



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**A RELAÇÃO ENTRE SER UM LEITOR
COMPETENTE, O GOSTO PELA LEITURA E O
SUCESSO ESCOLAR**

Joana Gomes Alves de Almeida Lino

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

2019



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**A RELAÇÃO ENTRE SER LEITOR COMPETENTE,
O GOSTO PELA LEITURA E O SUCESSO
ESCOLAR**

Joana Gomes Alves de Almeida Lino

(Nº 2017175)

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

Orientadora: Professora Especialista Encarnação Silva

2019

“Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de biblioteca.”

Jorge Luís Borges

AGRADECIMENTOS

A quem me deu força para chegar aqui...

Ao meu pai por ter confiado em mim quando atirei tudo ao ar e comecei do zero. Por ter acreditado que aqui eu ia ser feliz. Obrigada por teres acreditado em mim, mesmo quando eu desisti de o fazer. A ti, devo-te tudo. És o meu herói.

À minha mãe... Por tudo. Por tanto. Pelo maior exemplo de perseverança, força, coragem, bondade, alegria, principalmente nos maiores momentos de tempestade. É por ti e para ti. Espero que estejas orgulhosa.

Ao João. Pelo amor, pela amizade, carinho e confiança ao longo destes anos. Obrigada por nunca desistires e por nunca me deixares desistir.

À minha tia, a minha segunda mãe, por todas as conversas, por todos os conselhos, por todos os sorrisos. Pelo carinho e bondade infinitos.

Ao meu tio. Rochedo por fora, chocolate por dentro. Não saberia o que seria de mim sem ti na minha vida.

À Rita e à Jéssica, as melhores prendas que o mestrado me deu. Foram dois anos tão mais felizes só por vos ter comigo! Pelas risadas, pelas gargalhadas, pelos abraços, pelas conversas, pela companhia. Por tudo. É só o começo!

À Margarida, a minha companheira de estágio, à minha calma na tempestade. Conseguimos, juntas do princípio ao fim. Para sempre!

À professora Encarnação por me ter orientado na última etapa que me faltava para poder dizer que sou professora! Obrigada pelo carinho, pela motivação, pela paciência, pela força e por todo o tempo disponibilizado!

A todas estas pessoas, obrigada nunca chegará.

RESUMO

Este relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada II, parte integrante do currículo do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na I parte apresentam-se os contextos de estágio do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e uma análise comparativa dos mesmos.

Na parte II introduz-se o estudo e as questões de partida formuladas: “Ser um leitor competente influencia os resultados escolares?” e “O gosto pela leitura influencia os resultados escolares?”. Com este estudo pretende-se verificar se existe uma relação causa-efeito entre ser um leitor competente, o gosto pela leitura e os resultados escolares. Dessas questões surgiram os objetivos gerais: (i) Analisar o impacto do domínio da compreensão leitora nos resultados escolares e (ii) Analisar o impacto do gosto pela leitura nos resultados escolares.

Para este estudo de natureza mista, as opções metodológicas foram a observação, da qual resultaram notas de campo, e a realização do inquérito por questionário, com respostas abertas, fechadas e de escolha múltipla. A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa do Microsoft Excel.

Os resultados do estudo contribuíram para a descoberta de uma relação causa-efeito entre o ser um leitor competente e os resultados escolares, ou seja, que os leitores que compreendem o que leem apresentam melhores resultados escolares, e para a descoberta da inexistência de uma relação de causa-efeito entre o gosto pela leitura e os resultados escolares, ou seja, que gostar de ler não significa compreender o que se lê.

Palavras-chave: Leitura; gosto pela leitura; leitor competente e resultados escolares.

ABSTRACT

This report was developed as part of the course of Supervised Teaching Practice II, which integrates the curriculum of the MA in Teaching of 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences of 2nd Cycle of Basic Education.

In the part I are presented the contexts of the internships in 1st and 2nd Cycle of Basic Education, in 3rd and 6th grades, and a comparative analysis between them.

In the part II the study "The relation between a competent reader, the pleasure for reading and school results" and the starting questions formulated are presented: "Being a competent reader influences school results?" and "The pleasure for reading influences school results?". With this study the intention is to check if there is a cause-and-effect relationship between being a competent reader, the pleasure for reading and school results. These questions raised the followed general objectives: (i) analyse the impact of being a competent reader in school results and (ii) analyse the impact of the pleasure for reading in school results.

For this study of mixed nature, the methodological options were the observation, which resulted in field notes, and the application of a survey, with opened, closed and multiplied choice questions. Data analysis was performed using the Microsoft Excel program.

The results of the study have contributed for the discovery of a cause-and-effect relationship between a competent reader and school results, which means that the readers who can associate meaning to what they read feature better results and for the discovery of the absence of a cause-and-effect relationship between the pleasure for reading and school results, which means that enjoying reading does not mean you can comprehend what you read.

Keywords: reading; pleasure for reading; competent reader and school results.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
I Parte.....	3
1. Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico	4
1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB.....	4
1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB.....	10
1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	14
II Parte.....	21
2. Apresentação do estudo	22
3. Fundamentação teórica.....	24
3.1. O que é ler.....	25
3.2. A dimensão transversal da leitura	26
3.3. A compreensão leitora	27
3.3.1. Variáveis envolvidas - O leitor, o texto e o contexto	28
3.4. As funções da leitura	32
3.5. A Leitura e Educação Literária.....	33
4. Metodologia.....	35
4.1. Caracterização da amostra	35
4.2. Natureza do estudo.....	36

4.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	37
4.3.1. Métodos e técnicas de recolha de dados e instrumentos	37
4.3.2. Métodos e técnicas de análise de dados.....	39
4.4. Princípios éticos do processo de investigação	40
4.5. Plano de intervenção	41
5. Apresentação e discussão dos resultados	42
5.1. Apresentação e discussão da análise comparativa dos dados recolhidos dos questionários do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico	42
5.2. Apresentação dos dados recolhidos sobre a relação entre leitor competente, gostar de ler e ser bom aluno	53
6. Conclusões	62
6.1. Limitações do estudo	64
7. Reflexão final	65
Referências	71
Anexos	79
Anexo A. Grelhas de avaliação diagnóstica do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	80
Anexo B. Entrevista à Orientadora Cooperante do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	87
Anexo C. Tabela das potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	91
Anexo D. Tabela dos objetivos gerais e estratégias globais do Projeto de Intervenção do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	94

Anexo E. Grelhas de avaliação diagnóstica de Ciências Naturais	96
Anexo F. Grelhas de avaliação diagnóstica de Matemática	99
Anexo G. Tabelas das potencialidades e fragilidades dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	104
Anexo H. Tabela dos objetivos gerais e estratégias globais do Projeto de Intervenção do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	106
Anexo I. Notas de campo do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico	108
Anexo J. Exemplo dos questionários aplicados durante a prática pedagógica.	117
Anexo K. Análise dos resultados da questão 10 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	120
Anexo L. Análise dos resultados da questão 1 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	123
Anexo M. Análise dos resultados da questão 5 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	124
Anexo N. Análise dos resultados da questão 6 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	125
Anexo O. Análise dos resultados da questão 1.1 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	126
Anexo P. Análise dos resultados da questão 9 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	128
Anexo Q. Análise dos resultados da questão 2 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	130
Anexo R. Análise dos resultados da questão 3 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	131

Anexo S. Análise dos resultados da questão 4 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	132
Anexo T. Análise dos resultados da questão 7 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	133
Anexo U. Análise dos resultados da questão 8 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	134
Anexo V. Análise dos resultados da questão 8.1 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	135
Anexo W. Planificações das atividades implementadas durante a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	136

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 1 em ambos os ciclos..	43
<i>Figura 2.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 1.1. em ambos os ciclos..	44
<i>Figura 3.</i> Dados obtidos na questão 1.2. somente no 2.º CEB.....	45
<i>Figura 4.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 9 em ambos os ciclos..	45
<i>Figura 5.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 2 em ambos os ciclos..	46
<i>Figura 6.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 3 em ambos os ciclos..	47
<i>Figura 7.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 4 em ambos os ciclos..	48
<i>Figura 8.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 5 em ambos os ciclos..	48
<i>Figura 9.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 6 em ambos os ciclos..	49
<i>Figura 10.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 7 em ambos os ciclos..	50
<i>Figura 11.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 8 em ambos os ciclos..	50
<i>Figura 12.</i> Comparação dos dados obtidos na questão 8.1. em ambos os ciclos..	51
<i>Figura 13.</i> Comparação dos dados obtidos em ambos os ciclos face ao que é ler..	52
<i>Figura 14.</i> Variável leitor competente no 3.º ano do 1.º CEB..	58
<i>Figura 15.</i> Variável leitor competente nas duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB.	59
<i>Figura 16.</i> Variável gosto pela leitura no 3.º ano do 1.º CEB.....	59
<i>Figura 17.</i> Variável gosto pela leitura nas duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB.	60
<i>Figura 18.</i> Variável resultados escolares no 3.º ano do 1.º CEB..	61
<i>Figura 19.</i> Variável resultados escolares nas turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB.....	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>As fases de procedimento da investigação</i>	23
Tabela 2. <i>Métodos e técnicas de recolha de dados e instrumentos utilizados durante o processo de investigação</i>	37
Tabela 3. <i>Grelha de registo das variáveis em estudo e resultados escolares da turma do 3.º ano do 1.º CEB</i>	54
Tabela 4. <i>Grelha de registo das variáveis em estudo e resultados escolares da turma 1 do 2.º CEB</i>	55
Tabela 5. <i>Grelha de registo das variáveis em estudo e resultados escolares da turma 2 do 2.º CEB</i>	57

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CN	Ciências Naturais
EE	Encarregado de Educação
EM	Estudo do Meio
MAT	Matemática
OC	Orientadora Cooperante
PCT	Plano Curricular da Turma
PEI	Plano Educativo Individual
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PORT	Português
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TT	Trabalho de Texto

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) que integra o curso do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Esta UC, de natureza essencialmente prática, contempla um período de intervenção em sala de aula, permitindo mobilizar as aprendizagens adquiridas nas outras UC's do curso ao longo da licenciatura e do mestrado para realizar uma intervenção pedagógica de forma integrada e articulada.

O relatório que se segue encontra-se estruturado em duas partes. A parte I inclui a descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos, 1.º CEB (3.º ano) e 2.º CEB (duas turmas do 6.º ano, turma 1 e turma 2). Nesta descrição faz-se uma caracterização das turmas, apresentam-se os princípios orientadores da ação pedagógica e identificam-se os objetivos gerais de intervenção, elencam-se as estratégias globais utilizadas, inserem-se alguns exemplos das atividades implementadas e, por fim, dá-se conta dos processos de avaliação. Fecha-se esta parte com uma análise crítica fundamentada da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A parte II encontra-se estruturada em cinco capítulos: (i) apresentação do estudo; (ii) fundamentação teórica; (iii) opções metodológicas; (iv) apresentação e discussão dos resultados e (v) conclusões. No primeiro capítulo, a apresentação do estudo desenvolvido durante a prática, referem-se as variáveis em estudo (leitor competente; gosto pela leitura e resultados escolares), os objetivos e as questões de partida. Refere-se ainda que com este estudo se pretende verificar se existe uma relação causa-efeito entre o ser um leitor competente e os resultados escolares e entre o gosto pela leitura e os resultados escolares.

No segundo capítulo apresenta-se a fundamentação teórica através de uma revisão bibliográfica resumida, em que se apresentam os conceitos essenciais associados ao estudo.

No terceiro capítulo referem-se as opções metodológicas consideradas para o desenvolvimento do estudo. Neste capítulo consideram-se os seguintes pontos: a caracterização da amostra; a natureza do estudo; os métodos, técnicas e instrumentos

de recolha e análise de dados (subdivididos em recolha e análise) e os princípios éticos subjacentes ao processo de investigação.

No quarto capítulo apresentam-se os resultados em conjunto com uma discussão fundamentada dos mesmos. Este capítulo engloba uma apresentação e discussão da análise comparativa dos dados recolhidos nos questionários do 1.º e 2.º CEB e, ainda, uma apresentação dos dados recolhidos durante a observação no 1.º e 2.º CEB.

O capítulo cinco é dedicado às conclusões do estudo, em que se pretende dar respostas às questões de partida formuladas: Ser um leitor competente influencia os resultados escolares? e O gosto pela leitura influencia os resultados escolares?. Neste capítulo confirma-se ou não a existência de uma relação causa-efeito entre as variáveis deste estudo: leitor competente; gosto pela leitura e resultados escolares.

Por fim, apresenta-se uma reflexão final em que se reflete sobre o contributo da prática pedagógica e da investigação levada a cabo para o desenvolvimento das competências profissionais, em que se identificam os aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e se referem quais os aspetos a melhorar no exercício da profissão docente.

Este relatório conta ainda com referências e anexos.

I PARTE

1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No capítulo que se segue apresentam-se os contextos das práticas realizadas para este estudo e realiza-se uma comparação entre ambos. Consequentemente, o capítulo encontra-se dividido em três pontos: (i) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB; (ii) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB e (iii) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB

A instituição onde ocorreu a intervenção no 1.º CEB situa-se na zona do Restelo, caracterizada como sendo uma zona maioritariamente habitacional na freguesia de Belém. Trata-se de uma instituição privada, que recorre ao ensino bilíngue: Português nas áreas de Estudo do Meio e Matemática e Inglês no Teatro, Música, Artes e Educação Física. Orientam-se por alguns dos princípios do Movimento Escola Moderna (MEM), mas não se assumindo como seguindo totalmente o que é preconizado pelo modelo pedagógico proposto por este movimento. Esta instituição recebe crianças desde o Jardim de Infância até ao 4.º ano do 1.º CEB.

Durante o período de intervenção foram vários **os métodos e técnicas de recolha de dados** utilizados para obter as informações necessárias para delinear uma intervenção coerente e adequada, tais como: (i) consulta documental; (ii) observação direta participante; (iii) entrevista semiestruturada; (iv) conversas informais com a orientadora cooperante (OC) e com diversos funcionários e, por último, (v) observação sistemática. Todos estes métodos permitiram recolher informações sobre a instituição, sobre a turma (a nível académico e comportamental) e sobre as práticas educativas da OC, sendo que, posteriormente, foram essenciais para delinear os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e as atividades a implementar durante a intervenção.

Relativamente à **caracterização da turma** onde decorreu o estágio era do 3.º ano do 1.º CEB, composta por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Como já foi referido anteriormente, através dos vários métodos e técnicas de recolhas de dados, foi possível verificar que este grupo de alunos é muito empenhado, autónomo, interessado, curioso e participativo. Para além destas características, constatou-se que a cooperação e a afetividade são duas características muito presentes no relacionamento entre todos os alunos. A nível curricular, a turma apresentava um desenvolvimento muito bom, sendo que já tinham terminado os conteúdos previstos no programa para o presente ano letivo das áreas disciplinares de Estudo do Meio, Matemática e Português. Tal como a OC referiu durante a entrevista realizada, as médias relativas ao aproveitamento nas disciplinas de Matemática e de Português são de cerca de 87%, revelando, no geral, um excelente aproveitamento (cf. Anexo A). Nas outras áreas disciplinares, tais como *Music, Arts & Drama, Physical Education* e *English* apresentam um aproveitamento escolar positivo (cf. Anexo A). É de referir ainda que no início do ano letivo integraram a turma quatro novos colegas, que vieram do estrangeiro: (i) dois alunos (o PC e a MM) cuja língua materna é o Português do Brasil; (ii) um aluno (o JMS) que estava pela primeira vez no ensino Português; (iii) e, por fim, o GE que veio de França. Estes mesmos alunos foram acolhidos pela turma, sendo notória a sua integração, e os seus resultados, que se apresentaram maioritariamente positivos, revelando somente algumas dificuldades no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa. Existiam ainda dois alunos com adaptações curriculares significativas, a MF e o JP. A aluna MF era uma aluna diagnosticada com *Síndrome de Down*, síndrome este mais conhecido como Trissomia 21. De acordo com a OC, em diversas conversas informais, e durante a observação, verifica-se que esta aluna tem alcançado resultados incríveis, principalmente na área do Português, que se mostra cada vez mais autónoma e capaz de realizar as atividades propostas a que vão crescendo a dificuldade. No início deste período letivo, a aluna começou a ter uma professora de ensino especial, sendo acompanhada pela mesma duas horas por semana. Para ajudar no desenvolvimento da motricidade fina, esta aluna também tinha a ajuda de um professor de Educação Física, todas as semanas, em momentos combinados entre o próprio e a OC. Relativamente às relações entre a turma e a aluna em questão, são todos muito cuidadosos e compreensivos com a MF, sempre dispostos a ajudá-la em qualquer tarefa. Por sua vez, o aluno JP, foi surdo até aos três anos de idade, apresentando,

por isso, algumas dificuldades na fala e na escrita. Este aluno tinha um Plano Educativo Individual (PEI) e, tal como indicou a OC na entrevista (cf. anexo B), era um aluno muito estimulado e que tinha apresentado muitas melhorias.

No que se refere aos **princípios pedagógicos seguidos pela OC**, após uma entrevista com a mesma e a leitura do Plano Curricular da Turma (PCT), verificou-se que a OC era apologista do modelo de aprendizagem sócio construtivista e interativo (Niza, 1998). Deste modelo podem destacar-se três dimensões: (i) a dimensão sócio; (ii) a dimensão construtivista e (iii) a dimensão interativa, como o próprio nome indica. Em primeiro lugar, a dimensão (i) é relativa às funções relacionadas com as interações sociais do aluno com o professor e com os colegas. Em segundo lugar, a dimensão (ii) é relativa às funções do aluno. Por último, a dimensão (iii) é relativa às funções relacionadas com o meio, principalmente aquelas que se encontram diretamente relacionadas com a situação de aprendizagem e o conteúdo (Vygosky, 1988, citado por Boiko & Zamberlan, 2001).

A OC acreditava, de acordo com Niza (1998), que a aprendizagem do aluno depende do próprio, sendo uma construção pessoal em que existem sempre outros agentes, nomeadamente os professores, os colegas, os encarregados de educação a trabalharem em conjunto com o aluno e partilhando as responsabilidades. Este trabalho conjunto que tem como foco a aprendizagem do aluno, leva a que esta seja significativa (Niza, 1998). A OC considerava, ainda, que é essencial ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois de acordo com a teoria construtivista, os alunos quando se deparam com um novo conteúdo são capazes de lhe atribuir um significado por considerarem os seus conhecimentos prévios, tornando as aprendizagens mais significativas (Biondo, 2007). De acordo com o Ministério de Educação (1998), as aprendizagens significativas são aprendizagens que se relacionam com as experiências dos alunos, de acordo com os seus interesses e necessidades reais, e neste processo de aprendizagem o professor é um agente ativo secundário que permite ao aluno aprender, criando um ambiente propício a essa aprendizagem. É importante referir, também, que a OC tentava sempre atender às diferenças de cada aluno, indo ao encontro do conceito de diferenciação pedagógica, o que implica ter em consideração as suas potencialidades, as suas fragilidades, o seu ritmo de aprendizagem, etc. (Heacox, 2006 e Grave-Resendes & Soares, 2002). Na ação da OC, era possível verificar esta prática através da sua intervenção com a aluna MF, pois a OC tinha em consideração as particularidades da mesma adequando a sua

abordagem e a forma como a questionava. Uma estratégia de diferenciação pedagógica utilizada pela OC era o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Foi referido pela OC, em várias conversas informais, que o momento de estudo autónomo permitia que os alunos trabalhassem as suas dificuldades de forma individual, o que também lhes conferia uma consciência e autonomia no seu processo de aprendizagem. No que se refere à avaliação das aprendizagens dos alunos, ao longo das semanas de observação e através das várias conversas com a OC foi possível verificar que a avaliação era realizada de forma quantitativa e qualitativa. De uma forma geral, ao longo dos vários momentos do dia, a OC ia tirando notas sobre o desempenho de cada aluno sempre que considerava necessário, e realizava ainda uma avaliação das atividades realizadas durante o TEA. Importa referir que no processo de avaliação das atividades realizadas em TEA, os alunos preenchem o Plano Individual de Trabalho (PIT), em que realizavam a sua autoavaliação dessa semana. A modalidade de avaliação quantitativa era realizada através de testes para cada área disciplinar, realizados no final de cada período. Salienta-se, pois, que a observação das práticas da OC se constituiu como um momento riquíssimo de aprendizagem da profissão docente para quem está a iniciar-se na prática profissional.

Durante o período de observação foram recolhidas informações que permitiram **a identificação de potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos** (cf. Anexo C). Os dados recolhidos permitiram formular algumas **questões-problema** e definir **objetivos gerais** em consonância com os problemas identificados:

- Que atividades se devem realizar para aprofundar as competências de autonomia e cooperação? → 1.º objetivo - Aprofundar competências de autonomia e cooperação.
- Como desenvolver a educação literária? → 2.º objetivo - Potenciar os hábitos de leitura a partir de autores e obras de referência (PNL).

(questão-problema reformulada após o estágio)

- Que estratégias/atividades podem promover comportamentos promotores da consciência ambiental? → 3.º objetivo - Desenvolver a consciência ambiental.

Após a delineação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI) foram delineados os princípios orientadores da prática educativa e traçadas as estratégias globais que permitiriam cumprir os objetivos definidos (cf. anexo D). Os princípios pedagógicos na qual a prática educativa se baseou foram os mesmos que os da OC,

uma vez que era uma prioridade dar continuidade ao que vinha sendo desenvolvido em sala de aula, visto se considerar que as práticas seguidas eram práticas de excelência.

Os **princípios pedagógicos identificados como mais pertinentes são**: (i) implementação de uma ação pedagógica que dê a todos os alunos igualdade de oportunidades de aprendizagem, respeitando as potencialidades e as fragilidades de cada um, pondo em prática uma pedagogia diferenciada (Niza, 2012), privilegiando, assim, a diferenciação pedagógica como forma de garantir o sucesso de todos os alunos; (ii) promoção da integração curricular, porque de acordo com Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1994) (citados por Raposo, 2013), “a organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes é uma mais-valia, pois o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares proporciona aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona.” (p. 22); e (iii) diversificação das formas de organização dos alunos consoante o tipo de atividade realizado, sendo a maioria das atividades realizadas a pares. Considera-se que a forma como se organizam os alunos é de extrema relevância porque essa organização pode influenciar de forma positiva ou negativa o desempenho de cada aluno (Freshi & Freshi, 2013).

Relativamente às **estratégias globais de intervenção**, destacam-se: (i) a promoção da interdisciplinaridade e (ii) a implementação de atividades realizadas em grupo. Atendendo à primeira estratégia, a interdisciplinaridade é a articulação de conteúdos de duas ou mais áreas disciplinares e que permite estabelecer uma relação aluno-docente e aluno-quotidiano (Fortunato & Confortin, 2013, e Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012). Nos últimos anos, têm sido muitos os estudos que demonstram que a articulação entre as várias áreas disciplinares é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, porque se encontra mais perto da forma como o cérebro de um aluno funciona, ou seja, quando lhe é transmitida a informação, o aluno não a compartimenta consoante a área disciplinar (Fortunato & Confortin, 2013). A interdisciplinaridade permite ao aluno ter uma visão mais global de uma determinada situação, sendo esta capacidade muito importante para o aluno enquanto cidadão ativo da sociedade (Leite, 2012). Algumas das atividades relacionadas com esta estratégia foram: (i) a realização de um desenho e/ou escultura de uma personalidade, um monumento/ponto turístico ou acontecimento/característica de Lisboa apresentado no livro *Um Saltinho a Lisboa*, lido durante o momento de *Leitura Orientada*

(articulação entre Estudo do Meio, Expressão Plástica e Português); (ii) a elaboração de um título para a *Biblioteca da Sala* (considerar a ortografia e a grafia) com ilustrações referentes a alguns dos livros constituintes da biblioteca (articulação entre Expressão Plástica e Português) e (iii) a organização dos livros da *Biblioteca da Sala*, criando etiquetas para colar nos livros que foram organizados por temas de acordo com um sistema numérico (articulação entre Expressão Plástica e Matemática). Por último, a segunda estratégia relaciona-se com a promoção da cooperação tendo em vista a consecução do objetivo: Aprofundar competências de cooperação e autonomia. A cooperação implica uma maior interação entre os alunos e a partilha de ideias, porque todos trabalham para o mesmo objetivo (Teodoro, 2016). Estas atividades promovem também o desenvolvimento intelectual e social dos alunos (Teodoro, 2016). Durante estas atividades, o objetivo era que não ocorresse trabalho colaborativo entre a docente e os alunos, apesar de que, sempre que fosse necessário orientar ou mediar, a docente poderia intervir. O objetivo era o de permitir que os alunos fossem autónomos na distribuição e realização das tarefas no âmbito de cada atividade.

No que se refere à **avaliação**, considera-se que esta é um processo contínuo que permite regular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Roldão, 2006). É uma ação essencial para o trabalho do docente, pois permite verificar não só os progressos como as fragilidades que são necessárias trabalhar (Roldão, 2006). Esta avaliação abarcou: (i) avaliação das aprendizagens dos alunos e (ii) avaliação dos objetivos gerais. Para a avaliação das aprendizagens definidas consoante os programas curriculares recorreu-se à observação direta, à aplicação dos testes e de mini testes de avaliação e consequentes grelhas de avaliação dos mesmos. De acordo com Marques (2011), os testes são instrumentos que os docentes utilizam para recolherem evidências das aprendizagens individuais dos alunos, permitindo aos docentes adaptar as suas estratégias. Para a avaliação dos objetivos gerais recolheram-se dados através da observação direta com base nas grelhas de registo com os indicadores de avaliação delineados para os 1.º e 3.º objetivos. Após o preenchimento destas grelhas, verificou-se um desenvolvimento na cooperação entre pares e uma autonomia superior na realização das atividades face ao início do estágio. Analisados os registos relativos à utilização da *Biblioteca da Sala* e à sua participação na *Ciranda dos Livros* (2.º objetivo), não se verificou alterações no número de alunos que participavam no início do estágio e no fim. Relativamente às grelhas de registo da *Biblioteca da Sala*, não foi possível a sua elaboração devido à escassez de tempo. Por

último, nas produções dos alunos para o 3.º objetivo, como exemplo os textos de opinião face a notícias sobre a ação do ser humano no planeta, e consequente discussão, verificou-se uma sensibilidade dos alunos face a questões ambientais.

1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB

A instituição onde ocorreu a intervenção no 2.º CEB foi fundada em 1975 na zona da Amadora. Esta instituição encontra-se inserida no Projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), em vigor desde o ano letivo de 2012/2013. As valências da escola vão do 1º Ciclo do Ensino Básico ao 3º Ciclo do Ensino Básico. O Projeto Educativo (PE) do agrupamento apresenta um conjunto de oito objetivos, alguns relacionados com o TEIP, dos quais se considerou relevante destacar: (i) a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono; (ii) promoção do desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita; (iii) promoção da disciplina, do relacionamento interpessoal e da segurança.

Referindo as instalações físicas da instituição, verificava-se alguma necessidade de remodelação com o objetivo de melhorar as condições para os alunos e para os professores. Por exemplo, durante o inverno as salas eram demasiado frias e, regra geral, não havia cadeiras e mesas suficientes para todos.

Relativamente à **caracterização das turmas**, o estágio no 2.º CEB ocorreu em duas turmas do 6º ano. A turma 1 era composta por vinte e um alunos, onze raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Um dos alunos apresentava adaptações curriculares (Decreto Lei nº54/2018), tendo diversos apoios e realizando as disciplinas por módulos, ou seja, não participava em todo o currículo, somente em duas disciplinas, nomeadamente Ciências Naturais (CN) e Matemática (MAT) (as disciplinas em que se fez a intervenção).

As semanas de observação foram essenciais para fazer o diagnóstico de ambas as turmas relativamente às suas aprendizagens e comportamentos, recolhendo diversas informações que ajudaram na adequação da intervenção que se seguiria. Para a realização da avaliação diagnóstica foram preenchidas grelhas de avaliação consoante o que se observou e, ainda, consoante o que foi partilhado pelas OC's de ambas as disciplinas. A nível do comportamento, foram elaboradas diversas notas de campo através da observação sistemática. Durante as semanas de observação,

verificou-se que esta turma apresentava um comportamento muito distinto nas duas disciplinas. Em CN apresentavam um comportamento mais agitado e perturbador e eram menos participativos. Já em MAT, o seu comportamento era mais calmo e participavam mais vezes, tanto para responder como para tirar dúvidas.

Referindo a turma 2, esta era composta por vinte e dois alunos, quinze rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Nesta turma sete alunos tinham apoio a diversas disciplinas, sendo uma delas MAT. O comportamento desta turma, a ambas as disciplinas, era semelhante, sendo que maioritariamente estavam calmos, interessados e participativos. Em diversas conversas com a OC de CN, a mesma referiu que o fator motivador eram as temáticas abordadas por se relacionarem com o dia-a-dia dos alunos (cf. Anexo E). Contudo, constatou-se que a nível de concentração são muitos os alunos que apresentam dificuldades, o que se reflete na aplicação dos conteúdos abordados e na aprendizagem em geral. Na maioria das vezes, verificou-se que os alunos não terminavam as tarefas no tempo definido, sendo necessário a sua conclusão em casa, o que depois também não se verificava. Outro aspeto observado durante estas semanas é que a maioria dos alunos demonstrava uma ausência de métodos de estudo e de organização e tratamento da informação. Como se referiu anteriormente, a única diferença entre as turmas foi o comportamento, pois a turma 2 apresentava, maioritariamente, um comportamento mais adequado à sala de aula nesta disciplina. Por sua vez, a MAT (cf. Anexo F) apurou-se que as turmas eram muito homogéneas, tanto relativo à aquisição e desenvolvimento de competências como de atitudes e hábitos de trabalho dentro da sala, com exceções. Durante as semanas de observação, verificou-se que um pequeno grupo de alunos se encontrava muito interessado em aprender, participando sempre de forma ativa e correta nas tarefas propostas, sendo que o mesmo desenvolvia um trabalho autónomo sólido, apresentando hábitos de trabalho e de estudo individual. Ainda sobre este grupo, observou-se que era assíduo, pontual e que apresentava um comportamento correto dentro da sala de aula. O resto da turma, embora não apresentasse um comportamento incorreto, exibia uma atitude passiva, sendo que a maioria somente passava para o caderno o que a OC pedia. Este grupo apresentava dificuldades em realizar trabalho autónomo, o que afetava a sua aquisição de conhecimentos de forma sólida e também a aplicação dos mesmos. Como foi possível verificar durante as semanas de observação, os blocos de aulas de cada disciplina são sempre, no

máximo, de 50 minutos seguidos. Em CN, a OC confirmou ter abordagens diferentes para cada turma. Na turma 1 explicava a matéria sem integrar os alunos nesta explicação e pedia que passassem os apontamentos do livro para o caderno diário e na turma 2 explicava a matéria realizando diversas questões aos alunos e, em seguida, pedia que passassem os apontamentos do livro para o caderno diário, ou seja, na turma 1, nos momentos observados, o ensino era muito centrado na OC, o que provoca uma maior dispersão da atenção dos alunos. Em MAT, nas duas turmas, a OC expunha a matéria questionando sempre os alunos, realizava em grande grupo a resolução de diversos exercícios de aplicação e depois pedia que realizassem outros semelhantes de forma autónoma, corrigindo os mesmos em grande grupo. Esta gestão era sempre a mesma, excetuando em aulas de revisões que as OC's passavam exercícios para que os alunos realizassem ou pediam que lessem os livros, indicando as páginas.

Quanto à **avaliação das aprendizagens dos alunos** nas duas disciplinas, de acordo com o que foi estabelecido pelo agrupamento, eram aplicadas mini fichas de avaliação e testes de avaliação, contabilizados de 0% a 100% (Classificação: 0 – 19: Insuficiente Fraco; 20 – 49: Insuficiente; 50 – 69: Satisfaz; 70 – 89: Bom e 90 – 100: Muito bom). Eram recolhidos os dados quantitativos a partir da avaliação dos produtos referidos. Nos parâmetros de avaliação também eram consideradas a pontualidade, assiduidade e participação.

No que se refere aos **objetivos gerais**, as semanas de observação foram cruciais para a elaboração das questões-problema que foram a base da definição desses objetivos, pois permitiram recolher diversas informações sobre as turmas (potencialidades e fragilidades), sendo que, na maioria, ambas as turmas apresentavam características semelhantes (cf. Anexo G). De uma forma geral, a maioria dos alunos apresentava interesse nos conteúdos abordados em ambas as áreas disciplinares. Relativamente a fragilidades, a maioria dos alunos apresentava lacunas no âmbito de alguns conhecimentos prévios que condicionavam aprendizagens que exigiam esses conhecimentos, revelava falta de métodos de estudo, tanto organizacionais como de análise, dificuldade em trabalhar em grupo e aceitar a opinião do par e dificuldade na compreensão dos enunciados. Com base nestas **potencialidades e fragilidades** definiram-se as questões-problema e os objetivos gerais articuladamente:

- Que estratégias se devem implementar para desenvolver a cooperação entre pares? → 1.º objetivo - Promover o trabalho em grupo.
- Que estratégias se devem aplicar para promover a autonomia dos alunos? → 2.º objetivo - Desenvolver uma aprendizagem mais ativa.
- Que estratégias se devem aplicar para promover um bom e positivo ambiente de aprendizagem? → 3.º objetivo - Promover um ambiente positivo de aprendizagem.

Delineados os objetivos gerais do **PI foram traçadas estratégias globais** que facilitassem o cumprimento dos mesmos (cf. Anexo H). Relacionado com a organização da turma, especificamente para as aulas de CN foi elaborada uma estratégia aplicada a partir do primeiro dia de intervenção, com o objetivo de melhorar o ambiente de aprendizagem, em que, através da utilização de cartões se realizou a organização da turma por pares, pares esses que seriam mantidos até ao final da intervenção. Esta estratégia demonstrou ser eficaz, fomentando um ambiente mais propício à aprendizagem. Ainda em CN, implementou-se uma estrutura comum a todas as aulas, consistindo esta numa abordagem teórica dos conteúdos a partir de uma discussão ativa com os alunos e, posteriormente, a realização de atividades práticas e/ou a visualização de vídeos explicativos. Como exemplo, numa das aulas os conteúdos abordados relacionaram-se com o *Suporte Básico de Vida*, sendo a atividade prática a aplicação do mesmo a pares. Ainda no seguimento das atividades práticas, foram construídos todos os materiais necessários à realização das mesmas. É exemplo disso a construção de uns pulmões artificiais para que os alunos pudessem vivenciar o que lhes era explicado. Por último, de um modo geral, para ambas as disciplinas, houve um grande investimento na promoção constante do trabalho cooperativo e colaborativo, dando sempre preferência à realização de atividades realizadas a pares ou em grupos de 3 ou 4 elementos, consoante o teor da atividade.

