alunos de 2.º ano produziram, em média, menos erros que os alunos nativos de 5.º ano. O mesmo é observado em relação aos alunos de 2.º geração. Já os alunos NPT de 5.º ano produziram mais erros do que os alunos NPT de 2.º ano.

É também possível constatar, de forma evidente, que os alunos Nativos produziram, em média, menos erros do que os alunos NPT. Os alunos de 2.º geração do 2.º ano, produziram, em média, mais erros do que os alunos Nativos e NPT. No 5.º ano, os alunos de 2.º geração foram os que produziram, em média, menos erros.

Figura 7

Gráfico da média de erros fonológicos produzidos, relacionando com o local onde nasceram e o ano de escolaridade dos alunos



Em relação à produção de erros de base ortográfica, foi possível constatar, que **não havia uma diferença significativa** ($p=.989$) entre os alunos nativos e os alunos NPT.

Observando a figura 8 é possível constatar, em relação aos erros de base ortográfica, que os alunos Nativos, NPT e de 2.º geração de 2.º ano produziram, em média, menos erros do que os alunos Nativos, NPT e de 2.º geração de 5.º ano.

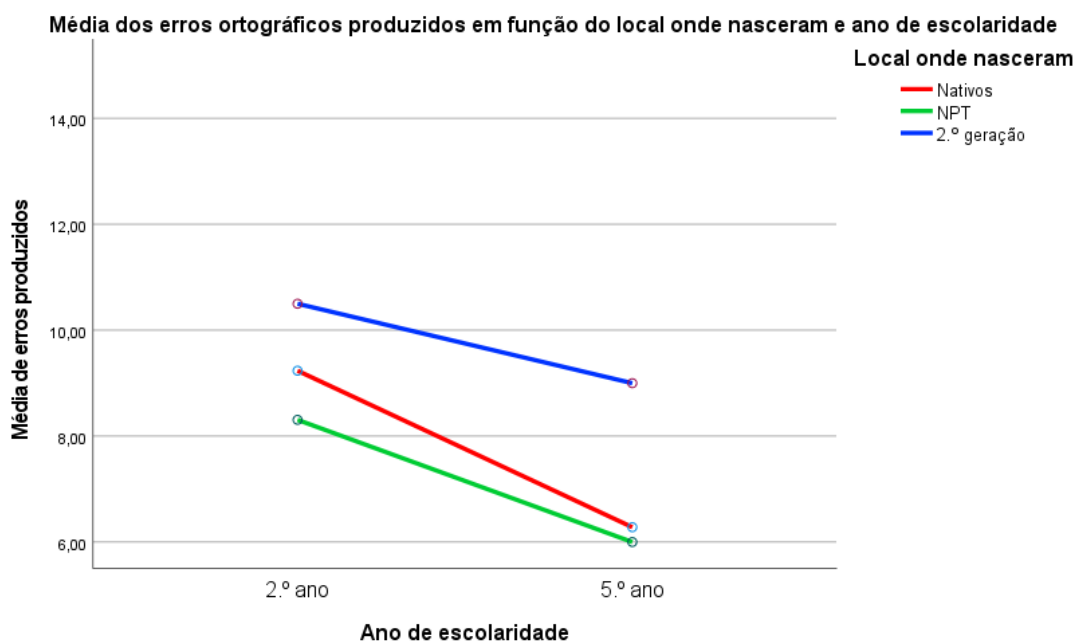
É também possível constatar que os alunos NPT produziram, em média, menos erros do que os alunos nativos e os alunos de 2.º geração produziram, em média, mais erros do que os alunos nativos e os alunos NPT.

O sucesso escolar está diretamente relacionado com o relacionamento social e com o sucesso profissional futuro (OCDE, 2021). É sabido que a escrita é uma competência importante para o sucesso escolar, uma vez que é uma forma de se construir e explicitar conhecimentos, sendo as dificuldades relacionadas com a escrita um dos principais motivos do insucesso escolar (Araújo, 2021). De acordo com Araújo (2021) é importante que o professor potencie a aprendizagem da escrita para que seja

assegurado o sucesso de todos os seus alunos. Como vemos, é, também, necessário ter em conta o contexto migratório dos alunos.

Figura 8

Gráfico da média de erros ortográficos produzidos, relacionando com o local onde nasceram e o ano de escolaridade dos alunos



9. Conclusões

9.1. Conclusões do estudo

Para dar resposta ao Objetivo Geral “comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras no que diz respeito ao conhecimento fonológico e ortográfico em alunos de 1.º e 2.º CEB” foram comparados 32 ditados de palavras e de pseudopalavras de alunos de 2.º ano e 32 do 5.º ano de escolaridade.

Em relação ao objetivo específico: **(i) Analisar o desenvolvimento da competência fonológica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras**, constata-se que os alunos de 2.º ano produzem mais erros de base fonológica do que os alunos de 5.º ano, não existindo uma diferença significativa entre os dois anos de escolaridade em relação aos erros fonológicos. É possível perceber que as dificuldades relacionadas com a competência fonológica são idênticas em ambos os

anos de escolaridade analisados. Seria de esperar, visto que a consciência de segmento estabiliza no 3.º ano, que os alunos de 5.º ano já tivessem resultados melhores quando comparados com um 2.º ano. Com estes alunos, que revelam dificuldades no desenvolvimento fonológico, é importante trabalhar a tomada de consciência dos fonemas e explicitar a natureza fonológica de palavras, tal como o funcionamento do princípio alfabético.

Em relação ao objetivo específico: **(ii) Analisar o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 2.º e 5.º ano, na escrita de palavras e pseudopalavras**, conclui-se que os alunos de ambos os anos de escolaridade produzem mais erros de base ortográfica e que, tal como os erros de base fonológica, os alunos de 2.º ano produzem mais erros do que os alunos de 5.º ano, existindo diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade nos erros de base ortográfica e, entre estes, nos erros de substituição, regularização e de falha morfossintática. Estes resultados sugerem, então, que os erros tendem a melhorar com o ano de escolaridade e que, no 5.º ano, os alunos revelam um conhecimento mais alargado das regras ortográficas. Com estes alunos, que demonstram dificuldades no desenvolvimento ortográfico, é importante que exista explicitação de regularidades ortográficas. Neste caso insistindo, particularmente, na morfossintaxe.

Em relação ao objetivo específico: **(iii) Comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras para avaliar o conhecimento de regularidades na escrita de palavras**, constata-se que existem regularidades que se consolidam de forma mais eficaz com o passar dos anos de escolaridade, como é o caso da regra de utilização dos grafemas <m> e <n>, existindo, conseqüentemente, outras regras que demoram mais tempo a consolidar e estabilizar, pois ambos os anos demonstraram dificuldade na sua aplicação, como é o caso da regra de escrita de /g/ seguido de /ε, e, i, ē, i, ī/ - <gu>. Nestes casos, é importante trabalhar com os alunos as regras ortográficas do PE, de forma explícita.

Em relação ao objetivo específico: **(iv) Relacionar a análise do desenvolvimento do conhecimento fonológico e ortográfico com dados demográficos da amostra**, constata-se que existe uma relação significativa entre os alunos nativos e os alunos NPT no que diz respeito aos erros de base fonológica. Já em relação aos erros de base ortográfica já não foram observadas diferenças significativas entre os alunos nativos e os alunos NPT, mas, em ambos os casos, os alunos nativos produzem menos erros do que os alunos NPT. Sendo a escrita uma competência

essencial para o sucesso escolar dos alunos, é importante trabalhá-la com todos, dando um apoio mais especializado aos alunos NPT e de 2.º geração.

Por fim, dando resposta ao Objetivo Geral **“comparar a escrita de palavras e de pseudopalavras no que diz respeito ao conhecimento fonológico e ortográfico em alunos de 1.º e 2.º CEB”**, conclui-se que os alunos de 1.º CEB, 2.º ano, revelam menos conhecimentos fonológicos e ortográficos e que, os alunos de 2.º CEB, 5.º ano, como seria expectável, revelam ter mais conhecimentos fonológicos e ortográficos. É, ainda, possível perceber que, entre os dois conhecimentos, existem mais dificuldades no conhecimento ortográfico, uma vez que em ambos os anos de escolaridade os alunos produziram mais erros de base ortográfica. Mesmo que os alunos de 5.º ano revelem mais conhecimentos em ambos, seria de esperar melhores resultados no conhecimento fonológico.

9.2. Constrangimentos do estudo e perspetivas futuras

A investigação, como referido anteriormente, partiu dos contextos da PES II e, apesar dos curtos períodos de tempo de prática, estes foram essenciais para a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos do estudo.

O número de participantes do estudo foi reduzido e, por isso, não me é possível realizar generalizações. Assim, acho relevante, no futuro, realizar um estudo que contemple mais anos de escolaridade de ambos os ciclos de ensino e com um número mais elevado de participantes.

Seria, também, interessante realizar uma investigação-ação com um pré-teste, intervenção focando o estudo nas áreas que são mais frágeis em cada uma das turmas e em cada ano de escolaridade, e, depois, realizar um pós-teste.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Terminado o presente relatório e toda a experiência da PES II, é importante refletir sobre o trabalho desenvolvido e sobre as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso. A presente reflexão pretende analisar o contributo da prática de ensino no 1.º e 2.º CEB, bem como do processo investigativo realizado, no desenvolvimento competências profissionais.

Refletir é importante porque ajuda o professor no processo de aprendizagem e evolução profissional e pessoal. A reflexão permite que perceba melhor que tipo de profissional quero ser, sendo a formação a principal responsável pelo incentivo nos hábitos de reflexão, pois tal como afirma Nóvoa (2009), os futuros professores devem ter hábitos de reflexão e de autorreflexão promovidos pela formação, estes hábitos são fundamentais nesta profissão “que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (p.40).

A experiência no 1.º CEB permitiu que tivesse um contacto com este contexto de uma forma mais direta, uma vez que nos estágios de 1.º CEB anteriores a pandemia não permitiu que vivesse a experiência inteiramente. Este estágio de 1.º CEB foi essencial para compreender as rotinas deste ciclo de ensino, as estratégias adotadas, como são geridos conflitos e como funciona a instituição. Já a experiência de 2.º CEB foi, para mim, a melhor experiência de estágio que tive. Sendo o único estágio de 2.º CEB que vivenciei, este foi fundamental para compreender o funcionamento da instituição, as funções do diretor de turma, a atitude dos alunos perante os professores e dos professores com os alunos.

Durante a PES tive, então, possibilidade de contactar com várias práticas de ensino e diferentes contextos com alunos com características completamente distintas. Este contacto possibilitou uma maior reflexão sobre as estratégias e práticas necessárias para corresponder às necessidades de cada aluno, tendo em conta desígnios de diferenciação pedagógica e de inclusão.

A diferenciação pedagógica foi, para mim, um dos maiores desafios nas minhas práticas. A diferenciação pedagógica implica adaptar o trabalho didático com os alunos, em função das necessidades, do ritmo de trabalho e das dificuldades individuais de cada um dos alunos, facilitando a aprendizagem do maior número de alunos (Henrique, 2011; Graves-Resendes & Soares, 2002), mas não é, de todo, um processo simples e automático. Quando penso em diferenciação pedagógica penso, também, em igualdade de oportunidades, isto é, dar a todos os alunos a oportunidade de aprender e de realizar o seu potencial. Para isto, é essencial que se perceba que os alunos têm contextos,

experiências, conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem distintos, necessitando, assim, de atividades personalizadas e adaptadas aos seus conhecimentos prévios e ao ritmo de aprendizagem (Henrique, 2011). Considero que, apesar das dificuldades que senti na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, estes estágios foram essenciais para desenvolver competências que serão cruciais para a minha prática profissional. De facto, o professor é um agente interveniente nos fenómenos educativos e, pela reflexão, transforma a sua experiência na prática em saber, na e sobre prática. Estes estágios permitiram um desenvolvimento profissional e pessoal que me possibilitou mudanças consideráveis em termos de identidade profissional.

Para além da diferenciação pedagógica, considero que um dos aspetos a melhorar é a gestão do tempo. Ao longo dos estágios, consegui ir melhorando este aspeto e comecei a compreender melhor o que pode ser feito em determinado tempo com determinada turma. Considero que este é um aspeto que vai sendo melhorado com a experiência profissional, mas que depende sempre das características da turma, dos alunos e da sala de aula.

A integração curricular é, também, uma estratégia fundamental para uma aprendizagem significativa. Ao longo da PES, procurei, com o meu par, que esta fosse uma estratégia privilegiada, através do aproveitamento dos conteúdos relacionáveis com cada área disciplinar, fazendo, com estas atividades, que os alunos desenvolvessem o pensamento crítico e a resolução de problemas (Beane, 2003).

Ao longo da PES, tive a oportunidade de realizar um trabalho colaborativo com o meu par pedagógico e com colegas que estavam a estagiar no mesmo ano de escolaridade. Um professor, ao longo do seu percurso, necessita de refletir de forma coletiva, analisar e observar situações conjuntamente para que as possam discutir (Roldão, 2007). Trabalhar colaborativamente é um processo de articulação em que se pensa em conjunto e se alcança melhor os resultados pretendidos (Roldão, 2007). Neste trabalho colaborativo, procurámos partilhar experiências, materiais e colaborar na realização de atividades. Este processo foi, na minha perspetiva, fundamental para o desenvolvimento de competências colaborativas essenciais na prática da docência. Apesar de não ser um processo fácil, o trabalho colaborativo entre professores permite “ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p.28).

Em relação à investigação desenvolvida, considero que esta foi uma forma de complementar a prática realizada. Com a realização da investigação desenvolvi diversas competências relacionadas com o sentido crítico, a reflexão e a ponderação.

Partindo dos contextos, observei fragilidades e consegui problematizá-las, de forma a compreender o que é preciso trabalhar com os alunos para melhorar as suas aprendizagens. Ao pesquisar sobre o tema do estudo, consegui aprender mais e perceber o que é necessário trabalhar com os alunos em cada ciclo de ensino. Permitiu, também, que aprendesse, de uma forma concreta e prática, mais sobre metodologia, técnicas de recolha e análise de dados. Todos os processos necessários para a realização desta investigação, desde a pesquisa, à fundamentação, à reflexão, à ponderação, à verificação, à revisão, foram essenciais na aquisição de competências, que tanto serão úteis na vida pessoal como no meu futuro profissional como docente.

O professor tem um papel muito importante no crescimento e desenvolvimento dos seus alunos, cabendo-lhe a tarefa de tornar a experiência escolar dos seus alunos a melhor e mais significativa possível (Ausubel, 2003), tornando-os críticos, reflexivos e conscientes. Este percurso, desde a realização das práticas à realização deste relatório final, apesar de não ter sido fácil, foi essencial para minha aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que tivesse certezas do caminho que quero seguir enquanto docente. Foi importante passar por todo este processo para compreender que quero continuar a refletir sobre a minha prática, de forma a conseguir evoluir, melhorar e ajudar os meus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, C., & Freitas, M. J. (2019). Consciência dos constituintes fonológicos. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 14, 9-34.
- Aguiar, C., & Mata, L. (2021). Literacia Emergente no Jardim de Infância. In. R. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 173-192). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, D. (2012). *Efeito das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8629>
- Alves, D. (2021). Modelo RTI na Alfabetização. In. R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 288-315). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Alves, M. J., & Machado, J. (Orgs.) (2013). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação*. Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/22552>
- Araújo, C. S. (2021). Escrita e (in)sucesso escolar. In. F. J. Simón, S. Miguel, I. Lengua, & Y. Narangajavana (Eds.), *International conference on innovation, documentation and education* (pp. 795-805). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2021.2021.14026>
- Araújo, P.D. (2013). *O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Departamento das Ciências da Educação, Ponte Delgada]. Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.3/2305>

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw – Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva*. Editora Plátano.
- Bangs, K.E., & Binder, K.S. (2016). Morphological Awareness Intervention: Improving Spelling, Vocabulary, and Reading Comprehension for Adult Learners. *Journal of research and practice for adult literacy, secondary, and basic education*, 5(1), 49-56.
- Barbeiro, L. (2007). *A Aprendizagem da Ortografia*. Edições Asa.
- Barbosa, M. R., Medeiros, L. B. de O., & do Vale, A. P. S. (2016). Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(4), 667–676. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400010>
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86.
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- Camilo, A. (2014). *Segmentações não-convencionais: evidências do trabalho epilinguístico no processo de construção de texto*. XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo. (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4631>

- Carlisle, J.F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics* 9(3), p.247–266. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007839>
- Carvalho, A. (2012). *Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/1375>
- Castelo, A. & Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7(3), 84-107. <https://doi.org/10.25757/invep.v7i3.148>
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., Fuentes, M. (2021) Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. in Fuentes, M., Nunes, C., Rosa, J., Almeida, A. R., Esteves, S. (Eds.) *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (pp.101-123) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>
- CIED. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação - ESELx*. (Consultado a 20 de junho de 2022 em) https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Costa, C. B., Sousa, O. (2010). Texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. Sousa & A. Cardoso. (Eds.), *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 73-94).
- Costa-Pereira, T. (2021). O papel da organização da sala de aula e do ditado metalinguístico na iniciação da leitura e da escrita. *Revista ECS*, 11(2), 6–25. <http://dx.doi.org/10.30681/ecs.v11i2.4359>

- Council of Europe. (2016). *Competências para uma cultura da democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe Publishing.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.º ed.). Edições Almedina.
- Domingos, A., Neves, I., e Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Duarte, I. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Faísca, L., Araújo, S., & Reis, A. (2015). Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In A. C. Naschold, A. R. Guaresi & V. W. Pereira (Eds.), *Aprendizado da Leitura e da escrita: A ciência em interface* (pp 197-236). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2010.2165>
- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 14-35. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8499>
- Freitas, M.J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação /Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fuertes, M., Ferreira, A., Ladeiras, A., Veloso, C., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M. & Sousa, O. (2017). Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores. Veiga, F. H. (Coord.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic*

Performance. (pp. 619-633). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/11122>

Gagné, R. M. (1965). *Como se realiza a aprendizagem*. Livros Técnicos e Científicos.

