



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

**Motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico:  
Caderno de Leitura**

**Sara Sofia Cartaxo Filipe**

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

**2015**



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

**Motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico:  
Caderno de Leitura**

**Sara Sofia Cartaxo Filipe**

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

Orientador: Prof. Doutora Susana Pereira

**2015**

## **AGRADECIMENTOS**

Finalizado o meu percurso, queria deixar o meu enorme obrigado a todas as pessoas me apoiaram.

À minha orientadora, a professora Susana Pereira, pelo inestimável apoio e paciência e por ter acreditado no meu trabalho quando eu própria não acreditei. Um muito obrigado!

À professora Encarnação Silva, pelo apoio na elaboração deste estudo, pois sem a mesma este relatório não teria sido concretizado.

Aos meus pais e ao meu irmão, pela compreensão, carinho, paciência e acima de tudo pelas palavras de incentivo e confiança ao longo desta caminhada.

À minha avó, a quem gostaria muito de dar um abraço e partilhar este momento.

À Soraia e à Fátima, por terem sido o meu porto de abrigo e por terem tornado os meus dias melhores, na ESELx.

À Catarina, à Verónica, à Mariana e à Tatiana, pela amizade e carinho que sempre demonstraram em todos os momentos, na ESELx.

A todos os meus amigos, em especial ao Tomás, à Cláudia e à Daniela, pelos muitos dias em que não pude estar presente e pela compreensão e incentivo ao longo desta caminhada.

A todos os meus alunos da explicação e aos respetivos pais, pela compreensão nas muitas horas em que tive de dar prioridade ao curso.

Por último, à luz da minha vida, o meu sobrinho Pedro, por me fazer acreditar nesta profissão e por querer ser um exemplo a seguir.

## RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento pretende ilustrar todo o processo realizado ao longo da prática pedagógica numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, assim como o estudo efetuado no âmbito da rotina Oficina da Leitura, na qual foi implementado o Caderno de Leitura.

A realização deste estudo partiu das fragilidades da turma detetadas durante a diagnose, assim como de um interesse pessoal e pretendeu estudar as vantagens da implementação do Caderno de Leitura como estratégia de motivação para a leitura.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa interpretativa. Recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram compreender o contexto socioeducativo, assim como regular a ação educativa ao longo de toda a prática pedagógica. Relativamente ao estudo, a técnica de recolha de dados que se utilizou foi a análise das fichas de leitura contidas nos Cadernos de Leitura dos alunos, ao longo de cada uma das sete semanas de intervenção.

A análise de dados efetuada permitiu verificar a evolução dos alunos relativa à aquisição da competência da leitura. Por conseguinte, o Caderno de Leitura comprovou ser uma estratégia de ensino eficiente, uma vez que estimulou e motivou os alunos para a aprendizagem em curso.

**Palavras-chave:** Leitura; 1.º ano do Ensino Básico; Caderno de Leitura; Motivação.

## **ABSTRACT**

The present report was developed as part of the course of Supervised Teaching Practice II, of the 2<sup>nd</sup> year of the Masters in Education 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education (CEB). This document is intended to illustrate the process carried out over the pedagogical practice in a class of 1<sup>st</sup> year of the 1<sup>st</sup> CEB, as well as the study conducted by routine Workshop reading, which was implemented Reading Book.

This study set out the weaknesses of the class detected during diagnosis, as well as a personal interest and intended to study the advantages of the implementation of Reading notebook as motivation strategy for reading.

The methodology used was interpretative qualitative. Resorted to different techniques and data collection instruments that allowed us to understand the socio-educational context as well as regular educational activities throughout the teaching practice. For the study, the data collection technique used was to analyze the records contained in reading books Reading pupils along each of the seven weeks of intervention.

The performed data analysis has shown the evolution of the students on the acquisition of reading skills. Therefore, the Reading Notebook proven to be an effective teaching strategy, once stimulated and motivated students for ongoing learning.

**Keywords:** Reading; 1<sup>st</sup> year of Primary Education; Reading Notebook; Motivation.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	2
1.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa.....	2
1.2. O meio local.....	3
1.2. A escola.....	3
1.3. A turma.....	4
1.5. A sala de aula.....	5
1.6. A ação do professor.....	6
1.6.1. Finalidades educativas e Princípios orientadores da ação educativa.....	6
1.6.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem...	7
1.6.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico..	7
1.6.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem.....	8
1.6.5. Avaliação diagnóstica dos alunos.....	9
2. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS.....	12
2.1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma.....	12
2.2. Identificação da problemática e dos objetivos gerais.....	14
2.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	15
2.2.2. Identificação do objetivo do estudo.....	15
2.3. Fundamentação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	16
2.4. Promoção da leitura: a importância de ler.....	20
2.4.1. A compreensão de leitura.....	22
2.4.2. Motivação para a leitura.....	23
2.4.3. O Caderno de Leitura como estratégias didática para fomentar a motivação para o ato de ler e o desenvolvimento da compreensão de leitura.....	25
3. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	27
3.1. Paradigma de estudo.....	27
3.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	28
4. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA E DO ESTUDO.....	31
4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica.....	31
4.2. Estratégias globais de intervenção.....	33
4.3. Contributo das áreas disciplinares para a concretização dos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	37
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	43
5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	43
5.2. Avaliação do Plano de Intervenção.....	47
5.3. Resultados da implementação do Caderno de Leitura.....	49
5.3.1. Discussão dos resultados.....	56
5.4. Reformulações ao Plano de Intervenção.....	57
6. CONCLUSÕES FINAIS.....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	67
Anexo A. Planta da sala de aula	
Anexo B. Agenda semanal da turma	
Anexo C. Avaliação diagnóstica de Matemática	

Anexo D. Avaliação diagnóstica de Português  
Anexo E. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio  
Anexo F. Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática  
Anexo G. Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica  
Anexo H. Avaliação diagnóstica de Expressão Musical  
Anexo I. Avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora  
Anexo J. Avaliação diagnóstica das Competências Sociais  
Anexo K. Questionário aplicado aos alunos  
Anexo L. Grelha de avaliação do Caderno de Leitura  
Anexo M. Estratégias globais de intervenção  
Anexo N. Oficina da Ortografia  
Anexo O. Capas do Caderno de Leitura  
Anexo P. Ficha informativa do Caderno de Leitura  
Anexo Q. Ficha de leitura do Caderno de Leitura  
Anexo R. Caixas arquivadores da Oficina da Leitura  
Anexo S. Textos da Oficina da Leitura  
Anexo T. Grelha de verificação da leitura de textos  
Anexo U. Dinamização da Oficina da Leitura  
Anexo V. Escrita a pares  
Anexo W. Instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação do trabalho  
Anexo X. Texto para descobertas  
Anexo Y. Registo visual das regras e convenções ortográficas  
Anexo Z. Trabalho de pesquisa sobre os Animais  
Anexo AA. Apresentação de Produções  
Anexo BB. Hora do Conto  
Anexo CC. Produções textuais referentes à obra *O Pássaro da Alma*  
Anexo DD. *Pássaro da Alma* realizado pelos alunos  
Anexo EE. Cálculo Mental  
Anexo FF. Cálculo Mental – *Jogo dos Números*  
Anexo GG. Problema da Semana  
Anexo HH. Plano Individual de Trabalho (PIT)  
Anexo II. Atividade prática no âmbito de Estudo do Meio - Germinação  
Anexo JJ. Murais realizados no âmbito de Expressão Plástica e Estudo do Meio  
Anexo KK. Avaliação final da área disciplinar de Português  
Anexo LL. Comparação entre a avaliação inicial e a final de Português  
Anexo MM. Avaliação final da área disciplinar de Matemática  
Anexo NN. Comparação entre a avaliação inicial e a final de Matemática  
Anexo OO. Avaliação final da área disciplinar de Estudo do Meio  
Anexo PP. Comparação entre a avaliação inicial e a final de Estudo do Meio  
Anexo QQ. Avaliação final de Expressão Plástica  
Anexo RR. Avaliação final de Expressão Físico-Motora  
Anexo SS. Avaliação final das Competências Sociais  
Anexo TT. Comparação entre a avaliação inicial e a final das Competências Sociais  
Anexo UU. Avaliação do objetivo geral: Desenvolver o raciocínio matemático  
Anexo VV. Avaliação do objetivo geral: Desenvolver a competência ortográfica  
Anexo WW. Avaliação do objetivo geral: Desenvolver hábitos de trabalho em grupo  
Anexo XX. Avaliação do objetivo geral: Fomentar a leitura, tornando-a fluente.  
Anexo YY. Avaliações semanais do Caderno de Leitura  
Anexo ZZ. Avaliação da identificação do vocabulário relativo à obra  
Anexo AAA. Avaliação percentual de cada atividade ao longo das sete semanas

Anexo BBB. Avaliação das atividades realizadas no Caderno de Leitura durante o período de intervenção

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Números de respostas corretas para a identificação do vocabulário relativo ao texto ao longo das 8 semanas: autor, título e editora.	50
Figura 2. Número total de leituras efetuadas ao longo das sete semanas.	51
Figura 3. Resultados globais referentes aos indicadores de avaliação do Caderno de Leitura	52
Figura 4. Resultados do n.º total de reações à leitura por aluno.	53

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades dos alunos

13

## **Lista de abreviaturas**

<b>AEC</b>	Atividade de Enriquecimento Curricular
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>EB</b>	Ensino Básico
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>MAB</b>	Material Multibásico
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PI</b>	Plano de Intervenção
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>RI</b>	Regulamento Interno
<b>PHDA</b>	Perturbações da Hiperatividade e Défice de Atenção
<b>PIT</b>	Plano Individual de Trabalho (instrumento de pilotagem do MEM)
<b>PMEB</b>	Programa de Matemática do Ensino Básico
<b>PPEB</b>	Programa de Português do Ensino Básico
<b>PTT</b>	Plano de Trabalho de Turma
<b>TEA</b>	Tempo de Estudo Autónomo (rotina do MEM)
<b>UDA</b>	Unidade de Apoio
<b>UEE</b>	Unidade de Ensino Estruturado
<b>UC</b>	Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

O presente relatório realizou-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta prática de ensino decorreu numa turma 1.º ano do 1.º CEB de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na área metropolitana de Lisboa.

A Unidade Curricular (UC) de PES II perspetiva-se “como um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, concetualizada como espaço de transferência para a ação de aprendizagens realizadas nas outras componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais.” (Ficha da UC de PES II, 2014/2015, p. 2).

Este trabalho visa assim ilustrar, de forma fundamentada e reflexiva, todo o trabalho desenvolvido ao longo do período de intervenção decorrido entre 20 de abril e 29 de maio de 2015. Para além disso, visa igualmente apresentar um estudo decorrente da referida prática pedagógica, que corresponde ao título do presente relatório: *Motivação para a Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Caderno de Leitura*.

Este documento encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro contempla uma caracterização do contexto socioeducativo no qual se desenvolveu a intervenção pedagógica. Esta é iniciada com uma análise reflexiva sobre os documentos regulamentadores da ação educativa, seguida da caracterização do meio local, da escola, da turma e da sala de aula. São ainda abordados alguns aspetos referentes à ação pedagógica da professora cooperante, assim como a análise diagnóstica efetuada à turma.

No segundo capítulo, é explicitada a problemática e os objetivos gerais do plano de intervenção e do estudo – *Avaliar as vantagens da implementação do Caderno de Leitura como estratégia de motivação para a leitura*. Primeiramente, são elencadas as potencialidades e fragilidades da turma que permitiram formular questões que sustentam os objetivos gerais do plano de ação implementado e do estudo. Posteriormente, é ainda apresentada uma fundamentação teórica relativa aos objetivos gerais, assim como a revisão da literatura referente ao estudo desenvolvido.

O capítulo seguinte integra a apresentação das escolhas metodológicas efetuadas, explicitando as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

que concorreram para o desenvolvimento da PES II e do estudo sobre a implementação do Caderno de Leitura no 1.º ano do 1.º CEB.

O quarto capítulo compreende a descrição fundamentada do processo de intervenção educativa, apresentando de forma pormenorizada os princípios pedagógicos subjacentes à intervenção educativa. São ainda apresentadas as estratégias globais, com especial enfoque para o Caderno de Leitura e as atividades de cada área disciplinar que concorreram para a consecução dos objetivos gerais do plano de intervenção.

