



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: De que forma o ensino explícito das estratégias de leitura contribui para uma melhor produção escrita do texto descritivo**

**Ana Cartaxo**

N.º 2012376

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

**2014**



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: De que forma o ensino explícito das estratégias de leitura contribui para uma melhor produção escrita do texto descritivo**

**Ana Cartaxo**

N.º 2012376

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientador: Professora Doutora Carolina Gonçalves

**2014**

## RESUMO

O presente relatório emerge da Prática de Ensino Supervisionada II, realizada numa turma de 1.º ano, numa escola pública de 1.º ciclo, no centro de Lisboa e pretende ser um documento reflexivo sobre a prática desenvolvida, neste contexto, no 3.º período, no ano letivo 2013/2014.

De acordo com a problemática encontrada e os objetivos traçados no plano de intervenção, surgiu um estudo focado no processo de ensino-aprendizagem do texto descritivo. Pretende-se compreender de que forma o ensino explícito das estratégias de leitura contribui para uma melhor produção do texto descritivo.

A intervenção enquadra-se numa metodologia com características que se aproximam da investigação-ação, num paradigma qualitativo, dado que comporta em si o comportamento, a atividade das pessoas e das organizações.

A primeira fase relacionou-se com a observação do contexto e a sua consequente caracterização. A partir desse aspeto identificámos as fragilidades e as potencialidades dos alunos, mentoras da definição da problemática, bem como dos respetivos objetivos gerais da intervenção. Daqui surgiram as estratégias a utilizar e as competências a desenvolver nos alunos. Após todos estes aspetos essenciais, concebemos um plano de ação a implementar durante o período de intervenção.

Da análise dos resultados, pudemos concluir que o ensino explícito das estratégias de leitura contribui para uma melhoria do desempenho dos alunos na escrita do texto descritivo.

Palavras-chave: objetivos da leitura, estratégias de compreensão da leitura, texto descritivo, escrita de textos

## **ABSTRACT**

The present report emerges from the subject “Practical of Education Supervised II” and the experience with a group of students of the 1.st year, in a public elementary school, of the city of Lisbon and intends to be a reflective document (essay) about the practical experience in teaching context, during the 3.rd period, school year 2013/2014.

According with the problems that we found and the objectives traced in the intervention plan, a study was developed focused in the process of teach-learning of the descriptive text.

Our objective it to understand in what way explicit education forms of the reading strategies contributes for a better production of a descriptive text.

The intervention is based in a methodology with characteristics that if approach to the inquiry(research)-action, in a qualitative paradigm, which holds in itself the behavior, the activity of the people and the organizations.

The first phase (step) became related with the comment and the observation of the context and its consequent characterization. From this aspect we identified the fragilities and the potentialities of the pupils, mentors of the definition of the problematic one, as well as of the main objectives of the intervention. From here appeared the strategies to use and the skills which were necessary to develop in the pupils. After all these essential aspects, we conceive a share plan to implement during the period of intervention.

From the analysis of the results, we had concluded that the explicit education of the reading strategies contributes for an improvement of the performance of the pupils in the writing of the descriptive text.

Key Words: objectives of the reading, strategies of understanding the reading, descriptive text, writing of texts.

# ÍNDICE GERAL

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</b>	<b>3</b>
2.1. O Agrupamento e a Escola	3
2.2. A Sala de Aula e a Turma	3
2.3. Horário da turma e modos de intervenção da docente	5
2.4. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar	6
2.5. Avaliação diagnóstica dos alunos	6
2.5.1. Competências sociais	7
2.5.2. Português	8
2.5.3. Matemática	9
2.5.4. Estudo do Meio	9
2.5.5. Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica	9
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO</b>	<b>10</b>
3.1. Quadro síntese das potencialidades e fragilidades da turma	10
3.2. Definição dos objetivos gerais do plano de intervenção	11
3.3. Revisão de Literatura	12
3.3.1. Compreensão leitora	17
3.3.2. Estratégias de compreensão de leitura	19
3.3.3. O ensino da escrita de textos	20
3.3.4. Compreender o texto descritivo	23
<b>4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS</b>	<b>24</b>
4.1. Paradigma do estudo	24
4.2. Métodos e técnicas de recolha de dados	25
4.3. Métodos e técnicas de tratamento de dados	28
<b>5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM DESTAQUE PARA O TEMA EM ESTUDO</b>	<b>28</b>
5.1. Fundamentação dos princípios orientadores	29
5.2. Estratégias globais de intervenção	31
5.3. Contributo de cada área disciplinar para atingir os objetivos	34
5.3.1. Área disciplinar de Português	35

5.3.2 Matemática	39
5.3.3. Estudo do Meio	40
5.3.4. Expressão e Educação	41
<b>6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS</b>	<b>42</b>
6.1 Competências Sociais	42
6.2 Português	43
6.3 Matemática	45
6.4 Estudo do Meio	46
6.5 Expressão e Educação	46
<b>7. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>48</b>
<b>8. CONCLUSÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>60</b>
Anexo A. Caracterização da População Residente	61
Anexo B. Fotografias da sala de aula	63
Anexo C. Horário da turma	65
Anexo D. Fichas de avaliação sumativa do 2º Período	67
Anexo E. Grelhas de avaliação dos testes	79
Anexo F. Grelha de avaliação diagnóstica dos comportamentos sociais	83
Anexo G. Grelha de avaliação diagnóstica de Português	85
Anexo H. Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática	88
Anexo I. Grelha de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio	90
Anexo J. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Plástica	92
Anexo K. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Musical	94
Anexo L. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Dramática	96
Anexo M. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Físico-Motora	98
Anexo N. Unidade Didática de Expressão e Educação Físico-Motora	100
Anexo O. Plano de Ação	103
Anexo P. Ler, contar e mostrar	110
Anexo Q. Leva-me para casa	112
Anexo R. Ficheiro de atividades	114
Anexo S. Quadro de Van Gogh	116

Anexo T. Texto descritivo e imagens _____	118
Anexo U. Realização de dicionário _____	120
Anexo V. Fichas de trabalho sobre a estrutura do texto descritivo, sobre os localizadores espaciais e sobre a utilização da vírgula _____	122
Anexo W. Exercício sobre a utilização da vírgula _____	126
Anexo X. Realização de texto coletivo e produto final _____	128
Anexo Y. Resolução de problemas _____	130
Anexo Z. Apresentação do trabalho de projeto aos pais _____	132
Anexo AA. Atividade de Expressão e Educação Físico-Motora _____	134
Anexo AB. Atividade de Expressão e Educação Dramática e de Português _____	136
Anexo AC. Gráficos representativos da avaliação das competências sociais _____	138
Anexo AD. Gráficos representativos da avaliação de Português (Compreensão do oral) _____	145
Anexo AE. Gráficos representativos da avaliação de Português (expressão oral) _____	147
Anexo AF. Gráficos representativos da avaliação de Português (Leitura) _____	151
Anexo AG. Gráficos representativos da avaliação de Português (escrita) _____	157
Anexo AH. Gráficos representativos da avaliação - Produção escrita de textos descritivos _____	163
Anexo AI. Gráficos representativos da avaliação de Matemática _____	168
Anexo AJ. Gráficos representativos da avaliação de Estudo do Meio _____	172
Anexo AK. Gráficos representativos da avaliação de Expressão e Educação Plástica _____	175
Anexo AL. Gráficos representativos da avaliação de Expressão e Educação Musical _____	178
Anexo AM. Gráficos representativos da avaliação de Expressão e Educação Dramática _____	182
Anexo AN. Gráficos representativos dos indicadores de Expressão e Educação Físico-Motora _____	184
Anexo AO. Gráficos representativos das competências sociais _____	188
Anexo AP. Gráficos dos descritores de desempenho de escrita _____	192
Anexo AQ. Gráficos dos descritores de desempenho de leitura _____	196
Anexo AR. Gráficos dos indicadores de Comunicação Matemática _____	201

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Potencialidades e Fragilidades da Turma .....	11
Tabela 2. Relação entre as competências, os objetivos, as estratégias e as áreas disciplinares.....	33

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UC Unidade Curricular

PES Prática de Ensino Supervisionada II

PI Plano de Intervenção

ESE Escola Superior de Educação de Lisboa

CAF Componente de Apoio à Família

AP Associação de Pais

AEC Atividades de Enriquecimento Curricular

PC Professora Cooperante

# 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES), após a realização de dez semanas de prática pedagógica, quatro de observação e seis de intervenção, com o intuito de apresentar o trabalho desenvolvido e refletir sobre o mesmo.

A UC referida pretende desenvolver as competências essenciais ao desempenho profissional. Prevê a compreensão do funcionamento das escolas de 1.º e 2º Ciclos, a conceção e implementação de projetos curriculares de intervenção no 1.º Ciclo e no 2º Ciclos, a análise e reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual, a conceção e organização de instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular, a conceção e implementação de propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e a reflexão sobre a ação. De uma forma geral, dado que a intervenção já ocorreu, este relatório servirá para apresentar as opções de conceção e implementação do plano de intervenção, verificar a sua adequação, fazer uma reflexão sobre a prática efetuada e sobre as melhores formas de ação num contexto real de sala de aula. A prática foi desenvolvida numa escola de 1º Ciclo, numa turma de 1º ano.

Durante as semanas de observação procedemos ao levantamento das necessidades do grupo para podermos desenvolver estratégias de minimização ou anulação das fragilidades, bem como de enaltecimento das potencialidades. Destacamos como fragilidades alguns indicadores relacionados com comportamentos sociais, bem como a expressão oral, mais especificamente ao nível da comunicação matemática. Quanto às potencialidades, destacamos o gosto por ajudar os colegas e por desenvolver tarefas na aula.

A partir das potencialidades e fragilidades da turma, esboçámos um plano de ação, posto em prática nas dez semanas seguintes. Integrado na prática e de acordo com os objetivos do Plano de Intervenção (PI), foi desenvolvido um estudo com o tema: De que forma o ensino explícito de estratégias de leitura contribui para uma melhor produção escrita do texto descritivo.

Visto que a conceção e a implementação desse plano de ação já ocorreram, durante as dez semanas de PES, cabe-nos agora a tarefa de verificar a adequação do plano ao grupo de alunos para o qual foi concebido

Para elaboração do PI, contamos com a ajuda da Professora Cooperante, que nos auxiliou fornecendo os resultados dos testes de final do 2.º período e com alguma informação sobre a turma e sobre a escola, bastante importante para o desenvolvimento do nosso trabalho.

O presente trabalho está organizado em sete partes. A primeira está relacionada com a caracterização do contexto socioeducativo, em que se faz a descrição das características do agrupamento, da escola, da sala de aula, do horário da turma e dos modos de intervenção da docente, da relação entre o contexto escolar e o contexto familiar e, por fim, da avaliação diagnóstica dos alunos.

Na segunda parte, apresentamos a fundamentação teórica da problemática e os objetivos de intervenção, apresentando as potencialidades e fragilidades da turma. Apresentamos igualmente a definição dos objetivos gerais do plano de intervenção e faremos a revisão de literatura.

Na terceira parte, será apresentada a metodologia utilizada, o paradigma do relatório, os métodos e técnicas de recolha de dados, bem como o seu tratamento.

Na quarta parte, faremos uma apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa com destaque para o tema em estudo, em que apresentaremos a fundamentação dos princípios orientadores, as estratégias globais de intervenção e o contributo de cada área disciplinar para atingir os objetivos.

Na quinta parte, serão apresentados os resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos, nas diferentes áreas disciplinares.

Na penúltima parte, analisamos os resultados da avaliação do plano de intervenção. Para finalizar apresentaremos algumas considerações gerais sobre o estágio e o percurso formativo na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESE).

Por fim, apresentamos um conjunto de anexos, que pretendem ilustrar o percurso formativo apresentado.

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

### **2.1. O Agrupamento e a Escola**

O Agrupamento de Escolas ao qual pertence a escola onde se realizou a PES II situa-se no centro de Lisboa. É composto por uma Escola Secundária (sede de Agrupamento), onde funciona 3.º ciclo e Secundário, com cursos em regime diurno (Cursos Científico-humanísticos, Cursos Profissionais) e em regime noturno (Cursos de Ensino Recorrente, de Educação e Formação de Adultos (EFA) e formações modulares); uma Escola Básica 2,3, onde funcionam turmas de 2.º e 3.º ciclos e três Escolas Básicas, onde funciona a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo.

A freguesia onde se situa a escola tem 33745 habitantes, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística. Através da Figura A1 e tabela A1 (Anexo A), podemos identificar discrepâncias no que se refere aos níveis de escolaridade da população. 1385 habitantes não atingiram qualquer nível de escolaridade e 15533 habitantes atingiram o ensino superior, sendo a taxa de analfabetismo de 1,37%.

A freguesia tem sofrido uma crescente urbanização e dispõe de uma rede de transportes públicos (Metropolitano e Carris). Existem vários espaços culturais nesta zona, tais como o Centro Cultural João das Regras, a Biblioteca-Museu República e Resistência, o Gabinete de Estudos Olisiponenses, o Museu da Música e o Jardim Zoológico.

A escola é composta por três grandes pavilhões interligados no seu interior. Nesta escola, existem 4 salas de jardim-de-infância, com um total de 92 alunos. No ciclo seguinte, existem 14 salas de aula para um total de 322 alunos. A Componente de Apoio à Família (CAF), gerida pela Associação de Pais (AP), dispõe um total de 4 salas, que apenas são utilizadas no acolhimento e prolongamento. Para além do refeitório, sala dos professores, de funcionários e da coordenação, a escola conta ainda com uma sala para os apoios, com uma biblioteca e com o ginásio.

### **2.2. A Sala de Aula e a Turma**

A turma é constituída por 25 alunos desde o início do ano letivo. Os 25 alunos (15 rapazes e 10 raparigas) frequentam o 1.º Ciclo pela primeira vez e têm entre 6 e 7 anos.

Apesar de alguns revelarem dificuldades em determinados níveis, nenhum aluno estava diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais. Três alunos frequentavam terapia da fala, um aluno frequentava consultas de psicologia e outro aluno frequentava consultas de neurodesenvolvimento e psicologia. Todos estes acompanhamentos se desenvolviam fora da escola.

De acordo com a teoria de Piaget, as crianças, nesta fase de desenvolvimento, encontram-se no estágio das operações concretas. A inteligência centra-se na realidade e no que é possível de experimentar ou manipular, ou seja, no que é concreto. As crianças “compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas” (Sprinthall & Sprinthall, 2001, p. 108). Neste período, dá-se a aquisição dos conceitos de conservações físicas e espaciais, tais como a massa, o peso, o volume, o comprimento, etc. Assim, as crianças têm a capacidade de representar mentalmente uma estabilidade perante uma alteração, isto é, perante a alteração de uma forma de plasticina as crianças compreendem que a massa é a mesma ou, noutro exemplo, alterando o formato do recipiente, as crianças compreendem que o líquido continua a ocupar o mesmo volume. A criança adquire ainda novas capacidades como a reversibilidade, a classificação, a seriação, e noção de espaço e tempo. Tal como referem Sprinthall e Sprinthall (2001), “a sua capacidade de compreender o mundo é agora tão «lógica» quanto anteriormente era ilógica” (p.108).

Percebemos que a maioria destes alunos estava muito focada na realidade, não confundindo já a realidade com a fantasia. Como é expectável, segundo Piaget, a maioria dos alunos desta turma já tinham capacidade de estar concentrado um determinado tempo, numa determinada tarefa. Contudo, havia um aluno que ainda não conseguia. Este aluno revelava também, noutros aspetos, não estar no mesmo estágio dos colegas. Supomos que, em muitos aspetos, ainda estivesse no estágio pré-operatório.

Relativamente ao espaço, os alunos já percebiam a organização diferenciada dos vários espaços, conheciam-nos e interagiam neles.

A sala de aula era o principal espaço onde decorria a ação educativa, apresentando as dimensões adequadas para desenvolver as atividades, bem como boas condições de luminosidade (luz natural) (Anexo B). Era formada por várias

mesas, estando sentados dois alunos por mesa. Onze mesas estavam dispostas no formato “U” e as outras duas no centro da sala. A organização das mesas era sempre a mesma durante as atividades letivas. Os alunos estavam virados de frente para o pequeno quadro de ardósia e de costas para um placard de cortiça onde se encontravam afixados trabalhos e materiais. No fundo da sala, estava ainda uma estante que era utilizada pelos alunos para guardar os seus manuais e dossiês. A professora dispunha de um armário para guardar os seus materiais à entrada da sala. Nas paredes, era possível identificar alguns materiais de apoio às aprendizagens dos alunos, tais como uma reta numérica, um cartaz com os ditongos, letras do alfabeto, entre outros.

Para o desenvolvimento da área disciplinar de Expressão e Educação Físico-Motora, o espaço utilizado era o ginásio da escola, espaço reservado para a turma nas tardes de segunda-feira. Era um espaço amplo, de forma retangular, com acesso à sala de materiais.

### **2.3. Horário da turma e modos de intervenção da docente**

A turma tinha um horário misto, entre as 9h e as 11h, entre as 11h30 e as 13h e entre as 14h30 e as 16h. Posteriormente, os alunos desenvolviam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) dentro da própria sala, no ginásio ou no exterior.

O horário da turma contemplava um tempo semanal para todas as áreas disciplinares (Anexo C), sendo que podiam sofrer alterações sempre que necessário, tal como consignado no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

A orientadora cooperante guiava a sua ação pedagógica de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

Os alunos iniciaram a leitura e a escrita formal com o método analítico sintético, seguindo a ordem das letras do manual escolar adquirido para o efeito.

No que respeita à Matemática, esta área era trabalhada com recurso ao manual sempre que este ia ao encontro dos objetivos da orientadora cooperante e das necessidades dos alunos. Quando considerava necessário, utilizava fichas de trabalho.

Para além dos manuais, a professora concebia fichas de trabalho com uma regularidade diária, a fim de avaliar as competências dos alunos após cada sessão de trabalho expositivo em grande grupo.

Durante o processo de aprendizagem, a professora avaliava, através de observação direta, todos os trabalhos realizados pelos alunos, corrigindo-os quase todos na sua presença. No final de cada período, realizava uma ficha de avaliação sumativa em cada uma das áreas disciplinares de Português, de Matemática e de Estudo do Meio. Esta avaliação não era manifestada em resultados quantitativos por decisão do Agrupamento. A Professora apenas referia os pontos fortes e os pontos fracos identificados em cada aluno.

## **2.4. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar**

Neste contexto, a participação dos pais tinha um grande relevo. Era notório o interesse que as famílias tinham em participar e em envolver-se nas atividades da escola. Para além da grande intervenção que a AP tem na escola (entidade responsável pela dinamização da CAF e das AEC), era revelado um grande empenho por parte das famílias, tanto no acompanhamento dos trabalhos de casa dos alunos bem como na participação em atividades, quer em casa, quer na escola) e nas reuniões de pais. Eram poucos (1 ou 2), os casos de não envolvimento das famílias. Apenas uma criança não tinha a sua família representada numa árvore genealógica no placar da sala. Todos os alunos tinham o seu colar de contas que foi construído com as famílias. Apenas uma criança não teve familiares no dia da apresentação de uma peça de teatro aos pais. Todos os pais estão presentes nas reuniões convocadas pela professora.

Durante a nossa intervenção, desenvolvemos uma atividade sobre as profissões que consistia na presença de alguns pais para explicar a sua profissão. Tivemos uma afluência bastante considerável, tendo mesmo que alargar os dias que tínhamos previsto para esta atividade de Estudo do Meio. No final da nossa intervenção, convidámos os pais para assistirem à apresentação do produto final do projeto “Todos pela água” e tivemos a comparência de mais de 70% de pais ou outros familiares.

## **2.5. Avaliação diagnóstica dos alunos**

A partir dos testes de final de 1.º período realizados pela Professora Cooperante (PC), das nossas observações e das conversas informais que estabelecemos com a PC, procedemos à caracterização da turma tendo em conta os

conhecimentos que a turma já adquiriu. Uma vez que no fim do período de observação foram realizadas fichas de avaliação sumativas (Anexo D), analisamos igualmente esses dados (Anexo E).

A informação recolhida nestes momentos serviu de suporte ao desenvolvimento do trabalho proposto no plano de intervenção, partindo dos conhecimentos que os alunos já tinham e dos conhecimentos que não tinham conseguido adquirir.

### **2.5.1. Competências sociais**

Esta turma revelava comportamentos sociais adequados à faixa etária em que se encontra, não tendo sido observados casos de indisciplina graves (Anexo F).

As aquisições realizadas pelos alunos, no estágio das operações concretas, referidas anteriormente, são, para Piaget (1930), o resultado de uma transformação estrutural que ocorre neste estágio, a descentração. É nesta altura que a criança deixa de se centrar em si e em possibilidades únicas, passando a admitir a existência de outros pontos de vista. É assim manifestada uma “Moral Autónoma”, uma vez que a criança já não é tão egocêntrica, conseguindo aceitar outros pontos de vista. Esta moral é marcada pela flexibilidade e pela cooperação, em que a criança já começa a formular o seu código moral e a questionar as regras dos adultos (Sprinthall & Sprinthall, 2001).

Dado que, com o trabalho cooperativo os alunos, assumem a responsabilidade de alcançar os seus objetivos e cada um dos elementos será responsável por cumprir a parte que lhe compete para o trabalho comum, reconhecemos que a reciprocidade é inerente aos alunos, como defende Bruner, “a reciprocidade envolve uma necessidade de trabalhar cooperativamente com os outros” (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 239).

Verifica-se na turma que, tal como previsto, os alunos compreendem o ponto de vista dos colegas, chegando a referir os sentimentos e emoções dos colegas em determinadas situações. A cooperação entre colegas é visível pelas suas tentativas de ajudar a fazer determinadas tarefas, no entanto, o seu código moral, que está em fase de desenvolvimento, conduz à exaltação excessiva dos comportamentos desadequados dos colegas.

É ainda importante referir que as crianças consideram necessária a implementação de regras, mas, por vezes, colocam em causa a sua validade e a sua relevância.

### **2.5.2. Português**

No âmbito do Português, os alunos já conheciam todas as letras do alfabeto e já conseguiam ler uma grande diversidade de palavras. Verificava-se uma grande facilidade por parte dos alunos em identificar palavras com determinados sons. No entanto, e tal como era esperado nesta fase do desenvolvimento, apresentavam dificuldade em identificar as letras corretas para escrever algumas palavras. Por exemplo, se fossem solicitadas à turma palavras com o som [j], os alunos facilmente diziam palavras com esse som, mas revelavam dificuldade em identificar o grafema correto. Relativamente à escrita, a maioria dos alunos revelava destreza na motricidade fina, pelo que conseguia realizar as tarefas de escrita, apesar de alguns terem dificuldades ao nível de escrita de palavras e frases.

No que se refere à oralidade, notava-se uma grande discrepância entre os alunos. Alguns revelavam facilidade em expressar as suas ideias de forma correta e audível, contudo, outros mostravam algumas dificuldades neste âmbito (Anexo G).

Esta foi a área disciplinar em que se revelaram as maiores dificuldades dos alunos na ficha de avaliação sumativa do 2.º período. Podemos verificar que, por exemplo, o indicador “legenda imagens com correção ortográfica” não é atingido por vários alunos, assim como “escreve com correção” e “escreve frases com alguma complexidade” também têm alguns que não conseguem e outros que o fazem com dificuldade. É nesta grelha de avaliação que surgem mais células preenchidas a amarelo e vermelho, o que significa que as crianças têm mais dificuldades em concretizar as tarefas com sucesso.

A partir da análise dos indicadores, foi evidente a dispersão dos resultados, o que dificultava tirar conclusões gerais da turma. Neste caso, seria então mais pertinente avaliar aluno a aluno, pergunta a pergunta, no sentido de colmatar as dificuldades sentidas. Esta área foi uma das nossas preocupações, no sentido de minimizar as falhas e as dificuldades que os alunos apresentavam, uma vez que foi a área em que se verificaram piores resultados a nível geral. Especialmente porque este era um ano de iniciação ao ensino formal da leitura e da escrita, coube-nos a

responsabilidade de desenvolver as capacidades dos alunos nesse sentido de modo a formar bons leitores, com gosto nesta tarefa.

### **2.5.3. Matemática**

Nesta área disciplinar, também foi notória a assimetria que existe entre os alunos. Tanto no que diz respeito às tarefas de números e operações, como à análise de dados, alguns alunos desenvolviam as tarefas com facilidade, enquanto outros apresentavam mais dificuldades no raciocínio matemático (Anexo H).

A ficha de avaliação sumativa do 2.º período comprovou a nossa observação. Identificámos alguma dispersão nos resultados positivos, mas destacam-se três alunos com várias dificuldades, ou seja, desenvolveram as atividades, mas com dificuldades.

Foi então necessário apoiar mais estes alunos nos conteúdos trabalhados nesta disciplina de forma a minimizar as duas lacunas e a promover o seu sucesso.

### **2.5.4. Estudo do Meio**

Durante o período de observação, pudemos constatar que os alunos reconheciam com facilidade as estações do ano, bem como as suas características; distinguiam atitudes e comportamentos corretos e incorretos e identificavam o ciclo de vida de alguns animais (Anexo I).

Ao contrário da área disciplinar de Português, esta foi a disciplina que menos dificuldades apresentou aos alunos na ficha de avaliação sumativa do 2.º período, verificando-se uma grande representatividade de exercícios realizados com sucesso. Foram apenas duas as perguntas em que os alunos tiveram mais dificuldades, o que mostrou dois conteúdos que deveriam voltar a ser abordados na sala de aula (a árvore genealógica e os animais domésticos)

### **2.5.5. Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica**

Nas disciplinas de Expressão e Educação Artísticas, sentiram-se algumas fragilidades por parte de alguns alunos, bem como algumas potencialidades. Na área de Expressão e Educação Plástica, os alunos desenvolveram a prenda do dia do pai, revelando dificuldades na motricidade fina, no que diz respeito à utilização de materiais específicos como a tesoura e os pincéis, pois a maioria sentiu dificuldades no seu manuseamento de tesoura e no manuseamento de pincéis (Anexo J).

Na área de Expressão e Educação Musical, assistimos à produção de algumas canções e verificámos que existiam mais dificuldades a nível de utilização da intensidade adequada e na produção de pequenas melodias (Anexo K).

Na área de Expressão e Educação Dramática, não foi possível observar todos os alunos, mas os que observámos revelavam apenas dificuldades na exploração da voz (Anexo L).

Na área de Expressão e Educação Físico-Motora, os alunos mostravam falta de espírito de equipa e desrespeito pelas regras, no entanto, mostravam facilidade na perícia e manipulação de bolas (Anexo M).

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

O trabalho de avaliação realizado anteriormente permitiu-nos concluir alguns aspetos como as potencialidades e as fragilidades da turma e a partir daí permitiu-nos identificar os objetivos gerais da nossa intervenção. Para além disso, será pertinente apresentar a fundamentação teórica desses objetivos.

#### **3.1. Quadro síntese das potencialidades e fragilidades da turma**

No decorrer das quatro semanas de observação, a partir da observação direta e dos dados referidos anteriormente, identificámos várias fragilidades, que tentámos minimizar ou anular através da seleção de estratégias adequadas a cada situação. Identificámos também várias potencialidades, que promovemos para uma aprendizagem ainda com mais qualidade. As fragilidades e potencialidades identificadas estavam relacionadas com as competências sociais e com as áreas disciplinares, tal como mostra a tabela seguinte.

Tabela 1

*Potencialidades e fragilidades da turma*

<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
- Motivação para a realização das tarefas e motivação para a aprendizagem;	- Dificuldade na realização de tarefas nos tempos previstos;
- Responsabilidade na realização das tarefas de aula;	- Problemas de concentração;
- Gosto pela leitura;	- Não cumprimento das regras de sala de aula;
- Gosto por ajudar os colegas com dificuldades;	- Dificuldades de relacionamento;
- Participação ativa dos pais: na ajuda aos trabalhos de casa; na presença em atividades quando previamente solicitada; na realização de atividades e tarefas em casa; nas reuniões de pais <sup>1</sup> .	- Dificuldade em seguir instruções escritas;
	- Dificuldades na expressão oral;
	- Dificuldades na comunicação matemática;
	- Dificuldades no manuseamento de materiais.

Nota: Dados recolhidos através de observação direta durante a intervenção educativa da PES II.

### **3.2. Definição dos objetivos gerais do plano de intervenção**

Neste contexto, identificámos algumas questões que nos conduziram aos objetivos gerais do plano de intervenção:

Que atividades realizar para desenvolver a expressão escrita?

Que estratégias utilizar para manter e desenvolver o gosto pela leitura?

Que estratégias utilizar para desenvolver a compreensão da leitura?

Que atividades desenvolver para implementar o trabalho cooperativo e fomentar as boas relações entre os alunos?

Como promover a comunicação matemática?

---

<sup>1</sup> Potencialidade decorrente do contexto.

Com base na problemática acima referida, definimos alguns objetivos que nos pareceram adequados à turma com que íamos trabalhar e que pretendiam colmatar as fragilidades do grupo. Foram eles:

- Desenvolver competências de trabalho em cooperação e de respeito pelo outro;
- Desenvolver competências de escrita;
- Desenvolver competências de leitura;
- Desenvolver competências de comunicação matemática.

Acreditávamos que estes objetivos iam ao encontro da problemática da turma e que o desenvolvimento de estratégias para os concretizar permitir-nos-iam desenvolver sentimentos mais positivos entre os elementos da turma, tornando-a mais unida, empenhada e plena das suas capacidades.

### **3.3 Revisão de Literatura**

O presente plano de intervenção foi construído tendo como base o diagnóstico prévio que fizemos da turma. Este é um momento crucial que permite adequar a intervenção às características da turma e de cada aluno.

De forma a justificar a relevância do plano no presente contexto, será seguidamente apresentada a fundamentação dos nossos objetivos.

Com o desenvolvimento do primeiro objetivo, definido no âmbito das relações pessoais, pretende-se “desenvolver competências de trabalho em cooperação e de respeito pelo outro”. Este objetivo surge pelas características da turma, no que diz respeito ao estabelecimento de interações com os colegas e que, apesar de serem coerentes com a faixa etária dos alunos, são capacidades que devem ser trabalhadas ao longo do 1º CEB, tal como vem previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) quando enuncia como objetivo do ensino básico “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (alínea h, artigo 7º).

Segundo Arends (1995), a aprendizagem cooperativa promove o discurso e a discussão entre os alunos o que permite desenvolver o pensamento do aluno e interligar os aspectos cognitivos com os sociais da aprendizagem. Também Niza (1998) afirma que o trabalho cooperativo se tem revelado como a melhor “estrutura social para aquisição de competências” (p.80), uma vez que o grupo de alunos tem um objetivo comum e que a tarefa só se realizará com sucesso se todos contribuírem para a mesma.

A concretização deste objetivo será trabalhada ao longo de todo o plano, através das diversas atividades, nas quais os alunos serão organizados em grupos e terão de resolver e definir estratégias em conjunto, partilhando, assim, conhecimentos, ideias e valores.

No que respeita à Expressão e Educação Físico-Motora, concebemos uma Unidade Didática que, através dos seus objetivos específicos e das estratégias implementadas, visa alcançar este objetivo geral de intervenção, indo ainda ao encontro do que é definido como objetivo geral da Expressão e Educação Físico-Motora no Programa do 1º ciclo no âmbito quando refere: “cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas com a turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” (Anexo N).

No que diz respeito às expressões artísticas, estas também concorrerão para este objetivo uma vez que se tratam de formas de expressão distintas da linguagem oral e escrita. Tal como afirma Reis (2003), “Na expressão dramática a criança interage com uma ou mais crianças, em situações de comunicação verbal ou não verbal. É uma forma da criança se auto-descobrir, de se afirmar e de tomar contacto com diferentes situações sociais” (p. 130). Também a Música se reveste de grande importância no âmbito social visto que “desempenha um papel claro na formação e na expressão da auto-identidade (...) no estabelecimento e continuidade das relações interpessoais (...) [e] serve como meio de se lidar com o humor na vida do dia-a-dia” (Hargreaves, 1999, p.10-11).

Acreditamos assim que a promoção da cooperação entre os alunos, bem como da partilha de conhecimentos e/ou valores são uma forma de criar um espírito de equipa entre os elementos da turma e um clima de trabalho positivo e gratificante dentro da sala de aula, onde todos os atores se sentem confortáveis e onde haja vontade para exprimir as suas ideias e opiniões. É ainda importante referir que a

escola, enquanto formadora das gerações futuras, tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

O nosso último objetivo está relacionado com a Matemática e com uma das fragilidades que encontramos na turma. Verificámos que os alunos tinham dificuldades em explicitar oralmente os seus raciocínios pelo que definimos como objetivo “desenvolver competências de comunicação matemática”.

Além da resolução de exercícios, a comunicação matemática torna-se essencial ao longo de todo o percurso escolar dos alunos. É através dela que as crianças serão capazes de exprimir as suas ideias e estratégias de resolução, organizando assim o seu pensamento. Quando é realizada uma partilha em grande grupo, os alunos poderão ainda apropriar-se de outros modos de resolução. Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008) corroboram esta ideia ao afirmar que “uma comunicação na sala de aula baseada na partilha de ideias matemáticas permite a interação de cada aluno com as ideias expostas para se poder apropriar delas e aprofundar as suas. Nesta perspectiva, a comunicação permite aprender, mas também contribui para uma melhor compreensão do próprio pensamento” (p.61). É ainda assim que os alunos podem desenvolver outras competências ao terem de confrontar as suas resoluções com a dos colegas. Cabe ao professor dinamizar estes momentos no sentido de tirar o maior proveito deles e de forma a promover a interação entre os alunos e a discussão das estratégias selecionadas por cada um. Será assim possível que os alunos se questionem sobre a validade das estratégias utilizadas e que criem argumentos de defesa ou de contestação das metodologias utilizadas, visto que “o exercício de compreensão das estratégias e métodos usados por outros e o esforço desenvolvido para avaliar a sua correção, validade e utilidade, contribuem para o alargamento do conhecimento matemático” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p.61).

É ainda relevante lembrar que estes momentos são essenciais para que o professor conheça as formas de pensar dos seus alunos. Tal como afirmam Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008) “à medida que os alunos vão explicitando as suas ideias, o professor tem oportunidade de perceber como eles estão a pensar, o que lhe permite identificar concepções erradas, “arbitrar” o uso da linguagem matemática e planear novos desafios a colocar” (p.61).

Quanto ao segundo e terceiro objetivos, estes estão relacionados com a área disciplinar de Português visto que este é um ano de escolaridade em que os alunos

iniciam o seu percurso escolar e como tal, o ensino da leitura e da escrita apresentam-se como essenciais. Deste modo, definimos como objetivos “desenvolver competências de escrita” e “desenvolver competências de leitura” uma vez que estas duas competências estão interligadas e que, tal como afirma Sim-Sim (2009) “ler é compreender o que está escrito” (p. 9). Assim, pode dizer-se que a leitura tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal.

A entrada no 1.º ano de escolaridade constitui um momento crucial no desenvolvimento linguístico das crianças.

No que diz respeito à fonologia, esta é a primeira componente linguística a ser completamente desenvolvida e que, aos 6 anos, tende a estar adquirido por todas as crianças. Nos casos em que tal não se verifica, pode gerar dificuldades no âmbito da comunicação e da aprendizagem da leitura e da escrita (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2009). De acordo com estes autores, “os aspectos fonológicos, (...) com impacto no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, são os seguintes: (i) identificação de fronteiras de palavra; (ii) aquisição do inventário de sons; (iii) organização dos sons nas sílabas” (p. 20).

Antes de iniciar o ensino formal da leitura e da escrita, importa relembrar que as crianças já têm um grande domínio da linguagem oral. Assim, “um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem)” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 7).

De acordo com Neves e Martins (2000), “as crianças têm de começar por perceber quais são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que orientam a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos. Para tal, têm de ser capazes de pensar sobre a linguagem” (p.21). Como tal, para além do conhecimento prévio que têm, as crianças terão de ser induzidas num processo complexo que envolve bastantes mecanismos cognitivos.

É nesta fase do desenvolvimento que as crianças criam automatismo de reconhecimento de palavras. Como tal, é essencial que o processo de aprendizagem seja estruturado para que a decifração seja efetivada. Tal como afirma Sim-Sim (2009) nesta fase de aprendizagem são estruturadas a rapidez, a eficácia e a automaticidade no reconhecimento de palavras o que constitui o alicerce da leitura. Torna-se ainda relevante lembrar que a leitura interfere com o rendimento escolar de todos os alunos,

bem como com a apropriação de todos os conhecimentos e com a aquisição e/ou desenvolvimento de certas competências nas mais diversas áreas do saber (Sim-Sim, 1994).

Os aspetos sintáticos e morfossintáticos podem ser de aquisição precoce ou de aquisição tardia, sendo que apenas os primeiros são os observados nas crianças à entrada para o 1º Ciclo. O grupo nominal, grupo adjetival e grupo verbal são exemplos de aquisições de início precoce e que, apesar de serem simples à entrada para o 1º ano vão-se tornando “mais extensos, pela exploração de estruturas que integrem determinantes, quantificadores, complementos e modificadores não oracionais (como os adjectivos) e oracionais (como as orações adjectivas)” (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2009, p. 26).

Os aspetos discursivos que, até agora, eram rudimentares são atualmente trabalhados pelos professores com três objetivos principais: “as frases produzidas tornam-se mais longas; novas estruturas sintáticas são produzidas e compreendidas; os constituintes são expandidos” (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2009, p.11). As estruturas narrativas são um exemplo de trabalhos a serem desenvolvidos com este propósito.

Outro aspeto importante nesta fase de desenvolvimento é a ordem dos constituintes da frase. O Português é uma língua SVO, isto é, a ordem dos constituintes frásicos, em estruturas declarativas, é sujeito, verbo e objeto. No 1º ano de escolaridade, de acordo com Gonçalves, Guerreiro, e Freitas (2009), “há ainda limitações na exploração de todas as ordens de palavras, pelo que se deve estimular a sua compreensão e produção, explorando diferentes contextos discursivos e objectivos comunicativos” (p. 31).

Dadas estas referências teóricas e dado que observámos que estes alunos começam agora a desenvolver as várias competências de leitura e de escrita, será extremamente importante proporcionarmos-lhes atividades no sentido de melhorar a sua leitura e a sua escrita. Estas ideias são ainda revelantes para perceber o que as crianças sabem e o que conseguem fazer nestas faixas etárias no sentido de adequar a intervenção aos alunos. Será assim importante trabalhar a fonologia, os grupos nominal, adjetival e verbal tentando expandi-los, bem como explorar a ordem dos constituintes da frase.

### 3.3.1. Compreensão leitora

Saber ler é uma condição fundamental na sociedade atual, pois tem repercussões imediatas e a longo prazo no sucesso individual, profissional e social do indivíduo. Como tal, é importante que a escola assuma um papel preponderante, no ensino desta competência.

Primeiramente, importa perceber o que é saber ler, a que nos referimos quando falamos de compreensão leitora. Este processo evoluiu muito, nos últimos anos. Para Giasson (1993), desenvolveu de modelos tradicionais, centrados em listas sequenciais de habilidades e que defendiam a ideia passiva da mensagem, para modelos mais globais, que defendem a interação das habilidades, bem como a interação texto-leitor. Podemos afirmar que hoje se encara a leitura como um processo unitário, e não somente como um processo de habilidades isoladas, que não contribuirão para uma atividade real de leitura.

Os autores mais recentes também defendem a perspetiva unitária. Segundo Solé (citado por Solé, 2013), “ler es um processo de interacción entre el lector y el texto, processo mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guián su lectura” (p. 17). O ato de ler pressupõe, assim, extrair sentido de um texto, mas, para Viana et. al. (2010), este processo não é suficiente, pois “a leitura é o produto da interacção de vários factores e implica a activação de um conjunto de sub-processos” (p. 3).

Desta forma, ensinar a compreender é essencial para o desenvolvimento de um bom leitor. Existem, no entanto, três fatores que interferem na compreensão da leitura: derivados do texto; derivados do contexto e derivados do leitor (Giasson, 1993).

Os fatores derivados do texto consubstanciam a intenção do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo. A intenção do autor vai influenciar a estrutura do texto (o modo como o autor organizou as ideias no texto) e o conteúdo (os conceitos, o vocabulário e conhecimentos que o autor pretende transmitir). Importa referir que “os leitores se comportam de maneira diferente conforme os textos que lhes são apresentados” (Glasson, 1993, p. 36). Por isso, é relevante valorizar o objetivo da leitura, bem como compreender as motivações para a leitura e, conseqüentemente, o interesse do leitor. Se o leitor já se sentir motivado para a leitura, certamente haverá mais atenção por parte do mesmo. O próprio texto pode também ser motivador. O

facto de se conhecerem os interesses das crianças pode ajudar muito na motivação para a leitura. Assim, dado que no 1.º Ciclo do Ensino Básico se privilegia muito a leitura, deve “haver um especial cuidado nos textos seleccionados para ensinar a ler, pois espera-se que eles – geralmente excertos de textos longos – sejam, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a leitura de obras integrais, nomeadamente daquelas de onde foram extraídos” (Viana et. al., 2010, p.6). Neste sentido, é indispensável o papel do professor neste processo. A forma como gere todo o processo de leitura, através das situações de leitura, será marcante para o ensino da leitura e para o desenvolvimento do gosto dos futuros leitores.

Os fatores derivados do contexto são três: o psicológico, o social e o físico. O fator psicológico manifesta-se na intenção de leitura, o interesse pelo texto; o fator social prende-se com as intervenções do professor e dos colegas e, finalmente, o fator físico está relacionado com o tempo disponível, o ruído, entre outros fatores. Englobam todas as condições na qual se encontra o leitor quando entra em contacto com o texto. Estas condições dizem respeito às condições do meio, muitas vezes impostas pelo professor, e também às que o leitor impõe a si mesmo. Concluimos que estas condições, que influem na compreensão do texto, não estão diretamente ligadas às estruturas ou processos de leitura.

Quanto aos fatores derivados do leitor, referimo-nos a estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e aos processos de leitura que este ativa. As estruturas cognitivas “são as características que o leitor possui, independentemente das situações de leitura” (Giasson, 1993, p. 25). Estas integram o conhecimento que ele tem da língua e do mundo, derivados de experiências e leituras anteriores, bem como os seus conhecimentos e as suas atitudes. O aluno, quando inicia a escolaridade, mesmo sem saber ler, demonstra vários conhecimentos linguísticos próprios de um falante: “o maior ou menor domínio da linguagem oral vai ter uma influência determinante na aprendizagem da leitura” (Viana et al., 2010, p. 9). Assim, os processos de leitura dizem respeito ao que ele faz durante a leitura, ou seja, às habilidades a que ele recorre para compreender um texto.

Em suma, entendemos que a compreensão da leitura resulta da interação entre o texto, o leitor e o contexto e por conseguinte é necessária uma organização destas três variáveis para que se promova a compreensão leitora por parte do aluno.

### **3.3.2. Estratégias de compreensão de leitura**

Dado que a leitura de um texto e sua compreensão está intimamente ligada às diferentes variáveis acima referidas, é papel do professor ajudar a ultrapassar obstáculos que possam surgir. Normalmente esses processos (estratégias) são utilizados de forma inconsciente.

Para alguns autores, como Valls (citado por Solé, 2013), as estratégias são consideradas procedimentos porque têm utilidade para regular a atividade das pessoas, uma vez que a sua utilização permite solucionar, avaliar, insistir ou abandonar determinada ação para atingir o objetivo proposto.

Para além disso, Solé (2013) encara também as estratégias de compreensão de leitura como “procedimentos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, asi como su evaluación y possible cambio” (p. 59). Ora, a autora conclui que, sendo as estratégias de leitura procedimentos (conteúdos de aprendizagem), estas têm que ser ensinadas, não surgem por si só. As estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então devem ensinar-se estratégias para compreender os textos. Estas não se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem, por isso, ou se ensinam ou não se ensinam, ou se aprendem ou não se aprendem.

As estratégias de leitura implicam o cognitivo e o metacognitivo e, por essa razão, não podem ser tratadas como técnicas precisas, na medida em que não há receitas exatas. Devem, por isso, ser ensinados procedimentos gerais que o aluno consiga transpor sem dificuldades para outras leituras, desenvolvendo, deste modo, as suas competências de leitor. Há que privilegiar, quando se ensinam estratégias de leitura, a construção e uso de procedimentos gerais por parte dos alunos para que possam aplicá-las a situações variadas.

O leitor eficaz utiliza estratégias de compreensão de leitura, como a própria planificação dessas estratégias. Ao mesmo tempo, formula questões e hipóteses que vai verificando ao longo da leitura, desencadeia estratégias corretivas adequadas, como, por exemplo, não parar perante uma dificuldade, tentando solucionar, na informação seguinte, ou reler o parágrafo ou utilizando ajuda externa (consultando o dicionário ou questionando outra pessoa). Estas estratégias devem ser ensinadas através do ensino explícito da compreensão da leitura de textos, que tem por objetivo

o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transpor informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura.

De acordo com Sim-Sim (2008), as estratégias de compreensão são essenciais para que o aluno compreenda melhor o que lê. Estas estratégias surgem antes, durante e depois da leitura e são ensinadas explicitamente para abordar um texto.

Antes da leitura, o leitor pode socorrer-se de várias estratégias, como explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior sobre o tema, antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, filtrar o texto para encontrar chaves contextuais, estudar a estrutura do género textual em questão.

Durante a leitura, o leitor utiliza as seguintes estratégias: como fazer uma leitura seletiva, criar uma imagem mental do que foi lido, sintetizar à medida que se avança na leitura do texto, adivinhar o significado de palavras desconhecidas, usar materiais de referência, parafrasear partes do texto, sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Quanto às estratégias a utilizar depois da leitura, destacamos algumas, como formular questões sobre o lido e tentar responder, confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto, discutir com os colegas o lido e reler. Importa referir que as estratégias estão intimamente relacionadas com o objetivo da leitura. Por exemplo, quando o objetivo do aluno é aprender, a leitura deve ser mais lenta e repetida. Deverá começar com uma leitura geral do texto e, posteriormente, seguir para leituras de aprofundamento dos temas.

Apesar de as estratégias não serem exclusivas de determinada tipologia textual, há algumas mais eficazes para determinados textos. O leitor assume um papel ativo, neste processo, através da seleção de estratégias adequadas a cada tipologia de texto, resolvendo os problemas de compreensão com que se vai deparando.

### **3.3.3. O ensino da escrita de textos**

Ao mesmo tempo que o leitor utiliza as estratégias necessárias para compreender um texto, obterá também ferramentas essenciais que o ajudarão a produzir um texto.

Na verdade, a linguagem escrita cumpre diversas funções que vão determinar diferentes formas de escrever e de ler. Segundo Martins e Niza (1998), “o domínio da

leitura e da escrita implica a mobilização e a coordenação de diversas estratégias que são adquiridas através de sucessivas experimentações de produção e de compreensão de textos escritos significativos para quem aprende” (p. 191).

Entendemos, portanto, que estas duas competências são indissociáveis e que o professor deve privilegiar estas funções e estratégias para que possa selecionar as atividades mais adequadas, por forma a promover um maior sucesso na produção escrita das crianças.

A produção escrita implica, muitas vezes, a produção de um texto. O termo “texto” provém do latim *textus*, que significa tecido, o que nos transporta para um produto com uma unidade, estrutura e coerência. Neste sentido, compreendemos a abordagem de Neves e Oliveira (2001) ao referir que não podemos encarar o texto como um simples conjunto de frases. O texto e a sua formação estão ligados a uma competência textual, que é um sistema de regras de base que as gramáticas tentam explicar, tornando-se fundamentais para o reconhecimento e/ou produção da boa constituição textual. É através da competência textual que se distingue a competência de um leitor de compreender um texto.