Gagné, R. M. (1980). *Princípios essenciais da aprendizagem*. Porto Alegre.

Gomes, I. (2021). Compreendendo o ato de ler: A Perspetiva do Modelo Simples de Leitura. In. R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 257-286). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 2(6), 115-122.

Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria e prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.

Joshi, R., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. (2021). O Feitiço das Formas das Palavras. In. R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 87-106). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

- Kim, Y. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of educational psychology, 109*(1), 35–50.
<https://doi.org/10.1037/edu0000129>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos, 16*(1), 87-92.
<https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Leite, I. (2021). A Importância da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In. R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 317-334). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Edições Almedina.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocado, J. L. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, M. A. (2021). Aprendizagem da Ortografia. In. R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 378-399). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M., & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Edição revista e aumentada. Editorial Caminho.
- Mesquita, A., Carvalhais, L., Limpo, T., & Castro, S. L. (2020). Portuguese spelling in primary grades: complexity, length and lexicality effects. *Reading and Writing, 33*(5), 1325–1349. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10012-5>

- Mota, M., Aníbal, L., & Lima, S. (2009). A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200017>
- Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006). Contributions of Morphology Beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade.
- OCDE. (2021). *Education at a Glance*. OECD Indicators, OECD Publishing.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de Psicologia* (24.^a ed.). Forense Universitária.
- Pollo, T. (2021). Conhecimento da Língua: Fonologia e Ortografia do Português do Brasil. In: R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 87-106). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Reis, F.L. (2022). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos: Guião Prático* (2.^o ed.). Edições Sílabo.
- Ribeiro, L., C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem* (7.^a ed.). Texto Editora Lda.
- Rispens, J. E., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2007). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing*, 21(6), 587–607. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9077-7>
- Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Ministério da Educação – DGIDC

- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Rosa, J., & Martins, M. A. (2022). The impact of a naturalistic intervention on preschool children's morphological awareness development. *Análise Psicológica*, 40(1), 101–116. <https://doi.org/10.14417/ap.1893>
- Rueda-Sánchez, M. I., & López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de Psicología*, 32(1), 60–71. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Seixas, C., Rosa, J. (2010). O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em crianças de cinco anos: estudo de intervenção. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), p.153-183. <http://hdl.handle.net/10400.21/484>
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174 <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Silva, A. C. (2021). Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras. In. R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 219-242). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Soares, A. P., Lousada, M., & Ramalho, M. (2021). Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL): Terminologia, Caracterização e Implicações para os Processos de Alfabetização. In. R. Alves, & I. Leite (Eds.), *Alfabetização*

Baseada na Ciência (ABC) (pp. 441-470). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios. Segundo Bolonha* (5.º ed.). Pactor.

Sousa, O. & Vohlgemuth, M. (2002). Um estudo de inferências linguísticas. In A. Bárrios, & J. Ribeiro (orgs.). *Globalização e Desenvolvimento Profissional do professor* (pp. 475-483). ESELx.

Sousa, O. (2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *Revista Científica ESEC*, 9, 115-127. <http://hdl.handle.net/10400.21/4489>

Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.

Sousa, O. C. & Cardoso, A. (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, 27, 61 – 69

Sousa, O., Ferreira, P., Fuertes, M., Silva, E., Soares, M., Seabra, A., Vale, A. P., Perpétua, N., Silva, C., Alves, R. Jacques, T., Costa-Pereira, T., Sargiani, R., Matos, D., & Silva, C. (2021). *CEO20 e DeQ20: Dois projetos, um caminho para a investigação da competência de escrita*. Atas IPCE2.

Sousa, O., Silva, A. C., & Costa-Pereira, T. (2021). *Ensinar a ler e a escrever: uma abordagem equilibrada*.

Treiman, R. (2021). Aprender a escrever palavras. In. R. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 244-254). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Vale, A. P. (2015). Fontes de conhecimento usadas na escrita de palavras: perspetiva desenvolvimental. In *6º Seminário de formação contínua: ortografia e desenvolvimento da consciência linguística*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Vale, A. P. (2021). Métodos Fônicos Sistemáticos no Ensino da Leitura. In. R. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)* (pp. 129-152). Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Vale, A. P., & Perpétua, R. (2020). Early Context-Conditioned Orthographic Knowledge in European Portuguese: The Spelling of the Schwa. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.513577>
- Vale, A. P., & Sousa. O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In R. de Almeida Sargiani (Ed.), *Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: um guia teórico-prático baseado em evidências científicas* (pp. 52-69). Porto Alegre: ArtMed/Penso.
- Vale, A.P., & Sousa, J. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61 – 83. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v7i3.141>
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. <http://hdl.handle.net/10451/10032>
- Vygotsky L. S. (1984). *A formação Social da Mente*. Martins Fontes.

APÊNDICES

| | ' ' | | ' '

APÊNDICE A

Entrevista à orientadora
cooperante (1.º EB)

| ' ' | | ' ' |

Entrevista à orientadora cooperante

Boa tarde, professora. Queremos agradecer a oportunidade e a sua disponibilidade para responder a esta entrevista. O objetivo principal consiste em perceber como funciona a escola/turma e o respetivo agrupamento, as linhas/estratégias orientadoras para potenciar o sucesso dos mesmos e como funciona o processo de ensino-aprendizagem. Garantimos total confidencialidade dos dados fornecidos nesta entrevista.

1. Há quanto tempo é professora e como foi todo o seu percurso até chegar a esta instituição?

Eu sou professora desde 2003. O percurso foi muito atribulado, porque nem sempre tive colocação e só nos últimos três anos tenho tido colocação anual, ainda sou contratada.

2. Há quanto tempo é professora nesta instituição?

Há dois anos.

3. Desempenha mais alguma/s funções para além de professora, nesta escola?

Não.

4. O que pensa da forma como funciona a instituição?

Funciona normalmente, como as outras.

5. Ao longo do tempo (que está na escola) como evoluiu a pedagogia utilizada pela mesma?

Cada professor seleciona a pedagogia a utilizar em sala de aula.

6. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo?

Sim.

7. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

Eu gosto de ter tudo muito organizado, como o material, planificações, gestão do espaço e do tempo.

8. Quais as estratégias de ensino-aprendizagem mais frequentemente utilizadas?

As estratégias são bastante diversificadas, tendo sempre em conta o ritmo dos alunos e o grau de dificuldade.

9. Quando surgem dificuldades individuais ou de grupo, como é que as gere?

Como professora, tenho que repetir ou alterar as estratégias até o aluno ou os alunos perceberem o que quero transmitir.

10. Considera que os seus alunos têm bons hábitos de leitura?

Sim.

11. Nas suas aulas, costuma promover atividades de leitura para os seus alunos?

Sim.

12. Os seus alunos têm por hábito trazer livros para a sala de aula e costumam fazer apresentações sobre os mesmos?

Não.

13. Quais são as principais dificuldades que aponta, ao nível da escrita, na turma?

As principais dificuldades que os alunos apresentam são: a escrita autónoma de textos e alguns erros ortográficos.

14. Que atividades de escrita costuma promover nas aulas?

Eu faço, semanalmente, um tempo de escrita criativa e, diariamente, escrevem o plano do dia e o que tem de ser feito nas atividades propostas.

15. Existe trabalho colaborativo entre professores? Se sim, em que âmbito?

Sim, nós reunimos quinzenalmente e conversamos sobre os conteúdos que vamos abordar, nos problemas da turma e, em conjunto, programamos as fichas de avaliação.

16. Como realiza a avaliação dos alunos? Os alunos com Necessidades Educativas Especiais são avaliados de forma diferenciada dos restantes?

A avaliação dos alunos é contínua e com registos feitos. Os alunos com NEE obedecem a outros critérios de avaliação.

17. Faz reuniões de pais com que frequência?

Devido à pandemia, as reuniões presenciais foram reduzidas às online, mas, em contrapartida, criou-se um grupo de WhatsApp e, diariamente, coloco as informações necessárias para o grupo-turma. Os encarregados de educação têm a liberdade de entrar em contacto comigo colmatando, assim, mais facilmente os problemas ou irregularidades dos alunos.

18. Integra a família das crianças no desenvolvimento de projetos/atividades?

Sempre. Os encarregados de educação têm acesso ao blogue da turma, onde são colocados os trabalhos semanalmente. Quando solicitado envio a planificação e os trabalhos por e-mail.

19. Sente que as famílias participam nas atividades que a professora apresenta?

Sim. Os pais são muito interessados e tenho uma ligação com eles bastante próxima.

APÊNDICE B

Grelhas de avaliação diagnóstica

(1.º CEB)

| ' ' | | ' ' |

Tabela B1*Grelha de avaliação diagnóstica: Competências Sociais 1.º CEB*

Competências Sociais											
Descritores	Respeito dos compromissos		Autonomia		Responsabilidade		Participação			Relação "Eu e os outros"	
	Respeita a vez de falar de todos	Ouve a professora	É autónomo no trabalho individual	Capacidade e de análise e de pensamento crítico	Cuida do seu material escolar	Cumpra a tarefa pela qual ficou responsável	Participa voluntariamente	Participa quando solicitado	Pede a palavra para participar	Resolve conflitos amigavelmente	Respeita os colegas e a professora
Alunos											
A.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.B.	OD	OD	OD	NO	OD	OD	NO	NO	NO	NO	NO
C.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
C.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
C.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
C.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
E.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
H.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
L.I.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
N.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
S.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

V.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
R.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Z.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda							
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO	Não observado
OD	Observação direta	P	Produções				

Tabela B2

Grelhas de avaliação diagnóstica: Português 1.º CEB

Área Curricular: Português																								
Domínio: Oralidade																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.	
Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

cooperação e cortesia.																							
Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Área Curricular: Português

Domínio: Leitura e Escrita

Alunos

Indicadores de Avaliação	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M	M.M	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
	Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar informação explícita no texto	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Identificar e referir o essencial de textos lidos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização.																							
Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Área Curricular: Português																							
Domínio: Educação Literária																							
Alunos																							
Indicadores de Avaliação																							
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.	OD	OZ	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Área Curricular: Português																							
Domínio: Gramática																							
Alunos																							
Indicadores de Avaliação	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Identificar e distinguir sílaba tónica de átona.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar a classe das palavras: determinante artigo, nome (próprio e	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

comum), adjetivo, verbo, pronome pessoa																							
Conhecer a forma do infinitivo dos verbos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação).	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela B3

Grelhas de avaliação diagnóstica: Estudo do Meio 1.º CEB

Área Curricular: Estudo do Meio																							
Domínio: Natureza																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento alimentação, locomoção e reprodução.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Área Curricular: Estudo do Meio																							
Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Reconhecer a existência de bens comuns à	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

humanidade (água, ar, solo, etc.) e a necessidade da sua preservação.																							
Saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes na localidade onde vive, nomeadamente relacionados com a água, a energia, os resíduos, o ar, os solos, apresentando propostas de intervenção.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela B4

Grelha de avaliação diagnóstica: Matemática 1.º CEB

	Área Curricular: Matemática																						
	Domínio: Números e Operações																						
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Utilizar factos básicos das operações em situações	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela B5

Grelhas de avaliação diagnóstica: Educação Artística 1.º CEB

		Área Curricular: Artes Visuais																					
		Domínio: Experimentação e Criação																					
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pasta de modelar, barro, pincéis e, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
		Área Curricular: Música																					
		Domínio: Interpretação e comunicação																					
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.																							
Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela B6

Protocolo de avaliação diagnóstica: Educação Física 1.º CEB

Objetivo	CrITÉrios de êxito/indicadores	Parâmetros
1.1. DRIBLAR «alto e baixo», com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controlo da bola.	<ul style="list-style-type: none">- Faz pelos menos 5 dribles com ambas as mãos;- Controla a bola enquanto se desloca.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
1.2. SUBIR E DESCER o espaldar, percorrendo os degraus alternadamente com um e com o outro pé e com uma e outra mão.	<ul style="list-style-type: none">- Sobe pelo menos 5 degraus.- Vai alternando os pés e as mãos.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
2.1. Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	<ul style="list-style-type: none">- Faz a cambalhota à frente mantendo a mesma direção.- Termina em pés juntos.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
2.2. Fazer CAMBALHOTA à retaguarda sobre um colchão num plano inclinado, com repulsão dos braços na fase final, terminando com as pernas afastadas	<ul style="list-style-type: none">- Faz a cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços.- Termina com as pernas afastadas.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
3.1. Manter uma bola de espuma no ar, de forma controlada, com TOQUES DE RAQUETE, com e sem ressalto da bola no chão.	<ul style="list-style-type: none">- Faz pelo menos 5 toques de sustentação;- Utiliza a raquete ao nível da cintura.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
3.2. SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.	<ul style="list-style-type: none">- Faz pelo menos 5 saltos seguidos;- Mantém as mãos ao nível da bacia.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>

Tabela B7

Avaliação diagnóstica: Educação Física 1.º CEB

		1.		2.		3.		NÍVEL
OBJETIVO		OBJETIVO 1	OBJETIVO 2	OBJETIVO 3	OBJETIVO 4	OBJETIVO 5	OBJETIVO 6	
CLASSIFICAÇÃO		S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	
Nº	NOME							
1	A.A.	S	S	S	S	S	S	SS
2	A.B.							
3	C.C.	S	S	S	S	N	N	SS
4	C.F.	S	S	S	S	S	S	SS
5	C.F.	S	S	S	S	N	N	SS
6	C.S.	S	S	S	S	N	N	SS
7	D.G.	S	S	N	N	N	S	SN
8	D.R.	S	N	S	S	N	N	SN
9	E.C.	S	S	S	S	S	N	SS
10	H.A.	S	S	N	N	N	S	SN
11	I.L.	S	S	S	S	S	N	SS
12	J.G.	S	S	S	S	N	N	SS
13	L.I.	S	S	S	S	N	N	SS
14	M.P.	S	S	S	N	S	S	SS
15	M.M.	S	S	S	N	S	S	SS
16	M.M	S	S	S	S	S	S	SS
17	M.C.	S	S	S	S	S	S	SS
18	N.S.	S	S	S	S	S	S	SS
19	S.F.	S	N	S	S	N	N	SS
20	V.P.	S	S	S	S	S	S	SS
21	V.	S	N	S	S	N	N	SS
22	R.A.	S	S	S	S	S	N	SS
23	Z.C.	S	N	S	N	N	N	SN
Totais S		22	18	20	17	11	10	Turma
Totais N		0	4	2	5	11	12	SS