O capítulo seguinte apresenta a análise dos resultados, repartida em três subcapítulos: avaliação das aprendizagens dos alunos, avaliação dos objetivos do plano de intervenção, que inclui a apresentação dos resultados do estudo e, por fim, reformulações do plano de intervenção.

Por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais, ou seja, desenvolve-se uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES II, visando aspetos positivos, aspetos a melhorar e constrangimentos para a prática pedagógica futura enquanto profissional da docência.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

### **1.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa**

Os documentos reguladores da ação educativa disponibilizados para consulta foram o Plano Educativo de Escola (PEE) e o Plano de Trabalho de Turma (PTT). Relativamente ao PEE, este “corresponde à definição da orientação educativa mais adequada para cada escola, no quadro síntese fecunda e complexa entre objectivos, necessidades, recursos e interesses locais e nacionais.” (Macedo, 1994, p. 21). Como tal, este documento regulador define as políticas educativas e os princípios orientadores da instituição de ensino, assentes nas características da comunidade educativa e em conformidade com as orientações nacionais definidas pelo Ministério da Educação e Ciência. A finalidade da instituição de ensino assenta na Inclusão, promovendo um ensino diferenciado e inclusivo de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e procurando “desenvolver competências afectivas, culturais e sociais enriquecedoras” (PEE, 2014, p. 4)

O PTT, realizado pela professora cooperante, consiste na adequação das orientações definidas pelo PEE ao contexto da turma.<sup>1</sup> Desta forma, integra uma caracterização da turma, onde são exploradas as potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos, assim como abordagens metodológicas para os alunos NEE. Define igualmente uma estratégia de ação global para a turma, visando as metodologias e estratégias de trabalho, a estruturação das aprendizagens, os instrumentos de pilotagem e de regulação e os tipos de avaliação. Por fim, contém ainda as competências e conteúdos a abordar, por áreas disciplinares e não disciplinares. No que respeita às áreas disciplinares, as maiores dificuldades da turma identificadas no PTT (2014/2015) foram ao nível da expansão de texto e na existência de uma leitura silabada, em Português, e na resolução de operações de matemática com números naturais, na área disciplinar de Matemática. Salienta-se ainda que este documento refere a turma como imatura e autónoma.

## **1.2. O meio local**

O estabelecimento de ensino onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada II situa-se na freguesia de São Domingos de Benfica, no centro da cidade de Lisboa. Esta freguesia contém como valências a proximidade ao Jardim Zoológico de Lisboa, à Universidade Católica de Lisboa, ao Hospital de Santa Maria e à praça de Sete Rios.

Esta freguesia abrange uma área total de 4,29 km<sup>2</sup> e conta com uma população de 33,043 habitantes, em 2011.<sup>2</sup>

## **1.3. A escola**

A escola foi fundada em 1980, com as valências de Creche e Jardim de Infância, iniciando somente o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no ano de 2008. Segundo o Regulamento Interno (RI), o estabelecimento de ensino é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inserido no Sistema Nacional de Ensino, e é titular dos alvarás de Creche e de Pré-Escolar e de 1.º CEB.

---

<sup>1</sup> Informação recolhida no site: <http://apeedpedro.no.sapo.pt/PCT.htm>

<sup>2</sup> Informação recolhida no site: <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-de-sao-domingos-de-benfica>.

A instituição desenvolve a sua atividade na área educativa, tendo uma intervenção pedagógica com crianças entre os quatro meses e os dez anos de idade. (PEE, 2014). A escola possui igualmente uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE), que integra crianças com NEE (de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Esta UEE é coadjuvada pela Unidade de Apoio (UDA), que tem em funcionamento os seguintes serviços: Fisioterapia, Nutrição, Ensino Especial, Psicologia Clínica, Psicologia Educacional, Terapia da fala e Terapia ocupacional.

A grande maioria dos alunos transitou do Jardim de Infância para o 1.º ano dentro da escola, e reside no conselho de Lisboa. Na generalidade, o nível socioeconómico dos alunos é médio-alto<sup>3</sup>.

Encontram-se em funcionamento quatro turmas do 1.º CEB, uma de cada ano. Todas as turmas, para além das áreas disciplinares obrigatórias, integram no seu currículo, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente: Inglês, Artes, Ginástica, Música e Ciências. Estas são incluídas em horário letivo, uma vez que de acordo com o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, as escolas de ensino particular podem “oferecer, dentro do tempo curricular total anual, outras disciplinas ou áreas disciplinares complementares, em função do seu projeto educativo” (Portaria n.º 59/2014, p. 1787).

Relativamente aos recursos físicos da instituição de ensino, na valência de 1.º CEB, a instituição dispõe de cinco salas de aula, sendo uma sala delas usada para o ensino de Inglês para a Creche e Jardim de Infância / ensino de Ciências para o 1.º CEB. Este espaço é constituído ainda por uma sala de UEE, um gabinete de Psicologia, um gabinete de Terapia da Fala, dois refeitórios, uma cozinha, um recreio do 1.º CEB, instalações sanitárias, duas salas para o ensino do Teatro e AEC, salas de terapia, vestiários e os serviços de administração escolar (PEE, 2014).

#### **1.4. A turma**

A turma em que se realizou a intervenção pedagógica encontrava-se no 1.º ano do CEB e era constituída por vinte e cinco alunos, sendo que doze pertenciam ao sexo masculino e treze pertenciam ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. A grande maioria dos alunos detinha nacionalidade portuguesa, excetuando um caso de uma aluna com nacionalidade chinesa. Dois dos

---

<sup>3</sup> Informação adquirida numa conversa informal com a coordenadora da instituição.

vingte e cinco alunos encontravam-se abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Um dos alunos encontrava-se diagnosticado com Perturbações do Espectro do Autismo, nunca se encontrando regularmente em contexto de sala de aula. O outro aluno tinha paralisia cerebral que afetava a linguagem e a motricidade do lado esquerdo do corpo. No entanto, apresentava desenvolvimento da motricidade fina do lado direito do corpo, conseguindo escrever. A grande maioria das crianças pertencia a um nível socioeconómico médio-alto.<sup>4</sup>

## **1.5. A sala de aula**

A sala de aula era composta por vinte cinco mesas individuais e uma mesa para o professor, estando as mesas dos alunos dispostas em U aberto, com filas de mesas paralelas entre si (cf. Anexo A).

O espaço educativo encontrava-se organizado segundo diferentes áreas e atividades, nomeadamente a área da Organização, a área do Estudo do Meio, área do Ficheiros, a área dos Jogos, a área destinada ao Problema da Semana e a área reservada aos Textos da Semana. De ressaltar que estas duas últimas áreas eram substituídas semanalmente devido ao trabalho efetuado pelos alunos. Nas paredes da sala encontravam-se cartazes (reta numérica, sílabas e textos para cada um dos grafemas e projetos dos alunos) que eram construídos à medida que os conteúdos iam sendo abordados. É de referir que na área da Organização, os instrumentos de pilotagem como o plano do dia, calendário, registo do tempo, registo de presenças e o mapa para apresentação de produções eram diariamente preenchidos pelos alunos, de acordo com a calendarização de tarefas semanais por eles distribuídas.

Quanto ao material disponibilizado, a sala de aula dispunha de um armário de arrumação de material para a professora titular a que só ela tinha acesso. Para os alunos eram disponibilizadas duas estantes utilizadas para a colocação de manuais escolares, cadernos dos alunos e avaliações do Plano Individual de Trabalho (PIT). Havia igualmente uma estante que era designada como a “Biblioteca da Sala”, com livros de diferentes géneros literários e que continha a caixa que integrava os livros para o “Clube da Leitura”. Ao lado desta, encontrava-se uma terceira estante para materiais de Matemática ocupada com jogos e materiais didáticos auxiliares do ensino desta área

---

<sup>4</sup> Não foi possível recolher informações acerca dos contextos familiares dos alunos, por decisão da instituição de ensino.

disciplinar, como o Material Multibásico (MAB), Ábaco, entre outros. Paralelamente, existia ainda uma mesa de apoio ao trabalho na área disciplinar de Português, que continha ficheiros de ortografia e de escrita, entre outros ficheiros, relacionados com os conteúdos abordados até ao momento. A sala possuía também recursos tecnológicos, como um computador e um quadro interativo, ambos utilizados pela professora cooperante.

Importa referir que a sala permitia o contacto visual com o exterior através de janelas, tendo iluminação natural e artificial, o que era bastante benéfico para o trabalho em sala de aula.

## **1.6. A ação do professor**

### **1.6.1. Finalidades educativas e Princípios orientadores da ação pedagógica**

O modelo pedagógico que constituía o referencial da ação pedagógica da professora cooperante baseia-se no modelo socioconstrutivista, em que “ensinar consiste em ajudar todos os alunos a aprender da melhor forma, para isso, ao ensinar, o professor deve estabelecer uma série de relações que devem ajudar o aluno a elaborar representações pessoais sobre o conteúdo da aprendizagem” (PTT, 2014, p. 3). Visto se tratar de um 1.º ano, uma das grandes preocupações da professora cooperante prendia-se com o desenvolvimento de competências relacionadas com a comunicação oral, com a escrita e com a leitura.

A ação pedagógica da professora titular assentava nos seguintes princípios orientadores: I) “partir dos saberes dos alunos para construir novos conhecimentos, valorizando os conhecimentos prévios”; II) “desenvolver atitudes complexas e integradoras dos conhecimentos”; III) “promover a autonomia, a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens”, IV) “centrar a ação educativa no trabalho diferenciado”; V) “desenvolver competências cognitivas e sócio-afetivas”, e VI) “praticar uma prática pedagógica assente na democracia” (PTT, 2014, p. 11). Para além disso, alguns princípios da ação pedagógica da docente cooperante articulavam-se com o modelo preconizado pela instituição de ensino, nomeadamente nos seguintes princípios: a) “desenvolver competências afetivas, culturais e sociais enriquecedoras”; b) “desenvolver capacidades cognitivas, motoras e emocionais numa perspetiva integral e integradora” (PEE, p. 11).

Todas as tarefas implementadas eram assim “globais, integradas, diferenciadas, abertas, complexas, significativas, diversificadas e que apelam ao trabalho de grupo” (PTT, 2014, p. 5).

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

A gestão do tempo era organizada tendo em conta o horário escolar definido pelo estabelecimento de ensino e em que as AEC decorriam durante o tempo letivo.

O trabalho curricular era estruturado de acordo uma agenda com rotinas semanais já estabelecidas (cf. Anexo B). É de salientar que as que se mantinham diariamente eram a avaliação das tarefas do dia anterior, a escrita conjunta do plano do dia, a redação do número do dia/cálculo mental com resolução de operações matemáticas e a apresentação de produções por três alunos da turma.

De um modo geral, não foram observados momentos de trabalho grupal, sendo o trabalho proposto pela professora cooperante de cariz individual. No entanto, observou-se a partilha de materiais de escrita que pressupunham uma aprendizagem cooperativa entre os alunos.

Os conteúdos eram planificados pela docente anualmente, mensalmente e semanalmente, de acordo com os programas e metas curriculares estabelecidos pela tutela. É de notar que, por imposição da instituição de ensino, o método de ensino da leitura e escrita foi alterado para o Método Jean Qui Ri (anteriormente o método utilizado pela professora cooperante era o Método Global).

### **1.6.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico**

A ação educativa da professora cooperante baseava-se na pedagogia preconizada pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), utilizado nas áreas disciplinares de Português e Matemática. Visto que a diferenciação pedagógica pressupõe o envolvimento dos alunos “no seu percurso de aprendizagem, no sentido de uma da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 2000, p. 31), esta era realizada essencialmente através do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), em que os alunos, através da realização do PIT, realizavam tarefas que iam ao encontro dos conteúdos em que tinham maiores dificuldades. O aluno com paralisia cerebral e uma outra aluna grandes dificuldades nas áreas basilares do currículo eram

ajudados durante uma hora diária, por uma professora de apoio externa à turma.

Para a estruturação das aprendizagens em contexto de sala de aula, as estratégias de trabalho privilegiadas pela professora cooperante visavam: I) transversalidade, uma vez que uma determinada competência é apreendida ao longo do ano; II) flexibilidade, dado que os conteúdos podem não ser abordados de acordo com o previsto devido ao papel ativo que os alunos detêm na sua própria aprendizagem; III) integrações, visto que para a aprendizagem de determinado conteúdo podem convergir saberes de outras áreas curriculares; IV) continuidade, uma vez que a aprendizagem não surge como sendo um acumular de saberes, mas sim uma integração de saberes em conhecimentos já assimilados (PTT, 2014, p. 12).