O desenvolvimento da escrita gera uma maior compreensão da língua, através da reflexão que exige. A atividade de ler não implica escrever, mas a atividade de produção escrita inclui e integra em si a leitura. Os professores não têm de esperar pelo domínio do desenho das letras para desenvolver atividades de escrita com os alunos, uma vez que os alunos começam a escrever muito antes disso para comunicar. Neste sentido, “na fase da iniciação à linguagem escrita, a produção escrita não deve ser separada da actividade da leitura. A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão (a leitura)” (Niza, Segura e Mota, 2011, p. 15).

O contexto de sala de aula é privilegiado para propiciar momentos de escrita, com recurso a explicações, opiniões, relatar eventos, entre outros.

Segundo Barbeiro e Pereira (2008), o desenvolvimento da escrita deve conciliar a aquisição de competências específicas com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos. A partir daqui deve desenvolver-se a ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto dos escritos.

A intervenção deve ser feita não só no seio da turma, mas também na escola e da comunidade: “Com vista a proporcionar aos alunos o domínio da escrita, a acção do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência

para as estratégias e actividades que são postas em prática” (Barbeiro e Pereira, 2008, p. 9).

O ensino da escrita deve ser diversificado, começar desde início da escolaridade, ser frequente e ter em vista o ensino do processo (planificar, concretizar e rever). Deve ensinar-se os vários géneros textuais, bem como o contacto com os diferentes géneros textuais relevantes. O ensino sequencial das actividades de escrita também não deve ser esquecido, bem como a sua complexificação. Por fim, mas não menos importante, é imperativo um ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual e deve haver tempo de maturação para que haja integração do conhecimento e a sua mobilização.

Neste sentido, os alunos devem adquirir estratégias que lhes permitam compreender e produzir diferentes tipos de texto. Será importante que o professor disponibilize aos alunos textos didáticos para que observem a sua forma e a sua função, o que irá facilitar a compreensão dos textos. É também importante que os alunos percebam como se elaboram os textos, pois, este tipo de atividade será também uma ajuda para a sua evolução enquanto leitores.

Para além disso, os alunos devem ser expostos à experimentação guiada, através de desenhos de planos e esboços, debates para a construção e aprofundamento das ideias, exemplos e guiões preparados pelo professor. O professor deve proporcionar estratégias que permitam ao aluno escrever com sucesso, valorizando a originalidade dos textos, bem como a sua preparação, planificação e revisão. Só com muita experimentação se pode ir dispondo de estratégias para a resolução das dificuldades da escrita.

No entanto, esta atenção à produção de texto não pode ser exclusiva das actividades de Português. As várias áreas disciplinares são diferenciadas umas das outras por determinadas escolhas discursivas e textuais de que os alunos se têm de apropriar para ter sucesso: “As experiências integradoras de produção escrita servem de ajuda na aquisição de géneros textuais de todas as áreas curriculares” (Niza et al., 2011, p. 17).

A este respeito, Benejam et al. (s. d.) defende “que a la hora de presentar determinados contenidos de las diferentes áreas se explique también qué características tienen los textos que los vehicular” (p. 137). Os alunos devem entrar em contacto com os diferentes textos e devem adquirir estratégias para a compreensão e para a expressão. Se isto não acontecer, o mais provável é que recorram sempre ao

texto narrativo e não explorem outros gêneros textuais, como o descritivo, cuja importância veremos a seguir.

#### **3.3.4. Compreender o texto descritivo**

Nem todas as tipologias textuais contemplam a descrição enquanto tipo de texto, pois o seu tratamento tem reconhecido a sua “natureza incompleta e subsidiária que a caracteriza” (Neves et al., 2001, p. 95). A tendência geral é assumir a sequência descritiva como modo de organização dos conteúdos, um procedimento linguístico com características próprias.

Vários estudiosos defendem os diferentes tipos de descrição, segundo a seguinte terminologia (Neves et al., 2001): tipografia - descrição de lugar; cronografia - descrição do tempo, de um período ou idades; prosopografia - descrição física exterior; etopia - descrição das qualidades morais, psicológicas; retrato - descrição conjunta a nível físico e moral; paralelo - descrição para semelhanças e diferenças; quadro - descrições vivas de paixões, ações, acontecimentos, fenómenos.

A estrutura do texto descritivo permite o resumo da informação, reduzindo-a a um título, mesmo que a expansão descritiva seja ilimitada. Daí perceber-se que este é formado por uma série de elementos agrupados em torno de um tema-título, que resume a informação. O tema-título pode estar explícito no título, como pode estar implícito, como é o caso da adivinha. O restante texto funciona como informação nova, conseguido através do mecanismo de expansão textual, que relaciona uma série de propriedades ou qualidades do que se está a descrever.

No estudo, trabalhamos algumas recorrências: as estruturas caracterizadoras e modificadoras e os termos ou expressões que funcionam como organizadores de espaço. As estruturas caracterizadoras e modificadoras caracterizam os grupos nominais, verbais, adjetivais, adverbiais e preposicionais. Os termos ou expressões que funcionam como organizadores do espaço são representativos do espaço discursivo-textual da sequência.

Estes elementos caracterizadores definem a estrutura textual, que se encontra normalmente aliada a uma prática de caracterização e enumeração.

## **4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS**

No presente relatório, iremos apresentar a metodologia utilizada na implementação do plano de intervenção, integrado na UC de Prática de Ensino Supervisionada II, incluindo o estudo realizado. A intervenção teve por base a noção de professor-investigador, tendo em conta que, na atualidade, a gestão do currículo exige que o professor não seja um mero cumpridor de programas ou de metas, mas antes um observador atento e um crítico de orientações globais e da sua própria ação. Esta posição requer um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar para melhorar o ensino. Para além disso, “contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas” (Alarcão, 2001, p. 22).

Neste sentido, a intervenção desenvolveu-se, numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo de escolaridade, com 25 alunos, com 6 anos de idade, tendo por base uma metodologia com características da investigação-ação. Esta metodologia reveste-se de importância, neste contexto, uma vez que “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (Sousa e Baptista, 2011, p. 65).

Serão apresentadas, neste capítulo, as opções metodológicas adotadas, inicialmente através da apresentação do paradigma da intervenção e, posteriormente, através da apresentação dos métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados no contexto de estágio, inserido na PES, nomeadamente nas diferentes fases da intervenção: diagnóstico, implementação e avaliação.

### **4.1 Paradigma do estudo**

Os objetivos da intervenção permitem enquadrá-la numa metodologia com características da investigação-ação, num paradigma qualitativo, dado que comporta em si o comportamento das pessoas, a atividade das pessoas e a atividade das organizações.

Nesta intervenção, não existiu uma preocupação com a dimensão da amostra, nem com a generalização dos resultados, pois a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, através da análise dos comportamentos, das atitudes ou dos valores. “Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos” (Sousa e Baptista, 2011, p. 56). Valoriza, portanto, a descrição e a compreensão dos acontecimentos, dado que são observados e retirados do seu ambiente natural. Cabe ao investigador a compreensão dos acontecimentos e a sua interpretação significativa.

Como vantagens desta metodologia, podemos apontar o facto de gerar hipóteses de investigação, devido ao facto de se utilizarem técnicas como entrevista, observação minuciosa e análise de produtos. Como desvantagem podemos apontar a falta de objetividade.

Esta metodologia teve por base as referências documentais cedidas pelos Professores das várias unidades curriculares, pela Professora Cooperante; a pesquisa bibliográfica autónoma, bem como os documentos dos alunos da turma. Para além dos referidos documentos, foi realizada uma investigação assente na observação e caracterização do contexto socioeducativo, por forma a contribuir para uma melhoria da ação pedagógica desenvolvida pela turma, em primeiro plano, e para uma melhoria da ação pedagógica desenvolvida pela escola, em segundo plano.

## **4.2 Métodos e técnicas de recolha de dados**

Durante a intervenção, foi privilegiada a utilização de duas técnicas, consideradas as mais adequadas ao contexto e aos objetivos do projeto de intervenção: observação e pesquisa documental. A observação é uma técnica de recolha de dados “que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmos” (Sousa e Batista, 2011, p. 88) e que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontece num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87).

Por outro lado, segundo Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 93).

Sendo o contexto o espaço onde decorrem as ações e interações entre as pessoas, a observação, técnica de recolha de dados que exige a presença do investigador no local, permite o conhecimento dos fenómenos vividos pelas pessoas em determinado contexto. Assim, “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Esteves, 2008, p. 88).

Desde modo, por forma a conhecer os alunos, o contexto, as movimentações e as interações entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, na primeira fase da intervenção, a observação, aplicámos a técnica de observação, analisando e refletindo o contexto da turma e as interações entre Professora Cooperante e os alunos. Nas semanas de prática, que designamos de intervenção educativa, continuámos a utilizar esta técnica porque é sempre importante o Professor não deixar de observar e refletir sobre o seu contexto, sobre os seus alunos e sobre a sua ação, a fim de melhorar a sua intervenção e enriquecer o contexto onde está inserido.

Nas semanas de observação, realizámos uma “observação não participante”, pois observámos, apenas como “atores externos”, não como intervenientes e sem participação nas ações promovidas (Sousa e Baptista, 2011). Durante as semanas de intervenção, desenvolvemos maioritariamente uma observação participante, pois éramos os observadores e responsáveis pelos registos. Consideramos que a grande vantagem desta última situação foi a nossa integração no meio onde estávamos a investigar, na medida em que tivemos acesso às perspetivas dos alunos com quem interagíamos, ao vivermos os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Tivemos, assim, acesso, nesta fase, a dados aos quais não tivemos acesso, enquanto observadores externos (Sousa e Baptista, 2011).

A observação pode utilizar vários métodos, tanto nas semanas de observação, como nas semanas de intervenção, os métodos categoriais foram os mais utilizados. Recorremos a grelhas de observação com categorias já definidas, onde foram registadas as atitudes e comportamentos observados por nós, investigadores. Utilizámos também, em algumas situações que impunham registos reflexivos, métodos descritivos. Estes métodos “baseiam-se numa extensa descrição dos acontecimentos que o investigador já observou e registou, acrescentando-lhe, então, a sua reflexão que é condicionada pela sua experiência e conhecimento” (Sousa e Baptista, 2011, p. 88).

A pesquisa documental constitui, à semelhança da observação, a outra técnica de investigação qualitativa utilizada no decorrer da PES. Esta técnica permite complementar informações obtidas por outras técnicas, bem como a recolha de novos dados sobre um tema ou problema. “O trabalho inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objetivos e metas” (Sousa e Baptista, 2011, p. 88).

Na fase inicial da PES, pudemos consultar documentos oficiais, como o projeto de turma, e documentos particulares, como as planificações (1.º e 2.º períodos) da professora Cooperante, as grelhas de registo de avaliação dos testes de 2.º período, alguns materiais produzidos pelos alunos. Todos estes documentos, juntamente com as observações, permitiram-nos traçar os objetivos gerais, bem como delinear o nosso projeto de intervenção. A avaliação diagnóstica foi concretizada a partir do preenchimento de grelhas de registo de avaliação das observações realizadas (de todas as áreas disciplinares), bem como dos documentos particulares consultados (Anexos E a M).

Na fase de intervenção, utilizámos igualmente os materiais produzidos pelos alunos, bem como as grelhas de registo de avaliação que íamos preenchendo, consoante as observações desenvolvidas nesse período.

Importa realçar a relevância dos documentos produzidos pelas crianças, neste processo, pois permitem uma avaliação do sentido e do ritmo da aprendizagem dos alunos. Tal como refere Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

Verificámos que as técnicas de recolha de dados utilizadas, quer a observação, quer a pesquisa documental, nos permitiram recolher informações pertinentes para a nossa intervenção, bem como recolher informações pertinentes que nos permitirão refletir sobre a nossa prática e sobre o nosso futuro enquanto professoras.

A recolha de dados relativa à avaliação processual e final desenvolveu-se com base na observação participante, bem como na pesquisa documental referente às produções dos alunos da turma, decorrente das avaliações formativas concretizadas pelas mestrandas.

Diretamente relacionado com o estudo em questão, desenvolvemos um pré-teste, de forma a fazer uma diagnose da situação. A ficha de trabalho foi aplicada para verificação dos conhecimentos sobre a escrita de um texto descritivo. No final da

intervenção, foi aplicado um pós-teste, a mesma ficha de trabalho, de forma a ser feita uma comparação entre os resultados obtidos com a aplicação do pré-teste e os resultados obtidos com a aplicação do pós-teste.

### **4.3 Métodos e técnicas de tratamento de dados**

A interpretação dos dados de um estudo prevê diversas operações no que diz respeito ao tratamento de dados. O tratamento de dados trata de resumir, organizar, estruturar para apresentar as relações que daí advêm. Segundo (Sousa e Baptista, 2011), a interpretação e organização dos dados é uma das fases mais importantes da análise” (p. 114). Neste sentido, agrupámos os dados, quer da fase de observação, quer da fase de intervenção, quer da fase de avaliação processual e final, em gráficos e tabela, para posterior análise. Esta fase levou-nos a refletir sobre todo o processo e a concluir quais os aspetos pertinentes a analisar e a destacar.

Dado tratar-se da metodologia-ação, de carácter qualitativo, os dados recolhido são tratados através da análise de conteúdo.

O dispositivo analítico utilizado foi a categorização (kvale, citado por Sousa e Batista, 2011). As operações fundamentais deste processo, utilizadas por nós, constam de identificação de padrões, identificação da quebra de padrões e identificação das saliências.

Em modo de conclusão, é de referir que tentámos representar os diferentes conjuntos de dados de forma concisa e clara, compará-los, estabelecer relações entre eles, utilizando gráficos e tabelas.

## **5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM DESTAQUE PARA O TEMA EM ESTUDO**

O processo de intervenção educativa acarreta aspetos importantes a realçar no presente capítulo. Assim, faremos uma apresentação fundamentada dos princípios

orientadores do plano de intervenção, das estratégias globais de intervenção e o contributo das diferentes áreas curriculares para a concretização dos objetivos do plano de intervenção.

## **5.1 Fundamentação dos princípios orientadores**

Os princípios pedagógicos surgem como essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que são estes ou é por estes que a ação se desenrola.

Os princípios pedagógicos consistem em preceitos estabelecidos a nível didático que possam ser utilizados em vários contextos com o objetivo de contribuir para um melhor ambiente de ensino, alargar os conhecimentos e desenvolver as competências dos alunos envolvidos.

Neste contexto, entendemos que, por forma a alargar os conhecimentos dos alunos desta turma de 1.º ano, bem como para desenvolver as suas competências, seria essencial o trabalho cooperativo, por isso, definimo-lo como o primeiro princípio. Segundo Arends (2008), as estratégias de aprendizagem cooperativa podem e devem ser utilizadas frequentemente de modo a “facilitar o desempenho e ajudar os alunos de exceção e os alunos regulares a aceitarem-se e a respeitarem-se mutuamente” (p. 54). Para que este tipo de aprendizagem seja desenvolvida, é essencial que “os professores ensinem importantes competências sociais e de grupo” (Arends, 2008, p. 366). Dado que intervimos numa turma de 1.º ano, as competências sociais precisavam de ser muito trabalhadas, pois os alunos não tinham hábitos de trabalho cooperativo e seria fulcral desenvolver essas competências para que no futuro aceitem e respeitem os outros e possam desenvolver trabalhos mais ricos.

O segundo princípio consistia na promoção de situação de aprendizagem significativas. Esta teoria foi desenvolvida por David Ausubel, psicólogo americano, nos anos 60. Posteriormente, Pelizzari et al. (2002) defenderam que a aprendizagem significativa prevê que o aluno aprenda com base nos seus conhecimentos prévios. Se assim não for, a aprendizagem torna-se mecânica e mais facilmente será esquecida.

Estes alunos não eram exceção e surgiram mais resultados positivos pelo facto de investirmos em aprendizagens significativas, especialmente porque os alunos ainda estavam a aprender a trabalhar na escola.

Uma vez que “a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do

indivíduo” (Moreira & Masini, 2006, p.17), tivemos como ponto de partida para a aprendizagem assuntos que faziam parte dos interesses dos alunos e para os quais estavam motivados.

O terceiro princípio que considerámos importante colocar em prática foi a diferenciação pedagógica. Arends (2008) define diferenciação pedagógica como uma “adaptação do currículo e das abordagens educativas do professor, para que cada aluno possa aprender de acordo com o seu potencial” (p. 447). Sabe-se e espera-se que todas as crianças e jovens frequentem a escola e que dentro dessas escolas frequentem salas de aula regulares. No entanto, cada grupo de alunos é constituído por vários tipos de indivíduos com particularidades, personalidades e conhecimentos distintos. Deve ser da preocupação do professor ajudar todos esses alunos a atingir “elevados padrões de aprendizagem académica” (Arends, 2008, p.446). Para Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14). Segundo Tomlinson (1999), numa sala de aula diferenciada o bem do aluno é o fator mais preponderante. As variadas formas de inteligência e as capacidades de cada aluno devem ser valorizadas e as aprendizagens devem ser realizadas mediante os interesses pessoais dos alunos. As tarefas são diversificadas e adaptadas às necessidades de cada criança e o tempo disponibilizado para a realização destas é flexível mediante o ritmo de trabalho dos diferentes alunos. Neste contexto de estágio, os alunos tinham tempos bastante diferentes na realização das tarefas. Pretendeu-se, por isso, uma diferenciação pedagógica, por forma a rentabilizar as capacidades dos alunos, respeitando os ritmos de trabalho de cada um.

Quanto ao último princípio selecionado, a integração curricular, constituiu uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal, social e pedagógico dos alunos. O Currículo Nacional do Ensino Básico<sup>2</sup> (2012) prevê que o professor promova “atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes”, bem como desenvolva “atividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos” (p.17).

---

<sup>2</sup> Documento revogado pelo Ministério da Educação, mas orientador da prática docente.

## 5.2 Estratégias globais de intervenção

Como forma de pôr em prática o primeiro princípio enunciado, trabalho cooperativo, implementámos estratégias interdependentes, que promoveram o trabalho em equipa.

Para que este tipo de aprendizagem seja desenvolvida, os professores devem, por isso, desenvolver as competências sociais e de grupo dos alunos.

Assim, realizámos tarefas em pequenos grupos ou a pares, em várias áreas disciplinares. Nestes casos, os elementos de um grupo dependem uns dos outros para terem acesso ao conhecimento, não podendo “virar as costas uns aos outros” ou optar por trabalhar de forma independente, desenvolvendo, assim, “uma amistosidade considerável entre os membros do grupo” (Arends, 1995, p.367).

Quanto ao segundo princípio, aprendizagens significativas, consideramos importante realçar as estratégias que deram resposta às necessidades dos alunos e que potenciaram a sua motivação, originando aprendizagens significativas. Podemos enunciar a responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem e ações; a realização de trabalhos de casa apropriados; o envolvimento das famílias no processo educativo dos filhos; a existência de um ambiente positivo dentro da sala de aula; a disponibilização, por parte do professor, de atividades gradualmente mais difíceis; o encorajamento positivo aos alunos e a sua valorização; o estímulo, por parte do professor, do pensamento cognitivo dos alunos, assim como a monitorização do seu trabalho e a leitura de vários géneros de texto.

Para que adequássemos as práticas e os tempos das tarefas ao contexto do estágio, implementámos estratégias que respeitavam a diversidade dos alunos. Neste sentido, desenvolvemos atividades adaptadas às necessidades e interesses dos alunos. Dado que estes alunos desenvolviam as atividades em tempos muito distintos, criámos um ficheiro de atividades que era utilizado sempre que algum aluno terminava a atividade mais cedo. Pretendeu-se também, com esta estratégia, motivar os alunos para a aprendizagem e desenvolver a autonomia, pois os alunos eram totalmente responsáveis pela gestão da sua aprendizagem, na utilização do ficheiro.

Quanto à integração curricular, foram desenvolvidas estratégias globais integradoras das várias áreas disciplinares, tal como o desenvolvimento de um projeto integrador das Expressões e Educações Artísticas, que mobilizou competências de outras áreas disciplinares. Desenvolvemos a metodologia de trabalho de projeto, com

a realização de um projeto cujo título é “Todos pela Água”. Durante o período de observação, verificámos que os alunos revelavam pouca preocupação com a poupança da água. Entendemos, por isso, que, através de um trabalho de projeto, em que os próprios participaram e foram parte integrante, pudessem compreender melhor a importância da água e a importância e responsabilidade de todos na sua poupança.

Ao trabalhar a metodologia de trabalho de projeto com toda a turma, promovemos também o trabalho cooperativo entre os diversos elementos da turma. Com o desenvolvimento de atividades de cariz prático, pretende-se que os alunos interajam ativamente uns com os outros, auxiliando-se no decorrer das mesmas.

Enquanto forma de integração dos saberes, pretendemos que a apropriação de saberes fosse articulada com a formação moral e crítica dos alunos de forma a propiciar uma aprendizagem consistente e baseada em princípios socializadores.

Este tipo de abordagem permite uma “(...) visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2004, p. 24).

A construção de produtos finais com vista à divulgação dos conhecimentos adquiridos, torna-se fundamental para que os alunos, além de trabalharem numa perspectiva interdisciplinar, façam uso do que aprenderam para divulgar tanto a colegas como a toda a comunidade escolar. Neste caso, fomos mais além e a divulgação fez-se às famílias, que foram à escola, após convite concretizado pelos alunos.

Consideramos que esta metodologia foi a mais adequada para explorar este tema, pois, como refere Rangel e Gonçalves (s.d.), “a metodologia de trabalho de projeto é, assim, uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens mais sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades” (p. 26).

Tabela 2

*Relação entre as competências, os objetivos, as estratégias e as áreas disciplinares.*

<b>Competências a desenvolver</b>	<b>Objetivos gerais</b>	<b>Estratégias globais de intervenção</b>	<b>Áreas disciplinares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação;</li> <li>- Cooperação;</li> <li>- Respeito pelos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências de trabalho em cooperação e de respeito pelo outro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concretização de trabalhos a pares;</li> <li>- Realização de trabalhos em pequeno grupo;</li> <li>- Desenvolvimento de metodologia de trabalho de projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Estudo do Meio;</li> <li>- Expressões Artísticas;</li> <li>- Educação Física.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de textos diversos;</li> <li>- Planificação da escrita;</li> <li>- Conhecimento da pontuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências de escrita;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação de textos;</li> <li>- Escrita compositiva de vários géneros textuais;</li> <li>- Revisão de textos;</li> <li>- Escrita de textos a partir do fornecimento de vários elementos do texto;</li> <li>- Resolução de ficheiro de atividades;</li> <li>- Desenvolvimento de metodologia de trabalho de projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português;</li> <li>- Estudo do Meio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura fluente;</li> <li>- Leitura de textos diversos;</li> <li>- Organização da informação;</li> <li>- Conhecimento de novos vocábulos;</li> <li>- Mobilização da compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências de leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concretização de trabalhos a pares;</li> <li>- Realização de trabalhos em pequeno grupo;</li> <li>- Realização de atividades com vários géneros de texto;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades para conhecimento da estrutura de alguns géneros textuais;</li> <li>- Mecanismos de extração do tema ou da ideia principal;</li> <li>- Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta de dicionário;</li> <li>- Construção do sentido global do texto;</li> <li>- Utilização do registo escrito para melhor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Estudo do Meio.</li> </ul>

		compreensão da leitura; - Troca de impressões a respeito do texto lido; - Resolução de ficheiro de atividades; - Desenvolvimento de pesquisas de acordo com a Metodologia de trabalho de Projeto.	
- Leitura de problemas; - Argumentação matemática; - Discussão matemática; - Expressão oral.	- Desenvolver competências de comunicação matemática.	- Realização de trabalhos a pares; - Realização de trabalhos em pequeno grupo; - Realização de tarefas autonomamente; - Discussão das estratégias utilizadas no cálculo mental; - Discussão das estratégias utilizadas na resolução de problemas; - Realização de propostas de problemas.	- Matemática; - Português.

Nota: Tabela construída a partir da observação e reflexão do contexto educativo durante a intervenção educativa da PES II.

Considerando a análise do contexto e depois de definidos os objetivos, os princípios e as estratégias que guiaram a nossa intervenção, foram aplicados nas seis semanas de PES II (Anexo O).

### 5.3 Contributo de cada área disciplinar para atingir os objetivos

Na fase de construção do projeto de intervenção, nomeadamente aquando da definição dos nossos objetivos, bem como das atividades que seriam desenvolvidas, tivemos em consideração não só os interesses e necessidades dos alunos, como também o que já sabiam e o que precisavam de saber. Esta preocupação teve como base a construção de um plano de ação que fosse interessante para os alunos e que trouxesse aprendizagens significativas. Alunos motivados para a aprendizagem são alunos que aprendem mais e melhor. Um dos princípios de Bruner (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) baseia-se no facto de sabermos que as crianças têm uma vontade de aprender inerente, ou seja, Todos os alunos possuem vontade de aprender, sem que os motivemos. Concluimos assim que a motivação intrínseca dos

alunos é fundamental para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Contudo, faz parte do papel do professor motivar os alunos para as aprendizagens que não fazem parte dos seus interesses intrínsecos.

A valorização de cada aluno irá promover um clima positivo dentro da sala de aula e, sabendo que as competências adquiridas são reconhecidas, os alunos ficarão mais motivados para prosseguir nas suas aprendizagens. Foi neste sentido que pautámos a nossa intervenção.

### **5.3.1 Área disciplinar de Português**

Na área disciplinar de Português, desenvolvemos várias atividades que contribuíram para a concretização dos objetivos delineados. No que diz respeito ao desenvolvimento de competências de leitura, planeámos várias estratégias para encaminhar os alunos no sentido de se tornarem leitores fluentes. Tal como refere Sim-Sim (2008), “um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto” (p. 11).

Assim, expusemos os alunos a vários textos em várias ocasiões. Na hora do conto, éramos nós que escolhíamos o livro e fazíamos uma leitura em voz alta para os alunos, da qual retiravam informação para desenvolver a atividade seguinte. Na rotina Ler, Contar e Mostrar, os alunos tinham a liberdade de se inscrever e de escolher o que iam apresentar. Muitos escolheram apresentar um livro (Anexo P). Esta atitude de alguns alunos levou outros a querer também mostrar um livro que tinham em casa. Surgiram livros de literatura infantil, de ciência e de anedotas. Como os alunos estão a iniciar a leitura, é importante que estejam muitas vezes expostos a situações de leitura. Assim, criámos também o “Leva-me para casa”, atividade em que os alunos escolhiam o que liam. Podiam optar por uma anedota, uma adivinha, um poema ou um provérbio. O objetivo seria levar para casa e ler com os pais, mas alguns liam imediatamente na sala e tiravam outro livro para levar para casa (Anexo Q).

A deslocação semanal à biblioteca constituiu outro marco importante no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura. Formavam-se três grupos de alunos, um dos quais desenvolvia uma atividade de Matemática (jogo Cuisenaire) e dois dos quais desenvolviam atividades de leitura. Uma estava relacionada com a

pesquisa na internet para o projeto “Todos pela água” e a outra estava relacionada com a leitura a pares. Cada par de alunos daquele grupo escolhia um livro das estantes da biblioteca e fazia leitura partilhada. Sentimos que não devíamos ser nós a selecionar sempre os textos/livros para os alunos lerem. Nesta atividade, bem como no “Leva-me para casa”, os alunos tinham liberdade para escolher o que mais lhes interessava, o que mais os motivava. É de toda a importância os alunos, por vezes, escolherem o que vão ler, pois sentem-se mais motivados e empenhados na leitura, permitindo “atrair leitores e produzir futuros leitores” (Pontes & Azevedo, 2009, p. 69). A leitura a pares, bem como a pesquisa realizadas a pares, deram também um contributo ao desenvolvimento de trabalho cooperativo, ou seja, contribuíram para alcançar o primeiro objetivo do plano de intervenção, desenvolver competências de trabalho em cooperação e de respeito pelo outro.

O desenvolvimento de um ficheiro de atividades (Anexo R) revelou-se também uma contribuição para a concretização do objetivo referido anteriormente. O ficheiro consistia num repositório de fichas de trabalho, constituído por quatro separações que indicavam os temas representados: Português, Matemática, Estudo do Meio e Jogos. Esta estratégia surgiu a partir da fase de observação, quando verificámos que os alunos tinham tempos muito diferentes para desenvolver as diferentes atividades. Havia claramente um grupo de alunos que terminava muito rapidamente as tarefas, enquanto outro demorava mais do que o previsto. Por vezes, quando terminavam, iam ajudar os alunos com mais dificuldades, contribuindo também para alcançar o primeiro objetivo referido. Noutras ocasiões, quando a ajuda não era tão necessária, dirigiam-se ao ficheiro, escolhiam autonomamente o tema que iam trabalhar e resolviam a ficha. Posteriormente, socorriam-se do livro de correções, autocorrigiam-se e registavam o seu desempenho noutra livro próprio para o efeito. Esta estratégia permitiu aos alunos, por um lado, adquirir autonomia no estudo, por outro, desenvolver competências de leitura, independentemente do ficheiro que escolhessem. Dado que o processo era autónomo, tinham de ler as instruções para conseguir realizar o ficheiro e as correções para o corrigir. Assim, desenvolveram competências de leitura, como previsto no terceiro objetivo.

Durante a intervenção, promovemos ainda um conjunto de atividades, sequenciais e progressivas, que desenvolveu competências de leitura e, por consequência, desenvolveu competências de escrita.

Dado que íamos estudar a casa e os seus espaços, na área disciplinar de

Estudo do Meio, optámos por relacionar as duas áreas e, ao mesmo tempo que trabalhámos as divisões da casa, promovemos o ensino explícito de estratégias de leitura, bem como o ensino da produção escrita de textos descritivos.

Inicialmente propusemos duas atividades de diagnóstico; por um lado, pretendíamos perceber as competências dos alunos no que diz respeito à escrita do texto descritivo; por outro lado, pretendíamos aferir os conhecimentos dos alunos no que diz respeito ao conhecimento de vocabulário relacionado com a casa. Assim, pedimos aos alunos que escrevessem um texto a partir da imagem do quadro de Van Gogh, explicando o que viam (Anexo S). Então distribuámos um texto com a descrição de uma casa, uma imagem da casa e imagens de vários objetos. Os alunos tinham que recortar os objetos referidos no texto e colocá-los na respetiva divisão da casa (Anexo T).

No sentido de continuar a contribuir para a concretização do segundo e terceiro objetivos, desenvolver competências de escrita e desenvolver competências de leitura, respetivamente, promovemos um conjunto de atividades para que os alunos conhecessem mais vocabulário sobre a casa, bem como conseguissem desenvolver competências ao nível da produção escrita do texto descritivo.

Numa próxima atividade, propusemos aos alunos a construção de um dicionário ilustrado com vocábulos relacionados com a casa (divisões e objetos). Cada aluno dispunha de um livro de tamanho A5 e de 26 folhas brancas. Escreveram uma letra do alfabeto em cada página. Tinham também um conjunto de imagens com a respetiva legenda. Os alunos tinham que recortar a imagem, colá-la na respetiva letra e escrever o nome daquela divisão ou daquele objeto (Anexo U). Com esta atividade, os alunos perceberam que um dicionário se constrói por ordem alfabética, treinaram a ordem alfabética, aprenderam o nome de alguns espaços e objetos da casa e aprenderam a grafia dessas palavras. Por outro lado, ficaram também com um objeto de consulta para quando tivessem necessidade de recordar algum espaço ou alguma palavra.

Posteriormente trabalhámos a estrutura do texto descritivo, bem como os localizadores espaciais e a utilização da vírgula na enumeração, através da realização de duas fichas de trabalho (Anexo V). Para consolidar o último aspeto referente às vírgulas foi desenvolvida posteriormente uma atividade de treino. No quadro, estavam dispostas várias palavras, várias vírgulas e um ponto final. Um aluno de cada vez ia ao quadro ordenar para que se construísse uma frase correta. Repetiu-se o exercício

quatro vezes com frases diferentes (Anexo W).

Posteriormente, escrevemos um texto descritivo coletivo a partir da imagem de um quarto. Colocámos a imagem no quadro, pedimos aos alunos que observassem bem durante um período de tempo e que dissessem o que poderíamos escrever sobre o quarto. Antes de passarmos à escrita, ouvimos as várias opiniões e até alguns alunos a corrigirem outros sobre o que se devia escrever ou a ordem do que se devia escrever. Passando à fase da escrita, fomos escrevendo algumas ideias e levantando questões sobre as incorreções. No final, lemos o que tínhamos escrito e surgiram alguns comentários de alunos, no sentido de alterar um ou outro aspeto. Nós lançámos algumas dúvidas sobre determinados aspetos que não estavam corretos no texto e que tínhamos trabalhado, para levar os alunos a pensar sobre o que tinham escrito. No final, afixámos o trabalho na parede. Este trabalho à volta do texto permitiu que os alunos tentassem aplicar o que tinham aprendido sobre o vocabulário da casa, sobre a estrutura do texto descritivo, sobre os localizadores espaciais e sobre a utilização da vírgula, mas de forma apoiada e dirigida (Anexo X). Assim, desenvolveram competências de escrita para que, mais tarde, conseguissem ser eles a escrever.

Dado que os alunos já conheciam mais vocabulário sobre a casa, bem como a estrutura e algumas características do texto descritivo, repetiu-se a atividade de leitura de texto descritivo sobre uma casa e colagem dos objetos (Anexo T). O objetivo desta repetição, depois de desenvolver trabalho neste sentido, seria perceber se, de facto, o ensino de estratégias de leitura contribui para uma melhor compreensão leitora.

Progredindo nas atividades, pedimos que escrevessem novamente um texto descritivo sobre o quadro de Van Gogh (Anexo S). Depois das atividades anteriores, a maioria dos alunos mostrou-se mais confiante na realização desta atividade, fazendo um trabalho mais autónomo. Certamente nem todos estavam tão certos do que tinham que fazer. Dado que aprender a escrever requer treino e não se aprende apenas com a realização de um ou dois textos, seleccionámos o texto de um aluno e fizemos uma correção coletiva. Escrevemos o texto no quadro e começámos com as sugestões dos alunos. Alguns colegas perceberam determinados aspetos que faltavam ou que não estavam corretos, como foi o caso da ausência de título. O texto corrigido coletivamente não tinha título, pelo que essa questão foi logo levantada por um dos alunos.

Posteriormente à realização das atividades descritas anteriormente, no âmbito

da área disciplinar de Português e da área disciplinar de Estudo do Meio, concluiu-se o estudo dos conteúdos com uma produção escrita individual de um texto descritivo sobre o seu próprio quarto.

Pretendeu-se com esta sequência desenvolver competências de leitura e de escrita (previstas nos objetivos traçados no plano de intervenção) de forma lógica e de gradual complexificação.

### **5.3.2 Matemática**

Na área da Matemática, promovemos atividades direcionadas sobretudo para a concretização do primeiro objetivo, desenvolver competências de trabalho em cooperação e de respeito pelo outro, e do quarto objetivo, desenvolver competências de comunicação matemática.

Implementámos a rotina do problema. Duas vezes por semana, propúnhamos a realização de um problema, que seria resolvido a pares, algumas vezes, ou autonomamente, noutras vezes. Os pares tinham de conversar entre si para chegar a uma conclusão e, posteriormente, apresentá-la à turma. Não poderiam apresentar duas opiniões opostas, mas, se encontrassem duas soluções para o problema, podiam apresentá-las. Escreviam no quadro como tinham resolvido e explicavam oralmente. Os restantes pares, podiam fazer os seus comentários, fazer perguntas ou acrescentar informação estavam, assim, a trabalhar cooperativamente na resolução dos problemas e a desenvolver as suas competências de comunicação matemática, quer na discussão com o par, quer na discussão em grande grupo (Anexo Y).

Estas estratégias de trabalho cooperativo, referido anteriormente, promovem a comunicação entre os alunos, desenvolvendo também as suas competências sociais. Tal como sugere Niza (1998), contextos de aprendizagem em que a interação comunicativa se exerce fazem avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos. Esta capacidade deverá ser desenvolvida nas crianças devido também à sua implicação no futuro, uma vez que constitui a base de todas as relações interpessoais e, como tal, deve ser trabalhada. A escola, enquanto formadora de futuros adultos sociais, tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A comunicação tem assim um papel central na formação de uma criança, pois, é a partir dela que se desenvolvem várias competências. Tal como defende Sim-

Sim (2005), “a linguagem é um poderoso meio de modelação e controlo de aspectos referentes ao desenvolvimento social da criança” (p. 66).

### **5.3.3. Estudo do Meio**

No desenvolvimento das atividades da área de Estudo do Meio, promovemos a concretização dos três primeiros objetivos, desenvolver competências de trabalho em cooperação e de respeito pelo outro, desenvolver competências de escrita e desenvolver competências de leitura.

O desenvolvimento de um trabalho de projeto, “Todos pela água”, foi o marco desta área. Através dele e reunindo em si todas as áreas disciplinares, desenvolvemos trabalhos a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, tentando sempre alterar a constituição dos grupos (tal como fizemos em Expressão e Educação Físico-Motora). Segundo Arends (2005), “uma segunda tarefa de planificação, importante para a aprendizagem cooperativa, diz respeito à tomada de decisão acerca da forma como as equipas de aprendizagem serão formadas. Obviamente, esta tarefa varia de acordo com os objetivos que os professores estabelecem para uma determinada aula” (p. 375).

Desde a fase de planeamento até à apresentação do produto final, trabalhámos quase sempre em grupo, exceção feita na elaboração do convite enviado aos pais, que foi individual. Como produto final, fizemos uma apresentação aos pais que incluía ensinar aos pais o que tinham aprendido, leitura de poemas e apresentação de uma canção sobre a água (Anexo Z). Quando os alunos participam ativamente nas atividades, desde o planeamento até à avaliação, sentem-se parte integrante do processo de ensino e as aprendizagens tornam-se mais significativas. Como referem Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2008) “uma pedagogia participativa tem grande clareza acerca da relação inextricável entre os processo de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam, o que, por outras palavras, é dizer que reconhece a direccionalidade e interactividade entre os actores do processo educativo e os seus contextos” (p.29).

Na fase de desenvolvimento do projeto, os alunos precisaram de ler textos sobre a água e escrever as suas anotações, bem como escrever o convite aos pais e ler as frases no dia da apresentação.

Podemos concluir que este projeto contribuiu bastante para o cumprimento dos três primeiros objetivos do plano de intervenção, se tivermos em consideração todas as fases do mesmo.

#### **5.3.4. Expressão e Educação**

Na área de Expressão e Educação Físico-Motora, um dos blocos, Jogos, foi escolhido com o intuito de desenvolver as competências atrás referidas. Organizámos várias atividades em que os alunos tinham de colaborar uns com os outros em pequenos grupos e outras em que, apesar de realizadas individualmente, teriam de respeitar os colegas para que tudo corresse bem. Neste último caso, podemos referir uma atividade que promovemos em que os alunos tinham de dançar ao som da música e, quando esta parava, tinham de se colocar dentro de um arco que estava no chão. Cada vez que a música parava havia menos um arco no chão, o que dificultava a colocação de todos os alunos dentro dos arcos. Quem não cabia em nenhum arco tinha de sair do jogo (Anexo AA). Alguns alunos tiveram dificuldade em respeitar os colegas e perceber que, se os outros chegaram primeiro, tinham garantida a sua permanência no jogo. Apesar de alguns casos isolados, a maioria conseguiu respeitar as regras do jogo e os colegas.

Uma atividade que devemos realçar é a atividade desenvolvida no âmbito das áreas disciplinares de Expressão e Educação Dramática e de Português, pelo espírito de equipa que gerou nos alunos, pelo interesse e motivação que mostraram em participar bem, ou seja, como equipa e respondendo corretamente. Cada elemento do par tinha um pé amarrado ao outro; eram responsáveis por completar uma palavra que estava no quadro e que tinha uma lacuna. O par fazia um percurso na sala até uma cesta que tinha grafemas. Retiravam o que lhes interessava para completar a sua palavra. Durante o percurso de ida discutiam qual a letra ou grafema em falta, discussão essa que nem sempre tinha fácil resolução (Anexo AB).

Importa também referir que o tipo de atividades mencionadas anteriormente promove a interdisciplinaridade, reunindo em si a participação de várias áreas disciplinares. Como defende Palmade (1979), “a multidisciplinaridade orienta-se para a interdisciplinaridade quando as relações de interdependência entre as disciplinas emergem”. Passa-se então do simples “intercâmbio de ideias” a uma cooperação e a uma certa compenetração das disciplinas” (s.p).

## **6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

O processo de avaliação é fundamental ao longo de todo o processo ensino/aprendizagem. É a partir da avaliação diagnóstica que os professores decidem o rumo que vão tomar com os seus alunos. Partindo do que já sabem, e recorrendo às suas capacidades, os professores devem conduzir os alunos num processo de desenvolvimento das capacidades e conhecimentos. De acordo com os documentos legais, neste caso o despacho normativo 6/2012, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Foi neste sentido que, ao longo das semanas de observação bem como no restante tempo de intervenção, avaliámos as prestações dos alunos nas atividades, de forma a tornar as atividades cada vez mais adequadas. Tal como refere Leite (2003), “é preciso depois que a gestão e avaliação do projecto não seja feita apenas por intuição mas que, pelo contrário, a equipa assuma uma profissionalidade decorrente do desempenho de papéis do “professor investigador” e do “professor reflexivo”, que lhe permita construir dispositivos de acção adequados aos perfis de mudança desejados” (p. 99).

Neste sentido, faremos uma comparação da avaliação dos indicadores recolhidos na avaliação diagnóstica com os resultados obtidos no final da intervenção, em cada área disciplinar.

### **6.1 Competências Sociais**

Nos comportamentos sociais dos alunos houve alguns aspetos a registar desde o início até ao final da intervenção.

Quanto à contribuição das tarefas comuns, todos os alunos o concretizam, tanto no início, como no final da intervenção, não havendo, por isso, alterações a registar (Anexo AC). Esta tendência também se manifestou na realização dos trabalhos de casa, bem como no cumprimento do regulamento interno (Anexo AC).

No que diz respeito à participação adequada dos alunos, houve uma melhoria de 29% desde o início até ao final da prática, registando-se, por isso, uma diminuição de alunos com dificuldade (Anexo AC). 75% dos alunos respeitavam a opinião dos

colegas, quando foi realizada a avaliação diagnóstica, havendo depois uma subida para 83%, na avaliação final.

A aceitação das decisões coletivas teve um crescimento (8%) de alunos que o faziam com facilidade e uma total redução dos alunos que não o faziam. (Anexo AC). A pontualidade registou uma tendência decrescente, havendo 83% de alunos pontuais, no início, e 75%, no final da intervenção. De referir que a percentagem de alunos com falta de pontualidade subiu de 0% para 12% (Anexo AC).

Quanto à assiduidade, houve uma evolução muito positiva, diminuindo totalmente os 20% de alunos que o faziam com dificuldade, no início, para 0% (Anexo AC). Relativamente aos materiais necessários, houve um pequeno crescimento de 4% de alunos que o cumpriam (Anexo AC).

A percentagem de alunos que executa os trabalhos na aula aumentou 12% do início para o final da avaliação (Anexo AC). 58% tinham dificuldades em estar atento nas aulas, o que diminuiu para 29%. De referir que, no final, se registou 4% de alunos que não estavam atentos (Anexo AC).

Quanto à execução de tarefas no tempo previsto, 58% dos alunos tinham dificuldades em concretizar, mas, no final, houve uma melhoria de 8% (Anexo AC).

## **6.2 Português**

Na área disciplinar de Português, foram avaliados vários descritores de desempenho de quatro competências (compreensão do oral, expressão oral, leitura e escrita). Relativamente à primeira, analisámos dois descritores. O primeiro, cumprir ordens, manteve a sua tendência, 92% fazem-no com facilidade (Anexo AD). O segundo, responde a perguntas simples sobre um texto ouvido, não foi observado, no início, e, no final, registou 79% de alunos com facilidade em fazê-lo (Anexo AD).

Na segunda competência, analisámos seis descritores. A articulação dos sons da língua não sofreu alterações, mantendo-se os 79% de alunos que tinham facilidade em realizar a articulação (Anexo AE). Todos os alunos utilizavam o vocabulário adequado, tendência que se manteve também no final. Quanto à organização das frases, a percentagem de alunos que o faz corretamente (79%) manteve-se, no final (Anexo AE). A adequação do discurso à situação comunicativa melhorou a dois níveis. Por um lado, a percentagem de alunos com facilidade subiu de 75% para 83% e, por outro lado, a percentagem de 8% de alunos que não o fazia diminuiu para 4% (Anexo

AE). Outro descritor avaliado, pede a palavra, revela uma manutenção da percentagem de alunos que o faz com facilidade (79%), a eliminação da percentagem de alunos que não o fazia (Anexo AE). No concerne ao respeito pelo tempo de fala dos colegas, notou-se uma ligeira melhoria da percentagem de alunos que não o fazia (de 4% para 0%), aumentando, assim, a percentagem de alunos que o fazia com dificuldades (Anexo AE).

No que diz respeito à Leitura, avaliámos 8 descritores de desempenho. A articulação correta dos sons da língua é feita com facilidade por 88% dos alunos, no início e no final da intervenção, não se registando qualquer evolução (Anexo AF). Desde o início que 100% dos alunos identifica as letras, o que se manteve até ao final (Anexo AF). No início, 88% dos alunos estabelece a correspondência fonema-grafema e, no final, aumentou para 92% (Anexo AF). 88% dos alunos liam frases trabalhadas, no início, e 100%, no final. Um descritor que aumentou a percentagem de alunos foi a leitura de pequenos textos, que subiu de 88% para 92% (Anexo AF). Ao início, todos os alunos sentiam dificuldade em autocorrigir-se, quando se enganavam, mas, no final, podemos registar 38% dos alunos que o faz com facilidade (Anexo AF). No que diz respeito a responder a perguntas simples sobre o que leu, a percentagem de alunos que o faz com facilidade mantém-se nos 88% (Anexo AF).

Na escrita, foram avaliados dezassete descritores, sete dos quais relacionados diretamente com a produção de texto descritivo.

O primeiro descritor de desempenho, desenha as letras de acordo com os modelos, manifestou uma pequena melhoria, passando de 92% para 96% (Anexo AG); o mesmo aconteceu com a escrita de palavras conhecidas, em que passámos de 50% de alunos que o faziam com facilidade para 58% (Anexo AG). Quanto à escrita de palavras desconhecidas, houve uma melhoria na ordem dos 25%, mas a percentagem de alunos com dificuldades manteve-se sempre elevada (Anexo AG). A escrita de frases trabalhadas revelou 75% dos alunos que o faziam com facilidade, passando para 88% (Anexo AG). Apenas 17% dos alunos escreve frases recombinao do material linguístico já trabalhado, no início da intervenção, e 29%, no final da intervenção (Anexo AG). No início da intervenção, 58% dos alunos escrevem pequenos textos com dificuldade, diminuindo esta percentagem para 33%, no final da intervenção (Anexo AG). No que se refere ao cuidado com a apresentação das tarefas de escrita, 88% faziam-no com facilidade, no início, subindo este valor para 92%, no final (Anexo AG). A escrita com correção ortográfica é feita por 75% dos alunos, tanto

no início, como no final da intervenção (Anexo AG). A utilização das maiúsculas faz-se corretamente por 75% dos alunos, o que permitiu uma melhoria de 17% (Anexo AG). Podemos registar uma melhoria de 13% na utilização do ponto final, pois, 75% aumentou para 88% (Anexo AG).