APÊNDICE C

Potencialidades e fragilidades
dos alunos do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Tabela C1

Potencialidades e fragilidades dos alunos do 1.º CEB

Áreas Curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Participar quando solicitado; - Colocar o dedo no ar para participar -Respeitar a vez de falar de todos; -Ouvir os colegas e a professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas durante o intervalo (cf. Anexo B). - Respeitar o outro; (Competências para uma cultura democrática - CCD, 2016)
Português	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia. - Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações. <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula. - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. - Identificar e referir o essencial de textos lidos. -Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores). <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar). - Articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a classe das palavras: pronomes pessoais; - Classificar as palavras quanto ao número de sílabas (palavra escrita); - Identificar e distinguir sílaba tónica de átona. 	<p>Oralidade:</p> <p>Não foram observadas fragilidade</p> <p>Leitura:</p> <p>Não foram observadas fragilidades.</p> <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til. - Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a forma do infinitivo dos verbos; - Identificar a classe das palavras: adjetivos; - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação).
	<u>Grandezas e medida</u>	<u>Comunicação matemática:</u>

<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar, em papel quadriculado, figuras com uma determinada área, tomando como unidade a área de uma (ou mais) quadrículas. - Preencher um volume por empilhamento de objetos de igual volume e contar as unidades necessárias. <p><u>Forma e Espaço (Iniciação à geometria)</u> Desenhar figuras simétricas, em papel quadriculado, escolhendo um eixo de simetria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental, em contextos diversos. <p><u>Números e Operações</u> Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p><u>Natureza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução. - Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat. <p><u>Sociedade/Natureza/Tecnologia</u> Saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes na localidade onde vive, nomeadamente relacionados com a água, a energia, os resíduos, o ar, os solos, apresentando propostas de intervenção.</p>	<p>Estudo do meio: Não foram observadas fragilidades.</p>
<p>Educação Artística</p>	<p>Artes visuais: <u>Experimentação e criação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pasta de modelar, tinta cenográfica, pincéis, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. <p>Expressão dramática/teatro: - Não foram observadas potencialidades.</p> <p>Música <u>Interpretação e comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar, em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais 	<p>Artes visuais: Não foram observadas fragilidades.</p> <p>Expressão dramática/teatro: Não foram observadas fragilidades.</p> <p>Música: Não foram observadas fragilidades.</p>

	<p>diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados. - Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas. 	
<p>Educação Física</p>	<p><u>Perícia e Manipulação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - DRIBLAR «alto e baixo», com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controle da bola. - SUBIR E DESCER o espaldar, percorrendo os degraus alternadamente com um e com o outro pé e com uma e outra mão <p><u>Deslocamentos e equilíbrios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento. - Fazer CAMBALHOTA à retaguarda sobre um colchão num plano inclinado, com repulsão dos braços na fase final, terminando com as pernas afastadas 	<p><u>Perícia e Manipulação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter uma bola de espuma no ar, de forma controlada, com TOQUES DE RAQUETE, com e sem ressalto da bola no chão. - SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.

APÊNDICE D

Correlação entre objetivos
gerais e estratégias

| ' ' | | ' ' |

Tabela D1

Correlação entre objetivos gerais do Plano de Intervenção e estratégias globais para cada área curricular

Objetivos gerais:	Estratégias:	
	Estratégias transversais	Estratégias por áreas curriculares:
Desenvolver competências sociais;	Integração curricular Diferenciação pedagógica	<p>Em todas as áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuação da utilização do “Quadro de comportamento”; • Implementação do “Diário de turma”; • Continuação da rotina “Assembleia de turma” à sexta-feira; <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades do bloco: Jogos; • Realização de atividades em equipas.
Desenvolver a cooperação no processo de ensino-aprendizagem;		<p>Em todas as áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuação da rotina “Assembleia de turma” à sexta-feira; • Introdução de trabalhos de grupo e a pares; • Promover atividades de pesquisa e de exploração/descoberta.
Desenvolver competências de escrita de diversos géneros textuais;		<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuação da rotina semanal de escrita criativa; • Planificação de textos; • Elaboração de textos em grande grupo e a pares; • Revisão de texto em grande grupo e a pares; • Realização de melhoramento de texto em grande grupo; • Introdução da rotina “Leitura Vai e Vem”.
Desenvolver o cálculo mental em estratégias aditivas, subtrativas e multiplicativas.		<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação da rotina do Cálculo Mental – jogo do Bingo matemático; • Criação de jogos didáticos para motivar os alunos para a aprendizagem e para que esta seja mais significativa.

APÊNDICE E

Entrevista à orientadora
cooperante (2.º EB)

| ' ' | | ' ' |

Entrevista professora cooperante

Boa tarde, professora. Queremos agradecer a oportunidade e a sua disponibilidade para responder a esta entrevista. O objetivo principal consiste em perceber como funciona a escola/turma e o respetivo agrupamento, as linhas/estratégias orientadoras para potenciar o sucesso dos mesmos e como funciona o processo de ensino-aprendizagem. Garantimos total confidencialidade dos dados fornecidos nesta entrevista.

1. Há quanto tempo é professora e como foi todo o seu percurso até chegar a esta instituição?

Iniciei o meu percurso profissional no ano letivo de 1993/94, sendo professora do 3º ciclo do ensino básico e do secundário, em Salvaterra de Magos. Lecionei nos primeiros anos a disciplina de Língua Portuguesa/Português quer no básico, quer no ensino secundário. Comecei neste nível de ensino e percorri várias escolas neste grupo de recrutamento (300) até 1999, ano em que fiz o meu estágio, designado de Ramo de Formação Profissional, na Escola da Mealhada. No ano subsequente, o grupo para o qual me licenciiei e fiz estágio passou a ter excesso de professores e nessa altura comecei a ter algumas dificuldades de colocação. Por esse motivo, durante três anos dei formação na Escola Prática de Polícia de Torres Novas, no curso de formação de agentes, lecionando a disciplina de Técnicas de Interpretação e Redação. Findo esse período, comecei a concorrer em miniconcurso, com habilitação própria, ao grupo do 2º ciclo (200) Português e HGP, onde obtive colocação próximo de casa. Deste modo, fui obtendo colocação no 2º ciclo, onde acabei por fazer a profissionalização em serviço em 2010. No decorrer de todos estes anos passei por 18 escolas diferentes, tendo repetido a mesma escola (Carnaxide) nos últimos 3 anos, de 2018 a 2021. Este ano vinculei no Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa e Vale do Tejo (07), estando a leccionar pela 1ª vez nesta escola.

2. Há quanto tempo é professora nesta instituição?

Conforme supracitado encontro-me pela 1ª vez a leccionar nesta escola.

3. Desempenha mais alguma/s funções para além de professora, nesta escola?

Para além de professora de três turmas do 2.º ciclo, sou diretora de turma de uma delas.

4. O que pensa da forma como funciona a instituição?

Em virtude de ser o primeiro ano na escola ainda não posso concluir muito sobre o seu modo de funcionamento. Apercebo-me, no entanto, que existem algumas restrições relativamente aos recursos disponibilizados aos docentes, designadamente um número claramente insuficiente de fotocópias por aluno, bem como de papel para impressão. Do ponto

de vista dos recursos humanos e no que diz respeito ao pessoal não docente, as pessoas são bastante solícitas, cordiais e prontas a ajudar sempre que necessário. O ambiente entre colegas é muito saudável havendo um espírito de cooperação entre todos.

5. Ao longo do tempo (que está na escola) como evoluiu a pedagogia utilizada pela mesma?

Não possuo elementos suficientes para fornecer dados concretos sobre o assunto. Refiro, no entanto, que se releva bastante, ao nível do 2º ciclo, o domínio das atitudes e valores dos alunos, uma vez que o sucesso na aquisição e na aplicação dos conhecimentos depende diretamente destes fatores.

6. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

Procuro planificar sempre as minhas aulas com alguma antecipação e tento gerir e cumprir o que tenho previsto para o tempo disponível. Contudo, em muitas aulas isso não é possível, pois as características heterogéneas das turmas nem sempre o permitem. Faço sempre questão de me certificar que todos acompanham os conteúdos lecionados, não deixando ninguém para trás. Tendencialmente consolido os conteúdos lecionados na aula anterior no início da aula seguinte.

7. Quais as estratégias de ensino-aprendizagem mais frequentemente utilizadas?

Depende dos conteúdos a abordar, mas utilizo com frequência animações, apresentações em *powerpoint* e vídeos, bem como algumas atividades lúdico-didáticas de consolidação de conhecimentos através de plataformas digitais, como o Wordwall, Quizziz, Kahoot, Classtools e Educaplay, quer em sala de aula, quer através da plataforma Teams.

8. Quando surgem dificuldades individuais ou de grupo, como é que as gere?

Normalmente procuro gerir os conflitos dentro da sala de aula, seja através do diálogo com os alunos, seja mediante o registo de comportamentos na grelha de observação direta ou ainda pelo registo do sucedido na caderneta para informação dos encarregados de educação.

9. Considera que os seus alunos têm bons hábitos de leitura?

Nem todos os alunos demonstram bons hábitos de leitura. Muitos revelam dificuldades, fazendo-a ainda de forma silábica, o que condiciona a requisição ou interesse pela aquisição de livros. Por outro lado, outros gostam bastante e divulgam entre os colegas as coleções que têm em casa e de que mais gostam. Algumas vezes quando estudamos excertos de obras integrais os alunos têm curiosidade e tentam procurar os livros na biblioteca.

10. Nas suas aulas, costuma promover atividades de leitura para os seus alunos?

Sim, os alunos costumam fazer com alguma frequência atividades de leitura expressiva na aula.

11. Os seus alunos têm por hábito trazer livros para a sala de aula e costumam fazer apresentações sobre os mesmos?

Algumas vezes, e quando abordamos alguns tipos de textos, os alunos associam a livros que têm em casa e trazem-nos para a escola para mostrar aos colegas. Outras vezes são os familiares, em atividades promovidas pela Biblioteca Escolar, que são convidados a trazer livros para ler à turma.

12. Quais são as principais dificuldades que aponta, ao nível da escrita, em ambas as turmas?

A organização das ideias, a estrutura frásica, as repetições e a falta de pontuação.

13. Que atividades de escrita costuma promover nas aulas?

Normalmente as propostas do manual.

14. Existe trabalho colaborativo entre professores? Se sim, em que âmbito?

Sim, quer na elaboração de fichas e de materiais para as aulas, quer na partilha de todos os outros documentos necessários à prática letiva.

15. Como realiza a avaliação dos alunos? Os alunos com Necessidades Educativas Especiais são avaliados de forma diferenciada dos restantes?

A avaliação é feita através da recolha de elementos nas aulas, tais como a participação, o empenho, a autonomia e os trabalhos de casa, bem como através de fichas de aplicação de conhecimentos, quer seja em formato de papel, quer através dos exercícios interativos, designadamente os das plataformas que posteriormente geram relatórios dos resultados.

Para os alunos com NEE elaboro sempre testes diferenciados e adaptados às suas necessidades.

16. Faz reuniões de pais com que frequência?

Sempre que assim se justifique, convoco para uma reunião presencial os encarregados de educação.

17. Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?

Sim, comunicamos acima de tudo por email, por contacto telefónico ou fazendo reuniões por Teams.

18. Integra a família das crianças no desenvolvimento de projetos/atividades?

Sim, procuro que as famílias estejam a par de todos os projetos que desenvolvemos, para que todos possamos trabalhar em conjunto, tendo em vista o mesmo fim.

19. Sente que as famílias participam nas atividades que a professora apresenta?

Não tantas como gostaria, mas as famílias que participam são bastante interventivas, colocando questões e apresentando sugestões.

20. Como é o seu trabalho enquanto diretora de turma?

Enquanto diretora de turma procuro exercer as funções que me competem com rigor e eficiência. Respondo com prontidão aos emails dos pais, tal como aos seus telefonemas, tentando mantê-los informados sobre a situação escolar dos seus educandos.

APÊNDICE F

Grelhas de avaliação diagnóstica

(2.º CEB)

| ' ' | | ' ' |

Tabela F1

Grelha de avaliação diagnóstica – Competências sociais – Turma X 2.º CEB

Turma C											
Competências Sociais											
Descritores	Respeito dos compromissos		Autonomia		Responsabilidade		Participação			Relação “Eu e os outros”	
	Respeita a vez de falar de todos	Ouve a professora	É autónomo no trabalho individual	Capacidade de análise e de pensamento crítico	Cuida do seu material escolar	Cumpra a tarefa pela qual ficou responsável	Participa voluntariamente	Participa quando solicitado	Pede a palavra para participar	Resolve conflitos amigavelmente	Respeita os colegas e a professora
Alunos											
A.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
B.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
E.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
F.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
G.D.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
K.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

M.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
V.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
R.D.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela F2

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma X 2.º CEB

		Área Curricular: Português																		
		Domínio: Oralidade																		
		Alunos																		
Indicadores de Avaliação		A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.R.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	V.R.	R.D.
	Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas.		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela F3

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma X 2.º CEB

	Área Curricular: Português																		
	Domínio: Leitura																		
	Alunos																		
Indicadores de Avaliação	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.R.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	V.R.	R.D.
Ler textos, de forma fluente, com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.	OD	OD	OD		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Explicitar o sentido global de um texto.	OD	OD	OD		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Fazer inferências, justificando-as.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela F4

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma X 2.º CEB

	Área Curricular: Português																			
	Domínio: Educação Literária																			
Indicadores de Avaliação	Alunos																			
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.R.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	V.R.	R.D.	
Interpretar o texto em função do género literário.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela F5

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma X 2.º CEB

	Área Curricular: Português																			
	Domínio: Escrita																			
Indicadores de Avaliação	Alunos																			
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.R.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	V.R.	R.D.	
Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	
Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	
Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.	OD	OD	OD		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	
Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	
Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	

<p>que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.</p>																						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		NO	Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela F6

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma X 2.º CEB

	Área Curricular: Português																		
	Domínio: Gramática																		
Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.R.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	V.R.	R.D.
Identificar a classe das palavras.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD
Distinguir o pretérito perfeito e pretérito imperfeito.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD
Utilizar pronomes na escrita de textos.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD

Tabela F7

Grelha de avaliação diagnóstica – HGP – Turma X 2.º CEB

Indicadores de Avaliação	Área Curricular: História e Geografia de Portugal																		
	Alunos																		
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.R.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	V.R.	R.D.
Interpretar de fontes de informação (mapas, documentos, imagens, gráficos);	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Localizar num mapa uma região, uma cidade.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Relacionar os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de ensino-aprendizagem de novos conceitos.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD




Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela F8

Grelha de avaliação diagnóstica – Competências sociais – Turma Y 2.º CEB

Turma D											
Competências Sociais											
Descritores	Respeito dos compromissos		Autonomia		Responsabilidade		Participação			Relação “Eu e os outros”	
	Respeita a vez de falar de todos	Ouve a professora	É autónomo no trabalho individual	Capacidade de análise e de pensamento crítico	Cuida do seu material escolar	Cumpra a tarefa pela qual ficou responsável	Participa voluntariamente	Participa quando solicitado	Pede a palavra para participar	Resolve conflitos amigavelmente	Respeita os colegas e a professora
Alunos											
A.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.F.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
D.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
G.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
H.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
H.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.O.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

R.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
S.N.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
S.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela F9

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma Y 2.º CEB

Indicadores de Avaliação	Área Curricular: Português																			
	Domínio: Oralidade																			
	Alunos																			
	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela F10

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma Y 2.º CEB

	Área Curricular: Português																			
	Domínio: Leitura																			
	Alunos																			
Indicadores de Avaliação	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Ler textos, de forma fluente, com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Explicitar o sentido global de um texto.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Fazer inferências, justificando-as.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD




Legenda							
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO	Não observado
OD	Observação direta	P	Produções				

Tabela F11

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma Y 2.º CEB

		Área Curricular: Português																			
		Domínio: Educação Literária																			
		Alunos																			
Indicadores de Avaliação		A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
	Interpretar o texto em função do género literário.		OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela F12

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma Y 2.º CEB

		Área Curricular: Português																			
		Domínio: Escrita																			
		Alunos																			
Indicadores de Avaliação		A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
	Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

o género textual que convém à finalidade comunicativa.																				
Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela F13




Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma Y 2.º CEB

		Área Curricular: Português																			
		Domínio: Gramática																			
		Alunos																			
Indicadores de Avaliação		A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Identificar a classe das palavras.		OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Distinguir o pretérito perfeito e pretérito imperfeito.		OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Utiliza pronomes na escrita de textos.		OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela F14

Grelha de avaliação diagnóstica – HGP – Turma Y 2.º CEB

Indicadores de Avaliação	Área Curricular: História e Geografia de Portugal																			
	Alunos																			
	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Interpretar de fontes de informação (mapas, documentos, imagens, gráficos);	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Localizar num mapa uma região, uma cidade.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Relacionar entre os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de ensino-aprendizagem de novos conceitos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda							
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO	Não observado
OD	Observação direta	P	Produções				

APÊNDICE G

Potencialidades e fragilidades
dos alunos do 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Tabela G1*Potencialidades e fragilidades dos alunos do 2.º CEB*

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none">• Participa quando solicitado.	<ul style="list-style-type: none">• Pedir a palavra;• Respeito pela vez de falar de cada colega e da docente;• Respeito pelo outro; (Competências para uma cultura democrática - CCD, 2016);• Capacidade de análise e de pensamento crítico (Competências para uma cultura democrática - CCD, 2016) (Anexo D).
Português	<ul style="list-style-type: none">• Leitura em voz alta, silenciosa e autónoma;• Interpretação de textos.	<ul style="list-style-type: none">• Distinção entre o pretérito perfeito e pretérito imperfeito;• Utilização de pronomes na escrita de textos;• Planificação da escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização;• Escrita de textos narrativos (Anexo D).
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none">• Interesse pelos conteúdos.	<ul style="list-style-type: none">• Interpretação de fontes de informação (mapas, documentos, imagens, gráficos);• Localização num mapa uma região, uma cidade.• Relação entre os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de ensino-aprendizagem de novos conceitos (Anexo D).