Relativamente aos materiais utilizados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, estes eram construídos pela orientadora cooperante, nas áreas disciplinares de Português e de Matemática, uma vez que a turma não dispunha de manuais nestas áreas, mas sim de cadernos de atividades: dois de Matemática (um utilizado durante uma rotina semanal e outro como trabalhos de casa); e outro caderno de atividades de Português, utilizado no TEA. O Estudo do Meio era a única área disciplinar com manual, utilizado no contexto de sala de aula. Os trabalhos de casa eram igualmente construídos pela professora cooperante.

#### **1.6.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem**

A avaliação privilegiada pela professora cooperante estava de acordo com o despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro: I) avaliação diagnóstica, sendo da responsabilidade da professora cooperante, com o objetivo de se traçarem as potencialidades e fragilidades do grupo-turma para o ano letivo; II) avaliação formativa, realizada com base nas atividades realizadas pelos alunos no contexto de sala de aula (fichas de trabalho, trabalhos de casa (TPC), fichas de verificação individuais que constam no PIT, projetos realizados em contexto familiar e apresentação de produções). Esta avaliação privilegiava ainda momentos de autoavaliação e heteroavaliação; III) avaliação sumativa, concretizada através da realização de provas de avaliação trimestrais e por área disciplinar. Este tipo de avaliação tinha como primordial objetivo o reajuste da prática pedagógica da professora cooperante, assim como a tomada de consciência dos alunos do que já eram “capazes de fazer sozinhos” (PTT, 2014, p. 18).

## **1.6.5. Avaliação diagnóstica dos alunos**

### **1.6.5.1. Matemática**

No que diz respeito à disciplina de Matemática, constatou-se que no subdomínio matemático dos Números Naturais, 62,5% dos alunos conseguiram executar contagens progressivas de dez em dez<sup>5</sup>. No entanto, somente um aluno apresentou dificuldades em realizar contagens progressivas de um em um. Relativamente às contagens progressivas de dez em dez, continuava-se a verificar-se que 17% dos alunos ainda possuíam dificuldades em realizar esta contagem. Por sua vez, na leitura e representação de qualquer número natural até 100, 33,% dos alunos conseguiram realizar a leitura dos números pedidos, mas com erros de ortografia (cf. Anexo C).

Uma das fragilidades da turma residia na resolução de problemas envolvendo operações de adição, em que 46% dos alunos tiveram pelo menos uma questão-problema errada. Nota-se assim que, através dos dados obtidos que pelo menos cada um dos alunos apresentou dificuldades na resolução deste tipo de exercício matemático (cf. Anexo C), não ocorrendo uma evolução muito significativa.

No que respeita ao cálculo mental, e mediante observação direta, foi possível constatar que a grande maioria dos alunos utilizava pelo menos uma estratégia de cálculo adequada.

### **1.6.1.2. Português**

No que concerne à área disciplinar de Português, foram definidos indicadores de avaliação com base em quatro domínios basilares: leitura, escrita, compreensão oral e conhecimento explícito da língua.

No domínio da leitura (cf. Anexo D), somente 28% dos alunos eram capazes de ler um texto de forma audível e apenas 28% o faziam de forma fluente. A grande maioria dos alunos ainda lia um texto de forma silabada, podendo apresentar alguns problemas ao nível da articulação das palavras. Quanto à compreensão global de um texto, 96% dos alunos respondiam a questões simples acerca de um texto que leu, enquanto 100% dos alunos identificavam o título do texto. De ressaltar que um dos alunos, por ter

---

<sup>5</sup> Informações recolhidas tendo por base a análise dos cadernos diários e fichas de avaliação sumativas dos alunos.

paralisia cerebral, não conseguia articular de forma fluente as palavras, não verbalizando grande parte do tempo.

Relativamente ao domínio da escrita, 24% dos alunos não utilizavam qualquer sinal de pontuação na construção frásica. No entanto, 60% dos alunos empregavam corretamente a letra maiúscula em início de uma frase. Relativamente à redação de pequenos textos, 60% dos alunos eram capazes de redigir um texto, mas não o planificavam nem o reviam autonomamente. Pela análise dos dados (cf. Anexo D), pode constatar-se que a turma não realizava planificação textual, fazendo todos os alunos uma revisão de texto escrito em grande grupo, com o auxílio da professora cooperante.

No que concerne ao domínio da compreensão oral, 84% dos alunos não prestavam atenção ao que ouviam, de forma a conseguir identificar as palavras que desconheciam. Por outro lado, todos os alunos eram capazes de recontar o essencial de uma história, assim como responder a questões acerca do que ouviam (cf. Anexo D).

No domínio do conhecimento explícito da língua, todos os alunos já compreendiam a noção de fronteira de palavra (cf. Anexo D). Na correspondência entre o som e o respetivo grafema, 24% dos alunos ainda apresentavam dificuldades, podendo dar-se o caso de 2 alunos poderem vir a ser sinalizados como tendo problemas de dislexia ou disortografia, de acordo com a professora titular de turma. Por fim, a tarefa de “manipulação de palavras para a formação de femininos” era a que apresentava maiores dificuldades por parte dos alunos, havendo 12% dos alunos que nem sempre a efetuava de forma correta. Por outro lado, pela análise dos cadernos diários, constatou-se que a grande maioria dos alunos dava entre 4 a 7 erros na divisão de palavras por sílabas (cf. Anexo D).

#### 1.6.1.3. Estudo do Meio

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, de acordo com os dados recolhidos por observação direta, os alunos demonstravam uma grande curiosidade por tudo o que os rodeava, questionando frequentemente e partilhando informação que recolhiam em casa. Como os conteúdos ainda se centravam nas situações que os rodeavam e que faziam parte do seu quotidiano, não se revelavam dificuldades na apropriação dos conceitos e conteúdos trabalhados. No entanto, salienta-se que os blocos de conteúdo que causavam maiores dificuldades diziam respeito ao

conhecimento das estações do ano, visto que 12,5% dos alunos não as sabia identificar por ordem correta e 21% identificava-as com alguma dificuldade (cf. Anexo E).

Foi ainda possível verificar que os alunos, aquando da rotina de Apresentação de Produções, tinham dificuldade em selecionar a informação e de compilá-la num texto coeso.<sup>6</sup>

#### 1.6.1.4. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Relativamente às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e mais concretamente na disciplina de Expressão Dramática, 59% dos alunos conseguiam orientar-se pelo espaço a partir de referências visuais. Por outro lado, todos os alunos conseguiam explorar o espaço circundante, manifestando curiosidade em identificar o que os rodeava (cf. Anexo F).

Quanto à disciplina de Expressão Plástica, e apesar de nem todos os alunos terem realizado as mesmas tarefas, ou se recusarem a realizar o que era proposto pelo professor, 54% dos alunos desenhavam e exploravam a técnica dos lápis de cor (cf. Anexo G).

No que respeita à Expressão Musical, 24% dos alunos não se conseguiam movimentar ao mesmo tempo que contavam a pulsação. Por outro lado, excetuando o aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, todos os alunos conseguiam identificar os sons do meio próximo e da natureza. As canções não eram cantadas por todos os alunos pois duas crianças não cantaram nenhuma das cantigas propostas pelo professor (cf. Anexo H).

Por fim, em Expressão Físico-Motora, a grande maioria dos alunos apresentava dificuldades em orientar o colega, de acordo com a perceção do ponto de partida e de chegada (cf. Anexo I).

#### 1.6.1.5. Competências sociais

No que concerne às competências sociais dos alunos, estas foram definidas e analisadas segundo quatro eixos estruturantes: autonomia, cooperação, relacionamento com a professora e os colegas, participação e responsabilidade (cf. Anexo J).

---

<sup>6</sup> Durante o período de observação, esta rotina encontrava-se destinada para a apresentação de projetos no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio. Como tal, poderia ter sido considerada na expressão oral, mas tal não foi realizado.

Relativamente à autonomia no trabalho efetuado em contexto de sala de aula, 60% dos alunos conseguiam realizar as atividades propostas sozinho. No entanto, ao nível da cooperação, 28% dos alunos não cooperavam com os colegas na concretização das tarefas. A cooperação interpessoal, ou seja, aquela que se revela na realização de atividades de grupo que requerem a cooperação entre os colegas para a obtenção de um objetivo em comum, não foi observada, pois os alunos entre si só partilhavam os materiais de escrita e de desenho.

Quanto ao relacionamento com a professora, 96% dos alunos podem ser situados no indicador *Satisfaz*, inferindo-se assim que existia um boa relação entre os alunos e a professora titular de turma. A participação dos alunos apresentava-se como uma potencialidade da turma, já que 56% dos alunos participavam quando lhes era solicitado, e 24% dos alunos participavam de forma espontânea, partilhando informação pertinente com os colegas. Relativamente à responsabilidade, todos os alunos cumpriam as tarefas semanais a que se propunham. Na realização destas, todos os alunos cumpriam os horários definidos. Contudo, 32% dos alunos nem sempre concluíam as atividades durante o horário estipulado, deixando-as para trabalho de casa. É ainda de salientar que todos os alunos conseguiam respeitar as opiniões e os trabalhos realizados pelos colegas.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS**

### **2.1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma**

A construção de um plano de ação implica conhecer aprofundadamente o contexto em que se irá intervir, para que o trabalho implementado esteja ajustado à realidade do contexto e que constitua numa resposta às suas necessidades. Neste sentido, implica elencar primeiramente o conjunto de potencialidades e fragilidades da turma face a cada área curricular, bem como ao nível das competências sociais. A Tabela 1 elenca de forma detalhada as potencialidades e fragilidades identificadas no contexto socioeducativo.

Tabela 1.  
Potencialidades e fragilidades dos alunos

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimentos das regras de funcionamento da sala de aula.</li> <li>- Interesse pelas atividades propostas.</li> <li>- Partilha de material escolar.</li> <li>- Interajuda.</li> <li>- Autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não aguarda a vez para falar.</li> <li>- Dificuldades em cooperar em grupo.</li> </ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criatividade na escrita.</li> <li>- Motivação para a leitura.</li> <li>- Realização de “descobertas” relativas a conceitos já assimilados, em textos de autor ou dos alunos.</li> <li>- Manipulação de palavras (singular e plural/masculino e feminino).</li> <li>- Compreensão e expressão oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura: silabada, pouco fluente e pouco expressiva.</li> <li>- Dificuldade na utilização das regras ortográficas trabalhadas.</li> <li>- Dificuldades na divisão silábica das palavras.</li> <li>- Pouca apreciação crítica relativa a um texto narrativo.</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de estratégias para o cálculo escrito.</li> <li>- Decomposição de números em dezenas e unidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de questões-problema que envolvam operações de juntar e retirar.</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pelo desenvolvimento de projetos.</li> <li>- Apresentação de projetos à turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucos hábitos de seleção e tratamento da informação durante a pesquisa.</li> </ul>

Ao nível das potencialidades da turma, verificou-se que a turma apresentava interesse pelas tarefas propostas, era autónoma, motivada para a audição e leitura de textos, tinha uma boa compreensão e expressão oral, assim como utilizava diversificadas estratégias para o cálculo mental escrito.

Relativamente às fragilidades detetadas, inferiu-se que os alunos, por não trabalharem em grupo, apresentavam dificuldades em cooperar com os colegas. Por outro lado, as crianças apresentavam uma leitura silabada e pouco fluente, assim como a dificuldade em utilizar as regras ortográficas corretas trabalhadas em contexto de sala de aula. A resolução de questões-problema que envolvessem operações de adicionar foi igualmente outra grande dificuldade manifestada por esta turma.

## 2.2. Identificação da problemática e objetivos gerais

No sentido de problematizar o contexto educativo, consideraram-se as potencialidades e fragilidades enunciadas anteriormente e procedeu-se à formulação das questões que justificaram a seleção dos objetivos gerais que sustentaram o plano de ação implementado.