Analisaremos de seguida sete indicadores relacionados com a produção escrita de texto descritivo. Quanto à utilização de título, houve uma evolução positiva, passando de 100% os alunos que não utilizavam para 1%. Os restantes fazem-no com facilidade (Anexo AH). No início, nenhum aluno escrevia introdução, mas, no final, 75% faziam-no com facilidade e apenas 12% não o faziam (Anexo AH). Quanto à enumeração de objetos presentes no quarto descrito, 79% não enumerava entre 8 e 15 objetos. No final, apenas 41% não o faziam. De destacar 23% que enumeravam entre 8 e 15 objetos (Anexo AH). 50% dos alunos não identificavam uma característica por objeto, na avaliação diagnóstica, mas, na última avaliação, regista-se apenas 18%. A percentagem de alunos que o faz subiu de 17% para 50% (Anexo AH). Quanto à utilização de referências espaciais, notou-se uma grande evolução também. 100% dos alunos não utilizavam, o que diminuiu para 9%. De referir que, na última avaliação, 50% faziam-no com facilidade (Anexo AH). No que diz respeito à utilização da vírgula, não houve praticamente evolução, mantendo-se o número de alunos que não o fazia acima dos 90% (Anexo AH). Em sentido inverso evoluiu o último descritor de leitura avaliado, faz conclusão. No início, 96% não o faziam. No final, 92% faziam conclusão. Os outros 8% não foram observados (Anexo AH).

### **6.3 Matemática**

Na área da Matemática, apesar de avaliar outros indicadores, optámos por registar apenas os dados que são comparativos, ou seja, os dados analisados no início da intervenção e no final da intervenção. Assim, analisámos indicadores de Números e Operações e Capacidades Transversais. A percentagem de alunos que sabe descompor números aumentou 21%, passando de 79% para 100% (Anexo AI). 88% dos alunos ordena os número , no início, aumentando para 100% (ANexo AI). Um indicadores que sofreu evolução negativa foi a utilização dos símbolos  $<$ ,  $>$  e  $=$ , em que, inicialmente, 100% fazia com sucesso e, no final, registou-se apenas 79% de

sucesso (Anexo AI). Em sentido inverso evoluiu a representação na reta numérica, de 75% passou para 92% a percentagem de alunos com sucesso (Anexo AI).

No que diz respeito às competências transversais da Matemática, verificamos que houve uma melhoria de resultados. No primeiro indicador, resolução de problemas, de 58% que resolvia os problemas com facilidade, passámos para 67%, eliminando a percentagem de alunos que não o fazia (Anexo AI). O último indicador avaliado na área disciplinar de Matemática foi a comunicação matemática que melhorou significativamente, deixando os 100% de alunos que o fazia com dificuldade para 33% que o faziam com dificuldade e 67% que o fazia com facilidade (Anexo AI).

## **6.4 Estudo do Meio**

Os indicadores analisados, no início e no final, da intervenção, na área de Estudo do Meio não nos permitem fazer uma análise comparativa, pois os indicadores avaliados na avaliação diagnóstica foram indicadores dos blocos “À descoberta de si mesmo” e “À descoberta dos outros e das instituições” e os indicadores avaliados no final estão relacionados com os blocos “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços” e “A descoberta de materiais e objetos”. Neste sentido, vamos apenas registar algumas conclusões referentes à última avaliação. 100% dos alunos reconhecem os diferentes espaços da casa e as suas funções (Anexo AJ). 83% dos alunos conseguem identificar algumas propriedades físicas da água (Anexo AJ). e 100% cultivam plantas na sala de aula (Anexo AJ). O último indicador analisado nesta última fase de avaliação foi a identificação de manifestações de vida vegetal, que registou uma percentagem de 83% de alunos que o fazem com facilidade.

## **6.5 Expressão e Educação**

Na área de Expressão e Educação Plástica, também não podemos registar comparações, pois na fase de observação diagnóstica foram observados poucos indicadores, que não coincidem com os indicadores avaliados na intervenção. Assim, destacamos a facilidade com que 100% dos alunos exploram as capacidades técnicas de esponjas e a grande percentagem de alunos (96%) que tem facilidade em explorar

as possibilidades técnicas de lápis de cor (Anexo AK). No que diz respeito à exploração de possibilidade de diferentes materiais, registamos 88% de alunos que o faz com facilidade, o mesmo acontece com a composição colando, em que a percentagem de alunos que o faz com facilidade é de quase 100% (96%) (Anexo AK). O único indicador que tem menos sucesso está relacionado com o recorte com tesoura, em que 83% dos alunos têm dificuldade (Anexo AK.).

Na área de Expressão e Educação Musical, verificamos que, a nível de afinação, não progrediram nem regrediram, mantendo os 79% de alunos que o faz com facilidade (Anexo AL). A mesma tendência é registada no seguimento do ritmo da canção, em que se mantêm os 75% de alunos que o fazem com facilidade (Anexo AL). No que diz respeito ao acompanhamento da canção com a pulsação, houve uma diminuição dos alunos que o faziam com facilidade, de 92% passámos para 67% (Anexo AL). Quando cantam, 71% cantava com intensidade adequada e, no final, subiu ligeiramente para 75% (Anexo AL). Regista-se uma grande melhoria a nível de reprodução de pequenas melodias, de 71% de alunos que o faziam com facilidade, subimos para 100% (Anexo AL). Dois indicadores importantes de referenciar, mas que só tiveram avaliação no final, são o acompanhamento de canções com gestos de percussão corporal (ritmo) e o acompanhamento de canções com gestos de percussão corporal (pulsação). De referir que os alunos têm mais facilidade com a pulsação, 71% fá-lo com facilidade, enquanto que o ritmo é feito com facilidade apenas por 29% (Anexo AL).

A área de Expressão e Educação Dramática regista um indicador que melhorou e outro que manteve os seus registos. Quanto à exploração da altura, velocidade e entoação da voz, no início tínhamos 25% de alunos que o faziam com facilidade. No final da intervenção registamos uma subida para 58% (Anexo AM). O último indicador desta área, mima a sua personagem, manteve os resultados, ou seja, 33% de alunos que o fazem com facilidade e 13% dos alunos que o faz com dificuldade (Anexo AM).

Na área de Expressão e Educação Físico-Motora, registamos dois indicadores que se mantêm nos 100% de alunos que os realiza com facilidade, que são a corrida para a frente e o salto ao pé-coxinho (Anexo AN). 79% dos alunos correm para trás, no início da intervenção, o que aumenta para 88%, no final da intervenção. Quanto ao cumprimento das regras do jogo, 63% faziam-no, no início, passando a 92%, no final da intervenção (Anexo AN). O último indicador a referir, colabora com os colegas de equipa, regista uma melhoria de 30%, passando de 58% para 88%, no final.

## 7. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Na prática docente, tal como noutras ocasiões, é natural que ocorram imprevistos, situações com as quais não estávamos a contar ou até ideias novas de estratégias que se adaptem melhor ao contexto onde estamos a trabalhar.

Os grandes traços do plano inicial não sofreram alterações, como já referido. Os objetivos gerais traçados demonstraram ser de grande relevância para o contexto em questão. Dado tratar-se de um primeiro ano, havia algumas questões que deviam ser claramente a nossa prioridade, como o relacionamento entre os alunos, a leitura e a escrita. Nessa base, redigimos os objetivos da nossa intervenção.

Quanto ao primeiro objetivo, desenvolver competências de trabalho em cooperação e respeito pelos outros, aplicámos todas as estratégias globais previstas, acrescentando a organização do trabalho na sala e fora da sala. Este reforço, que permitiu o melhor desenvolvimento das competências visadas, surgiu no seguimento do trabalho desenvolvido pela Professora Cooperante. Havia várias tarefas a desempenhar na sala para que o trabalho decorresse da melhor forma e havia várias funções que os alunos tinham que desempenhar no refeitório e no intervalo para que não houvesse conflitos entre os alunos. Este tipo de responsabilidade aumenta a cooperação e a participação de todos. Apesar de não fazer parte das nossas estratégias globais de intervenção, percebemos que seria uma mais-valia para a concretização do nosso objetivo.

Verificando os dados do primeiro indicador, tem iniciativa em participar nas atividades, no início e no final da intervenção, percebemos que houve uma melhoria (Anexo AO). Os 75% que tinham iniciativa subiram para 79%, ao mesmo tempo que os 8% dos que o faziam com dificuldades deixaram de existir. Na participação de forma adequada e pertinente, mantêm-se os 67% de alunos que o faz com facilidade e reduz-se a 0% os 12% de alunos que não participavam. Analisando os gráficos do terceiro indicador, colabora com os colegas de forma interessada e autónoma, percebemos que não houve alterações, as percentagens mantêm-se iguais. Quanto ao respeito pelo trabalho dos colegas e das suas intervenções, verificamos os alunos que o conseguem fazer aumenta de 75% para 83% e que os 8% de alunos que não o conseguiam fazer foi reduzido a 0%. O último indicador analisado, avalia o trabalho

que desenvolveu, também registou algumas melhorias. Em vez dos 83% iniciais de alunos que conseguiam avaliar o seu trabalho, passamos a contar com 83%.

Neste quadro, verifica-se que foram registadas algumas melhorias, constatando-se que o objetivo foi alcançado.

O segundo objetivo, desenvolver competências de escrita, apesar de aparentemente demasiado geral, foi também atingido, apesar de não aplicarmos as estratégias globais previstas como desejaríamos. A revisão de textos deveria ter sido mais trabalhada, pois os alunos, ainda em fase inicial de escrita, precisam aprender a verificar a sua escrita e a fazer a sua própria revisão textual. Neste sentido, muito trabalho há ainda a fazer. Por outro lado, trabalhámos mais a escrita compositiva, em vários momentos. Dado que os alunos ainda estão a iniciar a escrita compositiva, sentimos que precisam de mais treino. Nesse sentido, dedicámos atividades a esta estratégia, de forma a desenvolverem a competência de escrita de textos diversos. Quanto às restantes estratégias, aplicadas como previsto, contribuíram para uma melhoria das competências da escrita a nível geral.

Analisando os gráficos do início da intervenção e do final da intervenção, verificamos que houve uma pequena oscilação, de 4%, aumentando a percentagem de alunos que escreve frases respeitando as regras de correspondência fonema-grafema. (Anexo AP). A percentagem de alunos que escrevia textos com dificuldades aumentou de 37% para 52%, conquistando uma boa percentagem aos alunos que não escreviam. Quanto à escrita de palavras em ditado, a percentagem de alunos que não o fazia foi absorvida pelas dos alunos que o fazem com facilidade e com dificuldades. Quanto aos gráficos representativos do penúltimo indicador, mantém-se a percentagem de alunos que o consegue fazer, mas deixa de haver alunos que não o fazem, aumentando a percentagem de alunos com dificuldades. O último indicador, identifica e utiliza adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação, regista uma progressão no desenvolvimento de competências porque de 71% alunos que o fazem com facilidade passamos para 100%.

O terceiro objetivo, desenvolver competências de leitura, à semelhança do anterior, apesar de aparentemente geral, também foi atingido. A maioria dos alunos desenvolveu as competências de leitura previstas, apesar de um dos indicadores revelar uma descida na percentagem de número de alunos que o consegue fazer. A estratégia de desenvolvimento de pesquisa de acordo com a metodologia de trabalho de projeto deveria ter sido orientada de outra forma. É certo que os alunos ainda têm

algumas dificuldades de leitura, por estarem no primeiro ano, mas, se não fosse o constrangimento do tempo, provavelmente teríamos dado mais autonomia aos alunos para fazer as suas pesquisas. Dado que o tempo que dispúnhamos para o projeto era pouco, decidimos orientar mais as pesquisas dos alunos, fornecendo os textos ou indicando as páginas que deveriam consultar na internet. Ao fornecermos os textos ou indicar as páginas que deviam consultar na internet, também estávamos a contribuir para desenvolverem a leitura porque depois da nossa seleção, os alunos eram os responsáveis pelo resto da tarefa. Quando dispomos de muita informação, facilmente nos perdemos, especialmente se falamos de alunos com 6 anos, mas, se tivéssemos mais tempo disponível, não teríamos sido tão seletivos.

Analisando os gráficos (Anexo AQ) do início da intervenção e os do final da intervenção, verificamos que o primeiro indicador, lê pequenos textos de vários géneros textuais, deste objetivo melhora 8%, atingindo a totalidade dos alunos que conseguem ler com facilidade. Quanto ao conhecimento de novas palavras, de 88% dos alunos que o reconhecia com facilidade houve uma melhoria para os 96%. O terceiro indicador, relaciona diferentes informações contidas no mesmo texto, mostramos que houve uma diminuição dos alunos que o faziam com facilidade, passando de 88% para 67%. 100% dos alunos relacionam diferentes informações contidas no mesmo texto. Os gráficos que projetam o outro indicador analisado para este objetivo, refere, em poucas palavras, os aspetos principais do texto, indicam-nos uma permanência dos 67% de alunos que o fazem com facilidade e uma redução para 0% de alunos que não o fazia. Foi também comparada a interpretação das intenções e das motivações das personagens dos textos, em que se verificou uma ligeira melhoria de 4%. Mais de metade da percentagem de alunos, no início da intervenção, sublinhava no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e tentava compreendê-las, verificando-se, no final, uma subida de 8%. O último indicador avaliado, compreende o enunciado das questões, sofreu uma melhoria considerável. De 82% de alunos que compreendiam o enunciado das questões passamos para 100% no final.

O último objetivo previsto incluía competências de matemática que estão intimamente relacionadas com a língua. Não se pode ler um problema se não se tiver competências de leitura, não se pode argumentar matemática se não se souber exprimir oralmente.

As estratégias incluídas no plano foram quase todas concretizadas, apenas não concretizámos a discussão das estratégias utilizadas no cálculo mental. A rotina de cálculo mental não foi implementada como prevíamos, dados os constrangimentos do contexto, bem como os constrangimentos horários. Quando realizávamos a rotina de cálculo mental, fazíamos-lo apenas oralmente e os alunos apenas diziam os resultados, não havia discussão, nesta atividade. Poderia ter sido mais uma ocasião para os alunos desenvolverem a argumentação e discussão matemáticas, mas não foi possível implementar.

Para este objetivo analisámos quatro indicadores (Anexo AR). No primeiro, explica, em voz alta, a resolução de problemas, houve uma melhoria de 9%, nos alunos que o conseguem fazer sem dificuldades. Quanto ao segundo indicador, todos os alunos o executavam, mas com dificuldades. No final, 67% já o fazem com facilidade e 33% ainda com dificuldades. O terceiro indicador avaliado mostra-nos que 79% dos alunos respeitavam a opinião dos colegas, no início, e que essa percentagem aumentou para 88%, anulando-se também os alunos que não o faziam. O último indicador, utiliza vocabulário adequado às explicações das resoluções de problemas, mostra uma melhoria de 9% para quem consegue sem dificuldades.

Um aspeto muito específico que teve que ser alterado esteve relacionado com a área disciplinar de Estudo do Meio e com o contexto. Tínhamos previsto a realização de uma maquete da escola no âmbito desta área, mas optámos por não o fazer, pois surgiram opções mais relevantes. No período de observação, detetámos o interesse e a participação dos pais desta turma na vida escolar dos seus filhos. Como consideramos uma participação útil e desejável, lançámos aos pais o desafio de participar mais ativamente no estudo das profissões. Tal como refere Montandon (2001), foi comprovado que a implicação dos pais no percurso escolar dos seus educandos melhora tanto os resultados escolares como as atitudes dos mesmos. A adesão foi bastante elevada, daí termos que alterar o previsto inicialmente por considerarmos esta participação mais significativa e importante para os alunos.

Pode, então, fazer-se um balanço positivo relativamente à previsão e à concretização. Conseguimos concretizar minimamente o que tínhamos previsto no Plano de Intervenção, contribuindo, assim, para a progressão das competências dos alunos.

## 8. CONCLUSÕES FINAIS

A breves dias de terminar esta longa jornada, resta-me fazer um balanço do caminho percorrido, do antes, do agora e do depois. Jamais poderei considerar que serei a mesma pessoa, jamais poderei considerar que nada em mim mudou. O mais importante deste percurso foi aquilo que semeou em mim, desde o primeiro dia, desde a primeira aula de Música até ao momento em que levantar o certificado.

Começo pelo último estágio, um dos momentos mais marcantes da passagem pela ESE. As semanas de estágio mostraram-se muito ricas a vários níveis; permitiram-me aprender, ensinar, divertir-me, entusiasmar-me, preocupar-me,... Foram-me apresentados vários desafios, várias situações complicadas para resolver, mas a vida é feita de obstáculos e dificuldades, que nos fazem crescer, construir o nosso conhecimento e a nossa personalidade. “Pedras no caminho?/ Guardo todas/ Um dia vou construir/ Um castelo...” (Fernando Pessoa).

O que sentia era uma confusão de sentimentos, não sabia se estava feliz com uma turma de 1.º ano ou se estava preocupada. Ter uma turma de 25 alunos tão pequenos, com preocupações e necessidades tão especiais, confesso que me preocupou bastante. Por outro lado, senti que era o momento certo para aprender a lidar com isso, para desfrutar e tirar dali tudo o que tinha de bom. Foi, portanto, um momento de grandes aprendizagens que a ESE me proporcionou, uma boa oportunidade para concretizar alguns ensinamentos teóricos que adquiri ao longo dos anos anteriores.

Este estágio permitiu-me também sentir que os conhecimentos também se adquirem com a experiência. Cavaco (1995) refere que se aprende “com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (p. 162).

As práticas de trabalho mostram-nos que nem sempre tudo corre como prevemos, nem sempre fazemos o que preparámos e nem sempre o que preparamos é recebido como idealizámos. Mas isto é ser professor, preparar o que pensa ser o melhor e não se desiludir com o resultado, ser professor é ter a capacidade, a honestidade e a humildade de não desmotivar. Não é fácil estar sempre motivado, não desanimar. Todos já o sentiram, mas um professor sente para além disso porque tem

como horizonte os seus alunos e eles merecem o trabalho, a luta, a pesquisa, as lágrimas.

Neste estágio senti-me um pouco assim, com muitos momentos de motivação, outros de algum desânimo, muitos de imenso trabalho e quase todos de alegria. No início, delineámos um plano que, em traços gerais, foi cumprido, mas em educação nunca se pode falar em certezas absolutas, nunca podemos dizer que fizemos o melhor. É certo que tentamos fazer o melhor que conseguimos, é certo que há constrangimentos à nossa atuação, mas importa perceber que há sempre alguma coisa que podíamos ter feito de outra maneira. Mesmo que não fosse melhor, podia ter sido diferente. Esta certeza de que nada é perfeito não nos pode levar ao exagero e acharmos que nunca fazemos as coisas bem, mas a humildade é um sentimento muito adequado ao espírito de um professor. A atuação do professor “consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão” (Sacristán, 1995, p. 87).

Assim, penso que o meu estágio foi bastante equilibrado. Por um lado, acatávamos o que as Professoras da ESE recomendavam, por outro aceitávamos o que a PC sugeria e depois adaptávamos tudo com as nossas ideias. O importante, no final de cada atividade, eram as conversas com a colega de estágio. Cada uma tinha uma perceção diferente, cada uma tinha vivido o momento de maneira diferente. Nada como uma boa conversa e reflexão para se melhorar, para se evoluir. Desenvolvemos trabalho cooperativo com os alunos, mas antes e depois já nós o fazíamos. Organizámos tudo, tomámos decisões, refletimos sobre as planificações, sobre as atividades, sobre os materiais, sempre num espírito de aprendizagem e de ensinamento mútuo. Sentimos que só com esta partilha e entreajuda se consegue desenvolver e pôr em prática um projeto desta natureza e desta dimensão, tão rigoroso e tão exigente.

Neste espírito de partilha, desenvolvemos atividades que me deram imenso prazer pôr em prática, como o mercado e a hora do conto na biblioteca. O mercado foi especialmente marcante pelo entusiasmo dos alunos e pelos resultados positivos que ele trouxe. A vontade de aprender a utilizar o dinheiro, de gerir o seu dinheiro e especialmente a vontade de ajudar os outros para ninguém se enganar nos trocos e ninguém sair prejudicado foram os pontos fortes. Mas talvez a hora do conto, o dia específico em que li *O nabo Gigante*, me tenha feito sentir qualquer coisa diferente.

Senti que estava a chegar aos alunos, que os estava a “colar” à história, que os estava a fazer sonhar e imaginar. Estas atividades ficarão marcadas como prova de que os pequenos são o nosso objetivo, a nossa preocupação e a nossa razão de sermos professores.

A educação não é só alegria. Como em qualquer profissão, o professor também falha e também sente frustração em certos momentos. Durante a ação pedagógica, os momentos mais complicados foram os momentos em que percebi que vários alunos precisavam de ajuda e humanamente era impossível dar-lhes o apoio necessário. Sendo alunos de 1.º ano, são ainda muito dependentes e inseguros, por isso, recorriam ao professor com muita facilidade. Sentia-me completamente impotente quando ficava com 4 ou 5 alunos à minha volta a pedir auxílio. Nesta fase de estágio, os alunos são beneficiados por terem três professoras a ajudá-los. Independentemente de quem estivesse a intervir, ajudávamos as três (nós e a PC). Penso que neste período os alunos sentiram-se mais apoiados. Só é pena que uma pessoa sozinha não consiga ir tão longe. Uma sala com 25 alunos de 6 anos é mesmo uma grande aventura.

A razão de querer ser professor nasce dentro de nós; alguns sentem-na desde sempre, como é o caso, outros adquirem-na mais tarde e outros ainda aprendem a senti-la. Mas, para que tudo isto seja possível, é necessário um longo caminho, são necessárias muitas horas de aulas e muito trabalho, muita desilusão e muita alegria.

O Mestrado pretende dar-nos as bases para o futuro, para que possamos vir a ser bons profissionais, bons professores. Aqui aprendemos com Professores rigorosos e exigentes, que nos querem preparar bem para o que há de vir. Às vezes não é possível, ou porque não estamos dispostos a aprender ou porque achamos que não nos vai servir no futuro. Apesar disso, os Professores transportam-nos o seu saber e o gosto por aprender, mesmo nas áreas que nos diziam menos. No meu caso, esse foi o grande desafio, aprender a gostar de Ciências e de Matemática. Esta última conquistou-me rapidamente, estou rendida, mas as Ciências ainda têm um longo caminho pela frente. Dei por mim em várias aulas a achar que estava a ser muito dura com as Ciências, pois se os Professores falavam com tanto entusiasmo, com tanto gosto, aquilo tinha que ser interessante. Ainda não consigo ser tão entusiasta como eles, mas já tenho curiosidade e já pesquiso sobre alguns assuntos dessa área. Sendo um Mestrado com um leque científico tão vasto, é difícil gostarmos de todas as áreas. Essa foi a principal dificuldade que encontrei. Para a ultrapassar percebi que havia

uma razão de ser e tinha que aprender com esta experiência. Aprendi a aprender a gostar de várias coisas, mesmo do que não gostava. Fez-me olhar de forma diferente para certas matérias que pensava nunca mais voltar a estudar.

Considero a componente científica do curso muito importante, nalgumas áreas devia ser superior para nos dar mais suporte. Um aspeto não tão difícil de contornar, penso eu, está relacionado com a gestão dos estágios e das UC. Considero pouco proveitoso (para as UC) a introdução dos estágios quando as UC ainda não terminaram. Este ano senti essa fragilidade. O regresso torna-se muito difícil.

Esta formação é simplesmente uma semente, o professor tem que procurar estar sempre atualizado. Neste sentido, surge a questão da formação/atualização ao longo da vida, bastante importante para um professor. O professor tem o dever de se atualizar para conseguir acompanhar os seus alunos e ajudá-los a desenvolver as suas competências, tendo em conta os diferentes contextos, ou seja, “os professores têm de aceitar mudanças profundas na conceção e no desempenho da profissão.” (Esteves, 1995, p. 98) Depois a dedicação e o gosto por ensinar e aprender acompanham as fases seguintes do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, esta profissão exige muito de nós.

Considero a minha passagem pela ESE como uma oportunidade de aprender e um momento propício à reflexão sobre o futuro. Esta experiência aprofundou, no mínimo, a reflexão sobre o gosto, a vontade de ensinar e aprender e a disponibilidade pessoal de me continuar a dedicar a uma profissão tão trabalhosa, mas simultaneamente tão enriquecedora.

Da minha parte, fica a vontade, se me for permitido, de exercer esta profissão com crianças do 1.º ou do 2.º Ciclo. Se me forem fechadas algumas portas, não vou desistir, quero lutar e seguir o meu sonho.

“De tudo isto, e do mais que fica por contar, só posso dizer que foi tempo ganho, não foi perdido. Passada a festa fica a saudade.” (Jorge, 2001, p. 26)

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Publicado em *Cadernos de Formação de Professores*, N.º 1, pp. 21-30. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2008). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Benejam, P., Domínguez, M., Estaña, J. L., Izquierdo, M., López, N., Lladó, C. ... Teixidor, M. Barcelona: Editorial Síntesis. Institut de Ciències de l'Éduació.
- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cavaco, M. H. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In António Nóvoa (Orgs.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. (2011). Ministério da Educação.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, F.; Guerreiro, P. & Freitas, M. (2009) *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação – CIPEM*, 1.
- Jorge, M. A. S. M. (2001). *Diário de uma professora*. Porto: Asa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> (12 de junho de 2014).
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *A Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp 76-105). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta.
- Moreira, M. & Masini, E. (2006). *Aprendizagem Significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Editora Centauro.
- Neves, M. & Martins, M. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Neves, D. R. & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.
- Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de implementação do novo programa de português*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho e da aprendizagem no 1º CEB – Movimento da Escola Moderna*. Inovação. Ano 11. p.77-98.
- Oliveira-Formosinho J.; Lino, D. & Niza, S. (2008). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinaridad e ideologias*. Madrid: Narcea. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf> (12 de junho de 2014).

- Pelizzari, A.; Kriegl, M.; Baron, M. P.; Fink, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Rev. PEC, v.2, n.1, p.37-42.
- Pontes, V., & Azevedo, F. (2009). Modelos e Práticas em Literacia. In F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e práticas em literacia* (pp. 69-80). Lisboa: Lidel.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (s.d.). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Consultado em [http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011\\_vol1\\_n3/21\\_43.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf) a 5 de abril de 2014.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sacristán, J. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In António Nóvoa (Orgs.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1994). *De que é que falamos quando falamos de leitura*. Revista Inovação. Ano 7 n.º2. pp. 131-143.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda - Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura- A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, I. (2013). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.
- Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lousã: Pactor. 3.ª edição.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2001). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw – Hill.
- Viana, F. & Teixeira, M. M. (2002), *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. ... Pereira, L.  
(2010). *O ensino da compreensão leitora – da teoria à prática*. Coimbra: G.C. Gráfica  
de Coimbra.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Caracterização da População Residente**

Tabela A1

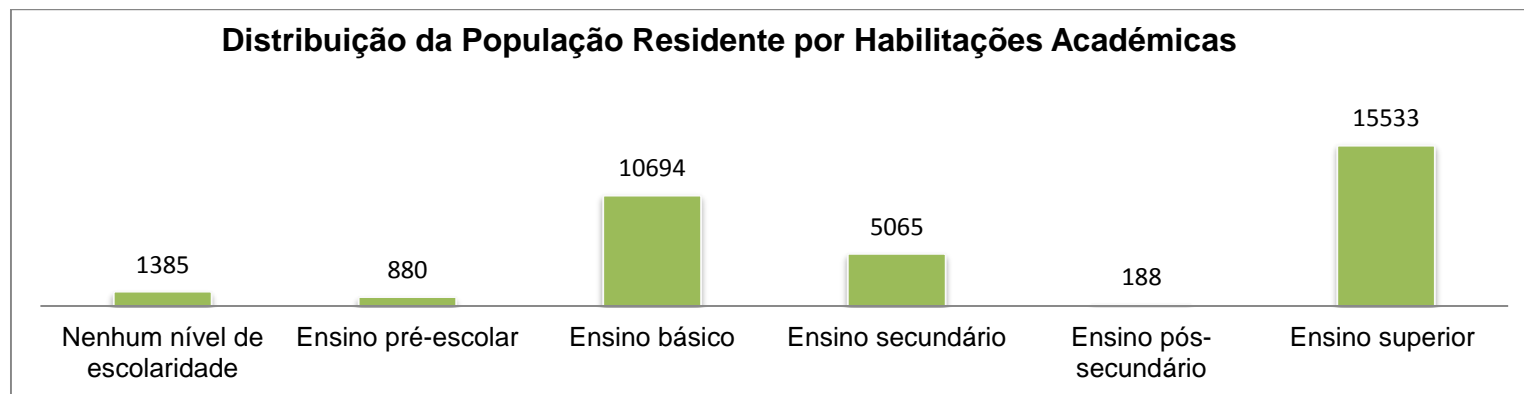
*População residente segundo o nível de escolaridade atingido*

População		População residente segundo o nível de escolaridade atingido																	Analfabetos com 10 ou mais anos		Taxa de analfabetismo	
		Nenhum nível de escolaridade		Ensino pré-escolar		Ensino básico						Ensino secundário		Ensino pós-secundário		Ensino superior						
						1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo												
HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H			
33745	15194	1385	559	880	461	5165	1973	1703	776	3826	1712	5065	2385	188	117	15533	7211	425	95	1,37		

Nota: Retirado de [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)

Figura A1

Distribuição da população residente por habilitações académicas



Nota: Retirado de [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)

## **Anexo B. Fotografias da sala de aula**



*Figura B1.* Sala de aula. Nota: Fonte própria



*Figura B2.* Sala de aula. Nota: Fonte própria

## **Anexo C. Horário da turma**

Tabela C1  
*Horário de Regime NORMAL 1º ciclo*

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h 00 - 11h	Português	Matemática	Estudo do Meio	Português	Matemática
11h - 11h 30					
11h 30 - 13h 00	Estudo do Meio	Português	Matemática	Apoio ao Estudo	Português
13h - 14h 30	A L M O Ç O				
14h 30 - 16h	Matemática	Expressões	Mat. 30m Oferta Compl.	Português 1h Mat. 30m	Expressões
16h - 16h 30	INTERVALO		Componente de Estabelecimento	INTERVALO	
16h 30 - 18h					

Port	Mat	Est M	Apoio Est	Exp	Of Compl / Area Proj
8 h	8 h	3h 30	1h 30	3 h	1 h
25 horas					

Fonte: Professora Cooperante

## **Anexo D. Fichas de avaliação sumativa do 2º**

**Período**



O peixe é:

- pequeno.
- rosado.
- azulado.

3 - Responde:

O que há no lago?

\_\_\_\_\_

Como é o peixe?

\_\_\_\_\_

4 - Completa.

A Xana → vai \_\_\_\_\_  
→ leva \_\_\_\_\_  
→ vê \_\_\_\_\_

5 - Separa as palavras em sílabas e rodeia a sílaba tónica.

buzina ⇒ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_      caixote ⇒ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_  
doze ⇒ \_\_\_ / \_\_\_              baliza ⇒ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_  
peixe ⇒ \_\_\_ / \_\_\_              roxo ⇒ \_\_\_ / \_\_\_

6 - Escreve a frase com valor negativo.

A Xana vai a um piquenique no rio.

\_\_\_\_\_

7 - Completa as frases com as palavras destacadas no retângulo.

hora  
xilofone  
queijo  
baliza

No piquenique, a Xana toca \_\_\_\_\_.

A mãe da Xana põe \_\_\_\_\_ no pão.

O Zeca meteu um golo na \_\_\_\_\_.

Já é noite. É \_\_\_\_\_ de ir para casa.

8 - Ordena a frase e ilustra.

dá peixe. ao comida Xana A

\_\_\_\_\_



9 - Completa como no exemplo.

amigo	amigos
peixe	
lago	

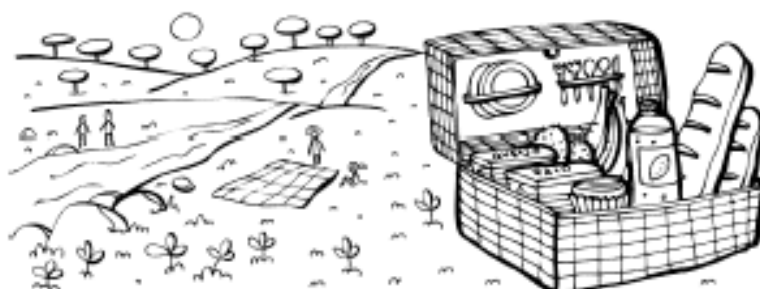
10 - Faz a legenda.



11 - Escreve frases que descrevam as imagens.

---

---



---

---

---

---

12 - Liga os pontos por ordem alfabética. Completa o alfabeto maiúsculo. Pinta a teu gosto.

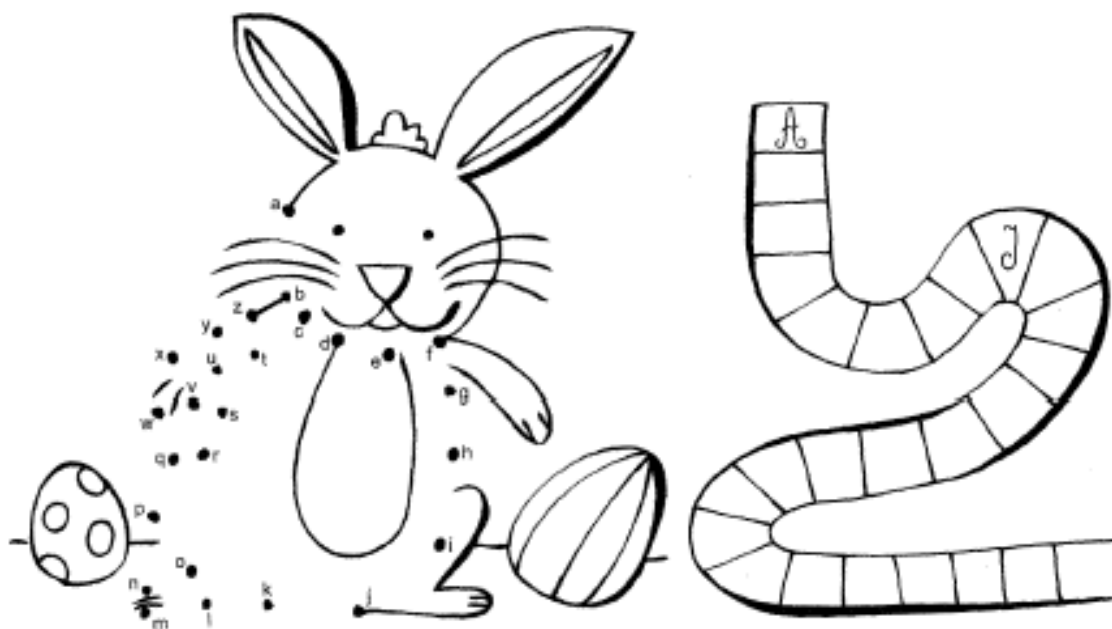


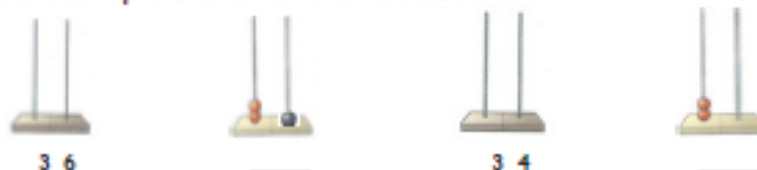
Figura D2

Teste de avaliação sumativa de Matemática de 2º período

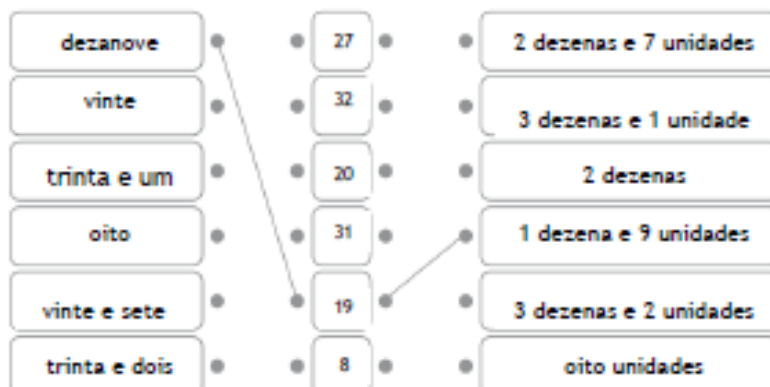
1 - Completa o quadro com os números até 39

1									

2 - Escreve ou representa os números no ábaco.



3 - Relaciona corretamente de acordo com o exemplo.



4 - Completa os  $\square$  contando de 2 em 2.

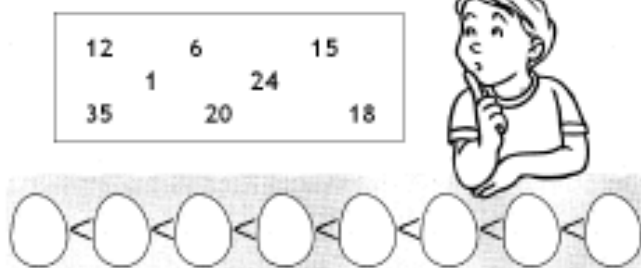


5 - Completa com os números que estão antes, depois ou entre.



6 - Escreve os números por ordem crescente.

12	6	15
	1	24
35	20	18



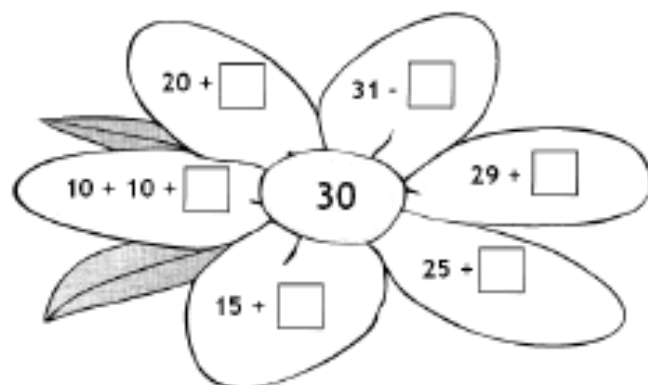
7 - Completa com >, < ou =.

$6 + 6$ <input type="checkbox"/>	$17 - 1$ <input type="checkbox"/>	$26$ <input type="checkbox"/>
$12$	$18$	$18$
$23 - 20$ <input type="checkbox"/>	$10 + 10$ <input type="checkbox"/>	$25$ <input type="checkbox"/>
$20$	$30$	$27$

8 - Escreve um número que se adapte a cada caso.

<input type="text" value="17"/> > <input type="text"/>	<input type="text" value="25"/> = <input type="text"/>	<input type="text" value="20 + 7"/> < <input type="text"/>
--	--	--

9 - Encontra várias maneiras de obteres o número 30.



10 - Rodeia os números amigos do 10 e descobre os resultados.

$3 + 5 + 7 = \underline{\quad}$ $8 + 2 + 4 = \underline{\quad}$ $6 + 9 + 1 = \underline{\quad}$	$6 + 4 + 2 = \underline{\quad}$ $5 + 3 + 5 = \underline{\quad}$ $7 + 8 + 3 = \underline{\quad}$
---	---

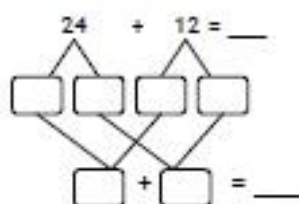
11- Calcula mentalmente, com a ajuda do esquema.

$7 + 8 = \underline{\quad}$  porque \_\_\_\_\_ .

$5 + 6 = \underline{\quad}$  porque \_\_\_\_\_ .

12 - Calcula, usando as 2 estratégias de decomposição que aprendeste (decomposição em árvore e decomposição horizontal).

decomposição em árvore



decomposição horizontal

24 + 12 = \_\_\_

•

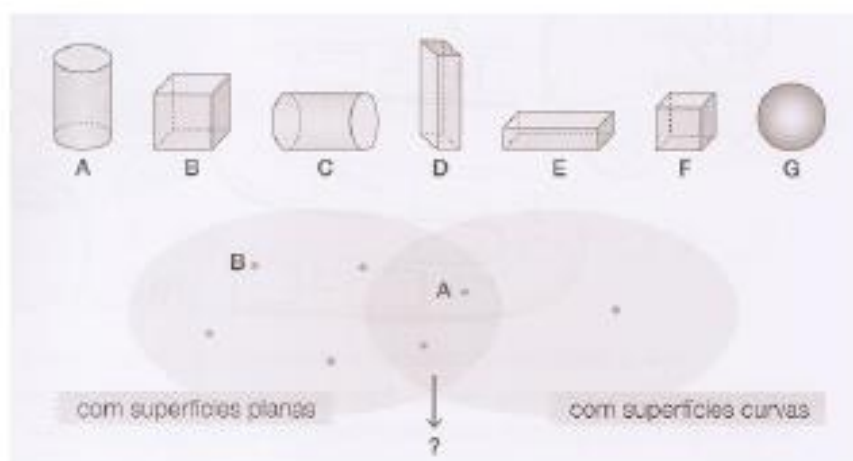
•

13 - Observa os sólidos geométricos.

13.1 - Pinta os sólidos que só têm superfícies planas.

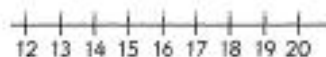
13.2 - Rodeia os sólidos cujas superfícies são curvas e planas.

13.3 - De acordo com as suas características, distribui os sólidos pelo diagrama de Venn, escrevendo as letras respetivas.



14 - Resolve o problema utilizando a reta numérica.

O coelhinho da Páscoa tem 19 ovos para dar. Já deu 4. Quantos ovos ainda tem para distribuir?



□ ○ □ = □

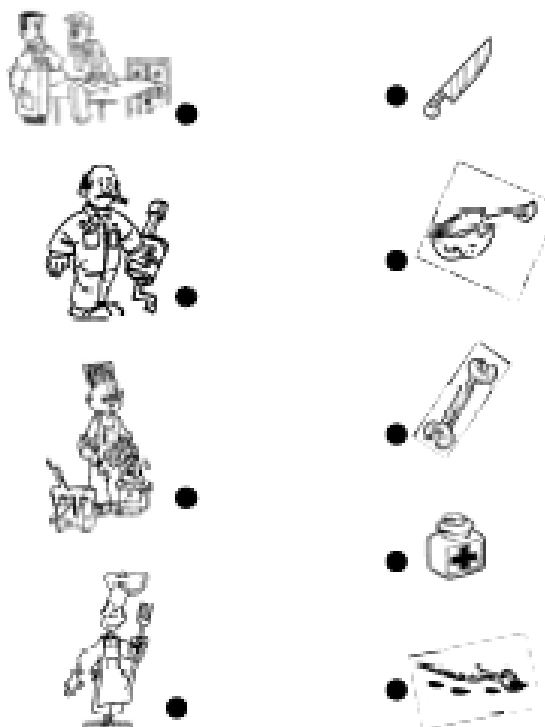
R: Ainda tem \_\_\_ ovos.



Figura D3

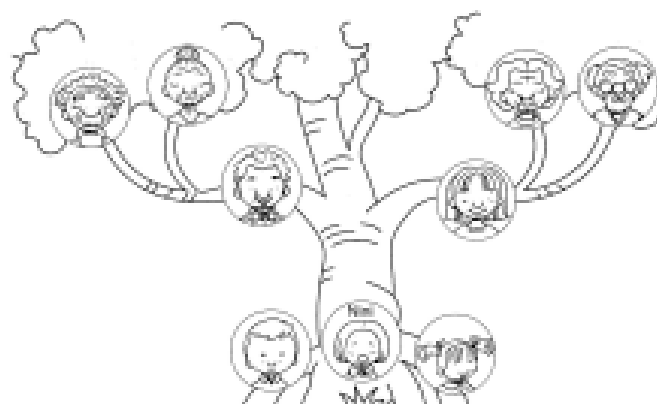
Teste de avaliação sumativa de Estudo do Meio de 2º período

1 - Liga cada instrumento à profissão que lhe corresponde.



2 - Observa a família da Inês.

- Pinta os irmãos da Inês.
- Assinala com uma cruz (x) os avós maternos.
- Contorna os pais da Inês.



3- Liga os objetos aos espaços da escola. Pinta o teu espaço preferido.



4- Quem trabalha na tua escola? Pinta a sua figura.



5- Assinala com x o que não deves fazer na escola.



6 - Pintas os  dos animais de vermelho e os  das plantas de verde.



7 - Diz onde se deslocam os animais.

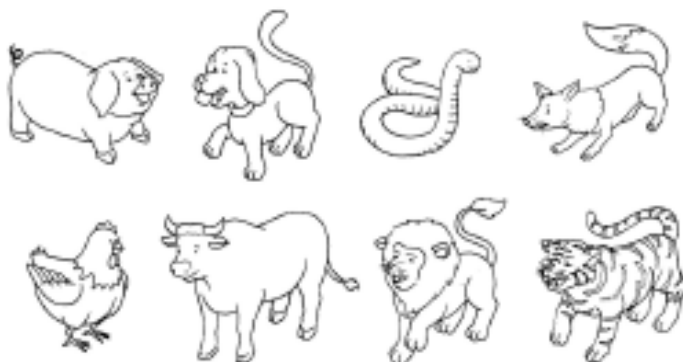
• na terra      • no ar      • na água



8 - Assinala com X o revestimento do corpo de cada um dos animais.

	Revestimento do corpo			
	escamas	pele	pele nua	penas
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9- Pinta os animais domésticos.



10 - Identifica as partes constituintes de uma planta completa, escrevendo o número respetivo.

- raiz
- caule
- folha
- flor
- fruto



11 - Pinta os comportamentos corretos que devemos ter para com os seres vivos.