APÊNDICE H

Correlação entre objetivos
gerais e estratégias

|' '' | | ''

Tabela H1

Correlação entre objetivos gerais do Plano de Intervenção e estratégias globais para cada disciplina

Objetivos gerais:	Estratégias:	
	Estratégias transversais	Estratégias por disciplinas
Desenvolver a cooperação entre turma no processo de ensino-aprendizagem;	Integração curricular Diferenciação pedagógica	Em ambas as disciplinas: <ul style="list-style-type: none"> Realização de trabalhos a pares; Continuação da utilização da tabela do comportamento;
Desenvolver a competência de utilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens (Dias & Hortas, 2017);		Em ambas as disciplinas: <ul style="list-style-type: none"> Utilização de diferentes fontes de informação na construção do conhecimento; Elaboração de textos com base nas fontes de informação, utilizando pronomes e os tempos verbais corretamente; Seleção e análise da informação nas diversas fontes; HGP: <ul style="list-style-type: none"> Localização de regiões no mapa da Península Ibérica; Realização de atividades de carácter investigativo, tendo por base diversas fontes de informação.
Desenvolver competências de escrita de diversos tipos de texto.		Português: <ul style="list-style-type: none"> Planificação de textos; Elaboração de textos em grande grupo e a pares; Revisão de texto em grande grupo e a pares; Realização de melhoramento de texto em grande grupo; HGP:

		<ul style="list-style-type: none">• Produção de diversos textos sobre o que estamos a trabalhar;• Realização de resumos dos conteúdos e dos documentos que vamos trabalhando;• Realização de trabalhos de grupo.
--	--	--

APÊNDICE I

Grelhas de avaliação formativa

| ' ' | | ' ' |

Figura I1

Grelha do Plickers - Revisões sobre os conteúdos gramaticais 1.º CEB

Name ^	Total	Untitled Set Wed 04 May • 57%					Untitled ...
		Na frase: "Se tu tivesses o rabo mais	Na frase: "Dá-me o meu rabo, senão	Na frase: "Dá cá a minha taleiga de	Na frase: "Dá cá a minha sardinha,	Na frase: "Tu estás a lavar a roupa	Na frase: "Toma lá esta menina para te
Class Average	• 59%	95%	41%	41%	59%	50%	68%
A.A.	• 100%	A	B	A	D	C	C
C.C.	• 33%	A	A	A	B	B	B
C.F.	• 100%	A	B	A	D	C	C
CF	• 50%	A	B	D	C	B	C
C.S.	• 17%	A	A	B	B	B	B
D.R.	• 67%	A	C	D	D	C	C
D.G.	• 67%	A	B	C	D	B	C
E.C.	• 83%	A	B	A	C	C	C
H.A.	• 33%	A	D	B	D	D	B
I.L.	• 0%	B	A	D	B	B	D
J.G.	• 67%	A	A	A	D	C	B
L.I.	• 33%	A	D	D	B	C	B
M.P.	• 83%	A	B	C	D	C	C
M.M.	• 100%	A	B	A	D	C	C
M.M.	• 67%	A	A	A	C	C	C
M.C.	• 67%	A	B	C	D	B	C
N.S.	• 83%	A	B	A	D	B	C
R.A.	• 67%	A	A	A	D	B	C
S.F.	• 33%	A	C	D	B	D	C
V.P.	• 50%	A	A	C	D	D	C
V.	• 33%	A	C	B	B	C	B
Z.C.	• 67%	A	D	C	D	C	C

Tabela 11*Grelha de avaliação formativa da leitura 1.º CEB*

Nome do aluno	Género	Fluência	Expressividade	Compreensão	Avaliação global
A.A.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A.B.	Masculino	Aluno com Necessidades Educativas Especiais			
C.C.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C.F.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C.F.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C.S.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
D.G.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
D.R.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
E.C.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
H.A.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
I.L.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
J.G.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L.I.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
M.P.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
M.M.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
M.M.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
M.C.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
N.S.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
S.F.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
V.P.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
V.	Masculino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
R.A.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Z.C.	Feminino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Tabela I2*Grelha de avaliação formativa da escrita 1.º CEB*

Nome do aluno	Género	Composição	Pontuação	Caligrafia	Ortografia	Avaliação global
A.A.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
A.B.	Masculino	Aluno com Necessidades Educativas Especiais				
C.C.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
C.F.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
C.F.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
C.S.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
D.G.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
D.R.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
E.C.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
H.A.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
I.L.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
J.G.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
L.I.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.P.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.M.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.M.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.C.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
N.S.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
S.F.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
V.P.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
V.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
R.A.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Z.C.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Legenda:

1-Insuficiente

2-Suficiente

3- Bom

4- Muito Bom

5 – Excelente

Figura I2

1.º Plickers realizado - A formação do Reino de Portugal - Turma X 2.º CEB

^ #	First Name	Last Name	Total	Formação do reino de Portugal Tue 15 Feb ● 58%					2 Tue 15 Feb ● 68%				3	
				Depois da invasão muçulmana à	Nas zonas montanhosas onde se	Observa o documento e identifica os	Observa, novamente, o documento. O	Lê o documento. Qual era o rei	Lê o documento. Quais foram as	Após a morte de D. Henrique,	Em 1128, D. Af mãe, D. Teresa, de:	Lê o documento. Que nome se	O que ficou estabelecido no Tratado de	Depois de reco Portugal D. Afonso Henri
Class Average			● 68%	82%	41%	35%	65%	65%	76%	24%	100%	76%	65%	56%
1	A	A	● 63%	D	B	D	A	B	B	B	A	A	D	A
2	A	F		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	A	R	● 69%	D	A	D	A	C	A	A	A	A	B	B
4	A	V	● 88%	D	B	C	A	B	B	D	A	A	B	C
5	B	A	● 94%	D	B	B	A	B	B	D	A	A	B	B
6	D	B	● 50%	C	C	C	A	B	D	D	A	D	D	D
7	D	G	● 63%	D	B	D	B	B	A	C	A	A	B	B
8	E	R	● 63%	D	B	C	B	B	B	D	A	B	C	B
9	F	S	● 50%	D	C	A	B	B	B	A	A	B	B	B
10	G	D	● 75%	D	C	B	C	B	B	A	A	A	D	B
11	I	S	● 81%	D	A	B	A	D	B	B	A	A	B	B
12	I	L	● 56%	D	A	C	A	D	B	A	A	A	A	C
13	J	B	● 75%	B	B	D	A	D	B	A	A	A	B	B
14	K	S	● 81%	D	C	C	A	B	B	A	A	A	B	B
15	M	R		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	M	B	● 73%	B	D	B	A	B	B	A	A	A	B	-
17	M	S	● 50%	D	B	D	C	C	D	A	A	A	D	C
18	M	R		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	V	R	● 69%	D	D	B	A	D	B	B	A	A	B	C
21	R	D	● 56%	D	C	B	B	B	B	C	A	C	B	A

Figura I3

1.º Plickers realizado - A formação do Reino de Portugal - Turma X 2.º CEB

^ #	First Name	Last Name	Total	Formação do reino de Portugal Mon 14 Feb ● 71%					2 Tue 15 Feb ● 71%				3 Tue 15 Feb	
				Depois da invasão muçulmana à	Nas zonas montanhosas onde se	Observa o documento e identifica os	Observa, novamente, o documento. O	Lê o documento. Qual era o rei	Lê o documento. Quais foram as	Após a morte de D. Henrique,	Em 1128, D. Af mãe, D. Teresa, de:	Lê o documento. Que nome se	O que ficou estabelecido no Tratado de	Depois de reco Portugal D. Afonso Henri
Class Average			● 74%	95%	74%	53%	94%	38%	80%	73%	73%	87%	40%	93%
1	A	C	● 60%	D	B	C	A	A	B	D	D	A	D	B
2	A	F		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	D	S	● 67%	D	B	C	-	-	-	-	-	-	-	-
4	D	R	● 73%	D	B	B	A	A	C	D	A	A	D	B
5	D	V	● 73%	D	B	B	A	A	B	D	C	A	D	B
6	G	R	● 67%	D	A	C	A	B	B	D	A	A	C	D
7	H	B	● 87%	D	B	B	A	D	B	D	D	A	B	B
8	H	R	● 80%	D	B	C	A	B	B	D	A	C	B	B
9	I	M	● 87%	D	B	B	A	A	B	D	A	A	D	B
10	I	L	● 33%	D	C	A	-	-	-	-	-	-	-	-
11	I	O	● 87%	D	A	B	A	B	B	C	A	A	B	B
12	J	S	● 67%	D	C	A	A	C	B	A	A	A	D	B
13	J	P	● 80%	A	B	C	A	B	B	D	A	A	A	B
14	M	M	● 73%	D	B	B	A	C	B	D	A	A	D	B
15	M	V	● 73%	D	B	A	A	D	C	D	A	A	B	B
16	M	P	● 100%	D	B	B	-	-	-	-	-	-	-	-
17	M	L	● 100%	D	B	B	A	B	-	-	-	-	-	-
18	R	F	● 73%	D	B	B	A	D	B	A	A	A	B	B
19	S	N	● 40%	D	D	A	C	B	D	B	C	C	B	B
20	S	P	● 80%	D	B	B	A	C	B	D	A	A	C	B

Figura I4

Plickers consolidação – A Viúva e o Papagaio – Turma X 2.º CEB

#	First Name	Last Name	Total	A viúva e o papagaio1 Tue 15 Mar ● 86%					A viúva e o papagaio2 Tue 15 Mar ● 71%					A viúva e...
				Lê a seguinte afirmação com atenção e	A Sr.ª Gage recebeu uma carta de uma	Lê a seguinte afirmação com atenção e	Lê a seguinte afirmação com atenção e	Lê a seguinte afirmação com atenção e	Lê a seguinte afirmação com atenção e	Que características tinha a casa	Lê a seguinte afirmação com atenção e	A Sr.ª Gage teve receio de atravessar o	O que fez com que a Sr.ª Gage	
Class Average			● 83%	89%	89%	94%	67%	89%	94%	94%	28%	72%	67%	100%
1	A	A	● 79%	A	B	B	A	A	A	B	B	A	B	D
2	A	F	● 92%	A	D	B	B	B	A	B	A	A	B	D
3	A	R	● 79%	A	D	B	B	B	A	B	A	A	C	D
4	A	V	● 84%	A	D	B	B	B	A	B	A	A	B	D
5	B	A	● 89%	A	D	B	B	B	A	B	A	A	B	D
6	D	B	● 74%	B	D	B	B	B	A	B	A	C	D	D
7	D	G	● 79%	A	D	B	A	B	A	B	A	A	B	D
8	E	R	● 74%	A	D	B	A	B	A	B	B	D	A	D
9	F	S	● 68%	A	C	B	B	B	A	B	A	D	A	D
10	G	D	● 84%	A	D	B	B	B	A	B	A	A	A	D
12	I	L	● 74%	A	D	B	B	B	A	B	A	B	B	D
11	I	S	● 84%	A	D	B	A	B	A	B	A	A	B	D
13	J	B	● 95%	A	D	B	B	B	A	B	A	A	B	D
14	K	S	● 95%	A	D	B	B	B	A	B	A	A	B	D
16	M	B	● 84%	A	D	B	A	B	A	B	A	A	B	D
18	M	R	● 100%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	M	R	● 88%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	M	S	● 89%	B	D	B	B	B	A	B	B	A	B	D
21	R	D	● 100%	A	D	B	B	B	A	B	B	A	B	D
20	V	R	● 63%	A	D	A	A	A	B	A	B	D	A	D

Figura I5

Plickers de revisões para a ficha de avaliação de HGP - Turma X 2.º CEB

^ #	First Name	Last Name	Total	Revisões1 Tue 29 Mar ● 91%					Revisões2 Tue 29 Mar ● 98%					Revisões3 T
				Quais as atividades económicas	Qual desta era a principal atividade	Quais destes alimentos eram	Seleciona a opção correta. Que atividade	O que faziam os artesãos?	Observa as imagens e indica a opção	Para que servia o sal retirado do	Como era formada a sociedade	O Clero era formado por pessoas que se	A Nobreza tinha como principal	O Povo trabalhava para sustentar
Class Average			● 90%	89%	95%	100%	89%	83%	94%	94%	100%	100%	100%	67%
1	A	A	● 87%	A	C	C	D	D	B	A	D	A	B	A
2	A	F	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
3	A	R	● 87%	A	D	C	B	D	C	A	D	A	B	A
4	A	V	● 83%	A	D	C	-	-	-	-	-	-	-	-
5	B	A	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
6	D	B	● 93%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
7	D	G	● 93%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	B
8	E	R	● 93%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
9	F	S	● 75%	D	D	C	B	A	B	A	D	A	B	A
10	G	D	● 80%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	B
11	I	S	● 93%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
12	I	L	● 93%	A	D	C	D	D	B	A	D	A	B	A
13	J	B	● 93%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
14	K	S	● 93%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	B
15	M	R	● 50%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	M	B	● 93%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	B
17	M	S	● 86%	A	D	C	B	A	B	A	D	A	B	B
18	M	R	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
20	V	R	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D	A	B	A
21	R	D	● 67%	D	D	C	B	A	B	B	D	A	B	B

Figura I6

Plickers de revisões para a ficha de avaliação de HGP - Turma Y 2.º CEB

^ #	First Name	Last Name	Total	Revisões1 Tue 29 Mar ● 89%					Revisões2 Tue 29 Mar ● 93%		
				Quais as atividades económicas	Qual desta era a principal atividade	Quais destes alimentos eram	Seleciona a opção correta. Que atividade	O que faziam os artesãos?	Observa as imagens e indica a opção	Para que servia o sal retirado do	Como era formada a sociedade
Class Average			● 90%	79%	100%	86%	100%	79%	93%	93%	93%
1	A	C	● 75%	C	D	D	B	D	B	A	D
2	A	F		-	-	-	-	-	-	-	-
3	D	S		-	-	-	-	-	-	-	-
4	D	R	● 75%	B	D	C	B	C	B	A	D
5	D	V	● 88%	A	D	D	B	D	B	A	D
6	G	R	● 88%	A	D	C	B	D	B	A	B
7	H	B	● 88%	A	D	C	B	D	A	A	D
8	H	R		-	-	-	-	-	-	-	-
9	I	M	● 88%	A	D	C	B	A	B	A	D
10	I	L		-	-	-	-	-	-	-	-
11	I	O	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D
12	J	S		-	-	-	-	-	-	-	-
13	J	P	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D
14	M	M	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D
15	M	V	● 88%	A	D	C	B	A	B	A	D
16	M	P		-	-	-	-	-	-	-	-
17	M	L	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D
18	R	F	● 100%	A	D	C	B	D	B	A	D
19	S	N	● 88%	A	D	C	B	D	B	D	D
20	S	P	● 88%	C	D	C	B	D	B	A	D