A primeira questão problemática relaciona-se com o facto de os alunos não respeitarem a norma ortográfica nas suas produções textuais, apesar de ser realizado um ensino explícito normas e/ou regras ortográficas. Desta forma, considerou-se que a implementação de um espaço sistemático – Oficina da Ortografia – para a realização de atividades de treino pudesse colmatar esta fragilidade. Assim, foi levantada a seguinte questão:

- *Como promover uma melhor compreensão das normas/regras ortográficas?*

Mediante a fragilidade detetada no âmbito da leitura (leitura silabada e pouco fluente), considerou-se que seria pertinente a implementação de rotinas e de estratégias que fomentassem a compreensão da leitura dos alunos, visto que esta se encontra relacionada com a fluência. Como tal, pensou-se aprofundar a motivação que a turma apresentava para a leitura para fomentar um maior contato com a linguagem escrita, através da leitura de obras literárias e da audição de histórias. Apesar de a professora cooperante realizar atividades orientadas para a promoção da leitura, considerou-se que não era suficiente uma vez que o contato com textos literários de referência só acontecia uma a duas vezes semanais. É desta forma que surgiu a segunda questão:

- *Como potenciar uma leitura fluente?*

Uma das fragilidades da turma prendia-se com o facto de ainda não serem capazes de raciocinar abstratamente para a resolução de cálculos, ou seja, aquando da rotina de cálculo mental, a grande maioria dos alunos não conseguia dar resposta a um exercício sem recorrer a materiais estruturados, como a reta numérica ou a tabela que continha os números naturais de 0 a 100. Por outro lado, a resolução de questões-problema que envolvessem operações de adição refletia igualmente a dificuldade que os alunos apresentavam em não conseguir estabelecer conjeturas nem generalizações para uma tipologia de exercício matemático. Como tal, considerou-se que a diversificação de tipologias de cálculo mental e de questões-problema poderia ser benéfica para estimular o raciocínio matemático dos alunos, assim a implementação de

mais horas dedicadas ao ensino explícito da matemática. Tal desígnio deu origem à terceira questão:

- *Como desenvolver o raciocínio matemático?*

Visto que uma das fragilidades da turma era a inexistência da modalidade de trabalho cooperativo, procurou-se desenvolver um ensino baseado na aprendizagem cooperativa, com diversificação das modalidades de agrupar os alunos de acordo com a natureza das atividades propostas. Estas passariam pelo trabalho a pares na realização da grande maioria das tarefas, e pelo trabalho em pequenos grupos. Este é então o mote que deu origem à quarta questão:

- *Que estratégias desenvolver para estimular o trabalho cooperativo?*

### **2.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção**

Segundo Rosales (1988, citado por Pires, 2003) um objetivo é “uma antecipação ou previsão racional dos resultados que o aluno pode conseguir na sua aprendizagem, através da interação que se produz num determinado processo didático” (p. 12). É desta forma que, atendendo às questões formuladas anteriormente, se definiram os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver a competência ortográfica;
- Fomentar a leitura tornando-a fluente e expressiva;
- Desenvolver o raciocínio matemático;
- Desenvolver hábitos de trabalho em grupo.

### **2.2.2. Identificação do objetivo do estudo**

Com base na questão relativa ao pouco contato com obras literárias de referência, considerou-se pertinente implementar um Caderno de Leitura, operacionalizado na rotina Oficina da Leitura, com o objetivo de fomentar o ato de ler, aleado ao desenvolvimento da compreensão da leitura.

Visto que a turma apresentava igualmente dificuldades na identificação de vocabulário relativo a uma obra literária, assim como na realização de *feedbacks* textuais do foro pessoal a livros, tentou-se que, através da realização de reações críticas a excertos de obras literárias, os alunos se sentissem mais motivados para ler e para formarem opiniões acerca da leitura que efetuaram. Foi a partir desta problemática que se colocaram as seguintes questões:

- *Como potenciar um maior número de leituras de obras literárias de referência?*
- *De que forma é que a implementação de um Caderno de Leitura é potenciador de uma maior motivação para o ato de ler?*

É com base nestas questões que foi formulado o seguinte objetivo de estudo:

- *Avaliar as vantagens da implementação do Caderno de Leitura como estratégia de motivação para a leitura.*

## **2.3. Fundamentação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção**

Neste capítulo explicitam-se e justificam-se, com recurso a uma revisão da literatura, os objetivos gerais que orientaram toda a prática pedagógica.

### **2.3.1. Desenvolver a competência ortográfica**

O objetivo geral *Desenvolver a competência ortográfica* foi elaborado com o intuito de se promoverem atividades de treino para a consolidação das regras ortográficas, através da introdução da rotina semanal “Oficina da Ortografia”. Como referem Camps, Milian, Bigas, Camps e Cabré (2009) “cuando en los escritos de los niños aparecen frecuentemente determinadas palabras, el maestro puede darles la forma correcta para su léxico y así ser integradas globalmente” (p. 38).

De acordo com Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009), a escrita é “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado” (p. 16). Como tal, a aprendizagem da ortografia efetua-se tendo como base o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, em que o domínio do princípio alfabético é essencial para a aprendizagem da escrita. O percurso que os alunos têm de realizar para adquirirem a escrita correta das palavras advém da passagem por três etapas basilares: a discriminação dos fonemas que integram a palavra, a transcrição desses fonemas e a decisão acerca das diferentes formas existentes para a representação desses sons na linguagem escrita (cf. Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Por fim, visto que o desenvolvimento da linguagem escrita se encontra relacionado com a leitura, tentou-se proporcionar estratégias para o fomento do gosto

pela leitura, pois “aqueles que têm maior contacto com a língua escrita apresentam melhor desempenho em tarefas de escrita de palavras, o que implica que o contacto frequente com actividades de leitura auxilia a aprendizagem da ortografia” (Real & Roazzi, 2005, p. 105).

### **2.3.2. Desenvolver o raciocínio matemático**

Este objetivo geral relaciona-se com o facto de os alunos apresentarem dificuldades na resolução de questões-problema que envolvessem situações de adição de dois números naturais. Desta forma, procurou-se estimular o seu pensamento lógico, através da incrementação de problemas que os levassem a expressar e a desenvolver ideias, assim como a clarificar e a organizar o seu raciocínio matemático. De salientar que foi igualmente fomentada a prática sistemática de rotinas de cálculo mental, como forma de estimular a identificação de padrões e regularidades matemáticas.

Segundo Russel (1999, citado por Pereira & Ponte, 2008), o raciocínio é o que utilizamos “para pensar sobre as propriedades de um determinado objecto matemático e desenvolver generalizações que apliquem a toda a classe de objectos” (p. 2). Desta forma, os alunos devem ser estimulados a procurar e a reconhecer explicações para as suas conjeturas matemáticas, formulando, investigando e comprovando ideias. (Carpenter & Levi, 1999, citados por National Council of Teachers of Mathematics, 2007). Para tal, Boavida, A., Cebola, G., Paiva, L., Pimentel, T., Vale, I. e Serra, I. (2008) realçam “a importância da resolução de problemas enquanto processo matemático crucial para a aprendizagem da Matemática” (p. 13), nomeadamente no desenvolvimento do raciocínio matemático. A resolução de uma questão-problema dá origem à articulação com problemas adicionais ou conceitos que voltam a originar novas questões matemáticas. Tal desígnio é promotor de uma articulação de conceitos, estratégias matemáticas, situações quotidianas e de competências de diferentes áreas curriculares, que, conseqüentemente desenvolvem o raciocínio matemático.

O conhecimento que o aluno possui acerca dos factos matemáticos conduz invariavelmente à apropriação das inúmeras relações existentes entre os números naturais e as ideias matemáticas ligadas às operações (Ferreira, 2008, citado por Veloso, 2014). É neste sentido que se deve fomentar as práticas de cálculo mental, existindo assim uma assimilação de estratégias de cálculo que, por sua vez, favorecem o desenvolvimento do raciocínio matemático.

### **2.3.3. Desenvolver hábitos de trabalho em grupo**

O objetivo geral *Desenvolver hábitos de trabalho em grupo* surgiu como forma de fomentar o trabalho grupal através de aprendizagens cooperativas, visto ser uma fragilidade da turma.

Segundo Argyle (1991, citado por Lopes & Silva, 2009), “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p.3). A cooperação é reforçada através da interação entre pares, em que o aluno com maior competência pode prestar auxílio ao aluno com menor desenvolvimento de competências. Como referem Bessa e Fontaine (2002), a reciprocidade que cada aluno obtém é benéfica para ambos, visto que “o aluno que recebe as explicações retira benefício do facto de receber explicações e de poder colocar questões e modelar comportamentos” (p. 44). Por outro lado, o “aluno que explica é beneficiado na medida em que o exercício da tarefa que lhe é atribuída permite que ele elabore e reformule os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria” (p. 44).

De modo a incentivar e a desenvolver a cooperação entre pares, a organização do grupo de alunos é fundamental, devendo ser favorecido o trabalho a pares e em pequenos grupos. Como referem Tarhan, Urek e Azar (2008, citados por Vasconcelos & Almeida, 2012), a aprendizagem grupal apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente a ocorrência de um maior apoio por parte do professor na concretização de uma tarefa, assim como confere a oportunidade de as crianças poderem exprimir as suas ideias e opiniões. Neste sentido, o docente deve facilitar a existência de momentos potencialmente ricos em aprendizagem, durante os quais os alunos têm a oportunidade de partilhar as suas ideias e de refletir acerca das mesmas, pois o trabalho cooperativo provoca conflitos sociocognitivos, ou seja, a evolução das representações mentais e dos conhecimentos.

### **2.3.4. Fomentar a leitura, tornando-a fluente**

Este objetivo decorre da fragilidade de os alunos apresentarem uma leitura silabada e pouco fluente, procurando adicionalmente potenciar uma maior motivação para a prática leitora.

Para motivar para a leitura e para formar leitores competentes, é necessário que o professor faça um ensino explícito da leitura e escrita. Por conseguinte, a investigação

das últimas décadas tem demonstrado que a eficácia da aprendizagem da leitura, como forma de potenciar a competência leitora dos alunos, depende “do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão dos textos e do contacto frequente com boa leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 6). Desta forma, é consensual afirmar-se que ler é compreender, que por sua vez, envolve a capacidade de ler um texto de forma fluente. Tal implica, como refere Sim-Sim (2007), o reconhecimento instantâneo das palavras, “libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo uma leitura expressiva” (p. 9).

De acordo com Azevedo e Coutinho (2010), é necessário que a criança, desde muito cedo, contate com produtos literários de qualidade. Desta forma, a competência literária irá permitir que o leitor experiencie um diálogo com o texto escrito, familiarizando-se com diversos géneros textuais e obras literárias de referência, passando assim a adquirir hábitos de leitura e gosto pela mesma. Como referem Reis et al. (2009), o convívio com textos literários deve ser experienciado de diversas formas, possibilitando o desenvolvimento da velocidade e da fluência, que são imprescindíveis à formação do aluno enquanto leitor autónomo. A criança que lê fluentemente terá assim uma maior facilidade em ultrapassar as dificuldades decorrentes da análise de um texto, uma vez que ela própria possui um “projeto de leitor.” Desta forma, “a criança motivada para aprender a ler irá ler mais e, lendo mais, lerá melhor” (Viana, 2006, p. 15).

A consecução, com sucesso, desta competência, deve ser auxiliada com a ativação de um quadro de referências intertextuais, em que se fomentam, num quadro de pré ou de pós-leitura, a interpretação dos elementos paratextuais de uma obra literária, como é o caso do autor, editora, título da obra, entre outros (Pontes & Barros, 2010).

A motivação para a aprendizagem da leitura não pode ser dissociada da leitura como fonte de prazer (Pennac, 1996, citado por Viana, 2006). Para tal, é fundamental que a criança oiça ler. Morais (1994, citado por Viana & Teixeira, 2002) considera que a leitura de histórias para as crianças contribui de forma significativa para a interpretação dos factos narrados, para a organização da informação e elaboração de esquemas mentais. Tal desígnio implica, necessariamente, que o professor, mediador de leitura, proporcione momentos de contato direto com a leitura e com o manuseamento de livros para que se desenvolvam interações sociais entre estes e os alunos. Por outro lado, a liberdade de escolha, é “também responsável pelo aumento da motivação” (Viana, 2005), pois o aluno, ao adquirir o poder de escolher os livros que quer ler, torna-se ele

próprio mediador do seu gosto pela leitura, construindo reações críticas acerca do que lê (p. 20).

## **2.4. Promoção da leitura: a importância de ler**

A leitura é uma atividade complexa, pois implica o recurso a diferentes operações mentais e a coordenação entre competências gerais e específicas relativamente à informação escrita (Carvalho, 2011). A leitura para o autor supracitado é assim a capacidade de reconhecer as palavras escritas pela identificação da respetiva ortografia e associação ao seu significado e pronúncia. Para Carroll (1964, citado por Viana & Teixeira, 2002), “o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas” (p. 11). A leitura é, assim, a interação entre as experiências e os conhecimentos que o leitor possui e a informação lexical e gramatical veiculada pelos símbolos gráficos, aquando do processo de decifração (cf. Viana & Teixeira, 2002).