No que se refere à **avaliação**, considera-se que esta permite aos professores, aos alunos e aos encarregados de educação (EE) seguir o desenvolvimento das aprendizagens adquiridas pelos alunos e, por conseguinte, a sua melhoria (despacho Normativo nº 17-A/2015). Os instrumentos de avaliação considerados pretendiam regular as aprendizagens dos alunos relativas aos conteúdos abordados o cumprimento dos objetivos gerais. Para a regulação das aprendizagens foi mantida a modalidade de avaliação quantitativa, com o objetivo de dar continuidade ao tipo de

avaliação já aplicado pelas OC's e que iria ser aplicado no ano letivo seguinte, através de mini testes e testes de avaliação. Analisados os instrumentos de avaliação (mini testes e testes de avaliação), verificaram-se melhorias na disciplina de CN em ambas as turmas, ocorrendo uma alteração na média passando esta de negativa para positiva. Em MAT a média manteve-se positiva do início ao fim do estágio. Por último, analisados os instrumentos de avaliação ajustados para a regulação do cumprimento dos objetivos (grelhas de registo comportamental), verificou-se uma maior alteração na turma 2 que apresentou resultados muito positivos no final do estágio, apresentando uma maior autonomia e cooperação entre pares. Relativamente à turma 1, o desenvolvimento não foi tão linear, ocorrendo uma melhoria e depois voltando ao que era no início.

1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Os estágios realizados ocorreram em instituições totalmente diferentes em diversos aspetos. Por isso, considera-se que foi muito enriquecedor como experiência formativa, visto ter havido a oportunidade de agir em dois contextos tão diversos e, ao mesmo tempo, tão exigentes por razões diferentes. Neste ponto, os tópicos abordados são: (i) o meio envolvente; (ii) as instituições; (iii) o desempenho escolar das turmas associado à sua implicação nas aprendizagens; (iv) as formas de organização das turmas e (v) as relações pedagógicas.

Relativamente ao ponto (i), o meio envolvente é considerado um fator influenciador do desempenho dos alunos na escola e a sua postura perante as aprendizagens, sendo que quanto mais saudável o meio envolvente mais possibilidade de sucesso escolar terá o aluno (Albuquerque, Costa & Almeida, s.d.). As duas instituições em que decorreram os estágios estão inseridas em meios totalmente distintos a nível económico e sociocultural. O estágio do 1.º CEB decorreu numa escola privada numa das zonas mais privilegiadas de Lisboa, do ponto de vista social e económico. O estágio do 2.º CEB decorreu numa escola pública, sendo que a zona onde se situa integra o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Este programa é implementado só em zonas consideradas economicamente e socialmente desfavorecidas, em que a pobreza, exclusão social, violência, indisciplina, o abandono e insucesso escolar se manifestam de forma muito significativa (DGE,

s.d.). Eram dois locais totalmente diferentes em termos de condições, abordagens de trabalho e aprendizagem com os alunos e de oportunidades para os mesmos.

No que diz respeito às instituições considera-se importante focar os seguintes subpontos: a) as condições físicas; b) os recursos disponíveis e c) as relações entre os docentes. No contexto de 2.º CEB, as condições físicas eram muito deficitárias, as salas eram muito frias e chovia lá dentro. No que se refere ao mobiliário, muitas vezes não havia cadeiras nem mesas suficientes para os alunos, sendo que alguns alunos tinham de se sentar no chão. Esta dificuldade acabava por gerar desconforto e por não promover um ambiente propício à aprendizagem.

No 1.º CEB as condições das salas de aula eram muito melhores, tanto em termos físicos (bem isoladas e com uma temperatura constante independentemente da temperatura exterior) como a nível de materiais disponíveis para os alunos (dispunham de uma biblioteca, de todos os materiais necessários de desenho, compassos, etc.). No entanto, as condições do recreio não eram as melhores, devido ao seu tamanho reduzido e ao número excessivo de alunos para um espaço tão pequeno e por não existir um espaço em que pudessem brincar quando chovia. Esta condição física da instituição acabava por fazer com que os alunos, por não terem espaço suficiente para brincar, principalmente quando chovia, chegassem à sala de aula muito agitados, fazendo com que a maioria das aulas da tarde fosse muito difícil de gerir.

Considera-se que a escassez excessiva de recursos no 2.º CEB acabou por ser uma mais-valia e uma fonte de aprendizagem infindável para quem está em processo de formação profissional. Permitiu que se compreendesse que não existem só cenários facilitadores. As experiências de estágio vividas anteriormente e algumas descrições de práticas feitas no contexto da Instituição de Formação, não tinham permitido antecipar a existência de contextos educativos tão complexos. Neste estágio, a criatividade foi a palavra-chave, devido a todos os materiais que foi preciso conceber e construir para poder realizar atividades inovadoras que motivassem os alunos. Ao contrário, no contexto de 1.º CEB em que se realizou o estágio havia uma panóplia imensa de recursos que foram disponibilizados desde o primeiro dia de estágio, permitindo que as atividades fossem o mais diversificadas possível. Precisamente por haver esta imensidão de recursos, os alunos deste ciclo estavam habituados a todos os tipos de atividades. Assim, o grande desafio neste estágio foi o de encontrar atividades mais inovadoras para os alunos.

No 2.º CEB, identificou-se como aspeto a melhorar a implementação de atividades práticas e experimentais, principalmente na área de CN. De acordo com Bartzik e Zander (2016), a prática permite um maior envolvimento do aluno, pois auxilia na “assimilação de conteúdos teóricos” (p. 31). Através de atividades práticas e experimentais, promove-se no aluno um espírito crítico e a capacidade de tirar conclusões que conjuguem a ciência, a tecnologia e a sociedade, pois durante o contacto físico com o objeto em análise, o aluno conseguirá compreender melhor o sentido da atividade, o objetivo e o conhecimento que se pretende que adquira (Bartzik & Zander, 2016). Já Frota-Pessoa, Gevertz e Silva (1985) afirmam que existem determinados conteúdos que não são possíveis de compreender sem a prática e sem a experiência.

No que se refere ao trabalho cooperativo entre docentes, também se notaram diferenças significativas nos dois contextos. No 1.º CEB, os docentes trabalhavam em grupo, principalmente por anos (neste caso específico, 3.º ano). As professoras de cada ano tinham reuniões semanais entre si, resolvendo situações que surgissem, trocando ideias para atividades, construindo materiais em conjunto e delineando os testes. Para além desse ambiente de trabalho tão positivo, a própria relação entre todos os docentes era muito boa, havendo sempre um ambiente muito positivo dentro e fora das salas de aula, em momentos de convívio na sala dos professores. No 2.º CEB havia uma clara divisão dos professores por áreas disciplinares, não se verificando muita comunicação. Não havia uma comunicação entre professores e diretores de turma para encontrar estratégias para lidar com os alunos com atitudes mais relutantes face à escola. Considera-se que a existência de comunicação entre os vários docentes é essencial, pois pode ajudar a mudar os comportamentos mais relutantes dos alunos face à escola se todos os agentes ativos na sua educação trabalharem em conjunto (Gouveia, 2017). Tendo em consideração todas as dificuldades existentes, o trabalho cooperativo entre docentes poderia ser uma grande mais-valia.

Na abordagem do ponto (iii) considera-se que o desempenho escolar dos alunos se encontra intimamente ligado à sua implicação nas aprendizagens, sendo essa relacionada com a sua motivação. Quanto mais motivados os alunos estiverem, mais implicados estarão no seu processo de aprendizagem e melhores resultados poderão obter (Machado & Alves, 2013). De acordo com Lemos (2005), “a motivação académica pode ser então definida como uma força que energiza e dirige o

comportamento, a “energia” que “põe” em “funcionamento as capacidades próprias” ” (p.194). Como tal, constata-se que a motivação assume um papel fundamental no processo de aprendizagem enquanto condutor e orientador da mesma (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). No 1.º CEB, os alunos apresentavam uma postura de curiosidade constante, sendo que ficavam sempre insatisfeitos com o que obtivessem, mesmo que o resultado tivesse sido Muito Bom (notas aplicadas), pois queriam sempre mais e melhor. Eram alunos que tinham uma constante sede de saber, relativamente a qualquer assunto que se abordasse em sala de aula, chegando a pesquisar sobre os mesmos em casa e a trazer informações para realizar apresentações no dia seguinte. Apresentavam alguma falta de resiliência quando não conseguiam na primeira vez que tentavam realizar alguma atividade ou exercício, mas faziam dessa incapacidade inicial um desafio que tinham de superar. No 2.º CEB, não é possível afirmar que todos os alunos apresentavam uma desmotivação face ao seu processo de aprendizagem, contudo essa atitude verificava-se na maioria dos alunos, muitas vezes por terem pouca capacidade de resiliência face às suas dificuldades, acabando por desistir após falharem a primeira vez. Havia uma luta interna constante entre o ‘consigo’ e o ‘ não consigo’, por isso uma das ideias que surgiram no decorrer deste estágio foi escrever frases ou palavras motivadoras no quadro, sempre antes dos alunos entrarem. Esta ação provocou diversas reações, sendo estas, na sua maioria, positivas e com efeitos ainda mais positivos. De uma forma geral, os resultados da avaliação nos dois ciclos permitem concluir que os resultados são muito melhores no 1.º CEB. Um dos fatores que condiciona estes resultados poderá ser a motivação dos alunos, que, por sua vez, é influenciada pelas características dos contextos.

Relativamente ao ponto (iv) devido às diferenças entre as turmas no que diz respeito à autonomia e à relação entre os pares, as escolhas para a organização da turma aquando da realização das atividades foram visivelmente diferentes. A turma do 1.º CEB apresentava autonomia na realização das atividades e, na maioria das vezes, sabia trabalhar em grupo, por isso alternou-se entre o trabalho individual e o trabalho a pares, o que ia ao encontro do 1.º objetivo do PI. Os resultados desta escolha foram muito positivos. Já nas turmas do 2.º CEB, na maioria das vezes e sempre que possível, foi privilegiado o trabalho a pares, para fortalecer as relações entre a turma que demonstraram ser frágeis e instáveis desde o primeiro dia de observação.

Ao tentar encontrar palavras que explicitassem a importância que as relações pedagógicas têm, considerou-se a citação abaixo:

O nosso papel como professores, ao estabelecer com os alunos um ambiente na aula que os encoraja a exprimir o seu pensamento e ao mesmo tempo permite que coloquem questões uns aos outros, cria, também para nós, um ambiente de aprendizagem. Não se trata apenas de um ambiente que encoraja pensamentos de ordem superior e actividades reflexivas aos nossos alunos, mas também a nós próprios. (Wood et al., ,1996, p. 41)

Pondera-se que o ambiente que fomentamos é essencial para nós e para os alunos e que esse ambiente ditará o sucesso da intervenção, por isso ressalvam-se as relações pedagógicas estabelecidas e mantidas ao longo deste processo, que se considera terem sido o aspeto mais facilitador e também o mais desafiante.

No 1.º CEB a relação foi construída de forma estável, sendo crescente a cada semana que passava. Os alunos foram muito recetivos e carinhosos logo desde o primeiro dia. Por outro lado, no 2.º CEB esta relação foi uma construção com mais altos e baixos. Aquando a chegada a este contexto, a OC de Matemática referiu que as mudanças nas vidas daqueles causavam efeitos diversos e a entrada de pessoas novas era sempre um elemento perturbador. Por esse motivo, alunos com que se iria trabalhar eram considerados difíceis de conquistar. Inicialmente foi muito complicado criar uma relação com os alunos, pois estes apresentavam sempre uma postura desconfiada e retraída. Este foi um investimento enriquecedor enquanto futura docente, devido ao trabalho de conquistar os alunos todos os dias um bocadinho mais, semana após semana. Muitas eram as vezes em que parecia que o fim-de-semana tinha mandado por terra todo o progresso feito numa semana e tinha de se começar tudo novamente. Foram semanas de muito esforço, dedicação e força de vontade. Termina-se este estágio com a possibilidade de afirmação de que se construiu uma relação muito boa com todos os alunos, serão uma memória dos alunos que primeiro estranharam e depois entranharam. Um aspeto que se considera importante de salientar é a abordagem dos professores cooperantes à chegada aos locais de estágio, que acaba por se verificar na relação que têm com os alunos. No primeiro estágio, do 2.º CEB, apresentavam-se duas vertentes completamente distintas. Enquanto que uma das OC apresentou os alunos como sendo alunos com dificuldades mas com boa índole, a outra teve uma abordagem que desfavorecia os alunos, não apresentado qualquer característica positiva dos mesmos. Esta abordagem,

inicialmente, foi um fator desmotivador que acabou por se desvanecer depois de conhecer os alunos.

Em suma, os desafios em ambos os estágios foram evidentemente diferentes, o que acabou por ser extremamente benéfico para a formação. No contexto do 2.º CEB a diversidade de atividades era escassa e os materiais disponíveis ainda mais, por isso tornou-se fácil surpreender os alunos ao implementar atividades práticas e ao elaborar diversos materiais que os mesmos pudessem utilizar. Já no estágio do 1.º CEB, o maior desafio era surpreender alunos que estavam habituados a um leque imenso de atividades e a diversos materiais para as realizar. Considera-se um privilégio a possibilidade de lidar com contextos tão desiguais e tão distintos nas aprendizagens e desafios que proporcionaram. Foram estágios que permitiram ver duas realidades com as quais teremos de lidar ao longo de todo o percurso profissional.

II PARTE

2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O tema escolhido para a realização deste relatório final é “A relação entre ser um leitor competente, o gosto pela leitura e o sucesso escolar”. Com este estudo, pretende-se compreender se existe alguma relação entre as competências de compreensão leitora (leitor competente), o gosto pela leitura e os resultados escolares.

Por leitor competente entende-se o aluno que consegue compreender o que lê, ou seja, que para além de decifrar o código escrito, consegue compreender o seu conteúdo, atribuindo-lhe significado (Cassany, Luna & Sanz, 2008).

A escolha deste tema resulta de alguns aspetos observados na prática realizada em ambos os ciclos e de uma motivação pessoal da autora. No que se refere à prática, observou-se que a relação dos alunos com a leitura é muito distinta em ambos os ciclos.

No 1.º CEB os alunos demonstravam ser leitores competentes e possuíam hábitos de leitura assíduos, principalmente em momentos de tempo livre. Comparativamente, no 2.º CEB os alunos apresentavam, maioritariamente, uma relação de distanciamento face à leitura e revelavam algumas dificuldades na competência da compreensão leitora. Referindo a motivação pessoal, este deveu-se às diversas experiências da autora, a quem desde cedo foi proporcionado o contacto com o mundo da literacia. Ao longo de toda a sua formação académica, a autora continuou a desenvolver o gosto pela leitura, considerando que este gosto/competência foi uma mais-valia e um auxílio para obter bons resultados escolares ao longo da sua formação.

Com base no que foi observado durante a prática e nas questões pessoais referidas anteriormente, surgiram duas questões de partida:

- o **Ser um leitor competente influencia os resultados escolares?**
- o **O gosto pela leitura influencia os resultados escolares?**

Escrutinando as questões de partida, foram formuladas algumas questões mais específicas às quais se pretende dar resposta ao longo deste estudo:

- Os alunos que são leitores competentes têm bons resultados a Matemática?
- Os alunos que são leitores competentes têm bons resultados a Estudo do Meio/Ciências Naturais?

- Os alunos que são leitores competentes têm bons resultados a Português?
- Os alunos que gostam de ler têm bons resultados a Estudo do Meio/Ciências Naturais?
- Os alunos que gostam de ler têm bons resultados a Matemática?
- Os alunos que gostam de ler têm bons resultados a Português?

A partir destas questões de partida, formularam-se os objetivos gerais deste estudo:

1.º objetivo - Analisar o impacto do domínio da competência da compreensão leitora nos resultados escolares.

2.º objetivo - Analisar o impacto do gosto pela leitura nos resultados escolares.

Através destes dois objetivos gerais orientadores do estudo apresentado neste relatório, elabora-se um estudo comparativo entre os contextos do 1.º e o 2.º CEB para se compreender se existe uma relação causa-efeito entre as competências de compreensão leitora (leitor competente), o gosto pela leitura e os resultados escolares.

Para ilustrar a forma como decorreu o estudo, apresenta-se de seguida a tabela 1 que sistematiza as diferentes fases do estudo.

Tabela 1.
As fases de procedimento da investigação

AS FASES DO PROCEDIMENTO			
Momentos	Fases	Procedimentos	Objetivos
<u>Duas semanas de observação</u> 1.º CEB – 18 a 29 de março 2.º CEB – 7 a 18 de janeiro	1.ª fase – Observação	- Elaboração de notas de campo através da observação - Análise dos registos de avaliação dos alunos - Formulação de hipóteses para as questões de partida	- Conhecer as turmas a nível académico e social; - Encontrar um fenómeno de estudo.
<u>Sete semanas de intervenção</u> 1.º CEB – 1 de abril a 31 de maio 2.º CEB – 21 de	2.ª fase – Intervenção e recolha de dados	- Formulação das questões de partida - Definição da problemática - Aplicação dos	- Elaborar a problemática; - Recolher informações sobre os hábitos de leitura dos

janeiro a 8 de março		questionários - Atividades de Trabalho de texto - Atividades de Leitura orientada do livro <i>Um Saltinho a Lisboa</i>	alunos de forma indireta (notas de campo) e direta (implementação de atividades).
31 de maio a 3 de julho	3.ª fase – Análise de dados	- Análise estatística e de conteúdo dos questionários - Conclusões	- Encontrar respostas para as questões de partida estabelecidas; - Descobrir se há relação causa-efeito entre o domínio da competência da compreensão leitora e os resultados escolares; - Descobrir se há relação causa-efeito entre o gosto pela leitura e os resultados escolares;

Nota. Elaboração própria.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após perscrutar o conceito de leitura encontram-se diversos tópicos, sendo impossível abordar todos neste trabalho. Por esse motivo foi realizada uma seleção e delineados os seguintes subcapítulos que serão apresentados no capítulo seguinte: (i) o que é ler; (ii) a dimensão transversal da leitura; (iii) a compreensão leitora; (iv) as funções da leitura e (v) a leitura e educação literária.

3.1. O que é ler

A palavra ler deriva do latim *legere*, cuja tradução é colher. Segundo Syder (2009), esta palavra foi associada pelo povo romano ao ato de ler, porque este considerava que desta ação se colhia algo (saber).

Durante alguns anos, o ato de ler foi considerado uma “operação essencialmente perceptiva” e passiva, em que o sujeito leitor se limitava a reconhecer e decifrar o código escrito (Neves & Martins, 2000, p. 19; Syder, 2009). Com as diversas reformulações do currículo escolar e com o desenvolvimento da investigação na área da leitura, esta passou a ser “um conceito perspectivado sob diversos ângulos”, não existindo unanimidade relativamente ao seu significado (Pinto, 2012, p. 4). Apesar de não existir um consenso face ao entendimento sobre o que é ler, todos os autores estão de acordo quando se fala da importância que o domínio desta competência tem para a formação do aluno (Syder, 2009). Segundo Sim-Sim (2007) ler é uma competência indispensável para o aluno a diversos níveis: pessoal, escolar, profissional e social. Praticamente em todos os momentos do nosso dia utilizamos esta competência, seja para ler um sinal de trânsito ou para ler a bula de um medicamento (Famoro, 2013). É importante referir que a leitura não é uma competência inata, por isso deve ser fomentada desde cedo, tanto no meio familiar como em ambiente escolar (Gonçalves, Sardinha e Osório citados por Azevedo & Barça, 2016).

Ler não significa somente identificar grafemas, palavras ou frases (decifração) (Syder, 2009). Ler é uma atividade complexa que engloba: a) a decifração; b) a compreensão e c) a atribuição de significado. A leitura implica uma relação dinâmica entre o sujeito leitor e o texto. Nas palavras de Syder (2009) a leitura é mais que “uma transmissão de saberes que enriquece a mente”, é também uma atividade que intensifica “as emoções, os sonhos” e que alarga “a nossa imaginação e criatividade” (p. 4). Na opinião de Antão (1997), a leitura é uma atividade que mobiliza capacidades críticas e capacidades de gestão de informação dando um grande contributo para o desenvolvimento cultural e para a construção do conhecimento, ajudando na formação de indivíduos capazes de viver em sociedade.

Segundo Famoro (2013) existem alguns modelos que explicam como se processa a informação durante o ato de ler, sendo eles: a) o Modelo Ascendente e b) o Modelo Descendente. O Modelo Ascendente afirma que a leitura é um processo

linear e hierarquizado em que primeiro se juntam as letras e só depois se identificam as que formam sílabas, as sílabas que formam palavras e as palavras que formam frases (Coreia, 2013). Por sua vez, o Modelo Descendente defende que ao ler, o sujeito terá de utilizar os seus conhecimentos prévios para que seja capaz de identificar e dar significado ao texto (Correia, 2013). Contudo, nenhum destes modelos dá conta da totalidade dos processos envolvidos no ato de ler. Atualmente, os modelos de leitura que se consideram descrever melhor o ato de ler são os chamados modelos mistos ou modelos interativos (Martins & Niza, 2014). Estes modelos consideram que no ato de leitura são mobilizadas estratégias ascendentes para palavras que não são familiares ao leitor e estratégias descendentes quando confrontados com palavras familiares ao leitor.

Em suma, o ato de ler é um ato complexo que exige ensino explícito e que implica treino até que os leitores adquiram uma velocidade de leitura que lhes permita ler fluentemente.

3.2. A dimensão transversal da leitura

A leitura é uma competência que, na maioria das vezes, é erroneamente associada somente à disciplina de Português (Carvalho, 2006). Com o passar dos anos e com a evolução da sociedade atual, esta competência passou a ser encarada como uma ferramenta fundamental para todo o currículo do ensino básico, tanto na formação da criança enquanto aluno como enquanto cidadão (Carvalho, 2006). Passou a ser essencial que todos os professores ensinem os alunos a compreender textos das diferentes áreas disciplinares, pois é através da língua que todas as disciplinas organizam os seus conteúdos (Francisco, 2005). De acordo com Giangiacomo e Navas citados por Pinto (2012), “a competência da leitura é transversal a todas as disciplinas” (p. 7). Devido a esta dimensão transversal, a compreensão leitora passou a ser uma das competências mais importantes a ser trabalhada no currículo de Português, pois constitui-se como uma chave de acesso às aprendizagens de todas as áreas curriculares (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Relacionado com o desenvolvimento da competência da leitura, o papel da escola passa por ensinar os alunos a compreender a informação, visto que só compreendendo a informação a mesma se pode transformar em conhecimento

(Carvalho, 2006). Esse conhecimento não é somente relacionado com os conteúdos escolares da área do Português. O conhecimento que se adquire através da leitura é útil e necessário em todas as áreas do saber, tal como a Matemática e as Ciências Naturais. A utilidade e importância da leitura ultrapassam as barreiras escolares, sendo indispensável, cada vez mais, no quotidiano dos cidadãos em todos contextos em que se movimentam (Frias & Sousa, 1999). De acordo com Fonseca e Fonseca (1977), referenciados por Carvalho (2006), a leitura é “um suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção” do sujeito leitor (p. 38).

Em síntese, uma boa competência de leitura permite ler e compreender textos relacionados com as mais diversas áreas do saber e adquirir, através da leitura, conhecimentos diversos. Assim, a leitura é uma ferramenta indispensável para se obter sucesso em qualquer disciplina, na escola. Mas não é só no âmbito escolar que o domínio da leitura condiciona o sucesso, também, atualmente, a vida em sociedade exige constantemente o recurso à leitura nas mais diversas esferas da atuação humana. Um leitor competente dispõe de uma ferramenta importante para lhe facilitar o sucesso não apenas académico, mas também pessoal e profissional.

3.3. A compreensão leitora

Ao longo da vida escolar são várias as competências que se pretende que os estudantes desenvolvam tanto para benefício académico como para benefício social. Dentre essas várias competências, refere-se a compreensão leitora. Esta é uma competência que não se pode dissociar do ato de ler, pois para que se possa considerar o ato de leitura em pleno, é necessário que o sujeito leitor compreenda o que lê (Pinto, 2012). Sim-Sim (2007) afirma que a compreensão leitora é o processo de atribuição de significado ao que se lê que surge quando ocorre uma interação entre o sujeito leitor e o texto. Nas palavras de Syder (2009), “a compreensão leitora é um processo que se ativa consoante as necessidades, a curiosidade ou o desejo pessoal de ler” (p. 14). O desenvolvimento desta competência implica dois tipos de competências: a) competências básicas e b) competências de ordem superior. As competências básicas englobam a decifração, em que o leitor identifica as letras e as palavras. Por outro lado, as competências de ordem superior já se referem à

capacidade do sujeito leitor de conseguir construir o significado do que lê (Viana, Pereira, Ribeiro, Mendonça, Ferreira, Leitão, Gomes & Fernandes, 2018). Se o sujeito leitor ainda não tiver total domínio sobre a competência de decifração, os seus processos cognitivos centrar-se-ão mais na realização desta competência, acabando por dificultar o desenvolvimento da competência de compreensão leitora (Viana et al., 2018).

A compreensão leitora apresenta diferentes tipos, tais como: a) compreensão literal; b) reorganização da informação; c) compreensão inferencial; d) compreensão crítica; e) extração de significado; e (f) metacompreensão (Silva, 2014; Viana et al., 2018). A compreensão literal é referente ao reconhecimento de toda a informação que se encontra explícita num texto (Viana et al., 2018). A reorganização da informação implica a capacidade do sujeito leitor de recolher a informação dada pelo texto e reorganizá-la de forma sintetizada, realizando simultaneamente uma consolidação das ideias apresentadas no texto (Viana et al., 2018). A compreensão inferencial obriga a que sejam ativados os conhecimentos prévios do sujeito leitor, sendo este capaz de formular antecipações relacionadas com o conteúdo do texto e de realizar inferências com base em indícios presentes no texto e no seu conhecimento do mundo (Silva, 2014; Viana et al., 2018). A compreensão crítica refere-se à capacidade de o sujeito leitor ser capaz de, por exemplo, apresentar juízos de valor face à informação recolhida dos textos lidos (Silva, 2014). Extrair significado implica a capacidade de atribuir sentido. A metacompreensão implica ser capaz de controlar o seu processo pessoal de compreensão (Viana et al., 2018).

3.3.1. Variáveis envolvidas - O leitor, o texto e o contexto

A compreensão leitora é um processo que envolve três variáveis que estabelecem uma relação dinâmica, sendo essas: (i) o leitor; (ii) o texto e (iii) o contexto (Giasson, 2000; Ferreira & Dias, 2004). O leitor, que tem uma interação com o texto, encontra-se dependente do contexto em que se insere, tanto escolar como familiar (Pinto, 2012). O leitor é moldado pelo contexto e pelas experiências que tem (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Por sua vez, a variável texto é dependente do tipo de leitor, pois o leitor irá escolher consoante os seus interesses, pelo menos numa vertente de puro prazer literário (Silva et al., 2011).

Quanto falamos de leitor, é necessário ter em consideração os seguintes fatores: a) a facilidade no processo de descodificação textual; b) a velocidade da sua leitura; c) o domínio do vocabulário; d) os conhecimentos prévios adquiridos através de outras leituras e das experiências vividas pelo sujeito leitor; e) a capacidade de memorização; f) as estratégias cognitivas e metacognitivas que o sujeito leitor adota; g) os objetivos de leitura que formula; h) o interesse que o sujeito leitor demonstra diante do texto lido; i) as atitudes que o sujeito leitor apresenta perante a leitura e, por fim, j) a motivação do sujeito leitor relativamente ao que lê (Pinto, 2012). No que se refere à descodificação, é necessário que o sujeito leitor domine as técnicas de decifração, pois se este não for capaz de identificar as letras e as palavras o acesso à compreensão fica inviabilizado (Citoler, 1996). A descodificação é um dos domínios necessários para que o sujeito leitor consiga compreender o que lê (Citoler, 1996). Em segundo, no que se refere à velocidade de leitura do sujeito leitor “uma leitura fluente poderá ser indicadora de uma eficaz compreensão do texto” (Pinto, 2012, p. 9). A velocidade de leitura é determinante na compreensão da leitura pois diminui o esforço cognitivo despendido na descodificação, sendo libertado para a compreensão. O vocabulário do sujeito leitor é muito importante, porque quanto mais alargado e mais rico for o vocabulário do sujeito leitor, melhor compreenderá o que lê. Quanto mais palavras o leitor conhece, melhor compreende o que lê (Just & Carpenter, 1987). No que se refere aos conhecimentos prévios adquiridos através de outras leituras e das experiências vividas pelo sujeito leitor, estes condicionam a forma como o sujeito leitor interpreta o texto que lê, visto que a aprendizagem ocorre quando se dá a junção da informação nova com as informações adquiridas previamente pelo sujeito leitor (Lencastre, 2003). A capacidade de memorização é também essencial para a compreensão leitora, pois é a memória que permite ao leitor criar uma relação entre a informação armazenada e a que a leitura de um texto lhe dá (Giasson, 2000). Os processos cognitivos relacionam-se com as competências básicas do sistema de processamento da informação (Lencastre, 2003). Os processos metacognitivos são aqueles que permitem ao sujeito leitor refletir sobre os seus processos cognitivos, podendo encontrar falhas na compreensão e delinear estratégias para as colmatar (Irwin, 1986). Quer os processos cognitivos, quer os processos metacognitivos são determinantes no acesso à compreensão permitindo uma leitura mais fluída e eficaz (Pinto, 2012).

Os objetivos formulados irão influenciar a forma como o sujeito leitor processa a informação que adquire a partir do texto que lê (Lencastre, 2003). O interesse que o sujeito leitor demonstra pelo texto lido que, segundo Lencastre (2003), se encontra profundamente relacionado com a compreensão leitora influencia também a compreensão. É necessário que o leitor apresente interesse pelo texto lido para que possa ativar as estruturas necessárias para o compreender (Lencastre, 2003). As atitudes do sujeito leitor perante a leitura poderão comprometer a compreensão da mesma, podendo até afetar negativamente o percurso académico do aluno (Giasson, 2000). Por último, refere-se a motivação do sujeito leitor relativamente ao que lê. De acordo com Irwin (1986) quanto maior for a motivação, melhor será a compreensão do texto lido. Esta motivação não depende somente do sujeito leitor, pois ao longo de todo o seu percurso escolar este tem um contacto direto com a competência leitora e cabe aos professores e à família tornar este contacto interessante e atrativo (Solé, 1992).

No que se refere à variável texto, na opinião de Custódio (2011), considera-se que o género textual condiciona as estratégias e práticas de leitura que o sujeito leitor adota, porque ler um texto de Fernando Pessoa ou um texto de J. K Rowling não é o mesmo (Ceia, s.d.). Num texto, o conteúdo, os elementos paratextuais, tais como, os indicadores topográficos (título, subtítulo, palavras a negrito, etc.) e o estilo do autor são aspetos também a considerar. O conteúdo é, de acordo com Giasson (2000), “o conjunto das informações e das relações semânticas que se estabelecem num texto.

Para que o sujeito leitor compreenda o texto é necessário que compreenda qual o tema e os conteúdos relacionados com o mesmo (Pinto, 2012). A estrutura é a forma como as ideias se encontram organizadas num texto, considerando-se dois tipos de estrutura: a global e a local (Lencastre, 2003). A estrutura global refere-se à organização interna de um texto, nomeadamente as “unidades principais de informação” e as sequências e ligações semânticas (Pinto, 2012, p. 14). Por sua vez, a estrutura local encontra-se relacionada com as relações sintáticas e morfológicas que se vão estabelecendo ao longo de todo o texto (Pinto, 2012). Este é um aspeto que gera discórdia entre diversos autores quanto à sua influência na compreensão leitora do sujeito leitor (Pinto, 2012). Alguns autores são da opinião de que se o sujeito leitor souber previamente qual a estrutura do texto que lê, melhor o compreenderá (Bártolo, 2000). Por outro lado, existem outros autores que afirmam que o conhecimento prévio do sujeito leitor face à estrutura do texto é irrelevante para a sua compreensão

(Lencastre, 2003). No que se refere aos elementos paratextuais como a ilustração, por exemplo,), facilitam a compreensão leitora e, simultaneamente, limitam a imaginação do sujeito leitor (Lencastre, 2003). Os indicadores tipográficos são considerados como elementos auxiliares da compreensão leitora, pois permitem ao sujeito leitor fazer inferências relativas ao texto (Lencastre, 1994). A familiaridade do sujeito leitor com o estilo do autor é considerada de extrema relevância para a compreensão leitora, pois quanto melhor o sujeito leitor conhecer a obra de determinado autor, melhor compreenderá os textos do mesmo (Giasson, 2000), por exemplo, inicialmente, a leitura de José Saramago poderá ser considerada confusa para um sujeito leitor que não esteja familiarizado com a sua escrita (Pinto, 2012).

No que se refere à variável contexto, o contexto sociocultural, em que o sujeito leitor vive e onde adquire as suas experiências, é uma variável que o influencia diretamente a si e à sua competência leitora (Silva et al, 2011). Considera-se relevante que no contexto sociocultural em que o sujeito leitor se insere, os hábitos de leitura sejam incentivados, principalmente nos seus primeiros anos de vida, sendo que a família é o “primeiro e principal educador” e deve ser um exemplo de “cultura leitora” para o sujeito leitor (Gonçalves, Sardinha & Osório citados por Azevedo & Balça, 2016, p.31). Para além da família, o professor é também um importante agente no desenvolvimento da compreensão leitora no sujeito leitor, sendo que deve incentivar a leitura através de diversas atividades, apresentando os propósitos da mesma (Silva et al., 2011). Escrutinando o contexto sociocultural, é relevante referir especificamente o contexto socioeconómico, pois tem vindo a ser considerado um fator que molda o sujeito leitor desde cedo, influenciando “fortemente a transmissão ou não da leitura das crianças” (Gonçalves, Sardinha & Osório citados por Azevedo & Balça, 2016, p. 31). De acordo com Araújo, Costa e Folgado citados por Azevedo & Balça (2016), o sujeito leitor inserido num contexto socioeconómico mais desfavorecido, apresentará maiores dificuldades e necessitará de mais tempo para desenvolver tanto a sua competência leitora como a compreensão da mesma. Por apresentarem essas dificuldades, considera-se que desistiram com mais facilidade, originando mais situações de insucesso escolar (Araújo, Costa & Folgado citados por Azevedo & Balça, 2016). Daí que a escola possa ter um papel determinante contribuindo para eliminar estas assimetrias, tentando criar hábitos de leitura e ensinando especificamente a compreender.