Tabela I3*Grelha de avaliação formativa da leitura - Turma X 2.º CEB*

Nome do aluno	Gênero	Fluência	Expressividade	Compreensão	Avaliação global
A.A.	Masculino	① 2 3 4	① 2 3 4	1 ② 3 4	① 2 3 4
A.F.	Feminino	Tem muitas dificuldades na leitura			
A.R.	Feminino	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4
A.V.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
B.A.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③ 4	1 2 3 ④
D.B.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③ 4	1 2 3 ④
D.G.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
E.R.	Masculino	① 2 3 4	① 2 3 4	1 ② 3 4	① 2 3 4
F.S.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③ 4	1 2 3 ④
G.D.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
I.S.	Feminino	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4
I.L.	Feminino	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4
J.B.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
K.S.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③ 4	1 2 3 ④
M.B.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 ③ 4	1 2 3 ④	1 2 3 ④
M.S.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③ 4	1 2 3 ④
V.R.	Masculino	1 2 ③ 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4
R.D.	Masculino	① 2 3 4	① 2 3 4	1 ② 3 4	① 2 3 4

Tabela I4*Grelha de avaliação formativa da escrita - Turma X 2.º CEB*

Nome do aluno	Género	Composição	Pontuação	Caligrafia	Ortografia	Avaliação global
A.A.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
A.F.	Feminino	Tem muitas dificuldades na escrita				
A.R.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
A.V.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
B.A.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
D.B.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
D.G.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
E.R.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
F.S.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
G.D.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
I.S.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
I.L.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
J.B.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
K.S.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.B.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.S.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
V.R.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
R.D.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Tabela I5

Grelha de avaliação formativa da leitura - Turma Y 2.º CEB

Nome do aluno	Género	Fluência	Expressividade	Compreensão	Avaliação global
A.C.	Masculino	① 2 3 4	① 2 3 4	① 2 3 4	① 2 3 4
A.F.	Feminino	Tem muitas dificuldades na leitura			
D.S.	Masculino	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4
D.R.	Masculino	1 2 ③ 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4
D.V.	Masculino	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4
G.R.	Masculino	① 2 3 4	① 2 3 4	1 2 3 4	① 2 3 4
H.B.	Masculino	1 2 ③ 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4
H.R.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
I.M.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
I.L.	Feminino	Tem muitas dificuldades na leitura			
I.O.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 4	1 2 3 ④	1 2 3 ④
J.S.	Masculino	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4	1 ② 3 4
J.P.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
M.M.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
M.V.	Feminino	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4
M.P.	Feminino	Tem muitas dificuldades na leitura			
M.V.	Feminino	1 2 ③ 4	1 2 ③ 4	1 2 3 ④	1 2 ③ 4
R.F.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③ 4	1 2 3 ④
S.N.	Masculino	① 2 3 4	1 2 ③ 4	1 2 3 ④	1 2 3 ④
S.P.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④

Tabela I6*Grelha de avaliação formativa da escrita - Turma Y 2.º CEB*

Nome do aluno	Género	Composição	Pontuação	Caligrafia	Ortografia	Avaliação global
A.C.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
A.F.	Feminino	Tem muitas dificuldades na escrita				
D.S.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
D.R.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
D.V.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
G.R.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
H.B.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
H.R.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
I.M.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
I.L.	Feminino	Tem muitas dificuldades na escrita				
I.O.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
J.S.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
J.P.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.M.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.V.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
M.P.	Feminino	Tem muitas dificuldades na escrita				
M.V.	Feminino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
R.F.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
S.N.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
S.P.	Masculino	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Tabela I7

Grelha de observação das apresentações dos trabalhos de grupo – Turma X 2.º CEB

Indicadores de avaliação	Alexandre	Ana Catarina	Ana Rita	Andrei	Beatriz	David	Dinis	Enzo	Francisca	Gustavo	Inês S.	Inês L.	João	Kauai	Marco	Marta	Marya	Vitor	Ryan
Utiliza um tom de voz audível	-	-	5	5	5	5	4	5	3	3	3	5	5	5	5	-	-	5	-
Mobiliza vocabulário adequado	-	-	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	-	-	5	-
Apresenta discurso estruturado	-	-	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	-	-	5	-
Lê a informação que consta no cartaz	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	-	-	5	-
Explica por palavras suas a informação que consta no cartaz	-	-	2	3	2	3	3	2	4	2	2	2	3	3	4	-	-	2	-
Está atento à apresentação dos colegas	-	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	3	3
Responde à apresentação dos colegas	-	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3
Manifesta a sua opinião em relação à apresentação dos colegas	-	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	1	5	4	4	1	1	4	3
Legenda:																			
1 - Nunca																			
2 - Raramente																			
3 - Algumas vezes																			
4 - Quase Sempre																			
5 - Sempre																			

Tabela I8

Grelha de observação das apresentações dos trabalhos de grupo – Turma Y 2.º CEB

Indicadores de avaliação	Afonso	Ana Cristina	Daniel	Dinis	Duarte	Gabriel	Henrique	Hugo	Iara	Isa	Isabela	Jean	Joseana	Manuela	Margarida V.	Margarida P.	Maria Leonor	Rodrigo	Santiago	Simão
Utiliza um tom de voz audível	-		-		5	-	-	-	5		-	4	4	4	-	-		5	-	5
Mobiliza vocabulário adequado	-		-		4	-	-	-	4		-	4	4	4	-	-		4	-	4
Apresenta discurso estruturado	-		-		4	-	-	-	4		-	3	5	4	-	-		4	-	5
Lê a informação que consta no cartaz	-		-		4	-	-	-	5		-	5	5	4	-	-		5	-	5
Explica por palavras suas a informação que consta no cartaz	-		-		4	-	-	-	2		-	1	4	4	-	-		2	-	4
Esta atento a apresentação dos colegas	2		2	2	5	2	4	3	1		4	5	4	4	5	2		3	1	4
Não perturba a apresentação dos colegas	3		2	2	1	3	1	3	2		1	1	1	1	1	2		4	4	3
Manifesta a sua opinião em relação à apresentação dos colegas	1		3	2	5	1	1	3	3		1	5	3	3	1	1		3	1	4
Legenda:																				
1 – Nunca																				
2 – Raramente																				
3 – Algumas vezes																				
4 – Quase Sempre																				
5 – Sempre																				

APÊNDICE J

Fichas de avaliação sumativa

(2.º CEB)

| | ' ' | | ' ' |

Ficha de compreensão do oral – Português

Antes de ouvires o texto, **lê** todos os itens com **atenção**. Enquanto o ouves, podes tomar notas ou responder diretamente neste enunciado. Responde às perguntas que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

Boa Sorte! 😊

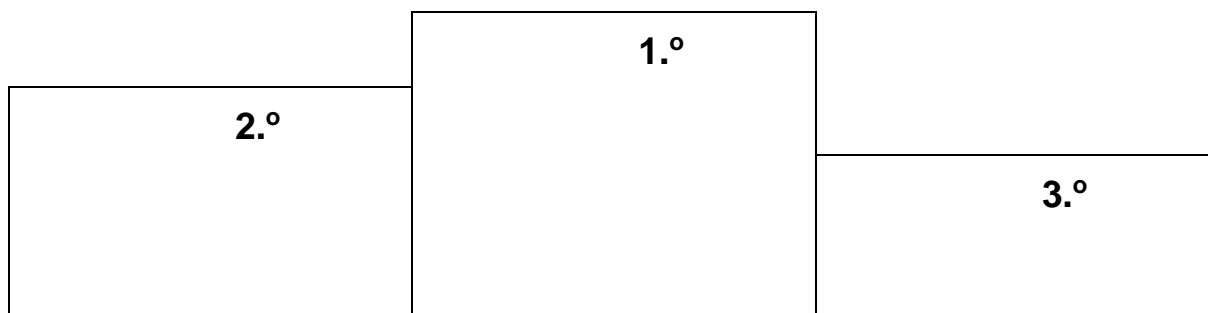
1. Ouve com atenção a notícia «Portugueses são fiéis aos animais de estimação».

1.1 Preenche os espaços de acordo com a notícia ouvida.

Apesar de nos encontrarmos a passar por uma **a)** _____, os portugueses continuam a ser **b)** _____ aos seus **c)** _____ de estimação.

Metade da **d)** _____ portuguesa tem **e)** _____ animal de estimação, ou seja, **f)** _____ das casas portuguesas, com **g)** _____ ou mais habitantes, têm, pelo menos, um animal.

2. Preenche o pódio, indicando os animais que vivem em maior número nos lares portugueses.



3. Qual o animal que os donos mais levam ao veterinário?

- a)** O cão.
- b)** O gato.
- c)** O pássaro.

4. Qual é a idade média dos cães e dos gatos, respetivamente?

- a) 5 e 3 anos e meio, respetivamente.
- b) 3 anos e meio e 5 anos, respetivamente.
- c) Ambos 5 anos.

5. Onde compram os donos a comida para os seus animais?

- a) Em lojas da especialidade.
- b) Nos consultórios dos veterinários.
- c) Nas grandes superfícies comerciais.

6. Selecciona a opção que melhor resume a notícia que acabaste de ouvir.

- a) Mesmo em tempos de crise, os portugueses continuam a manter os seus animais de estimação e a tratá-los muito bem.
- b) Quando atravessamos tempos de crise, o abandono dos animais de estimação aumenta.
- c) A nível dos cuidados de saúde, os donos não são tão atenciosos com os seus animais de estimação como são em relação à sua alimentação.

Agora que ouviste, verifica com cuidado as tuas respostas.

Bom trabalho!

Ficha de Leitura e Educação Literária - Português-5º ano

Nome _____ Nº. _____ Turma _____
 Data ____/____/____
 Classificação _____ Ass. Prof. _____ Ass. EE. _____

**Antes de começares lê todos os itens com atenção.
 Responde a todas as perguntas, de acordo com as orientações que te são dadas.**

Boa sorte 😊

Grupo I

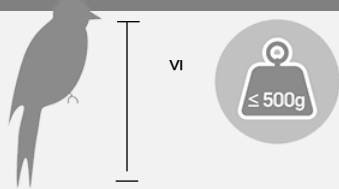



Lê o seguinte texto com atenção.



Papagaio-cinzento

Psittacus erithacus

Ordem: Psittaciformes **Família:** Psittacidae



Identificação	
	<p>Distingue-se pela cauda com penas vermelhas que se destaca da restante plumagem inteiramente cinzenta.</p> <p>As patas e o bico são escuros, entre o cinzento e o negro. É conhecida por ser uma das espécies que melhor imita os sons humanos.</p>
Hábitos	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>V</p>  <p>C</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>A</p>  <p>D</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>DIETA</p>  <p>F</p> </div> </div>	<p>Alimenta-se de frutos e sementes que procura ao amanhecer no solo e nas árvores, voando aos pares ou em pequenos bandos. No entanto, repousa em bandos que podem ir até milhares destas aves, de preferência nas árvores altas ao longo de cursos de água.</p>
Reprodução	

<p>R N I PERM ANÊNCIA</p>  <p>O D S</p>	<p>A época de nidificação varia com a localização.</p> <p>O ninho é feito numa cavidade de uma árvore em altitude. Só a fêmea incuba os ovos, enquanto o macho lhe garante alimento. Depois da eclosão dos ovos, ambos realizam cuidados parentais com as crias.</p>
Distribuição e Habitat	
	<p>Florestas húmidas, savanas arborizadas, mangais e áreas de cultivo.</p> <p>http://www.zoo.pt/ (acedido em janeiro de 2016)</p>

1. Assinala com X, de 1.1. a 1.4., a opção que completa corretamente cada frase, de acordo com o sentido do texto.

1.1. O papagaio-cinzento

- A. é totalmente cinzento.
- B. tem as patas e o bico vermelhos.
- C. imita muito bem os sons humanos.

1.2. O papagaio-cinzento

- A. vive sozinho.
- B. repousa em árvores altas perto de água.
- C. alimenta-se de sementes e de vegetais.

1.3. A nidificação do papagaio-cinzento

- A. é responsabilidade exclusivamente da fêmea.
- B. é responsabilidade do macho e da fêmea.
- C. é feita num ninho no solo.

1.4. O papagaio-cinzento vive

- A. em todo o lado.

- B. em florestas húmidas, savanas, mangais e áreas de cultivo.
- C. no deserto.

Grupo II

Lê o texto seguinte com atenção e consulta as notas de vocabulário, se necessário.

A grande descoberta

A Sr.^a Gage parara para descansar e decidira orientar-se inteiramente pelo comportamento do papagaio *James*. Não lhe foi permitido grande descanso. Depois de escarafunchar os alicerces¹ arenosos durante uns minutos, qual galinha a esgaravatar areia com as garras, desenterrou o que a princípio parecia ser um bocado redondo de
5 pedra amarelada. Ficara tão excitado, que a Sr.^a Gage o foi ajudar. (...) Só depois de retirarem toda a camada de cima, e depois o pedaço de oleado² que se interpunha, é que depararam com uma visão milagrosa: todos encarreirados, ricamente polidos e a cintilarem ao luar, estavam milhares de soberanos³ novinhos em folha!

Era então aquele o esconderijo do avarento⁴; com duas precauções extraordinárias,
10 ele assegurara-se de que ninguém o encontraria. Em primeiro lugar, como mais tarde se comprovou, construía a cozinha por cima do local onde escondera o tesouro, de modo a que, não fora a destruição do fogo, ninguém daria pela sua existência; segundo, cobrira a camada superior de soberanos com uma substância pegajosa, depois enrolara-os na terra de modo a que, se porventura algum deles fosse exposto, nunca
15 ninguém desconfiaria que fosse mais do que um seixo⁵ como aqueles que se veem nos jardins. Por conseguinte, foi apenas pela extraordinária coincidência do fogo e da sagacidade⁶ do papagaio que a manha do velho Joseph fora derrotada.

A Sr.^a Gage e o papagaio afadigavam-se agora para tirar dali todo o espólio⁷ – que perfazia três mil moedas, nem mais, nem menos – colocando-o sobre o avental
20 estendido que tinham no chão. Quando a última moeda foi colocada no topo da pilha, o papagaio lançou-se no ar, triunfante, e pousou com toda a leveza no cocuruto⁸ da cabeça da Sr.^a Gage. Foi nestes preparos que regressaram à casa da Sr.^a Ford, a passo muito lento, pois a Sr.^a Gage era manca⁹, como já referi, e ia agora carregadinha com o recheio do avental. Todavia, conseguiu chegar ao quarto sem que ninguém desse
25 conta da sua visita à casa queimada.

No dia seguinte, voltou a Yorkshire. O lavrador Stacey levou-a de novo a Lewes e ficou muito admirado com o peso súbito da mala de madeira da Sr.^a Gage. Porém, era um homem reservado, e concluiu apenas que a boa gente de Rodmell tinha dado à Sr.^a Gage qualquer coisa em jeito de consolo por ter perdido tudo no incêndio. Por ter bom
30 coração, o lavrador Stacey ofereceu-se para lhe comprar o papagaio por meia coroa; mas a Sr.^a Gage recusou com grande indignação, respondendo que nem por todas as riquezas das Índias venderia o pássaro, e o lavrador ficou a pensar que a velhota ficara transtornada pela adversidade.

Resta-nos apenas dizer que a Sr.^a Gage regressou sã e salva a Spilsby; levou a sua mala preta ao banco e viveu com o papagaio *James* e o cão *Shag* em grande conforto e felicidade até atingir provector¹⁰ idade.

Virginia Woolf, A viúva e o papagaio, Lisboa, Texto Editores, 2014

Vocabulário

¹ Base da parede que assenta no solo. ⁶ Astúcia, esperteza.

² Tecido impermeável. ⁷ Herança.

³ Libra esterlina. ⁸ O alto da cabeça.

⁴ Sovina, agarrado ao dinheiro. ⁹ Coxa.