Como referem Viana e Teixeira (2002) as diferentes definições de ‘leitura’ parecem ter dois aspetos em comum: I) a leitura traduz-se por uma descodificação dos símbolos gráficos; II) o objetivo da leitura consiste na extração de sentido do texto.

Em geral, considera-se que, numa primeira fase da aprendizagem da leitura, esta deve incidir sobre os mecanismos de decifração das representações gráficas da língua e, numa segunda fase, deve assumir-se um maior relevo na extração de significado acerca do que é lido (Araújo, 2007).

Segundo Sim-Sim (2009) decifrar implica a identificação das palavras escritas, relacionando a sequência dos símbolos com os sons correspondentes. É por isso que a consciência fonológica é o grande pilar da decifração, e esta, por conseguinte, é o que está no cerne na capacidade de compreensão da leitura. Ler é então compreender o que está subjacente na língua escrita, pois a “leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p. 9). No padrão de escrita alfabética, o leitor converte os grafemas em padrões fonológicos que correspondem a palavras que possuem um determinado significado no contexto dessa língua (Sim-Sim, 2009).

Como afirma Araújo (2007), numa segunda etapa, e à medida que a criança vai contactando com a linguagem escrita, é consensual afirmar-se que o acesso à compreensão de um texto decorre da automatização do processo de decifração. Tal

desígnio implica que o automatismo do reconhecimento da palavra escrita seja célere. De igual modo, infere-se que a automatização do processo de descodificação deva ser objeto de ensino explícito e que o ensino da leitura deve igualmente contemplar o “desenvolvimento da fluência, e o conhecimento do vocabulário e dos vários processos de compreensão” (Ehri, 2004, citado por Araújo, 2007, p. 9).

Partindo da asserção de que sem um nível automatizado da leitura e sem encargos cognitivos não se formam bons leitores, é necessário colocar a tónica sobre as diversas dimensões da leitura. Como preconiza Cadório (2011), a leitura pode abranger quatro tipologias: informativa, formativa, socializadora e lúdica.

No que concerne à dimensão informativa, esta contém um carácter funcional, uma vez que numa sociedade cada vez mais globalizante, a “vida moderna é indissociável da leitura de carácter mais utilitário” (Cadório, 2011, p. 37). Como a todo o momento, o ser humano é instigado a ler para poder efetuar as atividades básicas, a incapacidade para processar a informação escrita limita a participação social do indivíduo.

A dimensão formativa remete para a leitura como fonte de prazer, em que o aluno, ao ler por gosto, vê melhoradas as suas capacidades ao nível da fluência, velocidade, compreensão e crítica acerca da leitura (Cadório, 2011). Urge igualmente ressaltar que esta dimensão tem o benefício de atuar ao nível da construção da personalidade uma vez que, através da leitura, os alunos “podem aprender a explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar, ser mais autónomos, menos passivos, mais ágeis e com mais defesas” (Cadório, 2011, p. 39).

A leitura é percussora da reflexão acerca do que nos rodeia, apelando à memória coletiva delegada pelas inúmeras gerações pelas quais foi passando uma obra literária. Esta dimensão constitui-se como socializadora, pois é através desta que se estabelece a intervenção do leitor na sociedade como alguém ativo, crítico e dinâmico (Cadório, 2011). Costa e Sousa (2008) salientam que “a educação literária contribui para a construção de uma cultura comum e para o desenvolvimento do gosto de ler e da capacidade para interpretar textos. (...) As crianças vão construindo, deste modo, uma cultura textual que lhes permite participar na cultura discursiva textual da escola” (p. 75).

Por fim, a leitura pode ainda ter um carácter lúdico, em que o leitor ocupa o seu tempo livre com a leitura de uma obra, daí resultando o esquecimento momentâneo dos acontecimentos da vida quotidiana (Cadório, 2011).

### 2.4.1. A compreensão de leitura

O modelo de compreensão de leitura assenta em três variáveis correlacionadas entre si: texto, leitor e contexto.

No que concerne aos fatores *associados ao texto*, são as suas características que vão influenciar a leitura, na medida em que diferentes tipos de textos requerem abordagens diversas. Segundo Giasson (2000, citado por Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira., 2010), o texto pode ser abordado de acordo com: I) a intenção do autor, pois se, a título de exemplo, o propósito for informar, este privilegiará a clareza e o rigor do discurso; II) a estrutura do texto, em que se dá primazia às “regularidades internas de cada tipo de texto” ou ao nível local, que se refere à forma de ligação das frases e das proposições; III) o conteúdo, ou seja, conceitos, vocabulário, conhecimentos prévios utilizados pelo autor.

É então necessário integrar os conteúdos e compreender os conceitos e representações inerentes ao texto, sendo que, “antes da leitura, é por vezes, imprescindível uma abordagem aos conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido” (Viana et al., 2010, p. 4). Uma estratégia que auxilia a estruturação desta antecipação pode ser a ativação dos conhecimentos prévios do aluno (antecipar sentidos a partir do título do livro, da capa, da contracapa, entre outros), de modo a que o texto possa ganhar sentido para o mesmo (Sousa, 2007). Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), estes “aspectos permitem reforçar a importância de se proporcionar múltiplas experiências de leitura, que ajudem a consolidar, nomeadamente, «modelos mentais» sobre os diferentes tipos de textos” (p. 8).

Relativamente aos *fatores associados ao leitor*, estes incluem organizações relacionadas tanto com as estruturas cognitivas como com as estruturas afetivas do leitor.

As estruturas cognitivas integram os conhecimentos que o mesmo possui acerca do mundo que o rodeia e da sua língua materna, sendo imprescindíveis para uma boa compreensão da leitura. Este conhecimento acerca da língua advém de uma aprendizagem informal, apreendida em contexto familiar (Giasson, 1993). Segundo Adams e Pruce (1982, citados por Giasson, 1993), “a compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar” (p. 27). Como tal, os conhecimentos que a criança adquiriu sobre o mundo que a rodeia

são um elemento crucial para uma melhor compreensão da leitura, pois esta não se pode obter se o leitor não contiver aprendizagens anteriores que as possam relacionar com a nova informação (Giasson, 1993).

As estruturas afetivas compreendem a atitude e os interesses que o leitor possui face à leitura, ou seja, a “auto-eficácia que o sujeito possui, as quais podem levá-lo a arriscar ou a inibir-se de ler” (Viana et al., 2010, p. 10). A atitude dos mediadores de leitura é assim determinante para fomentar o gosto pela leitura e a progressão da compreensão da leitura, valorizando igualmente todos os pequenos progressos que daí advenham.

*Os fatores associados ao contexto* dizem respeito a todas as condições em que o leitor se encontra inserido, nomeadamente o contexto social, físico e psicológico. Por contexto social, entendem-se todas as formas que decorrem da interação entre o leitor e os seus pares, assim como a criança e o mediador de leitura. Tal é comprovado por Dansereu (1987, citado por Giasson 1993), pois os alunos que trabalham juntos retêm mais informação do que os que trabalham sozinhos, tendo como consequência uma melhor compreensão do que é lido. O contexto físico implica todas as condições materiais (conforto, tempo disponível, hora do dia, temperatura, espaço, entre outros) que determinam uma maior ou menor disponibilidade mental para a leitura (Viana et al., 2010). Por fim, segundo Giasson (1993), o contexto psicológico compreende todas as “condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura” (p. 40). As motivações subjacentes ao ato de ler são cruciais para a concretização da leitura. Neste sentido, “em contexto escolar e de sala de aula, a orientação ou a finalidade dada à leitura vai naturalmente determinar e configurar experiências de leitura e também conduzir o aluno a construir perspectivas sobre o que é o acto de ler” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 9).

#### **2.4.2. Motivação para a leitura**

Ler é, como já foi enunciado, uma atividade com um elevado grau de complexidade. Nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente preocupação por parte da Educação Pré-Escolar em facultar às crianças um maior contato com obras de literatura para a infância, em que a abordagem à escrita se situa “numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a «leitura» da realidade, das «imagens» e de

saber para que serve a escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Os comportamentos emergentes da leitura mostram que as crianças que contactam desde muito cedo com alguns dos princípios que regem a escrita quando convivem diretamente com a linguagem escrita, nomeadamente através da manipulação de livros, do contato com a informação escrita ou através da audição de histórias lidas pelos mediadores de leitura (Sim-Sim, 2009). Tal implica que, quanto mais as crianças souberem acerca da leitura e da escrita antes de ocorrer o ensino explícito da decifração, maior será o sucesso da mesma na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2009).

Viana (2006) advoga que “aprender a ler implica também ter vontade de ler, ter motivação. E, para ter vontade de ler, para ter motivação para ler, é necessário perceber o que é a leitura e quais as suas funções, implica ter objetivo de leitura, implica uma leitura com sentido” (p. 17). Por outro lado, Baker e Wigfield (1999) afirmam que “reading is an effortful activity that children often can choose to do or not to do, it also requires motivation” (p. 1). Os mesmos autores referem igualmente que são as atitudes do leitor face à leitura que desencadeiam uma predisposição para ler, ou seja, as crianças com atitudes positivas face à literacia encontram-se mais motivadas para ler.

A motivação para a leitura, segundo Wighfield (1997, citado por Baker & Wighfield, 1999), pode ser conceptualizada de acordo com três categorias diferentes: I) competência e eficácia das crenças pessoais do leitor face à leitura; II) objetivos que as crianças possuem para o ato de ler; III) leitura como atividade social. Relativamente à primeira categoria, esta inclui *self-efficacy*, que consiste na crença de que o leitor pode ser bem-sucedido na leitura e *challenge*, em que a criança se sente disposta a ler textos de complexidade elevada.

A segunda categoria enuncia as diversas assunções de motivação influentes para a leitura: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Ribeiro e Viana (2009, p. 23) referem que “a iniciação à leitura faz-se pela via dos afectos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório comportamental de cada um exige que a actividade tenha significado e seja valorizada” pelo próprio leitor (motivação intrínseca). Este tipo de motivação, para Solé (2001), encontra-se relacionado com a intenção de aprender e surge no decurso do contexto de ensino-aprendizagem, não sendo, portanto, uma característica específica do aluno. Tal implica que este, ao tomar decisões que favoreçam o domínio dos processos e a compreensão dos conceitos, adquira “sentimentos de competência, autoestima e de respeito para consigo próprio”

(Solé, 2001, p. 53).

Por sua vez, a motivação intrínseca para a leitura abarca sentimentos de curiosidade e envolvimento, já que os alunos se interessam pela leitura de temas ou assuntos que lhes interessam. Para Baker & Wighfield (1999), as dimensões que conduzem a uma motivação extrínseca traduzem-se pelos termos *recognition*, caracterizado como sendo o prazer que o aluno retira do sucesso da leitura, *reading for grades*, em que existe efetivo desejo de melhorar a sua competência de leitura perante a professora, e *competition*, que implica o desejo de ser um leitor mais autónomo e fluente do que os seus pares.

Por fim, a motivação para a leitura é igualmente vista como sendo potenciada pelas redes sociais do leitor, ou seja, “one aspect is *social* reasons for reading, or the process of constructing and sharing the meanings gained from reading with friends and family. The second aspect is *compliance*, or reading to meet the expectations of others” (Baker & Wighfield, 1999, p. 3). Estando alicerçada a motivação para a leitura por parte da criança, “cabe aos mediadores «educar-lhe» o gosto, dando a conhecer outros mundos para além dos que ele conhece e nos quais se sente confortável” (Viana, 2012, p. 14).

#### **2.4.3. O Caderno de Leitura como estratégia didática para fomentar a motivação para o ato de ler e o desenvolvimento da compreensão da leitura**

Segundo Reis et al. (2009), os alunos do 1.º ano devem ler obras de literatura para infância e reagir ao texto, expressando sentimentos, emoções e opiniões provocadas pela leitura do mesmo. Esta reação, que deve ser escrita, é considerada como sendo uma das melhores formas de continuar a leitura de um texto literário. Sipe (2000, citado por Hall, Larson & Marsh, 2013) refere que “the children described, evaluated, speculated, or made inferences about story characters’ actions, made frequente use of prediction... commented about the structure of the story, made thematic or quasi-thematic statements... [and] made evaluative comments about the story.” (p. 224). Giasson (2005) advoga inúmeras vantagens para a implementação desta estratégia de compreensão de leitura, nomeadamente que a escrita de uma reação crítica é uma forma de aprender e de refletir acerca de um texto, sendo igualmente a melhor forma para a obtenção de maiores níveis de compreensão de leitura.