## **Anexo E. Grelhas de avaliação dos testes**



Tabela E2

Resultado do teste de avaliação sumativa de Matemática de 2º período

Indicadores/Criança	Adriana	Alexandra	Antônio	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
Regista a sequência de números de 1 a 39	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Representa números no ábaco	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Relaciona a representação numérica e a palavra escrita	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Estabelece relação entre o número e as ordens	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Conta de 2 em 2	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
Identifica os números antes, depois e entre	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green
Coloca números por ordem crescente	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Utiliza corretamente os sinais de <, > e =	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
Sabe colocar números de acordo com o sinal apresentado	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
Decompõe o número 30	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green
Identifica os amigos do 10	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
Calcula mentalmente utilizando a estratégia de soma de nºs iguais	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green
Realiza somas	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Aplica corretamente a decomposição em árvore	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green
Aplica corretamente a decomposição horizontal	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green
Distingue superfícies planas de curvas	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Preenche diagramas de Venn corretamente	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Utiliza a reta numérica de forma adequada para realizar cálculos	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green

Nota: Fonte própria



## **Anexo F. Grelha de avaliação diagnóstica dos comportamentos sociais**



## **Anexo G. Grelha de avaliação diagnóstica de Português**

Tabela G1

Avaliação diagnóstica de Português

Indicadores/Crianças	Adriana	Alexandra	António	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
<b>Compreensão do oral</b>																									
Cumpre ordens																									
Reconta pequenas histórias																									
Responde a perguntas simples sobre um texto ouvido																									
Reproduz através do desenho o essencial de um texto ouvido																									
<b>Expressão oral</b>																									
Articula corretamente os sons da língua																									
Utiliza vocabulário adequado																									
Organiza corretamente as frases																									
Adequa o discurso à finalidade comunicativa (fala a propósito)																									
Pede a palavra																									
Respeita o tempo de fala dos colegas																									
<b>Leitura</b>																									
Articula corretamente os sons da língua																									
Identifica as letras																									
Estabelece as correspondências fonema/grafema																									



## **Anexo H. Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática**

Tabela H1

## Avaliação diagnóstica de Matemática

Indicadores/Crianças	Adriana	Alexandra	António	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
<b>Números e Operações</b>																									
Realiza contagens progressivas até 39																									
Realiza contagens regressivas a partir do 39																									
Decompõe os números																									
Ordena os números																									
Utiliza os símbolos <, > e =																									
Representa números na reta numérica																									
Realiza somas utilizando o colar de contas ou a reta numérica																									
Realiza somas utilizando a decomposição dos números																									
<b>OTD</b>																									
Classifica dados utilizando diagramas de Venn																									
<b>Geometria e Medida</b>																									
Distingue faces planas de curvas num sólido geométrico																									
Identifica alguns sólidos geométricos																									
<b>Capacidades transversais</b>																									
Legenda:	Sim		Com dificuldade									Não													

Nota. Fonte própria

## **Anexo I. Grelha de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio**

Tabela I1

Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Indicadores/Crianças	Adriana	Alexandra	António	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
<b>Descoberta do ambiente natural</b>																									
Representa esquematicamente o ciclo de vida de alguns animais	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Identifica atitudes corretas e incorretas para com animais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Identifica as estações do ano	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Conhece a sequência das estações do ano	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:

Sim	Verde	Com dificuldade	Amarelo	Não	Vermelho	Não observável	Bege
-----	-------	-----------------	---------	-----	----------	----------------	------

Nota. Fonte própria

**Anexo J. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação  
Plástica**

Tabela J1

Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Plástica

Indicadores/Crianças	Adriana	Alexandra	António	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
<b>Descoberta e organização progressiva de volumes</b>																									
Modela a pasta de modelar																									
Utiliza os moldes para fazer peças de determinadas formas																									
<b>Descoberta e organização progressiva de superfícies</b>																									
Ilustra de forma pessoal																									
Pinta de forma livre																									
Usa corretamente os materiais de pintura																									
<b>Exploração de técnicas diversas de expressão</b>																									
Faz composições com recortes de revista																									
Legenda:	Sim		Com dificuldade									Não													

Nota. Fonte própria

**Anexo K. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Musical**

Tabela K1

Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Musical

Indicadores/Crianças	Adriana	Alexandra	António	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
<b>Jogos de exploração – voz</b>																									
Canta com afinação																									
Segue o ritmo da canção																									
Segue a pulsação da canção																									
Canta com uma intensidade adequada																									
Reproduz pequenas melodias																									
Legenda:	Sim																								

Nota. Fonte própria

**Anexo L. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação  
Dramática**

Tabela L1

Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Dramática

Indicadores/Crianças	Adriana	Alexandra	António	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
<b>Jogos de exploração – corpo</b>																									
Realiza movimentos corporais capazes de caracterizar a sua personagem																									
<b>Jogos de exploração – voz</b>																									
Explora a altura, velocidade e entoação da voz																									
<b>Jogos dramáticos</b>																									
Improvisa atitudes e gestos																									
Mima a sua personagem																									
Legenda:	Sim																								

**Anexo M. Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão e Educação  
Físico-Motora**

Tabela M1

Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Físico-Motora

Indicadores/Crianças	Adriana	Alexandra	António	Carolina	Catarina	Ciara	Duarte	Filipe	Francisco	Gonçalo	Henrique	Lara	Leonor J	Leonor G	Matilde	Pedro L	Pedro M	Rafael	Rodrigo	Sara	Tiago A	Tiago B	Tiago X	Tomás	Vasco
<b>Perícia e manipulações</b>																									
Passa a bola com precisão																									
Recebe a bola com as duas mãos																									
<b>Deslocamentos e equilíbrio</b>																									
Corre para a frente																									
Corre para trás																									
Salta ao pé coxinho																									
<b>Jogos</b>																									
Cumpre as regras do jogo																									
Colabora com os colegas de equipa																									
Legenda:	Sim			Com dificuldade								Não				Não observável									

Nota: Fonte própria

## **Anexo N. Unidade Didática de Expressão e Educação Físico-Motora**

No âmbito do nosso plano e uma vez que um dos nossos objetivos se prende com o trabalho em grupo e o respeito pelo outro, pretendemos desenvolver as sessões de Educação Física nesse sentido. Este objetivo vai ainda ao encontro de um dos objetivos gerais do Programa do 1º ciclo no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora quando refere: “cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas com a turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor”. Pretendemos assim criar uma unidade didática que, através dos seus objetivos específicos e das estratégias implementadas, vise alcançar este propósito de intervenção.

Desenvolvemos assim uma unidade didática composta por 4 sessões de 1 hora cada, que tentará ajudar a cumprir com este objetivo. As nossas atividades irão privilegiar apenas dois dos blocos do programa: Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos. Os Jogos serão aqui encarados não como algo apenas lúdico e sem relevo, mas sim como uma vertente essencial que deve “estar presente no desenvolvimento do indivíduo e intervir diretamente na respectiva socialização” sendo portanto “parte integrante da cultura e uma das características indissociáveis da sociedade” (Lança, 2009, p. 35). No que diz respeito aos Deslocamentos e Equilíbrios, é importante referir que é esta fase etária é crucial para que as crianças desenvolvam “capacidades corporais, como a atitude corporal, a coordenação dos movimentos básicos, o domínio das tensões, a orientação e estruturação do espaço, [e] o equilíbrio” (Lança, 2009, p. 83) pelo que se torna essencial a promoção de atividades que tenham este fim.

No quadro seguinte são apresentados os objetivos desta unidade bem como as estratégias a implementar e os modos de avaliação. Seguidamente é apresentada a estrutura das sessões que pretendemos aplicar, bem como as estratégias relacionadas com cada parte da sessão.

Tabela N1

*Objetivos, estratégias e formas de avaliação da Unidade Didática de Educação Física*

Objetivos	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir uma rotina semanal;</li> <li>- Cumprir regras;</li> <li>- Realizar tarefas a pares e em grupo;</li> <li>- Cooperar com os colegas, respeitando-os;</li> <li>- Aperfeiçoar as suas habilidades motoras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das regras de utilização do espaço e materiais;</li> <li>- Criação de um código de comunicação para paragens, transições de tarefas ou reuniões junto do professor (pandeireta, contagens);</li> <li>- Demonstração prévia das atividades;</li> <li>- Minimização os tempos de espera para não criar distrações e comportamentos inadequados;</li> <li>- Interrupção das atividades aquando do não cumprimento das regras;</li> <li>- Implementação de uma estrutura de aula coerente;</li> <li>- Realização de atividades cada vez mais difíceis;</li> <li>- Apresentação de feed-back de qualidade aos alunos de forma a colmatar as dificuldades sentidas em tempo útil;</li> <li>- Destaque do que é “positivo” (o que está bem feito e as atitudes correctas) para incentivar a participação adequada;</li> <li>- Localização do professor de forma a ver e ser visto.</li> </ul>	<p>Observação direta</p> <p>Grelhas de avaliação</p>

Nota. Fonte própria

Tabela N2

*Estrutura das sessões da Unidade Didática de Expressão e Educação Físico-Motora e estratégias a implementar*

Estrutura	Estratégias de aula
Aquecimento/Mobilização	- Organização da turma em pares de trabalho.
Atividade Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Treino” das competências para a atividade seguinte.</li> <li>- Atividades que necessitem da colaboração de toda a equipa para serem alcançados os objetivos;</li> <li>- Jogos que conduzam à formação de grupos para a atividade seguinte</li> </ul>
Jogo estruturado	- Jogos cooperativos e competitivos;
Retorno à calma	- Organização da turma em pares de trabalho.

Nota. Fonte própria

## **Anexo O. Plano de Ação**

Legenda de cores:

Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Ed. Física	Apoio ao estudo e Oferta Complementar
-----------	------------	----------------	------------------------------------	---------------------------------------

Semana 1 – 21 a 25 de abril

segunda	terça		quarta		quinta		sexta
Férias da Páscoa	9h00 11h00	(9h00-10h00) Problema (10h-11h) Revisão dos números até 59	9h00 11h00	A casa	9h00 11h00	Oficina de escrita	Feriado
	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	
	11h30 13h00	(11h30-12h30) “nh” (12h30-13h00) Ler, mostrar e contar	11h30 13h00	(11h30-12h30) Problema (12h30-13h00) Cálculo mental	11h30 13h00	Jogos da Primavera	
	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	
	14h30 16h00	Subtração com árvore	14h30 16h00	(14h30-15h) “nh” (15h-16h) Biblioteca + hora do conto	14h30 15h30 15h30 16h00	Ditado palavras “nh”  (15h30-16h00) Cálculo mental	

Semana 2 – 28 de abril a 2 de maio

segunda		terça		quarta		quinta	sexta	
9h00 11h00	"lh"	9h00 11h00	(9h00-10h00) Problema (10h-11h) Subtração horizontal	9h00 11h00	Sessão com escola segura	Feriado	9h00 10h00	"ch"
11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio		10h00 11h00	Problema
11h30 13h00	A casa	11h30 13h00	(11h30-12h30) "lh" (12h30-13h00) Ler, mostrar e contar	11h30 13h00	(11h30-12h30) Problema (12h30-13h00) Cálculo mental		11h00 11h30	Recreio
13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço		11h30 13h00	Números de 70 a 79
14h30 16h00	(14h30-15h30) Ed. Física (15h30-16h) Preparação da prenda do dia da mãe	14h30 16h00	Números de 60 a 69	14h30 16h00	(14h30-15h) Ditado de palavras "lh" (15h-16h) Biblioteca + hora do conto		13h00 14h30	Almoço
							14h30 16h00	Realização da prenda do dia da mãe

Semana 3 – 5 a 9 de maio

segunda		terça		quarta		quinta		sexta	
9h00 11h00	"ch"	9h00 11h00	(9h00-10h00) Problema (10h-11h) Estratégias de cálculo (+10; - 10)	9h00 11h00	Profissões	9h00 11h00	"gue e gui"  Oficina de escrita	9h00 10h00	Ditado "gue e gui"
								10h00 11h00	Problema
11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio
11h30 13h00	Maquete da escola(???)	11h30 13h00	(11h30-12h00) Ditado "ch" (12h30-13h00) Ler, mostrar e contar	11h30 13h00	(11h30-12h30) Problema (12h30-13h00) Cálculo mental	11h30 13h00		11h30 13h00	Revisão de estratégias de cálculo (+10, -10) e dos números até 89
13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço
14h30 16h00	Ed. Física	14h30 16h00	Números de 80 a 89	14h30 16h00	(14h30-15h) "gue e gui" (15h-16h) Biblioteca + hora do conto	14h30 15h30	Loto de palavras	14h30 16h00	Projeto de expressões: "Todos pela água"
						15h30 16h00	(15h30-16h00) Cálculo mental		

Semana 4 –12 a 16 de maio

segunda		terça		quarta		quinta		sexta	
9h00 11h00	“ça, ço, çu”	9h00 11h00	(9h00-10h00) Problema (10h-11h) Contagens de 10 em 10	9h00 11h00	Laboratório experimental	9h00 11h00	“al, el, il ol, ul” Oficina de escrita	9h00 10h00	Ditado “al, el, il ol, ul”
								10h00 11h00	Problema
11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio
11h30 13h00	Apresentação oral: A minha profissão de sonho	11h30 13h00	(11h30-12h30) “ça, ço, çu” (12h30-13h00) Ler, mostrar e contar	11h30 13h00	(11h30-12h30) Problema (12h30-13h00) Cálculo mental	11h30 13h00		11h30 13h00	Contagens de 5 em 5 e revisões
13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço
14h30 16h00	Ed. Física	14h30 16h00	Números de 90 a 99	14h30 16h00	(14h30-15h) Ditado “ça, ço, çu” (15h-16h) Biblioteca + hora do conto	14h30 15h30	Jogo de palavras	14h30 16h00	Projeto de expressões: “Todos pela água”
						15h30 16h00	(15h30-16h00) Cálculo mental		

Semana 5 – 19 a 23 de maio

segunda		terça		quarta		quinta		sexta	
9h00 11h00	“ar, er, ir, or, ur”	9h00 11h00	(9h00-10h00) Problema (10h-11h)	9h00 11h00	Laboratório experimental	9h00 11h00	Ditado “as, es, is, os, us”  Oficina de escrita	9h00 10h00	“az, ez, iz, oz, uz”
								10h00 11h00	Problema
11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio
11h30 13h00	Laboratório experimental	11h30 13h00	(11h30-12h30) Ditado “ar, er, ir, or, ur”  (12h30-13h00) Ler, mostrar e contar	11h30 13h00	(11h30-12h30) Problema (12h30-13h00) Cálculo mental	11h30 13h00		11h30 13h00	Medida (peso e altura)
13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço
14h30 16h00	Ed. Física	14h30 16h00	Medida (medidas não convencionais)	14h30 16h00	(14h30-15h) “as, es, is, os, us” (15h-16h) Biblioteca + hora do conto	14h30 15h30	Jogo de palavras	14h30 16h00	Projeto de expressões: “Todos pela água”
						15h30 16h00	(15h30-16h00) Cálculo mental		

Semana 6 – 26 a 30 de maio

segunda		terça		quarta		quinta		sexta	
9h00 11h00	Ditado “az, ez, iz, oz, uz”	9h00 11h00	(9h00-10h00) Problema (10h-11h)	9h00 11h00	Laboratório experimental	9h00 11h00	“am, em, im, om, um”  Oficina de escrita	9h00 10h00	Ditado “am, em, im, om, um”
								10h00 11h00	Problema
11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio	11h00 11h30	Recreio
11h30 13h00	Laboratório experimental	11h30 13h00	(11h30-12h30) “an, en, in, on, un” (12h30-13h00) Ler, mostrar e contar	11h30 13h00	(11h30-12h30) Problema (12h30-13h00) Cálculo mental	11h30 13h00		11h30 13h00	Mercado
13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço	13h00 14h30	Almoço
14h30 16h00	Ed. Física	14h30 16h00	Dinheiro	14h30 16h00	(14h30-15h) Ditado “an, en, in, on, un” (15h-16h) Biblioteca + hora do conto	14h30 15h30	Jogo de palavras	14h30 16h00	Projeto de expressões: “Todos pela água”
						15h30 16h00	(15h30-16h00) Cálculo mental		

## **Anexo P. Ler, contar e mostrar**



*Figura P1* Aluno a participar no Ler, contar e mostrar

## **Anexo Q. Leva-me para casa**

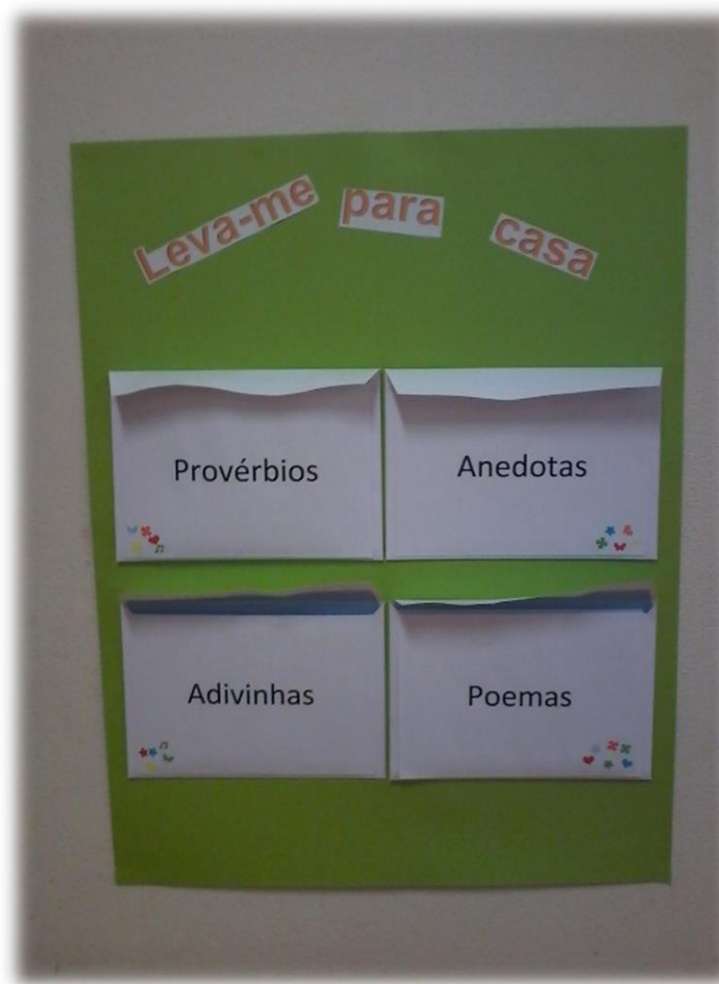


Figura Q1 Leva-me para casa

## **Anexo R. Ficheiro de atividades**



*Figura R1* Ficheiro de atividades

## **Anexo S. Quadro de Van Gogh**



*Figura S1* Quarto de Van Gogh

## **Anexo T. Texto descritivo e imagens**

1. Lê o seguinte texto.

### A casa da Joaquina

A Joaquina vive numa casa grande e muito bonita.

A casa tem dois andares. No andar inferior, existe uma cozinha com um frigorífico branco, uma mesa verde pequeninha e quatro bancos de madeira. No mesmo andar, na sala, existe um sofá branco, uma mesa pequena de madeira, uma televisão, uma mesa preta com quatro cadeiras pretas, um aparador e uma cristaleira. Existe ainda uma casa de banho com loiças brancas: uma banheira, um bidé, uma sanita e uma banheira.

No primeiro andar, existem dois quartos e uma casa de banho. Um dos quartos tem uma cama castanha, uma poltrona castanha e um camiseiro castanho. O outro quarto tem uma cama preta, uma cadeira preta e uma cómoda preta.

A Joaquina adora a sua casa porque é grande e tem tudo o que ela gosta.

2. Cola as imagens corretas na divisão correta.

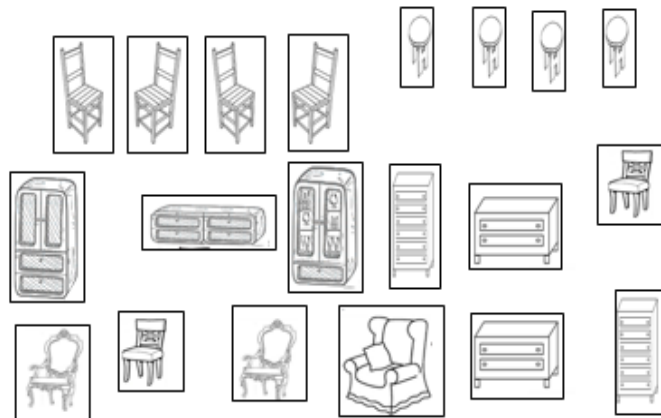


Figura T1 Texto descritivo

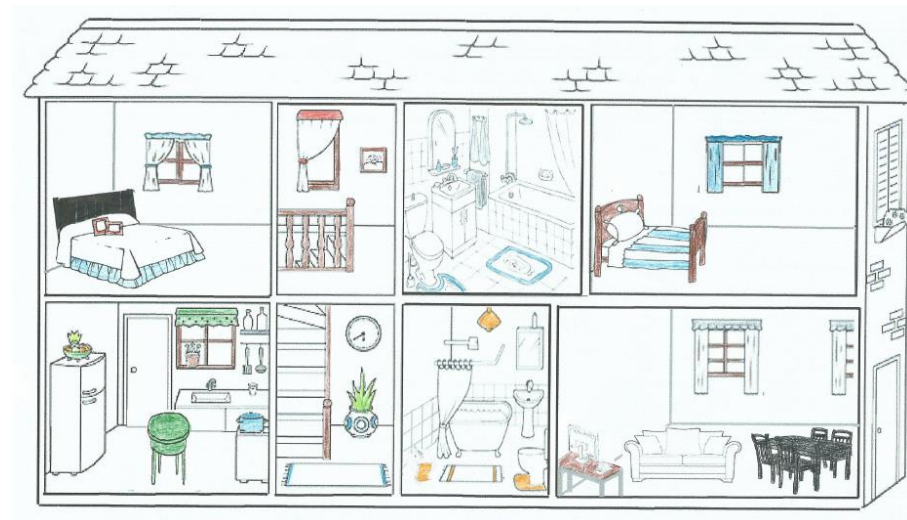


Figura T2 Imagem de casa

## **Anexo U. Realização de dicionário**



*Figura U1* Realização de dicionário



*Figura U2* Realização de dicionário

**Anexo V. Fichas de trabalho sobre a estrutura do texto descritivo, sobre os localizadores espaciais e sobre a utilização da vírgula**

1. Lê o seguinte texto e responde às questões.

\_\_\_\_\_

O quarto é pequeno e bonito. Tem as paredes azuis e duas janelas castanhas do lado direito. A cama grande de madeira fica no centro do quarto, com uma colcha preta muito brilhante. Do lado direito da cama há um armário preto, uma poltrona preta e um banco de madeira. Do lado esquerdo da cama há um roupeiro cinzento, uma cómoda preta e uma mesa castanha. À frente da cama está um banco feito de tecidos coloridos.

Estas mobílias compõem todo o quarto.

2. Escolhe um título para o texto. Porque escolheste esse título?

\_\_\_\_\_

3. Sublinha a frase que nos transmite a divisão da casa que é descrita no texto.

4. Indica da esquerda para a direita os elementos que estão no quarto.

\_\_\_\_\_

5. Rodeia as palavras que te indicam em que sítio estão os elementos do quarto.

6. Indica como era cada objeto do quarto.

Objetos	Características
paredes	
janelas	
cama	
colcha	
armário	
poltrona	
banco	
roupeiro	
cómoda	
mesa	
banco	

Não te esqueças!

Quando descreves um espaço, deves indicar as suas características e onde se localizam os seus elementos.

7. No verso da folha, faz o desenho do quarto.

### Vamos descobrir!



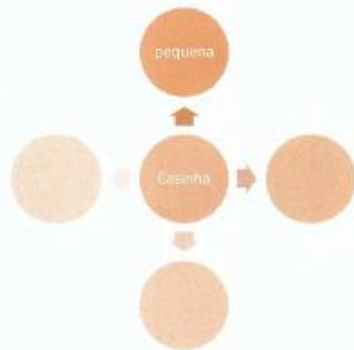
1. Lê o texto.

O velhinho, a velhinha e o nabo gigante

Era uma vez um velhinho e uma velhinha que viviam numa casa pequena, castanha, velha e torta. Tinham canários, gansos, galinhas, gatos, porcos e uma vaca.

No primeiro dia de primavera, o velhinho e a velhinha semearam batatas, feijões, ervilhas, cenouras e nabos. Um certo dia, viram que um dos nabos era diferente e quando o colheram repararam que era amarelo, macio e gigante.

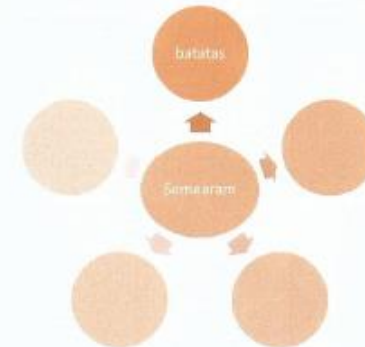
2. Como era a casinha? Completa o esquema.



3. Que animais tinham os velhinhos? Completa o esquema.



4. O que semearam os velhinhos? Completa o esquema.



5. Como era o nabo? Completa o esquema.



6. Lê novamente as palavras sublinhadas no texto e indica o que as separa umas das outras.

---

#### Atenção!

Quando estás a indicar vários elementos (objetos ou características), tens que colocar **vírgulas** entre eles.

Antes do último elemento (objeto ou característica), não colocas vírgula, escreves **e**.

## **Anexo W. Exercício sobre a utilização da vírgula**

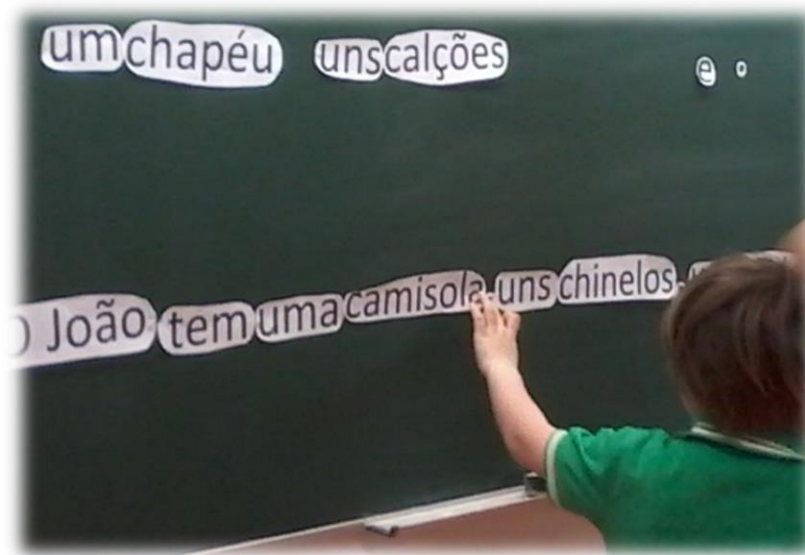


Figura W2 Exercício sobre a utilização da vírgula

## **Anexo X. Realização de texto coletivo e produto final**

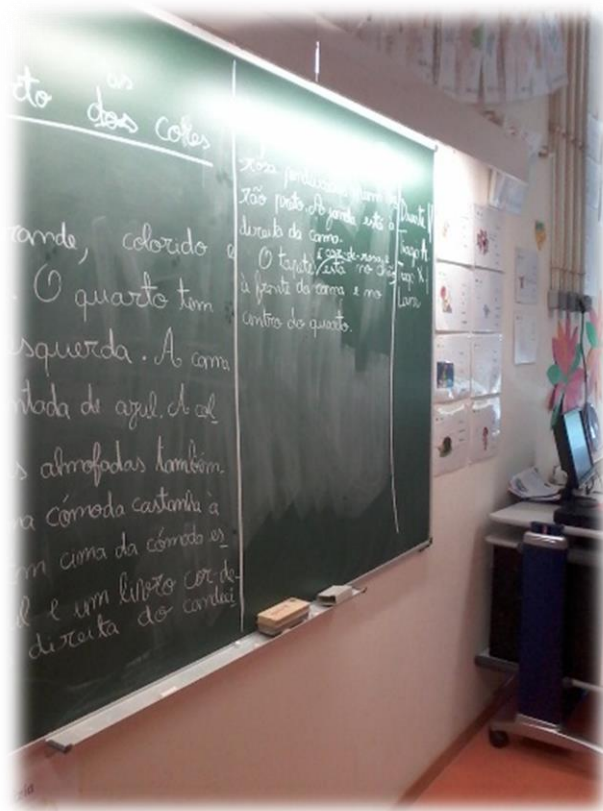


Figura X1 Realização de texto coletivo

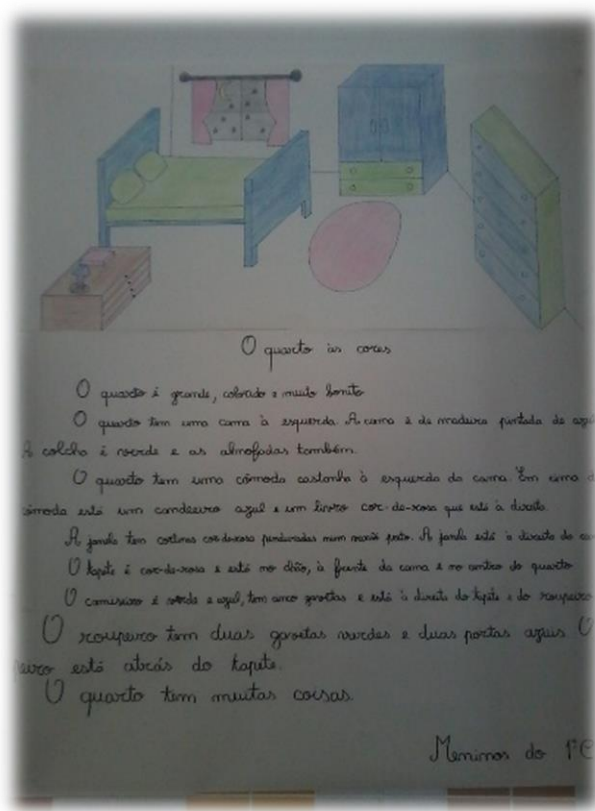


Figura X2 Produto final

## **Anexo Y. Resolução de problemas**



*Figura Y1* Par a resolver problema

## **Anexo Z. Apresentação do trabalho de projeto aos pais**



Figura Z1 Apresentação do projeto



Figura Z2 Apresentação do projeto

## **Anexo AA. Atividade de Expressão e Educação Físico-Motora**



*Figura AA1*Atividade de Expressão e Educação Físico-Motora

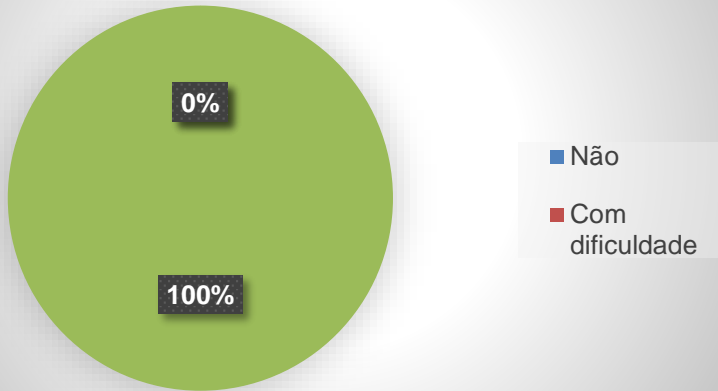
## **Anexo AB. Atividade de Expressão e Educação Dramática e de Português**



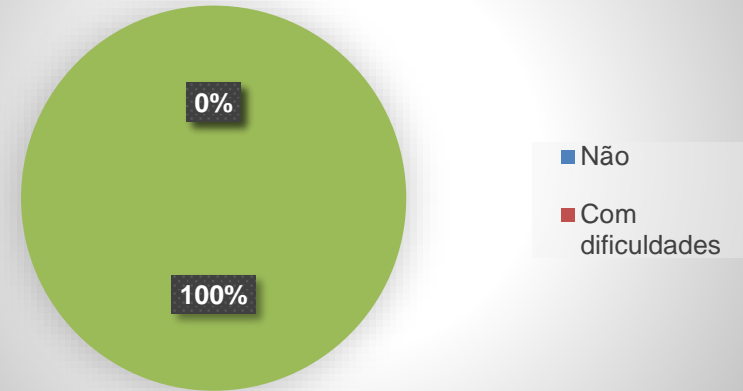
Figura AB1Atividade de Expressão e Educação Dramática e de Português

## **Anexo AC. Gráficos representativos da avaliação das competências sociais**

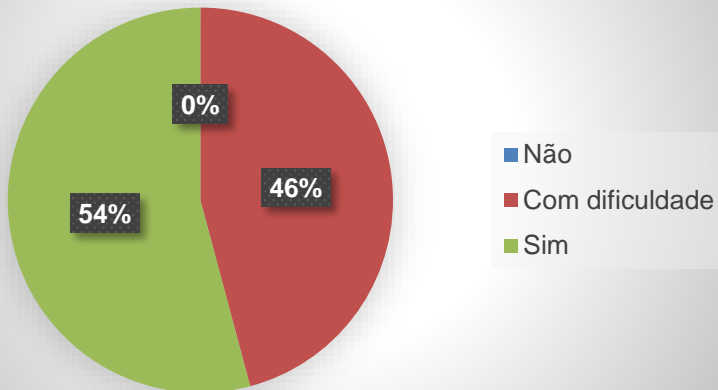
Contibui para tarefas comuns  
Início da intervenção



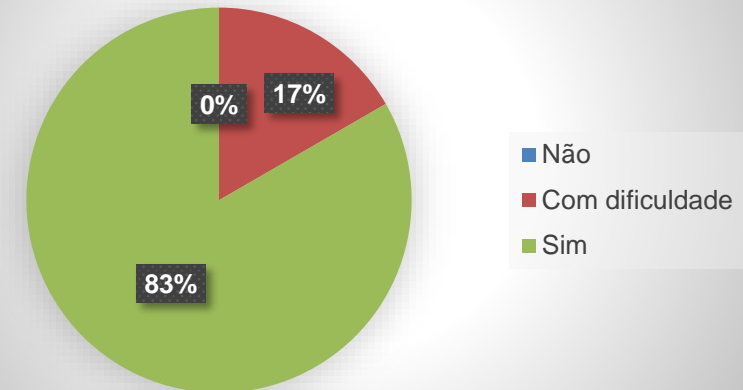
Contibui para tarefas comuns  
Final da intervenção

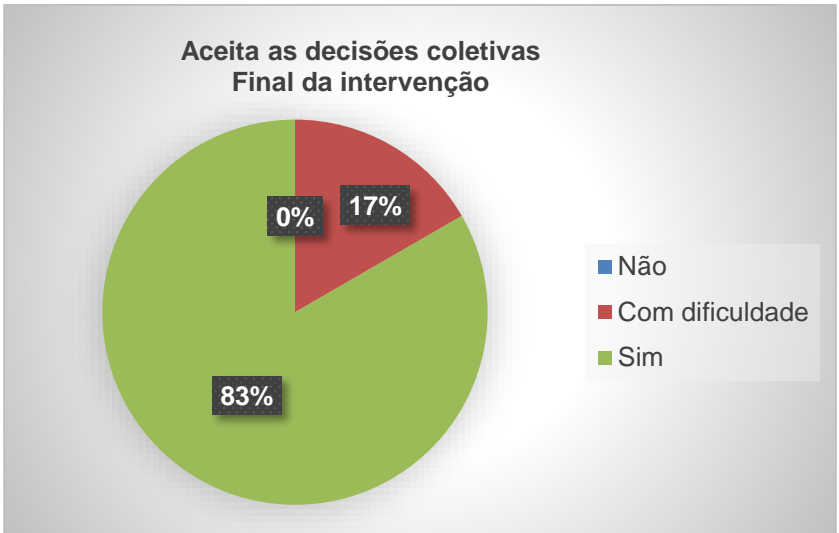
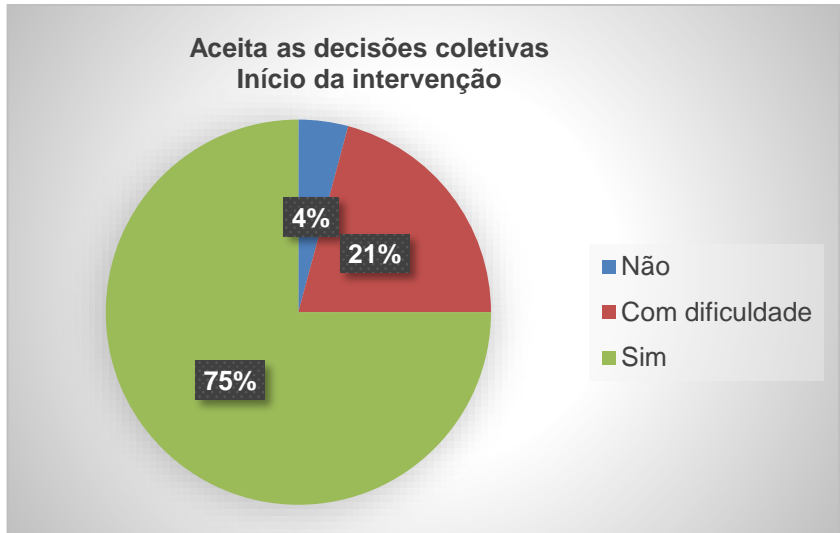
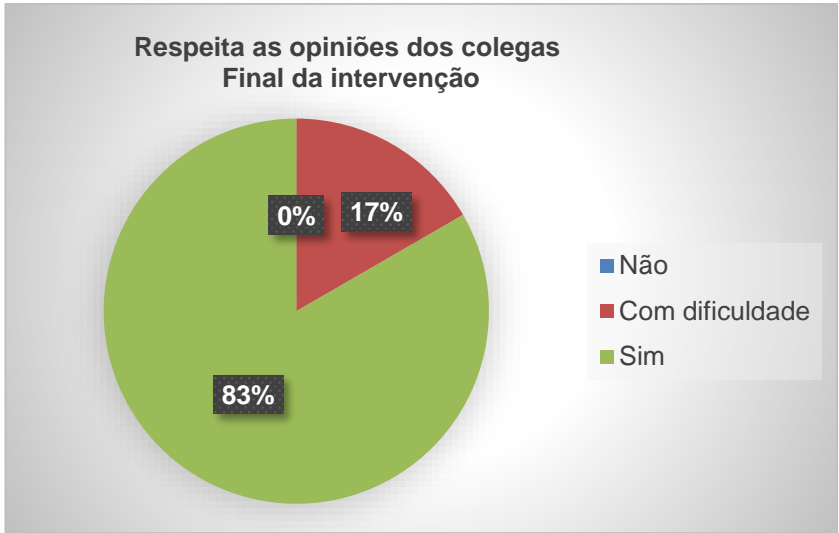
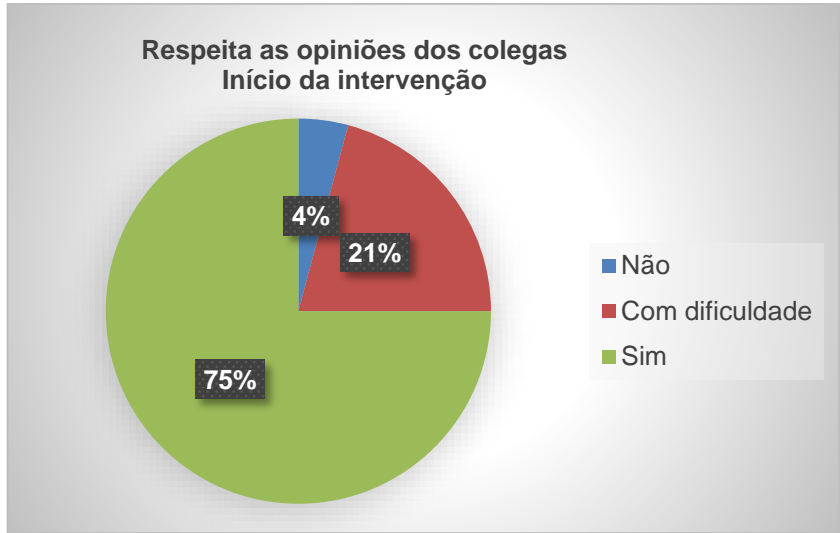


Participa de forma adequada  
Início da intervenção

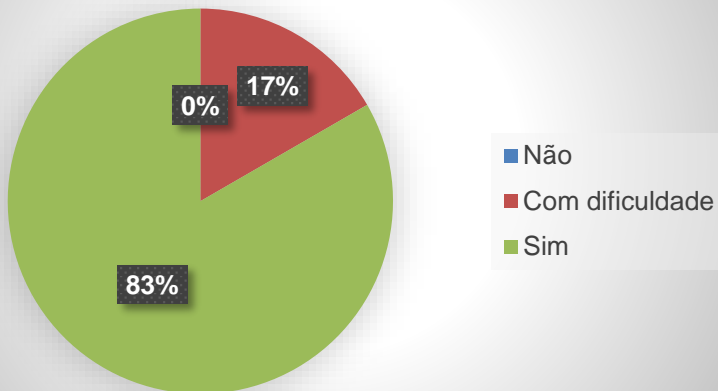


Participa de forma adequada  
Final da intervenção

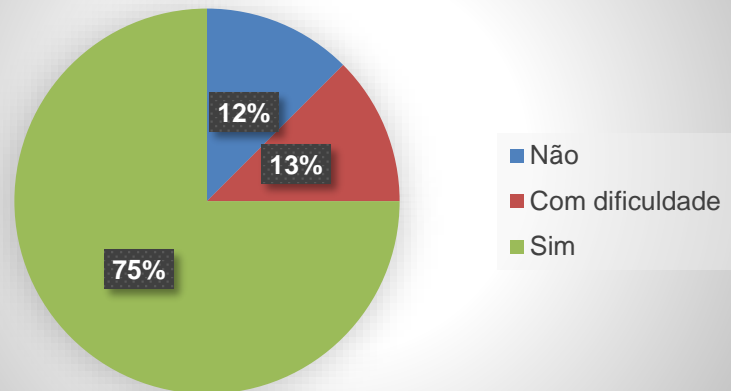




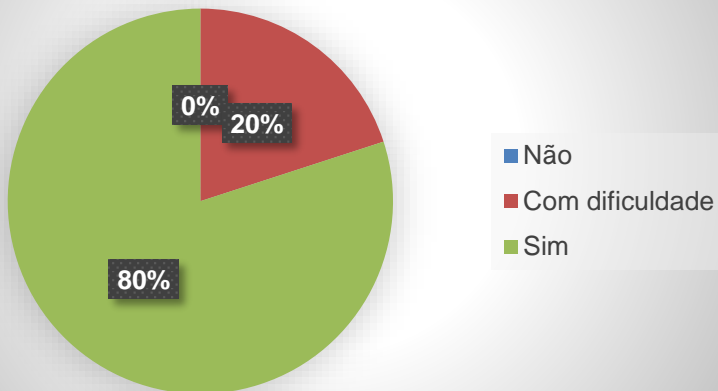
**É pontual  
Início da intervenção**



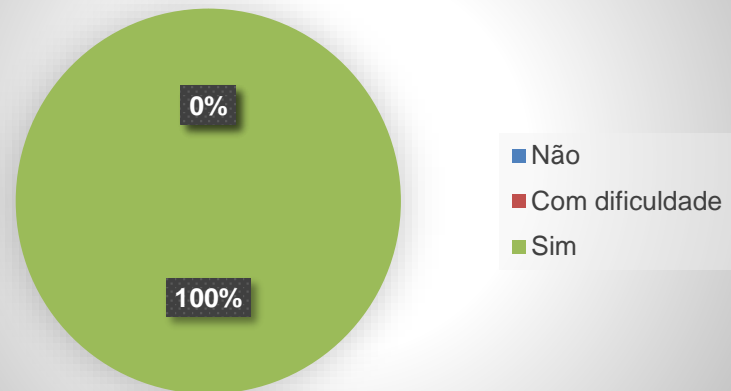
**É pontual  
Final da intervenção**

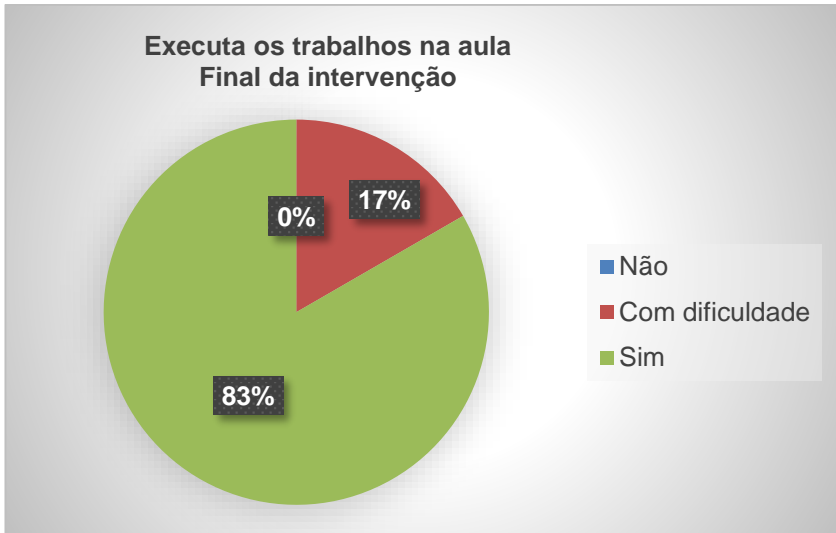
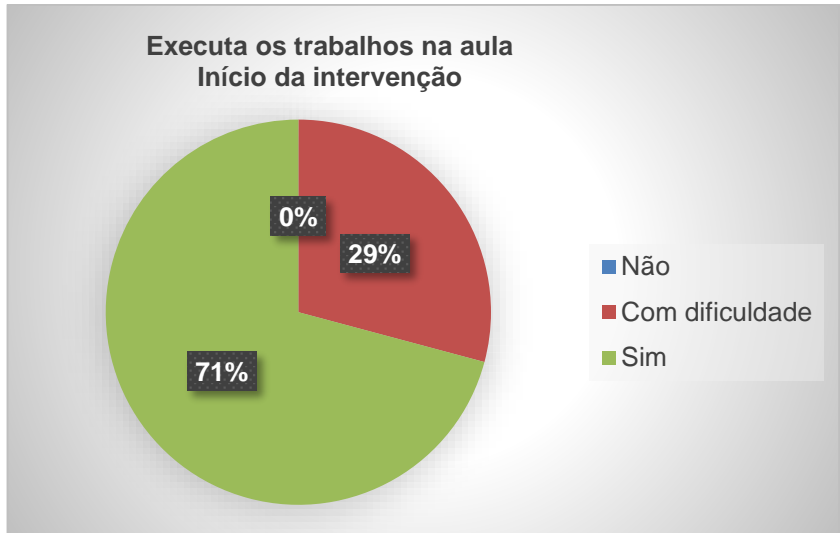
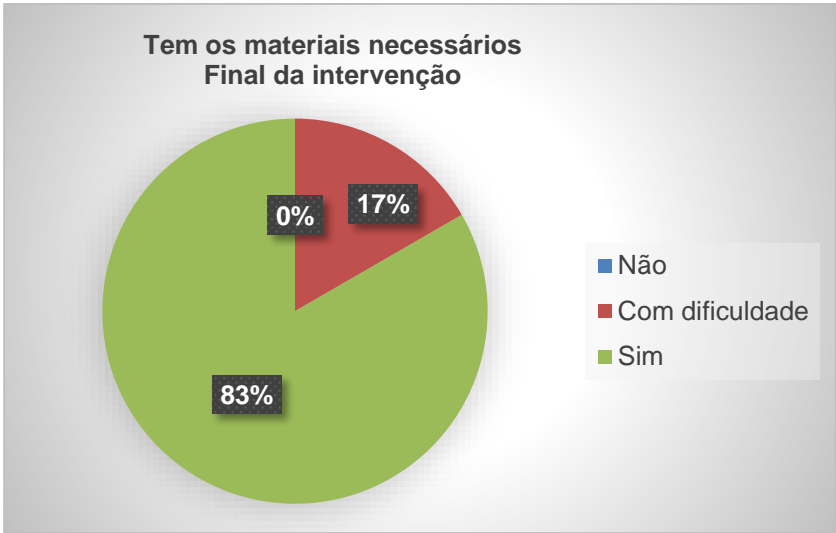
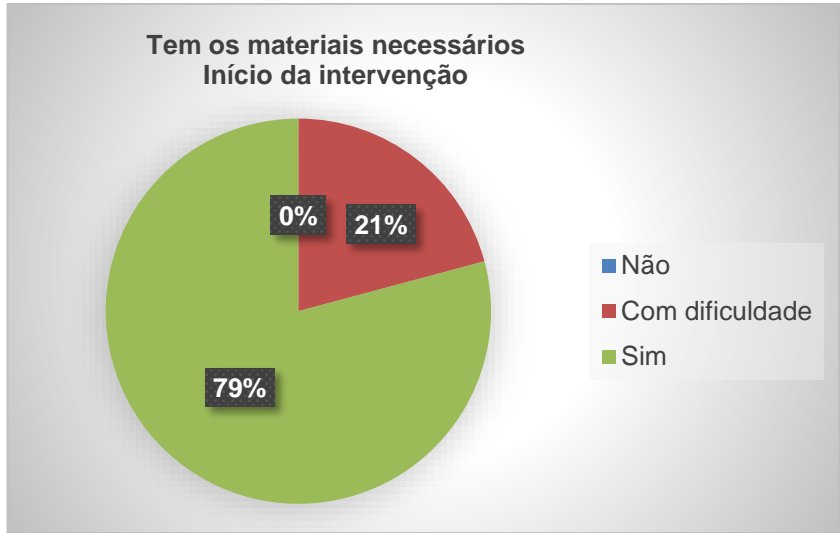