⁵ Pedra arredondada. ¹⁰ Idade avançada.

Responde às questões apresentadas de forma completa.

1. Identifica as personagens principais que participam na ação.

2. O narrador é participante ou não participante? Justifica a tua resposta.

3. “Depois de escarafunchar os alicerces¹ arenosos durante uns minutos, qual galinha a esgaravatar areia com as garras, desenterrou o que a princípio parecia ser um bocado redondo de pedra amarelada.” (linha 3-4).

3.1. Identifica o recurso expressivo utilizado nesta frase e justifica a sua utilização.

4. Seleciona a opção correta. A descoberta da Sr.^a Gage foi possível devido:

- a) à sua grande persistência.
- b) à ajuda e orientação do papagaio James.
- c) ao frágil esconderijo criado pelo velho Joseph.
- d) à ajuda do lavrador Stacey.

5. O senhor Stacey ficou surpreendido com o peso da caixa transportada pela Sr.^a Gage, mas não comentou nada. Porquê?

6. Seleciona a opção correta. A Sr.^a Gage recusou vender o papagaio:

- a) apenas porque tinha ficado rica.
- b) porque o papagaio a ajudou a encontrar as libras.
- c) porque era uma recordação do seu velho irmão Joseph.
- d) porque adorava animais e afeiçãoou-se ao papagaio.

7. Quando a Sr.^a Gage recusou vender o papagaio ao lavrador Stacey, ele julgou que ela tinha ficado “transtornada pela adversidade” (linha 29). Explica o sentido desta afirmação e o que o terá levado a pensar desta forma.

Bom trabalho!



Ficha de Leitura e Educação Literária - Português-5º ano (Adaptado)

Nome _____	Nº. _____	Turma _____
	Data ____/____/____	
Classificação _____	Ass. Prof. _____	Ass. EE. _____

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

Responde a todas as perguntas, de acordo com as orientações que te são dadas.

Boa sorte 😊

Lê o texto seguinte com atenção e consulta as notas de vocabulário, se necessário.

A grande descoberta

A Sr.^a Gage parara para descansar e decidira orientar-se inteiramente pelo comportamento do papagaio *James*. Não lhe foi permitido grande descanso. Depois de escarafunchar os alicerces¹ arenosos durante uns minutos, qual galinha a esgaravatar areia com as garras, desenterrou o que a princípio parecia ser um bocado redondo de
5 pedra amarelada. Ficara tão excitado, que a Sr.^a Gage o foi ajudar. (...) Só depois de retirarem toda a camada de cima, e depois o pedaço de oleado² que se interpunha, é que depararam com uma visão milagrosa: todos encarreirados, ricamente polidos e a cintilarem ao luar, estavam milhares de soberanos³ novinhos em folha!

Era então aquele o esconderijo do avarento⁴; com duas precauções extraordinárias,
10 ele assegurara-se de que ninguém o encontraria. Em primeiro lugar, como mais tarde se comprovou, construía a cozinha por cima do local onde escondera o tesouro, de modo a que, não fora a destruição do fogo, ninguém daria pela sua existência; segundo, cobrira a camada superior de soberanos com uma substância pegajosa, depois enrolara-os na terra de modo a que, se porventura algum deles fosse exposto, nunca
15 ninguém desconfiaria que fosse mais do que um seixo⁵ como aqueles que se veem nos jardins. Por conseguinte, foi apenas pela extraordinária coincidência do fogo e da sagacidade⁶ do papagaio que a manha do velho Joseph fora derrotada.

A Sr.^a Gage e o papagaio afadigavam-se agora para tirar dali todo o espólio⁷ – que perfazia três mil moedas, nem mais, nem menos – colocando-o sobre o avental
20 estendido que tinham no chão. Quando a última moeda foi colocada no topo da pilha, o papagaio lançou-se no ar, triunfante, e pousou com toda a leveza no cocuruto⁸ da cabeça da Sr.^a Gage. Foi nestes preparos que regressaram à casa da Sr.^a Ford, a passo muito lento, pois a Sr.^a Gage era manca⁹, como já referi, e ia agora carregadinha com o recheio do avental. Todavia, conseguiu chegar ao quarto sem que ninguém desse conta da sua visita à casa queimada.

Vocabulário

¹ Base da parede que assenta no solo. ⁶ Astúcia, esperteza.

² Tecido impermeável. ⁷ Herança.

³ Libra esterlina. ⁸ O alto da cabeça.

⁴ Sovina, agarrado ao dinheiro. ⁹ Coxa.

⁵ Pedra arredondada. ¹⁰ Idade avançada.

Responde às questões apresentadas.

1. Identifica as personagens principais que participam na ação.

2. Seleciona a opção correta. O narrador é:

- a) participante
 b) não participante

3. Seleciona a opção correta. A descoberta da Sr.^a Gage foi possível devido:

- a) à sua grande persistência.
 b) à ajuda e orientação do papagaio James.
 c) ao frágil esconderijo criado pelo velho Joseph.
 d) à ajuda do lavrador Stacey.

4. Seleciona a opção correta. Durante a procura pelo tesouro, a quem não foi permitido nenhum descanso?

- a) Ao papagaio James.
 b) À Sr.^a Gage.
 c) À Sr.^a Ford.
 d) Ao lavrador Stacey.

5. **Seleciona a opção correta.** «Era então aquele o esconderijo do avarento», quem disse esta frase?

- a) O papagaio James.
- b) A Sr^a Gage.
- c) O Sr. Joseph.
- d) O lavrador Stacey.

6. **Seleciona a opção correta.** A Sr^a Gage recusou vender o papagaio:

- a) apenas porque tinha ficado rica.
- b) porque o papagaio a ajudou a encontrar as libras.
- c) porque era uma recordação do seu velho irmão Joseph.
- d) porque adorava animais e afeiçãoou-se ao papagaio.

7. **Por que razão foi descoberta a manha do Sr. Joseph?**

Bom trabalho!



Ficha de avaliação de Gramática - Português-5.º ano

Nome _____	Nº. _____	Turma _____
	Data ____/____/____	
Classificação _____	Ass. Prof. _____	Ass. EE. _____

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

Responde a todas as perguntas, de acordo com as orientações que te são dadas.

Boa sorte 😊

1. Transcreve no quadro os pronomes destacados nas frases seguintes, de acordo com as subclasses a que pertencem.

- a) **Eu** não gosto nada de acampar!
- b) Esta tenda é prática, mas não é bonita, gosto mais da **tua**!
- c) Se chover, **nós** temos de procurar abrigo rapidamente!
- d) A minha prima não trouxe um impermeável! Bem **a** avisei
- e) Não sabes o que é **aquilo**? É um cantil!
- f) Não uso pratos nem talheres, mas uso os **vossos**.
- g) Posso-te emprestar estes pratos e estes talheres ou preferes **aqueles**?
- h) Ainda não **vos** disse, mas prevê-se chuva para toda a semana!

Pronomes Pessoais	Pronomes Demonstrativos	Pronomes possessivos

2. Identifica a subclasse de cada determinante destacado na frase:

- a) **Este** meu amigo é um grande campeão de natação.
- b) Os **teus** óculos são muito giro, Joana!

- c) Qual é a **vossa** ideia para o trabalho de Ciências?
- d) Os amigos encontraram **um** oásis.
- e) Este gato aqui é preto, **aquele** é branco.
- f) **O** papagaio James era muito formoso.
- g) Rita, esta é a **minha** caneta!
- h) **A** Sr.^a Gage e o papagaio James eram muito cúmplices.

Determinant es artigos definidos	Determinant es artigos indefinidos	Determinant es demonstrativos	Determinant es Possessivos

3. **Circunda** nas frases seguintes os advérbios.

- a) Os humanos estavam a construir ali as casas onde viveriam outros.
- b) A tartaruga rodou o seu corpo lentamente.
- c) O João está com muita fome!
- d) Quando é que iremos ao cinema todos juntos?
- e) Sim, o senhor Valéry era mesmo pequenino.

4. **Identifica** a subclasse de cada um dos advérbios.

- a) A Joana está cansada, **não** lhe apetece ir ao ginásio.
- b) A Rita perguntou à professora: "**Quando** é que é o Ficha de matemática?"
- c) A Rita e a Joana **amanhã** irão ao cinema quando saírem da escola.
- d) A Sr.^a Gage gostava muito do papagaio e não lhe queria fazer **mal**.
- e) **Como** te chamas?
- f) A Sr.^a Gage não conseguia andar muito **depressa**, pois era manca.

- a) _____
- b) _____

- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

5. **Preenche** os espaços em banco com o verbo que te é proposto.

- a) Ontem eles _____ (falar, pretérito perfeito do indicativo) dos dinossauros, amanhã _____ (falar, futuro do indicativo) do degelo.
- b) O macaco _____ (fugir, pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo) da varanda para o telhado.
- c) Eu _____ (descobrir, presente do indicativo) sempre os meus amigos quando jogamos às escondidas.
- d) Joseph Brand _____ (construir, pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo) a cozinha por cima do local onde escondera o tesouro.
- e) Os alunos não _____ (sair, presente do indicativo) da escola sem autorização.
- f) Quando cheguei a casa, a minha mãe já _____ (fazer no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo) o jantar.

6. **Indica** a função sintática dos constituintes destacados.

- a) **Tu e eu** trazíamos sempre novidades.
- b) **Os meus melhores amigos** regressam na primavera.
- c) Eu **pedi um agasalho à minha mãe**.
- d) Vamos ajudar o meu pai, **Filipe!**
- e) O Rui telefonou **à Rita**
- f) O Joaquim levou-**lhe** um presente.
- g) A Rita ofereceu **um livro** à sua mãe.
- h) **A Maria** comeu um gelado.

i) O reverendo Tallboys emprestou dinheiro à Sr.^a Gage para a ida a Rodmell.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____

Ficha de avaliação de Gramática - Português-5.º ano (Adaptado)

Nome _____ Nº. _____ Turma _____
Data ____/____/____
Classificação _____ Ass. Prof. _____ Ass. EE. _____

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

Responde a todas as perguntas, de acordo com as orientações que te são dadas.

Boa sorte 😊

1. Liga as frases da coluna A às respetivas subclasses dos pronomes da coluna

B.

Coluna A

- a) **Eu** não gosto nada de acampar! ●
- b) Esta tenda é prática, mas não é bonita, gosto mais da **tua**! ●
- c) Não sabes o que é **aquilo**? É um cantil! ●
- d) **Ele** gosta muito de desenhar. ●

Coluna B

- Pronome possessivo
- Pronome pessoal
- Pronome demonstrativo

2. Assinala com **V** (Verdadeiro) e **F** (Falso) as seguintes afirmações.

2.1. Na frase: “Os amigos encontraram **um** oásis”, a palavra “um” é um determinante demonstrativo.

Verdadeiro

Falso

2.2. Na frase: “Rita, esta é a **minha** caneta!”, a palavra “minha” é um determinante artigo indefinido.

Verdadeiro

Falso

2.3. Na frase: “O papagaio James era muito formoso”, a palavra “o” é um determinante artigo definido.

Verdadeiro

Falso

2.4. Na frase: “Os **teus** óculos são muito giros, Joana!”, a palavra “teus” é um determinante possessivo.

Verdadeiro

Falso

3. Liga as frases da coluna A às respetivas subclasses dos advérbios da coluna B.

Coluna A

- a) A Joana está cansada, **não** lhe apetece ir ao ginásio. ●
- b) **Como** te chamas? ●
- c) A Rita e a Joana **amanhã** irão ao cinema quando saírem da escola. ●
- d) **Sim**, o senhor Valéry era mesmo pequenino.

Coluna B

- Advérbio de tempo
- Advérbio de negação
- Advérbio interrogativo
- Advérbio de afirmação

4. Liga as frases da coluna A aos respetivos tempos verbais da coluna B.

Coluna A

- f) A Joana **está** cansada. ●
- g) Ontem **fui** com a minha mãe às compras. ●
- h) A Rita e a Joana amanhã **irão** ao cinema quando saírem da escola. ●
- i) A Joana **gostava** muito de andar de bicicleta. ●

Coluna B

- Futuro do indicativo
- Presente do indicativo
- Pretérito perfeito do indicativo
- Pretérito imperfeito do indicativo

5. Assinala com um **X** a opção correta.

5.1. Na frase: “Vamos ajudar o meu pai, **Filipe!**”, “Filipe” é o:

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sujeito simples |
| <input type="checkbox"/> | Predicado |
| <input type="checkbox"/> | Vocativo |
| <input type="checkbox"/> | Sujeito composto |

5.2. Na frase: “**A Maria** comeu um gelado.”, “A Maria” é o:

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sujeito simples |
| <input type="checkbox"/> | Predicado |
| <input type="checkbox"/> | Vocativo |
| <input type="checkbox"/> | Sujeito composto |

5.3. Na frase: “Eu **pedi um agasalho à minha mãe.**”, “pedi um agasalho à minha mãe” é o:

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sujeito simples |
| <input type="checkbox"/> | Predicado |
| <input type="checkbox"/> | Vocativo |
| <input type="checkbox"/> | Sujeito composto |

5.4. O João e Pedro traziam sempre novidades.

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sujeito simples |
| <input type="checkbox"/> | Predicado |
| <input type="checkbox"/> | Vocativo |
| <input type="checkbox"/> | Sujeito composto |

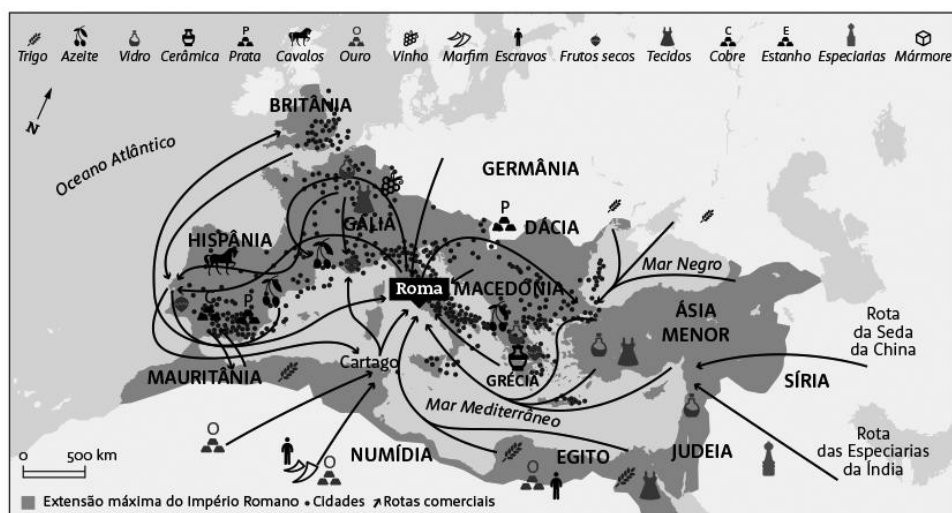
Nome: _____ Data: ____/____/____ Turma: _____ Número: _____	Classificação: _____ Observações: _____ Professor: _____ Enc. de Ed.: _____
--	--

Ficha de avaliação – História e Geografia de Portugal

Lê, com **muita atenção**, o enunciado que se segue e, depois de analisares cuidadosamente os documentos apresentados, responde às questões. **Boa Sorte!** 😊

1. Observa o documento 1.

Doc. 1 – O comércio do Império Romano, no século II.



1.1. Completa o texto seguinte, preenchendo os espaços em branco.

Os Romanos formaram um império à volta do _____. Muitas das suas riquezas eram levadas para _____, a capital do Império. Da Península Ibérica levavam, por exemplo, metais preciosos, _____ e _____, de África levavam _____, da Índia chegavam _____ e da China _____.

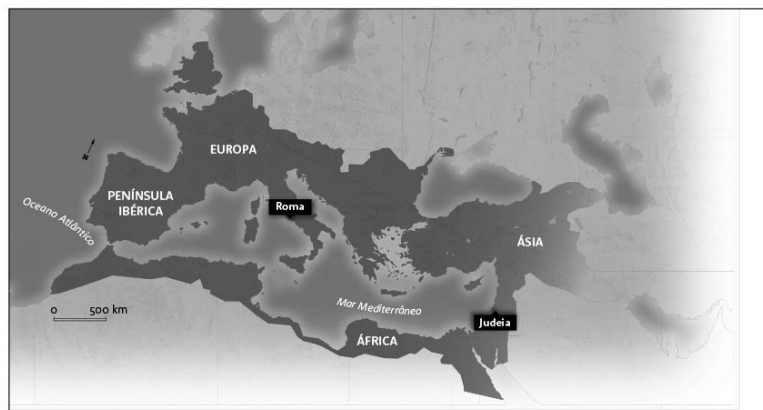
2. Assinala com **V** as frases verdadeiras e com **F** as falsas.