No seio das estratégias para fomento de reações críticas, encontra-se o Caderno

de Leitura. Segundo Giasson (2005), o aluno serve-se de um caderno para anotar as suas reações pessoais à leitura de um texto literário, podendo ser questões ou reflexões decorrentes da leitura realizada. Kooy e Wells (1996, citados por Orlando, 2001) afirmam que este caderno pode ainda conter descobertas, ou acontecimentos que irão acontecer ao longo da história.

Tal desígnio implica que o professor, como mediador da leitura, proporcione um conjunto de sugestões de reação ao texto, privilegiando uma parte de redação escrita e outra contendo uma atividade à escolha do aluno (Giasson, 2005). De acordo com Raphael & McMahon (1994, citados por Giasson, 2005) e Orlando (2001), pode ser sugerido aos alunos um conjunto de atividades de reação crítica ao texto que vão ao encontro do que foi enunciado anteriormente: I) *mapa de personagens*, em que as crianças descrevem uma personagem que lhes tenha suscitado interesse (personagem favorita, personagem de que menos gostou, personagem mais aliciante de caracterizar); II) – *palavras preferidas*, que podem ser redigidas de acordo com diversos critérios, nomeadamente o desconhecimento do seu significado para o leitor, palavras intrigantes, loucas ou as que o leitor gostaria de incluir num texto escrito; III) *ilustração*<sup>7</sup>, que consiste no desenho da parte favorita do aluno; IV) *redação da parte preferida*, em que o aluno pode escolher uma parte interessante ou especial para si; V) *sequenciar os acontecimentos ocorridos durante a história*, ordenando-os por ordem crescente de progressão, através da elaboração de um esquema; VI) *análise crítica*, em que os alunos são conduzidos a expressar a sua opinião, como por exemplo, relativamente à forma como o autor conduziu os múltiplos acontecimentos e personagens presentes na história, a razão pela qual não gostou do texto, sugestões de melhoria, entre outros; VII) *reconto da história*, através do qual os alunos podem alterar os diversos intervenientes na ação, assim como os factos que ocorreram durante a mesma, podendo, ou não, assemelhar-se à vida do leitor; VIII) *redação de questões*, que são suscitadas ao longo de leitura do texto e escritas pelo aluno, com objetivo de poder refletir acerca de eventuais respostas, pois “as they delve deeper into the text, readers may discover answers to the questions they raised and explain them” (Orlando, 2001, p. 25).

Estas sugestões devem, assim, englobar estratégias de compreensão de leitura, nomeadamente: I) *estratégias macroprocessuais*, em que se explicita a estrutura da

---

<sup>7</sup> Como refere Giasson (2005) “après la lecture d’une histoire, je garde en tête une image des parties que j’ai aimées. Je peux dessiner ces images dans mon carnet.” (p. 136)

narrativa; II) *estratégias microprocessuais*, em que se identificam palavras; III) *estratégias integrativas e elaborativas*, através da caracterização de uma personagem ou na exposição crítica das suas opiniões acerca da narrativa; IV) *estratégias metacognitivas*, em que se identificam e melhoraram eventuais faltas de compreensão da sequência narrativa (Irwin, 1986, citado por Pereira, 2003).

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

O presente capítulo abordará os procedimentos metodológicos e técnicas de recolha e tratamento de dados que concorreram para o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e do estudo de implementação do Caderno de Leitura no 1.º ano do 1.º CEB.

#### **3.1. Paradigma do estudo**

A natureza do estudo enquadra-se no paradigma qualitativo interpretativo, com características muito semelhantes ao preconizado pela metodologia de investigação-ação.

De acordo com Bogdan e Bicklen (1992, citados por Freixo, 2010), a metodologia qualitativa enquadra-se neste estudo tendo em conta o contexto natural em que o mesmo ocorreu, pois o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p. 146). Por conseguinte, este tipo de investigação tenta descrever um fenómeno, com base na recolha e posterior análise dos significados e estados subjacentes aos sujeitos em estudo (cf. Bogdan & Bicklen, 1992, citados por Freixo, 2010). Este tipo de investigação tem um carácter indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve um conjunto de conceitos e ideias de modo a compreender os fenómenos resultantes dos padrões encontrados nos dados (Sousa & Baptista, 2011).

A metodologia de investigação-ação, de acordo com Silva e Pinto (2005), é desencadeada por alguém que tem “necessidade de informações/conhecimentos de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (p. 266). Sendo um processo dinâmico e interativo, este tipo de investigação encontra-se sujeita a reajustes, em conformidade com a análise dos fenómenos em estudo (Esteves, 2008), pois

“pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (Sousa e Baptista, 2011, p. 65). Evidencia-se, assim, que este paradigma de investigação, quando utilizado em contexto de sala de aula, permite que o professor proceda à compreensão do ambiente educativo, questionando e investigando novas possibilidades que beneficiam as aprendizagens escolares dos alunos (Mesquita-Pires, 2010).

A natureza interpretativa do estudo deriva do facto de os alunos serem o foco central do estudo, pois “the aim of inquiry is understanding (...) the constructions that people initially hold, aiming toward consensos but still open to new interpretations” (Guba & Lincoln, 1994, citados por Denzin & Lincoln, s.d, p. 115). Para Zuber-Skerritt (1992, citado por Latorre, 2003), este tipo de investigação assume a análise e interpretação de dados qualitativos, visto serem baseadas nas interpretações da amostra do estudo. O carácter descrito pressupõe a descrição rigorosa e clara acerca do objeto de estudo (estrutura e funcionamento), como é referido por Sousa e Baptista (2011).

### **3.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados**

De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 70), as técnicas de recolha de dados compreendem “o conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação”, sendo de extrema importância o recurso a diversas fontes de informação. Visto que este estudo se baseia no paradigma qualitativo interpretativo, foi necessária a utilização de técnicas para a recolha de dados primários, caracterizados como sendo informações recolhidas diretamente através de inquéritos, entrevistas e observações, e de dados secundários, como a análise documental (Sousa & Baptista, 2011).

Deve salientar-se que esta recolha foi realizada em consonância com cada uma das etapas de desenvolvimento da PES II: I) observação, caracterização do contexto socioeducativo e elaboração do PTT; II) implementação do PTT; III) avaliação do plano de ação e do percurso pessoal efetuado.

Para a caracterização do contexto socioeducativo, recorreu-se às técnicas de investigação qualitativa, como a entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação não participante. Relativamente a técnicas de carácter quantitativo, recorreu-se à elaboração de um questionário.

A realização de uma entrevista à professora titular de turma justificou-se pela

necessidade de obter dados caracterizadores dos alunos e dos conteúdos programáticos a abordar durante o período de intervenção. Optou-se assim pela realização de uma entrevista semiestruturada, uma vez que se procedeu à elaboração de um guião, com um conjunto de perguntas pré-definidas a abordar durante a conversa (Sousa & Baptista, 2011). Foi ainda realizada uma entrevista não-estruturada ao docente de Ensino Especial que acompanha um dos alunos da turma, uma vez que se procurou, “sem recurso a qualquer guião previamente elaborado, conseguir através da conversação dados que possam ser utilizados em análise qualitativa” (Freixo, 2010, p. 193).

Ainda durante a primeira fase, procedeu-se à recolha de dados secundários através da análise documental que envolveu a pesquisa dos documentos reguladores do estabelecimento de Ensino (PEE e PTT).<sup>8</sup> Como referem Sousa e Baptista (2011), esta técnica constitui-se como uma importante ferramenta de recolha de dados, “seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema” (p. 89).

A observação, tal como enunciado por Sousa e Baptista (2011), “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha” (p. 88). Inicialmente, optou-se por se realizar uma observação não participante, em que o investigador permanece fora da realidade do contexto em estudo como forma de analisar as interações sociais dos alunos e a organização das estratégias e metodologias existentes no contexto de ensino-aprendizagem. Adler e Adler (1998, citados por Flick, 2005) advogam que “os comportamentos e interações prosseguem como fariam sem a presença do investigador, sem intervenções que os interrompam” (p. 138). Estas observações permitiram igualmente o registo de notas de campo.

Por fim, foi realizado um questionário aos alunos com o propósito de se averiguar as suas preferências relativamente às áreas disciplinares, interesses e modos de trabalho (cf. Anexo K). De acordo com Freixo (2010), o questionário constitui um dos “instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos” (p. 197). Este apresentava, simultaneamente, questões de resposta aberta e de resposta fechada (questões de resposta única), sendo portanto do tipo misto (Sousa & Baptista, 2011).

---

<sup>8</sup> Estes documentos foram analisados sob consulta presencial. Relativamente ao PTT, não foram disponibilizadas informações acerca dos dados pessoais dos alunos com o objetivo de se efetuar uma caracterização com maior rigor (informações acerca do contexto familiar, nacionalidade, área de residência).

Para realizar a diagnose dos conhecimentos dos alunos, foi necessário recorrer-se às técnicas de observação direta e participante e análise documental. Através da observação dos trabalhos realizados pelos alunos, foram recolhidos dados de forma qualitativa. Visto que o campo de observação do investigador é infinitamente amplo e só depende dos objetivos traçados, é importante que o ato de observar seja estruturado por uma grelha de observação previamente construída (Pocinho, 2012). Como tal, os dados recolhidos foram registados numa grelha de avaliação diagnóstica para cada uma das áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (disciplinas de Expressão Musical, Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica e Expressão Dramática). A definição de descritores de desempenho baseou-se nos documentos normativos para o 1.º ano do CEB, sendo registados de acordo com um código cromático e numérico. Deve salientar-se que, para cada uma das áreas disciplinares, só foram contemplados os conteúdos observados durante o período de observação. A título de exemplo, para a avaliação da área disciplinar de Matemática, foram contemplados somente os domínios de conteúdos “Números e Operações”, “Geometria e Medida” e “Organização e Tratamento de Dados.” Relativamente a Português, os domínios avaliados foram “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimento Explícito da Língua” e “Compreensão Oral”.

Visto que o investigador não foi um agente externo ao meio, mas sim parte integrante do mesmo, optou-se por se efetuar uma observação do tipo participante. O principal objetivo foi a compreensão de um dado grupo como forma de permitir a integração de novas atividades no seio do mesmo para uma melhoria da realidade do meio (Sousa & Baptista, 2011). Tal implicou a vivência das situações, problemas e perspetivas das crianças no contexto de ensino e aprendizagem. Posteriormente, foi efetuado um registo descrito dos acontecimentos.

A análise documental foi suportada na pesquisa efetuada aos cadernos dos alunos e nos produtos realizados pelos alunos em contexto de sala de aula. Tal desígnio implicou que os dados fossem registados em grelhas de avaliação com indicadores de avaliação, mediante um código cromático e numérico.

Na segunda fase da PES II, foram utilizadas as técnicas de observação direta e participante, assim como a análise documental. Os dados foram recolhidos através de grelhas de avaliação, que incluíam objetivos específicos e respetivos indicadores de avaliação, que concorriam para os objetivos gerais do Plano de Intervenção.

A terceira fase teve como suporte a análise dos dados recolhidos durante o

período de intervenção, categorizando-os segundo a sua pertinência para a avaliação do Plano de Intervenção. O tratamento de dados relativo à análise das aprendizagens dos alunos consistiu na elaboração de tabelas de dupla entrada nas áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, em que se avaliou a possível progressão das aprendizagens e competências dos alunos com base nas tarefas iniciais e nas tarefas finais. Quanto à Expressão Artística e Físico-Motora, não foi possível efetuar-se uma comparação na evolução das aprendizagens dos discentes, visto não serem aulas lecionadas pela professora cooperante. Para a análise das competências sociais, foram concebidas e conseqüentemente analisadas tabelas para cada uma das sete semanas de intervenção.

No que concerne à recolha de dados para o estudo realizado, procedeu-se à utilização das técnicas de observação direta e análise documental. A observação direta foi essencial para se avaliar a leitura que os alunos realizavam de obras literárias. Estes dados foram registados em tabelas semanais com objetivos específicos e indicadores de avaliação, de acordo com um código cromático – Sim (verde); Não (vermelho); Não observado (cinzento) (cf. Anexo L).