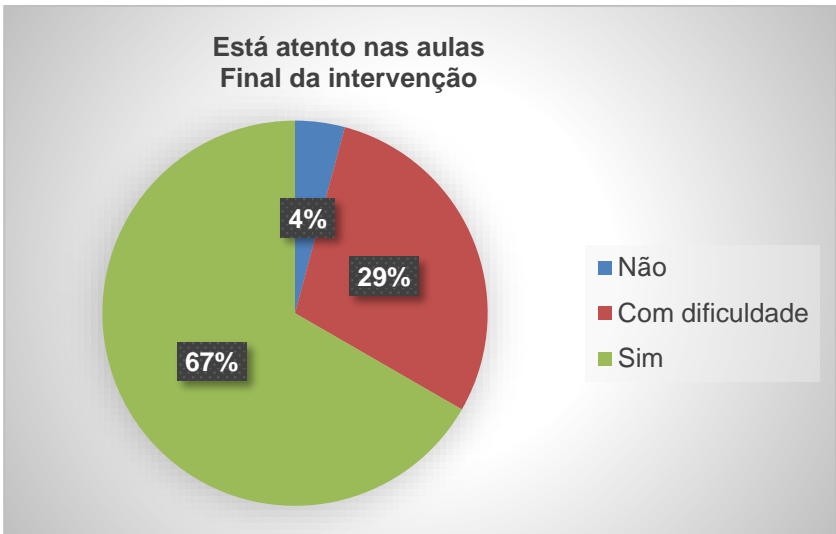
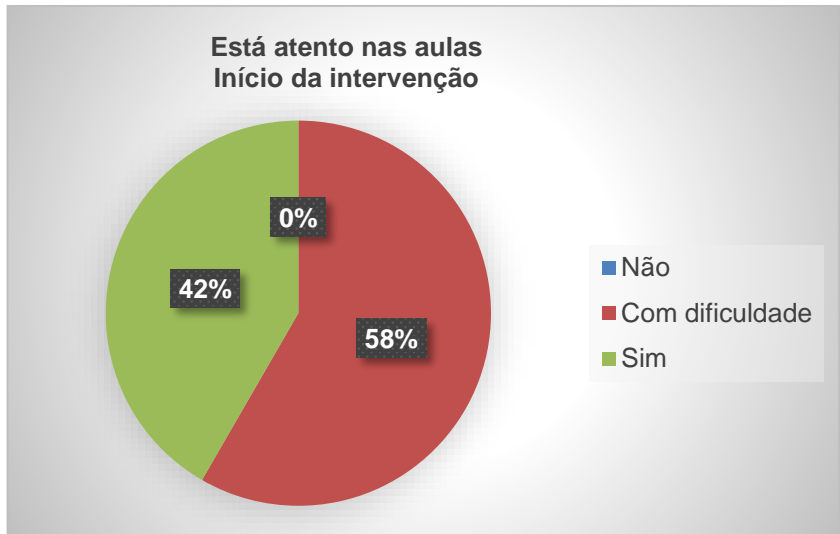
**É assíduo  
Início da intervenção**

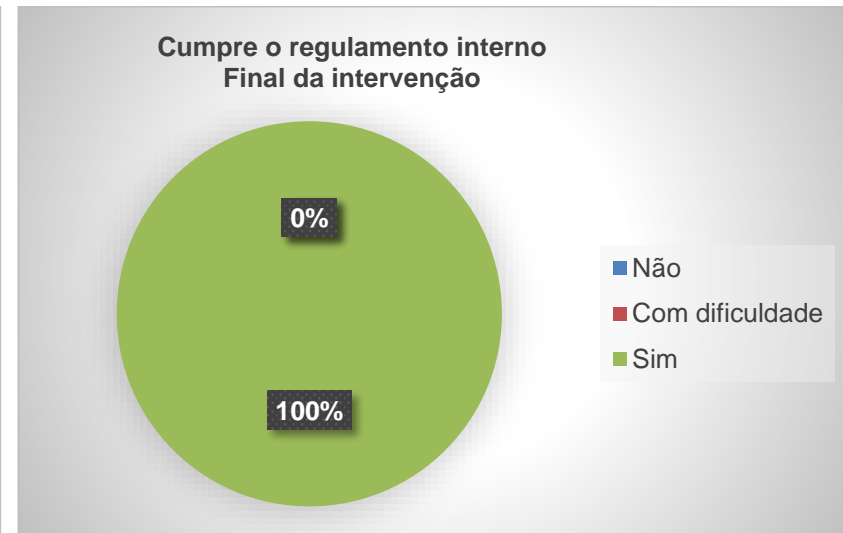
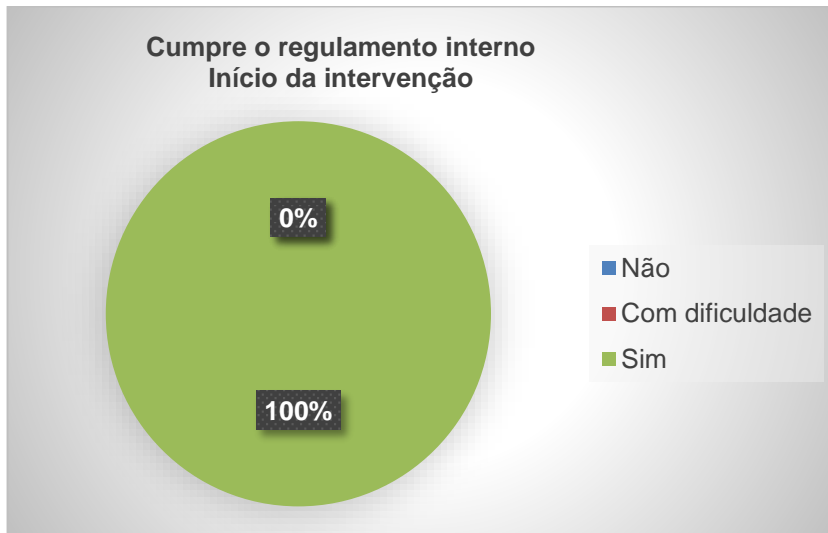
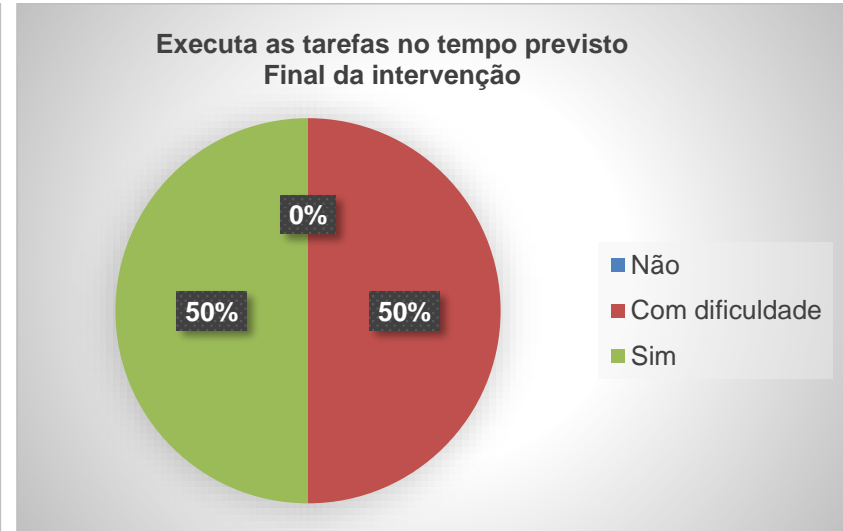
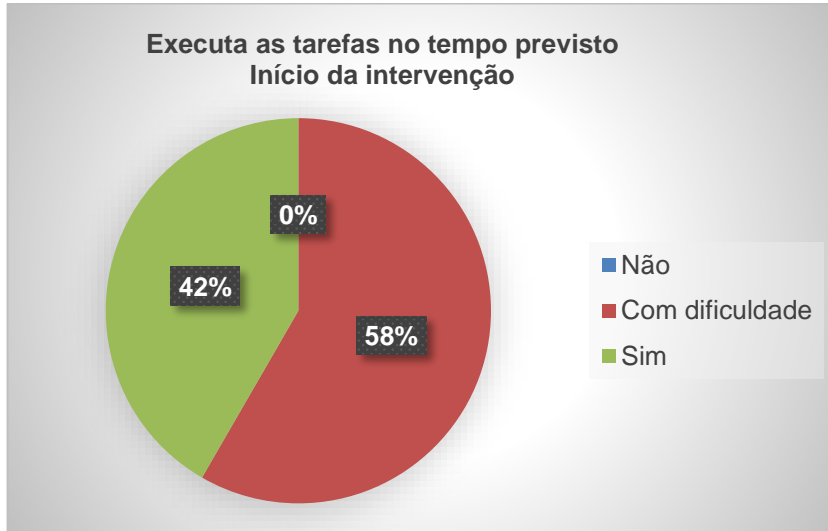


**É assíduo  
Final da intervenção**

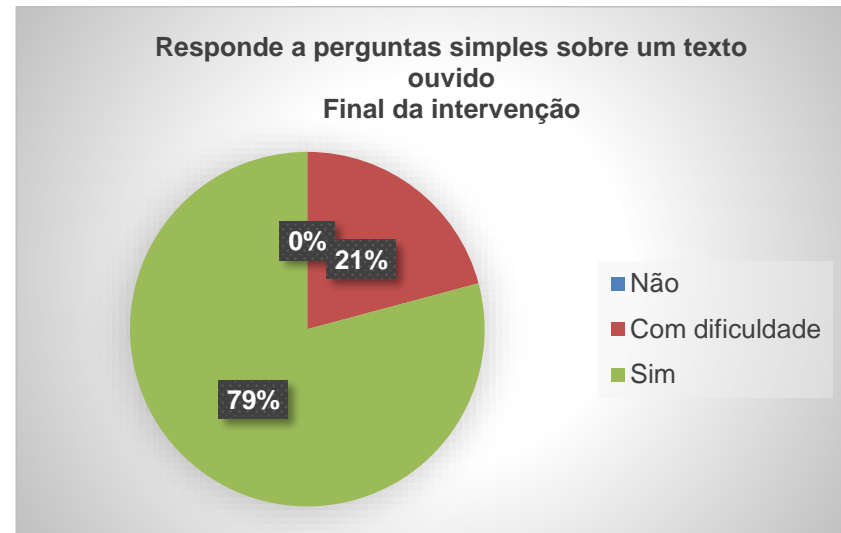
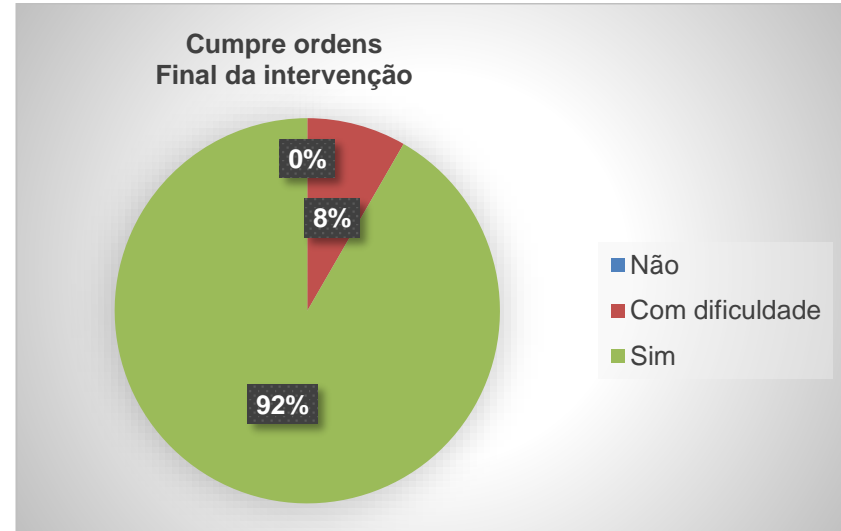
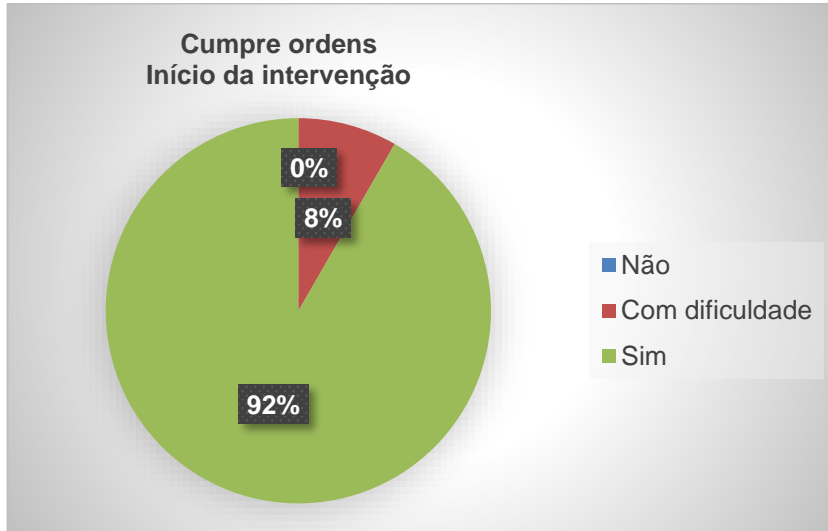




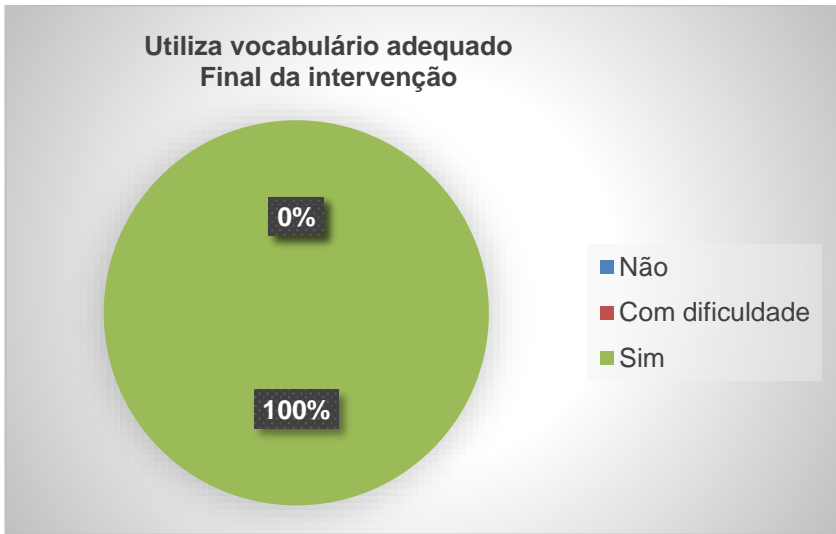
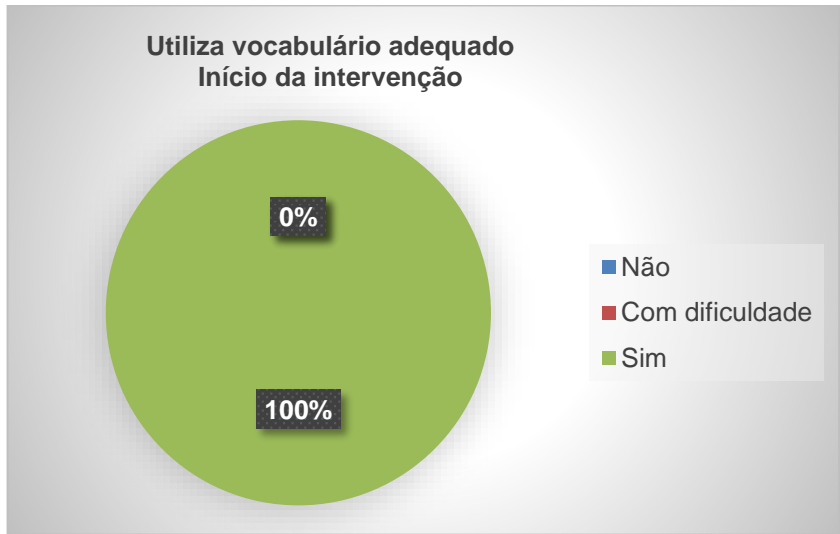
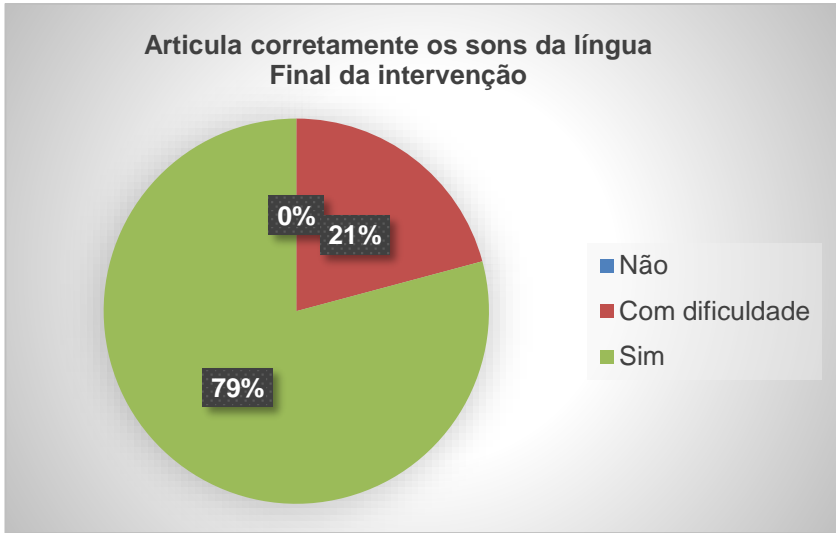
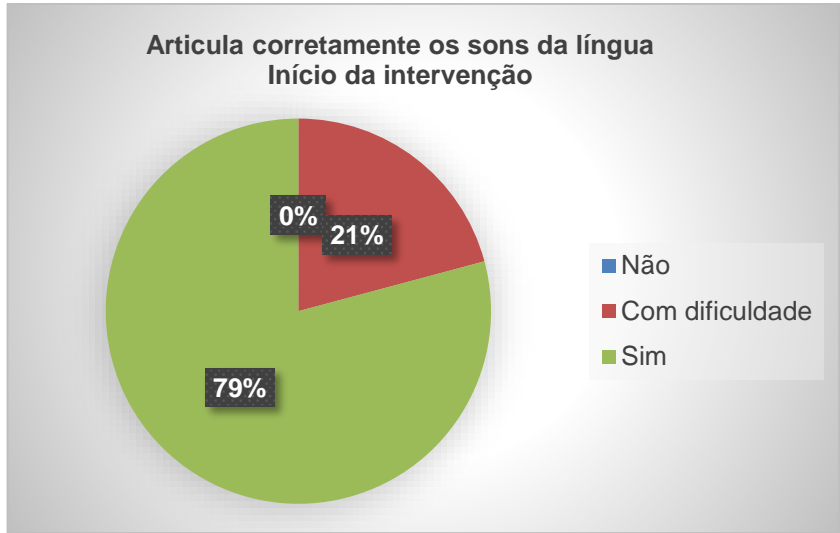


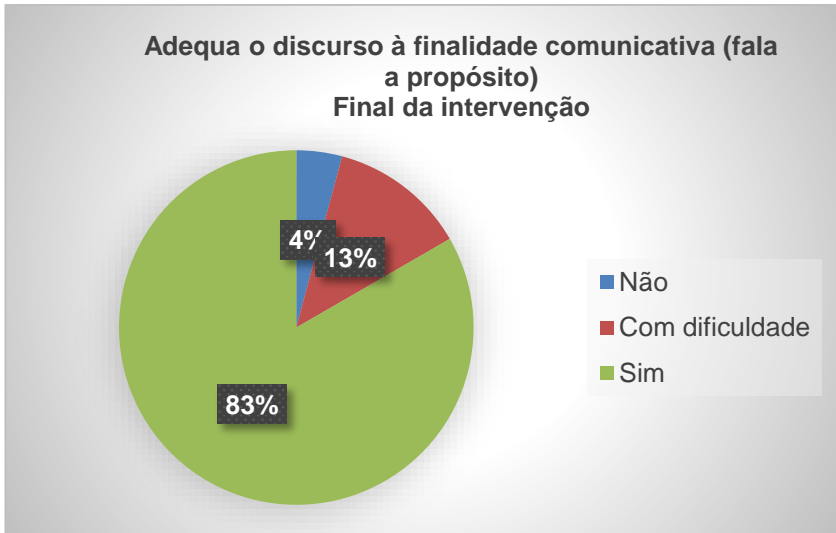
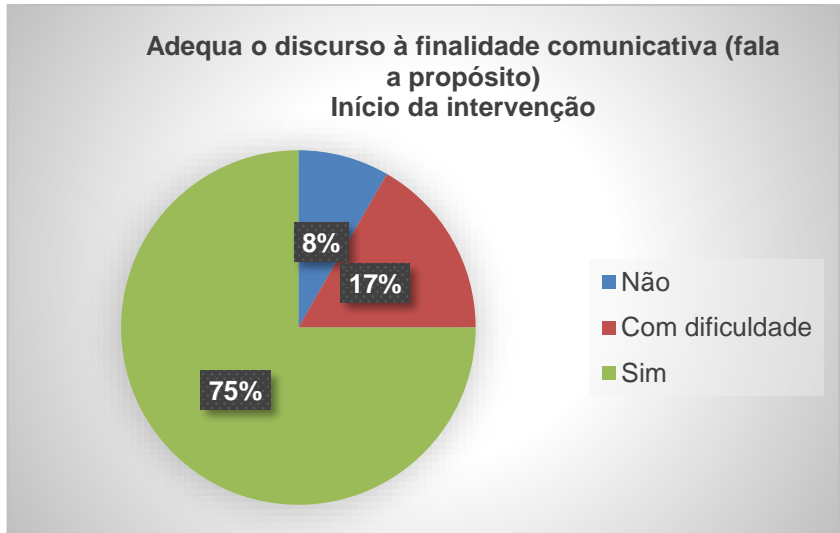
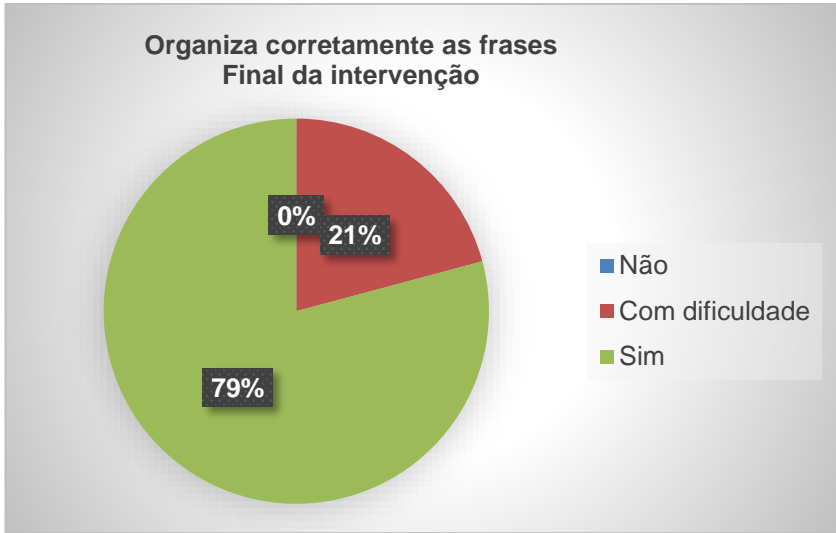
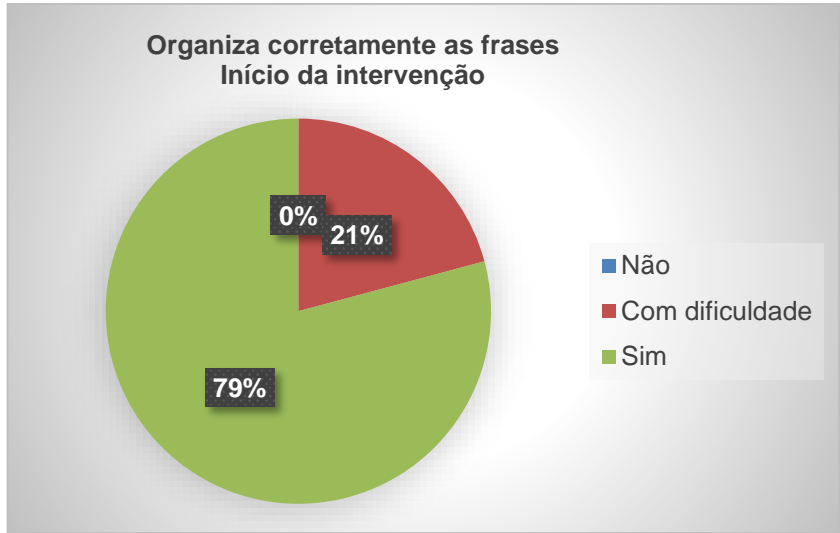


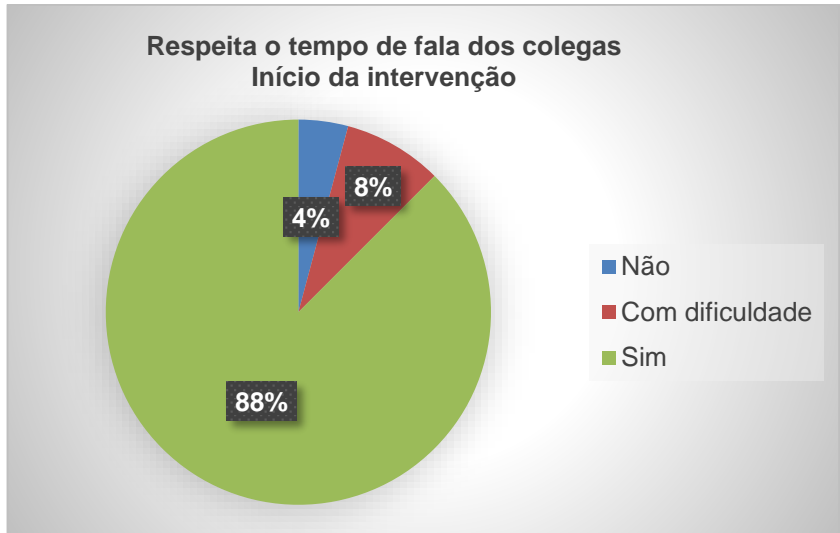
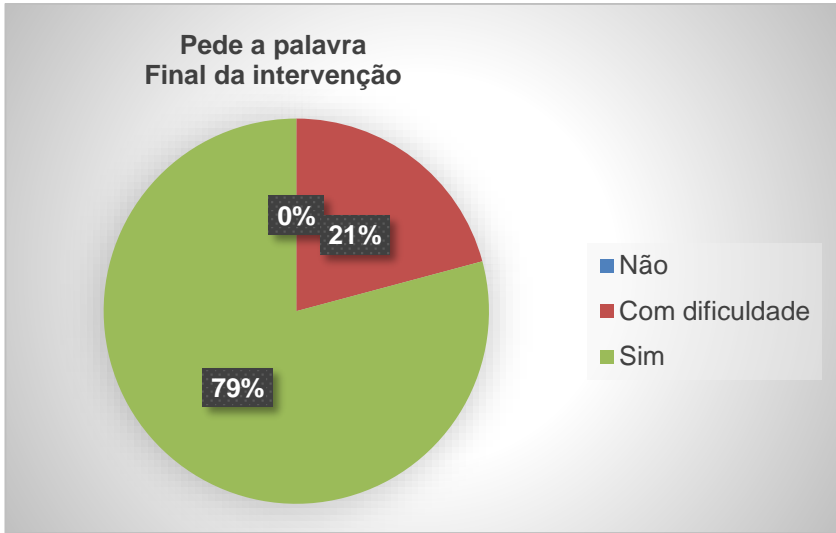
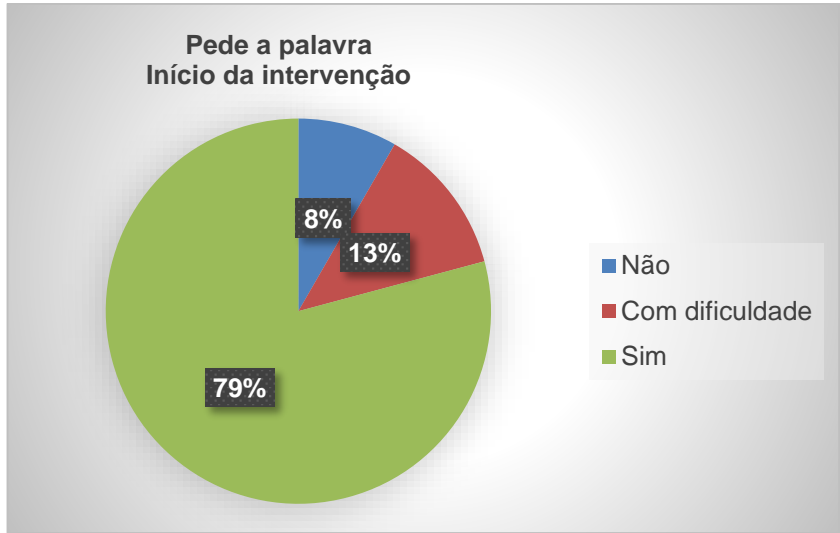
**Anexo AD. Gráficos representativos da avaliação de Português  
(Compreensão do oral)**



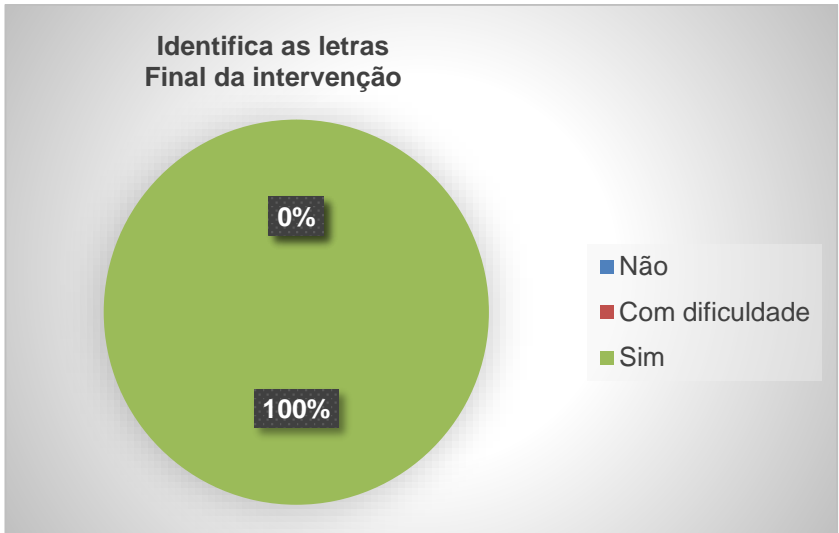
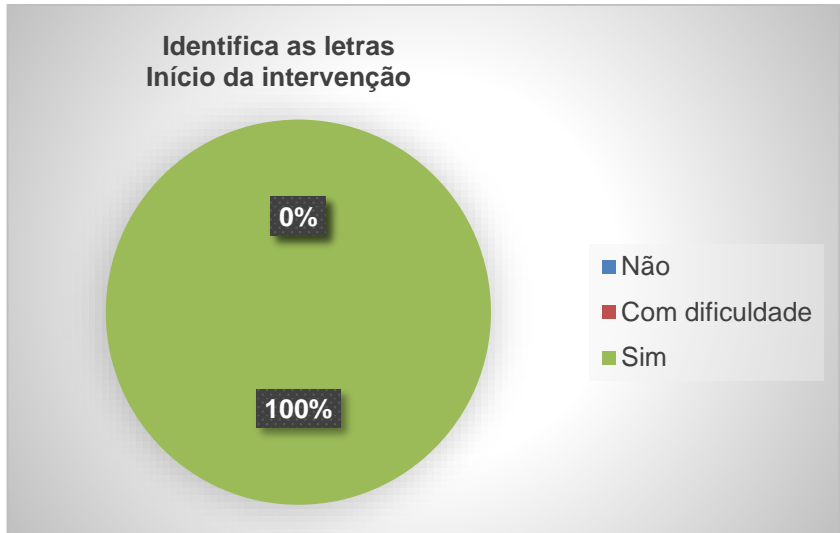
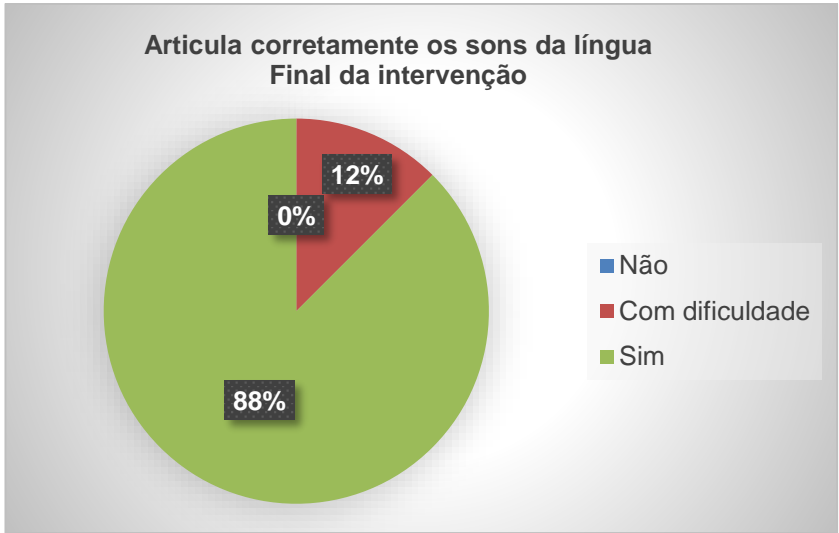
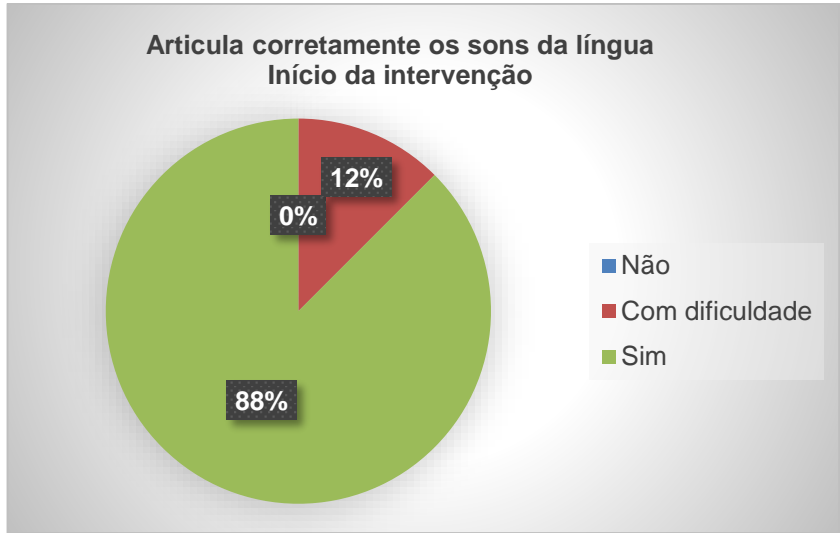
## **Anexo AE. Gráficos representativos da avaliação de Português (expressão oral)**

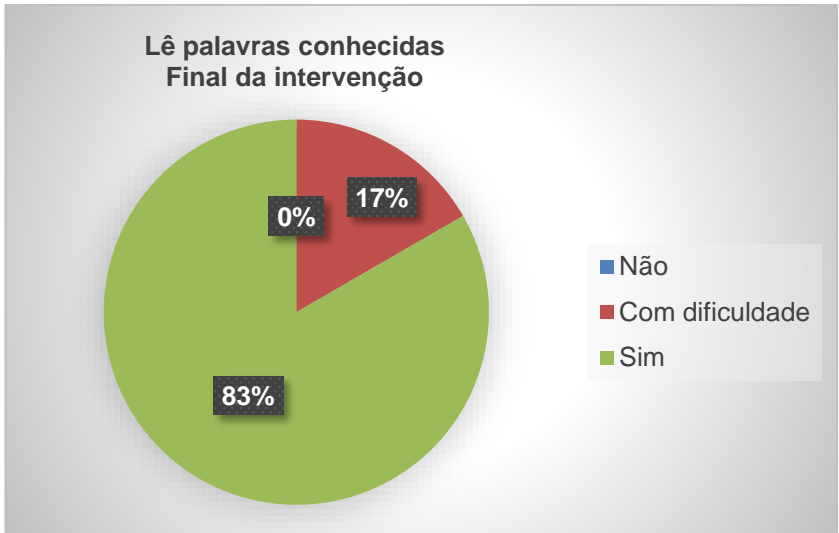
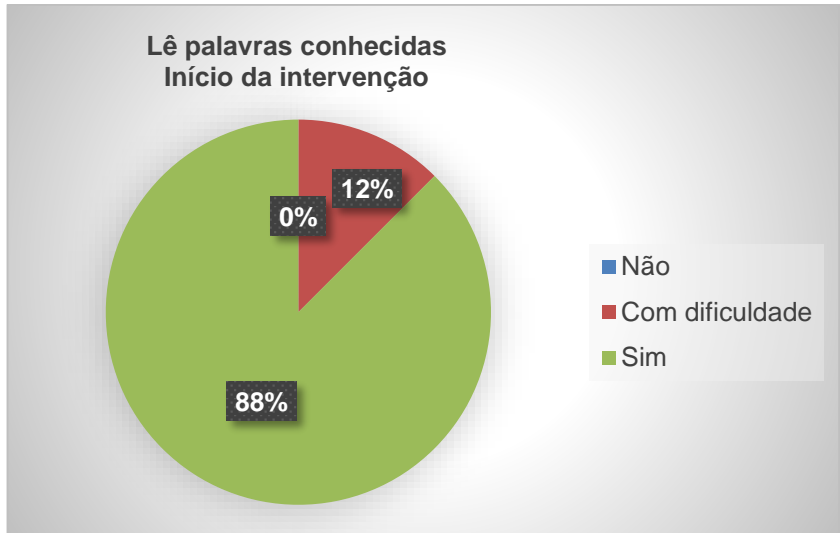
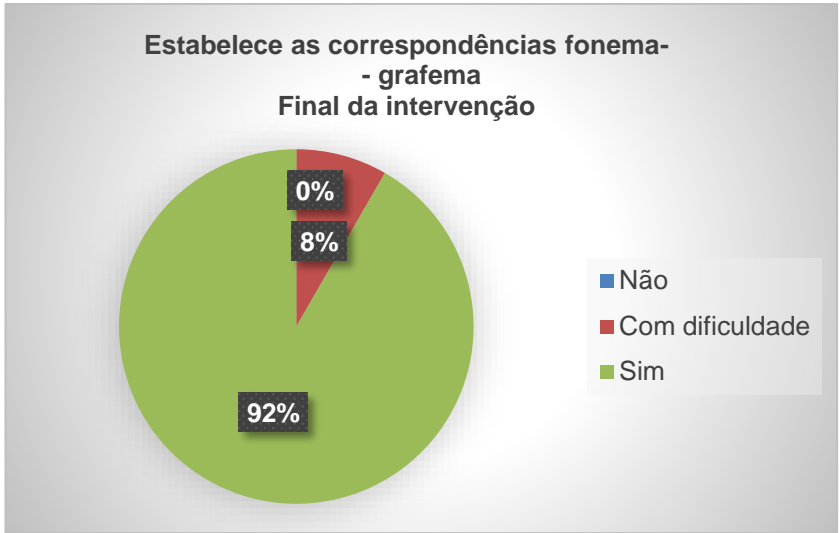
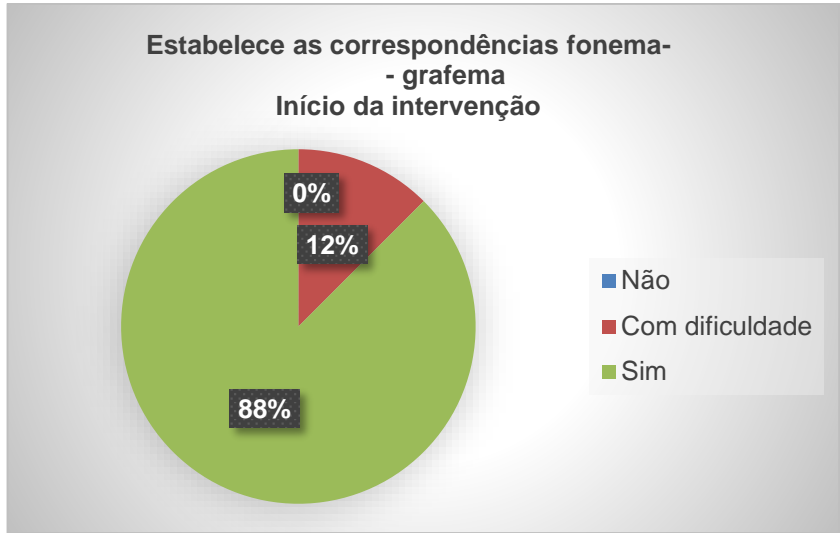


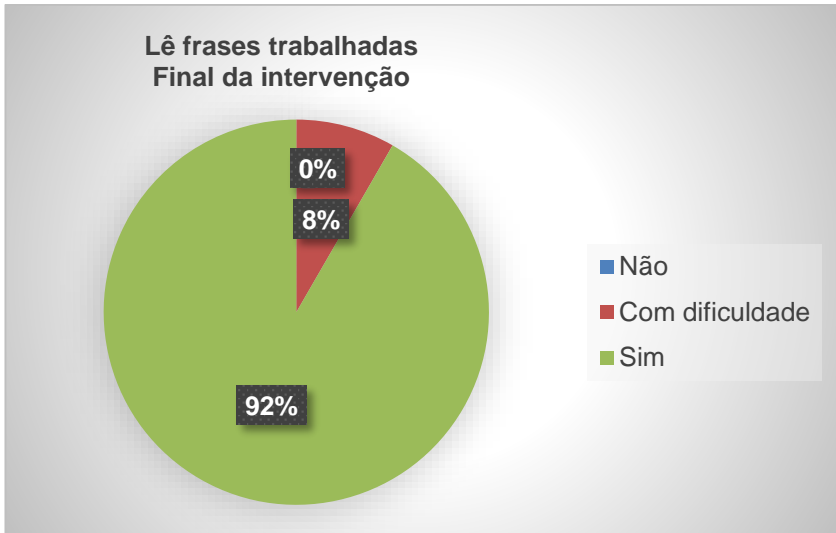
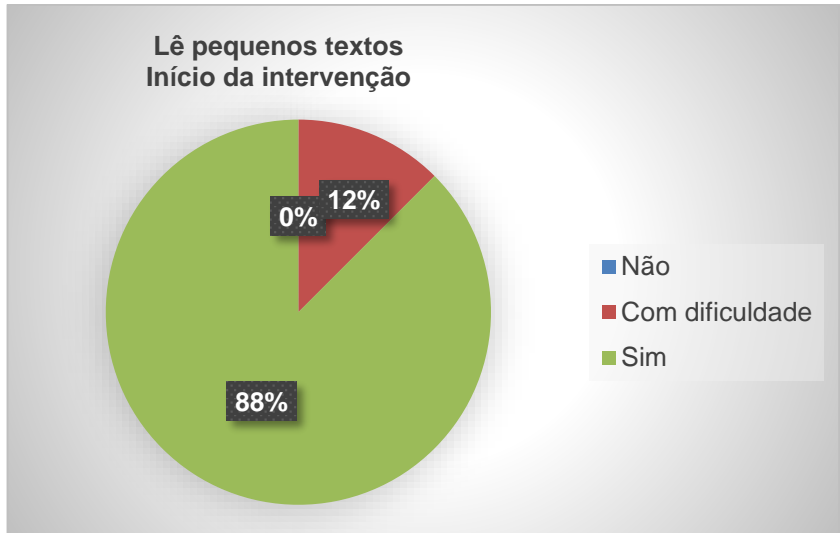
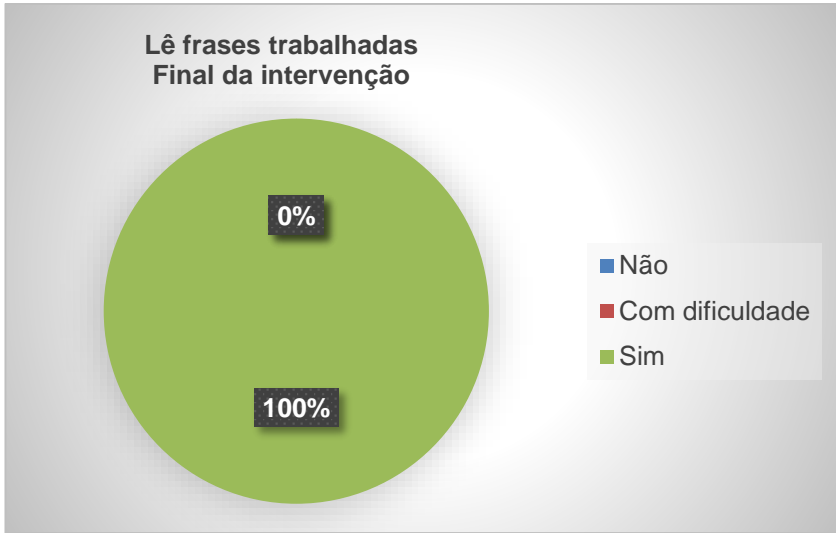
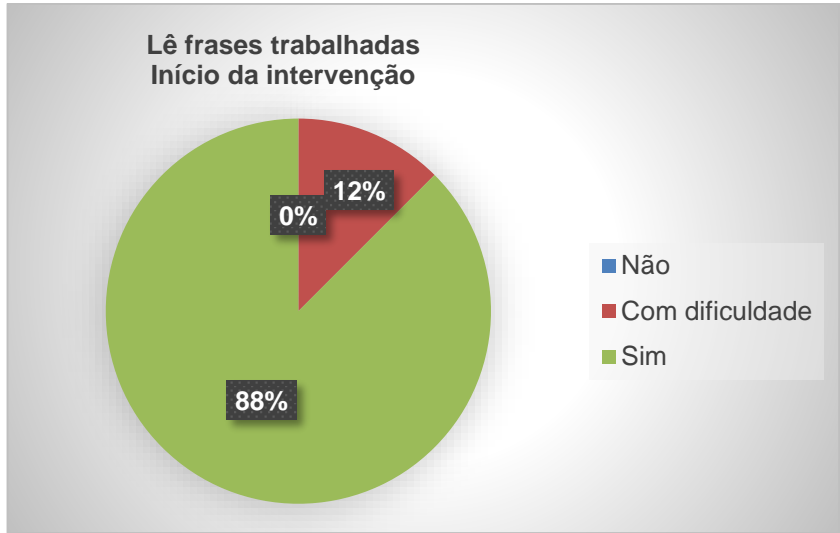