3.4. As funções da leitura

Quando se fala de leitura, é de consenso geral a importância desta competência para o sucesso escolar (Syder, 2009). De acordo com Potts (1979), citado por Syder (2009), e Sá (2002), as funções da leitura são: (i) ler para aprender a ler (leitura básica ou fundamental); (ii) ler para aprender (leitura informativa ou funcional) e (iii) ler por prazer (leitura recreativa). No entanto, surgem outros autores como Amor (2006) e Cadório (2011), que segundo Syder (2009) consideraram ainda “uma leitura analítica e crítica” (p. 10), e afirmam que a leitura pode ser informativa; b) formativa; c) socializadora e d) lúdica.

No que se refere à função de ler para aprender a ler, é necessário ter em consideração que o ato de ler também ensina a ler. Através dos diversos contactos com a literacia desde cedo, sendo contactos solitários ou através de intermediários, as crianças vão-se formando enquanto leitores (Gonçalves, Sardinha & Osório citados por Azevedo & Balça, 2016). Como já foi referido no primeiro capítulo (O que é ler), a competência leitora não é uma capacidade inata do ser humano, por esse motivo é necessário que haja um ensino claro da compreensão leitora, para que, posteriormente, haja uma leitura autónoma por parte da criança (Sim-Sim, 2009).

Relativamente à função de ler para aprender, ou seja, uma leitura informativa ou funcional, caracteriza-se por ser uma leitura de procura rápida e eficaz de informação, porque o objetivo da mesma é a de adquirir essa informação para resolver um problema (Syder, 2009). Antão citado por Syder (2009), refere que esta categoria de leitura é considerada a base da aprendizagem escolar. Podemos associar a esta categoria de leitura, a dimensão informativa (ponto a) apresentada por Amor (2006) e Cadório (2011). Estas duas classificações remetem para uma função escolar, como por exemplo a leitura de um enunciado de um exercício de Matemática.

Referindo agora a função de ler por prazer, ou seja, uma leitura recreativa, como o próprio nome indica, é a leitura por puro prazer, que ajuda o leitor a viajar sem sair do sítio (Syder, 2009). A esta categoria de leitura associa-se, a dimensão lúdica considerada por Amor (2006) e Cadório (2011).

Considerado as classificações de Amor (2006) e Cadório (2011), a dimensão formativa é a dimensão que requer uma leitura atenta e reflexiva. O principal objetivo desta leitura é o progresso do sujeito leitor, ou seja, o desenvolvimento da sua construção pessoal, intelectual e linguística (Syder, 2009). Pretende-se que o sujeito

leitor se relacione com as personagens, com as situações e com as vivências apresentadas no texto (Syder, 2009).

A dimensão socializadora prende-se com a fomentação da reflexão face àquilo que nos rodeia. Esta dimensão tem o objetivo de alargar as perspetivas do sujeito leitor relativamente à vida e aos outros que o rodeiam (Soares, 2003). Esta dimensão estimula o desenvolvimento de uma cultura humanista, em que o sujeito leitor conhece outras realidades para além da sua, outras gerações, outras épocas (Soares, 2003).

Algumas das dificuldades apresentadas em diversas áreas disciplinares podem relacionar-se com as categorias e dimensões referidas anteriormente, como é o exemplo da leitura informativa ou funcional e/ou da dimensão informativa que se encontram profundamente ligada às ações escolares. Consequentemente, a maioria dos alunos apresenta muita dificuldade na compreensão dos enunciados de Matemática, sendo essa maioritariamente relacionada com um défice na competência de compreensão leitora, associado ao escasso vocabulário matemático dos alunos (Soares & Oliveira, 2014). Para além das dificuldades apresentadas a Matemática, também a leitura de textos de Estudo do Meio/Ciências Naturais apresenta semelhante dificuldade (Costa, Sousa & Cardoso, 2015). Esta dificuldade relaciona-se com o tipo de texto utilizado normalmente, o texto expositivo (informa, descreve ou relata) (Moss, 2004). Diversos estudos comprovam que os alunos não conseguem compreender totalmente o conteúdo dos textos, porque não são capazes de aceder à informação não explícita e porque não mobilizam os seus conhecimentos prévios (Costa, Sousa & Cardoso, 2015). As razões que se podem encontrar relacionadas com a dificuldade de compreensão deste tipo de texto são: a falta de ferramentas auxiliaadoras da competência da compreensão leitora e a volatilidade da estrutura dos mesmos (Colomer & Camps, 2002).

3.5. A Leitura e Educação Literária

Em tempos mais recentes, com a nova perspetiva face à aprendizagem linguística, em que se afirma que esta não é somente uma fonte de aquisição de conhecimentos, mas um fator de desenvolvimento de competências que contribuem para uma formação global do sujeito leitor, a literatura tem sido considerada nos domínios do ensino do Português como uma ferramenta essencial no desenvolvimento da educação literária e linguística a ter em consideração (Silva citado por Azevedo &

Barça, 2016). De acordo com Azevedo & Balça (2016), incentivar os alunos à leitura literária é admitir que estes assumem um papel mais ativo na leitura, pois só assim poderão beneficiar de todos os aspetos positivos desta atividade. Esta leitura literária assume um carácter mais pessoal, mais livre que admite uma dimensão estética (Syder, 2009).

Com as constantes reformulações nos programas curriculares e com a crescente importância da literatura na escola, surge a Educação Literária como, sendo por isso uma área muito recente nas orientações curriculares em Portugal (Buescu et al., 2015). No documento das Aprendizagens Essenciais de Português, a Educação Literária é apresentada como uma das competências nucleares (Direção-Geral de Educação, 2018). Esta competência não é inerente ao ser humano, ou seja, não nascemos leitores, vamos-nos tornando ao longo do nosso percurso, com o auxílio de diversos agentes, tais como a família e a escola (Azevedo & Balça, 2016). Quanto mais positivas e gratificantes as experiências que o sujeito leitor tiver com a leitura, melhor e maior será a sua aptidão e interesse pela mesma. Contudo, é fundamental referir que a educação literária começa em casa, nos primeiros anos de vida, pois as atividades de literatura desenvolvidas pela família são essenciais para o desenvolvimento do projeto pessoal de leitura do sujeito leitor, ou seja, para que este descubra os motivos pelos quais quer aprender a ler (Gonçalves, Sardinha & Osório citados por Azevedo & Balça, 2016).

A educação literária pretende dar a conhecer textos e autores literários ao sujeito leitor, pois a leitura desses permite-lhe adquirir um conhecimento do mundo (Azevedo & Balça, 2019; Buescu et al., 2015). O principal objetivo da educação literária é a formação de leitores competentes, ou seja, um sujeito leitor que não compreende só as palavras de forma isolada, pois é capaz de compreender o texto no seu todo, compreender o contexto, associar ao que já sabe e compartilhar o mesmo socialmente (Azevedo & Balça, 2017). Nas palavras exatas de Azevedo (2018) compreende-se a importância da formação de leitores literários:

Formar leitores literários constitui hoje um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter. Uma necessidade porque o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de

modo não ingênuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania (Azevedo, 2018, p. 5).

Em suma, é importante considerar a educação literária desde cedo, num contexto familiar ou num contexto escolar, pois esta competência permite ao sujeito leitor adquirir não só competências relacionadas com a escola, mas também com a vida em sociedade (Alves, 2016).

4. METODOLOGIA

Neste subcapítulo identifica-se todo o procedimento metodológico realizado ao longo deste estudo. Quivy e Campenhoudt (2003) afirmam que a metodologia é uma fase crucial para a realização de qualquer estudo, por tornar possível a concretização dos objetivos, pois permite traçar o caminho mais adequado.

O seguinte subcapítulo apresenta a natureza do estudo, Em conformidade, num primeiro momento, apresenta-se: a caracterização da amostra; a natureza do estudo: os métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados; os princípios éticos do processo de investigação e o plano de intervenção.

4.1. Caracterização da amostra

Neste estudo participaram sessenta e sete alunos de três turmas: uma turma do 3.º ano do 1.º CEB e duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB (turmas 1 e 2), nas quais decorreu a PES II. A turma do 3.º ano era composta por 24 alunos, catorze rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. A turma 1 do 6.º ano era composta por vinte e um alunos, dez rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade. A turma 2 do 6.º ano era composta por vinte e dois alunos, quinze rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade.

A opção por considerar no estudo turmas dos dois ciclos deveu-se à constatação da existência de situações muito díspares, tanto ao nível académico, em geral, como ao nível da leitura e do gosto pela mesma, em particular, que se verificava nestes grupos. Considerou-se que o estudo se tornaria mais completo e enriquecedor se se tivessem em conta os dois contextos por se anteciparem resultados muito

diferentes, por um lado e, por outro, por permitir também uma comparação entre os dois ciclos.

4.2. Natureza do estudo

Considerando as variáveis em estudo, considera-se que a natureza deste é mista (quantitativa e qualitativa). Inicialmente realizar-se-á uma análise dos questionários e uma posterior comparação entre os resultados obtidos no 1.º e do 2.º CEB. Em seguida, pretende-se verificar se existe uma relação entre o domínio da competência da compreensão leitora (ser um leitor competente) e os resultados escolares e, ainda, entre o gosto pela leitura e os resultados escolares. Segundo Coutinho (2014), não é obrigatório que um investigador escolha somente um dos paradigmas tradicionais de investigação, podendo optar por uma combinação entre ambos. Outrora, considerou-se que estes dois paradigmas representavam um confronto ideológico, mas essa ideia foi comutada por uma ideia de complementaridade entre ambos (Coutinho, 2014). De acordo com Pardal & Correia (1995) um estudo quantitativo e qualitativo permite uma maior precisão aquando a análise dos resultados.

Pode ainda considerar-se que o estudo reúne algumas das características da investigação-ação. A investigação-ação supõe a intervenção num contexto com o objetivo de o melhorar. Tentou-se fazer “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção” (Cohen & Manion citados por Cardoso, 2014, p.33).

De acordo com Sousa e Baptista (2014), a investigação-ação “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (p. 65).

No caso deste estudo procurou-se compreender a relação entre gostar de ler e ser bom aluno e a relação entre ser leitor competente e ser bom aluno. Para conseguir este objetivo procurou-se conhecer o contexto, investigando através da recolha e análise de dados que permitiu perceber se os alunos gostavam ou não de ler, eram ou não leitores competentes e desenvolver ações no sentido de melhorar a competência leitora e de manter ou aumentar o gosto pela leitura. Esta ação foi mais intencional e

estruturada no contexto de 1.º CEB abarcando as duas dimensões da promoção do gosto pela leitura e do desenvolvimento de competências de leitura, em geral.

4.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Pardal & Correia (1995) afirmam que as técnicas e métodos escolhidos para uma investigação devem ser ajustados ao objeto de estudo, com o objetivo de direcionar a investigação de forma a conseguir responder a todas as questões de partida levantadas com o estudo.

O subcapítulo que se segue apresenta os métodos e técnicas utilizados para recolher as informações, assim como os instrumentos, e em seguida os métodos e técnicas de análise de dados e os instrumentos utilizados.

4.3.1. Métodos e técnicas de recolha de dados e instrumentos

Em conformidade com os objetivos definidos e com a natureza do estudo, na tabela 2 apresentam-se os métodos, técnicas de recolha de dados e os instrumentos utilizados durante o processo de investigação ocorrido ao longo da prática em ambos os ciclos, organizados de acordo com os períodos em que foram aplicados (observação e intervenção).

De Ketele e Roegiers (1999) afirmam que “somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação” (p. 12). Esta recolha permite adquirir informações sobre a amostra que possibilitam delinear princípios orientadores do estudo a realizar (Almeida & Pinto, 1982, citados por Silva & Pinto, 2003).

Tabela 2.
Métodos e técnicas de recolha de dados e instrumentos utilizados durante o processo de investigação

Métodos e técnicas de recolha de dados e instrumentos durante o processo de investigação		
Períodos	Métodos e técnicas	Instrumentos
Observação	- Observação direta não participante. - Observação indireta. - Entrevista semiestruturada à OC; - Análise documental.	- Notas de campo (cf. Anexo I). - Guião da entrevista à OC do 1.º CEB (cf. Anexo B); - Registos de avaliação elaborados pela OC.
Intervenção	- Observação direta participante.	- Notas de campo.

	- Observação indireta. - Inquérito por questionário;	- Questionários com questões de natureza fechada, aberta e de escolha múltipla (cf. Anexo J).
--	---	---

Nota. Elaboração própria.

Durante o período de observação, o objetivo era o de conhecer melhor a amostra definida para o estudo, obtendo informações ao nível do desempenho escolar, dos comportamentos e, relacionado especificamente com o estudo, a sua relação com a leitura (se é um leitor competente e/ou se gosta de ler). Para esse objetivo procedeu-se inicialmente à observação direta não participante da qual resultaram notas de campo que referiam os diversos comportamentos dos alunos ao longo de diferentes situações e momentos, tais como as situações diversificadas de leitura, vividas pelos alunos, em que se recolhiam dados sobre a compreensão leitora e eram feitos registos individuais sobre cada aluno. Esta técnica permite ao investigador, que tem o papel de observador, proceder à recolha de informações, tais como “traços significativos de um fenómeno, elementos facilitadores da orientação da pesquisa” (Quivy & Campenhoudt, 2003, e Pardal & Correia, 1995, p. 22).

Para além da observação direta, procedeu-se também à aplicação da observação indireta através da análise documental de diversos registos de avaliação dos alunos, nomeadamente das disciplinas de Estudo do Meio/Ciências Naturais, Matemática e Português, e também se realizou uma entrevista semiestruturada à OC. No que se refere à análise documental, esta é uma técnica que permite ultrapassar ou confirmar as interpretações estabelecidas e atingir novas informações que não são visíveis durante a observação (Pardal & Correia, 1995). Por sua vez, a entrevista semiestruturada à OC, apesar de ter um guião pré-definido, não é “orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori”, permitindo a obtenção de informações complementares não consideradas no guião (Pardal & Correia, 1995, p. 65). De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003) não basta observar e tirar apontamentos para compreender o nosso objeto de estudo. Se o objetivo é alcançar um estudo completo e preciso, é necessário ir mais além, é necessário complementar as informações do que observamos com outras técnicas que nos permitam preencher aquilo que esta observação não nos diz (Quivy & Campenhoudt, 2003). No que se refere ao período de intervenção, procedeu-se à aplicação do método da observação direta participante, da qual surgiram notas de campo (cf. Anexo I), e da observação indireta através da aplicação de um inquérito por questionário. Silva &

Pinto (2003) afirmam que esta técnica (inquérito por questionário) revela uma eficiência na obtenção de informações de um número reduzido de pessoas. O questionário foi elaborado a partir de uma adaptação do questionário de Famoso (2013).

Este questionário é composto por questões de resposta aberta, fechada e de escolha múltipla. As questões de resposta aberta permitem estudar um tema em profundidade, nomeadamente a opinião do inquirido face ao que significa para si ler (cf. Anexo K) (Pardal & Correia, 1995). As questões de resposta fechada limitam as possibilidades do inquirido, por exemplo, quando questionados sobre se gostam ou não de ler, as únicas hipóteses de resposta seriam sim ou não (cf. Anexo L). Por último, as questões de escolha múltipla: perguntas em leque ou leque fechado. As questões em leque permitem ao inquirido escolher uma ou mais respostas das alternativas dadas, como por exemplo quando questionados sobre o que mais gostam de ler (revistas, livros, etc.) (cf. anexo M) (Pardal & Correia, 1995). Por sua vez, as questões de leque fechado limitam a escolha do inquirido à escolha de uma só resposta, por exemplo quando questionados sobre a frequência com que falavam com a família sobre o que liam (cf. Anexo N) (Pardal & Correia, 1995).

4.3.2. Métodos e técnicas de análise de dados

No que concerne à análise de dados, esta pretende proporcionar meios facilitadores de interpretação dos dados recolhidos, com o objetivo de modelar e caracterizar o que se pretende estudar, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento científico (Pardal & Correia, 1995). Neste estudo específico, o nível de investigação empírica é o causal, pois pretende-se verificar se existe uma relação de causa-efeito entre o domínio da competência da compreensão leitora e os resultados escolares e, ainda, entre o gosto pela leitura e os resultados escolares (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Este estudo será composto por dois tipos de análise: análise estatística dos dados e análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2003). A análise estatística será utilizada para o tratamento dos dados recolhidos das questões abertas, fechadas e de escolha múltipla dos questionários. Para esta análise serão elaborados ciclogramas e histogramas com a frequência relativa em percentagem, recorrendo à utilização do programa *Microsoft Excel*. Por ser uma comparação entre os dois ciclos e estes terem

uma constituição diferente (1.º CEB – 24 alunos; 2.º CEB – 37 alunos) optou-se por utilizar, maioritariamente, a frequência absoluta para que os dados sejam possíveis de comparar.

A análise de conteúdo será praticada aquando a análise das questões de resposta aberta, posteriormente à sua análise estatística. Por exemplo, na questão “10. Escreve três palavras sobre o que é para ti ler.”, após a recolha de todas as palavras, estas serão qualificadas como sendo negativas e positivas. Posteriormente serão organizadas num histograma utilizando essas designações.

Ainda realizando a análise de conteúdo, durante a observação, foram elaboradas tabelas com as variáveis de estudo (leitor competente, gosto pela leitura e resultados escolares), com o objetivo de verificar se existe uma relação causa-efeito entre as mesmas.

4.4. Princípios éticos do processo de investigação

De acordo com a *Carta de Ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2014) deve haver um princípio de respeito pela privacidade dos participantes da investigação. Qualquer processo de investigação pode dificultar ou afetar aqueles que nele participam, por esse motivo devem ser considerados diversos princípios éticos que visam proteger os participantes dessa investigação (Tuckman, 2002).

Os participantes da investigação e os seus representantes legais têm o direito de ser previamente informados e elucidados sobre todos os pontos referentes à sua participação na investigação (SPCE, 2014). Após esse esclarecimento poderão consentir a sua participação, podendo alterar essa decisão a qualquer altura da investigação (consentimento informado) (SPCE, 2014). Com o objetivo de informar os encarregados de educação (EE), as OC's enviaram um *e-mail* a explicar o estudo que iria ser executado, explicitando a sua natureza e os seus objetivos, pedindo o seu consentimento.

Uma das técnicas aplicadas neste estudo foram os inquéritos por questionário aplicados aos alunos. Uma das preocupações aquando a elaboração dos questionários deverá ser a privacidade dos participantes (SPCE, 2014). Tendo em consideração esse princípio ético, os questionários foram elaborados de forma a que todos os dados fossem anónimos e confidenciais.

Ainda relativo ao princípio ético da privacidade, aquando a realização da análise de dados, os nomes de todos os participantes foram suprimidos. A designação das turmas do 2.º CEB foi realizada com 1 e 2 e os nomes de todos os participantes eram representados com as iniciais do nome próprio e do apelido.

4.5. Plano de intervenção

No que se refere à intervenção didática em sala de aula há que considerar distintamente os dois contextos.

No 2.º CEB, lecionaram-se as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais e as situações de leitura que ocorriam eram diretamente ligadas aos conteúdos dessas disciplinas. O tipo de leitura praticado era o ler para aprender e o ler para fazer, nomeadamente o ler para responder a questões ou realizar outras tarefas no âmbito dessas disciplinas, fazer atividades experimentais, por exemplo, e o ler para obter informações sobre determinado conteúdo. No caso da Matemática, a leitura e compreensão dos enunciados matemáticos era realizada de forma muito intencional, ajudando os alunos a identificar os problemas de compreensão leitora. Foi no âmbito de situações dessa natureza que foram recolhidos dados para a realização do estudo com recurso a instrumentos de recolha e também através das diversas produções dos alunos.

No 1.º CEB, a intervenção pedagógica foi mais transversal, pois as atividades realizadas decorreram no âmbito das três disciplinas (Estudo do Meio, Matemática e Português). Em Estudo do Meio pretendia-se que os alunos interpretassem notícias relacionadas com o meio ambiente, verificando o seu domínio da compreensão leitora. Em Português ocorreram diversos momentos de Trabalho de Texto em que os alunos trabalham os textos dos colegas, realizando a sua interpretação e melhoramento (reescrita). Ainda em Português, realizou-se uma leitura orientada do livro *Um Saltinho a Lisboa*, sendo feita uma interpretação do conteúdo do texto de duas em duas páginas. Em Matemática, os alunos liam os enunciados, eram-lhes colocadas, individualmente, questões de compreensão relativamente aos mesmos e feitos registos das respostas dadas, seguia-se depois um momento de discussão coletiva.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No subcapítulo que se segue apresenta-se a análise comparativa dos dados recolhidos em ambos os ciclos e uma discussão fundamentada dos mesmos. Essa análise estatística e de conteúdo foi realizada considerando as variáveis em estudo: leitor competente; gosto pela leitura e resultados escolares. Aquando da apresentação dos resultados pretende-se que esta seja apresentada de forma clara e organizada (Coutinho, 2014). Assim, seguindo esta autora, tentar-se-á apresentar os dados de forma clara para facilitar a leitura e compreensão dos mesmos.

Inicialmente, a análise dos dados foi realizada de forma individual para cada um dos ciclos, em frequência relativa em percentagem. Posteriormente, foi realizada uma análise comparativa desses dados e realizados os histogramas que se apresentam em seguida.

O subcapítulo é composto por apresentação e discussão da análise comparativa dos dados recolhidos através de inquéritos por questionário aplicados no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico e apresentação dos dados recolhidos e apresentação dos dados recolhidos sobre a relação entre leitor competente, gostar de ler e ser bom aluno.

5.1. Apresentação e discussão da análise comparativa dos dados recolhidos dos questionários do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

O questionário aplicado organiza-se de acordo com três temáticas: (i) gosto pela leitura, que inclui as questões 1 e 9; (ii) hábitos e práticas de leitura do aluno, da questão 2 à 8 e (iii) opinião dos alunos sobre a leitura, que engloba a questão 10.

Considerando a categoria “Gosto pela leitura”, no que se refere à questão “1. Gostas de ler?”, os dados são apresentados no histograma da figura 1 que segue.

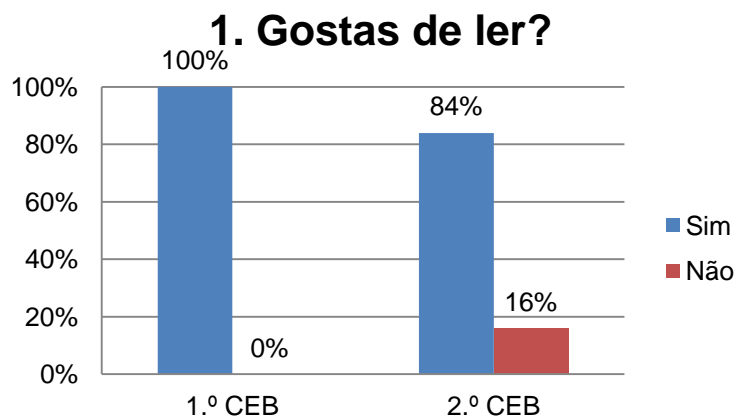


Figura 1. Comparação dos dados obtidos na questão 1 em ambos os ciclos.

De acordo com a figura, verifica-se que 100% (24 alunos) dos alunos do 1.º CEB afirmaram que gostavam de ler e no 2.º CEB, somente 84% (31 alunos) revelaram esse gosto (cf. Anexo L). Esta discrepância de resultados pode ser justificada pelos diferentes contextos socioculturais dos ciclos, que é considerado um fator influenciador da relação do aluno com a leitura (Silva et al, 2011). Por outro lado, alguns destes alunos apresentam algumas dificuldades no que se refere à compreensão de leitura, dado recolhido a partir da análise dos resultados dos alunos a Português e a partir de informações dadas pelas OC. De acordo com Araújo, Costa e Folgado citados por Azevedo e Balça (2016), esta dificuldade poderá justificar a sua relação com a leitura, pois quanto menos compreendem menos gostam de ler. Por outro lado, há autores que referem que alunos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, apresentam maiores dificuldades ao nível da compreensão leitora (Gonçalves, Sardinha & Osório citados por Azevedo e Balça, 2016, p. 31) e por terem essas dificuldades gostam menos de ler. Tendo em conta que o contexto socioeconómico destes alunos é um contexto considerado desfavorecido, também se poderá questionar a influência do contexto na percentagem de alunos que não gostam de ler.

Em seguida, questionaram-se os alunos sobre quais as razões porque gostavam de ler, sendo esses dados organizado no histograma que se segue (cf. Figura 2).

1.1. Se respondeste Sim, indica uma razão pela qual gostas de ler.

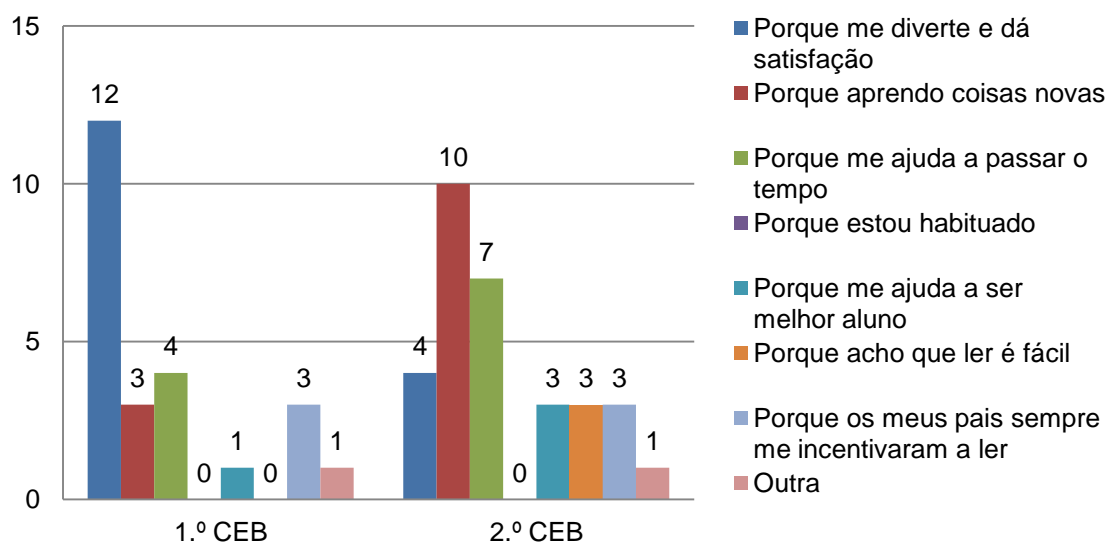


Figura 2. Comparação dos dados obtidos na questão 1.1. em ambos os ciclos.

Quando questionados sobre quais as razões pelas quais gostavam de ler (cf. Anexo O), os alunos de ambos os ciclos apresentaram respostas diversas (cf. Figura 2). A resposta mais frequente no 1.º CEB foi “Porque me diverte e dá satisfação” e no 2.º CEB foi “Porque aprendo coisas novas”. Uma das respostas mais atípicas foi de um aluno do 2.º CEB, que selecionou a opção “Outra” e escreveu “Porque me ajuda a passar momentos difíceis”.

Só no 2.º ciclo é que se obtiveram respostas negativas, a figura que se segue, figura 3, dá conta das razões que esses alunos apontam para não gostar de ler.

1.2. Se respondeste que Não, indica uma razão pela qual não gostas de ler.

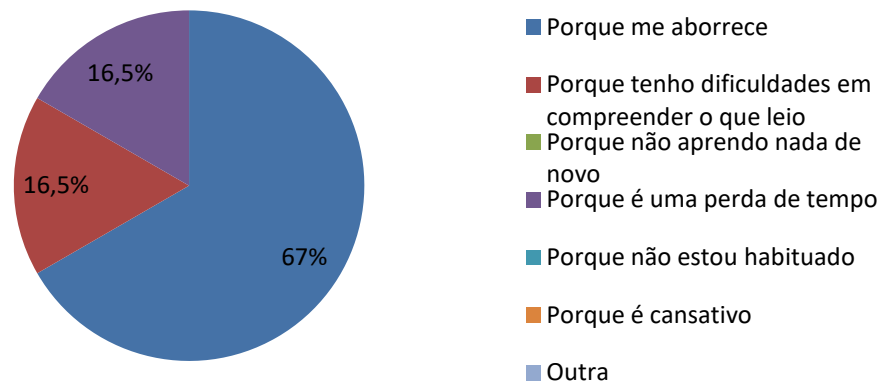


Figura 3. Dados obtidos na questão 1.2. somente no 2.º CEB.

Após a leitura dos dados relativos (somente ao 2.º CEB), a resposta mais frequente foi “Porque me aborrece” com 67% (4 alunos).

Ainda referente à temática do “Gosto pela leitura”, após a recolha das respostas dadas na questão “9. Indica os nomes de três livros que leste ultimamente e de que mais gostaste”, categorizaram-se os livros de acordo com o género (cf. Figura 4). Pretendia-se identificar as preferências dos alunos no que se refere a géneros.

Género dos livros lidos pelos alunos

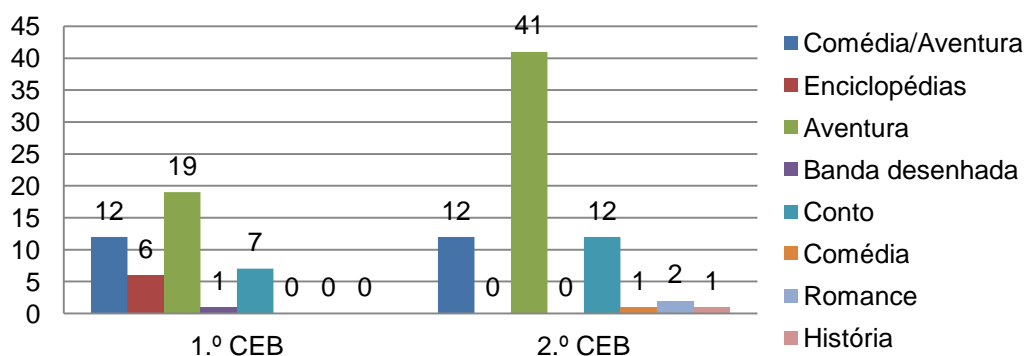


Figura 4. Comparação dos dados obtidos na questão 9 em ambos os ciclos.

Aquando a recolha de dados da questão 9 (cf. Anexo P) verificou-se que nem todos responderam ou nem todas as respostas eram legíveis. Após a leitura do histograma da figura 4, depreendeu-se que os géneros de livros lidos por cada ciclo

diferem. No 1.º CEB os géneros de livros mais lidos são os de comédia/aventura (12 alunos) e os de aventura (19 alunos). No 2.º CEB o género que mais se destaca é o de aventuras (41 alunos). No contexto do 1.º CEB, contrariamente ao que se lê no histograma da figura 4, durante a observação as preferências dos alunos apontavam para os livros de banda desenhada. No início do período de intervenção, a autora levou diversos livros de uma coleção de banda desenhada e todos os dias, até ao final da intervenção, observou-se que os alunos liam esses livros, partilhando entre si as suas opiniões sobre os mesmos.

Esta constatação parece indiciar a importância que tem a diversidade de obras que se colocam à disposição das crianças na formação dos seus gostos e preferências no que à leitura diz respeito.

Em seguida, apresenta-se a análise das questões relacionadas com a temática dos “Hábitos e práticas de leitura do aluno”, iniciando-se na questão 2 do questionário.

Ao analisar as respostas da questão “2. Costumas ler sozinho/a fora da escola?” organizou-se essa informação no seguinte histograma da figura 5.

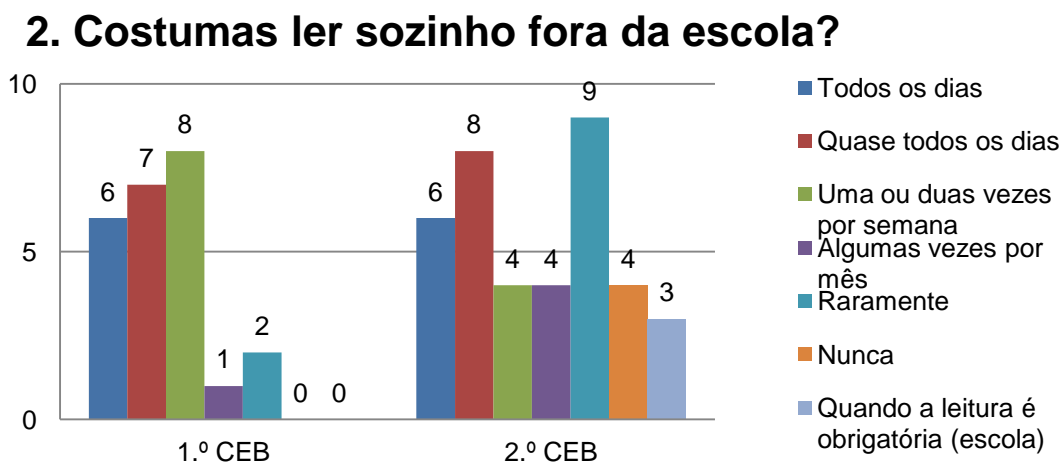


Figura 5. Comparação dos dados obtidos na questão 2 em ambos os ciclos.

Após a recolha e organização desses dados (cf. Anexo Q), verificou-se que mais alunos do 1.º CEB que do 2.º CEB afirmam ler sozinhos fora da escola (cf. Figura 5), sendo as suas respostas mais frequentes “Todos os dias” (6 alunos), “Quase todos os dias” (7 alunos) e “Uma ou duas vezes por semana”. No 2.º CEB as respostas mais frequentes são “Quase todos os dias” e “Raramente”.

Analisando a figura 6, abaixo, na qual se apresentam a frequência com que os alunos leem no 1.º e no 2.º CEB (cf. Anexo R), verificam-se resultados díspares em ambos os ciclos.