## **4. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA E DO ESTUDO**

### **4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica**

Os princípios que sustentaram a consecução do plano de ação têm como ponto de partida três pilares estruturantes: a articulação da ação com a planificação da professora cooperante e a metodologia de trabalho utilizada pela mesma; a valorização das potencialidades da turma; a incidência do trabalho nas fragilidades identificadas, de modo a conduzir a uma melhoria da aprendizagem dos alunos. É de salientar que estes princípios se encontraram enquadrados de acordo com os seguintes normativos: Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Currículo Nacional do Ensino Básico.

No que concerne à ação pedagógica, esta foi norteadada pelos seguintes princípios pedagógicos: I) construção de uma escola inclusiva; II) diferenciação pedagógica; III) aprendizagens significativas; IV) trabalho cooperativo.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 20 de

agosto), o docente deve garantir as condições adequadas para que todos os alunos possam alcançar o sucesso nas aprendizagens realizadas. Desta forma, numa sociedade cada vez mais globalizada, é imperioso que a educação das crianças se subjugue aos valores de “**inclusão**”, como forma de se familiarizar com a diversidade e, por outro lado, com “o desenvolvimento experienciado de um saber que, alicerçado em relações de solidariedade e de cooperação, emerge como um suporte fundamental” para a estruturação dos valores da criança (Serrano, 2005, p. 69). Trata-se, sem dúvida, de se conseguir organizar ambientes de aprendizagem que na prática, deem resposta aos alunos com e sem NEE, permitindo “estabelecer comunidades que apóiem y atendam a todos os alunos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas” (Stainback & Stainback, 1999, citados por Serrano, 2005, p. 71).

No que concerne à **diferenciação pedagógica**, esta caracteriza-se como sendo uma metodologia de ensino diferenciado, que tem como objetivo fundamental “aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem sucedidos” (Roldão, 1999., p. 22). Com a implementação deste tipo de ensino, o docente, que se apresenta como sendo o regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem, precisa de ter em reflexão os diferentes tipos e ritmos de aprendizagem dos seus discentes, bem como as suas potencialidades, fragilidades e pontos de interesse. Santana (2000) defende que, como as “crianças chegam à escola em situações desiguais, com diferenças experiências e saberes adquiridos” (p. 20), é imprescindível que o docente não tente uniformizar as tarefas e que ensine, atendendo à diferença e diversidade do contexto de ensino-aprendizagem.

Para Perrenoud (1995), todas as vivências, experiências, entre outros, são o ponto de partida para novas aprendizagens, promovendo-se uma **aprendizagem significativa** e integrada no currículo real, currículo este flexibilizado de acordo com as necessidades do público-alvo. Esta “construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer não apenas através de uma atividade própria mas igualmente através das interações sociais, tanto entre alunos como entre professores e os alunos” (Perrenoud, 1995, p. 171) permite que os alunos tomem consciência dos seus conhecimentos e que sejam parte integrante do seu processo de aprendizagem.

Para Alemany (2000, citado por Serra, 2012), a aprendizagem significativa é um processo de construção pessoal de significados gerido pelo aluno, que se traduz na apropriação dos saberes, instrumentos e processos culturais. Esta assimilação não se faz de forma solitária, mas em processos de interação comunicativa com os seus pares

para a resolução de problemas autênticos e, como tal, significativos para os alunos. A aprendizagem pode ser assim vista como um processo de apropriação de informação, relacionando-a com os conhecimentos prévios e transformando-os, posteriormente, em novos conhecimentos. Contudo, para Ausebel (1980, citado por Praia, s.d.), nem todos os indivíduos se encontram recetivos para a aprendizagem de novos conhecimentos. Só existe efetivamente uma aprendizagem significativa quando o aluno demonstra interesse pela temática a ser trabalhada, ou seja, quando detém uma disposição profunda para trabalhar a informação, relacionando-a com os conhecimentos já adquiridos.

Por fim, a **aprendizagem cooperativa** implica que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem cooperativamente, com vista a atingirem o mesmo objetivo (Lopes & Silva, 2009). Para Lopes e Silva (2009), este tipo de organização do grupo-turma apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente: o estímulo para a resolução de conflitos; o desenvolvimento de relações heterogéneas positivas entre os alunos e o encorajamento da compreensão da diversidade e da inclusão. De acordo com Vygotsky (1977, citado por Niza, 1998, p. 79), “a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interacções com os outros”. Para tal, é essencial promoverem-se circuitos de comunicação das aprendizagens entre alunos e entre professor e aluno, pois é através desta parceria moral, tecida no respeito pelo outro, que se fomenta a comunicação e a participação democrática.

## 4.2. Estratégias globais de intervenção

Como forma de se proporcionarem a aquisição e conseqüente consolidação de conhecimentos por parte dos alunos, as estratégias globais de intervenção (cf. Anexo M) consistiram na implementação de novas rotinas, prossecução de rotinas já instituídas, diversificação das modalidades de trabalho, desenvolvimento de processos de diferenciação pedagógica e reforço das normas de comportamento pela introdução de um sinal gestual efetuado pela professora.

A estratégia global **Implementação de novas rotinas de aprendizagem** teve o intuito de ir ao encontro das fragilidades detetadas no decurso do período de intervenção, assim como de fomentar as potencialidades da turma.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1997, citados por Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2006), a rotina diária inclui o processo de planejar – fazer – rever. Tal implica que, para que ocorram aprendizagens ativas e significativas do decurso do processo de ensino e aprendizagem, o dia-a-dia da criança tem de ser constituído por tempos ocupados e ativos, em que tanto a esta como o professor sabem “o que têm de fazer a seguir, permitindo-lhes investir as suas energias criativas nas tarefas que estão a realizar” (Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2006, p. 26). Por outro lado, a implementação de rotinas são fundamentais para a apropriação de sentimentos de autonomia, segurança e conforto (Ministério da Educação, 1997).

Na área disciplinar de Português foram introduzidas as rotinas “Oficina da Ortografia”, “Oficina da Leitura” e “Escrita a pares” e na área disciplinar Matemática, foi implementada a rotina “Inventar Problemas.”

Na área disciplinar de Português, foram introduzidas as rotinas “Oficina da Ortografia”, “Oficina da Leitura” e “Escrita a pares” e na área disciplinar Matemática, foi implementada a rotina “Inventar Problemas.”

A rotina *Oficina da Ortografia* surgiu no seguimento das fragilidades da turma relativas à compreensão de convenções ortográficas (cf. Anexo N). Segundo Almeida, Guerreiro e Mata (1998), a aprendizagem da escrita pressupõe que a criança se aproprie de um conjunto de regras e conteúdos que regulam a escrita das palavras. Desta forma, “para aprender a escrever não só esses conteúdos têm de ser transmitidos socialmente, mas a criança tem também de realizar acções de descoberta, de reflexão e de exercício sobre o funcionamento da escrita” (Almeida, Guerreiro & Mata, 1998, p. 321).

Esta rotina foi assim implementada durante quarenta e cinco minutos semanais para consolidação da norma ortográfica estudada na semana anterior. Era iniciada com a análise de um texto literário ou de um aluno para se proceder a uma atividade de descoberta de características linguísticas. De seguida, era efetuada uma lista de palavras em grande grupo para identificação do grupo consonântico/dígrafo a trabalhar, procedendo-se à explicitação da norma ortográfica. Por fim, como exercício de treino, era facultada uma ficha de trabalho, com exercícios escritos para consolidação da regra, bem como exercícios de compreensão oral para a mesma.

De acordo com Viana (2006), ler é uma atividade complexa que implica igualmente ter motivação a leitura, referido anteriormente. A rotina *Oficina da Leitura* foi implementada como forma de promoção da leitura. Para tal, foi introduzido o “Caderno

de Leitura”, sendo proposto com o intuito de os alunos desenvolverem o gosto pela leitura, fomentando igualmente a reação crítica ao que foi lido.

De modo a motivar os alunos para a atividade a implementar, foi-lhes pedido que desenhassem e ilustrassem a sua história favorita, que constaria na capa do caderno de cada criança (cf. Anexo O). O seu interior era composto por uma ficha informativa que explica o objetivo e funcionamento do caderno (cf. Anexo P), assim como diversas fichas de leitura para serem preenchidas mediante a leitura de cada texto/obra, seguindo as indicações: I) *Informações acerca do texto*, em que os alunos indicavam o nome do livro, autor e editora; II) *Opinião*, em que estes expressavam a sua opinião por escrito acerca do texto/obra ou procediam ao preenchimento das estrelas de acordo com o código estipulado na ficha informativa; III) *Atividade*, em os alunos podiam realizar mais do que uma atividade com o sentido de promover a compreensão da leitura (cf. Anexo Q).

A aprendizagem da leitura com recurso a materiais é crucial para que as crianças deem sentido ao que está a ser lido. Por conseguinte, a implementação deste caderno foi sustentada pela organização de duas caixas arquivadores (cf. Anexo R) que continham excertos de textos literários, que incluíam narrativas, anedotas, trava-línguas, lengalengas e poemas (cf. Anexo S). Durante hora e meia semanal, em contexto de sala de aula, os alunos escolhiam um texto, registavam-no numa tabela de regulação dos textos lidos (cf. Anexo T) e realizavam a sua leitura. De seguida, procediam ao preenchimento da ficha de leitura. É de salientar que, durante a leitura dos textos, os alunos interagiam entre si, trocando opiniões acerca do texto ou auxiliando a leitura dos colegas (cf. Anexo U).

Como refere Viana (2006), um dos aspetos que se encontra na base da motivação para a leitura é a interação pessoal, pois “as crianças lêem sobretudo os livros que os amigos, os pais e os professores lêem ou sugerem” (p. 19). No entanto, a leitura de outras obras (preferencialmente do ambiente familiar) era igualmente encorajada.

A rotina *Escrita a pares* foi crucial para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Visto que a escrita é uma atividade complexa, é importante que as tarefas de escrita ganhem sentido para os alunos e que não se tornem enfadonhas. Para isso, promoveu-se um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento da competência textual dos alunos, tais como a seleção de temas do seu interesse e dados de histórias para motivar a produção textual (cf. Anexo V).

Esta tarefa pressupôs igualmente a estimulação de situações de escrita colaborativa, em que os alunos, agrupados a pares, escreviam um texto de acordo com as propostas enunciadas anteriormente pois “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (Barbeiro, 1999, p. 77). Através desta modalidade de produção textual, os alunos puderam assimilar conteúdos linguísticos em interação com o colega, desenvolver a sua criatividade e estruturar o seu pensamento crítico.

A implementação da rotina semanal *Inventar Problemas* teve como intuito a utilização de uma expressão numérica (referente ao Cálculo Mental) para a elaboração de uma questão-problema. Visto que os alunos apresentavam dificuldades na interpretação dos enunciados de um problema, procurou-se estimular a compreensão e interpretação da informação escrita, assim como o raciocínio matemático e a criatividade do grupo-turma.

A estratégia global ***Prossecução de rotinas já instituídas*** teve o objetivo de dar continuidade às situações estruturantes de aprendizagem realizadas pela professora cooperante, mantiveram-se as seguintes rotinas: I) “Apresentação de Produções”, “Trabalho de Texto”, “Cálculo Mental”, “Problema da Semana”, “Lista de palavras” e “Hora do Conto”, que pretendiam promover o trabalho cooperativo; II) “TEA” e “Clube de Leitura”, que pretendiam promover o trabalho autónomo; III) “Conselho de Turma”, direcionado para a promoção da gestão cooperada.

A estratégia global ***Diversificação das modalidades de trabalho*** teve como intuito o trabalho cooperativo, adotando diferentes formas de agrupar os alunos de acordo com o trabalho a efetuar. De facto, a aprendizagem cooperativa “é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros” (Vygotsky, 1978, citado por Bessa & Fontaine, 2002, p. 20). Esta gestão foi realizada através do trabalho grupal. Tentou-se canalizar as valências dos alunos com menores dificuldades para o auxílio das crianças com maiores dificuldades. Desta forma, cada criança só pode alcançar os objetivos de aprendizagem se o seu par/colegas do grupo também conseguirem alcançar os seus (Johnson & Johnson, 1999). Por outro lado, foi igualmente fomentada a partilha de experiências pessoais e conhecimentos, promovendo-se aprendizagens socializadoras e integradoras.