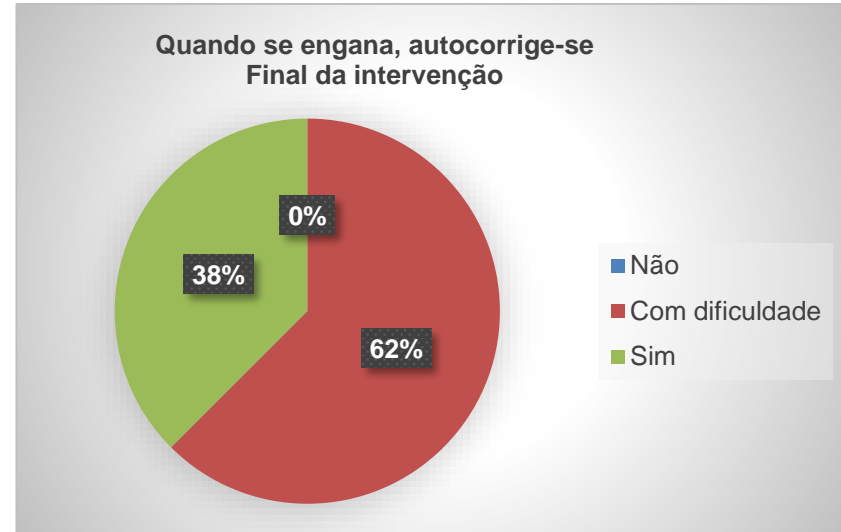
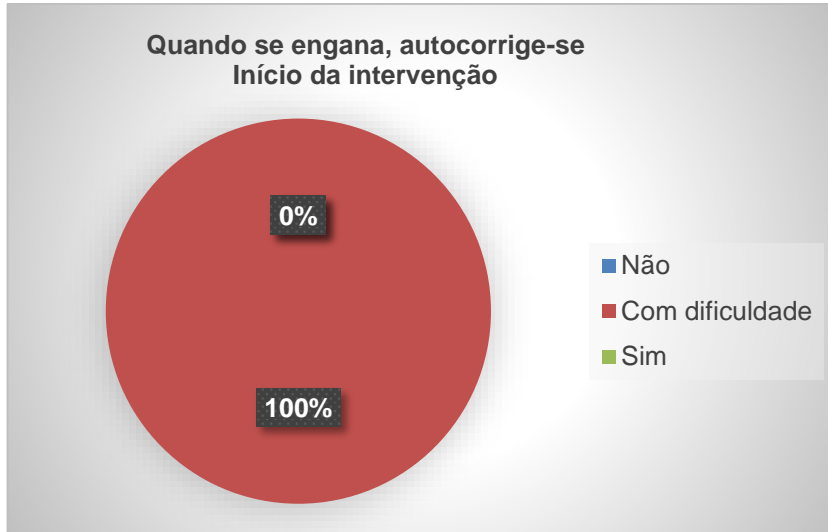


## **Anexo AF. Gráficos representativos da avaliação de Português (Leitura)**

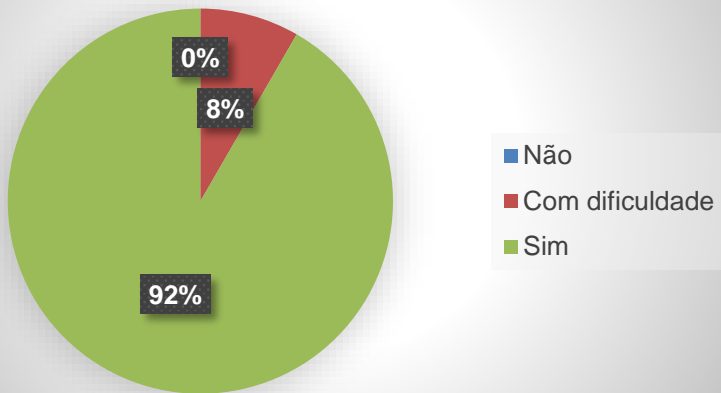




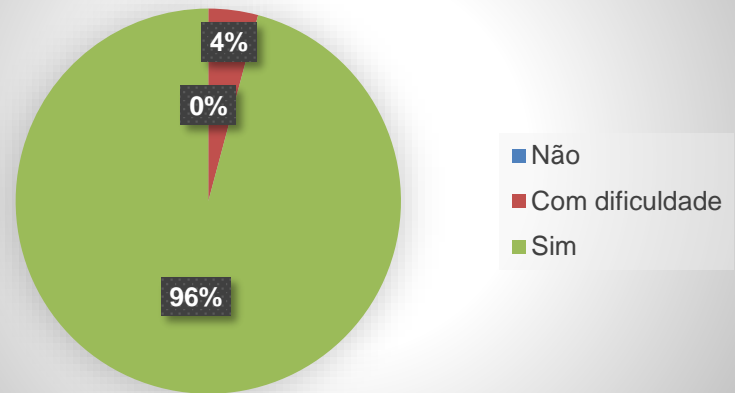




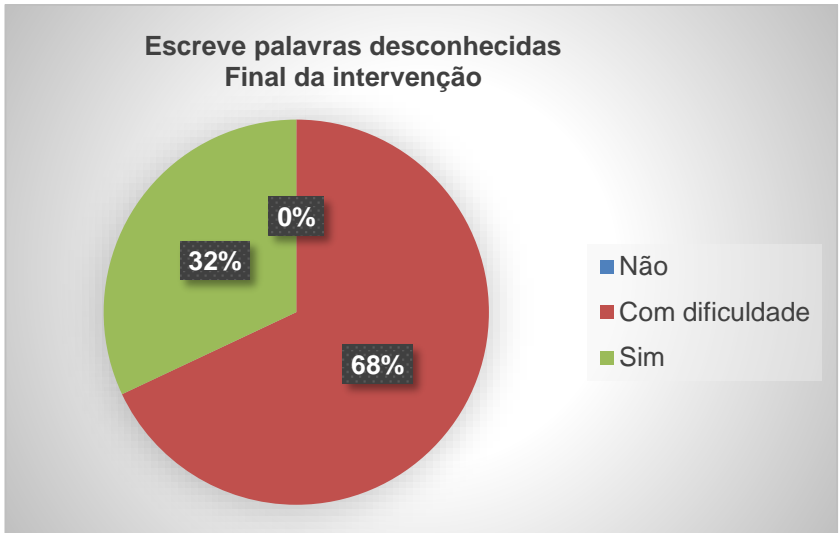
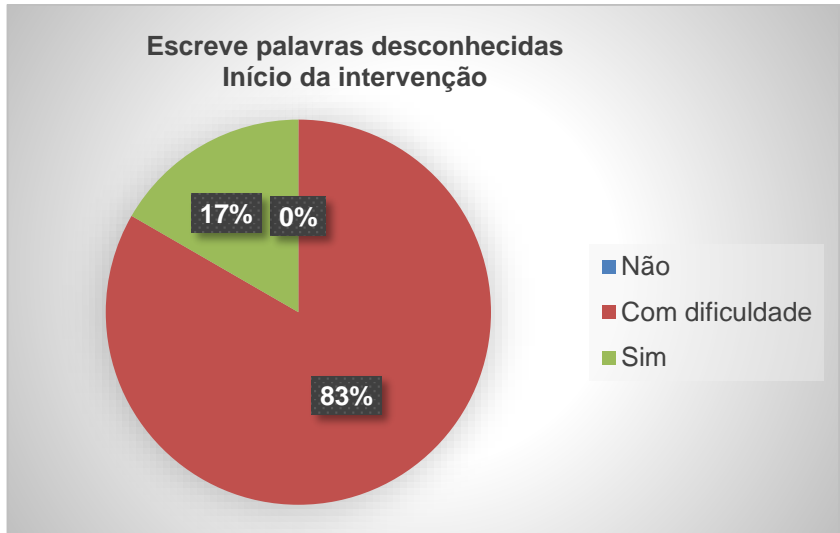
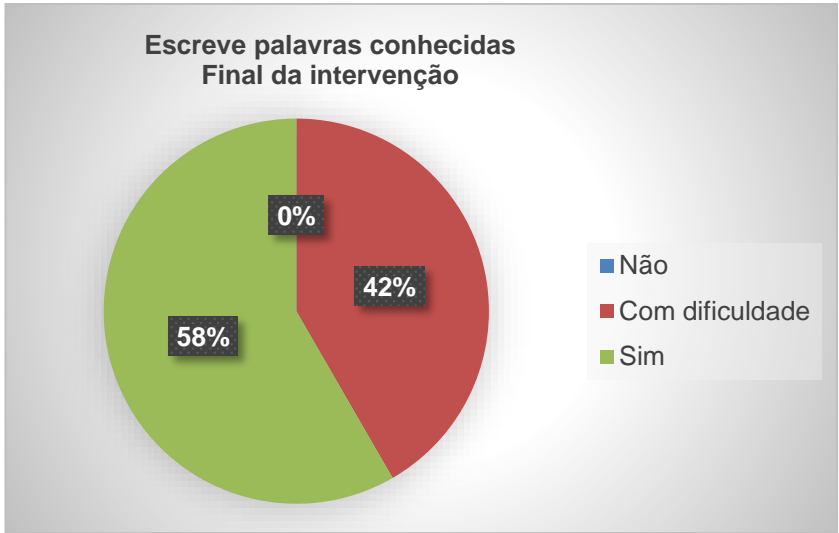
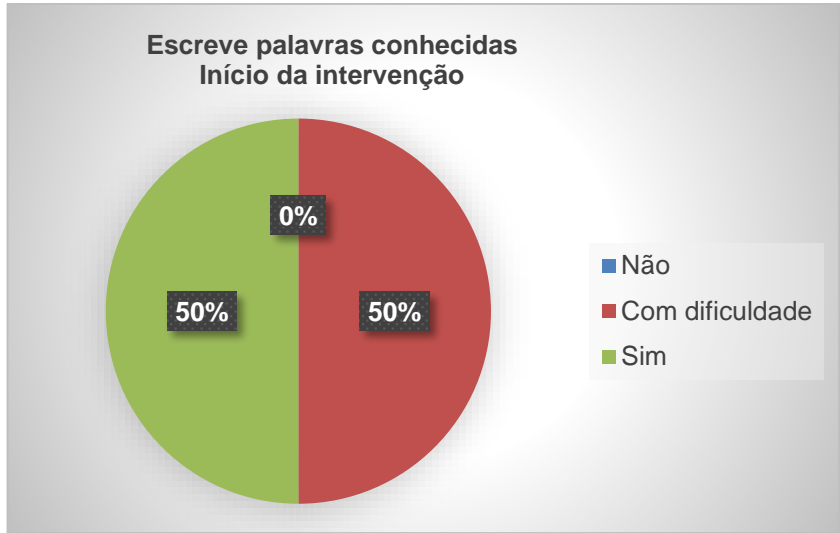
**Desenha as letras de acordo com os modelos  
Início da intervenção**

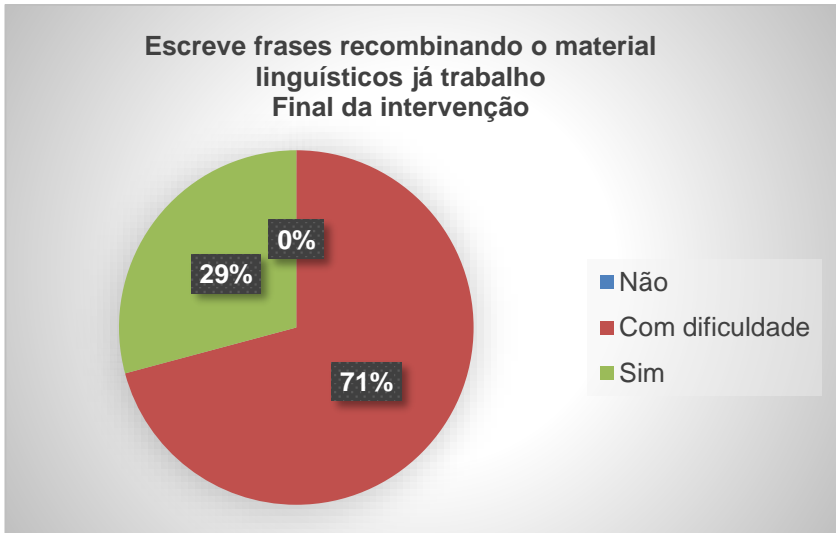
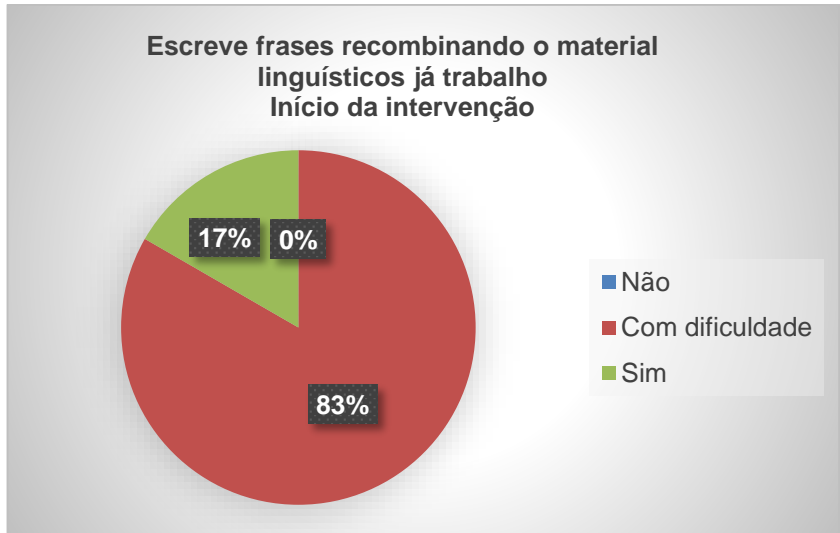
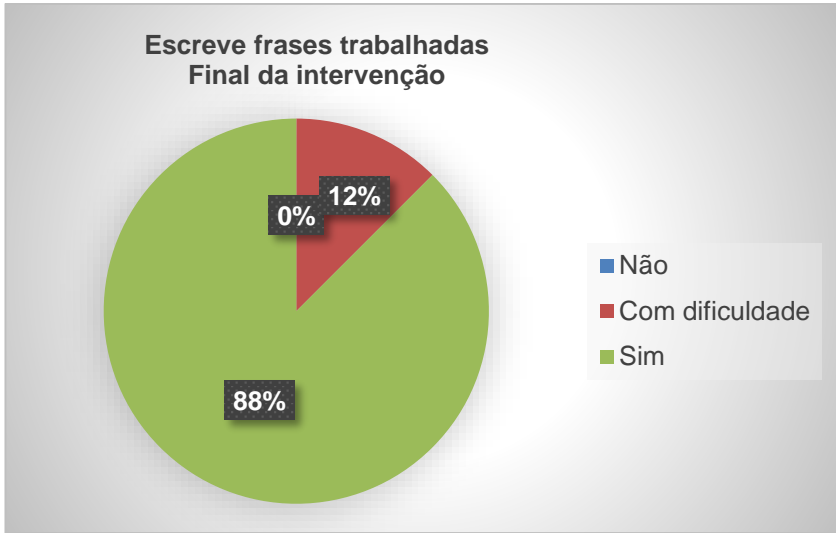
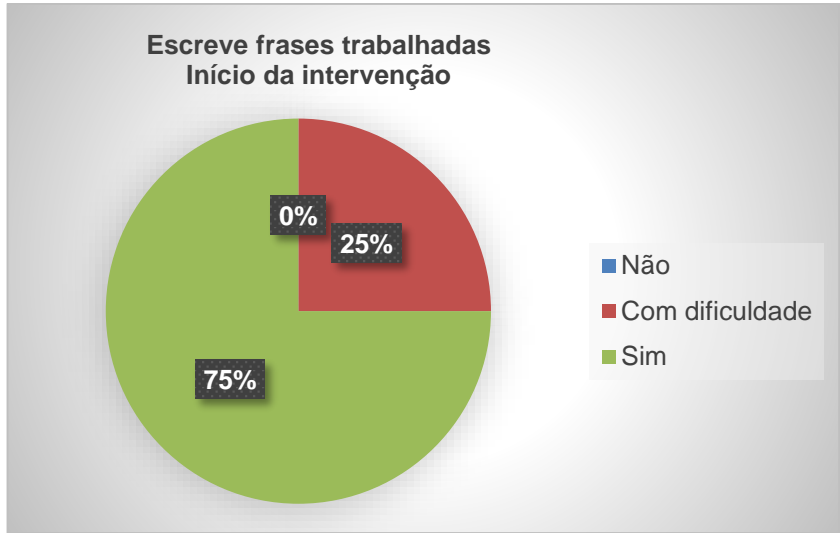


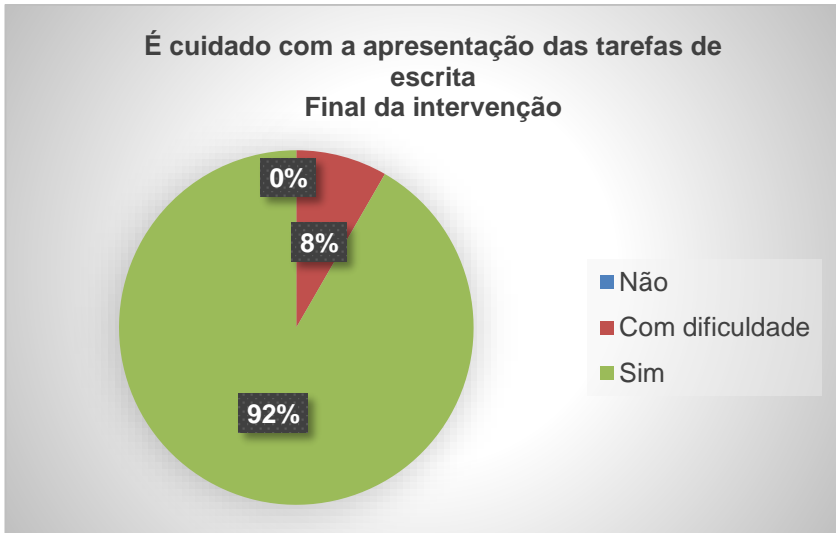
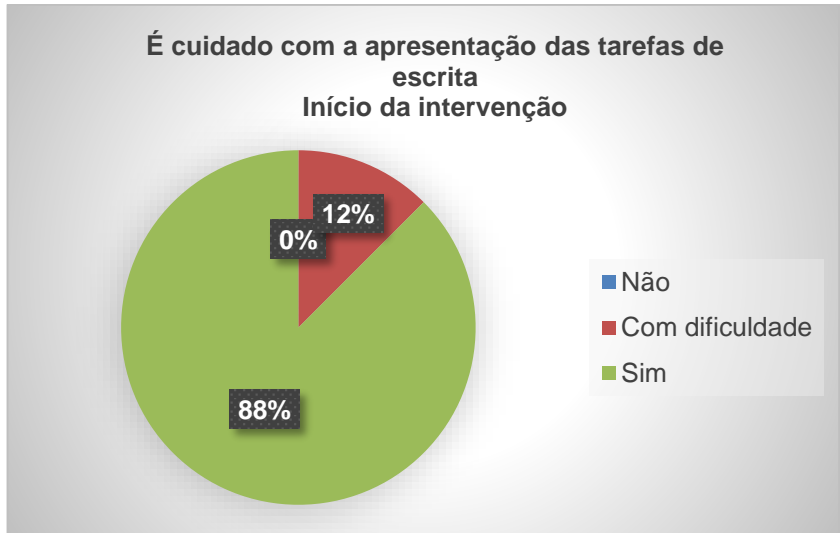
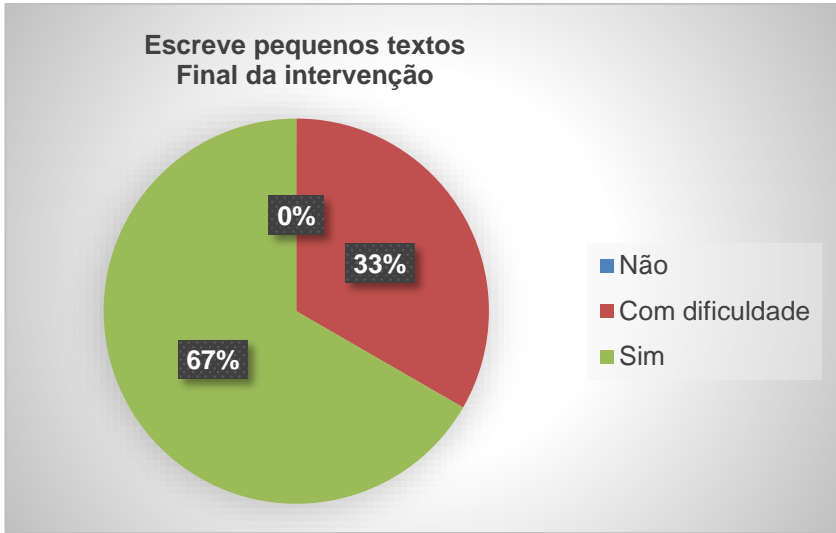
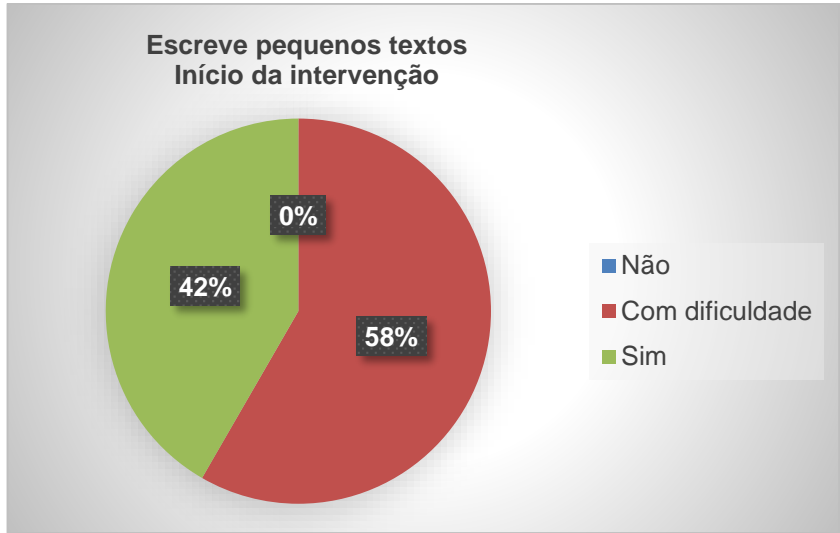
**Desenha as letras de acordo com os modelos  
Final da intervenção**

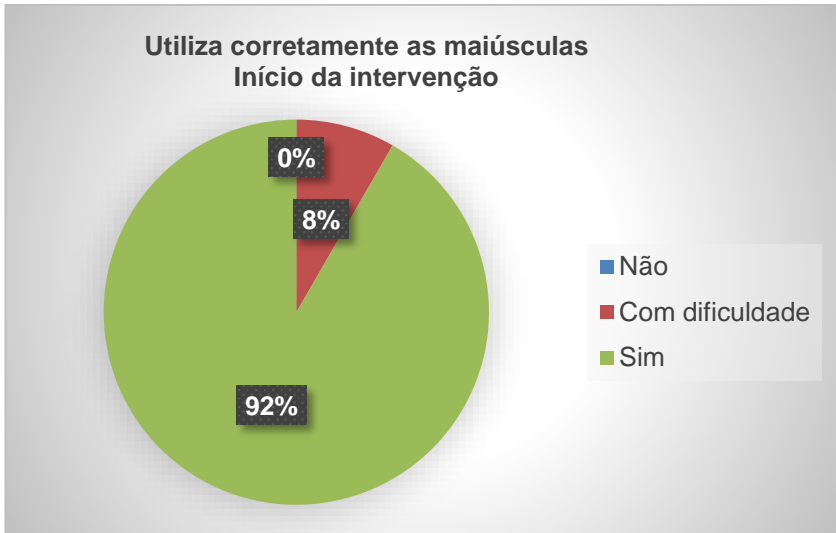
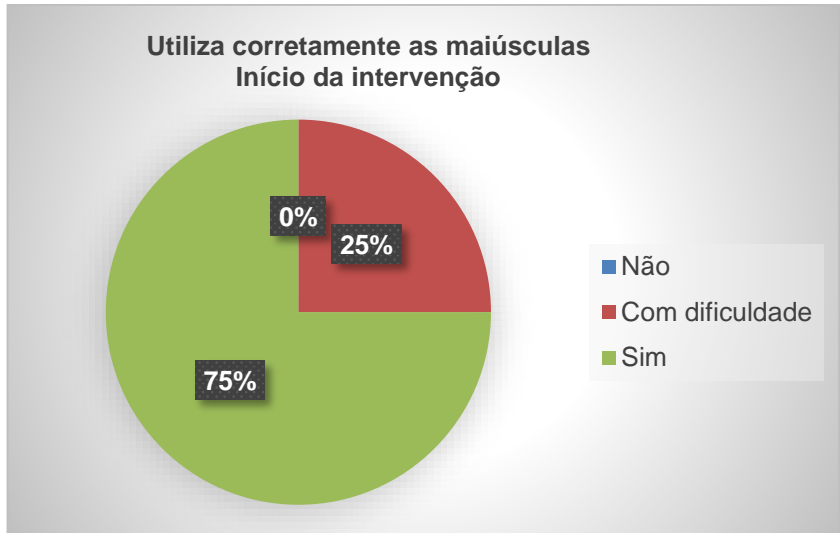
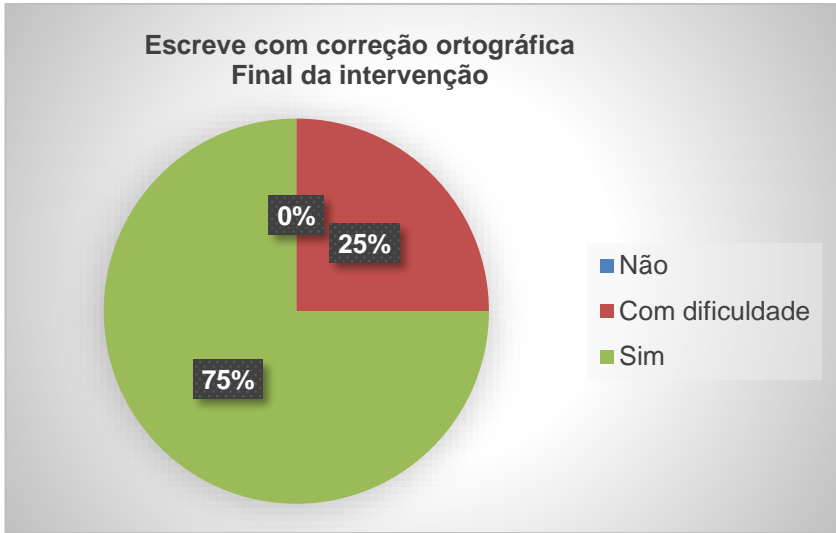
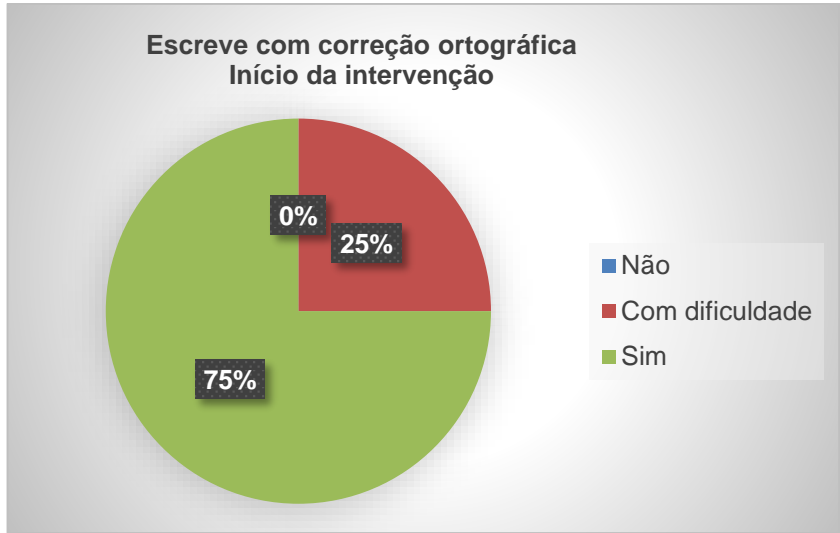


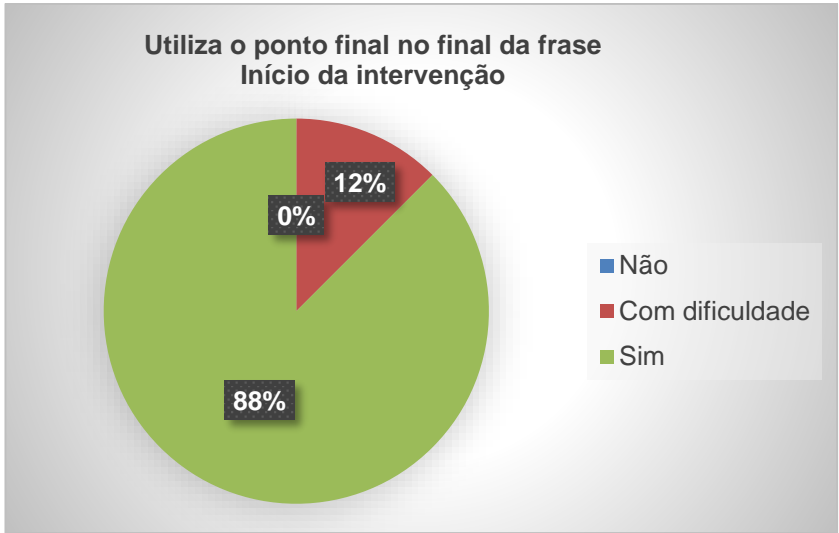
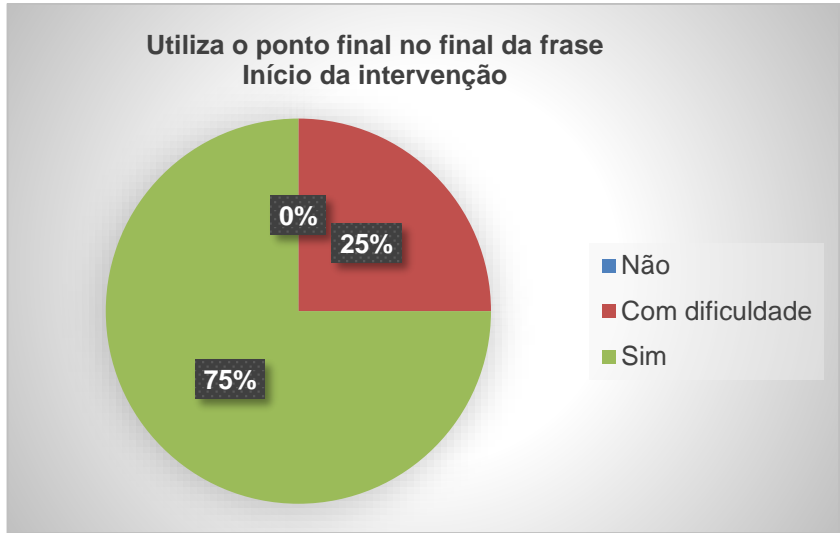
## **Anexo AG. Gráficos representativos da avaliação de Português (escrita)**



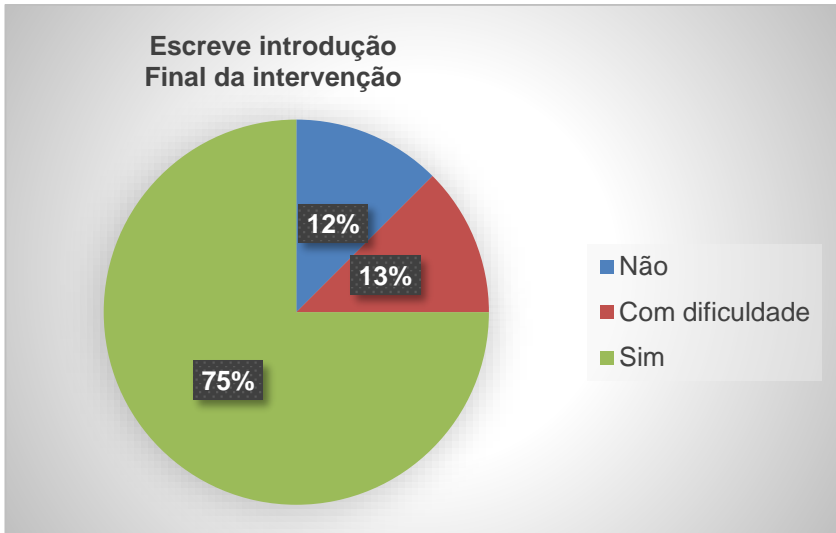
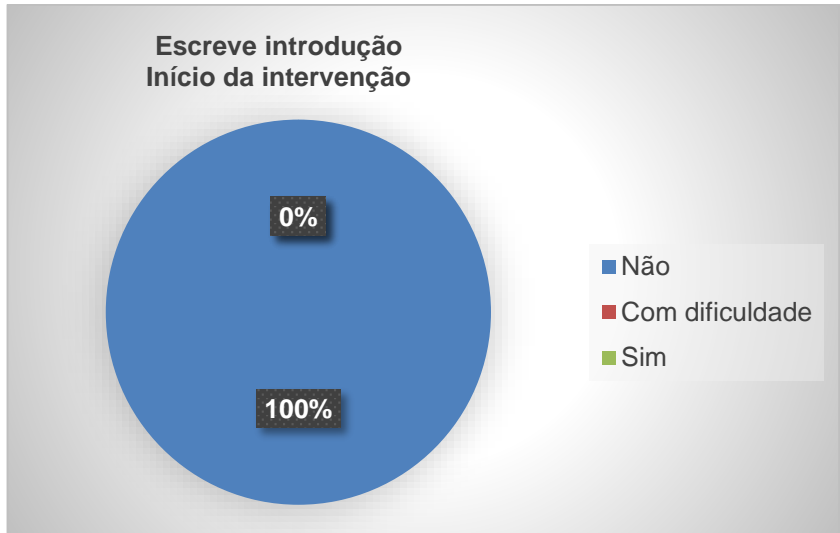
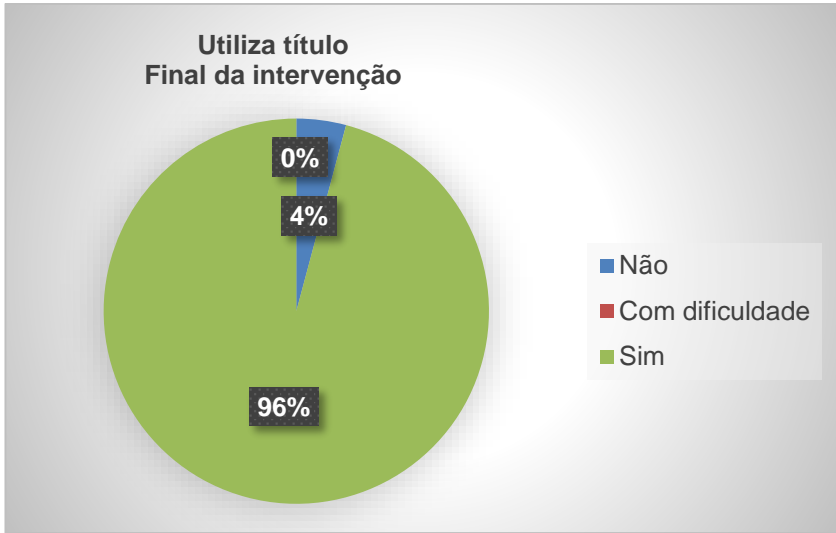
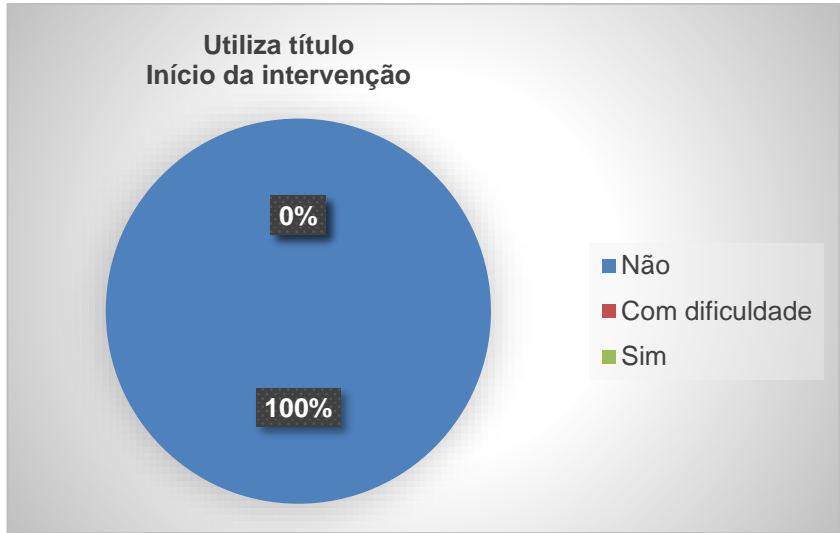




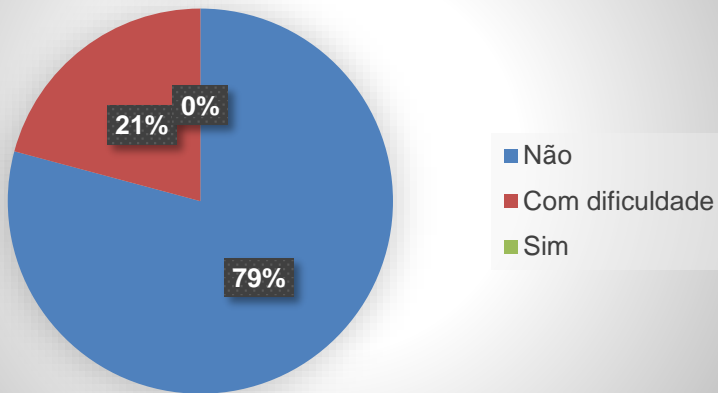




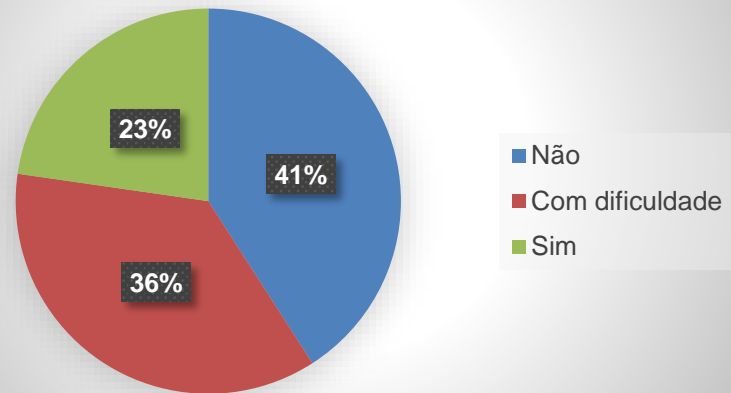
## **Anexo AH. Gráficos representativos da avaliação - Produção escrita de textos descritivos**



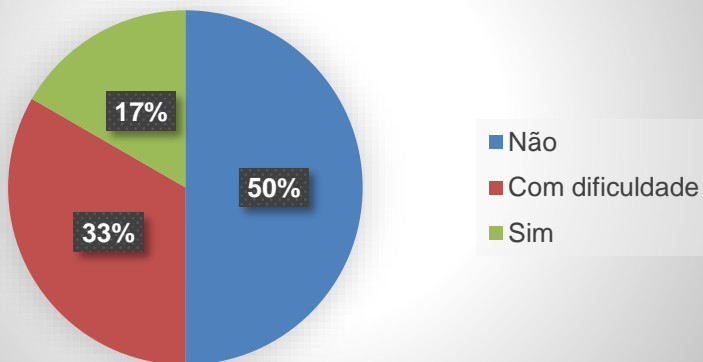
Enumera entre 8 e 15 objetos presentes no quarto  
Início da intervenção



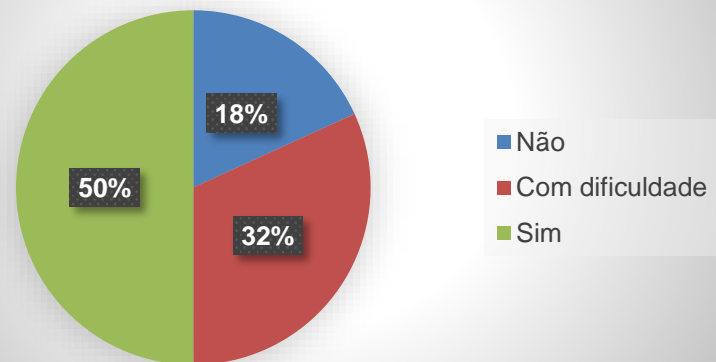
Enumera entre 8 e 15 objetos presentes no quarto  
Início da intervenção



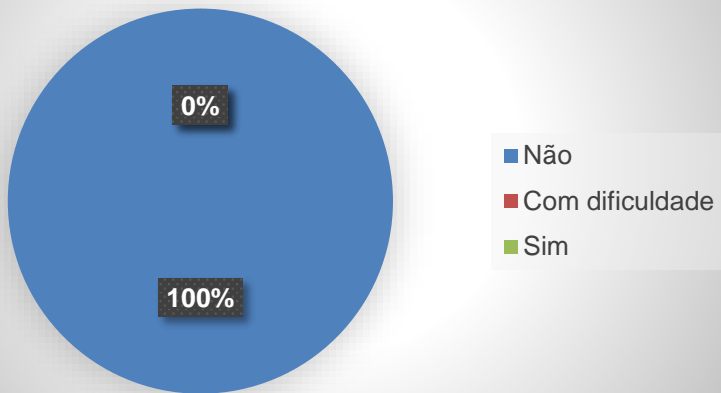
Atribui, pelo menos, uma característica a cada objeto  
Início da intervenção



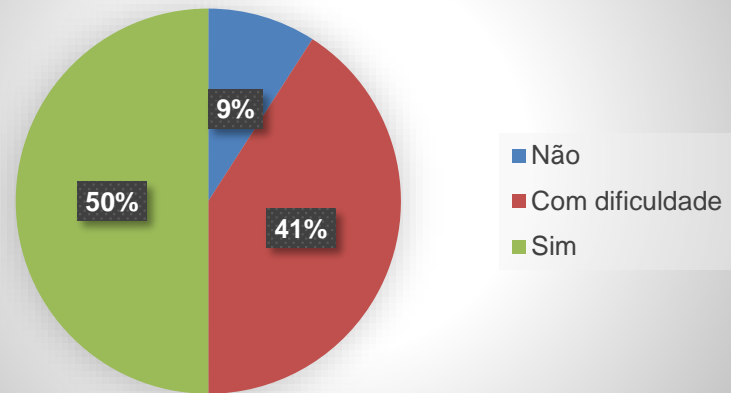
Atribui, pelo menos, uma característica a cada objeto  
Final da intervenção



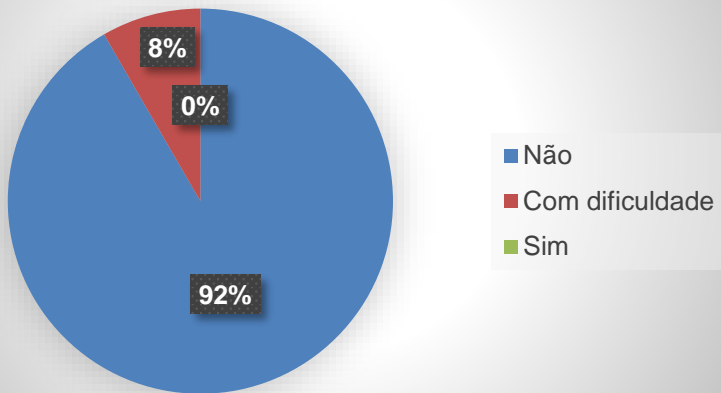
**Utiliza referências espaciais  
Início da intervenção**



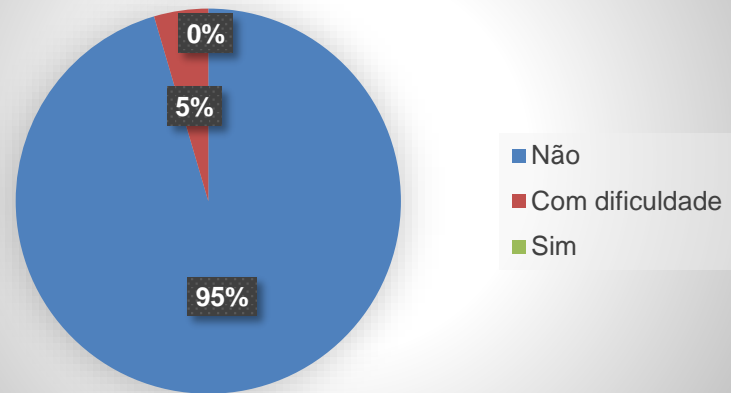
**Utiliza referências espaciais  
Final da intervenção**



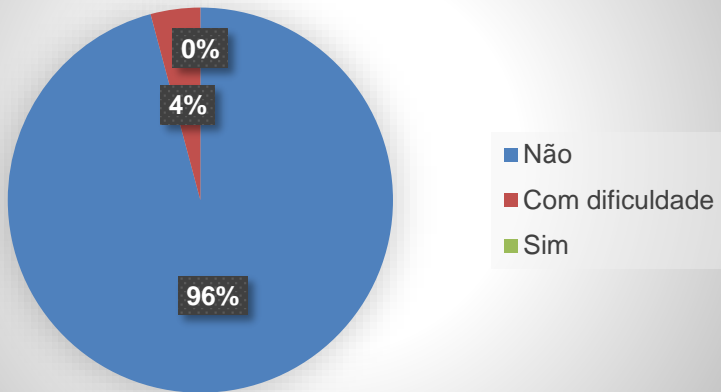
**Utiliza a vírgula na enumeração  
Início da intervenção**



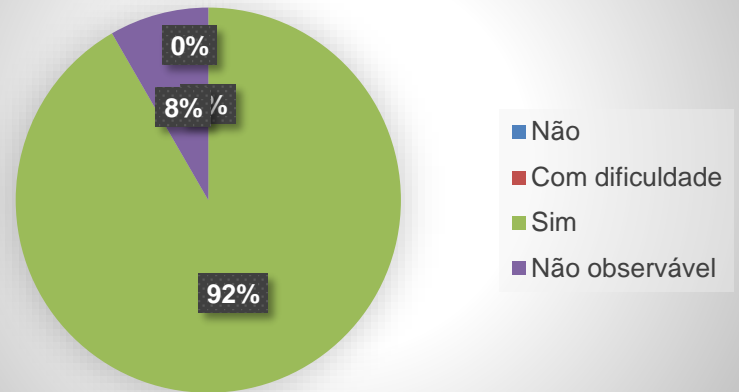
**Utiliza a vírgula na enumeração  
Final da intervenção**