3. Com que frequência lê, sem contar com os livros da escola?

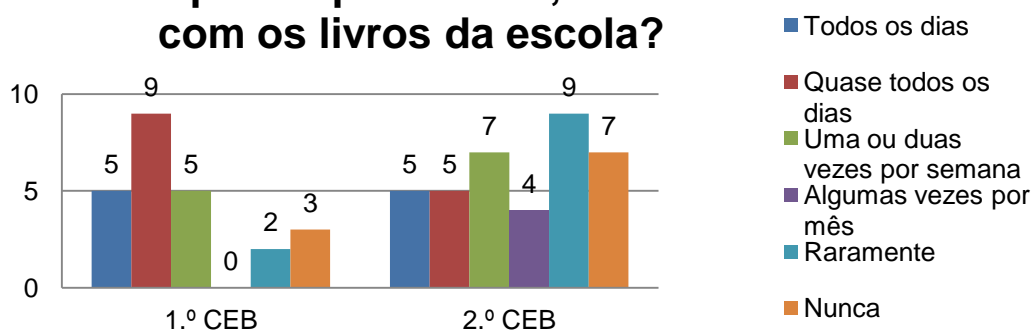


Figura 6. Comparação dos dados obtidos na questão 3 em ambos os ciclos.

Confirma-se que os alunos do 1.º CEB têm mais hábitos de leitura que os alunos do 2.º CEB, sendo as suas respostas mais frequentes “Todos os dias” (5 alunos), “Quase todos os dias” (9 alunos) e “Uma ou duas vezes por semana” (5 alunos). Por sua vez, a resposta mais frequente dos alunos do 2.º CEB é “Raramente” (9 alunos), seguindo-se “Uma ou duas vezes por semana” (7 alunos) e “Nunca” (7 alunos).

Depois de analisar os resultados desta questão, considera-se que estes podem relacionar-se com os resultados da questão “1. Gostas de ler?”. No 1.º CEB todos os alunos gostam de ler e leem mais fora da escola. De acordo com um estudo realizado por Neves (2010), o contacto com os livros promovido pela família desde cedo, molda a relação do aluno com os livros, tornando-a mais positiva.

Apresenta-se a seguir a figura 7 com dados referentes à avaliação que os alunos fazem sobre se leem ou não o suficiente.

4. Achas que lêes tanto quanto devias?

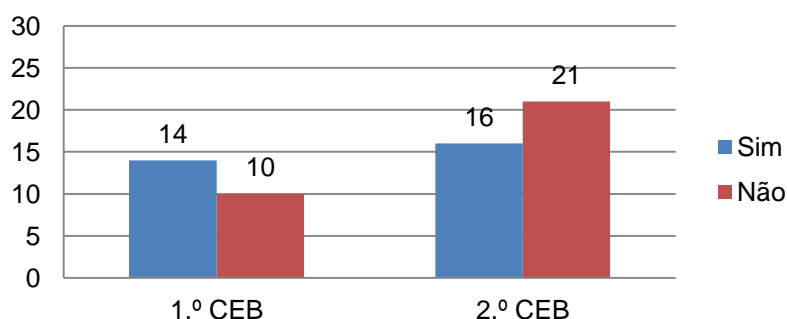


Figura 7. Comparação dos dados obtidos na questão 4 em ambos os ciclos.

Depois da leitura do histograma da figura 7, referente à questão “4. Achas que lêes tanto quanto devias?” (cf. Anexo S) confere-se que no 1.º CEB são mais os alunos que afirmam que leem o suficiente (14 alunos) do que os que afirmam que não (10 alunos). Por sua vez, no 2.º CEB este cenário é alterado, existindo mais alunos que consideram que não leem o suficiente (21 alunos) do que alunos que consideram que sim (16 alunos).

Considerando, agora, as preferências dos alunos, a figura 8 dá conta do que é que os alunos mais gostam de ler.

5. Indica o que mais gostas de ler (podes escolher uma ou mais opções):

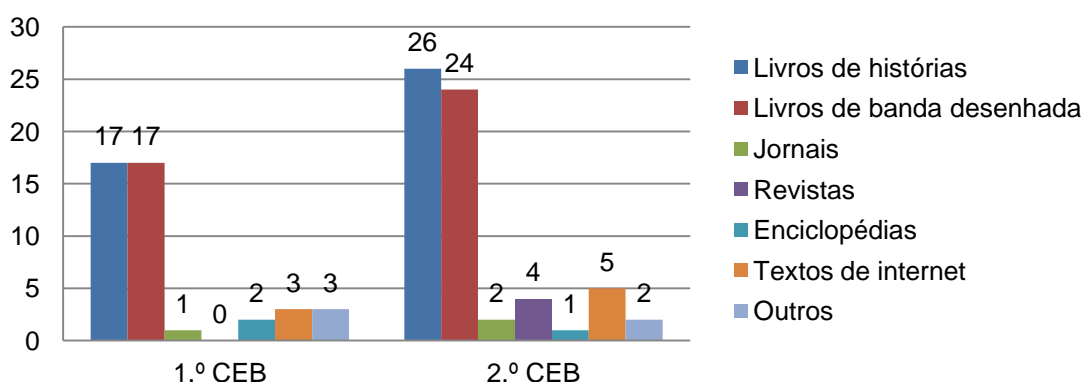


Figura 8. Comparação dos dados obtidos na questão 5 em ambos os ciclos.

Quando questionados sobre o que mais liam, a análise do histograma da figura 8 revelou que, em ambos os ciclos, os alunos dão preferência aos livros de histórias e

aos livros de banda desenhada (cf. Anexo M). Por sua vez, o que os alunos menos leem são jornais e enciclopédias.

Os resultados apresentados nesta questão podem ser justificados com o facto de tanto os jornais como as enciclopédias apresentarem tipos de textos com os quais os alunos não se encontram familiarizados, o que torna a sua leitura mais complicada (Smith, 1999).

A escola fornece ferramentas para trabalhar com o texto expositivo e narrativo, sendo estes os tipos de texto mais frequentes na escola (Zeidan, 2012). A promoção do contacto com diversos tipos de textos cabe à escola, sendo este contacto muito benéfico para o desenvolvimento do domínio da compreensão leitora do aluno (Smith, 1999).

Relativamente à frequência com que os inquiridos falam sobre o que leem, sintetizam-se os dados na figura 9 (cf. Anexo T).

6. Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lês?

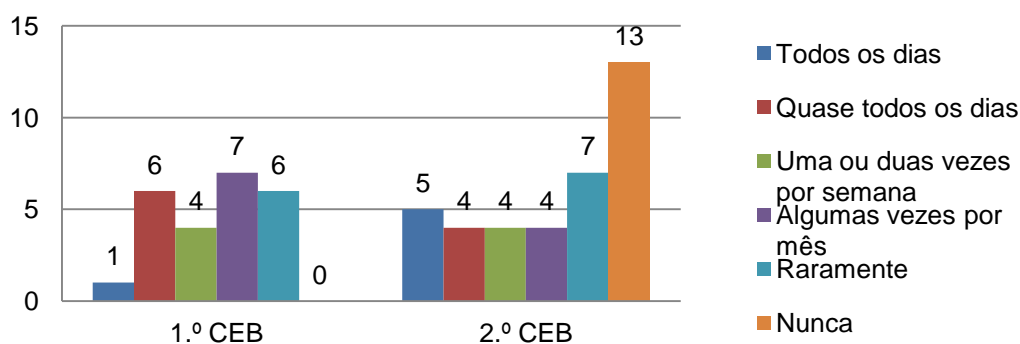


Figura 9. Comparação dos dados obtidos na questão 6 em ambos os ciclos.

Observando a figura, constata-se que no 2.º CEB há menos comunicação entre os alunos e a família sobre o que leem, pois a resposta mais repetida é “Nunca” (13 alunos). No 1.º CEB as respostas mais frequentes são “Quase todos os dias” (6 alunos) e “Algumas vezes por mês” (6 alunos). Estes resultados são corroborados por um estudo realizado por Zeidan (2012), que afirma que as conversas sobre leitura realizadas com a família, fomentam uma relação positiva entre o aluno e a leitura.

Averiguou-se também sobre se os alunos recebiam ou não livros como presente, As respostas dadas estão tratadas na figura 10.

7. Costumas receber livros como presente?

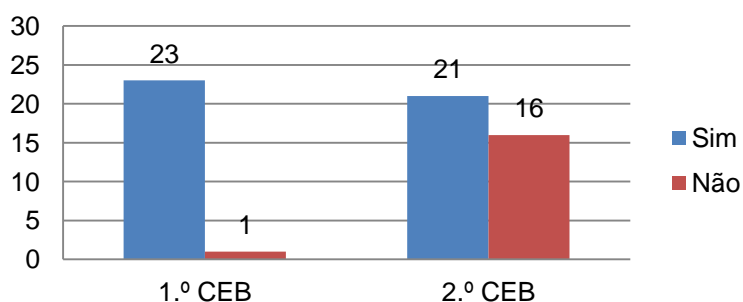


Figura 10. Comparação dos dados obtidos na questão 7 em ambos os ciclos.

Os dados relativos à questão “7. Costumas receber livros como presente?” (cf. Figura 10), revelam que todos os alunos do 1.º CEB referem receber livros como presente, com exceção de um aluno que refere não receber. No 2.º CEB vinte e um alunos afirmam que recebem livros como presente e dezasseis afirmam que não. Em termos percentuais, podemos verificar que há discrepância de valores entre o 1.º e o 2.º CEB face à resposta “não”, sendo de 4% para 43% (cf. Anexo T).

A figura 11 dá conta da existência ou não de biblioteca na escola frequentada pelos inquiridos.

8. Na tua escola existe biblioteca?

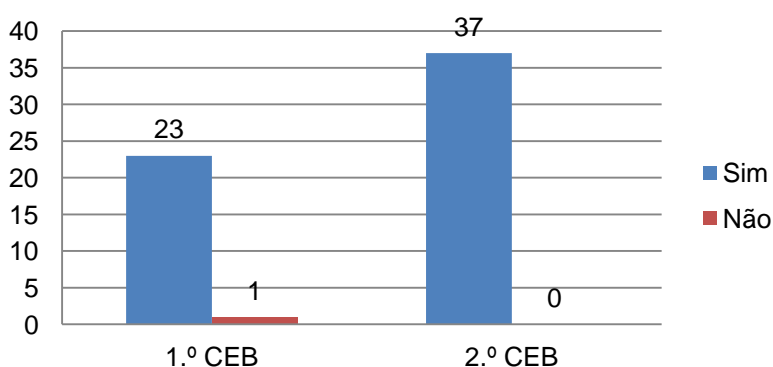


Figura 11. Comparação dos dados obtidos na questão 8 em ambos os ciclos.

No que se refere à questão “Na tua escola existe biblioteca?”, não se revelaram grandes diferenças nos resultados (cf. Anexo U). No 2.º CEB verifica-se uma unanimidade na resposta (sim) e no 1.º CEB somente um dos alunos afirma que “não”.

Falando com o aluno que deu a resposta negativa foi possível averiguar-se tratar-se de um lapso.

De acordo com Neves (2010) a biblioteca da escola é um dos organismos escolares mais importantes para a formação de leitores. A leitura somente ao nível da sala de aula concede à mesma uma vertente de obrigatoriedade e a biblioteca é um dos espaços escolares que tem o potencial de dar à leitura uma vertente pessoal, ou seja, que o aluno possa escolher ler (Neves, 2010). Os resultados da questão “1. Gostas de ler?” vão ao encontro do que afirma Neves (2010), pois os alunos do 1.º CEB têm um contacto mais centrado na ludicidade dos livros do que na obrigatoriedade dos mesmos.

A figura 12 dá conta da regularidade com que os alunos utilizam a biblioteca.

8.1. Se respondeste Sim, costumás requisitar livros da biblioteca?

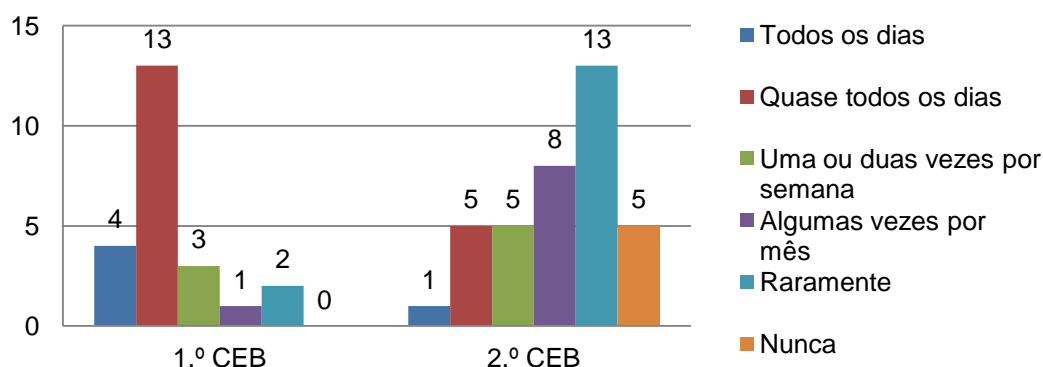


Figura 12. Comparação dos dados obtidos na questão 8.1. em ambos os ciclos.

Analisou-se a frequência com que os alunos requisitam livros da biblioteca (cf. Anexo V). Fazendo a leitura desse histograma, confirma-se que os alunos do 1.º CEB requisitam mais livros, sendo a sua resposta mais constante “Quase todos os dias” (13 alunos). Contrariamente ao 1.º CEB, no 2.º CEB a resposta mais frequente é “Raramente” (13 alunos).

No que se refere aos resultados do 1.º CEB, considera-se que estes podem ser justificados pelo facto de haver uma promoção do contacto direto com os livros na sala de aula. Por exemplo, uma das atividades implementadas ao longo da intervenção pedagógica foi a construção de uma biblioteca de sala de aula.

Após a análise dos resultados desta questão, estabeleceu-se uma relação entre estes e os resultados das questões “2. Costumas ler sozinho fora da escola?”,

“3. Com que frequência lê, sem contar com os livros da escola?” e “4. Achas que lê tanto quanto devias?”. Relativamente aos resultados apresentados nos questionários do 2.º CEB, como se pode comprovar, é referido que os alunos “Raramente” requisitam livros da biblioteca da escola ou então somente “Algumas vezes por mês”. Estes resultados podem explicar o porquê de considerarem que não leem tanto quanto deviam ou a sua parca frequência de leitura fora do contexto escolar.

Para melhor avaliar a relação que os alunos têm com a leitura, foi-lhes pedido: “escreve três palavras sobre o que é para ti a leitura”. A figura 13 dá conta dos resultados da categorização dessas palavras em negativas e positivas (cf. Anexo K).

Categorização das palavras que caracterizam o que é para os alunos ler

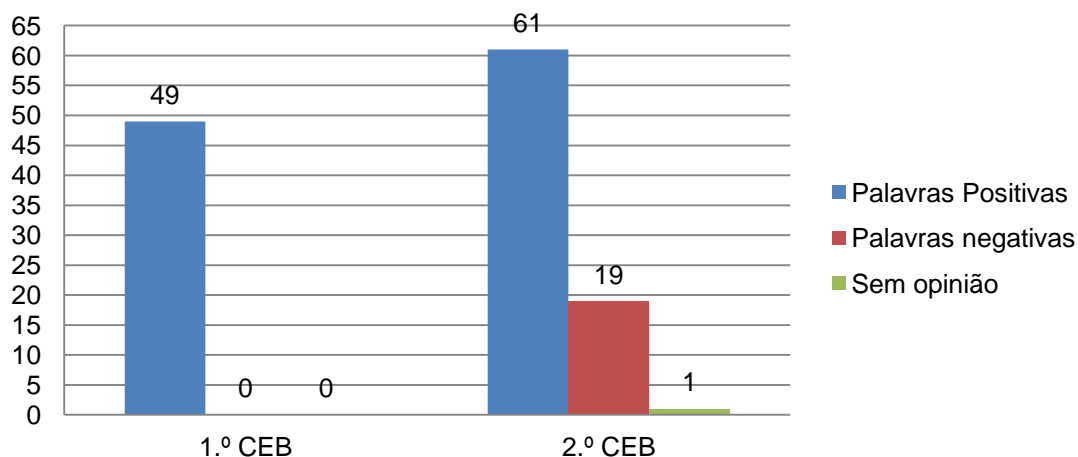


Figura 13. Comparação dos dados obtidos em ambos os ciclos face ao que é ler.

A análise do histograma mostra que no 1.º CEB, a opinião geral dos alunos sobre a leitura é positiva (cf. Anexo K). Alguns exemplos: “Alegria”; “Educativo”; “Um remédio para a cabeça” e “Crescer”. Em contrapartida, no 2.º CEB alguns alunos (19 alunos) consideraram que ler era “Aborrecido”, uma “Porcaria”, “Perda de tempo”, etc. (cf. Anexo K). Estes dados são interessantes quando confrontados com o número de alunos de 2.º CEB que dizem gostar de ler. No 2.º CEB há trinta e um alunos que dizem gostar e seis que dizem não gostar de ler. Há dezanove alunos que consideram a leitura “aborrecido, porcaria, perda de tempo”. Questiona-se se os alunos de 2.º CEB terão ou não sido sinceros ao responder à pergunta “Gostas de ler?”. Será que os alunos terão respondido a verdade ou terão optado por responder aquilo que achavam

“politicamente correto”, a resposta que achavam que iria agradar à “professora”? É um dado que merece reflexão.

Em síntese, de acordo com as respostas dadas, o perfil de leitor do 1.º CEB é o seguinte: gostam de ler, a maioria são leitores competentes ou medianamente competentes, leem frequentemente na escola e fora dela, gostam de livros de aventuras e de banda desenhada, recebem livros de presente com frequência, são bons alunos. Para este grupo ler é divertido.

No que concerne ao perfil de leitor do 2.º CEB, após a análise de dados podemos concluir que: na sua maioria referem gostar de ler, na sua maioria são leitores pouco competentes, não costumam ler frequentemente na escola e nem fora dela, preferem livros de aventuras, recebem livros de presente com alguma frequência, são alunos medianos. Para uma parte deste grupo ler pode ser divertido, para outra não passa de um aborrecimento.

5.2. Apresentação dos dados recolhidos sobre a relação entre leitor competente, gostar de ler e ser bom aluno

Ao longo de todo o período de intervenção pedagógica foram elaboradas atividades (cf. Anexo W) que tinham como objetivo recolher informações que permitissem responder às questões de partida previamente formuladas.

Com base no objetivo referido, foram elaboradas notas de campo organizadas em tabelas. A tabela que se segue, organiza essas informações de acordo com as variáveis consideradas para este estudo: leitor competente; gosto pela leitura; resultados escolares a Estudo do Meio/Ciências Naturais; resultados escolares a Matemática e resultados escolares a Português.

Uma vez que o mestrado que a autora frequenta só permite a intervenção pedagógica no 2º CEB em Ciências Naturais e Matemática, esta imposição refletiu-se na escolha das disciplinas a integrar no estudo. Relativamente à disciplina de Português, considerou-se fundamental que esta fizesse parte deste estudo devido ao tema e, também, pela sua transversalidade face a todas as áreas do saber.

A amostra referida nas tabelas que se segue considera todos os alunos do 1.º e do 2.º CEB, sendo que os quatro alunos que não responderam ao questionário se encontram contabilizados.

Relativamente às classificações apresentadas na tabela 3, referentes ao 1.º CEB, estas são: satisfaz (S); bom (B); muito bom (MB) e excelente (E). Por sua vez, as classificações do 2.º CEB são realizadas de 1 a 5.

No que concerne à avaliação da variável *leitor competente* esta é realizada numa escala qualitativa de 1 a 4, sendo que 1 é *fraco*, 2 é *não satisfaz*, 3 é *satisfaz* e 4 é *satisfaz bastante*.

A tabela 3 apresenta os resultados obtidos relativamente às variáveis em estudo através dos questionários e da observação ao longo da intervenção no 3.º ano do 1.º CEB.

Tabela 3.
Grelha de registo das variáveis em estudo e resultados escolares da turma do 3.º ano do 1.º CEB

Aluno	Leitor Competente	Gosto pela leitura	Estudo do Meio	Matemática	Português	Média Disciplinas
CO	4	Sim	E	E	E	E
CA	4	Sim	E	MB	MB	MB
FC	4	Sim	B	B	B	B
FB	3	Sim	B	S	S	S
GE	4	Sim	MB	B	B	B
JS	4	Sim	E	E	E	E
JP	3	Sim	S	S	S	S
JE	4	Sim	E	E	E	E
JM	4	Sim	B	B	B	B
LS	4	Sim	E	E	E	E
MMes	4	Sim	B	E	B	B
MF	3	Sim	S	S	S	S
MC	4	Sim	E	E	E	E
MP	4	Sim	B	B	MB	B
MFr	4	Sim	B	B	B	B
ML	4	Sim	E	E	E	E
MM	4	Sim	B	S	B	B
NR	4	Sim	B	B	B	B
PL	4	Sim	B	B	B	B
PC	4	Sim	E	E	MB	E
RC	3	Sim	B	S	S	S
TM	4	Sim	E	E	E	E
VC	3	Sim	S	S	S	S
XG	3	Sim	S	S	S	S

Nota: Dados recolhidos na observação durante a intervenção pedagógica no 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Após a análise da tabela 3, na variável *leitor competente* verifica-se que no 3.º ano do 1.º CEB, os valores se encontram sempre entre os níveis 3 (6 alunos) e 4 (18 alunos), ou seja, a maioria compreende o que lê, apresentando somente dificuldades pouco significativas para causar um efeito negativo nos resultados escolares. Na variável *gosto pela leitura*, em todos os questionários os alunos afirmaram que gostavam de ler. Esta afirmação comprovou-se com os comportamentos demonstrados pelos mesmos ao longo da observação. Os alunos liam todos os dias, nos vários momentos livres, tendo sempre um livro na mesa. Após essas leituras, conversaram com os colegas sobre o que liam, mostrando sempre entusiasmo.

Relativamente às médias das três disciplinas consideradas para este estudo, a maioria dos alunos apresenta uma média de Bom. Somente um aluno tem uma média de Muito Bom, oito alunos apresentam uma média de Excelente e seis têm uma média de Satisfaz.

Relacionando os níveis de *leitor competente* com os resultados escolares, verifica-se que os alunos com nível 3 têm médias de Satisfaz (6 alunos) e os que apresentam um nível 4 no domínio da compreensão leitora têm uma média de Bom, Muito Bom e Excelente.

Tal como já foi referido acima, nos questionários 100% dos alunos afirmaram que gostavam de ler. Esta opinião dos alunos é confirmada pelos comportamentos observados ao longo de toda a intervenção pedagógica.

Em síntese, no 1.º CEB, os seis alunos que são leitores menos competentes revelam um nível de aproveitamento menos satisfatório em Português, Matemática e Estudo do Meio.

Quanto aos dados recolhidos nos questionários e durante as observações ao longo da intervenção pedagógica na turma 1 do 6.º ano do 2.º CEB, estes encontram-se organizados na tabela 4.

Tabela 4.

Grelha de registo das variáveis em estudo e resultados escolares da turma 1 do 2.º CEB

Aluno	Leitor Competente	Gosto pela leitura	Ciências Naturais	Matemática	Português	Média Disciplinas
AG	3	Sim	3	2	3	3
AF	2	Sim	2	2	2	2
AV	3	Não	3	3	4	3
AR	3	Sim	3	2	3	3
BP	4	Sim	5	5	5	5
CM	1	Não	2	2	2	2
DA	4	Sim	4	4	4	4

DD	4	Sim	4	4	4	4
DR	2	Sim	2	2	3	2
DS	4	Sim	5	5	5	5
ET	3	Sim	3	2	3	3
EA	3	Sim	3	3	3	3
GF	3	Sim	3	3	3	3
JP	3	Sim	3	2	3	3
JB	3	Sim	3	3	3	3
LM	3	Sim	3	3	4	3
PF	4	Sim	4	3	4	4
PA	2	Sim	3	2	2	2
RB	4	Sim	4	4	4	4
SB	3	Sim	3	4	3	3
ZF	2	Sim	3	2	2	2

Nota: Dados recolhidos na observação durante a intervenção pedagógica na turma 1 do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Analisando a tabela 4, verifica-se que a variável leitor competente apresenta cinco alunos que se encontram nos níveis 1 (1 aluno) e 2 (4 alunos). Relativamente aos outros níveis considerados na variável leitor competente, dez alunos encontram-se no nível 3 e os outros seis no nível 4.

Ao analisar as médias, verifica-se que a moda é a média de 3. Somente dois alunos apresentam uma média de 5. Com média de 2 verificam-se cinco alunos e com média de 4 verificam-se quatro alunos.

No que concerne ao gosto pela leitura, dos vinte e um alunos da turma, somente três afirmam nos questionários que não gostam de ler. Estas afirmações não foram possíveis de confirmar aquando a observação, devido ao tempo escasso e às limitações na intervenção.

Estabelecendo uma relação entre os níveis de *leitor competente* e as médias dos resultados escolares, verifica-se que os alunos que apresentam uma média negativa (2) se encontram no nível 1 ou 2. Relativamente aos alunos que se encontram nos níveis 3 e 4, estes apresentam médias de 3, 4 e 5. Com estes dados pode confirmar-se que os alunos que apresentam menos dificuldades ao nível da compreensão leitora, apresentam resultados escolares positivos e que os alunos que apresentam uma maior dificuldade ao nível da compreensão leitora apresentam uma média escolar negativa.

Na tabela 5 encontram-se os dados recolhidos sobre as variáveis em estudo durante a observação e nos questionários elaborados pelos alunos da turma 2 do 6.º ano do 2.º CEB.

Tabela 5.

Grelha de registo das variáveis em estudo e resultados escolares da turma 2 do 2.º CEB

Aluno	Leitor Competente	Gosto pela leitura	Ciências Naturais	Matemática	Português	Média Disciplinas
AF	4	Sim	4	4	4	4
AS	3	Sim	3	2	3	3
AB	3	Sim	3	3	3	3
BN	3	Sim	3	3	4	3
BF	-----	-----	-----	-----	-----	-----
DG	3	Sim	4	3	3	3
DCO	4	Não	5	4	4	4
DC	4	Não	5	5	5	5
FS	-----	-----	-----	-----	-----	-----
IV	1	Não	2	2	2	2
KM	3	Sim	3	3	3	3
LF	3	Sim	3	3	3	3
LS	2	Sim	3	2	2	2
MP	3	Sim	3	2	3	2
MB	3	Sim	3	3	3	3
NF	3	Sim	3	2	3	3
NC	2	Sim	3	2	2	2
RM	4	Sim	4	3	4	4
RMA	3	Não	3	3	3	3
VG	2	Sim	3	2	2	2
VV	3	Sim	3	2	3	3
MD	3	Sim	3	3	3	3

Nota: Dados recolhidos na observação durante a intervenção pedagógica na turma 2 do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

A partir da análise da tabela 5, considera-se que na variável *leitor competente* existem quatro alunos entre os níveis 1 (1 aluno) e 2 (3 alunos). Nos níveis 3 e 4 encontram-se 16 alunos, respetivamente doze e quatro alunos.

No que se refere às médias, existem quatro alunos com média de 2, onze alunos com média de 3 (moda), quatro alunos com média de 4 e somente um aluno com média de 5.

Relacionado com a variável *gosto pela leitura* verifica-se que a maioria dos alunos refere que gosta de ler (17 alunos) e somente quatro alunos referem que não. Os dados relativos a esta variável resultam da análise dos questionários e de diversas conversas informais com os alunos, em que se confirma que os quatro alunos que referem que não gostam de ler, raramente o fazem, dizendo que é uma atividade que não os atrai e que a consideram uma “Perda de tempo” como referiram nos questionários (cf. Anexo K).

Ao relacionar os níveis da variável leitor competente com as médias escolares, verifica-se que os alunos que apresentam médias de 2 se encontram nos níveis 1 e 2 de leitor competente. No que se refere aos alunos que apresentam médias de 3, 4 e 5, os seus níveis de leitor competente oscilam entre os 3 e 4.

Destaca-se a situação de dois alunos que assumem não gostar de ler e são os melhores alunos da turma. Um deles tem a média de 5 a todas as disciplinas, incluindo a Português e outro tem entre 4 e 5. Concomitantemente, estes dois alunos apresentam também o nível 4 na variável *leitor competente*. Nestes dois casos, parece evidente que ser bom aluno não significa gostar de ler, mas significa que compreende o que lê, sendo um leitor competente.

Posteriormente, realizou-se uma organização dos dados sobre a variável leitor competente no 3.º ano do 1.º CEB no histograma da figura 14.

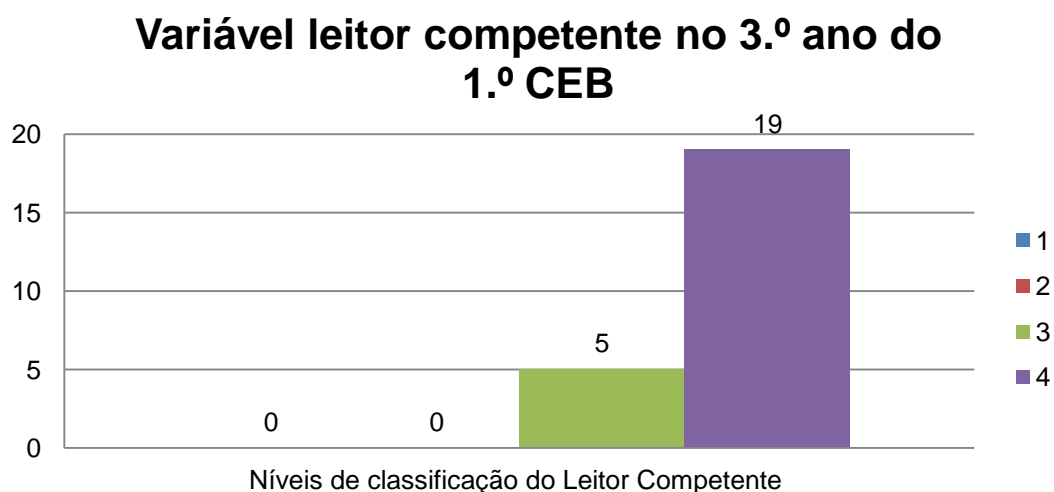


Figura 14. Variável leitor competente no 3.º ano do 1.º CEB.

Ao analisar o histograma da figura 14, verifica-se que o nível de leitor competente dos alunos do 3.º ano se encontra entre o 3 e o 4, ou seja, que a maioria apresenta poucas dificuldades ao nível da compreensão leitora.

Em seguida, organizaram-se os dados recolhidos relacionados com variável leitor competente das duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB e elaborou-se o histograma da figura 15.

Variável leitor competente nas turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB

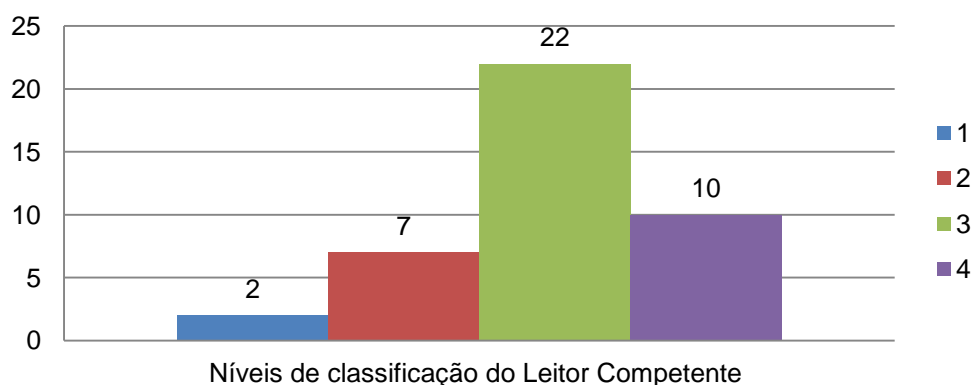


Figura 15. Variável leitor competente nas duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB.

Com a leitura do histograma da figura 15, confirma-se que os níveis de compreensão leitora dos alunos do 6.º ano se encontram mais distribuídos que os do 3.º ano. Verifica-se que a maioria dos alunos (22 alunos) se encontra no nível 3. Por sua vez, dez alunos encontram-se no nível 5. No nível 2 encontram-se sete alunos e no nível 1 somente dois alunos. Verifica-se que a maioria dos alunos se enquadra nos níveis 3 e 4.

Em relação à variável *gosto pela leitura*, segue-se o histograma da figura 16 que apresenta os resultados do 3.º ano.

Variável gosto pela leitura no 3.º ano do 1.º CEB

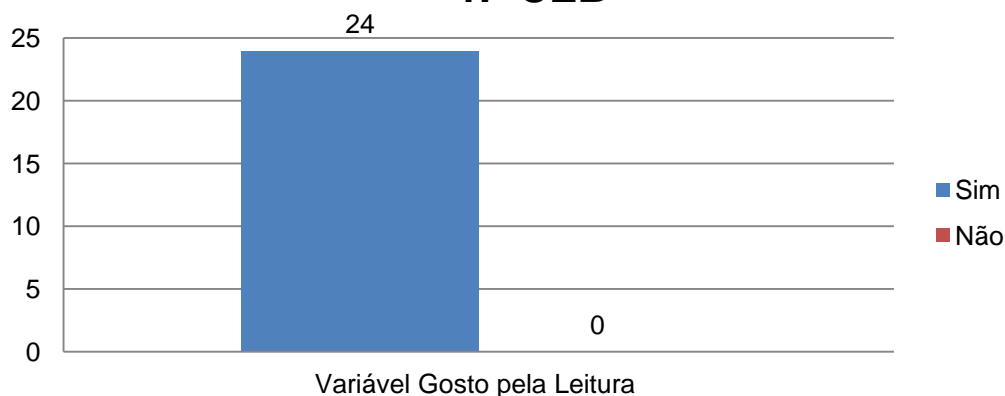


Figura 16. Variável gosto pela leitura no 3.º ano do 1.º CEB.

Ao analisar o histograma da figura 16, verifica-se que todos os alunos

responderam que gostava de ler, o que se observou ao longo de toda a intervenção.

Relativamente aos dados da variável *gosto pela leitura* relacionada com as turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB, apresenta-se em seguida o histograma da figura 17.

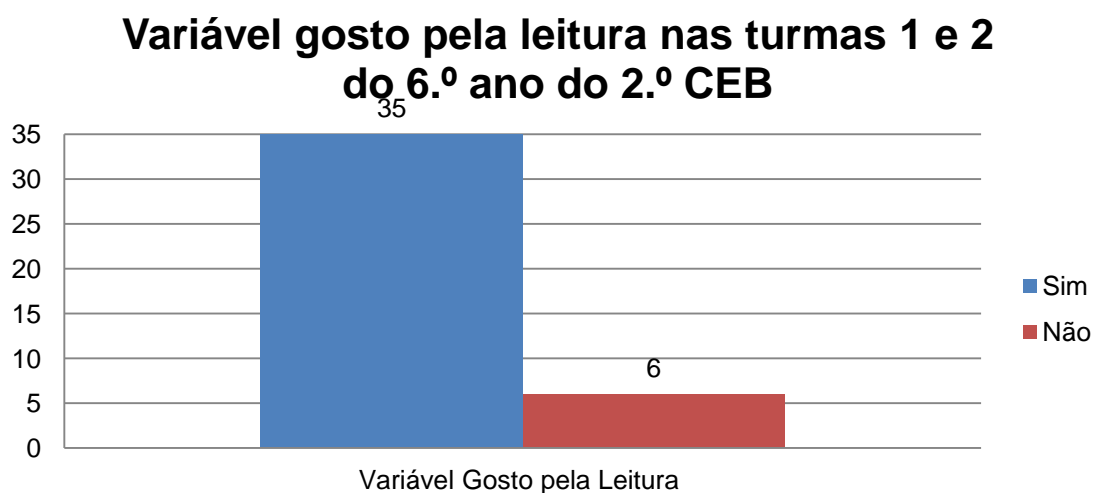


Figura 17. Variável gosto pela leitura nas duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB.