- a) Os Romanos chegaram à Península Ibérica no século III d. C. _____
- b) O exército romano era mal equipado, organizado e disciplinado. _____
- c) Os Romanos venceram os adversários devido à superioridade das suas armas e táticas. _____
- d) Na Península Itálica, os Romanos enfrentaram os Lusitanos. _____

- e) Os Lusitanos lançavam ataques de surpresa e faziam emboscadas nas zonas montanhosas. _____
- f) Os Romanos foram-se misturando com os povos peninsulares, promovendo mudanças, chamando-se Romanização. _____
- g) Os Romanos promoveram o desenvolvimento do cultivo do trigo, da medicina e da agricultura. _____

3. Observa o documento 2.

Doc. 2 – Jesus Cristo nasceu na Judeia, terra que fazia parte do Império Romano.



3.1. Completa o quadro seguinte.

Que religião criou Jesus Cristo?	O que defendeu Jesus Cristo?
_____	_____
_____	_____
_____	_____

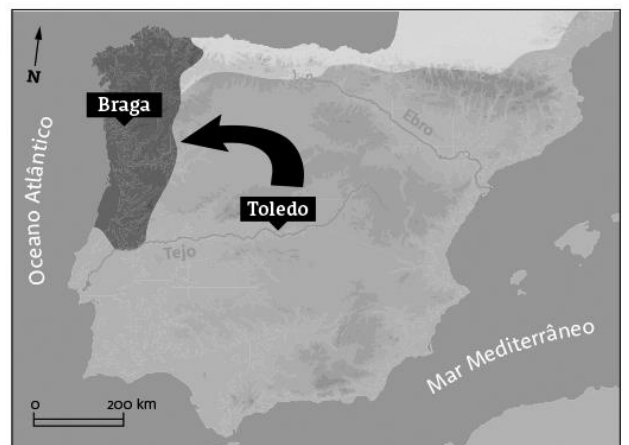
4. Observa o documento 3.

Doc. 3 – Os povos bárbaros na Península Ibérica.

3.1. Identifica o povo bárbaro que:

a) se fixou no noroeste da Península Ibérica.

b) conquistou quase todo o restante território.



5. Assinala, com um **X**, os cinco princípios fundamentais do islão.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Adorar um único Deus (Jeová). | <input type="checkbox"/> e) Jejuar no mês do Ramadão, do nascer ao pôr do sol. |
| <input type="checkbox"/> b) Adorar um único Deus (Alá). | <input type="checkbox"/> f) Ir a Meca pelo menos uma vez na vida. |
| <input type="checkbox"/> c) Rezar três vezes por dia, virado para Meca. | <input type="checkbox"/> g) Ir a Medina pelo menos uma vez na vida. |
| <input type="checkbox"/> d) Rezar cinco vezes por dia, virado para Meca. | <input type="checkbox"/> h) Dar esmola aos pobres. |

6. Assinala, com um **X**, as opções que descrevem a herança deixada pelos Muçulmanos na Península Ibérica.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Transmitiram centenas de palavras iniciadas em “al” como alface, alcunha e almofada. | <input type="checkbox"/> e) Trouxeram o latim. |
| <input type="checkbox"/> b) Construíram hospitais. | <input type="checkbox"/> f) Divulgaram novas árvores de fruto, como a laranjeira e o limoeiro. |
| <input type="checkbox"/> c) Desenvolveram novas técnicas de regadio, como a azenha e a nora. | <input type="checkbox"/> g) Deixaram a sua moeda. |

7. Assinala com um X a opção correta para cada situação.

7.1. Depois da invasão muçulmana à Península Ibérica, os Cristãos refugiaram-se em que zonas montanhosas?

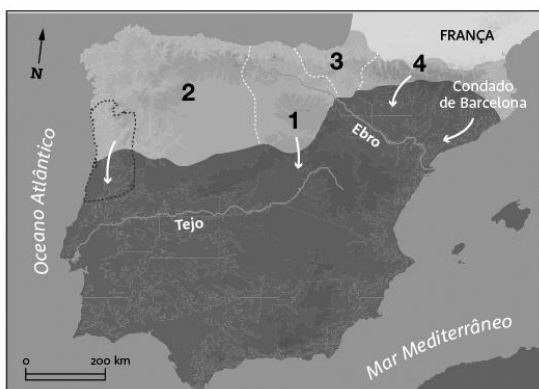
- a) Astúrias e Castela
- b) Astúrias e Pirenéus
- c) Astúrias e Galiza
- d) Pirenéus e Espanha

7.2. Nas zonas montanhosas onde se refugiaram os cristãos, reorganizaram os seus exércitos e, em 722, derrotaram os Muçulmanos na batalha de...

- a) Cerneja
- b) São Mamede
- c) Covadonga
- d) Arcos de Valdevez

8. Observa o documento 4.

Doc. 4 – A formação do Reino de



8.1. Identifica os reinos cristãos assinalados

com os números 1, 2, 3 e 4.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

8.2. Refere o significado das setas.

9. Assinala com um X a opção correta para cada situação.

9.1. Após a morte de D. Henrique, quem passa a governar o condado Portucalense?

- a) D. Teresa
- b) D. Afonso Henriques
- c) D. Afonso VI
- d) D. Raimundo

9.2. Lê o documento com atenção e seleciona a opção correta.

Doc. 5 – Condado Portucalense.

D. Henrique ajudou o rei de Leão e Castela a combater os muçulmanos. Ficou tão satisfeito com a ajuda de D. Henrique que lhe deu várias

9.2.1. Qual era o rei de Leão e Castela a que se refere o documento?

- a) D. Afonso VI
- b) D. Afonso Henriques
- c) D. Teresa
- d) D. Raimundo

9.2.2. Quais foram as recompensas dadas pelo rei de Leão e Castela a D. Henrique?

- a) D. Urraca e o Condado Portucalense.
- b) D. Teresa e o Condado Portucalense.
- c) D. Teresa e o Condado da Galiza.
- d) D. Urraca e o Condado da Galiza.

10. Assinala com um X a opção correta para cada situação.

10.1. Em 1128, D. Afonso Henriques venceu sua mãe, D. Teresa, na célebre batalha de:

- a) São Mamede.
- b) Zamora.
- c) Alcanises.
- d) Cerneja.

10.2. D. Afonso Henriques teve de lutar contra o rei de Leão e Castela para tornar o Condado Portucalense independente. Em 1143, os dois reuniram-se para acabarem com a guerra, tendo assinado...

- a) O Tratado de Zamora.
- b) O Tratado de São Mamede.
- c) O Tratado de Alcanises.
- d) O Tratado dos primos.

10.3. O que ficou estabelecido neste tratado?

- a) D. Afonso II reconheceu o reino de Portugal e D. Afonso Henriques como o seu rei.
- b) D. Afonso VII reconheceu o reino de Portugal e D. Henrique como o seu rei.
- c) D. Afonso VII reconheceu o reino de Portugal e D. Afonso Henriques como o seu rei.
- d) D. Afonso VI reconheceu o reino de Portugal e D. Afonso Henriques como o seu rei.

11. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos, numerando-os de 1 a 6.

- a) Tratado de Alcanises.
- b) Doação do Condado Portucalense a D. Henrique.
- c) Bula *Manifestis Probatum*.
- d) Conquista de Faro pelos portugueses.
- e) Tratado de Zamora.
- f) Conquista de Lisboa aos mouros.

12. Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas.

- a) Depois de reconhecido como rei de Portugal, D. Afonso Henriques partiu à conquista de terras aos Mouros. Conquistando Leiria, Santarém e Lisboa. _____
- b) Pela Bula *Manifestis Probatum* o Papa Alexandre III reconheceu a independência de Navarra. _____
- c) D. Afonso III conquistou Faro e outras praças algarvias, expulsando definitivamente os mouros de Portugal. _____
- d) Em 1297, o rei D. Dinis assinou o Tratado de Zamora com o rei de Castela, ficando então definidas as fronteiras convencionais entre os dois reinos. _____
- e) As fronteiras definidas podem ser convencionais ou normais. _____

13. Faz corresponder corretamente os conceitos da coluna A às definições da coluna B.

A
Condado •
Bula •
Reino •
Monarquia hereditária •

B
• Documento importante assinado pelo papa.
• Após a morte do rei, o governo do reino passa para um membro da mesma família, normalmente para o filho mais velho.
• Território governado por um conde, o qual tem obrigações para com o rei.
• Território governado por um rei.

Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal - 5.º ano

Nome _____ Nº. _____ Turma _____
Data ____/____/____
Classificação _____ Ass. Prof. _____ Ass. EE. _____

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

Responde a todas as perguntas, de acordo com as orientações que te são dadas.

Boa sorte 😊

1. Lê o documento 1A e observa o documento 1B.

Doc. 1 – Atividades económicas do século XIII.

«Os principais centros piscatórios encontravam-se naturalmente junto à foz dos grandes rios. A conservação do peixe estava muito dependente da extração do sal – salicultura.»



1.1. Indica as atividades económicas referidas em A e B.

1.2. Diz qual era a principal atividade económica do reino de Portugal no século XIII.

2. **Observa com atenção o documento 2.**

Doc. 2 – Carta de feira (século XIII).

«Afonso III, pela graça de Deus rei de Portugal, a todos os do meu reino (...) saúde. Sabei que mando fazer uma feira na minha vila de Covilhã, em cada ano, pela festa de Santa Maria de Agosto, e mando que essa feira dure oito dias (...). Todos os que vierem a esta feira com as suas mercadorias paguem a minha portagem e todos os impostos que devem pagar. (...)»

2.1. Assinala com um X a resposta que completa as seguintes afirmações:

A Feira da Covilhã...

a) ... foi criada pelo rei:

- 1. D. Fernando I
- 2. D. Duarte
- 3. D. Afonso III
- 4. D. Dinis II

b) ... realizava-se:

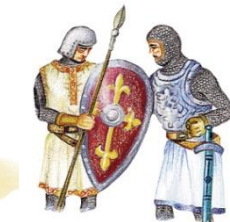
- 1. Uma vez por ano
- 2. Duas vezes por ano
- 3. Três vezes por ano
- 4. Quatro vezes por ano

c) ... durava:

- 1. Um dia
- 2. Dois dias
- 3. Oito dias
- 4. Nove dias

2.2. Transcreve do documento a frase que revela quais eram os deveres dos que fossem à feira com as suas mercadorias.

3. Observa os documentos 1, 2 e 3.



3.1 Indica o grupo social a que pertencem as figuras representadas em cada documento.

Documento 1 _____

Documento 2 _____

Documento 3 _____

3.2 Liga as colunas, através de setas, a principal função a cada grupo social

a) Clero

1. Lutar pela defesa do território

b) Nobreza

2. Trabalhar para sustentar a sociedade

c) Povo

3. Rezar pela proteção de toda a população

3.3. Liga as colunas, através de setas, de forma a completar quais os grupos sociais que são privilegiados e não privilegiados.

a) Clero

1. Privilegiados

b) Nobreza

2. Não privilegiados

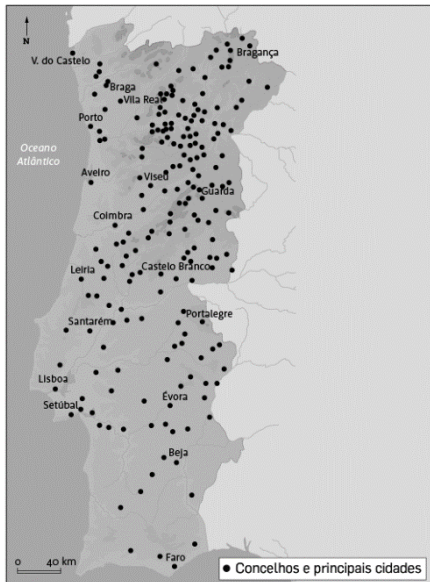
c) Povo

4. Observa com atenção os documentos 3 e 4.

4.1. Indica qual é o nome do documento onde constavam os direitos e as obrigações dos habitantes dos concelhos.

Doc. 3 – Concelhos portugueses _____

nos séculos XIII e XIV.



4.2. Assinala com um X a opção correta de cada uma das alíneas.

4.2.1. O que levou ao surgimento dos concelhos?

- a) Garantir o povoamento e a defesa das terras conquistadas aos muçulmanos e desenvolver as várias atividades económicas.
- b) A defesa das terras conquistadas aos muçulmanos e desenvolver as várias atividades económicas.
- c) Desenvolver o comércio, garantir o povoamento e a defesa das terras conquistadas aos muçulmanos.
- d) Desenvolver as cidades, a defesa das terras ao povo do islão, e desenvolver as várias atividades económicas.

Doc. 4

4.2.2. Observa a imagem. Qual é o símbolo da autonomia dos concelhos que está representado no documento 4.



- a) Domus Municipalis.
- b) Carta de foral
- c) Pelourinho

4.2.3. Quais eram os direitos dos habitantes dos concelhos?

- a) Pagavam muitos impostos, ter locais próprios para castigar os criminosos e ter tribunais próprios para resolver os problemas que surgiam nos concelhos.
- b) Ter tribunais, pagar muitos impostos e dispor de uma assembleia de homens-bons para discutir e resolver os problemas que surgiam nos concelhos e escolher anualmente os juízes.
- c) Ter juízes próprios que julgavam os crimes cometidos pelos vizinhos; não pagar impostos, e ter uma assembleia de homens-maus.
- d) Ter juízes próprios que julgavam os crimes cometidos pelos vizinhos, pagar apenas os impostos definidos na carta de foral, dispor de uma assembleia de homens-bons para discutir e resolver os problemas que surgiam nos concelhos e escolher anualmente os juízes.

4.2. Refere como se chamavam os habitantes dos concelhos.

5. Assinala com um X a opção correta de cada uma das alíneas.

5.1. A cultura popular do povo ...

- a) ocorria nas igrejas e nas cortes, onde se realizava banquetes e batizados.
- b) estava ligada às cerimónias religiosas, como batizados e casamentos.
- c) estava ligada às cerimónias da nobreza, como banquetes e batizados.
- d) ocorria nos palácios e nas cortes, onde se realizava saraus e batizados.

5.2. A cultura cortesã, ou seja, a vida cultural da nobreza...

- a) ocorria nos palácios e nas cortes, onde se realizava saraus e batizados.
- b) estava ligada às cerimónias religiosas, como batizados e casamentos.
- c) ocorria nas cortes e nos palácios dos grandes senhores, onde se realizava banquetes e saraus.
- d) estava ligada às cerimónias do clero, como banquetes e batizados.

6. Liga, através de setas, as características da construção aos respectivos estilos e imagens.

a) Paredes grossas

b) Arcos quebrados

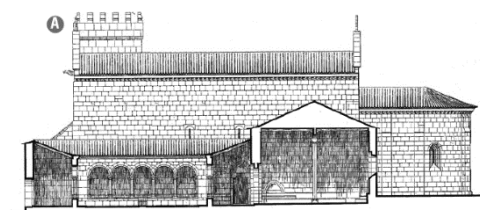
c) Arcos de volta perfeita

d) Paredes altas

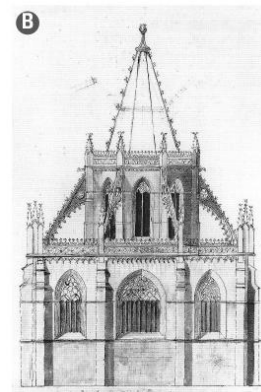
e) Muitas janelas

f) Poucas aberturas

2. Estilo românico



3. Estilo gótico



Bom trabalho!

Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal – 5º. Ano (adaptado)

Nome _____	Nº. _____	Turma _____
	Data ____/____/____	
Classificação _____	Ass. Prof. _____	Ass. EE. _____

Responde a todas as perguntas, de acordo com as orientações que te são dadas.