Faz conclusão  
Início da intervenção

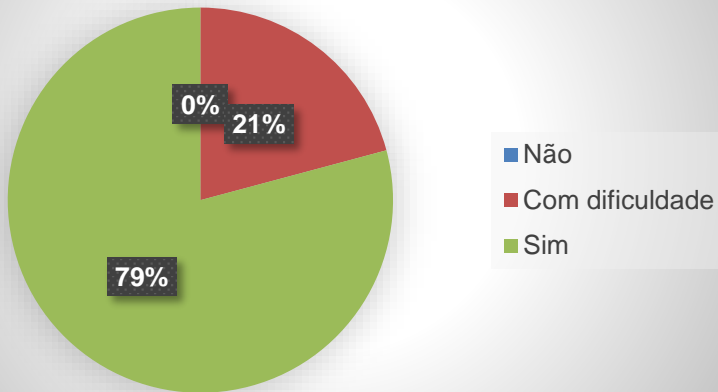


Faz conclusão  
Final da intervenção

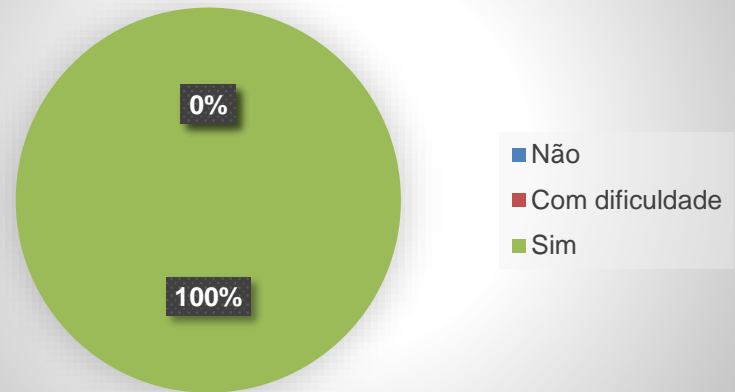


## **Anexo AI. Gráficos representativos da avaliação de Matemática**

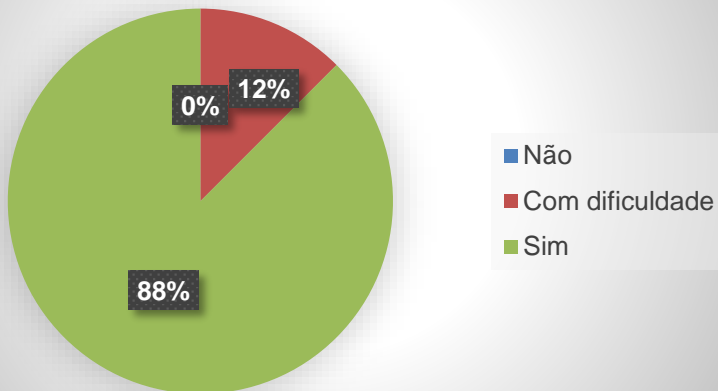
**Decompõe os números**  
Início da intervenção



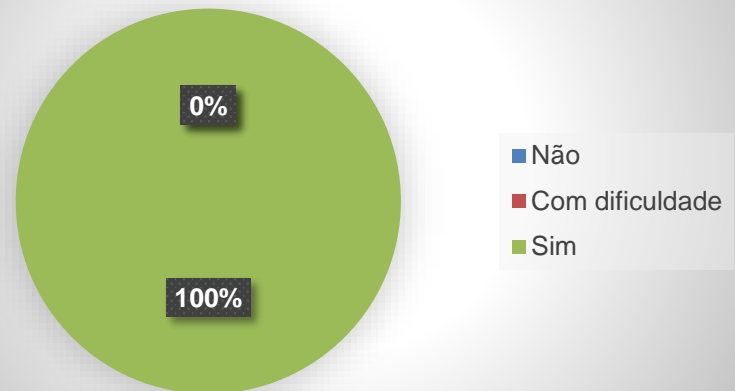
**Decompõe os números**  
Final da intervenção

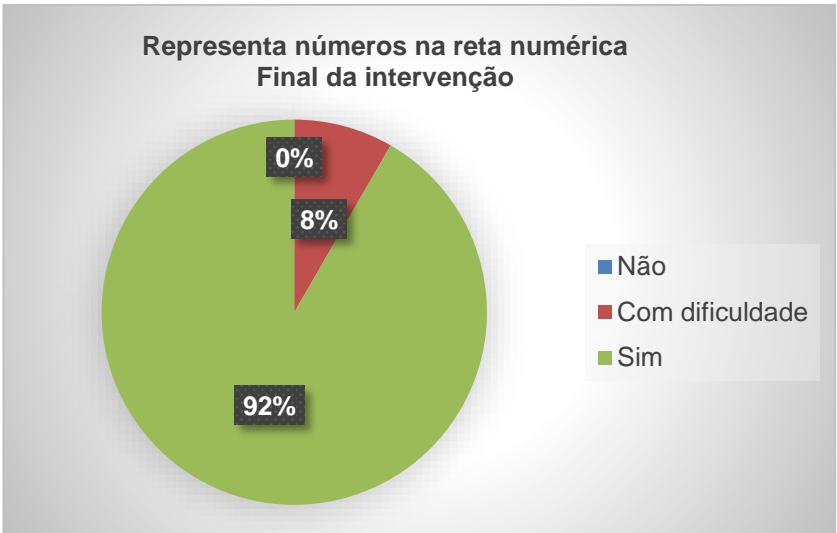
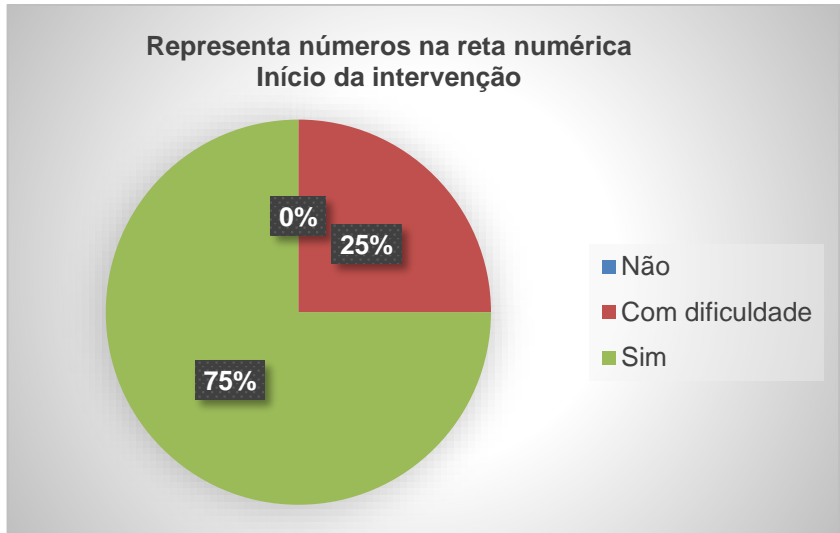
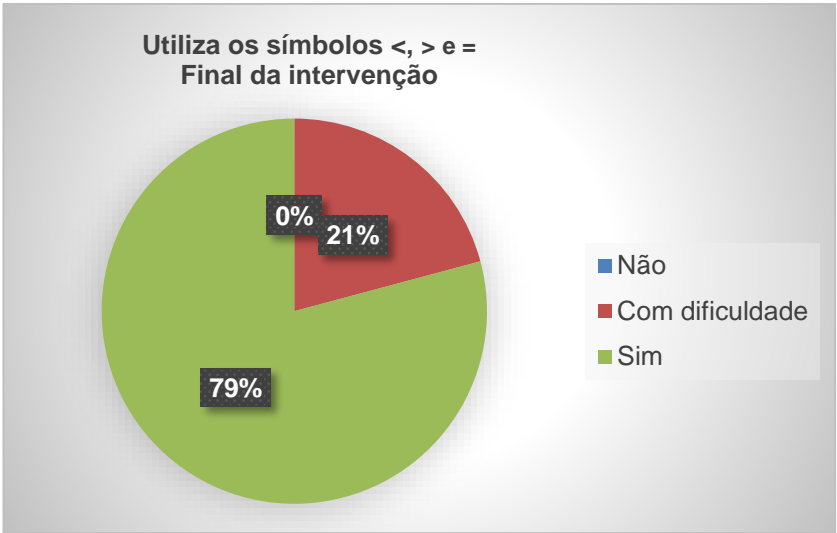
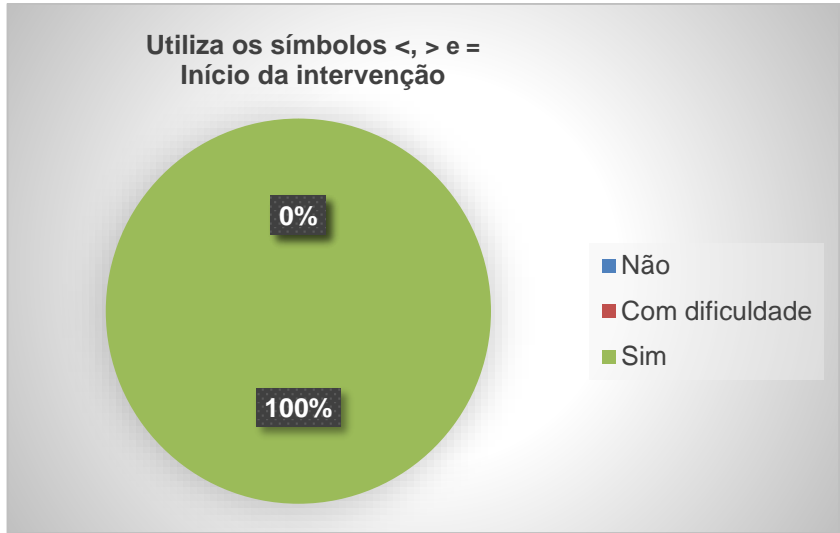


**Ordena os números**  
Início da intervenção

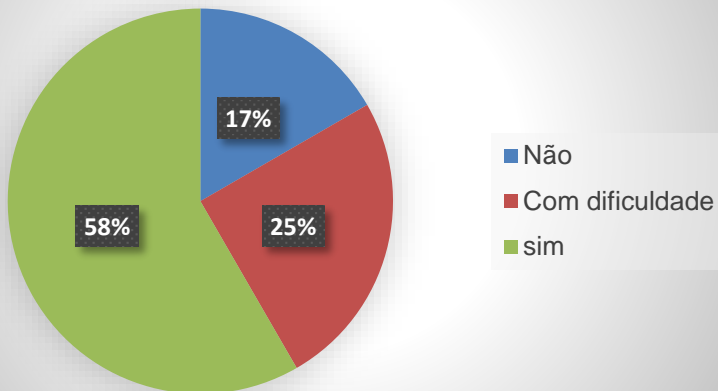


**Ordena os números**  
Final da intervenção

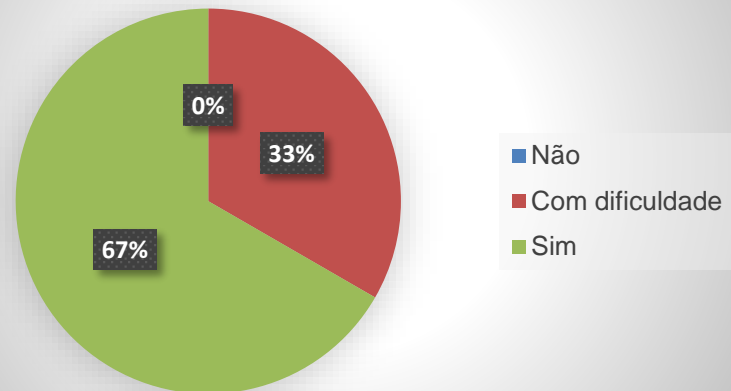




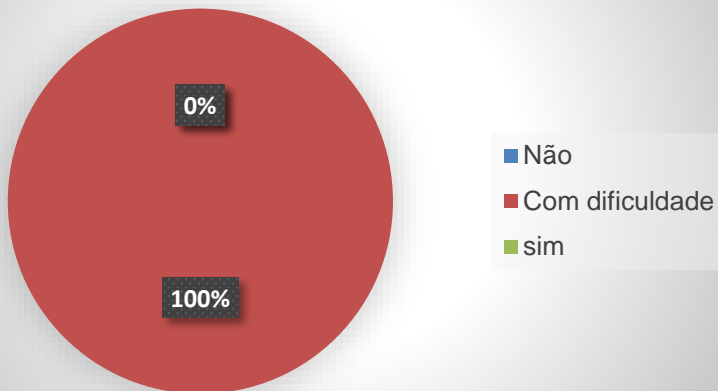
**Resolução de problemas**  
**Início da intervenção**



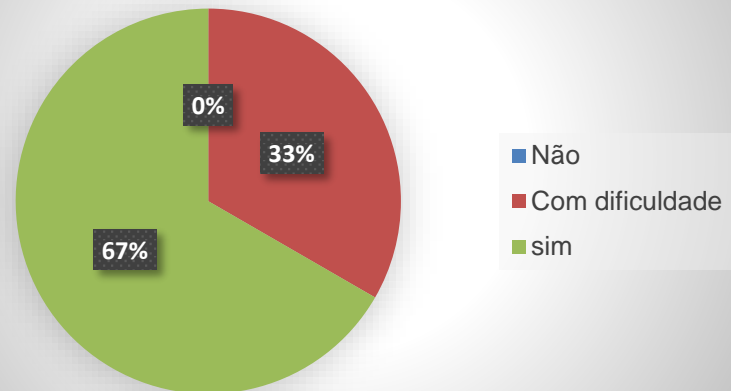
**Resolução de problemas**  
**Final da intervenção**



**Comunicação matemática**  
**Início da intervenção**

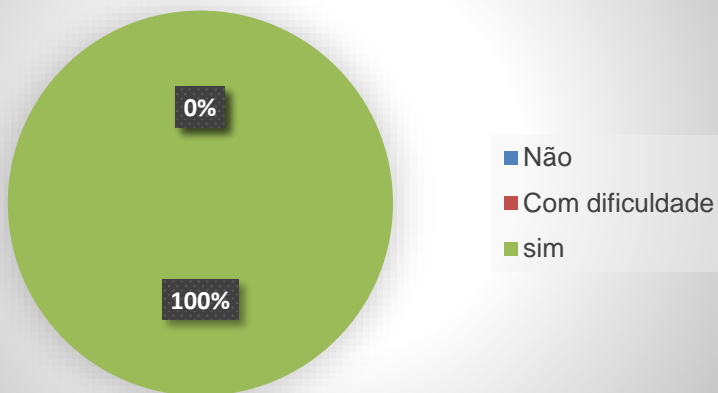


**Comunicação matemática**  
**Final da intervenção**

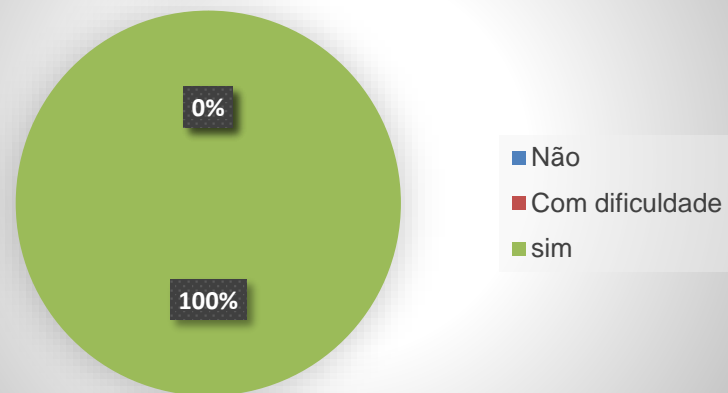


## **Anexo AJ. Gráficos representativos da avaliação de Estudo do Meio**

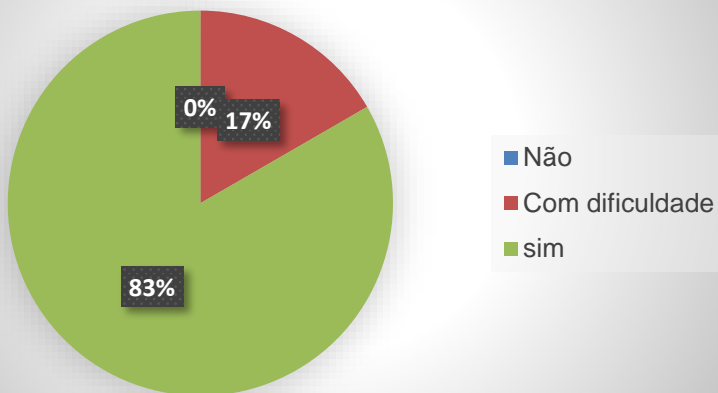
Reconhece os diferentes espaços da casa  
Final da intervenção



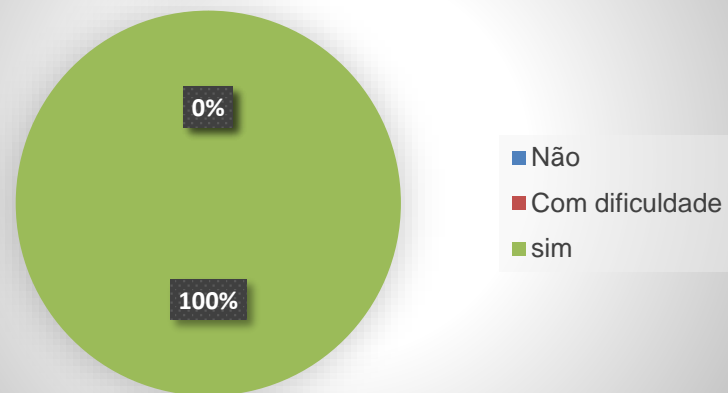
Reconhece as funções dos espaços da casa  
Final da intervenção

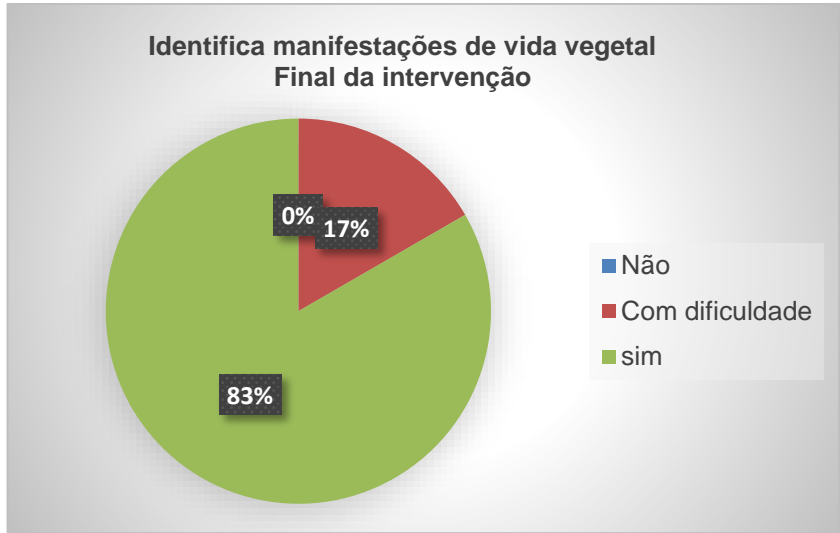


Identifica algumas propriedades físicas da água  
Final da intervenção



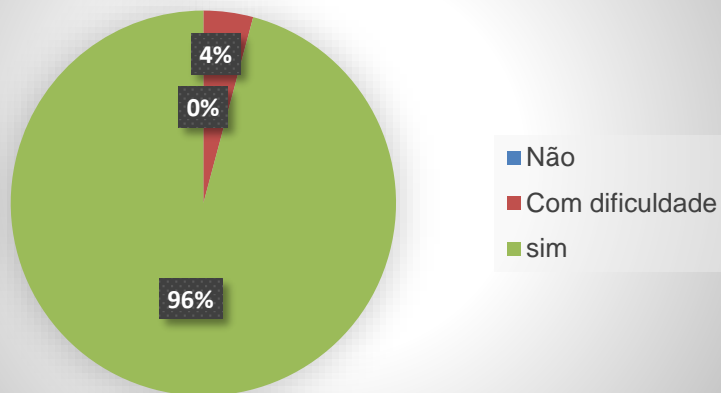
Cultiva plantas na sala de aula  
Final da intervenção



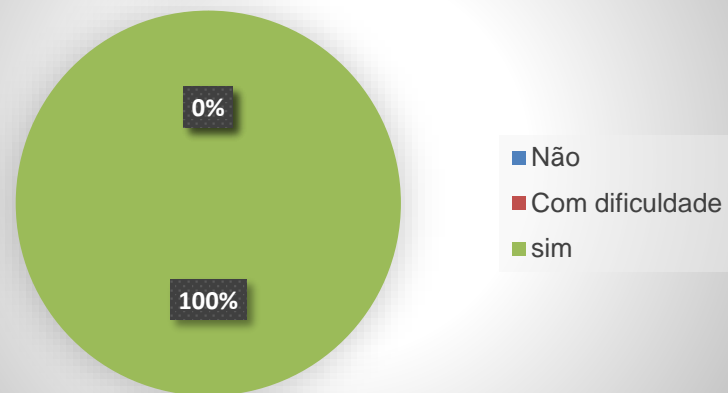


**Anexo AK. Gráficos representativos da avaliação de Expressão e  
Educação Plástica**

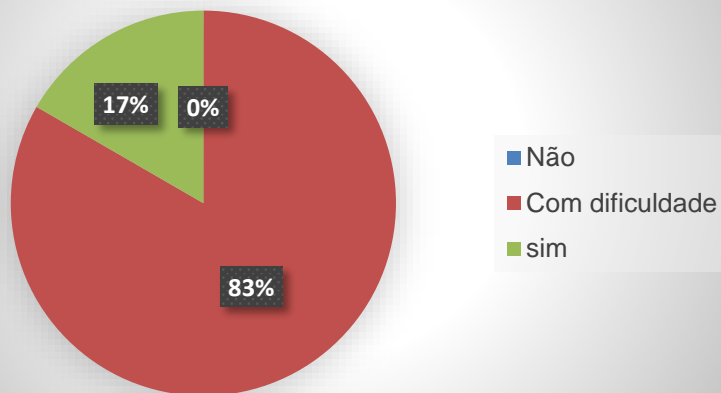
Explora as possibilidades técnicas do lápis de cor  
Final da intervenção



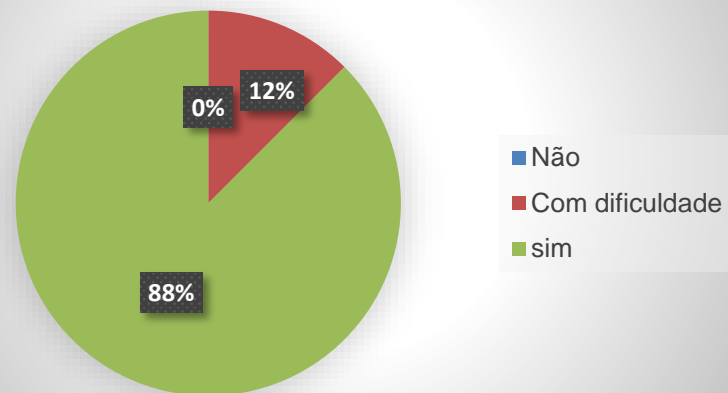
Explora as capacidades técnicas de esponjas  
Final da intervenção



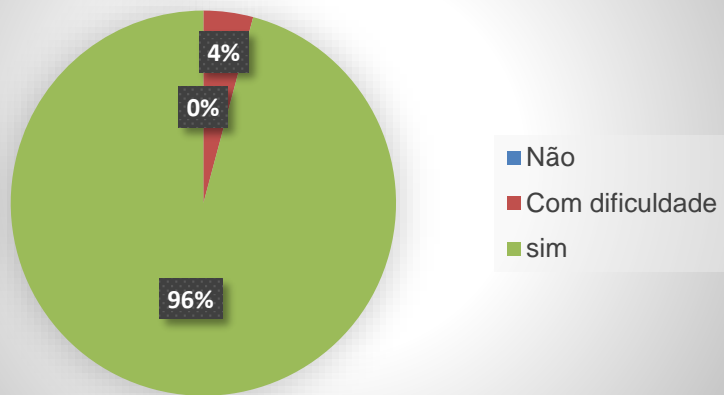
Recorta com tesoura  
Final da intervenção



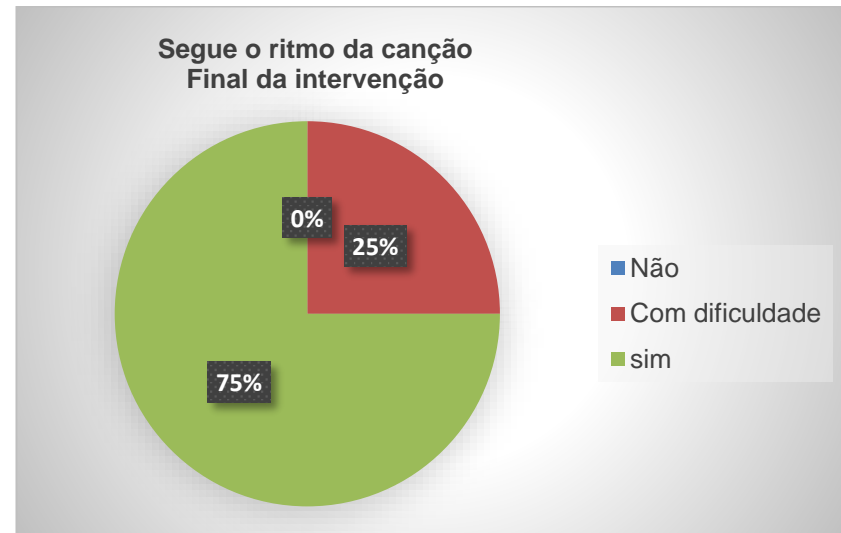
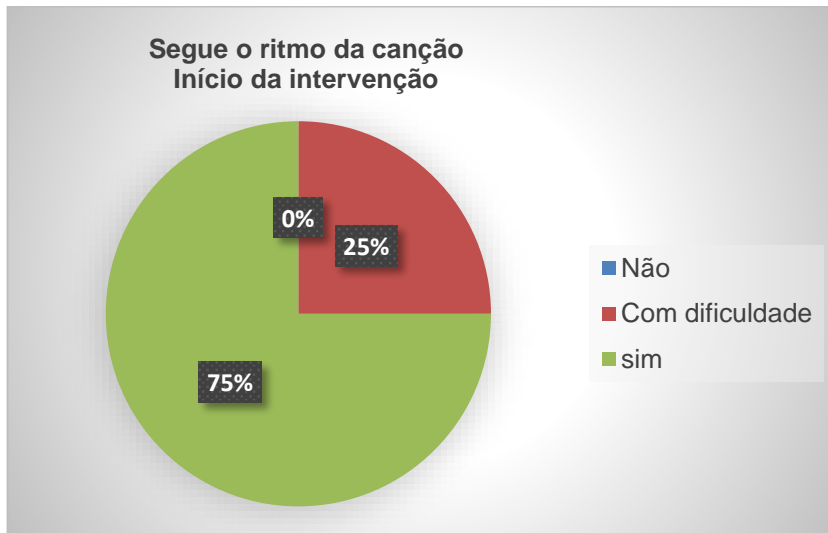
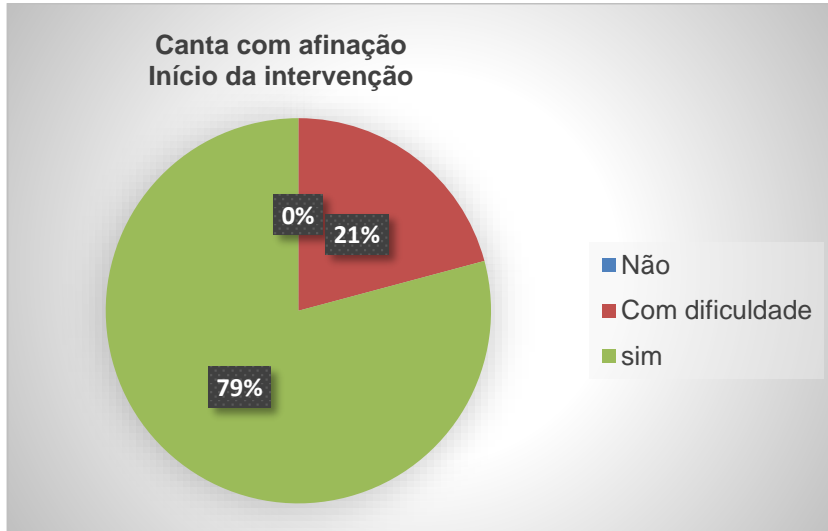
Explora as possibilidades de diferentes materiais  
Final da intervenção

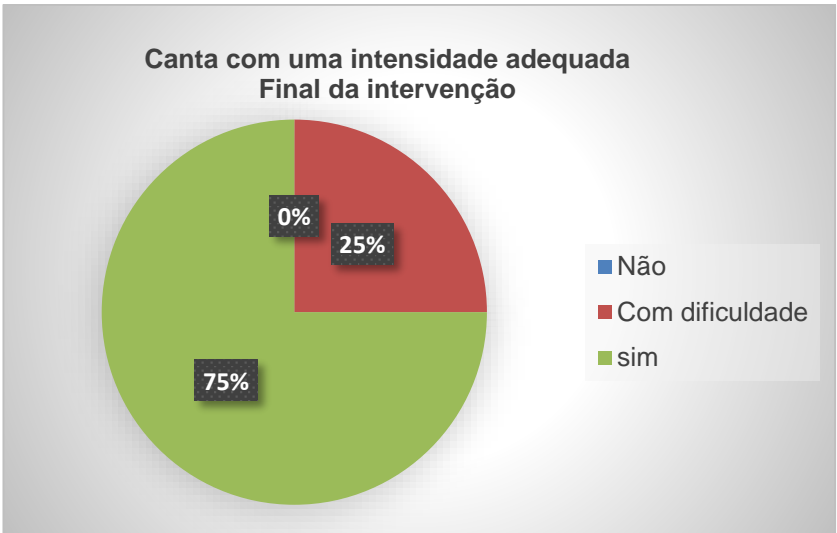
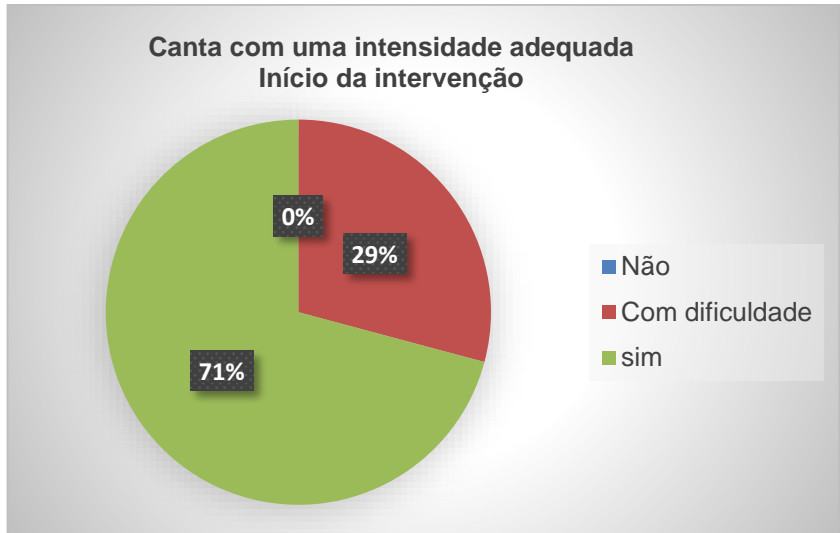
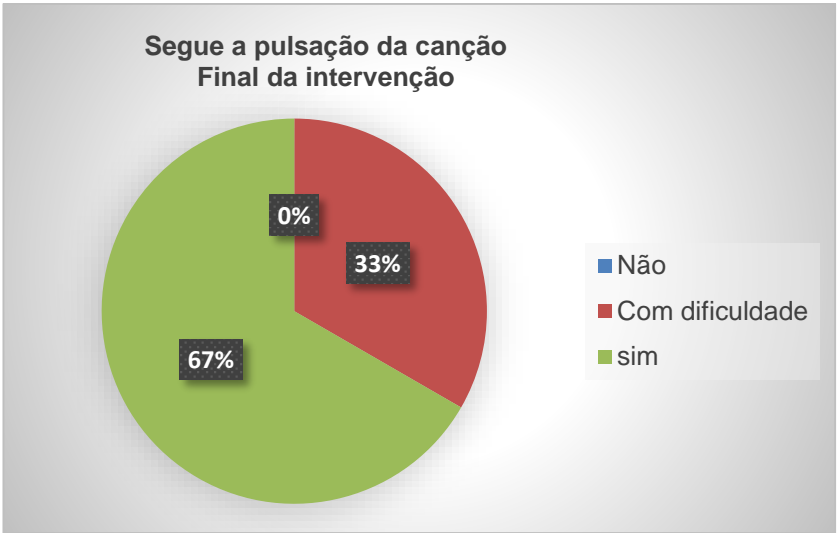
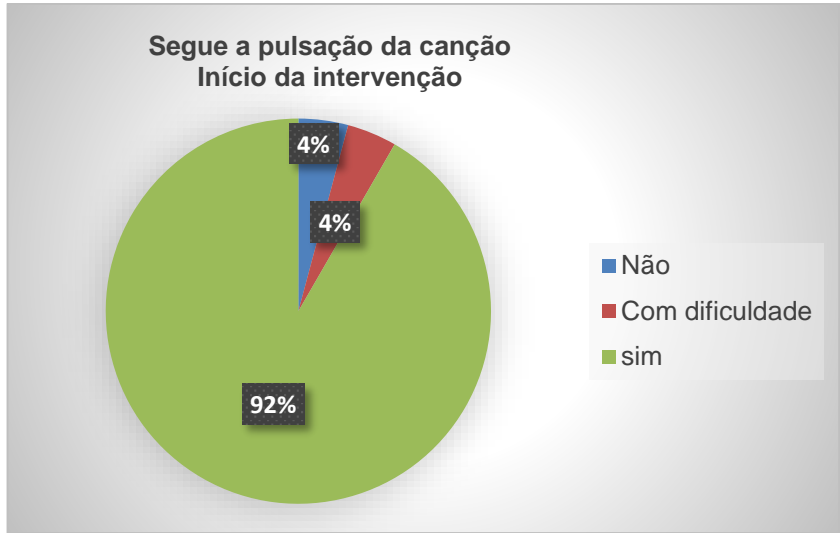


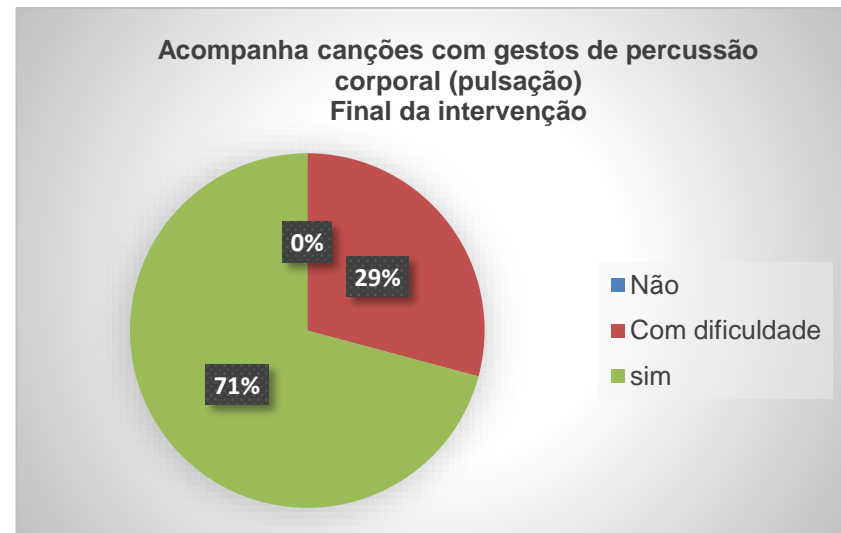
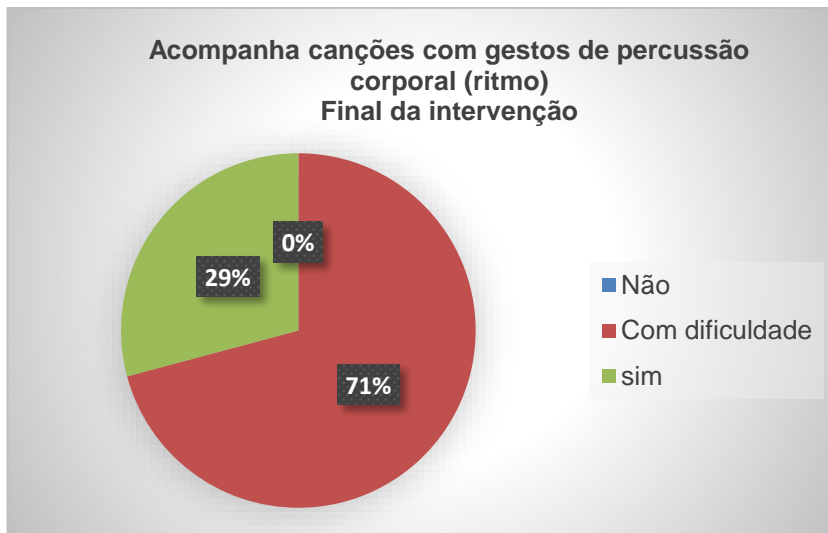
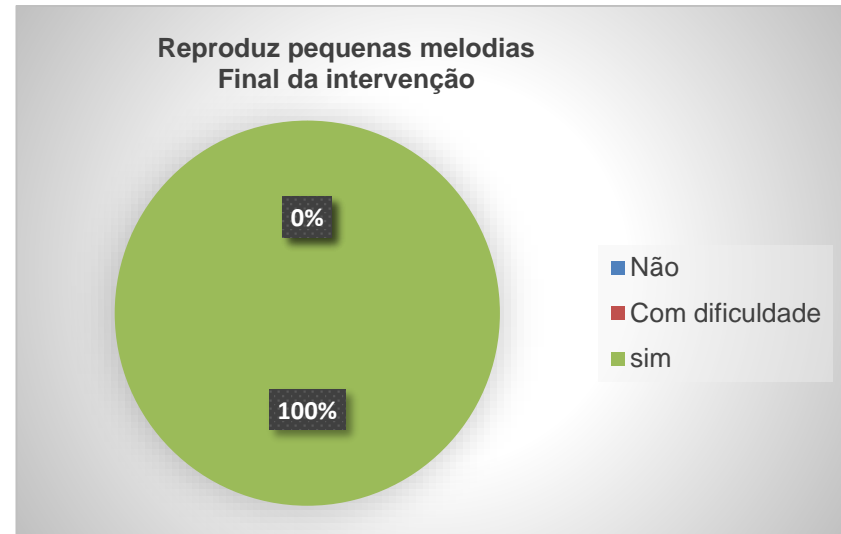
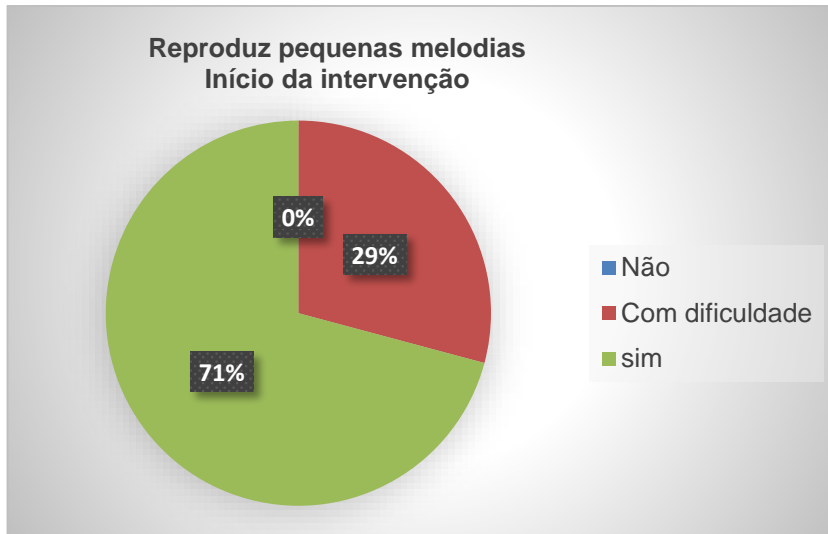
Faz composições colando  
Final da intervenção



## **Anexo AL. Gráficos representativos da avaliação de Expressão e Educação Musical**

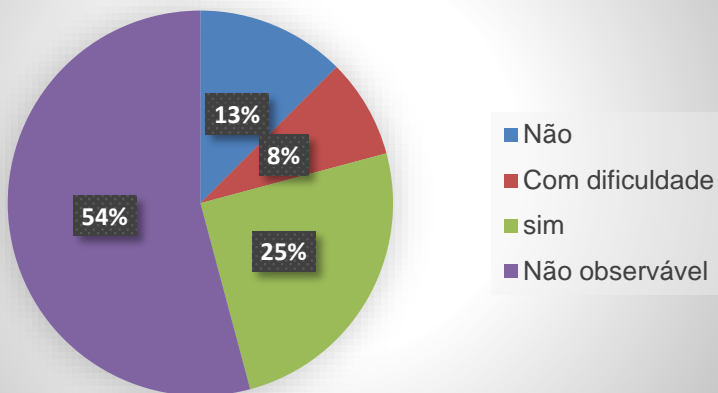




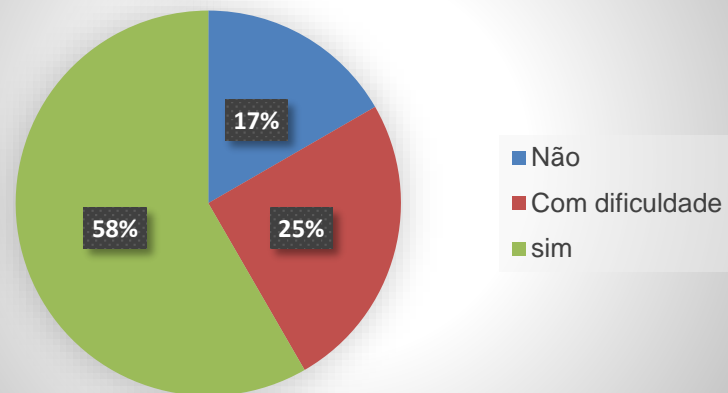


## **Anexo AM. Gráficos representativos da avaliação de Expressão e Educação Dramática**

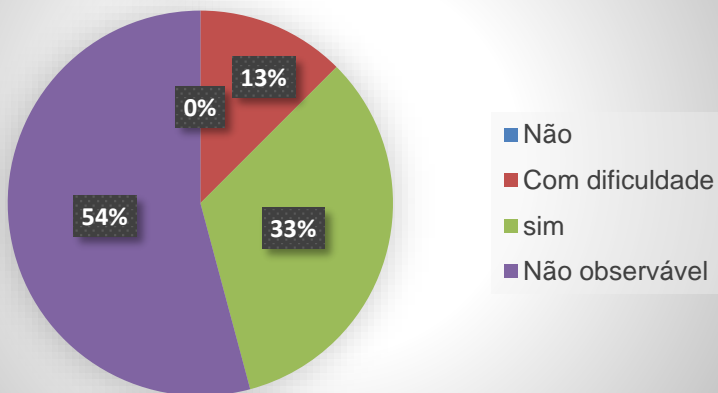
Explora a altura, velocidade e entoação da voz  
Início da intervenção



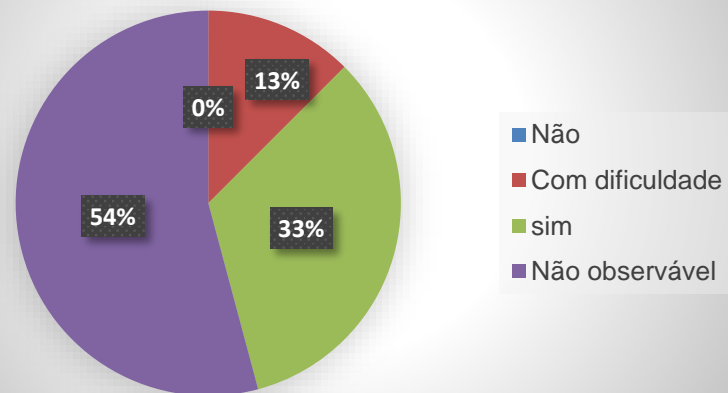
Explora a altura, velocidade e entoação da voz  
Final da intervenção



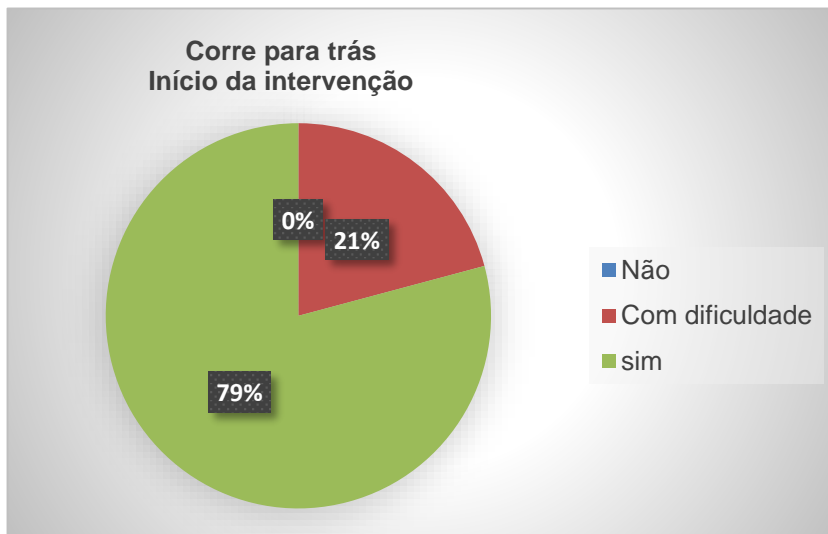
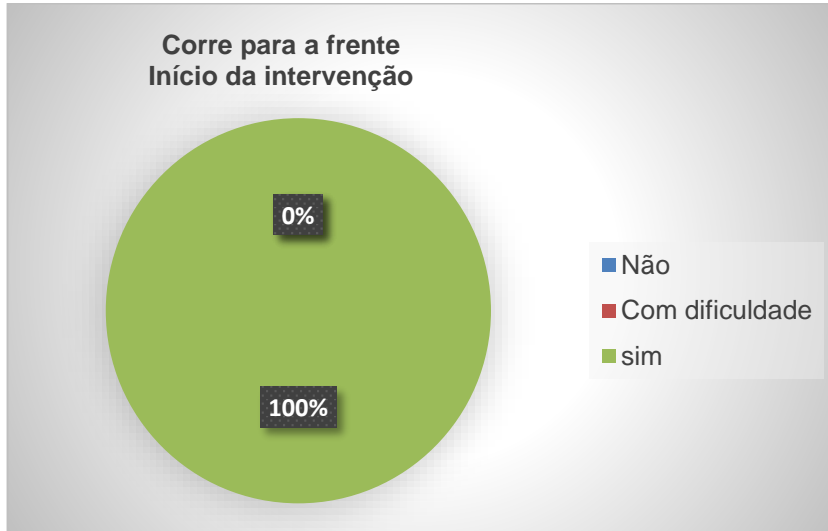
Mima a sua personagem  
Início da intervenção

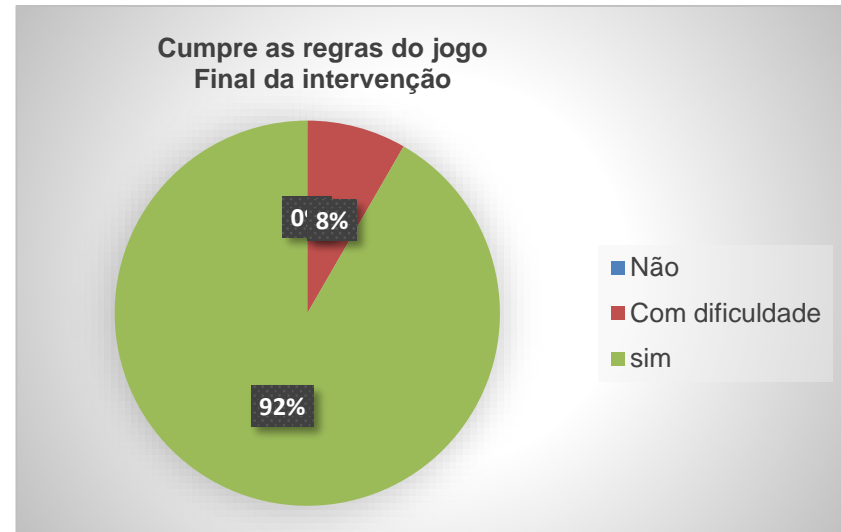
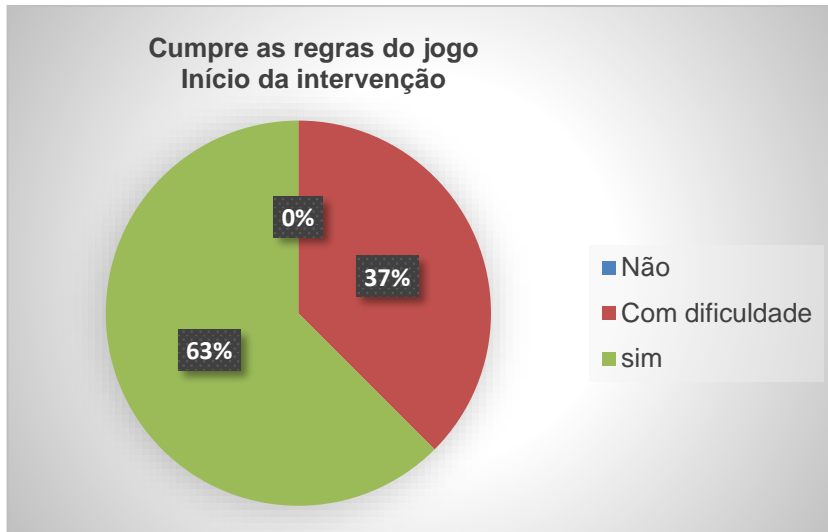