Analisando o histograma da figura 17, considera-se que a maioria dos alunos (35 alunos) gosta de ler e que, somente, seis alunos não gostam. Contudo, estes dados colocam-nos algumas interrogações. Quando se confrontam estes dados com os comportamentos e com o discurso observados ao longo da intervenção parece haver alguma incoerência, visto os alunos se referirem à leitura de forma depreciativa e, por exemplo, quando se lhes pediu que trouxessem um livro para lerem nos momentos livres ninguém trouxe, alegando não ter, ou ter-se esquecido. Além disso os dados relativos às palavras que escolheram sobre a leitura corroboram um pouco estas reservas. Ainda assim, foram estes os dados considerados na análise por se assumir que quem diz gostar de ler é porque gosta.

Em seguida, o histograma da figura 18 representa a variável resultados escolares dos alunos do 3.º ano do 2.º CEB.

Variável resultados escolares no 3.º ano do 1.º CEB

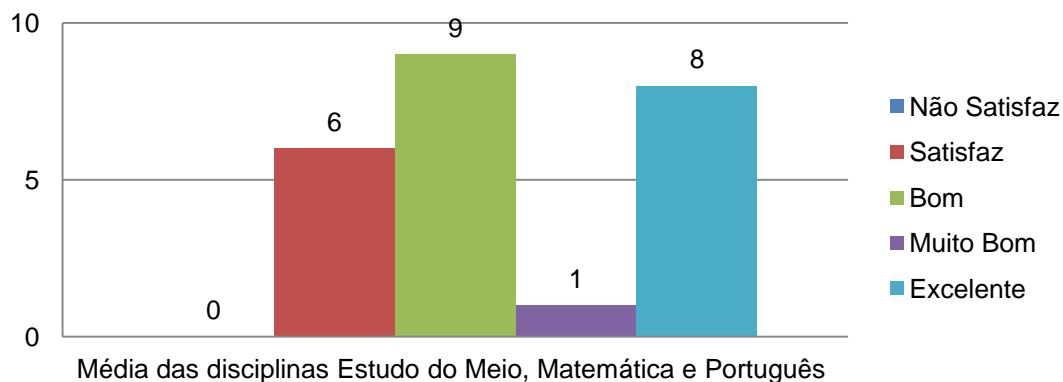


Figura 18. Variável resultados escolares no 3.º ano do 1.º CEB.

Ao analisar o histograma da figura 18 verifica-se que a moda da média dos alunos é o Bom (9 alunos). Com média de Satisfaz encontram-se seis alunos, com média de Muito Bom somente um aluno e com média de Excelente apresentam-se oito alunos. Verifica-se com esta análise que esta turma apresenta uma média positiva.

O histograma que se segue (cf. Figura 19) é referente aos resultados escolares nas turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB.

Variável resultados escolares no nas turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB

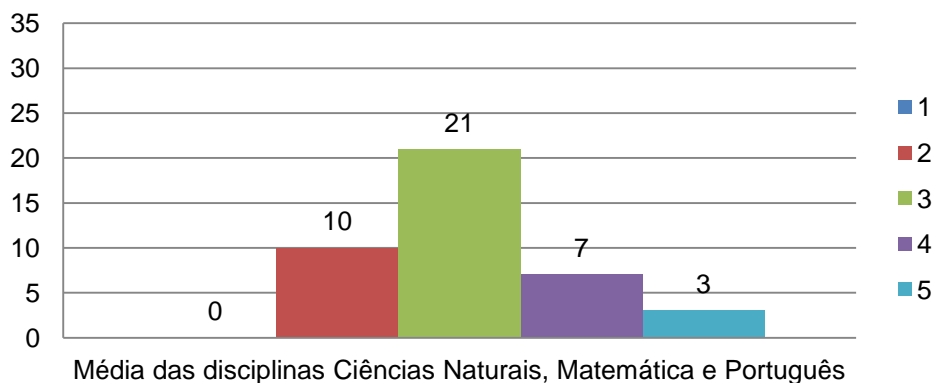


Figura 19. Variável resultados escolares nas turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB.

A leitura da figura 19 revela que a moda da média dos alunos do 6.º ano é de 3, com 21 alunos. Com média de 2 encontram-se dez alunos, com média de 4 são sete alunos e com média de 5 somente 3 alunos. Pode-se concluir que esta turma apresenta resultados mais positivos do que negativos, respetivamente trinta e um

alunos para dez alunos.

6. CONCLUSÕES

Neste subcapítulo apresenta-se uma análise reflexiva dos resultados obtidos e apresentados no subcapítulo anterior, realizando um confronto entre os resultados obtidos e os referenciais teóricos referidos na fundamentação.

Convém começar por destacar que se tem plena consciência do reduzido número de sujeitos da amostra e que as conclusões que se apresentam dizem respeito apenas ao universo em que se realizou o estudo.

Em primeiro lugar, considera-se relevante relembrar as questões de partida formuladas anteriormente:

- o **Ser um leitor competente influencia os resultados escolares?**
 - Os alunos que são leitores competentes têm bons resultados a Matemática?
 - Os alunos que são leitores competentes têm bons resultados a Estudo do Meio/Ciências Naturais?
 - Os alunos que são leitores competentes têm bons resultados a Português?
- o **O gosto pela leitura influencia os resultados escolares?**
 - Os alunos que gostam de ler têm bons resultados a Estudo do Meio/Ciências Naturais?
 - Os alunos que gostam de ler têm bons resultados a Matemática?
 - Os alunos que gostam de ler têm bons resultados a Português?

Após a recolha e análise de todos os dados obtidos ao longo deste estudo, considera-se pertinente e possível responder às questões de partida estabelecidas.

No que se refere à questão de partida **Ser um leitor competente influencia os resultados escolares?**, Pretendia-se confirmar se existe uma relação causa-efeito entre o domínio da compreensão leitora (ser um leitor competente) e os resultados escolares. Costa (2005) realizou um estudo que afirma que o insucesso escolar se encontra diretamente relacionado com o não domínio da compreensão leitora.

Depois de analisados todos os dados, confirmou-se o que foi apresentando no estudo referido acima. Há uma relação causa-efeito entre o ser um leitor competente e os resultados escolares, ou seja, o leitor que domina a competência leitora, estará apto a ter melhores resultados escolares. Tal afirmação é corroborada pelos dados

apresentados nas tabelas 3, 4 e 5. Todos os alunos que são considerados leitores competentes apresentam uma média de E, MB e B (1.º CEB) e de 4 e 5 (2.º CEB). Devido à característica da transversalidade do Português, em que se engloba a compreensão leitora, verifica-se que a resposta às questões subjacentes às questões de partida é sim. Há uma relação de causa-efeito para todas as disciplinas consideradas neste estudo. Qualquer uma das disciplinas mencionadas exige um domínio da compreensão leitora, pois há sempre a necessidade de, por exemplo, a compreensão de um enunciado de um problema, de um texto científico ou da interpretação de um texto literário. Neves (2010) afirma que hábitos de leitura são imprescindíveis para o sucesso escolar.

Relativamente à questão de partida **O gosto pela leitura influencia os resultados escolares?**, o objetivo era o de confirmar se existe uma relação causa-efeito entre o gosto pela leitura e os resultados escolares. Depois de analisar todos os dados recolhidos, depreendeu-se que a resposta a esta questão é muito difícil. Em alguns casos não existe uma relação causa-efeito entre o gosto pela leitura e os resultados escolares.

Dois dos casos mais evidentes que demonstram que não existe uma relação causa-efeito entre o gosto pela leitura e os resultados escolares foram o aluno JP do 1.º CEB e o aluno DC da turma 2 do 1.º CEB. O aluno JP demonstrou um gosto exacerbado pela leitura. Em todos os momentos mais livres do dia, este lia, tendo sempre um livro pronto na mesa. No entanto, considerando a sua média de Satisfaz, poderia não existir relação causa-efeito entre as duas variáveis. As conclusões que se podem retirar deste caso é que se pode gostar de ler, mesmo apresentando algumas dificuldades ao nível da compreensão leitora.,

No outro caso referido, o aluno DC da turma 2 do 2.º CEB, verifica-se uma situação oposta que também contraria a existência de uma relação causa-efeito entre o gosto pela leitura e os resultados escolares. O aluno DC referiu, em diversos momentos, que não gostava de ler, referindo-se a este ato como sendo “Aborrecido” e uma “Perda de tempo” (cf. Anexo K). Contudo, verifica-se que a média que apresenta é de 5. Na opinião de Buescu et al. (2015), a compreensão leitora é essencial para o processo de aprendizagem do aluno, pois constitui uma competência transversal a todas as disciplinas.

Por último, considerou-se relevante referir outra relação causa-efeito que se verificou passível de estabelecer, mesmo não tendo sido tida em consideração nas

questões de partida às quais se pretendia dar resposta com este estudo. Essa terceira relação identificada suscetível de ser estudada foi a relação entre ser um leitor competente e o gosto pela leitura.

Após a análise dos resultados da tabela 4, verificou-se doze casos em que os alunos não são leitores competentes, mas que afirmam gostar de ler. Na tabela 5, verificaram-se treze casos semelhantes. No que se refere ao 1.º CEB, consideraram-se oito casos em que se confirmava essa situação de não relação. Mais uma vez se coloca a questão de se ser levado a duvidar da sinceridade da resposta dos alunos sobre gostar de ler. A contradição entre as respostas à questão “*Gostas de ler?*” e as palavras que utilizaram para caracterizar o que é para eles a leitura, autorizam, de certa forma, esta dúvida. Contudo, também se considera plausível que mesmo apesar de se ter algumas dificuldades de compreensão, é possível gostar de ler

6.1. Limitações do estudo

O estudo realizado apresentava um desafio, pois implicava o estudo de diversas variáveis. Devido ao tempo de intervenção tão curto, não era possível um estudo mais aprofundado do mesmo.

As limitações que surgiram ao longo deste estudo relacionam-se com a postura dos alunos do 6.º ano do 2.º CEB, com a impossibilidade de intervir na disciplina de Português, com as diferenças entre os contextos e com a análise dos dados.

No que concerne a postura dos alunos do 6.º ano, esta nem sempre foi a mais recetiva. Inicialmente, aquando a primeira tentativa de aplicação do questionário, a maioria dos alunos recusou-se a preencher. Optou-se por aplicar o questionário mais tarde, o que revelou ser a decisão mais acertada. Na segunda tentativa, os alunos preencheram os questionários, mas sempre com a pressa de acabar. Essa pressa faz com que não haja uma certeza relativamente aos resultados obtidos, porque muitos alunos realizaram os questionários sem pensar realmente nas questões.

O outro aspeto limitador deste estudo foi a impossibilidade de intervir na disciplina de Português no 2.º CEB, o que permitiria um estudo mais aprofundado na competência da compreensão leitora e uma maior intervenção com o objetivo de aperfeiçoar a mesma.

O último aspeto limitador relaciona-se com as diferenças entre os contextos. Enquanto que no contexto do 1.º CEB se apresentavam inúmeras possibilidades de

aplicação de atividades relacionadas com o estudo, no 2.º CEB as práticas eram mais inflexíveis. Esta inflexibilidade criou uma limitação na recolha de dados, passando esta a consistir somente na observação e nos questionários aplicados. Os meios socioeconómicos eram muito diferentes. Os contextos escolares eram muito diferentes em práticas de incentivo à leitura e de acesso ao livro.

Por outro lado, a análise dos dados foi colocando desafios constantes que se foram procurando solucionar. Se não se obtiveram certezas inequívocas, este estudo foi um real desafio e continua a ser. A forma como foram recolhidos os dados relativos à compreensão leitora poderá vir a ser melhorada. Pensa-se que a aplicação de um teste de compreensão de leitura facilitará a recolha de dados e fornecerá dados mais fiáveis.

Foi um estudo exploratório que deixa a autora com imensa vontade de o aprofundar, aperfeiçoando os instrumentos, alargando a recolha de dados e repensando as estratégias.

Foi um contributo excelente para o desenvolvimento de competências de investigação. Aprendeu-se que a investigação é a investigação e o que se pensa à partida, as certezas do senso comum, podem ir por água abaixo quando se é confrontado com os resultados. Partiu-se para este estudo com a certeza de que bons alunos gostam de ler. Chega-se ao fim com mais questões do que certezas, mas com muita vontade de investigar neste âmbito, ampliando a revisão de literatura para começar e depois, quando houver oportunidade, recolhendo dados e refletindo sobre eles. Foi uma grande aprendizagem.

7. REFLEXÃO FINAL

No âmbito da unidade curricular da PES II, que integra o currículo do 2º ano do curso de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, foram realizados dois estágios com a duração de, aproximadamente, nove semanas (as duas primeiras foram de observação), numa turma de 3.º ano do 1.º CEB e em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, nas disciplinares de Ciências Naturais e Matemática. Após a realização destes estágios foi pedida a elaboração de uma reflexão final para refletir e autoavaliar a minha intervenção, sendo este processo muito importante pois permite realizar melhorias para o futuro (Freire, 2002). Mediante isso, na reflexão que se segue abordo os seguintes pontos: (i) o contributo da prática

pedagógica nos dois ciclos para o desenvolvimento de competências profissionais; (ii) contributo do estudo realizado para o desenvolvimento de competências profissionais; (iii) aspetos facilitadores da intervenção pedagógica; (iv) aspetos a melhorar e (v) quais as expectativas para o meu futuro profissional.

No que se refere ao contributo da prática pedagógica nos dois ciclos considero que estas práticas foram extremamente enriquecedoras tanto a nível profissional como pessoal. Ao nível profissional permitiram-me adquirir diversas competências que penso serem muito importantes para o exercício da docência e a nível pessoal proporcionaram-me experiências que vou levar sempre guardadas na memória e no coração, pela sorte que tive em privar com pessoas marcantes e motivadoras.

Relativamente ao contributo a nível profissional, como aspetos mais marcantes considero: o momento de Trabalho de Texto (TT) no 3.º ano do 1.º CEB e a experiência no 6.º ano do 2.º CEB.

No que concerne ao momento de TT, foi a primeira vez que tive contacto com o mesmo. Uma das tarefas que sempre considerei mais desafiantes enquanto docente foi o ensinar a ler e a escrever. Após observar este momento, considero que encontrei uma boa estratégia para utilizar no futuro. Nestes momentos de TT, os alunos partilham os seus textos e reescrevem-nos em conjunto, considerando erros ortográficos, melhoramentos de escrita, a realização de parágrafos e pontuação. Este ponto acaba por ir ao encontro do ponto seguinte relacionado com o contributo do estudo realizado para o desenvolvimento de competências profissionais. Já considerava que a leitura tem um papel fundamental nas aprendizagens dos alunos, no âmbito do estudo houve oportunidade de aprofundar esta temática. A leitura é muito mais do que decifrar o código escrito, é necessário compreender o significado dos textos e eu, enquanto docente, tenho a tarefa de ensinar explicitamente os alunos a compreender, ensinar a compreender, no dizer de Viana et.al (2018), torna mais fácil o saber. Para além disso, também faz parte do meu papel ser um exemplo para os alunos, por isso devo desde cedo tentar fomentar a sua relação com os livros de uma forma lúdica e não somente fazer da leitura uma obrigação que a escola impõe. É meu dever proporcionar aos meus futuros alunos experiências prazerosas de contacto com a leitura. Com a investigação aprendi, ainda, uma lição de resiliência, enveredei por uma área que escolhi desde o primeiro momento, muito enformada pela minha experiência de vida em que ler e sucesso escolar sempre estiveram muito associados. Por essa razão decidi perceber se gostar de ler e ter sucesso escolar estabelecem

entre si uma relação de causa-efeito e fui descobrindo que os resultados da investigação são o que são e não o que acharíamos que fossem. Esta investigação levou-me a questionar a influência que o contexto tem no acesso aos livros e à leitura. Os leitores são feitos ou não feitos de muitas circunstâncias.

Outro dos aspetos que considero mais marcantes foi a prática pedagógica no 6.º ano do 2.º CEB, por ter sido o primeiro contacto com o 2.º CEB. Esta prática acabou por complicar um pouco mais a decisão do caminho que pretendo traçar no mundo da educação. Sempre considerei, sem qualquer sombra de dúvida, que o meu lugar seria num contexto de 1.º CEB. Após realizar este estágio, compreendi que a minha decisão não era assim tão linear e definitiva. Foi dos maiores desafios profissionais com que já me deparei, mas foi também dos mais gratificantes. Por norma, estava habituada a chegar a uma escola e os alunos serem extremamente calorosos desde o primeiro dia, o que não aconteceu neste estágio. Deparei-me com crianças que não me aceitaram desde cedo, que me faziam provar todos os dias que estava ali para os ajudar, que recuavam a qualquer atitude mínima da qual não gostassem, que tinham problemas maiores do que eu poderia sequer imaginar. Foi um trabalho contínuo, uma luta diária, conquistar estes alunos. Foi um dos maiores desafios que já enfrentei ao longo destes cinco anos e, por esse motivo, foi a despedida mais dolorosa que já vivi. Ver os alunos que no início não me aceitaram, a despedirem-se de mim com abraços e todo o carinho que poderia desejar, será das memórias mais calorosas que guardarei para sempre. Levo cada uma daquelas crianças no meu coração, cada passo que dei para os conquistar.

Outro aspeto que considero muito desafiador ao longo da prática no 2.º CEB foi a pluridocência. Vivenciei como aluna, mas nunca como professora. Foi uma difícil gestão e adaptação a formas de trabalho tão diferentes. Contudo, considero que são os desafios que nos fazem evoluir e, sem dúvida, que aprendi muito com a oportunidade que tive de observar duas professoras em duas áreas diferentes, com estratégias totalmente opostas.

Ainda sobre a pluridocência, esta implica um trabalho em grupo constante entre os professores. Por esse motivo, tive a oportunidade de participar em diversas reuniões de professores que me permitiram compreender todo o trabalho que se encontra por detrás do bom funcionamento de uma turma, de uma escola.

Relativamente aos aspetos mais facilitadores desta prática, estes foram: a relação estabelecida com as professoras cooperantes e a relação estabelecida com os

alunos. Considero que o ambiente que construímos com os alunos é essencial para nós e para os alunos e que esse ambiente será um fator determinante do sucesso da intervenção. Por esse motivo, destaco a importância das relações que estabeleci e mantive ao longo desta prática e as que ajudei a construir entre os próprios alunos.

Com as professoras cooperantes também construí uma excelente relação. Encontrei pessoas que se dispuseram a ensinar-me tudo o que a sua experiência lhes ensinou até aos dias de hoje. Pessoas que considero serem exemplos do que quero ser enquanto professora. Desde o primeiro dia que me receberam com todo o carinho, disponibilidade e atenção que poderia pedir. Não poderia estar mais agradecida pela experiência, pelos conselhos dentro e fora da sala de aula e por toda a disponibilidade ao longo de toda a prática. Esta relação foi, sem qualquer dúvida, um fator facilitador da intervenção e da gestão das turmas que me deu ferramentas que foram determinantes no sucesso da intervenção. Senti-me verdadeiramente aceite e integrada numa equipa em que era ouvida quando precisava e em que partilhavam comigo soluções e me ajudavam a refletir.

Correndo o risco de deixar escorregar as emoções, agradeço aos alunos tudo o que me ensinaram, tudo o que me transmitiram, tudo o que me ofereceram. Um dos momentos mais marcantes do final do meu estágio no 3.º ano foi um momento específico da despedida. Uma das meninas puxou-me e disse-me ao ouvido “Não te esqueças de mim, porque eu também não me vou esquecer de ti”. Qualquer um destes alunos ajudou-me na minha construção enquanto professora, mas mais do que aquilo que me ensinaram para o futuro, foi o quanto me marcaram, foi tudo o que me deram de coração.

No que diz respeito aos aspetos a melhorar, por ser o primeiro estágio em que iria lecionar na íntegra, a preocupação inicial foi grande. Nesta fase inicial de intervenção, considero que há uma grande pressão, pois quero fazer tudo de forma correta, quero conseguir dar os conteúdos que planeei dar naquela aula, quero ajudar todos os alunos e ao mesmo tempo estou a ser avaliada. A falta de experiência nesta situação é, por vezes, um fator relevante, mas apesar de considerar que tenho muito a evoluir, penso que estes estágios me ajudaram em termos de formação e de confiança.

Apesar de considerar que a minha intervenção foi maioritariamente positiva, tenho ainda muitos aspetos a melhorar. Um desses aspetos é a gestão da disciplina na sala de aula. De acordo com Siqueira (2005), o professor deve, ao longo das suas

funções, ser capaz de conjugar as seguintes características: autoridade, respeito e afetividade. Posto isto, os momentos em que tinha de intervir de forma mais assertiva acabavam por ser complicados, por vezes devido à reação dos alunos e outros por não me sentir com autoridade suficiente. Nesses momentos, muitas vezes optei por recorrer ao humor, tentando chamar a atenção dos alunos de uma forma diferente, mas assertiva, sem, contudo, nunca descurar a reflexão com os alunos sobre o seu comportamento. No 1.º CEB, a existência da reunião de conselho/assembleia constituía-se como o espaço por excelência onde discutiam situações mais complicadas e se encontravam soluções. Era um espaço de democracia em que as crianças participavam e se envolviam na resolução das situações. No 2.º CEB era mais difícil e mesmo recorrendo à negociação de regras e apelando ao cumprimento das mesmas, nem sempre era fácil. Esta estratégia não existia no 2.º CEB e talvez pudesse ser uma forma de envolver e responsabilizar mais os alunos, também no 2.º Ciclo.

Outro aspeto a melhorar, foi a incapacidade de cumprir sempre as planificações diárias na íntegra, sendo necessário alterar todo o dia ou semana. Com base nessa incapacidade, considero necessário aperfeiçoar esse aspeto de cumprir as planificações e penso que esta dificuldade se encontra ligada à gestão do tempo. Sinto que essa é uma área em que ainda tenho dificuldades, conseguir definir quanto tempo os alunos precisam para realizar um exercício ou de quanto tempo preciso para realizar uma atividade e abordar um conteúdo, ainda é um pouco difícil.

Contudo, acabei qualquer um dos estágios mais consciente das exigências da profissão e muito desperta para o facto de que as realidades educativas são muito diferentes e exigem diferentes modos de ação. Aprendi mais do que ensinei. Todos os atores com quem contactei neste percurso me ajudaram a conhecer melhor a profissão de ser professor. As inseguranças iniciais no que se refere à gestão dos grupos e das aprendizagens, já mencionadas, foram sendo minoradas com a ajuda das OC, com o apoio dos supervisores da ESELx e com a constante reflexão sobre a prática.

Por último, quero referir as expectativas pessoais para o meu futuro enquanto professora. Quando fiz 18 anos, a minha primeira opção não foi Educação. Sempre considerei ser professora, mas também sempre me disseram que seria arriscado ir para essa área. Segui outro rumo e passados três anos, cheguei onde mais queria: à licenciatura em Educação Básica. Hoje, entrego o último trabalho do mestrado, o meu

último trabalho enquanto estudante, deste curso, porque estudante, no sentido de querer sempre aprender mais, serei ao longo da vida. Desde o primeiro dia até hoje, fortaleci as certezas de que escolhi o caminho certo. Não poderia ser outra coisa na vida para além de professora. Não considero que serei uma professora pronta a exercer mal defenda o meu relatório final, pois sei que esta é uma profissão que exige um desenvolvimento e formação contínuos. Independentemente disso, estes estágios ajudaram-me a definir o caminho que quero traçar neste mundo da educação. Entrego este trabalho com a certeza de que o meu lugar é numa sala de aula, seja no 1.º ou no 2.º CEB.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. M. S., Costa, J. A. P. & Almeida, V. L. F. (s.d.). *Ser aluno: porque e para que se aprende?*. Viseu: Escola Superior de Enfermagem de Viseu.
- Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes (1994) in Raposo, J. M. M. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1o Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alves, E. M. T. (2016). *A leitura literária em contexto escolar: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*, Lisboa (6ª Ed.). Lisboa: Textos Editores Lda.
- Antão, J. A. S. (1997), *Elogio da leitura: tipos e técnicas da leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(1), 24-35.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Edições Pactor.
- Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Educação Literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153.
- Bártolo, V. (2000). *Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Bartzik, F. & Zander, L. D. (2016). A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, 4(8), pp. 31-38.

- Biondo, F. P. (2007). A importância dos conhecimentos prévios no processo de leitura: uma análise de livro didático do ensino fundamental. *Entretextos*, 7(1), 247-264.
- Boiko, V. A. T. & Zamberlan, M. A. T. (2011). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo* 6(1), 51-58.
- Bonato, A., Barros C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B. & Frison, M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região do Sul. Rio de Janeiro: ANPED.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). Metas curriculares de Português. Ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório, L. (2001), *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Consultado a 24 de junho de 2019 em
- Carvalho, A. R. F. B. (2006). Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). Enseñar lengua: Comprensión lectora. Barcelona: Graó.
- Ceia, C. (s.d.). *O poder da leitura literária*. Lisboa: Casa da Leitura, Gulbenkian.
- Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Algibe.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, D. V. M. (2013). *Estudos experimentais sobre leitura e compreensão de problemas verbais de matemática*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Costa, M. L. G. (2005). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Costa, T., Sousa, O. C. e Cardoso, A. (2015). Compreensão na Leitura num manual de Estudo do Meio. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 98-117.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Lisboa: LeYa Educação.
- Custódio, P. (2011). A Compreensão da Leitura no 1º ciclo do Ensino Básico Português: Alguns contributos do PNEP – Um Breve Apontamento. In *Interações*, 19 127-141.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto-Lei no 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei no 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Consultado a 14 de junho de 2019 em <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil do aluno*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed* In W. Damon & N. Eisenberg Handbook of Child Psychology. (Vol. 3): Social, emotional and personality development, 5th!Ed. (1017-1095). Nova Iorque: Wiley.
- Famoso, C. A. (2013). *Motivação e hábitos de leitura: caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5º ano)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Ferreira, S., & Dias, M. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 439-448.
- Fortunato, R.P. & Confortin, R. (2013). Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação COGEIME*, 22(43), 75-89.
- Francisco, B. (2005). *Desenvolvimento de conhecimentos prévios em Língua Portuguesa. Uma experiência de aprendizagem mista no 8º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 25ª edição. Consultado em <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>
- Frias, M. J., Sousa, M. E. (1999). A língua materna ao longo do currículo: formação contínua de professores. In P. F. Pinto, *Português, propostas para o futuro – Transversalidades. Actas do 3º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 47-58). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Frota-Pessoa, O., Gevertz, R. & Silva, A. G. (1985). *Como ensinar ciências*. São Paulo: Nacional.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, S. M. S. A. D. (2017). *A comunicação entre professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário e jovens com síndrome de down*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Nova Jérсия: Prentice-Hall.
- Just, M., & Carpenter, P. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: MA: Allynand Bacon.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lencastre, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns fatores* (Dissertação de Doutoramento). Porto: Universidade de Psicologia e Ciência da Educação.
- Lencastre, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Gulbenkian.
- Machado, J. & Alves, J. M. (2013). Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Martins, M. H. (2005). *O que é leitura?*. São Paulo: Edições Brasiliense.
- Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moss, B. (2004). Teaching expository structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Neves, S. F. S. (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final no ensino básico*. Porto: Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense Infante D. Henriques.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Pardal, L. & Correia, G. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, O. C. T. (2012). A compreensão leitora, o contexto social e o sucesso académico: um estudo transversal no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores* (pp. 16-35). Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, C. M. (2002). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In P. Feytor Pinto (coord.), *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. (pp. 139-148). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (2003). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. e Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Silva, M. M. S. C. (2014). *Promoção de estratégias de compreensão da leitura*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Siqueira, D. (2005). *Relação professor-aluno: uma revisão crítica*. Consultado em http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa* (3ª Ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Soares, M. A. (2003), *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Soares, I. S. & Oliveira, J. S. (2014). *Leitura, compreensão e interpretação de enunciados matemáticos: conceito de divisibilidade, dificuldades, desafios e perspectivas*. Brasil: Universidade Estadual da Paraíba
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Graó.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR.
- Syder, M. J. A. (2009). *A compreensão leitora - estudo realizado durante a iniciação à prática profissional de português e espanhol*. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto.
- Teodoro, D. L. (2016). *Aprendizagem em grupos cooperativos e colaborativos: Investigação no Ensino Superior de Química* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Química da Universidade de São Paulo, São Paulo). Consultada em
- Viana, F. V., Pereira, L., Ribeiro, I. S., Mendonça, S., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. & Fernandes, I. (2018). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber: Um programa de intervenção para o 3.º e 4.º anos E.B. (2.ª edi.)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Wood, et al. (1996). *Criar um ambiente na aula para falar sobre matemática*. *Educação e Matemática*, 40, 39–43.