Boa sorte 😊

1. Observa os documentos.



1.1. Escreve o **número do documento** que corresponde a cada frase.

- a) Doc. _____ - No século XIII, a agricultura era a principal atividade económica.
- b) Doc. _____ - A pastorícia e a criação de vacas davam carne, leite, peles e lã.
- c) Doc. _____ - A pesca fazia-se nos rios e no mar junto à costa.
- d) Doc. _____ - A floresta dava madeira, lenha, mel e bolota para alimentar os porcos.
- e) Doc. _____ - O sal era muito importante porque, para além de ser usado na alimentação, servia para conservar os alimentos.

2. Observa com atenção o documento 2

Doc. 2 – Carta de feira (século XIII).

«Afonso III, pela graça de Deus rei de Portugal, a todos os do meu reino (...) saúde. Sabei que mando fazer uma feira na minha vila de Covilhã, em cada ano, pela festa de Santa Maria de Agosto, e mando que essa feira dure oito dias (...). Todos os que vierem a esta feira com as suas mercadorias paguem a minha portagem e todos os impostos que devem pagar. (...)»

2.1. Assinala com um X a resposta que completa as seguintes afirmações:

A Feira da Covilhã...

a) ... foi criada pelo rei:

1. D. Fernando I

2. D. Duarte

3. D. Afonso III

4. D. Dinis II

b) ... realizava-se:

1. Uma vez por ano

2. Duas vezes por ano

3. Três vezes por ano

4. Quatro vezes por ano

c) ... durava:

1. Um dia

2. Dois dias

3. Oito dias

4. Nove dias

3. Observa o documento 1.



Grupos sociais no século XIII.

3.1. Identifica os grupos sociais escrevendo, junto do nome, a letra que lhe corresponde.

5.2.2. Observa a imagem. Qual é o símbolo da autonomia dos concelhos que está representado no documento 4

- a) Domus Municipalis
- b) Carta de foral
- c) Pelourinho



Doc. 4

5.2.3. Quais eram os direitos dos habitantes dos concelhos?

- a) Pagavam muitos impostos, ter locais próprios para castigar os criminosos e ter tribunais próprios para resolver os problemas que surgiam nos concelhos.
- b) Ter tribunais, pagar muitos impostos e dispor de uma assembleia de homens-bons para discutir e resolver os problemas que surgiam nos concelhos e escolher anualmente os juízes.
- c) Ter juízes próprios que julgavam os crimes cometidos pelos vizinhos; não pagar impostos, e ter uma assembleia de homens-maus.
- d) Ter juízes próprios que julgavam os crimes cometidos pelos vizinhos, pagar apenas os impostos definidos na carta de foral, dispor de uma assembleia de homens-bons para discutir e resolver os problemas que surgiam nos concelhos e escolher anualmente os juízes.

6.1. Assinala com uma X a opção correta.

6.1.1. Os habitantes dos concelhos chamavam-se:

- a) vizinhos
- b) senhorios
- c) caseiros
- d) feirantes

7. Assinala com X a opção correta de cada uma das alíneas.

7.1. A cultura popular do povo...

- a) ocorria nas igrejas e nas cortes, onde se realizava banquetes e batizados.
- b) estava ligada às cerimónias religiosas, como batizados e casamentos.
- c) estava ligada às cerimónias da nobreza, como banquetes e batizados
- d) ocorria nos palácios e nas cortes, onde se realizava saraus e batizados.

7.2. A cultura cortesã, ou seja, a vida cultural da nobreza

- a) ocorria nos palácios e nas cortes, onde se realizava saraus e batizados.
- b) estava ligada às cerimónias religiosas, como batizados e casamentos.
- c) ocorria nas cortes e nos palácios dos grandes senhores, onde se realizava banquetes e saraus.
- d) estava ligada às cerimónias do clero, como banquetes e batizados.

8. Liga, através de setas, as características da construção aos respectivos estilos e imagens.

a) Paredes grossas

b) Arcos quebrados

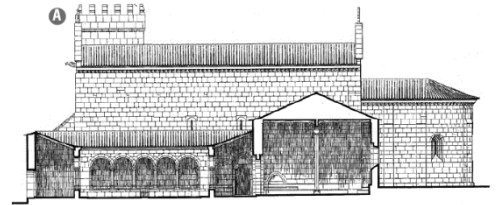
c) Arcos de volta perfeita

d) Paredes altas

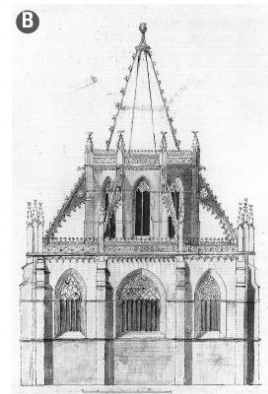
e) Muitas janelas

f) Poucas aberturas

2. Estilo românico



3. Estilo gótico



APÊNDICE K

Grelhas de avaliação sumativa

|' '' | | ''

Tabela K1

Grelha de avaliação sumativa: Competências Sociais 1.º CEB

Competências Sociais											
Descritores	Respeito dos compromissos		Autonomia		Responsabilidade		Participação			Relação “Eu e os outros”	
	Respeita a vez de falar de todos	Ouve a professora	É autónomo no trabalho individual	Capacidade e de análise e de pensamento crítico	Cuida do seu material escolar	Cumpra a tarefa pela qual ficou responsável	Participa voluntariamente	Participa quando solicitado	Pede a palavra para participar	Resolve conflitos amigavelmente	Respeita os colegas e a professora
Alunos											
A.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.B.	OD	OD	OD	NO	OD	OD	NO	NO	NO	NO	NO
C.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
C.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
C.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
C.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
E.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
H.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
L.I.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
N.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

S.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
V.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
R.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Z.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela K2

Grelhas de avaliação sumativa: Português 1.º CEB

	Área Curricular: Português																							
	Domínio: Oralidade																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.	
Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas	OD	NO	OD	OD	OD	OD	PD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Área Curricular: Português																							
Domínio: Leitura e Escrita																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Associar a cada letra do alfabeto as respectivas formas maiúscula e minúscula.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar informação explícita no texto	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar e referir o essencial de textos lidos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever corretamente palavras com	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.																							
Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Proceder à revisão de texto, individualmente	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.																								
Área Curricular: Português																								
Domínio: Educação Literária																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.	
Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Compreender narrativas literárias	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela K3

Grelhas de avaliação sumativa: Estudo do Meio 1.º CEB

	Área Curricular: Estudo do Meio																						
	Domínio: Natureza																						
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	MM.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

Área Curricular: Estudo do Meio																							
Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Reconhecer a existência de bens comuns à humanidade (água, ar, solo, etc.) e a necessidade da sua preservação.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes na localidade onde vive, nomeadamente relacionados com a água, a energia, os resíduos, o ar, os solos, apresentando propostas de intervenção.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela K4

Grelhas de avaliação sumativa: Matemática 1.º CEB

	Área Curricular: Matemática																						
	Domínio: Números e Operações																						
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Utilizar factos básicos das operações em situações	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

Tabela K5

Grelha de avaliação sumativa: Educação Artística 1.º CEB

		Área Curricular: Artes Visuais																					
		Domínio: Experimentação e Criação																					
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pasta de modelar, barro, pincéis e, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
		Área Curricular: Música																					
		Domínio: Interpretação e comunicação																					
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.																							
Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela K6

Protocolo de avaliação sumativa: Educação Física 1.º CEB

Objetivo	Critérios de êxito/indicadores	Parâmetros
1.1. DRIBLAR «alto e baixo», com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controlo da bola.	<ul style="list-style-type: none">- Faz pelos menos 5 dribles com ambas as mãos;- Controla a bola enquanto se desloca.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
1.2. SUBIR E DESCER o espaldar, percorrendo os degraus alternadamente com um e com o outro pé e com uma e outra mão.	<ul style="list-style-type: none">- Sobe pelo menos 5 degraus.- Vai alternando os pés e as mãos.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
2.1. Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	<ul style="list-style-type: none">- Faz a cambalhota à frente mantendo a mesma direção.- Termina em pés juntos.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
2.2. Fazer CAMBALHOTA à retaguarda sobre um colchão num plano inclinado, com repulsão dos braços na fase final, terminando com as pernas afastadas	<ul style="list-style-type: none">- Faz a cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços.- Termina com as pernas afastadas.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
3.1. Manter uma bola de espuma no ar, de forma controlada, com TOQUES DE RAQUETE, com e sem ressalto da bola no chão.	<ul style="list-style-type: none">- Faz pelo menos 5 toques de sustentação;- Utiliza a raquete ao nível da cintura.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>
3.2. SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.	<ul style="list-style-type: none">- Faz pelo menos 5 saltos seguidos;- Mantém as mãos ao nível da bacia.	<p>S/N</p> <p>S/N</p>

Tabela K7

Avaliação sumativa: Educação Física 1.º CEB

		1.		2.		3.		NÍVEL
OBJETIVO		OBJETIVO 1	OBJETIVO 2	OBJETIVO 3	OBJETIVO 4	OBJETIVO 5	OBJETIVO 6	
CLASSIFICAÇÃO		S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	
Nº	NOME							
1	A.A.	S	S	S	S	S	S	SS
2	A.B.							
3	C.C.	S	S	S	S	S	N	SS
4	C.F.	S	S	S	S	S	S	SS
5	C.F.	S	S	S	S	N	S	SS
6	C.S.	S	S	S	S	S	N	SS
7	D.G.	S	S	S	S	N	S	SS
8	D.R.	S	S	S	S	S	S	SS
9	E.C.	S	S	S	S	S	N	SS
10	H.A.	S	S	S	N	S	S	SS
11	I.L.	S	S	S	S	S	S	SS
12	J.G.	S	S	S	S	N	N	SS
13	L.I.	S	S	S	S	N	S	SS
14	M.P.	S	S	S	N	S	S	SS
15	M.M.	S	S	S	N	S	S	SS
16	M.M.	S	S	S	S	S	S	SS
17	M.C.	S	S	S	S	S	S	SS
18	N.S.	S	S	S	S	S	S	SS
19	S.F.	S	N	S	S	N	N	SS
20	V.P.	S	S	S	S	S	S	SS
21	V.	S	N	S	S	S	N	SS
22	R.A.	S	S	S	S	S	S	SS
23	Z.C.	S	N	S	N	N	N	SN
Totais S		22	19	20	18	16	15	Turma
Totais N		0	3	2	4	5	7	SS

Tabela K8

Grelha de avaliação sumativa – Competências sociais – Turma X 2.º CEB

Turma C											
Competências Sociais											
Descritores	Respeito dos compromissos		Autonomia		Responsabilidade		Participação			Relação “Eu e os outros”	
	Respeita a vez de falar de todos	Ouve a professora	É autónomo no trabalho individual	Capacidade de análise e de pensamento crítico	Cuida do seu material escolar	Cumpra a tarefa pela qual ficou responsável	Participa voluntariamente	Participa quando solicitado	Pede a palavra para participar	Resolve conflitos amigavelmente	Respeita os colegas e a professora
Alunos											
A.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
B.A.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.G.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
E.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
F.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
G.D.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
K.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

M.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
V.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
R.D.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabelas K9 a K14

Grelhas de avaliação sumativa – Português – Turma X 2.º CEB

Indicadores de Avaliação	Área Curricular: Português																		
	Domínio: Oralidade																		
	Alunos																		
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.S.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	V.R.	R.D.	
Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.	NO	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD
Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas.	NO	NO	P	P	P	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD

Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Área Curricular: Português																			
Domínio: Leitura																			
Alunos																			
Indicadores de Avaliação	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.S.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	V.R.	R.D.	
Ler textos, de forma fluente, com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Explicitar o sentido global de um texto.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Fazer inferências, justificando-as.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Área Curricular: Português																			
Domínio: Educação Literária																			
Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.S.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	V.R.	R.D.	
Interpretar o texto em função do género literário.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	P	
Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	P	
Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	

	Área Curricular: Português																		
	Domínio: Escrita																		
Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.S.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	V.R.	R.D.	
Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD
Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.																			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Área Curricular: Português																			
Domínio: Gramática																			
Alunos																			
Indicadores de Avaliação	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.S.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	V.R.	R. D.	
Identificar a classe das palavras: pronomes e determinantes	P	P	P	P	P	OD	P	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar a classe de palavras: advérbios	P	P	P	P	P														
Conjugar os tempos verbais do modo indicativo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar funções sintáticas em diversas frases.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Distinguir o pretérito perfeito e pretérito imperfeito.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Utilizar pronomes na escrita de textos.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Legenda							
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO	Não observado
OD	Observação direta	P	Produções				

Tabelas K15

Grelhas de avaliação sumativa – HGP – Turma X 2.º CEB

Área Curricular: História e Geografia de Portugal																					
Indicadores de Avaliação	Alunos																				
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	M.R.	V.R.	R.D.	
Interpretar de fontes de informação (mapas, documentos, imagens, gráficos);	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD
Localizar num mapa uma região, uma cidade.	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	OD	OD
Relacionar entre os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de ensino-aprendizagem de novos conceitos.	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	OD	OD




Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabela K16

Grelha de avaliação sumativa – Competências sociais – Turma Y 2.º CEB

Turma D											
Competências Sociais											
Descritores	Respeito dos compromissos		Autonomia		Responsabilidade		Participação			Relação “Eu e os outros”	
	Respeita a vez de falar de todos	Ouve a professora	É autónomo no trabalho individual	Capacidade de análise e de pensamento crítico	Cuida do seu material escolar	Cumpra a tarefa pela qual ficou responsável	Participa voluntariamente	Participa quando solicitado	Pede a palavra para participar	Resolve conflitos amigavelmente	Respeita os colegas e a professora
Alunos											
A.C.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
A.F.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
D.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
D.V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
G.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
H.B.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
H.R.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
I.O.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.S.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
J.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.M.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.V.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
M.L.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

R.F.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
S.N.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
S.P.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO Não observado
OD	Observação direta	P	Produções			

Tabelas K17 a K22

Grelhas de avaliação sumativa – Português – Turma Y 2.º CEB

Área Curricular: Português																				
Domínio: Oralidade																				
Alunos																				
Indicadores de Avaliação	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.	P	NO	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	P	P	P	P	P	OD	P	P	P
Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas.	P	NO	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P	P	P	P	P	P	OD	P	P	P

Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.	P	NO	OD	P	P	P	P	OD	OD	OD	P	P	P	P	P	P	OD	P	P	P
Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Área Curricular: Português																				
Domínio: Leitura																				
Alunos																				
Indicadores de Avaliação	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Ler textos, de forma fluente, com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	P
Explicitar o sentido global de um texto.	P	NO	P	P	P	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Fazer inferências, justificando-as.	P	NO	P	P	P	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	P	NO	P	P	P	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Área Curricular: Português																				
Domínio: Educação Literária																				
Alunos																				
Indicadores de Avaliação	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Interpretar o texto em função do género literário.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

	Área Curricular: Português																			
	Domínio: Escrita																			
Indicadores de Avaliação	Alunos																			
	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.																				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Área Curricular: Português																				
Domínio: Gramática																				
Indicadores de Avaliação	Alunos																			
	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Identificar a classe das palavras.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar a classe de palavras: advérbios	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Conjugar os tempos verbais do modo indicativo.	P	NO	P	P	P	P	P	P	OD	P	P	P	P	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar funções sintáticas em diversas frases.	P	NO	OD	OD	P	P	P	P	OD	P	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD




Distinguir o pretérito perfeito e pretérito imperfeito.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Utiliza pronomes na escrita de textos.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Legenda							
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO	Não observado
OD	Observação direta	P	Produções				

Tabelas K23

Grelha de avaliação sumativa – HGP – Turma Y 2.º CEB

Indicadores de Avaliação	Área Curricular: História e Geografia de Portugal																			
	Alunos																			
	A.C.	A.F.	D.S.	D.R.	D.V.	G.R.	H.B.	H.R.	I.M.	I.L.	I.O.	J.S.	J.P.	M.M.	M.V.	M.P.	M.L.	R.F.	S.N.	S.P.
Interpretar de fontes de informação (mapas, documentos, imagens, gráficos);	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	P	P
Localizar num mapa uma região, uma cidade.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	P	OD	OD	OD	OD	OD
Relacionar entre os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de ensino-aprendizagem de novos conceitos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	NO
OD	Observação direta	P	Produções			Não observado