Mima a sua personagem  
Final da intervenção

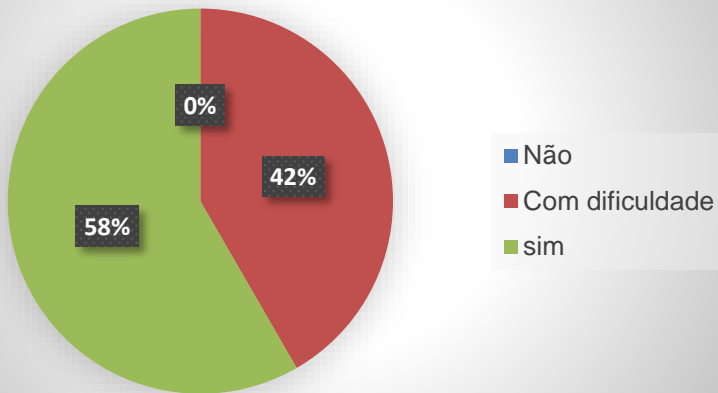


**Anexo AN. Gráficos representativos dos indicadores de Expressão e  
Educação Físico-Motora**

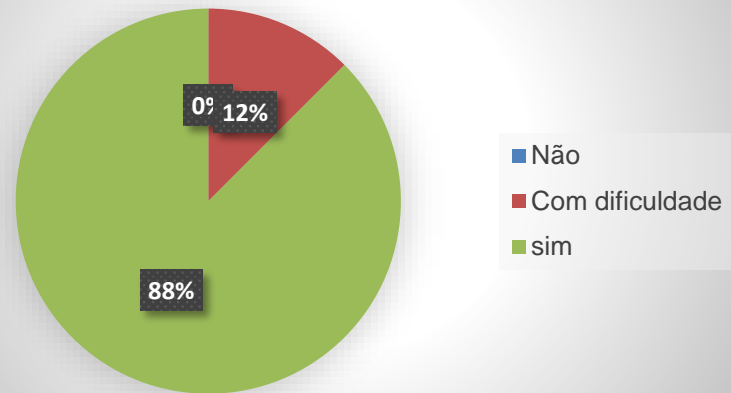




**Colabora com os colegas de equipa  
Início da intervenção**

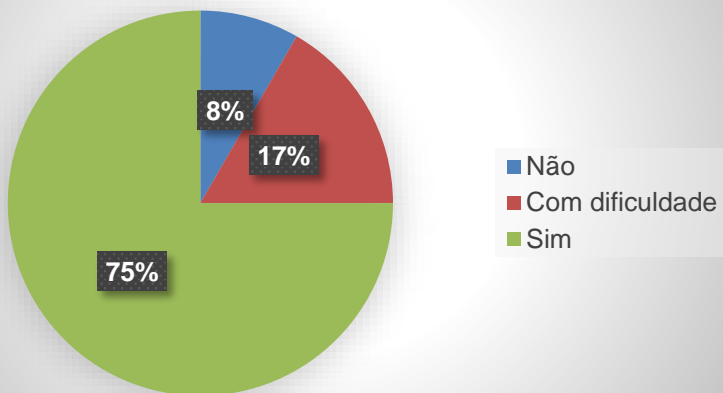


**Colabora com os colegas de equipa  
Final da intervenção**

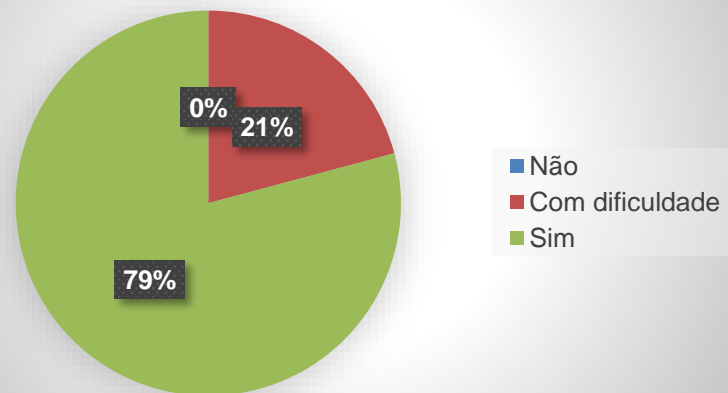


## **Anexo AO. Gráficos representativos das competências sociais**

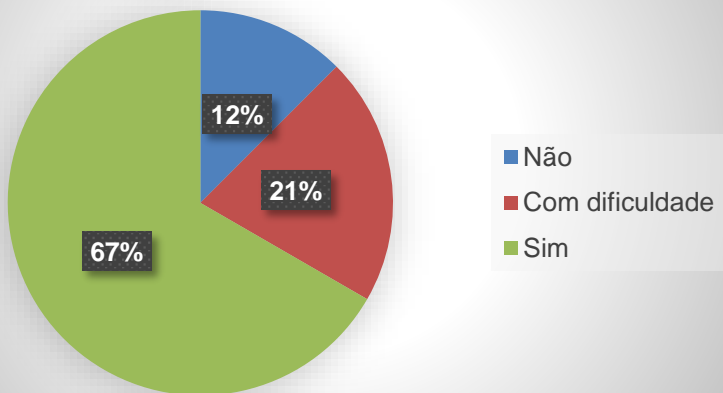
Tem iniciativa em participar nas atividades  
Início da intervenção



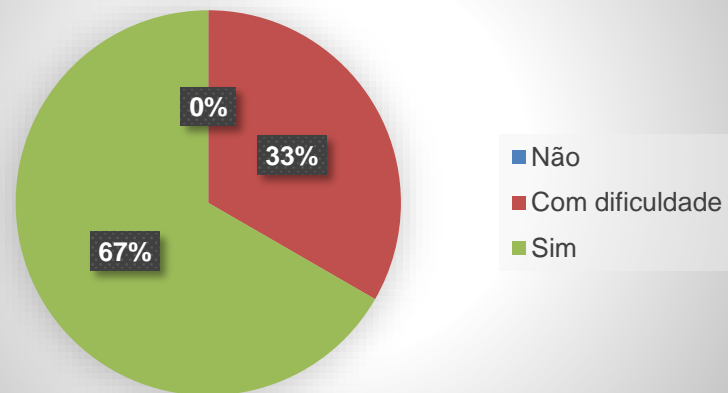
Tem iniciativa em participar nas atividades  
Final da intervenção

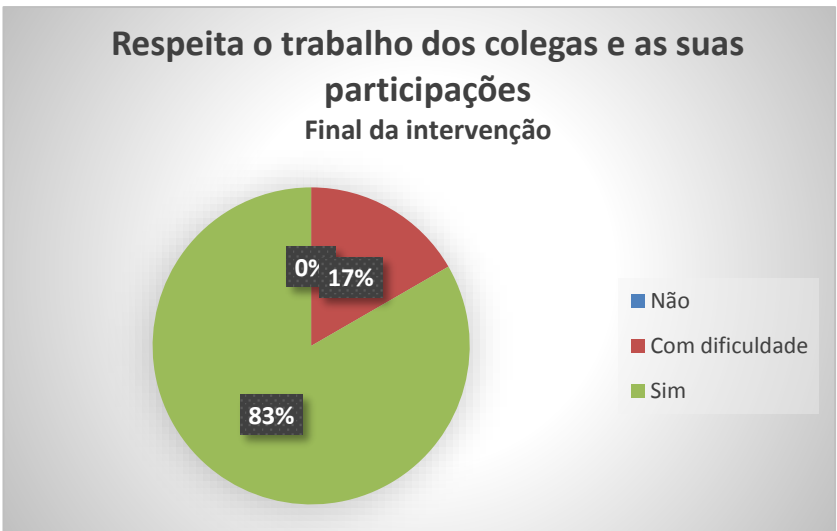
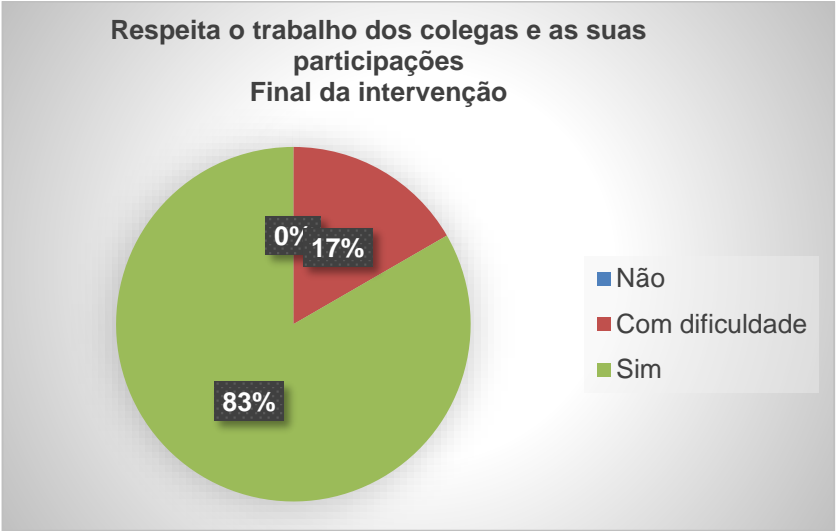
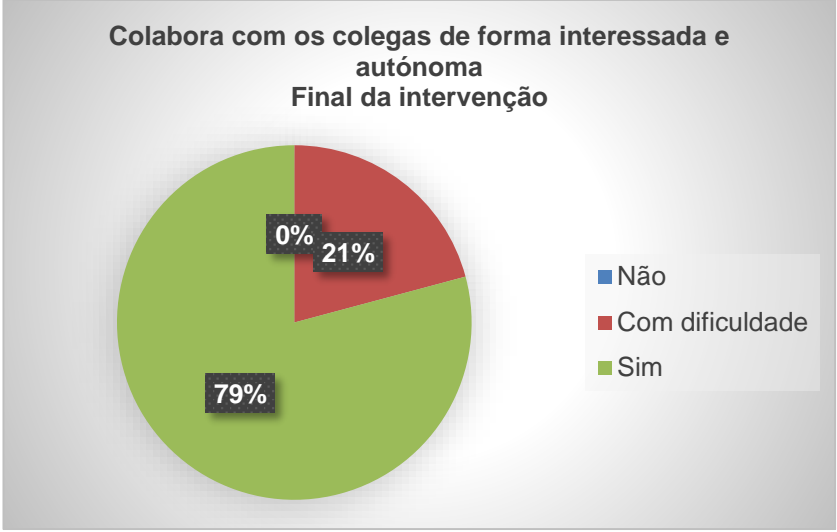
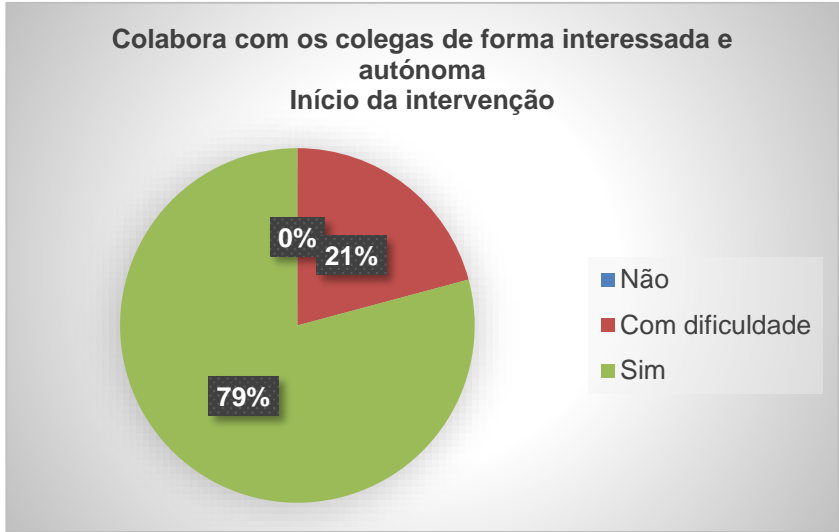


Participa de forma adequada e pertinente  
Início da intervenção

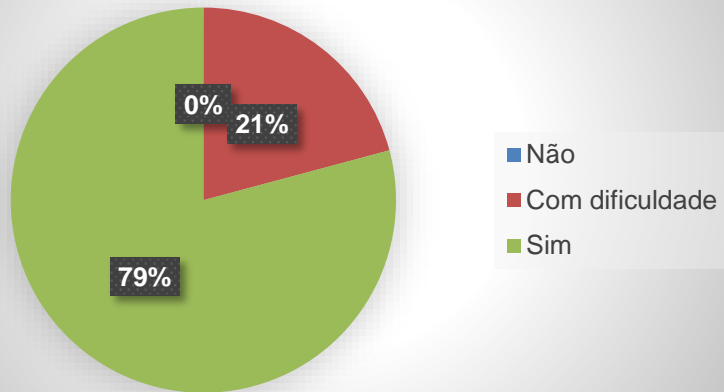


Participa de forma adequada e pertinente  
Final da intervenção

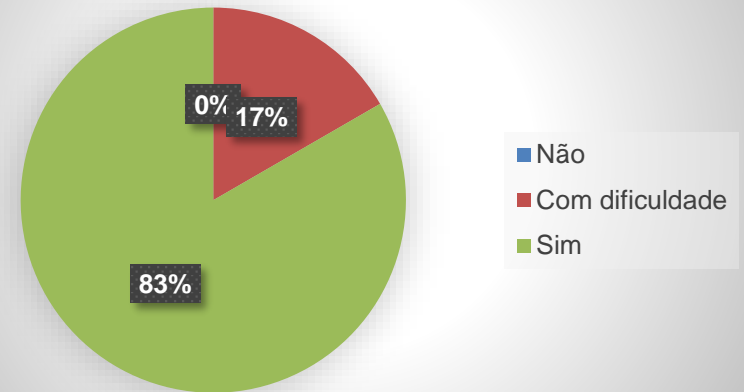




Avalia o trabalho que desenvolveu  
início da intervenção

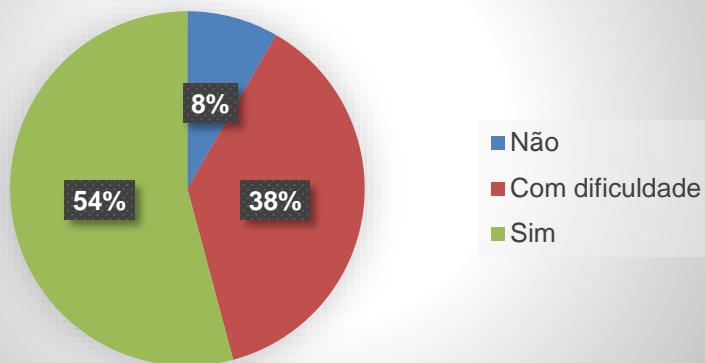


Avalia o trabalho que desenvolveu  
Final da intervenção

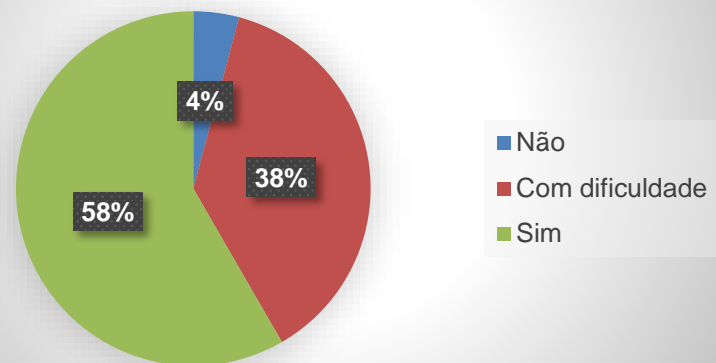


## **Anexo AP. Gráficos dos descritores de desempenho de escrita**

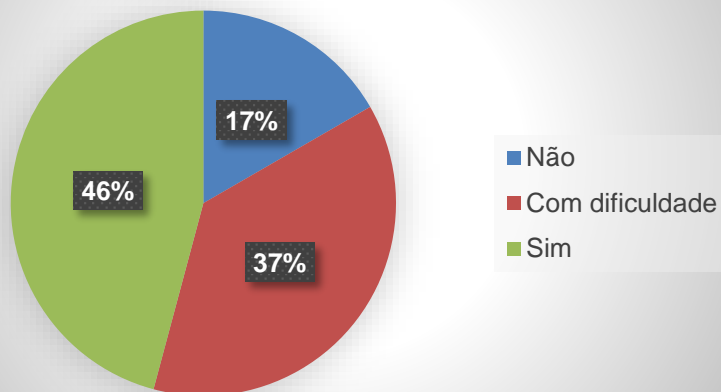
Escreve as frases respeitando as regras de correspondência fonema-grafema  
Início da intervenção



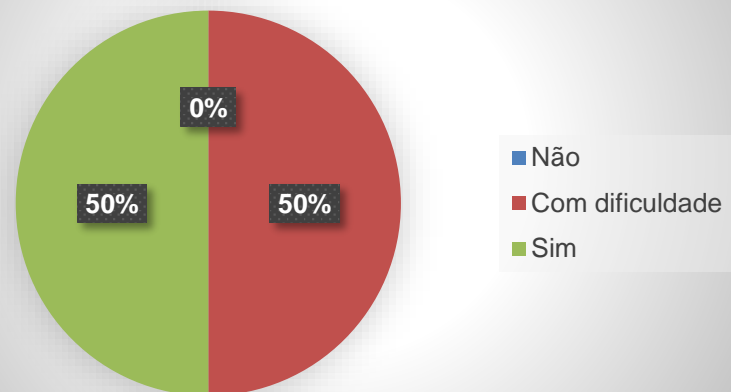
Escreve as frases respeitando as regras de correspondência fonema-grafema  
Final da intervenção



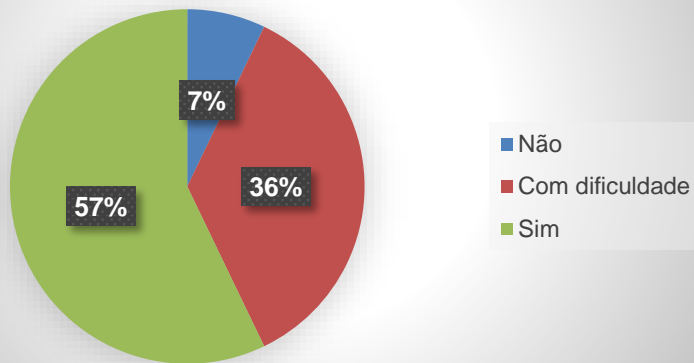
Escreve pequenos textos  
Início da intervenção



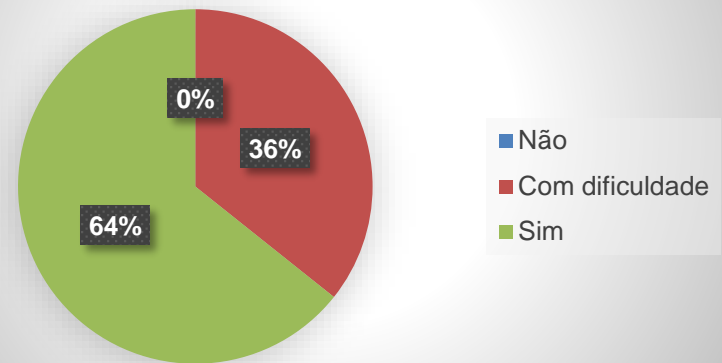
Escreve pequenos textos  
Final da intervenção



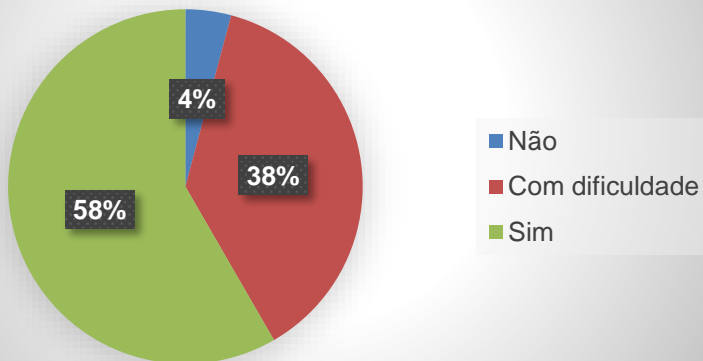
Escreve metade das palavras em situação de ditado  
Início da intervenção



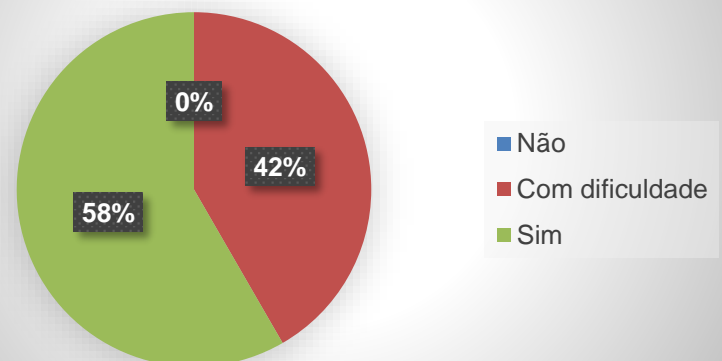
Escreve metade das palavras em situação de ditado  
Final da intervenção



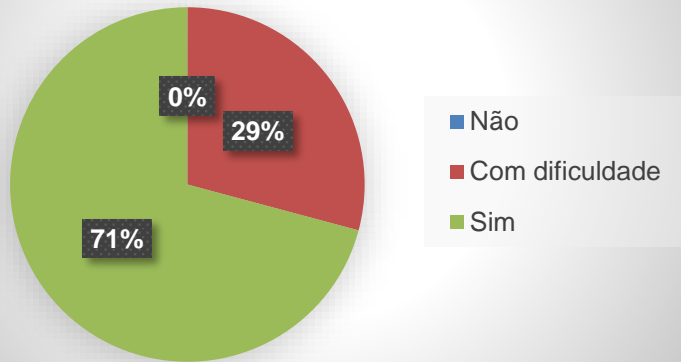
Deteta eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita  
Início da intervenção



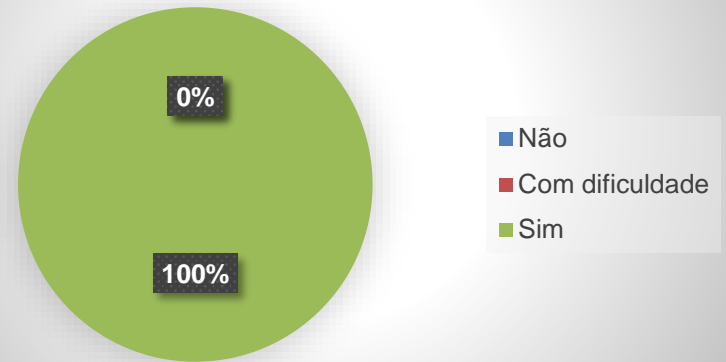
Deteta eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita  
Final da intervenção



Identifica e utiliza adequadamente: ponto final e ponto de interrogação  
Início da intervenção

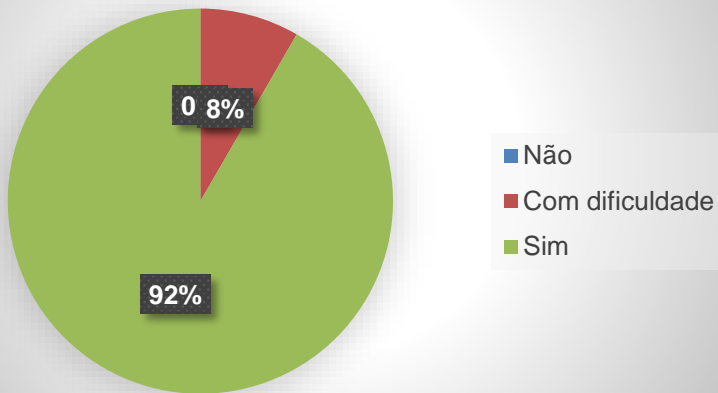


Identifica e utiliza adequadamente: ponto final e ponto de interrogação  
Final da intervenção

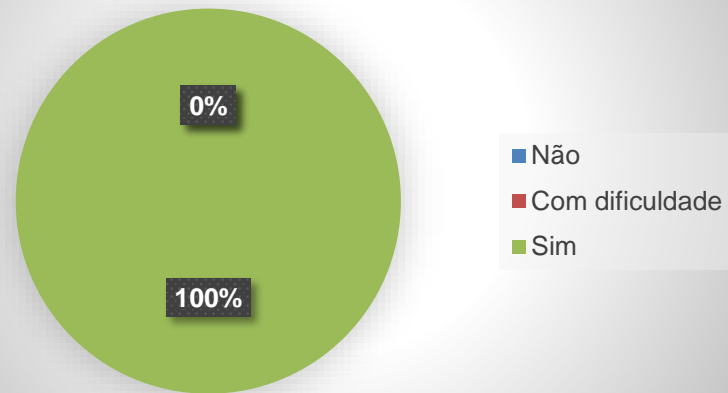


## **Anexo AQ. Gráficos dos descritores de desempenho de leitura**

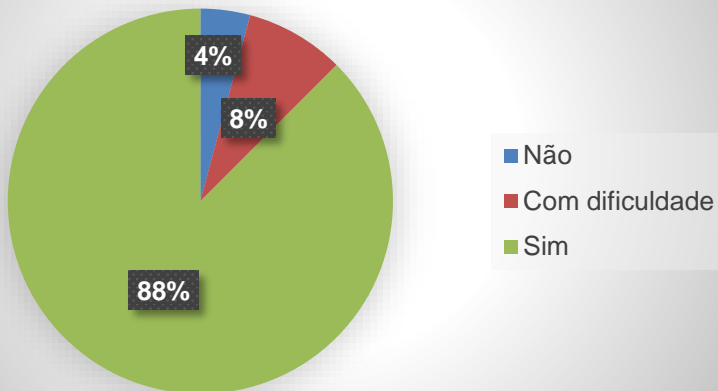
Lê pequenos textos de vários géneros textuais  
Início da intervenção



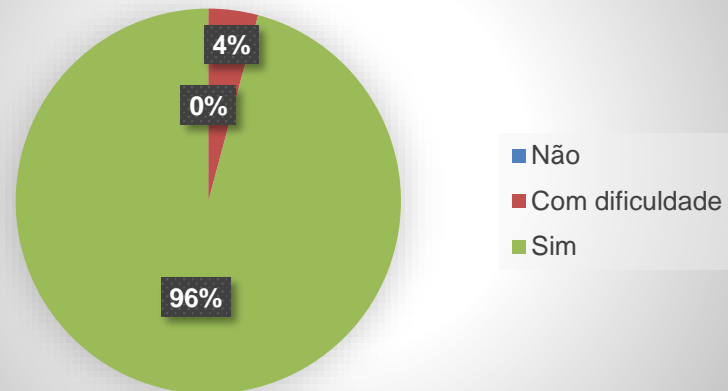
Lê pequenos textos de vários géneros textuais  
Final da intervenção

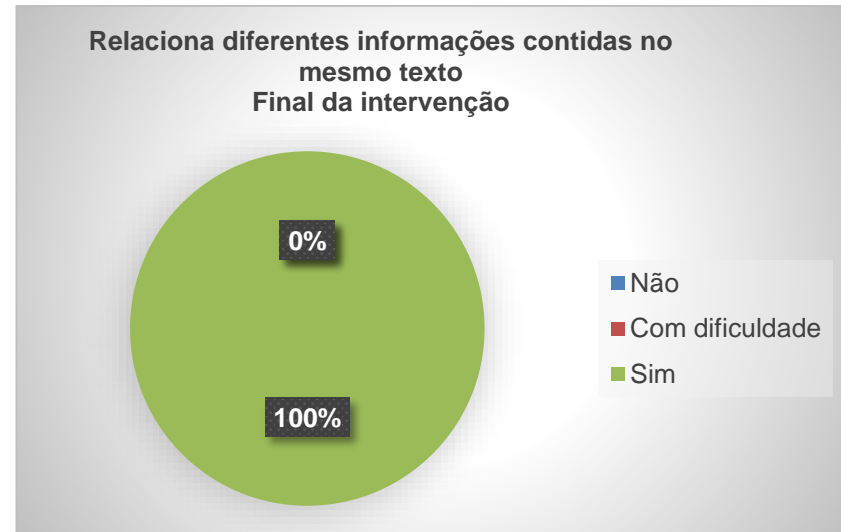
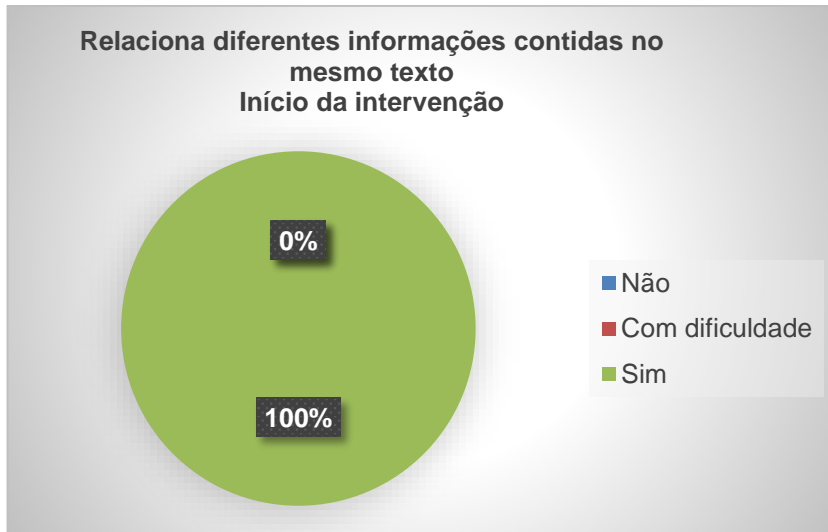
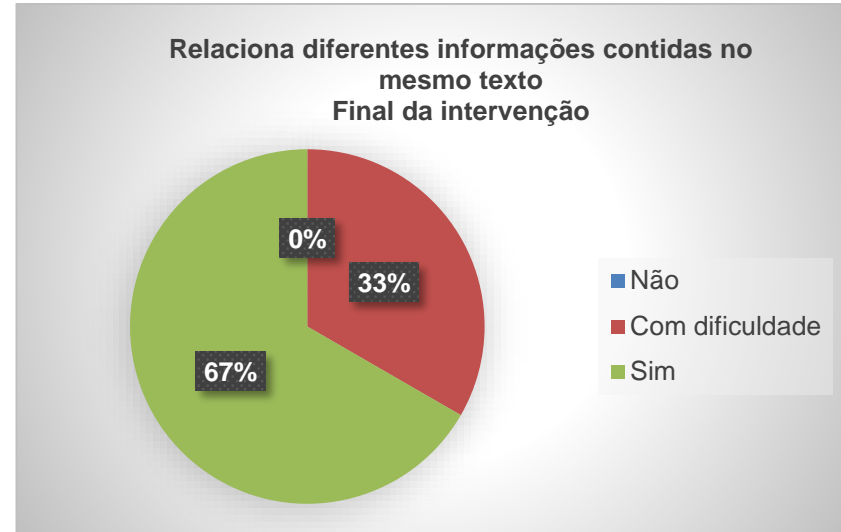
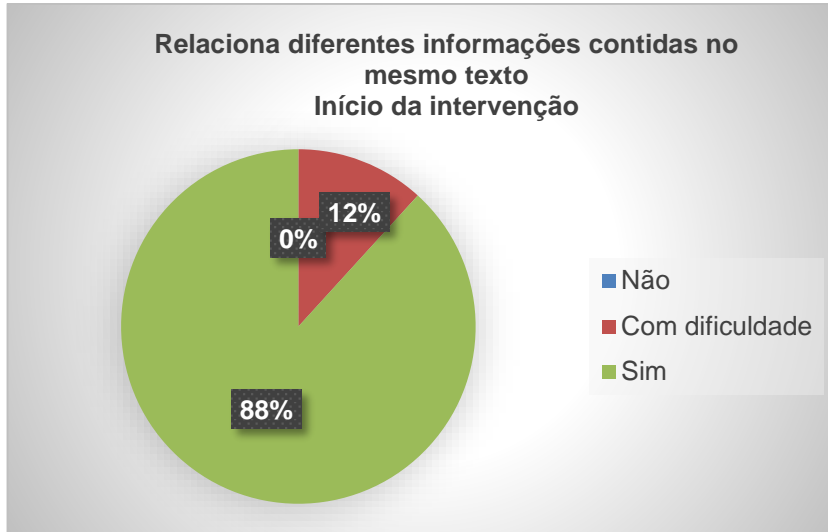


Conhece o significado de novas palavras  
Início da intervenção

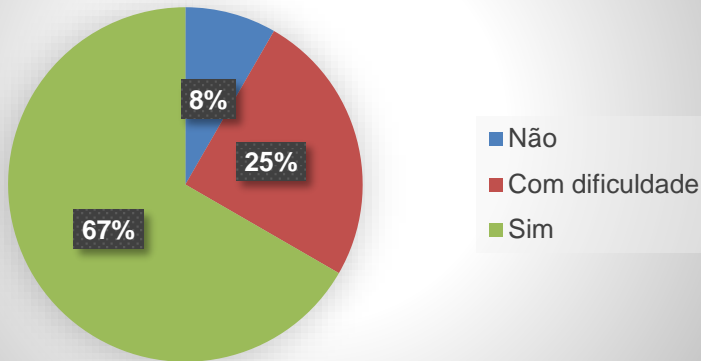


Conhece o significado de novas palavras  
Final da intervenção

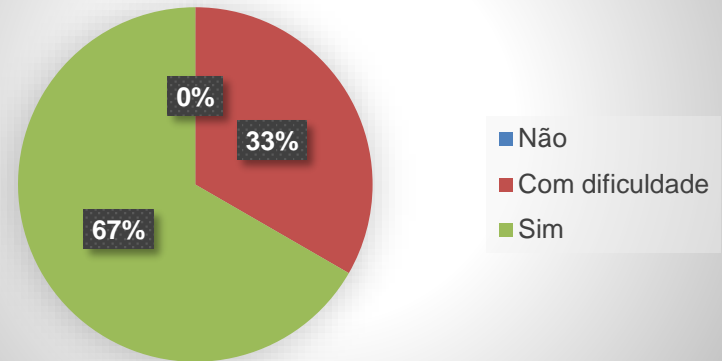




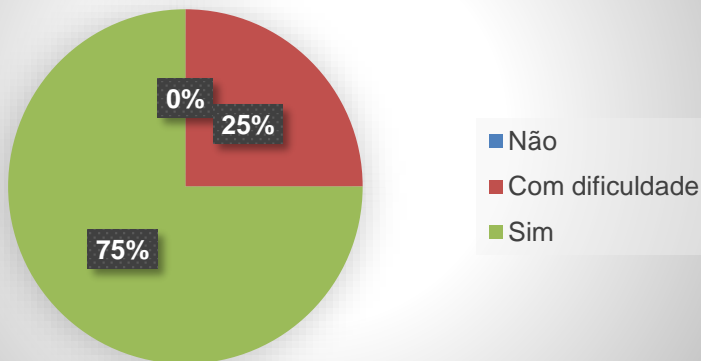
Refere, em poucas palavras, os aspetos principais do texto  
Início da intervenção



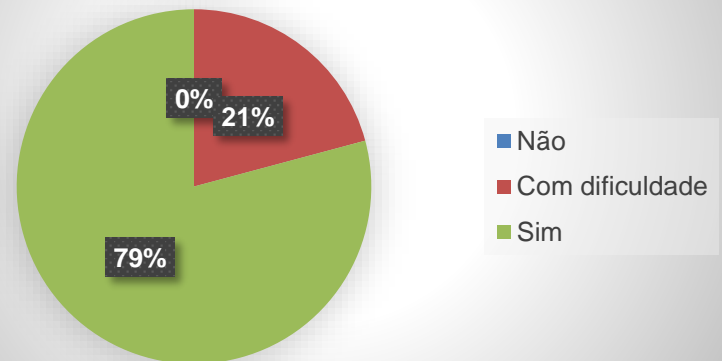
Refere, em poucas palavras, os aspetos principais do texto  
Final da intervenção



Interpreta as intenções e as motivações das personagens dos textos  
Início da intervenção

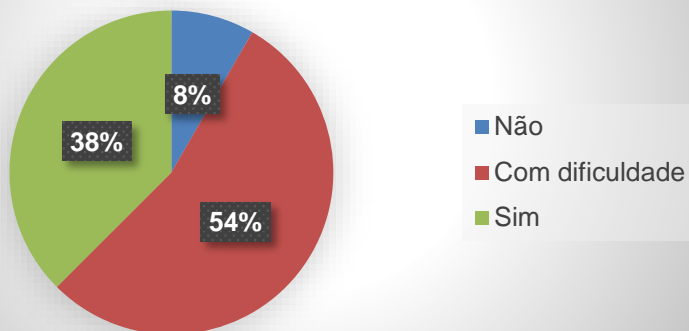


Interpreta as intenções e as motivações das personagens dos textos  
Final da intervenção



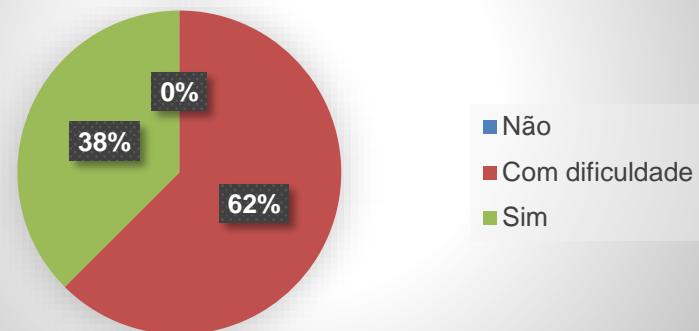
Sublinha no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e tenta compreendê-las

Início da intervenção



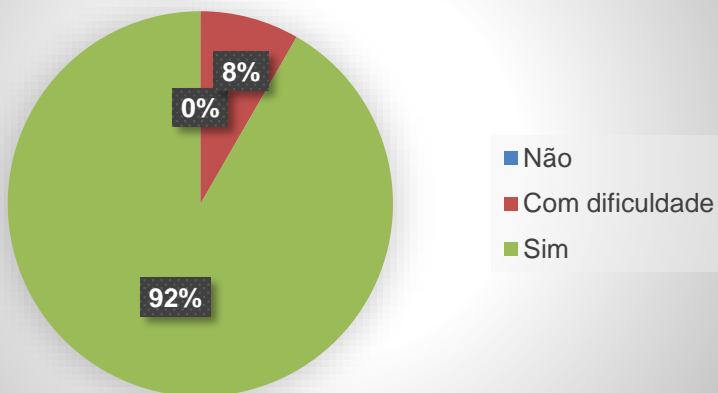
Sublinha no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e tenta compreendê-las

Final da intervenção



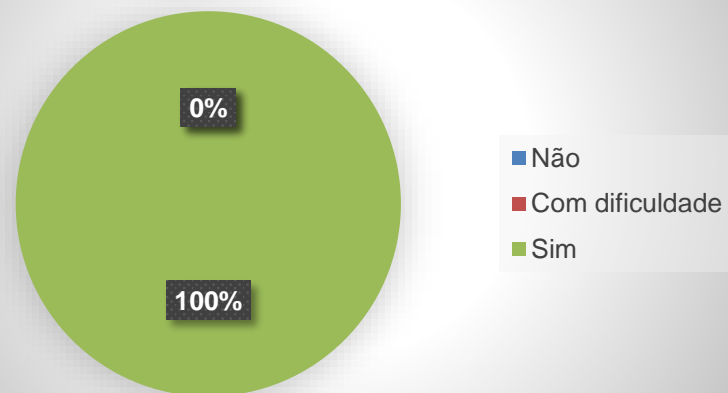
Compreende o enunciado das questões

Início da intervenção



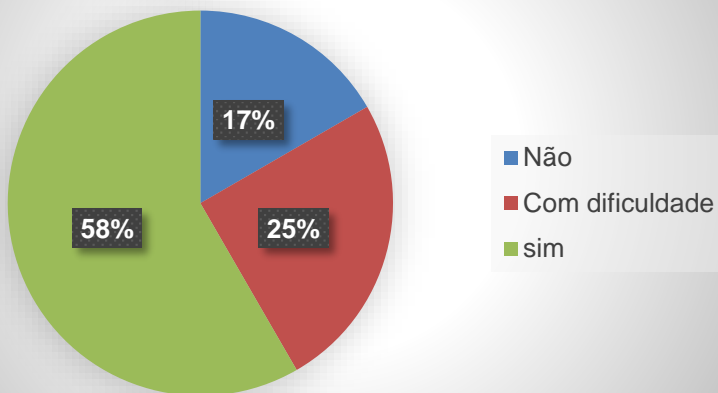
Compreende o enunciado das questões

Final da intervenção

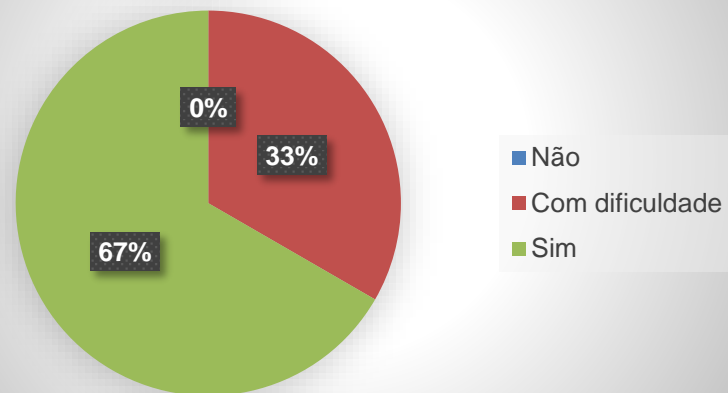


## **Anexo AR. Gráficos dos indicadores de Comunicação Matemática**

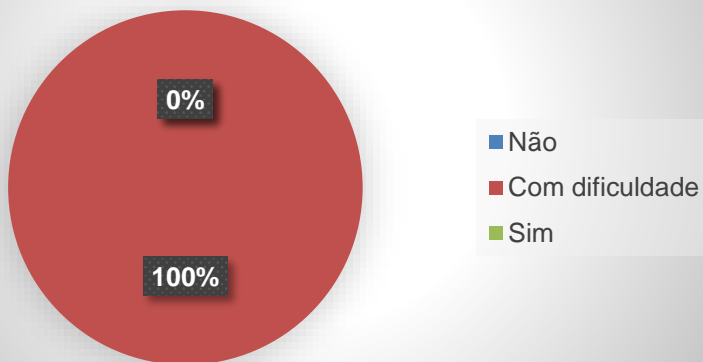
Explica, em voz alta, a resolução de problemas  
Início da intervenção



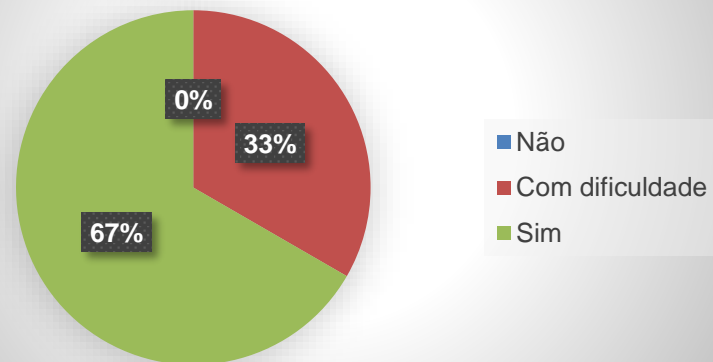
Explica, em voz alta, a resolução de problemas  
Final da intervenção



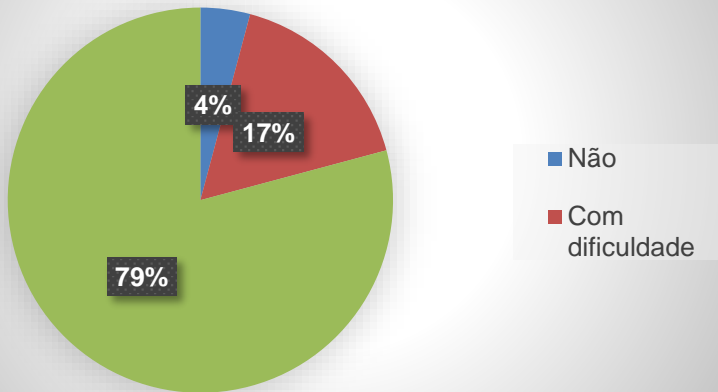
Discutem com os colegas a resolução de problemas  
Início da intervenção



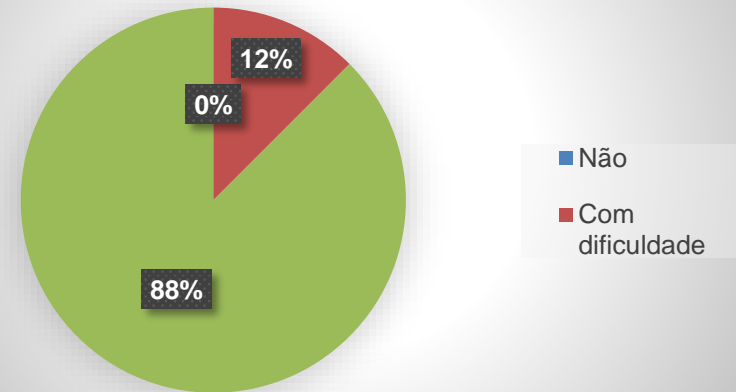
Discutem com os colegas a resolução de problemas  
Final da intervenção



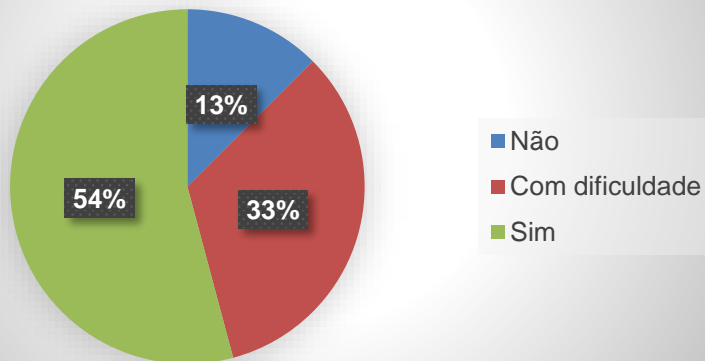
**Respeita a opinião dos colegas**  
**Início da intervenção**



**Respeita a opinião dos colegas**  
**Final da intervenção**



**Utiliza vocabulário adequado às explicações das**  
**resoluções de problemas**  
**Início da intervenção**



**Utiliza vocabulário adequado às explicações das**  
**resoluções de problemas**  
**Final da intervenção**