Zeidan, A. B. B. (2012). *A importância da leitura no 2.º ano do ensino fundamental*. Consultado a 29 de junho de 2019 em <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54806.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Grelhas de avaliação diagnóstica do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo A1. Grelhas de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Legenda:

R	Raramente	AV	Algumas vezes	F	Frequentemente	SD	Sem dados
---	-----------	----	---------------	---	----------------	----	-----------

BLOCO 1 – A DESCOBERTA DE SI MESMO																									
Descritores de Desempenho	Alunos																								
	C.O	C.A	F.C	F.B	G.E	J.S	J.P	J.E	J.M	L.S	M.U	M	M.C.	M.P	M.F	M.L	M.V	N.R	P.L	P.C	R.C	T.M	V.C	X.G	
A sua naturalidade e nacionalidade																									
Distingue freguesia / concelho / distrito / país	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
O seu corpo																									
Identifica fenómenos relacionados com algumas funções vitais (digestão, circulação, respiração)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Conhece as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e localizá-los no corpo humano	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Reconhece estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, medo/tensão...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica sentimentos e quais as manifestações dos mesmos	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A saúde do seu corpo																									
Reconhece a importância do ar puro e do sol para a saúde	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A segurança do seu corpo																									
Conhece algumas regras de primeiros socorros	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F

BLOCO 2 – A DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES																									
Descritores de Desempenho	Alunos																								
	C.O	C.A	F.C	F.B	G.E	J.S	J.P	J.E	J.M	L.S	M.U	M	M.C.	M.P	M.F	M.L	M.V	N.R	P.L	P.C	R.C	T.M	V.C	X.G	
Os membros da sua família																									
Estabelece relações de parentesco	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
O passado familiar mais longínquo																									
Identifica datas e factos significativos da história da família	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Conhece locais importantes para a história da família	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica unidades de tempo: década	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
O passado do meio local																									
Identifica figuras da história local	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Conhece factos e datas importantes para a história local	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica vestígios do passado local (construções, costumes e tradições...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Reconhece a importância do património histórico local	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Reconhecer símbolos locais (Bandeiras e Brasões)																									
Da freguesia	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Do concelho	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Do distrito	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Outras culturas da sua comunidade																									
Conhece aspetos de outras culturas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F

BLOCO 3 – A DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL																									
Descritores de Desempenho	Alunos																								
	C.O	C.A	F.C	F.B	G.E	J.S	J.P	J.E	J.M	L.S	M.U	M	M.C.	M.P	M.F	M.L	M.V	N.R	P.L	P.C	R.C	T.M	V.C	X.G	
Os seres vivos do ambiente próximo																									
Compara e classifica plantas segundo alguns critérios (cor da flor, forma da flor, forma da raiz...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Realiza experiências e observa formas de reprodução das plantas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Reconhece a utilidade das plantas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Compara e classifica animais segundo as suas características externas e modo de vida	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e animais	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Constrói cadeias alimentares simples	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Aspetos físicos do meio local																									
Recolhe amostras de tipos de solo, identificando algumas características	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Recolhe amostras de rochas e identifica algumas características	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Distingue as diferentes formas de relevo existentes na região	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Distingue meios aquáticos existentes na região	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica sentimentos e quais as manifestações dos mesmos	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Os astros																									
Reconhece o Sol como fonte de luz e de calor	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica as posições do Sol ao longo do dia	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica os pontos cardeais	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Distingue estrelas de planetas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

BLOCO 4 – A DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS																									
Descritores de Desempenho	Alunos																								
	C.O	C.A	F.C	F.B	G.E	J.S	J.P	J.E	J.M	L.S	M.U	M	M.C.	M.P	M.F	M.L	M.V	N.R	P.L	P.C	R.C	T.M	V.C	X.G	
Os seus itinerários																									
Descreve os seus itinerários	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Localiza os pontos de partida e de chegada	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Traça um itinerário numa planta ou num mapa	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Localizar espaços em relação a um ponto de referência																									
Identifica processos de orientação (sol, bússola...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Conhece os pontos cardeais	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade																									
Reconhece as funções dos diferentes espaços	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Representa esses espaços (desenhos, pinturas...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Localiza esses espaços numa planta do bairro ou da localidade	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Deslocações dos seres vivos																									
Reconhece que as pessoas se deslocam (para a escola, trabalho, para férias...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Conhece as deslocações de animais (andorinhas, cegonhas...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
O comércio local																									
Contacta, observa e descreve diferentes locais de comércio	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Meios de comunicação																									
Investiga sobre a evolução dos transportes	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Investiga sobre a evolução das comunicações (pessoais e sociais)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

BLOCO 5 – A DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS																								
Descritores de Desempenho	Alunos																							
	C.O	C.A	F.C	F.B	G.E	J.S	J.P	J.E	J.M	L.S	M.U	M	M.C.	M.P	M.F	M.L	M.V	N.R	P.L	P.C	R.C	T.M	V.C	X.G
Realizar experiências com a luz	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica fontes luminosas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
O seu corpo																								
Observa a passagem da luz através de objetos transparentes (água, lentes...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Observa a interseção da luz pelos objetos opacos-sombras	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Observa e experimenta a reflexão da luz em superfícies polidas (espelhos...)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Realiza experiências com imanes																								
Realiza jogos com imanes	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Observa o comportamento dos materiais na presença de um ímã	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Manusear objetos em situações concretas																								
Conhece e aplica alguns cuidados na sua utilização e conservação	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Reconhece a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Anexo A2. Grelhas de avaliação diagnóstica de Matemática

Legenda:

R	Raramente	AV	Algumas vezes	F	Frequentemente	SD	Sem dados
---	-----------	----	---------------	---	----------------	----	-----------

Descritores de Desempenho	Domínio: Números e Operações (NO3)																							
	Alunos																							
	C.O	C.A	F.C	F.B	G.E	J.S	J.P	J.E	J.M	L.S	M.U	M	M.C.	M.P	M.F	M.L	M.V	N.R	P.L	P.C	R.C	T.M	V.C	X.G
Escreve números até ao milhão	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	F	F	F	F	AV	SD	F	F	AV	AV	F	F	F	AV	AV
Identifica e escreve números em numeração romana	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	AV	AV	AV	F	F	F	AV	AV
Lê números inteiros por extenso, por ordens e por classes	F	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	SD	F	F	AV	AV	F	F	F	AV	AV
Faz a decomposição de números (adição e multiplicação)	F	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	AV	F	AV	AV	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Realiza contagens ou completa sequências	F	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	F	F	AV	AV
Realiza adições (utilizando diferentes estratégias)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	AV	AV
Realiza subtrações (utilizando diferentes estratégias)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	AV	AV
Realiza multiplicações (x10, x100, x1000 / decomposição/ tabela)	F	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	AV	F	AV	AV	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Realiza divisões (com desenhos ou com ajuda das multiplicações)	F	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Memoriza as tabuadas	F	AV	F	AV	AV	F	F	F	F	F	F	F	AV	F	SD	F	AV	F	AV	F	F	AV	AV	AV
Identifica os múltiplos de um número	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F	F	F	AV	F	F	F	SD	F	AV	AV	AV	F	F	AV	AV	AV
Escreve e lê frações (em figuras e em segmentos de reta)	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	AV	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV
Identifica o numerador e o denominador de uma fração	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Distingue tipos de frações: < do que a unidade, = 1 unidade e > do que a unidade	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Ordena frações com o mesmo denominador	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	F	F	AV	AV
Reconhece frações decimais	F	F	AV	F	AV	F	AV	F	F	F	AV	F	AV	F	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Lê e escreve números decimais (décima, centésima e milésima)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	SD	F	AV	AV	AV	F	F	AV	AV	AV
Ordena números decimais	F	AV	AV	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	AV	F	F	F	AV	AV

Domínio: Organização e Tratamento de Dados (OTD3)																									
Descritores de Desempenho	Alunos																								
	C.O	C.A	F.C.	F.B.	G.E.	J.S.	J.P.	J.E.	J.M.	L.S.	M.U.	M.M.	M.C.	M.P.	M.F.	M.L.	M.V.	N.R.	P.L.	P.C.	R.C.	T.M.	V.C.	X.G.	
Interpreta calendários e horários	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	AV
Lê e marca as horas no relógio analógico e no relógio digital	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F	SD	F	F	F	AV	F	AV	F	F	AV	AV
Conta e representa dinheiro (euro)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	AV
Identifica e traça eixos de simetria	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	AV	F	F	AV	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	F	AV	AV
Constroi uma tabela e preenche os dados (contagens e frequência absoluta)	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	F	F	F	AV	AV
Preenche e interpreta um diagrama de $\sqrt{600}$	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV	F	F	AV	F	AV	F	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV
Preenche e interpreta um diagrama de $\frac{C}{200}$	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV	F	F	AV	F	AV	F	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV
Constroi e interpreta gráficos de pontos, gráficos de barras e pictogramas	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV	F	F	AV	F	AV	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV
Constroi e interpreta diagramas de caule-e-folhas	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV	F	F	AV	F	AV	F	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV
Identifica os extremos, a moda e a amplitude num conjunto de dados	F	AV	AV	F	AV	F	F	AV	F	F	AV	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	F	AV	AV

Domínio: Geometria e Medida (GM3)																									
Descritores de Desempenho	Alunos																								
	C.O	C.A	F.C.	F.B.	G.E.	J.S.	J.P.	J.E.	J.M.	L.S.	M.U.	M.M.	M.C.	M.P.	M.F.	M.L.	M.V.	N.R.	P.L.	P.C.	R.C.	T.M.	V.C.	X.G.	
Distingue poliedros e não poliedros	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Distingue polígonos de não polígonos	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Distingue e desenha retas, semirretas e segmentos de reta	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Descreve percursos utilizando um vocabulário adequado	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Identifica numa imagem: círculo, circunferência, raio, centro e diâmetro	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Calcula (mede) o raio e o diâmetro de uma circunferência	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Mede comprimentos com a régua	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Calcula o perímetro de polígonos	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Mede e compara áreas	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Conhece as medidas de comprimento	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Reconhece o metro como unidade principal de medida de comprimento	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Conhece as medidas de massa	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Compara massas e conhece o quilograma (kg) como unidade	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Conhece as medidas de capacidade	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Conhece o litro (l) como unidade de medida de capacidade	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Mede a capacidade recipientes	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Realiza equivalências e conversões com as diferentes medidas	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD

Problemas																								
Descritores de Desempenho	Alunos																							
	C.O.	C.A.	F.C.	F.R.	G.E.	J.S.	J.P.	J.E.	J.M.	L.S.	M.U.	M.M.	M.C.	M.P.	M.F.	M.L.	M.V.	N.R.	P.L.	P.C.	R.C.	T.M.	V.C.	X.G.
Compreende o problema	F	F	AV	F	AV	F	AV	F	AV	F	AV	F	AV	F	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	R
Identifica e sublinha as informações mais importantes	F	F	F	AV	AV	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	F	F	AV	AV
Escolhe uma estratégia eficaz	F	F	AV	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	R
Verifica o raciocínio e os cálculos efetuados	F	F	AV	AV	AV	F	AV	F	F	F	F	F	AV	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Apresenta uma resposta correta e completa	F	F	AV	R	AV	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV

Anexo A3. Grelhas de avaliação diagnóstica de Português

Legenda:

R	Raramente	AV	Algumas vezes	F	Frequentemente	SD	Sem dados
---	-----------	----	---------------	---	----------------	----	-----------

Compreensão Oral																								
Descritores de Desempenho	Alunos																							
	C.O.	C.A.	F.C.	F.B.	G.E.	J.S.	J.P.	J.E.	J.M.	L.S.	M.U.	M.M.	M.C.	M.P.	M.F.	M.L.	M.V.	N.R.	P.L.	P.C.	R.C.	T.M.	V.C.	X.G.
Ouve e compreende a informação principal do texto	F	F	F	AV	AV	F	R	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Assinala com x (cruz) as opções corretas	F	F	AV	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Rodeia a opção correta	F	F	AV	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Numera imagens pela sequência do texto	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Ouve instruções e cumpre-as corretamente	F	F	F	AV	F	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F

Leitura e Escrita																								
Descritores de Desempenho	Alunos																							
	C.O.	C.A.	F.C.	F.B.	G.E.	J.S.	J.P.	J.E.	J.M.	L.S.	M.U.	M.M.	M.C.	M.P.	M.F.	M.L.	M.V.	N.R.	P.L.	P.C.	R.C.	T.M.	V.C.	X.G.
Lê textos com fluência e expressividade	F	F	F	AV	AV	F	AV	F	R	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	F	F	AV	F	AV	F
Escreve um título adequado	F	AV	F	AV	AV	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Organiza corretamente as ideias do texto	F	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	F	F	AV	SD	AV	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Marca corretamente os parágrafos	F	F	F	AV	AV	F	R	AV	R	AV	AV	R	F	R	SD	R	R	R	R	R	R	F	R	AV
Utiliza corretamente os sinais de pontuação	F	F	AV	R	AV	F	AV	AV	F	AV	F	R	F	AV	SD	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Faz corretamente os diálogos (dois pontos e travessão)	F	F	F	AV	AV	F	R	AV	R	AV	AV	R	F	R	SD	R	R	R	R	R	R	F	R	AV
Escreve palavras de acordo com as regras de ortografia	F	F	AV	AV	AV	F	AV	F	R	F	AV	AV	F	AV	SD	F	AV	AV	AV	AV	AV	F	AV	F
Respeita as regras de translineação	F	AV	F	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	AV	F	AV	F	AV	F
Revê o texto escrito com atenção	F	F	F	AV	F	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	AV	F	F	F	AV	F

Compreensão de Textos																								
Descritores de Desempenho	Alunos																							
	C.O.	C.A.	F.C.	F.B.	G.E.	J.S.	J.P.	J.E.	J.M.	L.S.	M.U.	M.M.	M.C.	M.P.	M.F.	M.L.	M.V.	N.R.	P.L.	P.C.	R.C.	T.M.	V.C.	X.G.
Lê textos e compreende o que lê	F	F	F	AV	F	F	R	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Utiliza o dicionário para procurar o significado de palavras desconhecidas	F	AV	AV	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	AV	AV	AV	F	F	F	AV	F
Identifica o título, o autor e o número de parágrafos de um texto	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Assinala se as afirmações são V ou F de acordo com o texto	F	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Responde de forma completa a perguntas sobre o texto	F	F	AV	AV	AV	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Lê uma afirmação dando uma opinião sobre a mesma, justificando	F	F	F	AV	F	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	AV	F	F	F
Transcreve frases do texto para responder a questões	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F

Descritores de Desempenho	Gramática																							
	Alunos																							
	CO	CA	FC	FB	GE	JS	JP	JE	JM	LS	MU	MM	MC	MP	MF	ML	MV	NR	PL	PC	RC	TM	VC	XG
Escreve palavras por ordem alfabética	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica o número de sílabas de uma palavra	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica e escreve palavras sinónimas e antónimas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica as formas das frases: negativa e afirmativa	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica os tipos de frases	F	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Identifica os acentos gráficos (agudo, grave e circunflexo)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	AV	F	F	SO	F	AV	F	F	F	AV	F	AV	F
Identifica palavras homónimas	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	F	F	F	AV
Identifica determinantes artigos, definidos e indefinidos	F	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	AV	F	AV	SO	AV	AV	AV	AV	F	R	F	R	AV
Identifica nomes	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Identifica pronomes	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	F	F	F	AV
Identifica advérbios	F	F	F	F	AV	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	F	AV	F	F	F	F	F	AV
Identifica advérbios de afirmação e advérbios de negação	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	AV	AV	F	AV	F	F	F
Identifica verbos (formas verbais e infinitivo)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F
Faz corresponder formas verbais às suas conjugações (1.ª, 2.ª ou 3.ª)	F	F	F	F	AV	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Distingue verbos regulares de verbos irregulares	F	AV	F	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Conjuga verbos no presente do indicativo	F	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F
Identifica quantificadores numerais	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	AV	F	F	AV	F	AV	AV
Identifica palavras simples e palavras complexas	F	F	AV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Forma famílias de palavras	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F
Identifica prefixos e sufixos na formação de palavras	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	AV	F	F	AV	F	AV	F
Identifica palavras variáveis e palavras invariáveis	F	F	AV	F	F	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	AV	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Identifica e utiliza pronomes possessivos	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	AV
Identifica e utiliza determinantes demonstrativos	F	F	AV	AV	F	F	AV	AV	AV	AV	AV	F	F	AV	SO	F	F	AV	AV	F	AV	F	AV	F
Expande frases	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F
Reduz frases	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	AV	F	AV	F	AV	F
Distingue o discurso direto do discurso indireto	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SO	F	F	F	F	F	AV	F	AV	F

Anexo A4. Grelha de avaliação de Arts & Drama

Legenda

E	Excelente	MB	Muito bom	B	Bom	S	Satisfaz	NS	Não Satisfaz
---	-----------	----	-----------	---	-----	---	----------	----	--------------

Alunos Parâmetros de avaliação	Alunos																							
	CO	CA	FC	FB	GE	JS	JP	JE	JMS	LS	MM	MMES	MCP	MP	MF	ML	MFR	NR	PL	PC	RC	TM	VC	XG
Expressão artística e criatividade	ξ	MB	B	B	B	ξ	B	ξ	B	ξ	B	MB	MB		MB	B	B	B	MB	B	MB	B	ξ	
Capacidade de manipular materiais de artes	ξ	MB	B	B	B	ξ	B	ξ	B	MB	ξ	B	MB	MB		MB	B	B	B	MB	B	MB	B	ξ
Expressão dramática e linguagem corporal	MB	B	B	B	B	ξ	S	ξ	B	ξ	MB	B	MB	MB		B	MB	B	B	MB	B	MB	B	ξ
Empenho, cooperação e comportamento	ξ	B	B	B	B	ξ	B	ξ	B	MB	MB	B	MB	MB		MB	MB	B	B	MB	B	MB	B	ξ

Anexo A5. Grelha de avaliação de Music

Legenda

ξ	Excelente	MB	Muito bom	B	Bom	S	Satisfaz	NS	Não Satisfaz
---	-----------	----	-----------	---	-----	---	----------	----	--------------

Alunos Parâmetros de avaliação	Alunos																							
	CO	CA	FC	FB	GE	JS	JP	JE	JMS	LS	MM	MME	MCP	MP	MF	ML	MFR	NR	PL	PC	RC	TM	VC	XG
Interpretação musical	ξ	MB	MB	S	B	MB	S	ξ	B	MB	MB	MB	B	MB		MB	B	B	B	ξ	B	B	B	MB
Interpretação vocal	ξ	MB	MB	S	B	MB	S	ξ	B	MB	MB	MB	B	MB		MB	B	B	B	ξ	B	B	B	MB
Percepção auditiva	ξ	MB	MB	S	B	MB	S	ξ	B	MB	MB	MB	B	MB		MB	B	B	B	ξ	B	B	B	MB
Empenho, cooperação e comportamento	ξ	B	MB	S	B	MB	S	ξ	B	MB	MB	MB	B	MB		MB	B	B	B	ξ	B	B	B	ξ

Anexo A6. Grelha de avaliação de Physical Education

Legenda

ξ	Excelente	MB	Muito bom	B	Bom	S	Satisfaz	NS	Não Satisfaz
---	-----------	----	-----------	---	-----	---	----------	----	--------------

Alunos Parâmetros de avaliação	Alunos																							
	CO	CA	FC	FB	GE	JS	JP	JE	JMS	LS	MM	MME	MCP	MP	MF	ML	MFR	NR	PL	PC	RC	TM	VC	XG
Eu e o meu corpo	ξ	B	ξ	ξ	ξ	MB	MB	ξ	MB	MB	B	B	B	B		MB	B	B	B	ξ	S	B	B	B
Eu e os materiais desportivos	ξ	B	ξ	ξ	ξ	MB	MB	ξ	MB	MB	B	B	B	B		MB	B	B	B	ξ	S	B	B	B
Eu e os outros	ξ	B	ξ	ξ	ξ	MB	B	ξ	MB	MB	B	B	B	MB		ξ	B	B	B	ξ	MB	B	B	B
Eu e o espaço-velocidade-ritmo	ξ	B	ξ	ξ	ξ	MB	MB	ξ	MB	MB	B	B	B	B		MB	MB	B	B	ξ	S	B	B	MB

Anexo B. Entrevista à Orientadora Cooperante do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sempre foi professora do 1º ciclo?

R: Sempre, nunca quis ser de outro ciclo. Sempre quis ser professora, contra a vontade do meu pai

Qual foi o seu percurso académico?

R: Fui sempre uma aluna bastante boa e tinha nota para entrar naquilo que quisesse, mas eu queria ser professora, contra a vontade do meu pai. Mas quando acabei o 12.º ano, eu decidi ficar um ano parada a fazer outras disciplinas, não tinha feito psicologia e arrependi-me por ter escolhido sociologia. Depois achei que precisava muito da psicologia e fiquei um ano, não chumbei, mas fiquei um ano a estudar mais português e a estudar psicologia para ter a certeza de que era isto que eu queria e depois entrei para a Escola Superior de Educação de Lisboa.

Há quanto tempo é docente nesta escola?

R: Este é o sétimo ano letivo.

Qual é a sua opinião sobre as regras de funcionamento desta instituição?

R: Aqui corre tudo muito bem, nós temos uma coordenadora que é muito humana que defende muito os professores e, portanto, nós aqui temos boas condições para trabalhar e, no meu caso, para ser a professora que eu quero ser, com todas as minhas peculiaridades.

Participou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular da escola?

R: Não, o projeto educativo é uma coisa que a direção já estabeleceu e que a coordenação já estabeleceu, mas tem vindo a reestruturar-se de acordo com as professoras que têm criado este colégio.

Existe colaboração positiva entre os professores? Em que sentido?

R: Sim, nós damos-nos muito bem, trabalhamos juntos em equipa e estamos todas na mesma linha.

Como caracteriza as relações sociais da turma?

R: Entre eles? Eles são muito, muito amigos. São uma turma muito especial, eles defendem-se muito uns aos outros, são muito colaborativos, muito compreensivos, muito autônomos... claro que as vezes também se zangam e há desentendimentos, mas no momento do conselho de turma conseguimos chegar a consensos e a decisões que depois ajudam a ultrapassar isso.

Como caracteriza o nível de desenvolvimento desta turma em geral?

R: Esta é uma turma com um aproveitamento médio muito acima da média, tenho alunos muito, muito bons. As médias quando fazemos as cotações das provas, a de Matemática é cerca de 87%, a de Português também anda à volta disso, mas depois tenho alunos com dificuldades muito específicas, há aqui um aluno que foi surdo até aos três anos e, portanto, ele tem muitas dificuldades, ele faz as avaliações numa sala à parte. Tenho aqui alunos que apesar de serem portugueses, estudaram sempre no estrangeiro, por isso condiciona... Não estou nada preocupada com as médias, os miúdos são ótimos, mas temos de dar condições a estes miúdos para que eles tenham o máximo de sucesso que possam. A mim as médias são me indiferentes, mas sim é uma turma muito boa.

A estudo do meio também? Sim, sem dúvida.

Em geral a turma é disciplinada?

R: Eu não sei viver sem silêncio, não consigo trabalhar com eles quando não há silêncio. Existem muitas estratégias, não sei se já repararam, eu calo-me para que eles se calem, não vale a pena estar a gritar por cima deles, claro que as vezes é preciso, mas...

Existem casos especiais? Com NEE, a M.F....

R: Mas não é a única! O J.P. foi surdo até aos três anos, ele tem um PEI, é um aluno com necessidades educativas muito especiais. Mas está muito trabalhado.

Foram criadas rotinas diárias, semanais ou mensais? Quais?

R: As rotinas são semanais e diárias. Estes miúdos, como vocês viram hoje, eu não intervenho em nada na apresentação de produções, eles sabem o que fazer no TEA, sabem o que fazer nos projetos, no trabalho de texto... Portanto,

isto são coisas que eu venho a fazer com eles desde o primeiro ano que estão muito oleáveis...

As rotinas que a professora implementa são as apresentações de produções, o TEA, o trabalho por projetos, o trabalho de texto, o problema da semana, o cálculo mental, o concelho de turma e a ortografia, correto?

R: Exato, eu repito sempre os momentos, agora vocês vieram numa semana atípica em que tivemos a fazer fichas de avaliação...

A professora define sempre no início da semana os temas consoante os interesses deles certo?

R: Sim, eu decido as coisas com eles, ou seja, eles sabem que naqueles momentos fazemos aquilo... Mas por exemplo, eu tenho uma lista de casos ortográficos que temos de trabalhar este ano, eu decido com os miúdos aquilo que vamos trabalhar, decorrente do trabalho de texto, das dificuldades que eles estão a sentir, como virão ontem eu não fiz as revisões de toda a matéria, eu fiz revisões daquilo que os miúdos tinham dificuldade.

A turma tem atividades exteriores para além das planeadas pelo professor?

R: Sim, os miúdos têm muitos desportos, surf, taekwondo, equitação, piano, ballet, ténis...

Como organiza o espaço em relação às atividades que são realizadas?

R: Estão sempre sentados em grupos.

Quais são as estratégias que utiliza com mais frequência?

R: O trabalho a pares é fundamental, o trabalho em grupo também, mas as vezes é preciso que haja trabalho individual para eu saber o que é que cada um sabe fazer, mas o que dou mais prioridade é o trabalho a pares.

Como é feita a avaliação dos alunos?

R: É feita semanalmente, com o TEA aí vou-lhes dando um feedback de avaliação formativa e formadora que não é sumativa. A avaliação por testes é sumativa, a avaliação formativa formadora é no TEA. Eles só têm notas a

português, Matemática e estudo do Meio, às outras disciplinas, tudo o resto é qualitativo, por desempenho.

Na sua opinião, em relação a parte académica, em que conteúdos é que a turma em geral tem mais dificuldades?

R: Eles são muito bons, claro que podem ser ainda melhores a escrever, a ler, a resolver problemas, no cálculo mental...

Os encarregados de educação são presentes na vida escolar dos alunos?

R: A maior parte.

Com que frequência reúne com os pais?

R: Tenho uma hora semanal de atendimento, às quintas-feiras e normalmente sou eu que chamo os pais, se achar que algum aluno está com algum problema chamo imediatamente os pais, sou a primeira a encaminhar para psicologia, terapias... Se achar que alguma coisa que não está bem.... Raramente os pais me pedem reuniões, sou eu que peço. No final do período à uma reunião obrigatória, no Natal há com todos, agora sou eu que chamo quem acho que devo chamar.

Para além das reuniões tem outras formas de comunicação com as famílias?

R: Sim nós comunicamos imenso por e-mail, na escola há um jornal semanal, os pais falam sempre comigo por email. Depois há também um calendário online onde publico as datas importantes, visitas de estudo, fichas de avaliação...

Anexo C. Tabela das potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela C1.

Potencialidades, fragilidades e interesses do 3.º B do 1.º CEB

Área disciplinar	Potencialidades	Fragilidades	Interesses
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperam entre si nos vários momentos. - São compreensivos. - São autónomos no desempenho das tarefas. - Cumprem as regras estabelecidas. - Participam nas discussões em grupo. - Respeitam os colegas e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na gestão do comportamento durante o trabalho de grupo. - Pouca resiliência à frustração, essencialmente em situações de atividades em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Identificam os elementos principais de um mapa (título, legenda, rosa dos ventos, escala e fonte). <ul style="list-style-type: none"> - Identificam a constituição do território português (Portugal continental e Regiões Autónomas). - Identificam a zona litoral no mapa. - Identificam a zona interior no mapa. - Enumeram as divisões do território português (aldeias, vilas e cidades) e os seus órgãos de gestão (Governo, Câmara Municipal e Junta de freguesia). - Identificam as zonas de maior e menor população no mapa, justificando. - Enumeram as divisões administrativas de Portugal (freguesias, concelhos e distritos). - Identificam os distritos de Portugal no mapa. - Identificam os rios principais e alguns secundários de Portugal 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldade na identificação das divisões do território português no mapa (aldeias, vilas e cidades). - Alguns apresentam dificuldade em explicar as funções dos órgãos de gestão das divisões do território português. - Apresentam dificuldade na identificação de algumas das divisões administrativas do território português (freguesia e concelho). - Apresentam dificuldades na identificação de alguns dos elementos do meio aquático (leito e foz). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam curiosidade sobre os animais. - Apresentam curiosidade sobre factos sobre o mundo.

	<p>no mapa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam as principais serras de Portugal no mapa. - Identificam os símbolos nacionais de Portugal (bandeira e hino nacional). - Identificam as principais formas de relevo (vales, serras, planícies, montanhas e planaltos) e identificam-nas em imagens. - Identificam os elementos constituintes de uma montanha (cume, encosta e sopé) em imagens. - Enumeram os diferentes elementos do meio aquático (rio, nascente, leito, foz, margens e mar). 		
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria é capaz de inventar problemas com um ou dois passos recorrendo a estratégias delineadas em grande grupo. - A maioria apresenta facilidade na realização do cálculo mental oral e escrito. - A maioria é capaz de memorizar a tabuada. - Sabem ler e representar frações. - Sabem ler números superiores a 1000. - São capazes de realizar a soma e a subtração de números superiores a 1000. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldades no registo das estratégias matemáticas utilizadas para a resolução de exercícios. - Alguns apresentam dificuldades na identificação do número de casas decimais nas divisões por 10, 100, 1000, 10000. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse na temática das horas.
Português	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maioria produz discursos orais com correção, adequação e respeito pelo tema em discussão. - Formulam adequadamente perguntas e pedidos. - Partilham ideias e sentimentos. 	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentam algumas dificuldades no âmbito da ortografia (uso do <u>s</u>, <u>ss</u>, <u>c</u> e <u>ç</u>; uso do <u>ão</u> e <u>am</u>; uso do <u>u</u> e do <u>o</u>). - Apresentam alguma dificuldade em utilizar adequadamente os sinais de pontuação. - Apresentam alguma 	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto por ler.

	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrevem textos, sobretudo narrativos, revelando autonomia e prazer na tarefa. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maioria apresenta uma facilidade na leitura e compreensão de textos complexos. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam nomes próprios e nomes comuns. - Identificam as três conjugações verbais. - Identificam determinantes demonstrativos. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreendem as informações aquando da leitura dos textos em grande grupo. 	<p>dificuldade na utilização de letras maiúsculas no início da frase e nos nomes próprios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentam alguma dificuldade na identificação de parágrafos. - Apresentam alguma dificuldade na construção de textos estruturados (introdução, desenvolvimento e conclusão). <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldade na identificação dos tempos verbais. 	
--	--	---	--

Nota: Elaboração própria. Dados recolhidos durante a prática pedagógica do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo D. Tabela dos objetivos gerais e estratégias globais do Projeto de Intervenção do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela D1.

Articulação dos objetivos gerais do PI com as estratégias globais de intervenção de cada área curricular e atividades

OBJETIVOS GERAIS DO PI	ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO	ATIVIDADES
Aprofundar competências de cooperação e autonomia.	Interdisciplinar	
	- Dar continuidade ao trabalho da OC. (realização de trabalhos por projeto, rotina de TEA, rotina de AP e rotina a pares). - Privilegiar o trabalho em grupo.	- Atividade <i>A aula é tua</i> (a pares)
	Competências sociais	
	- Dar continuidade ao trabalho da OC (rotina de organização da semana, rotina de distribuição e avaliação de tarefas, Conselho de Turma). - Implementar uma rotina relacionada com os cuidados a ter com o animal da turma. - Implementar a rotina do <i>Correio de Leitura</i> .	- Rotina <i>O Cascas</i> . - Discussão em grande grupo sobre as regras a implementar para a rotina do <i>Correio de Leitura</i> .
	Português	
	- Organizar a <i>Biblioteca da Sala</i> – momentos de reflexão coletiva.	- Organização da <i>Biblioteca da Sala</i> – discussão sobre as categorias para agrupar os livros, em grande grupo.
	Matemática	
- Organizar a <i>Biblioteca da Sala</i> – momentos de reflexão coletiva sobre as estratégias de organização.	- Organização da <i>Biblioteca da Sala</i> – discussão sobre qual o sistema numérico utilizar para organizar as categorias dos livros, em grande grupo.	
Estudo do Meio		
- Criar momentos de discussão de opiniões entre os elementos dos grupos aquando a realização dos trabalhos por projeto.	- Projeto <i>Salvar o Planeta</i> .	
Potenciar hábitos de leitura a partir	Português	
	- Implementar a rotina do <i>Correio de Leitura</i> . - Implementar um roteiro de leitura relativo à obra <i>Um saltinho a Lisboa</i> , com diversas atividades de pré-leitura e pós-leitura. - Continuar com o momento de <i>Leitura Orientada</i> . - Implementar a rotina da <i>Ciranda dos</i>	- Construção da lista de regras da rotina do <i>Correio de Leitura</i> , em grande grupo. - Atividade <i>Diz Olá ao Livro</i> (elementos de um livro) – pré-leitura. - Explicação do que é o Plano Nacional de Leitura a partir do símbolo na obra <i>Um Saltinho a Lisboa</i> - Leitura do livro <i>Um Saltinho a Lisboa</i> (PNL). - Atividade <i>Um livro por dia, nem</i>

de autores e obras de referência.	<i>Livros.</i> - Organizar a <i>Biblioteca da Sala</i> .	<i>sabes o bem que te fazia.</i> - Organização da <i>Biblioteca da Sala</i> – definição de categorias para agrupar os livros, em grande grupo.
	Matemática	
	- Implementar um roteiro de leitura relativo à obra <i>Um saltinho a Lisboa</i> , com diversas atividades de pré-leitura e pós-leitura. - Organizar a <i>Biblioteca da Sala</i> .	- Atividade <i>Simetrias antigas</i> - Organizar a <i>Biblioteca da Sala</i> – definição de qual sistema numérico utilizar para organizar as categorias dos livros, em grande grupo.
	Estudo do Meio	
- Implementar um roteiro de leitura relativo à obra <i>Um saltinho a Lisboa</i> , com diversas atividades de pré-leitura e pós-leitura.	- Elaboração de uma lista de personalidades, monumentos/pontos turísticos e acontecimentos/características de Lisboa, elementos encontrados na obra <i>Um Saltinho a Lisboa</i> . - Visita de Estudo a Lisboa depois da leitura da obra <i>Um Saltinho a Lisboa</i> .	
Desenvolver a consciência ambiental.	Interdisciplinar	
	- Realizar projetos sobre a utilização excessiva de plástico na sociedade.	- Apresentação PowerPoint sobre os efeitos do plástico.
	Competências sociais	
	- Promover uma atividade para soltar o animal da turma, o Cascas, na natureza.	- Visita de Estudo ao Parque Marechal Carmona para soltar o Cascas (animal da turma).
	Português	
	- Implementar atividades de leitura e escrita relacionadas com a obra <i>Plasticus Maritimus</i> .	- Leitura da obra <i>Plasticus Maritimus</i> em grande grupo. - Recolha de notícias relacionadas com os efeitos da existência de plástico nos oceanos, em grupos, e consequente apresentação das notícias relacionadas com os efeitos da existência de plástico nos oceanos recolhidas pelos grupos.
	Estudo do Meio	
- Visionamento de pequenos filmes alusivos à degradação ambiental. - Realizar projetos sobre o impacto da mão humana na fauna e flora – Projeto <i>Salvar o Planeta</i> . - Implementar uma rotina relacionada com os cuidados a ter com o animal da turma.	- Visualização do vídeo <i>O que é a sustentabilidade?</i> - Discussão sobre os cuidados a ter com o Cascas (animal da turma) e consequente elaboração de uma lista com os cuidados a ter com o Cascas.	

Nota: Elaboração própria. Dados recolhidos durante a prática pedagógica do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo E. Grelhas de avaliação diagnóstica de Ciências Naturais

Legenda para todas as tabelas deste anexo

R	Raramente	AV	Algumas vezes	F	Frequentemente	SD	Sem dados
---	-----------	----	---------------	---	----------------	----	-----------

Anexo E1. Grelhas de avaliação diagnóstica da turma 1 do 6.º ano do 2.º CEB em Ciências Naturais

Descritores de Desempenho	Alunos																				
	A.G	A.F.	A.V.	A.R	B.P.	C.M	D.A	D.D	D.R	D.S	E.T.	E.A.	G.F	J.P.	J.B	L.M.	P.F	P.A	R.B	S.B.	Z.F.
Compreender a importância de uma alimentação equilibrada e segura																					
Apresenta um conceito de alimento	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	SD	F
Enuncia os tipos de nutrientes quanto à sua função	AV	AV	R	F	F	R	F	AV	R	F	R	R	AV	R	AV	AV	F	F	F	SD	R
Descreve as necessidades nutritivas ao longo da vida	AV	AV	R	F	F	R	F	AV	R	F	R	R	R	AV	AV	AV	F	F	F	SD	AV
Dá exemplos de ementas equilibradas, com base na Pirâmide de Alimentação Mediterrânea	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV	AV	F	AV	F	SD	AV
Discute, criticamente, ementas fornecidas	AV	AV	AV	F	F	R	F	AV	AV	F	F	R	AV	AV	AV	AV	F	F	F	SD	AV
Indica alimentos de acordo com os riscos e os benefícios para a saúde humana	AV	AV	F	F	F	AV	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV	AV	F	F	F	SD	AV
Reconhece a importância da ciência e da tecnologia na evolução dos produtos alimentares e na sua conservação	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	SD	AV
Explora benefícios e riscos de novos alimentos	AV	AV	AV	F	F	R	AV	AV	R	F	AV	AV	AV	AV	AV	AV	F	R	F	SD	AV
Conhecer o processo digestivo do ser humano																					
Legenda esquemas representativos da morfologia	AV	AV	AV	AV	F	F	F	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	AV	AV	F	F	F	SD	AV

do sistema digestivo e das suas glândulas anexas																					
Identifica os tipos de dentes, de acordo com a sua função	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	SD	AV
Descreve as transformações dos alimentos, ocorridas na boca	AV	AV	R	F	F	R	F	AV		F	AV	AV	AV	F	F	R	F	AV	AV	SD	AV
Reconhece a importância dos movimentos do tubo digestivo e dos sucos digestivos na transformação dos alimentos	AV	AV	R	F	F	R	F	AV		F	AV	AV	F	F	F	AV	AV	AV	AV	SD	AV
Nomeia os produtos da digestão ao longo do tubo digestivo	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV		F	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	SD	AV
Descreve os processos da absorção e da assimilação dos nutrientes	AV	AV	AV	F	F	R	F	AV		F	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	AV	SD	AV
Indica o destino dos produtos da digestão não absorvidos	AV	AV	F	F	F	AV	AV	AV		F	AV	AV	AV	F	F	R	F	AV	AV	SD	AV
Refere comportamentos que promovem o bom funcionamento do sistema digestivo	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV		F	AV	AV	F	F	F	AV	AV	AV	AV	SD	AV
Relacionar os sistemas digestivos das aves e dos ruminantes com o sistema digestivo dos omnívoros																					
Identifica os órgãos do tubo digestivo de uma ave granívora, com base numa atividade prática	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV		F	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV		SD	AV
Legenda esquemas representativos da morfologia dos órgãos do tubo digestivo de um ruminante	AV	AV	AV	F	F	R	F	AV		F	AV	AV	AV	F	F	R	F	AV		SD	AV
Compara a tipologia dos órgãos digestivos das aves e dos ruminantes com a do ser	AV	AV	F	F	F	AV	AV	AV	AV	F	AV	AV	F	F	F	AV	AV	AV	AV	SD	AV

Anexo F. Grelhas de avaliação diagnóstica de Matemática

Legenda para todas as tabelas deste anexo

R	Raramente	AV	Algumas vezes	F	Frequentemente	SD	Sem dados
----------	-----------	-----------	---------------	----------	----------------	-----------	-----------

Anexo F1. Grelhas de avaliação diagnóstica da turma 1 do 6.º ano do 2.º CEB

Domínio: Geometria e Medida (GM6)																					
Descritores de Desempenho	Alunos																				
	A.G.	A.F.	A.V.	A.R.	B.P.	C.M.	D.A.	D.D.	D.R.	D.S.	E.T.	E.A.	G.F.	J.P.	J.B.	L.M.	P.F.	P.A.	R.B.	S.B.	Z.F.
Figuras geométricas planas																					
Identifica, dada uma circunferência, por "ângulo ao centro" um ângulo de vértice no centro	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	SD	AV
Identifica, dada uma circunferência, por "setor circular" a interseção de um ângulo ao centro com o círculo	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	SD	AV
Identifica um polígono como "inscrito" numa dada circunferência quando os respetivos vértices são pontos da circunferência	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	SD	AV
Sabe que uma reta que passa por um ponto P de uma circunferência de centro O e é perpendicular ao raio $[OP]$ intersesta a circunferência apenas em P e designa-a por "reta tangente à circunferência"	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	SD	AV
Identifica um segmento de reta como tangente a uma dada circunferência se a intersesta e a respetiva reta suporte for tangente à circunferência	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	SD	AV
Identifica um polígono como "circunscrito" a uma dada circunferência quando os respetivos lados forem tangentes à circunferência	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	SD	AV
Sabe, dado um polígono regular inscrito numa circunferência, que os segmentos que unem o	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	F	AV	F	AV	AV	AV	R	AV	R	AV	SD	AV

Anexo F2. Grelhas de avaliação diagnóstica da turma 2 do 6.º ano do 2.º

Domínio: Geometria e Medida (GM6)																					
Descritores de Desempenho	Alunos																				
	A.F.	A.S.	A.B.	B.P.	B.E.	D.G.	D.C.O.	D.C.	I.V.	K.M.	L.F.	L.S.	M.P.	M.B.	N.F.	N.C.	R.M.	R.M.A.	V.G.	V.V.	M.D.
Figuras geométricas planas																					
Identifica, dada uma circunferência, por "ângulo ao centro" um ângulo de vértice no centro	R	AV	AV	F	SD	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F	AV	R	AV	AV	F
Identifica, dada uma circunferência, por "setor circular" a interseção de um ângulo ao centro com o círculo	AV	AV	F	AV	SD	R	AV	AV	F	AV	AV	F	AV	R	AV	AV	F	R	R	AV	AV
Identifica um polígono como "inscrito" numa dada circunferência quando os respetivos vértices são pontos da circunferência	AV	F	R	AV	SD	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F
Sabe que uma reta que passa por um ponto P de uma circunferência de centro O e é perpendicular ao raio $[OP]$ intersesta a circunferência apenas em P e designa-a por "reta tangente à circunferência"	AV	AV	AV	F	SD	R	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F	AV	AV	AV	F
Identifica um segmento de reta como tangente a uma dada circunferência se a intersesta e a respetiva reta suporte for tangente à circunferência	AV	F	AV	F	SD	AV	AV	AV	F	R	AV	F	AV	R	AV	AV	F	AV	AV	AV	F
Identifica um polígono como "circunscrito" a uma dada circunferência quando os respetivos lados forem tangentes à circunferência	F	F	AV	F	SD	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	AV
Sabe, dado um polígono regular inscrito numa circunferência, que os	AV	F	AV	F	SD	R	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F
representando-a por «C2»																					
Sabe que, fixada uma unidade de comprimento e dado um paralelogramo com uma base e uma altura a ela relativa com comprimentos de medidas respetivamente iguais a b e a a , a medida da área do paralelogramo em unidades quadradas é igual a $b \times a$, verificando que o paralelogramo é equivalente a um retângulo com essa área	AV	F	AV	F	SD	AV	F	F	AV	F		AV	F	AV	F	AV	AV	F	AV	F	F
Sabe que, fixada uma unidade de comprimento e dado um triângulo com uma base e uma altura a ela relativa com comprimentos de medidas respetivamente iguais a b e a a , a medida da área do triângulo em unidades quadradas é igual a metade de $a \times b$, verificando que se pode construir um paralelogramo	F	F	AV	AV	SD	AV	F	AV	AV	F	AV	AV	F	AV	F		AV	F		AV	F

Consegue resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetros e áreas de polígonos e de círculos	AV	AV	R	AV	AV	R	SD	AV	AV	R	F	AV	AV	R	AV	F	AV	R	F	AV	F
Sólidos geométricos																					
Identifica sólidos através de representações em perspectiva num plano	AV	AV	AV	AV	SD	F	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F
Identifica um poliedro por "convexo" quando qualquer segmento de reta que une dois pontos do poliedro está nele contido	AV	AV	F	F	SD	AV	AV	AV	AV	F	F	AV	AV	R	AV	AV	F	AV	AV	AV	F
Sabe que a relação de Euler vale em qualquer prisma e qualquer pirâmide e verificar a sua validade em outros poliedros convexos	F	AV	AV	AV	SD	AV	AV	AV	F	R	AV	AV	F	AV	AV	F	F	AV	AV	F	AV
Identifica "prisma" como um poliedro com duas faces geometricamente iguais ("bases do prisma") situadas respetivamente em dois planos paralelos de modo que as restantes sejam paralelogramos	R	AV	F	F	SD	R	AV	F	F	AV	AV	F	F	AV	AV	AV	AV	F	AV	AV	F
Identifica os prismas que não são retos por "prismas oblíquos", os prismas retos de bases regulares por "prismas regulares", e utilizar corretamente a expressão "faces laterais do prisma"	AV	F	F	R	SD	AV	AV	F	R	AV	F	AV	F	AV	AV	F	F	R	AV	F	F
Identifica "pirâmide" como um poliedro determinado por um polígono ("base da pirâmide") que constitui uma das suas faces e um ponto ("vértice da pirâmide") e utiliza corretamente a expressão "faces laterais da pirâmide"	AV	AV	AV	F	SD	F	AV	AV	R	AV	AV	AV	AV	R	F	F	F	AV	F	F	F
Sabe que o número de arestas de um prisma é o triplo do número de arestas da base e que o número de arestas de uma pirâmide é o dobro do número de arestas da base	AV	F	AV	AV	SD	AV	AV	F	F	AV	F	AV	F	AV	AV	SD	AV	AV	F	F	AV
Sabe que o número de vértices de um prisma é o dobro do número de vértices da base e que o número de vértices de uma pirâmide é igual ao	AV	AV	AV	F	SD	R	F	F	F	F	F	F	F	R	R	AV	AV	AV	SD	AV	AV
número de vértices da base adicionado de uma unidade																					

Anexo G. Tabelas das potencialidades e fragilidades dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela G1.

Potencialidades e fragilidades da Turma 1 e da Turma 2 do 6.º ano do 2.º CEB

	Identificação da turma	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	Turma 1	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos são participativos. - Alguns alunos são autónomos no desempenho das tarefas. - A maioria participa nas discussões em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos não cumpre as regras. - Dificuldade em esperar a sua vez para falar. - Dificuldade em pedir a palavra para intervir. - São muito competitivos. - Falta de tolerância para com o outro. - Alguns alunos não são autónomos no desempenho das tarefas. - Pouca resiliência à frustração. - Alguns alunos não respeitam os colegas e professores.
	Turma 2	<ul style="list-style-type: none"> - São muito participativos. - São autónomos no desempenho das tarefas. - Cumprem as regras estabelecidas. - Participam nas discussões em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - São muito competitivos. - Alguns alunos têm dificuldade em esperar a sua vez para falar.
Ciências Naturais	Turma 1	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria apresenta interesse pelas temáticas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de trabalho experimental. - Dificuldades da compreensão dos termos científicos. - Ausência de métodos de estudo.
	Turma 2	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria apresenta interesse pelas temáticas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de trabalho experimental. - Dificuldades da compreensão dos termos científicos. - Ausência de métodos de estudo.
Matemática	Turma 1	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria apresenta interesse nos conteúdos abordados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de conhecimentos prévios do 1.º CEB. - Dificuldades na compreensão dos termos

			matemáticos. - Ausência de métodos de estudo.
	Turma 2	- A maioria apresenta interesse nos conteúdos abordados.	- Ausência de conhecimentos prévios do 1.º CEB. - Dificuldades na compreensão dos termos matemáticos. - Ausência de métodos de estudo.

Nota: Elaboração própria. Dados recolhidos durante a prática pedagógica do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo H. Tabela dos objetivos gerais e estratégias globais do Projeto de Intervenção do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela H1.

Articulação dos objetivos gerais do PI com as estratégias globais de intervenção de cada área curricular

Objetivos gerais do PI	Estratégias globais de intervenção de cada área curricular
1º objetivo – Promover o trabalho em grupo.	Competências Sociais
	- Alterar a planta da sala para trabalho em grupo (pares ou grupos de três ou quatro elementos cada).
	Ciências Naturais
	- Alterar planta da sala para trabalho em grupo e formar grupos consoante a estratégia do grupo dos cartões azuis e do grupo dos cartões amarelos (referida anteriormente).
2º objetivo – Desenvolver uma aprendizagem ativa.	Matemática
	- Manter rotinas de sala de aula: abordagem teórica em grande grupo entre as docentes e os alunos.
	Competências Sociais
	- Fomentar a participação dos alunos de forma adequada (incentivar a colocar a mão no ar antes de falar).
3º - Promover um ambiente positivo de aprendizagem.	Ciências Naturais
	- Promover uma abordagem teórica dos conteúdos em conjunto com os alunos. - Promover a realização de atividades práticas. - Promover a realização de experiências. - Utilizar materiais manipuláveis. - Utilizar meios audiovisuais.
	Matemática
	- Manter as rotinas de sala de aula: abordagem teórica dos conteúdos em conjunto com os alunos e trabalhos para casa diários. - Utilizar materiais manipuláveis.
	Competências Sociais
	- Fomentar o bom comportamento dos alunos a partir da adequação do espaço. - Dar feedback positivo aquando das participações dos alunos. - Formar grupos consoante a estratégia do grupo dos cartões azuis e do grupo dos cartões amarelos (referida anteriormente).
	Ciências Naturais

	- Alterar a disposição dos alunos na sala de aula, com o auxílio da estratégia do grupo dos cartões azuis e do grupo dos cartões amarelos (referida anteriormente).
	Matemática
	- Manter a disposição dos alunos na sala de aula. - Manter as rotinas de sala de aula: abordagem teórica dos conteúdos em conjunto com os alunos e apontamentos matemáticos (exemplo: fórmulas) em post-it para colocar no caderno.

Nota: Elaboração própria. Dados recolhidos durante a prática pedagógica do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo I. Notas de campo do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo I1. Notas de campo do 1.º CEB

Nota de campo n.º 1 – dia 18 de março de 2019.

8:15h

Apresentação da escola pela coordenadora do 1.ºCEB.

9:20h – 11h

Revisão de Português para o teste de quarta-feira.

A professora questiona os alunos sobre as dúvidas que têm, os alunos são muito participativos e colocam sempre o dedo no ar.

A professora escreve esquemas no quadro.

Quando estão muito agitados a professora bate nas bochechas e diz: “10 palmas e 1 gritinho”, os alunos acompanham fazendo o que a mesma indica.

11:30h

Educação Física no estádio do Belenenses.

14:30h

Quiet time pela aluna CP: a professora também participa.

Acabam a prenda do dia do pai.

CM apresenta Divisões e todos os outros alunos querem participar.

A MF apresenta somas.

Toda a turma quer trabalhar com a MF, são muito pacientes e meigos com a aluna.

A MF teve uma grande evolução desde o 1.º CEB. Começou por: palavras; frases; textos; sendo cada vez mais autónoma.

Nota de campo n.º 2 – dia 19 de março de 2019.

8:30h

A professora entra na sala, os alunos estão um pouco agitados, mas mal são chamados à atenção, os alunos acalmam.

De seguida, escreve do quadro: “Restelo, 19 de março de 2019. Hoje é o centésimo décimo segundo (112.º) de aulas e celebra-se o dia do Pai.

Inicia-se o preenchimento do PIT. A professora faz inicialmente uma chamada de atenção aos alunos relativamente à letra que usam e às atividades que escolhem.

Um aluno vomita e os restantes reagem muito calmamente. A professora ligou para os pais a informar do sucedido.

A professora é muito carinhosa com os alunos.

Continuando a aula, a professora vai entregando os cadernos de TEA e vai dando indicações aos alunos individualmente, tentando orientar os que precisam e elogiando aqueles que fizeram um bom trabalho.

Indicações da professora:

JP – Planificar menos e mais cuidado com as apresentações.

FB – A professora questiona o aluno sobre o que se passou com o seu caderno.

JE – O seu caderno está bom, com vários apontamentos adequados.

NR – Evoluiu muito no TEA e está a escrever muito bem.

MM – Evoluiu muito no TEA, mas tem de treinar a ortografia e a organização do caderno.

JMS – Tem de fazer a letra mais pequena, mas os conteúdos estão bons.

VC – A professora dá os parabéns ao aluno, pois este é destro, encontra-se com o braço partido e tem feito tudo com a mão esquerda.

CA – Foge às atividades de Matemática por serem a sua dificuldade, mas de resto o seu caderno está bom.

CMP – Teve uma grande evolução desde o 1.º período.

TM – Igual à CMP.

GE – Igual às duas anteriores.

LS – A caligrafia está a melhorar. Tem trabalhado muito no TEA.

CO – Trabalho muito bom.

PC – Trabalho muito bom.

PL – O seu caderno está muito desorganizado.

MME – Trabalho muito bom.

11:30h

Os alunos entram, a professora indica que têm 30 minutos para resolver as fichas de revisão para o teste de Português e que os últimos 30 minutos serão para corrigir a mesma.

As fichas são projetadas no quadro.

Durante a correção, praticamente todos os alunos colocam o dedo no ar para participar, menos o FB.

Os alunos batem as palmas para contar as sílabas.

A professora chama o aluno MF à atenção por se encontrar desatento.

Os alunos são muito pacíficos e colocam o dedo no ar para falar.

Os alunos têm sinais para indicar que vão à casa de banho ou beber água.

A turma é dividida em dois grupos e uns vão para Arts & Drama e outros realizam revisões de Matemática com a professora.

A professora passa exercícios no quadro e os alunos vão corrigi-los com o auxílio dos colegas.

A aluna MF primeiro lê e depois realiza exercícios de soma e subtração.

14:30h

A professora fala abertamente com os alunos, partilhando sentimentos e pedindo desculpa por estar cansada.

O aluno NR chega atrasado, porque foi almoçar com o pai. Os colegas perguntam se gostou da comida e se o pai gostou do presente.

Início do trabalho de texto: comentários ao texto e perguntas à autora. Este trabalho é feito a pares e depois em grande grupo.

A professora trata-os várias vezes com nomes muito carinhosos, tais como: bonecos, amores, queridos, etc.

Nota de campo n.º 3 – dia 20 de março de 2019.

8:30h

Os alunos são muito autónomos, vão buscar os cadernos sem precisarem de indicação, decidem quem quer fazer apresentação e começam a organizar a ordem das apresentações.

Um aluno faz uma apresentação sobre o Rio Tejo, os alunos comentam e dão opiniões. A professora comenta no final fazendo algumas indicações relativas a cuidados com a escrita, falta de informações e imagens.

A aluna M.F. procede à sua apresentação das contas de somar que efetuou, apesar de já não serem desafiantes para o resto da turma, os alunos mostram-se muito participativos e colaborativos.

Os comentários que os alunos fazem mostram a compreensão e maturidade dos mesmos.

Numa outra apresentação um dos alunos comenta que num videojogo a sua personagem é uma menina e ninguém da turma ri ou goza com o colega.

Os alunos vão para Music e CT, divididos por grupos. O seu comportamento é mais agitado que nas aulas com a professora titular.

14h30

Cálculo mental – resolvem os cálculos tranquilamente.

Os alunos JE, CMP, MME, ML e JS colocam sempre o dedo no ar para responder.

Nota de campo n.º 4 – dia 21 de março de 2019.

8:30h

Metade da turma vai para *Arts and Drama* e a outra metade fica na sala de aula a corrigir uma ficha de revisões de matemática.

Os alunos agrupam-se todos juntos e procede-se à correção conjunta da ficha, a professora está no quadro a corrigir e vai questionando os alunos.

11:30h

A professora escreve no quadro o Cálculo Mental e os alunos passam o mesmo no caderno diário para resolverem posteriormente.

12:30h

Inicia-se o trabalho de texto. Enquanto os alunos acabam de passar as informações do quadro, a professora vai ter com a M.F. para trabalhar individualmente com a mesma.

14:30h

Quiet-time: os alunos adoram este momento.

Continuação do trabalho de texto: perguntas, opiniões e produção do texto final.

De seguida a professora treina com os alunos as tabuadas.

Um aluno adormece e a professora em vez de se chatear vai acordá-lo com um beijinho.

Nota de campo n.º 5 – dia 22 de março de 2019.

8:30h

Momento de apresentações. O P.C. faz uma apresentação muito completa.

A C.P. apresentou um texto sobre as férias, muito bem escrito e completo.

Rotina de sexta-feira: é o J.A. que dinamiza, sobre determinantes.

Os alunos preparam uma festa surpresa à professora.

Nota de campo n.º 6 – dia 25 de março de 2019.

8:30h

Avaliar e distribuir tarefas: os alunos comentam e dão a sua opinião sobre o cumprimento ou não de tarefas, sendo que cada aluno fala sobre a sua tarefa e de que modo é que a executou, pedindo a opinião aos restantes alunos.

Apresentação de produções: alunos muito atentos e participativos.

A professora partilha o seu fim de semana com os alunos, referindo uma gaivota que viu no Porto que é igual à Ditosa.

Nota de campo n.º 7 – dia 26 de março de 2019.

O par de estágio ajudou em diversos momentos, por isso não foi possível tirar notas de campo.

Anexo I2. Notas de campo do 2.º CEB

Nota de campo n.º 1/ 8 de janeiro

09:10 – Turma 1 Matemática

A professora inicia a aula fazendo um balanço sobre o que foi dado na aula anterior, questionando individualmente os alunos.

De seguida, pergunta à turma quem fez os trabalhos de casa, a maioria responde positivamente, mesmo aos que respondem que não fizeram a professora reforça a importância dos mesmos sem repreender.

A professora procede começa a falar sobre medidas de capacidade e corrige os trabalhos de casa.

Posteriormente escreve a lição no quadro: Lição n.º 64 e começa a falar sobre as características das pirâmides.

A professora verifica quem traz o material (manual), e procede com a aula.

- Sumário: Correção do T.P.C.

Medidas de volume e capacidade. Exercícios de aplicação.

10:20 – Turma 2 Matemática

A turma vem agitada do intervalo, antes de entrar na sala presenciei uma discussão entre a professora e a V.V., a aluna não queria dizer bom dia à professora.

Inicia-se a correção dos trabalhos de casa.

De seguida, a professora aborda o tema das medidas de capacidade e volume.

Nota de campo n.º 2/ 9 de janeiro

08:15 – Turma 1 Matemática

A professora escreve a lição no quadro: Lição n.º 65.

Posteriormente revê oralmente o que foi falado na última aula: Medidas de volume e capacidade, salientando os conceitos e informações mais importantes.

Novo título: Sólidos Equivalentes. Questiona os alunos sobre o que eles sabem sobre o tema, a maioria diz que são sólidos iguais.

De seguida a professora resolve em conjunto com os alunos alguns exercícios.

09:10 – Turma 2 Matemática

A professora pede aos alunos para se sentarem e escreve no quadro a lição: Lição n.º 65.

Dado que as turmas estão par a par, a professora faz com os alunos os mesmos exercícios feitos na outra turma (manual p. 67).

Os alunos estão concentrados e participativos.

14:10 – Turma 1 Ciências

A turma está muito agitada e a professora repreende os alunos gritando.

A professora escreve a lição no quadro e dá a indicação aos alunos de que o teste de avaliação será realizado no dia 16 de janeiro.

Os alunos estão muito desconcentrados e não ouvem a professora.

A nível comportamental existe uma grande diferença, os alunos não estão interessados e respondem muito à professora.

A professora manda a C.M. para a rua, a aluna recusa e mantém-se na sala. Principalmente o grupo de cinco alunas, a C.M., a A.G, a A.R, a D.R. e a E.T., não mantêm um comportamento adequado à sala de aula, perturbando o funcionamento da mesma. Perante tal a professora tenta ignorar e mais tarde diz-nos que é preferível não entrar em confronto com as alunas.

A A.G. anda levantada pela sala e a C.M. não tem material.

A C.M. apresenta um comportamento agressivo com os outros colegas.

Existe um aluno com necessidades educativas especiais que não sabe ler nem escrever.

- Sumário: Sistema respiratório.

Nota de campo n.º 3/ 10 de janeiro**08:15 – Turma 2 Ciências**

Os alunos entram na sala e mantêm-se sossegados enquanto a professora dá as indicações sobre o teste da próxima semana.

- Sumário: Sistema respiratório dos peixes.

Nota de campo n.º 4/ 11 de janeiro

08:15 – Turma 1 Ciências

Aplicação de um questionário relativo aos animais, pelo professor António Almeida.

09:10 – Turma 2 Ciências

Aplicação de um questionário relativo aos animais, pelo professor António Almeida.

Nota de campo n.º 5/ 14 de janeiro

08:15 – Turma 1 Matemática

A professora escreve a lição no quadro: Lição n.º 67 e 68.

Os alunos não chegam a horas, a professora começa a aula por perguntar aos alunos se fizeram o trabalho de casa e regista quem chegou atrasado.

De seguida, procede à correção do trabalho de casa.

Posteriormente, é feita uma revisão do que foi dado na última aula (polígonos regulares e oblíquos).

O P.F. é muito participativo, no entanto não espera pela sua vez para falar.

10:20 – Turma 2 Matemática

A professora escreve a lição no quadro: Lição n.º 67 e 68.

De seguida, pergunta aos alunos se fizeram os trabalhos de casa, sendo que apenas dois não o fizeram.

A maioria dos alunos acompanham a aula e participa.

Nota de campo n.º 6/ 15 de janeiro

08:15 – Turma 1 Matemática

A professora escreve a lição no quadro: Lição n.º 69.

Inicia a aula verificando se os alunos fizeram os trabalhos de casa, a maioria dos alunos responde positivamente. Posteriormente é feita a correção dos mesmos em grande grupo.

A maioria dos alunos está atenta, apenas a A.R. e a C.M. parecem mais distraídas.

A professora projeta os exercícios no quadro e os alunos acompanham a aula.

10:20 – Turma 2 Matemática

A professora escreve a lição no quadro: Lição n.º 69.

Como o computador não está a funcionar, a professora decide desenhar os sólidos no quadro e pede às estagiárias para distribuírem as tabelas de preenchimento pelos alunos. Ao mesmo tempo que os alunos vão preenchendo a tabela, a professora coloca música no seu telemóvel, os alunos estão calados a fazer a atividade e a ouvir a música. Gerou-se um ambiente muito calmo.

Nota de campo n.º 7/ 16 de janeiro

08:15 – Turma 1 Matemática

A professora começa a aula e desenha a tabela dada na aula anterior e procede à correção da mesma, questionando individualmente os alunos.

A professora escreve no quadro o TPC: manual página 75 exercício 7 e página 99 exercícios 18, 20 e 21.

- Sumário: Correção do TPC.

Relação de Euler. Exercício de aplicação.

11:20 – Turma 2 Matemática

A professora escreve a lição no quadro: Lição n.º 70.

A professora projeta no quadro a tabela de preenchimento dada na última aula e procede à correção da mesma em grande grupo.

Os alunos estão calmos e a professora vai fazendo questões individuais.

A professora escreve o TPC no quadro: manual página 99 exercícios 18, 19, 20 e 22; página 75 exercício 7.

- Sumário: Correção do TPC.

Relação de Euler. Exercícios de aplicação.

Nota de campo n.º 8/ 17 de janeiro

08:15 – Turma 2 Ciências

Os alunos não chegam todos a horas. Como a professora tem uma aula a mais, cedeu os dois primeiros blocos da manhã para a turma estudar e o teste é feito no 3.º bloco extra.

- Sumário: Preparação para o teste.

Realização do teste.

Nota de campo n.º 9/ 18 de janeiro

08:15 – Turma 2 Ciências

Os alunos entram na sala, a turma não está completa.

A N.F. pede para escrever o sumário no quadro e a professora dita-lhe os sumários anteriores.

A professora pede para os alunos abrirem o manual na página 56 e faz uma pequena revisão da matéria dada, iniciando o tema do Sistema respiratório do peixe.

A V.V. e a M.B. chegam 5 minutos antes da aula acabar.

- Sumário: Aparelho Respiratório do peixe.

09:10 – Turma 1 Ciências

A professora inicia a aula escrevendo os sumários no quadro.

Os alunos estão agitados e desconcentrados.

O grupo das 5 alunas continua sem prestar atenção e constantemente a brincar. A professora fala, mas os alunos não prestam atenção.

- Sumário: Aparelho respiratório do peixe.

Anexo J. Exemplo dos questionários aplicados durante a prática pedagógica

QUESTIONÁRIO – OS MEUS HÁBITOS DE LEITURA

O preenchimento deste questionário é individual. Não existem respostas certas ou erradas. É um questionário confidencial, por isso peço que sejam totalmente sinceros nas vossas respostas. Obrigada vossa colaboração.

Data: ____ / ____ / _____

Ano: ____ Turma: ____ Idade: ____ Género: Feminino Masculino

Nota a Língua Portuguesa (1º período): _____

Nota a Matemática (1º período): _____

Nota a Ciências Naturais (1º período): _____

1. Gostas de Ler? Sim Não

1.1. Se respondeste **Sim**, indica uma razão pela qual gostas de ler (**apenas uma**):

- Porque me diverte e dá satisfação

- Porque aprendo coisas novas

- Porque me ajuda a passar o tempo

- Porque estou habituado

- Porque me ajuda a ser melhor aluno

- Porque acho que ler é fácil

- Porque os meus pais sempre me incentivaram a ler

- Outra: _____

1.2. Se respondeste **Não**, indica uma razão pela qual não gostas de ler (**apenas uma**):

- Porque me aborrece

- Porque tenho dificuldade em compreender o que leio

- Porque não aprendo nada de novo

- Porque é uma perda de tempo

- Porque não estou habituado

- Porque é cansativo

- Outra: _____

2. Costumas ler sozinho fora da escola?

- Todos os dias

- Quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Algumas vezes por mês
- Raramente
- Nunca
- Quando a leitura é obrigatória (escola)

3. Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?

- Todos os dias
- Quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Algumas vezes por mês
- Raramente
- Nunca

4. Achas que lês tanto quanto devias? Sim Não

5. Indica o que mais gostas de ler (podes escolher as hipóteses que quiseres):

- Livros Banda desenhada Jornais
Revistas Enciclopédias Textos de internet

Outros: _____

6. Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lês?

- Todos os dias
- Quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Algumas vezes por mês
- Raramente
- Nunca

7. Costumas receber livros como presente? Sim Não

7.1. Se respondeste **Sim**, quem? _____

8. Na tua escola existe Biblioteca? Sim Não

8.1. Se respondeste **Sim**, costumavas ler livros da Biblioteca?

- Todos os dias
- Quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Algumas vezes por mês

- Raramente

- Nunca

9. Indica os nomes de três livros que leste ultimamente e de que gostaste mais:

1. _____

2. _____

3. _____

10. Escreve três palavras que caracterizem o que é ler para ti.

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo K. Análise dos resultados da questão 10 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela K1.

Recolha das palavras que caracterizam o que é ler para os alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Palavras que caracterizam o que é ler para os alunos	Frequência absoluta
Aprender	6
Divertido	11
Estudar	1
Imaginação	3
Escrita	1
Satisfatório	2
Engraçado	3
Empenho	1
Crescer	1
Criatividade	1
Alegria	1
Inteligência	1
Fixe	3
Giro	6
Um remédio para a cabeça	1
Aprender novas palavras	1
Ajuda a passar o tempo	1
Melhorar a leitura	1
Educativo	2
Entusiasmante	2
TOTAL	49

Nota: Elaboração própria. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

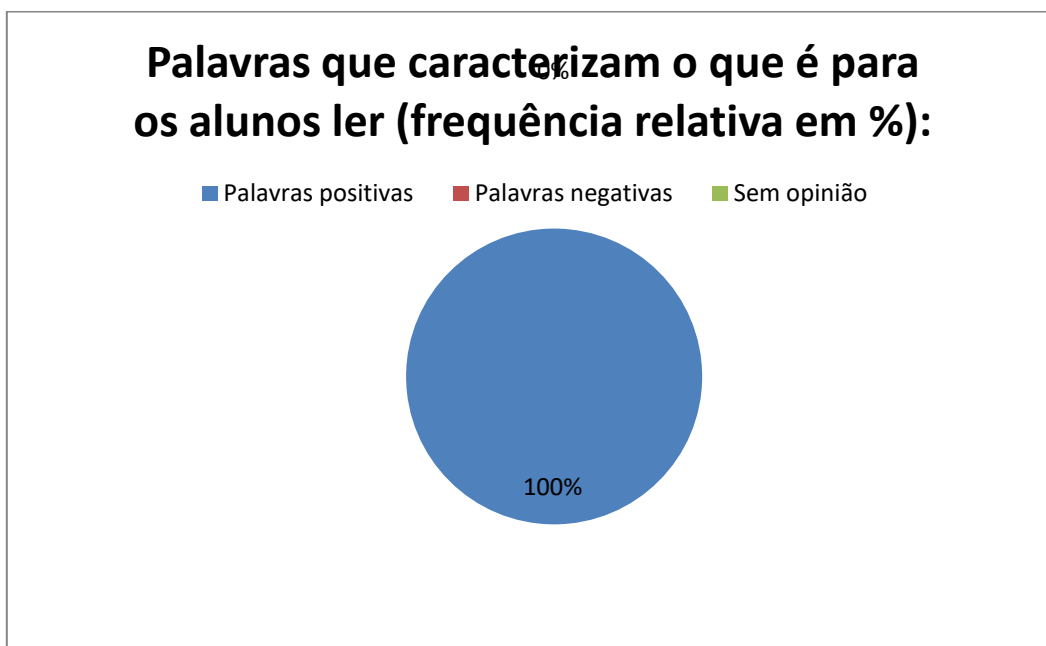


Figura K1. Recolha dos dados relativos à questão 10 do questionário dos alunos do 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Tabela K2.

Recolha das palavras que caracterizam o que é ler para os alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Palavras que caracterizam o que é ler para os alunos	Frequência absoluta
Seca	3
Aborrecido	6
Chato	3
Amor	1
Aprender palavras novas	3
Escrever melhor	4
Admirar	1
Adquirir conhecimento	14
Diversão	15
Passar o tempo	4
Alegria	5
Melhorar a leitura	1
Mensagens	1
Interessante	6
Não sei	1
Nada	1
Futuro	1
Perda de tempo	3
Essencial	1
Porcaria	2
Relaxamento	2
Imaginação	1
Emocionante	2
TOTAL	81

Nota: Elaboração própria. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

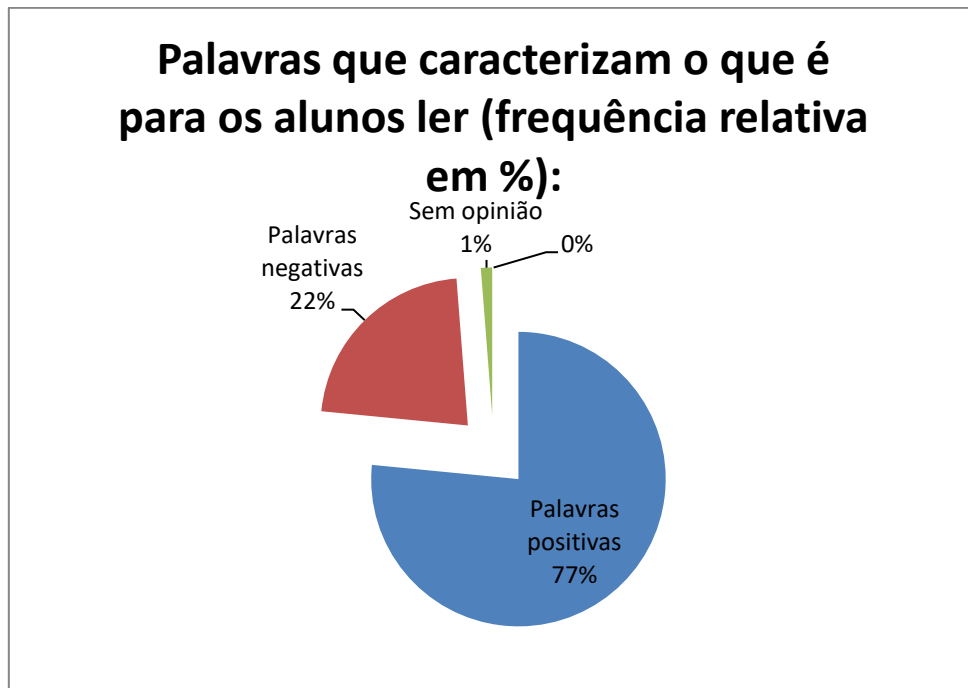


Figura K2. Recolha dos dados relativos à questão 10 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo L. Análise dos resultados da questão 1 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico



Figura L1. Recolha dos dados relativos à questão 1 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

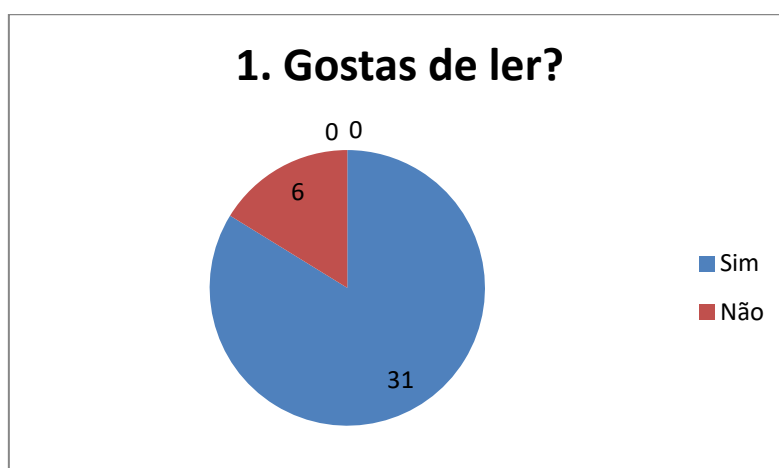


Figura L2. Recolha dos dados relativos à questão 1 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo M. Análise dos resultados da questão 5 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

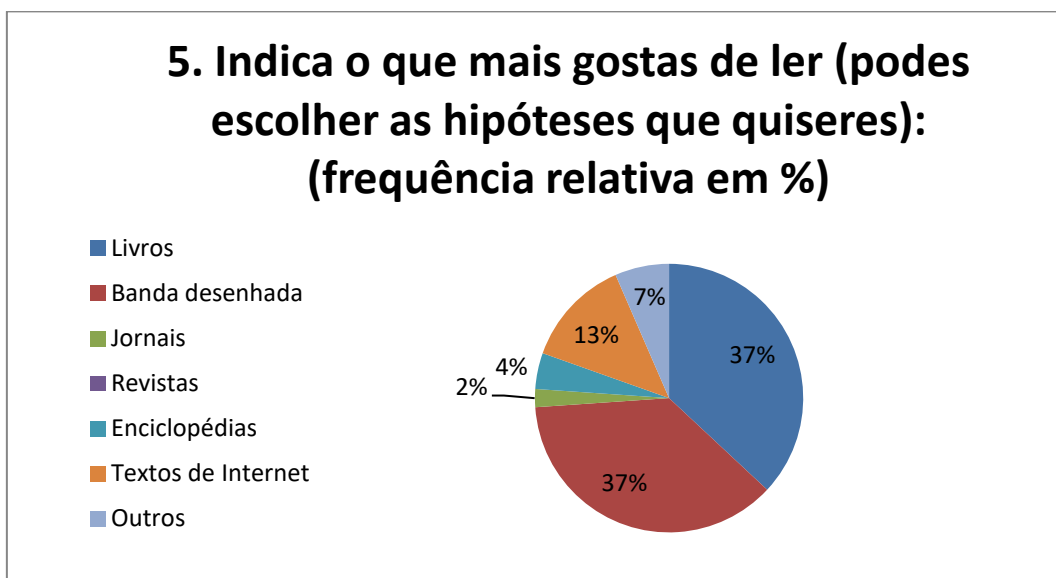


Figura M1. Recolha dos dados relativos à questão 5 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

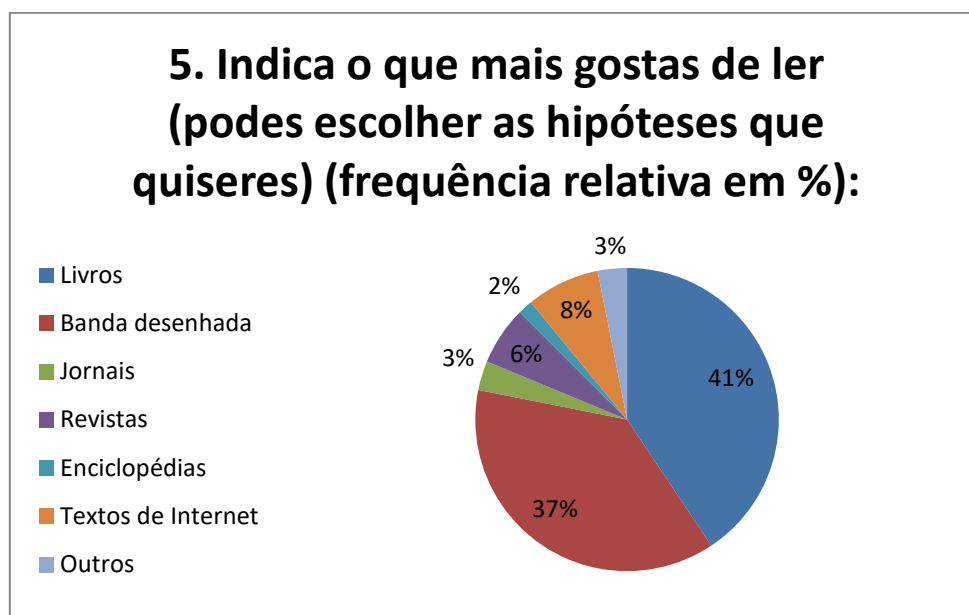


Figura M2. Recolha dos dados relativos à questão 5 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo N. Análise dos resultados da questão 6 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

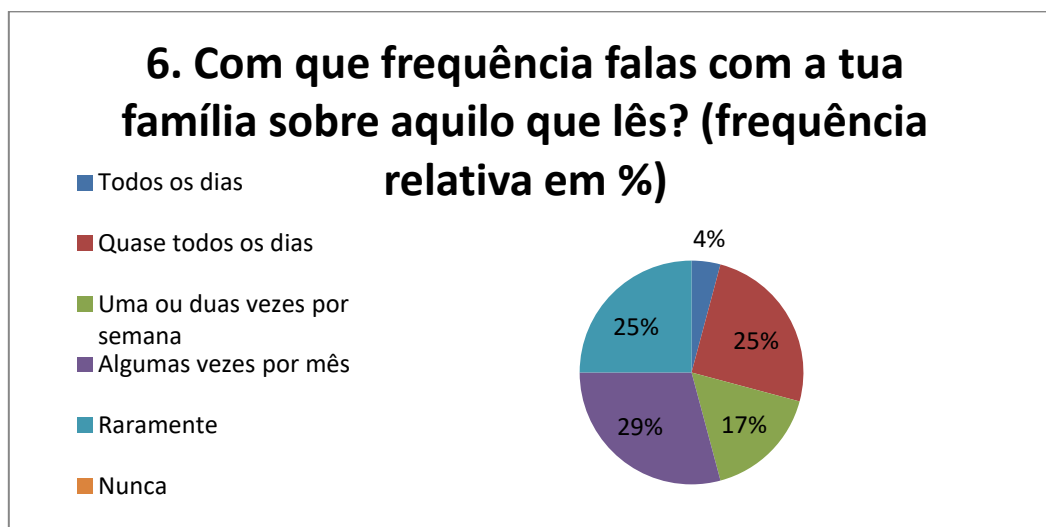


Figura N1. Recolha dos dados relativos à questão 6 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

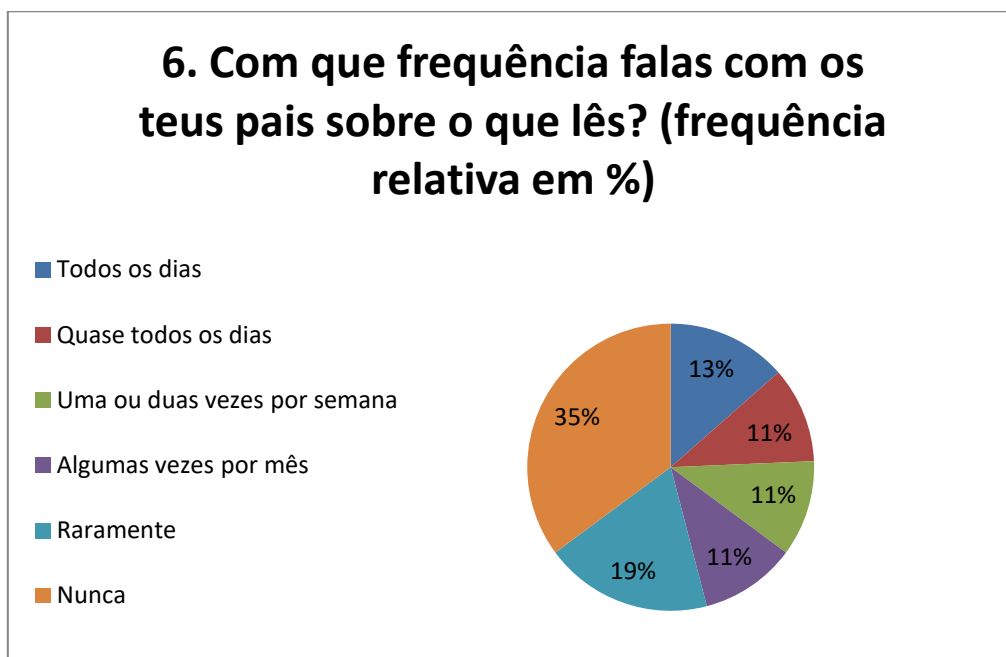


Figura N2. Recolha dos dados relativos à questão 6 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo O. Análise dos resultados da questão 1.1 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

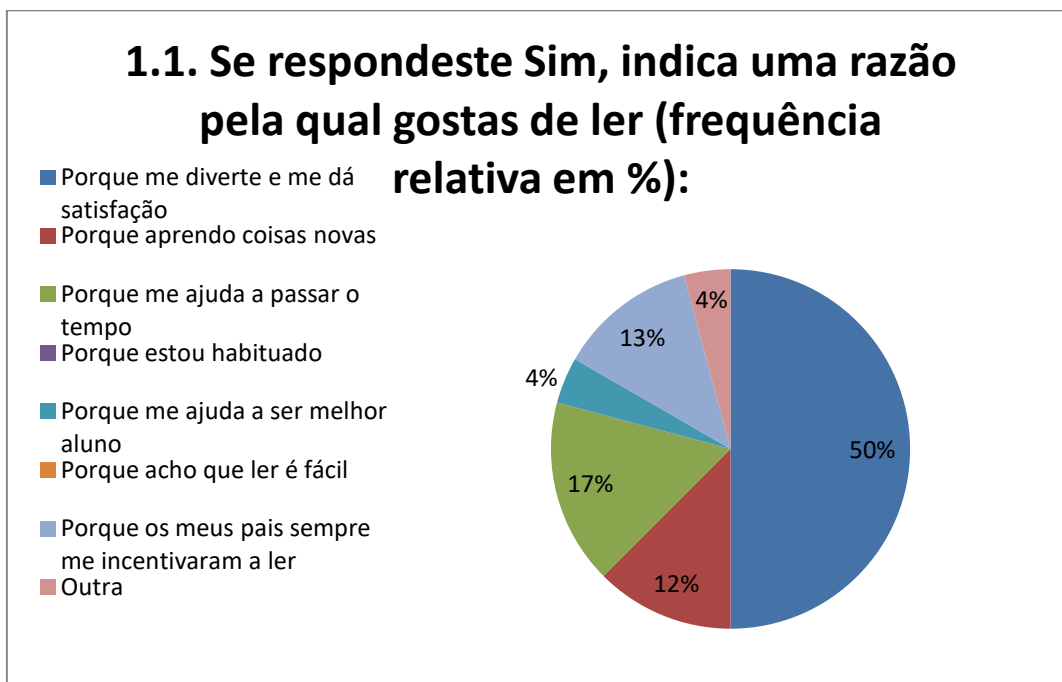


Figura O1. Recolha dos dados relativos à questão 1.1. do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.



Figura O2. Recolha dos dados relativos à questão 1.1. do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB

na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo P. Análise dos resultados da questão 9 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela P1.

Livros lidos pelos alunos do 3.º ano

Livros que os alunos leram mais recentemente e que mais gostaram	Frequência absoluta
Diário de um banana	8
Livros do Gerónimo Stilton	1
A nova grande vilã	1
Histórias de Princesas	1
Gru, o maldiposto	1
Não abras este livro	1
Bando das Cavernas	2
De que cor é um beijinho	1
Raparigas importantes e rebeldes	1
Girls with courage	1
As gémeas no colégio de Santa Clara	3
Pipi das meias altas	1
Astérix e Obélix	1
Futebol	1
O rei faz anos!	1
Ulisses	2
O Lince Ibérico	1
Eu, cómico	3
Os idiotas	1
O feiticeiro de Oz	1
Bia e o unicórnio	1
A incrível fuga do meu avô	1
Quando a mãe grita	1
Espreita a Ciência	3
O caracol que queria saber os motivos da lentidão	2
Arte em 30 segundos	1
Os factos sobre animais	1
A minha primeira enciclopédia dos animais	1

Nota. Elaboração própria. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Tabela P2.

Livros lidos pelos alunos do 6.º ano

Livros que os alunos leram mais recentemente e que mais gostaram	Frequência absoluta
Diário de um banana	10
Livros do Gerónimo Stilton	8
Não é fácil, pequeno esquilo	1
Um diário secreto	1
A todos os rapazes que amei	1
Livros do Joe Carrot	1
Bando das Cavernas	2
Novas crónicas do Valentim	1

A menina do mar	2
O mistério do quarto secreto	1
Romeu e Julieta	1
A maior flor do mundo	1
Astérix e Obélix	1
A Branca de Neve e os sete anões	1
O menino que não gostava de ler	1
Ulisses	6
Robinson Crusoe	1
101 dálmatas	1
Fada Oriana	1
Rosa, minha irmã Rosa	2
999+1 piadas secas	1
Uma aventura	6
Príncipezinho	1
Frozen	1
O mistério da pérola gigante	1
O poder da esperança	1
O estranho caso das borbulhas azuis	1
As piores crianças do mundo	1
Segunda Guerra Mundial	1
As aventuras do Tim Tim	1
Diário de um Lobisomem	1
A corrida mais louca do mundo	1
A múmia sem nome	1
Anita no hospital	1
Carlota e as férias grandes	1
Princesa Poppy	1

Nota. Elaboração própria. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo Q. Análise dos resultados da questão 2 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

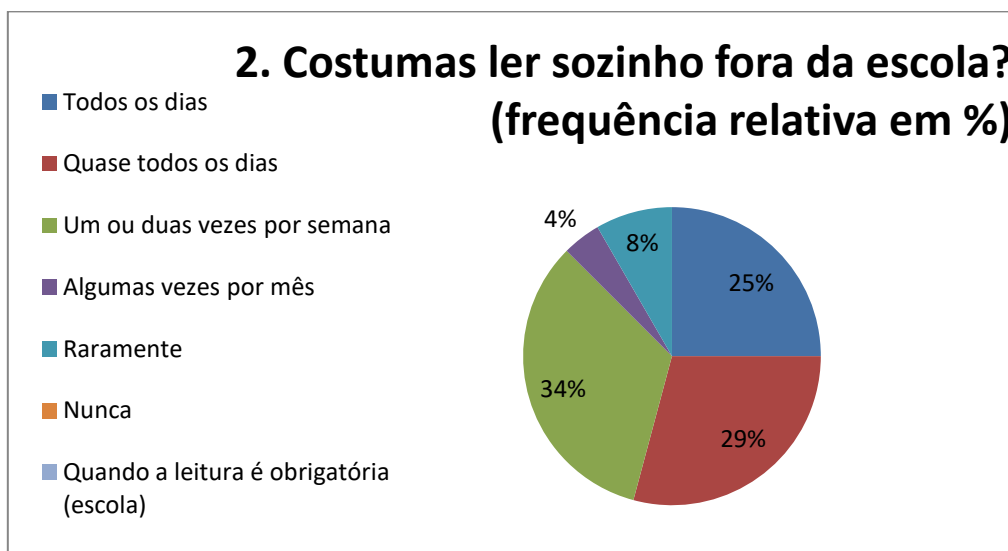


Figura Q1. Recolha dos dados relativos à questão 2 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

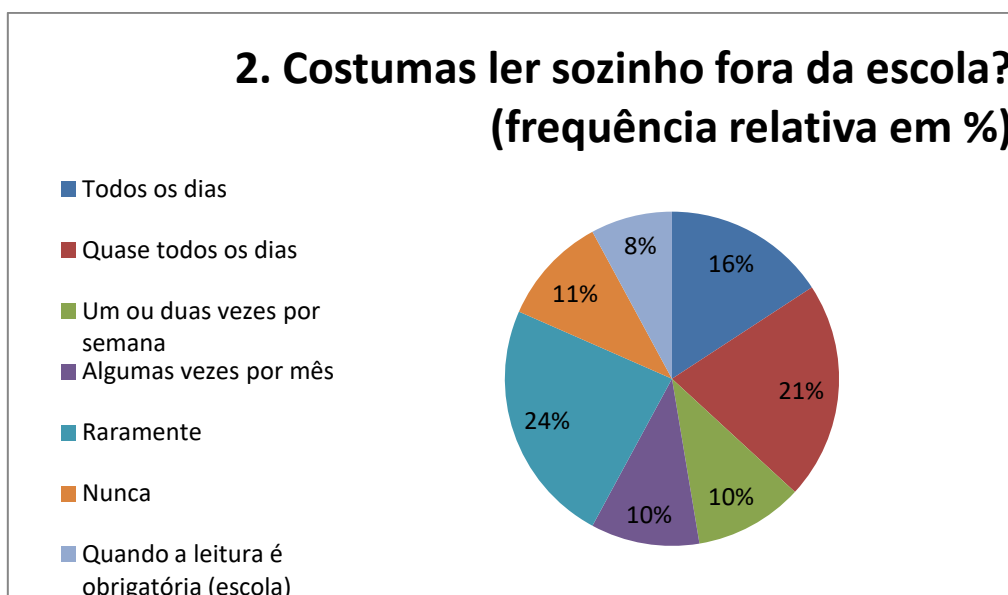


Figura Q2. Recolha dos dados relativos à questão 2 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo R. Análise dos resultados da questão 3 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

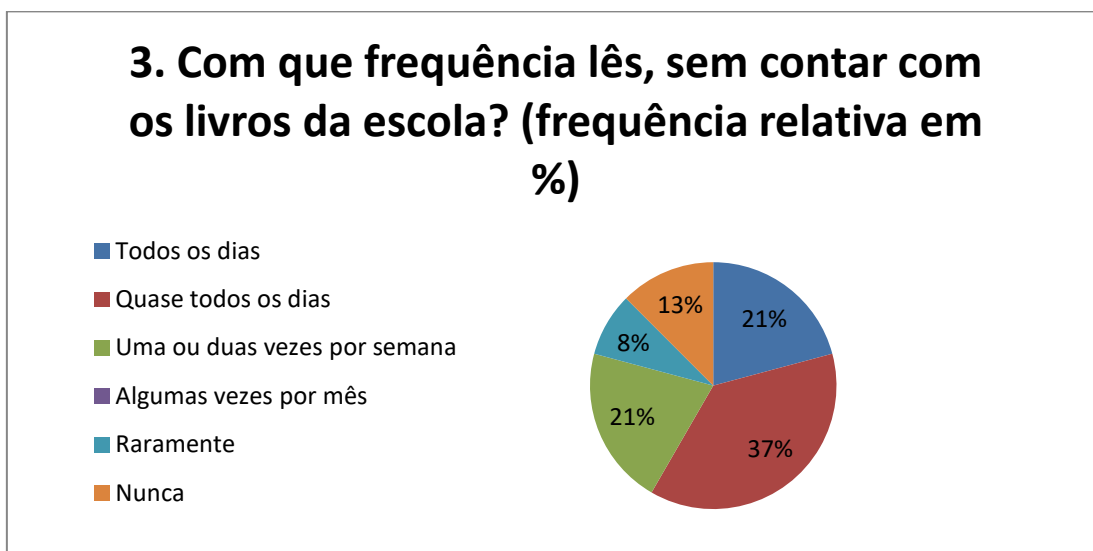


Figura R1. Recolha dos dados relativos à questão 3 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

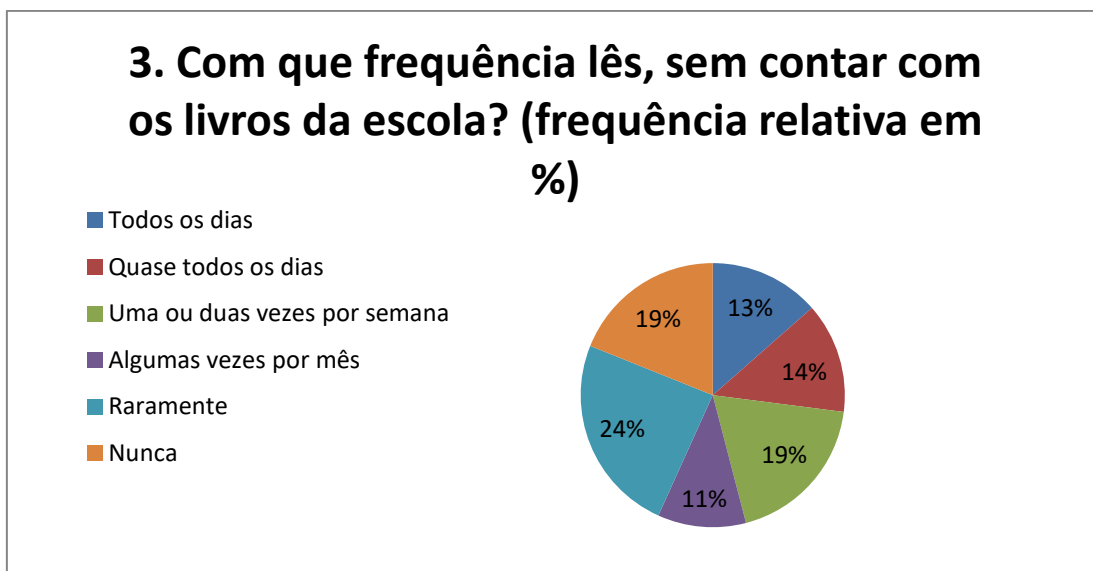


Figura R2. Recolha dos dados relativos à questão 3 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo S. Análise dos resultados da questão 4 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

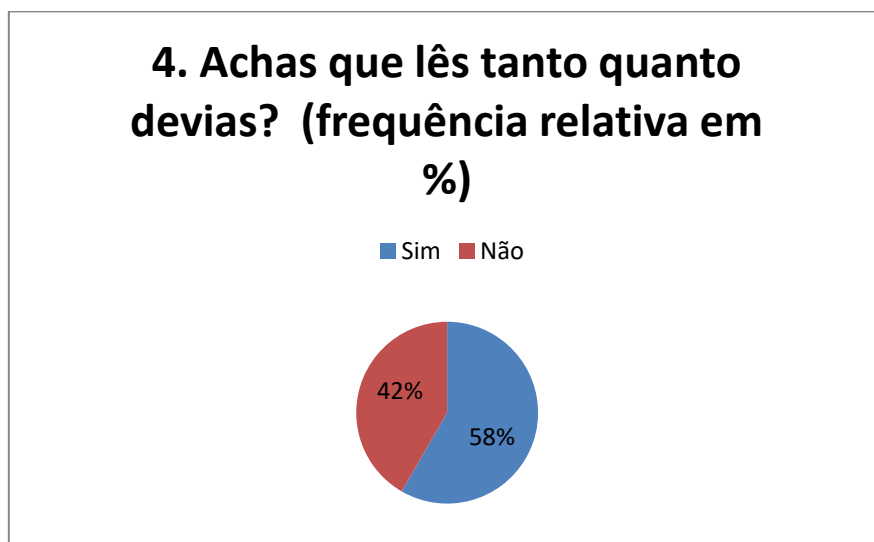


Figura S1. Recolha dos dados relativos à questão 4 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

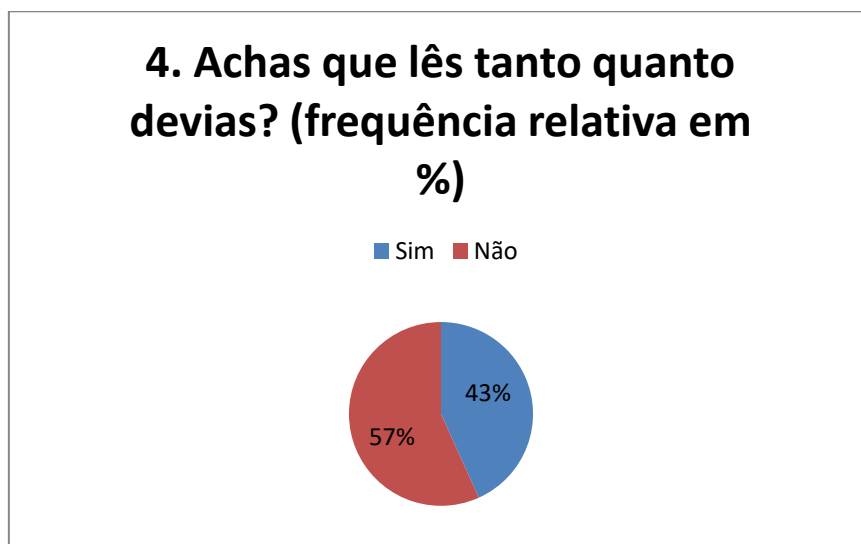


Figura S2. Recolha dos dados relativos à questão 4 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo T. Análise dos resultados da questão 7 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

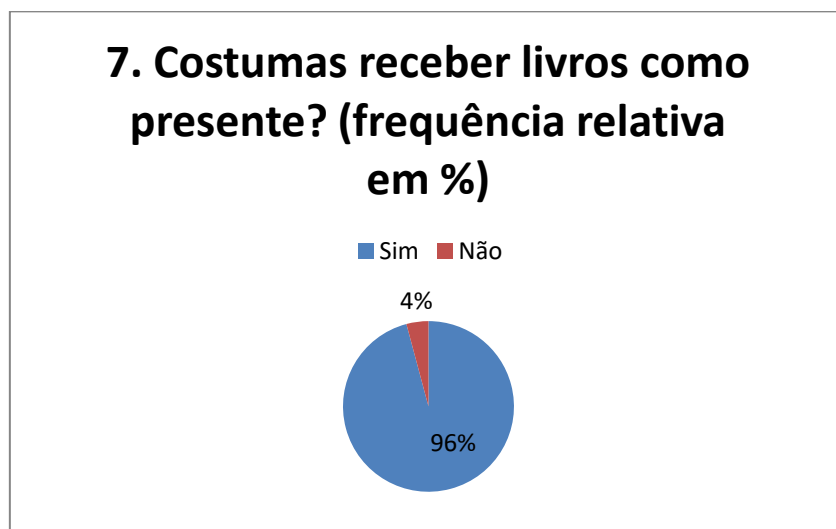


Figura T1. Recolha dos dados relativos à questão 7 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

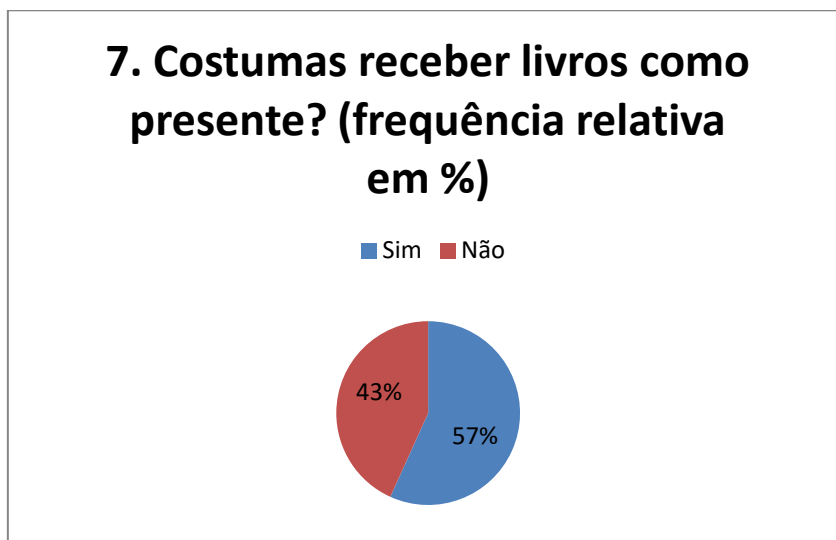


Figura T2. Recolha dos dados relativos à questão 7 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo U. Análise dos resultados da questão 8 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

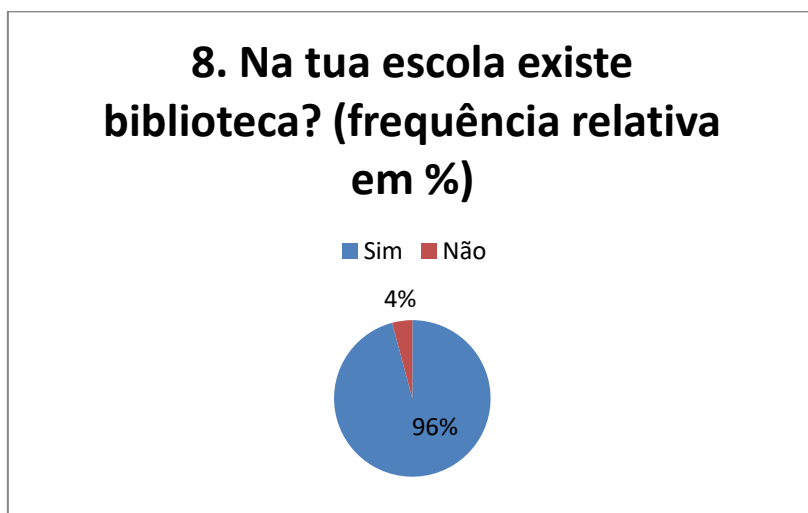


Figura U1. Recolha dos dados relativos à questão 8 do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

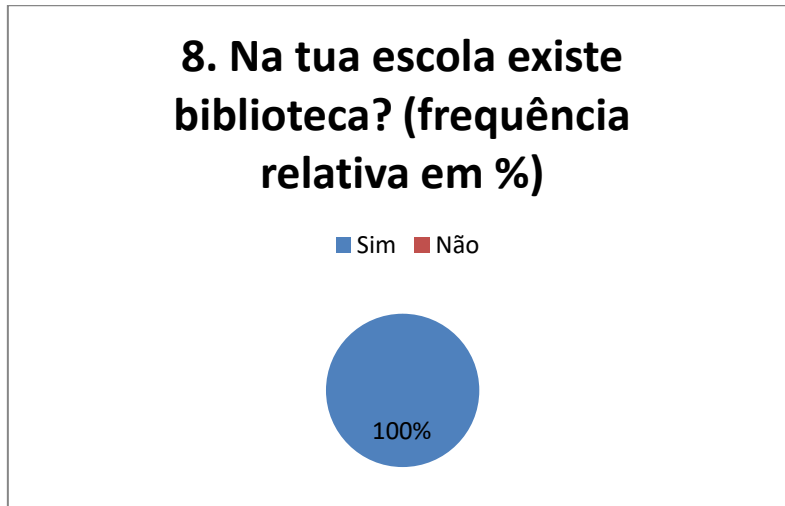


Figura U2. Recolha dos dados relativos à questão 8 do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Anexo V. Análise dos resultados da questão 8.1 no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

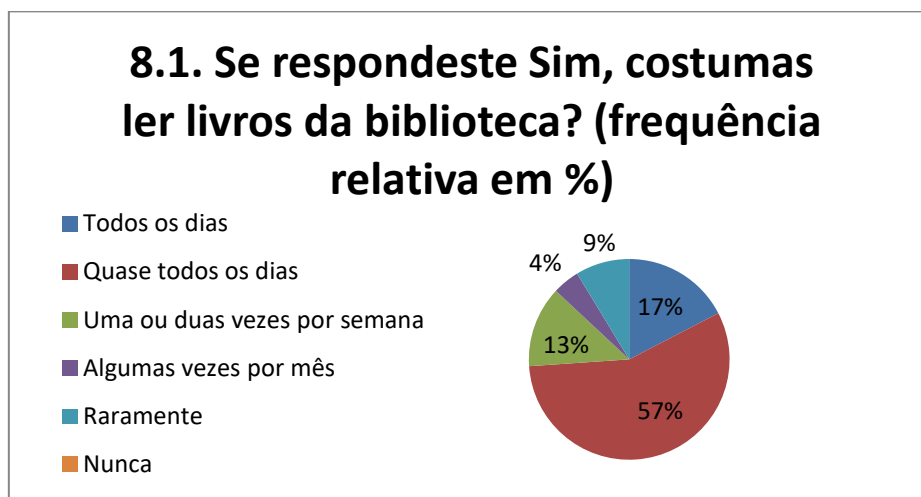


Figura W1. Recolha dos dados relativos à questão 8.1. do questionário dos alunos 3.º ano do 1.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

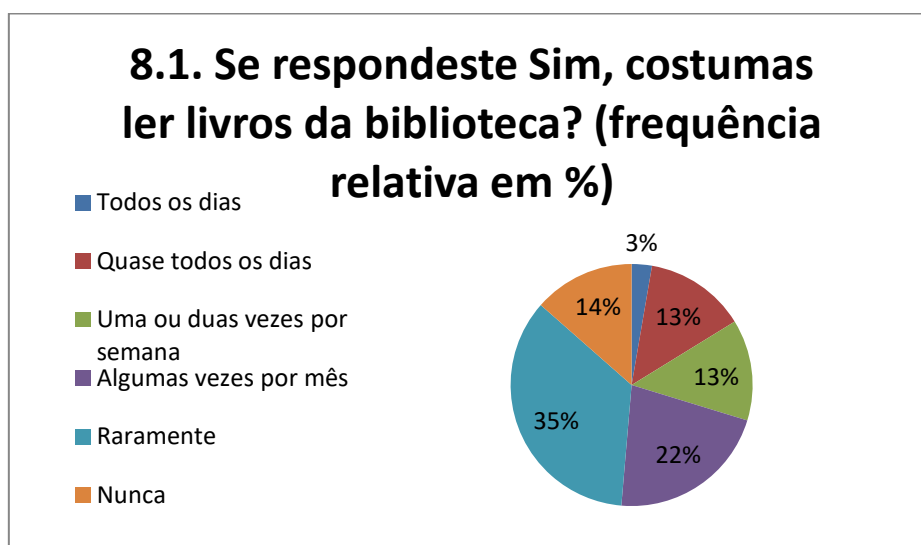


Figura W2. Recolha dos dados relativos à questão 8.1. do questionário dos alunos das turmas 1 e 2 do 6.º ano do 2.º CEB. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB na PES II do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.


Anexo W. Planificações das atividades implementadas durante a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo W1. Planificação da atividade de leitura orientada do livro *Um Saltinho a Lisboa*

Português	LEITURA ORIENTADA DO LIVRO <i>UM SALTINHO A LISBOA</i>		
Data: 8 de abril de 2019 (segunda feira)	Duração: 45 minutos	Início: 14h30	Término: 15h15
Domínio: Educação Literária (EL3) Conteúdo Leitura e audição Obras de literatura para a infância. Formas de leitura: em voz alta. Objetivos gerais 21. Ler e ouvir ler textos literários. 1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância.			



Anexo W2. Planificação da atividade de organização da biblioteca

Português		ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA		
Data: 8 de abril de 2019 (segunda feira)	Duração: 60 minutos	Início: 15h15	Término: 16h15	
Conteúdo: Gestão de uma biblioteca				
Objetivos gerais				
- Organizar a biblioteca da sala.				
Objetivos específicos	Atividade		Recursos utilizados	Indicadores de avaliação