A quarta estratégia global ***Desenvolvimento de processos de diferenciação***

**pedagógica** incidiu principalmente no apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades, assim como na utilização de material didático<sup>9</sup> para a realização das tarefas matemáticas. Relativamente ao apoio individual, Tarhan, Urek e Azar (2008, citados por Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 17) defendem que “a mediação do professor auxilia os alunos a sentirem-se envolvidos na construção de conhecimentos”, pelo que o professor, além de deter a função de mediador do conhecimento dos alunos avalia-los formativamente os mesmos e tem igualmente a possibilidade de lhes fornecer um feedback acerca do trabalho realizado. Esta estratégia possibilitou que se conseguisse gerir de forma proveitosa a diversidade da turma, possibilitando aprendizagens significativas. A existência de diversos professores no contexto de ensino e aprendizagem foi bastante benéfica, visto que aquando da dinamização da aula, existia sempre uma professora a prestar ajuda aos alunos com maiores dificuldades, na concretização das tarefas.

Por fim, a quinta estratégia global diz respeito ao **reforço das normas de comportamento pela introdução de um sinal gestual** efetuado pela professora em momentos de grande ruído. O sinal gestual era iniciado pela professora e repetido, posteriormente, por todos os alunos da turma. Em simultâneo e à medida que cada criança colocava a mão no ar, como sinal de já ter consciencializado a necessidade de se fazer silêncio, a professora reforçava-o positivamente. De facto, os elementos não-verbais ajudam o indivíduo a certificar-se da intencionalidade de ouvir a pessoa que pretende falar. Como refere Fachada (2000, citado por Loio & Anção, 2006),

nós só conhecemos o que se passa na mente de outra pessoa e o que ela sente, através do sistema de sinais e de símbolos que ela utiliza. A linguagem não verbal permite esse conhecimento, facilitando [...] o processo de comunicação interpessoal (p. 23)

#### **4.3. Contributo das áreas disciplinares para a concretização dos objetivos gerais do Plano de Intervenção**

Tendo por base as estratégias globais e os princípios pedagógicos de intervenção, a planificação do plano de ação pressupõe uma perspetiva interdisciplinar.

---

<sup>9</sup> O material didático incluía a utilização da “Casa dos Números” (números naturais de 0 a 100), Ábaco, MAB, notas e moedas do Euro, entre outros.

Deste modo, todas as áreas disciplinares, assim como os instrumentos de pilotagem instituídos (cf. Anexo W), contribuíram para a consecução dos objetivos do Plano de Intervenção.

#### **4.3.1. Objetivo geral: Desenvolver a competência ortográfica**

Para a consecução deste objetivo geral, na área disciplinar de Português, foram implementadas as rotinas *Oficina da Ortografia*, *Escrita a Pares* e *Inventar Problemas* (referida no subcapítulo anterior), as rotinas de *Trabalho de Texto* e *Lista de Palavras*, e a construção de um *registo visual das regras ortográficas*.

Relativamente ao *Trabalho de Texto*, este consistiu na análise de textos redigidos pelos alunos. Após o trabalho de realização de descobertas sintáticas e morfológicas pelos alunos, os mesmos faziam, em gestão cooperada, propostas de melhoramento do texto (organização das ideias, construção frásica, adequação vocabular, expansão de texto). Posteriormente, e de acordo com estas propostas, o texto era reescrito em grande grupo (cf. Anexo X). Esta rotina era vivenciada com bastante entusiasmo pela turma, uma vez os alunos aprendiam uns com outros. Como preconiza Niza, Segura e Mota (2011), os alunos “podem tornar-se melhores escritores, porque, ao trabalhar em colaboração, estão a processar activamente o conteúdo de cada esboço partilhado, na sua busca pela clareza da significação” (p. 37).

A rotina *Lista de Palavras* teve como objetivo facilitar a descodificação das palavras, conduzindo ao automatismo da representação escrita das mesmas. Esta rotina consistiu na construção, em grande grupo, de uma lista de palavras tendo por base a análise de uma regra ortográfica, em que os alunos referiram uma palavra que contivesse a convenção ortográfica em análise. De salientar que foi igualmente fomentado circuitos de comunicação entre os alunos, ou seja, por vezes, quando um dos alunos referia uma palavra inadequada, em vez de ser o professor a explicitar a norma ortográfica correta, era um dos restantes colegas a dizer. Assim, tentou-se implementar um ensino que auxiliasse os alunos a inferir e a explicitar as regras que se encontram subjacentes à escrita das palavras (Silva & Morais, 2007, p. 66).

O *registo visual das regras ortográficas* foi construído com base na lista de palavras elaboradas em grande grupo e com a escrita da regra ortográfica subjacente à lista. Este serviu como auxiliar de escrita em momentos de produção textual (cf. Anexo Y).

Quanto à área disciplinar de Estudo do Meio, esta contribuiu para a realização de *produções textuais* com base nas pesquisas efetuadas pelos alunos, em pequenos grupos (cf. Anexo Z). Foi feita uma atividade de escrita colaborativa organizada nas seguintes fases: I), cada elemento do grupo procedeu à leitura de textos para a pesquisa; II) todos os elementos do grupo expressaram a sua opinião relativamente aos elementos textuais a incluir no guião de pesquisa; III) para a construção do texto, todos os alunos, mais uma vez, trocaram as suas opiniões e ideias; IV) revisão do texto por todas as crianças do grupo como forma de evitar possíveis erros ortográficos, estrutura do texto incorreta e informação que não se encontrava presente no texto.

#### **4.3.2. Objetivo geral: Fomentar a leitura, tornando-a fluente e expressiva**

Para este objetivo geral, foram implementadas a rotina *Oficina da Leitura*, descrita na secção anterior, as rotinas *Apresentação de Produções*, *Clube de Leitura* e *Hora do Conto*.

A rotina diária *Apresentação de Produções* teve como objetivos primordiais: I) desenvolvimento da competência oral dos alunos; II) desenvolvimento da tomada de consciência das regras de comunicação; III) partilha e troca de experiências. Estas produções permitiram que os alunos vivenciassem situações formais de apresentação oral. No final de cada apresentação, as restantes crianças expressavam as suas opiniões, podendo igualmente formular questões relativas ao que era apresentado (cf. Anexo AA).

O *Clube de Leitura*, realizado semanalmente, foi um suporte relevante e significativo para o fomento do gosto pela leitura, consistindo na seleção de obras literárias trazidas pelos alunos. A operacionalização desta rotina implicava a escolha autónoma e independente do livro pelos alunos, que realizavam a leitura e seguidamente preenchiam a ficha de leitura acerca do livro. É de salientar que esta rotina era realizada em contexto familiar.

No que concerne à rotina *Hora do Conto*, esta proporcionou o contacto direto dos alunos com o livro e com a animação de histórias, potenciando não só o gosto pela leitura como a compreensão da realidade. O professor, ao contar histórias, promove as condições necessárias para que “quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções. Além disso, a animação da leitura é uma atividade que contribui para a melhor compreensão do texto, desenvolvendo o espírito

crítico” (Costa, 2012, p. 55). Desta forma, esta rotina, implementada três vezes por semana, teve diversos objetivos ao longo da intervenção, nomeadamente: I) a leitura por prazer (Exemplos: *O Casamento da Gata*; *A girafa que comia estrelas*; *A zebra Camila*); II) a leitura de obras que introduziram um tema em estudo (Exemplos: *As moedas de ouro de Pinto Pintão*; *A vaca da vizinha é mais gorda que a minha*; *Os ovos misteriosos*); III) a leitura de obras com elaboração de uma atividade (Exemplos: *Grufalão* e *O Pássaro da Alma*) (cf. Anexo BB). Deve salientar-se que *O Pássaro da Alma* permitiu igualmente uma articulação com os objetivos *Desenvolver a competência ortográfica* e *Desenvolver hábitos de trabalho de grupo*, uma vez que cada aluno redigiu um texto relativo a um sentimento (cf. Anexo CC). De seguida, foi efetuado um *Pássaro da Alma* em grande grupo, em que todos os alunos tiveram de trabalhar cooperativamente para a obtenção de um objetivo em comum (cf. Anexo DD).

Quanto à área disciplinar de Matemática, a *comunicação das estratégias de resolução dos exercícios* foi essencial para que os alunos, através da leitura, desenvolvessem a expressão oral e partilhassem opiniões entre si. Ponte e Serrazina (2000) referem que “a comunicação permite-nos entender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros” (p. 59).

Como forma de contribuir igualmente para o desenvolvimento da expressão oral, na área disciplinar de Estudo do Meio, promoveu-se a *apresentação de trabalho de pesquisa*, com base na produção textual enunciada anteriormente. Desta forma, cada grupo expôs o seu trabalho oralmente à turma, ocorrendo posteriormente uma análise crítica por parte dos restantes colegas.

#### **4.3.3. Objetivo geral: Desenvolver o raciocínio matemático**

Este objetivo geral foi desenvolvido tendo como base a área disciplinar de Matemática, em que subjaz as rotinas Cálculo Mental, Problema da Semana e Inventar Problemas (referida no subcapítulo anterior).

A rotina de *Cálculo Mental* consistiu na realização de um cálculo mental escrito e implementado em dois dias da semana. No entanto, a dinâmica da atividade não era sempre a mesma, ou seja, em alguns dias, era entregue uma tira de cálculo mental, que contemplava um espaço para a representação das estratégias de cálculo utilizadas pelos alunos. Deste modo, os mesmos podiam “aprender a reflectir sobre as suas operações mentais, num processo de transição do concreto para o abstrato” (Silva,

2010, p. 39). No final do tempo estipulado, procedia-se à comunicação das estratégias utilizadas pelos alunos (cf. Anexo EE). Noutros dias, e com vista ao desenvolvimento da competência de cálculo, implementaram-se atividades lúdicas, de modo a promover-se a participação de todos os alunos, como os jogos matemáticos.<sup>10</sup> Para Mota (2009), o “jogo é facilitador da aprendizagem devido ao seu carácter motivador, é um dos recursos didácticos que podem levar os alunos a gostar mais da Matemática” (p. 47) (cf. Anexo FF).

Relativamente à rotina *Problema da Semana*, esta teve como foco a resolução de questões-problema, sendo disso subsidiária a memorização das operações de adição e subtração envolvendo números naturais. Desta forma, apresentou-se uma ficha de trabalho com vários problemas relacionados com o conteúdo matemático abordado nessa semana, realizando-se a sua leitura para dissipar as dúvidas dos alunos. Após o tempo estimado para a realização da ficha, a pares ou individualmente, os alunos apresentaram as suas estratégias de resolução, pois “o acto de comunicar contribui para que as crianças clarifiquem o próprio pensamento, dando-se muitas vezes conta dos erros cometidos ou dos processos não concluídos” (Neves, 2005, p. 30) (cf. Anexo GG).

#### **4.3.4. Objetivo geral: Desenvolver hábitos de trabalho em grupo**

Por fim, este objetivo geral teve por base a diversificação das modalidades de trabalho de acordo com as tarefas. No entanto, as rotinas transversais a todas as áreas disciplinares basearam-se no *TEA* e no Conselho de Turma.

Durante o *TEA*, manteve-se a realização do *PIT*, visto que este permitiu a clarificação das diferentes modalidades de trabalho e dos variados tempos para os fazer cumprir (cf. Anexo HH). A sua operacionalização consistiu na realização de atividades pelos alunos, de cariz autónomo ou a pares. Estas eram então avaliadas tanto pelos alunos como pelo professor e discutidas na rotina semanal de *Avaliação do PIT*, permitindo uma reflexão crítica acerca dos conteúdos a melhorar, dos que necessitavam de maior estudo e dos que já se encontravam consolidados. Ao longo desta reflexão, tentou-se igualmente promover um reforço positivo, “o *feedback* é determinante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, por sua vez, regulam

---

<sup>10</sup> Os jogos implementados foram o *Jogo dos Números* (construídos pelas formandas, com o objetivo de se adaptar às características da turma) e o *Bingo*.

e controlam os processos de aprendizagem” (Fernandes, 2005, p. 69), assim como para melhorar a motivação e autoestima da criança.

Por fim, o *Concelho de Turma* teve como objetivo o desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social da criança, possibilitando igualmente a participação democrática de todos os alunos. Esta rotina foi realizada todas as sextas-feiras, sendo a ordem de trabalho a seguinte: leitura do instrumento de regulação Diário de Turma pelos presidentes; argumentação dos inquiridos no diário; opinião crítica e reflexiva de alguns elementos da turma face aos acontecimentos enunciados; resolução, em grande grupo, das atitudes a serem tomadas. Foi através desta parceria moral, tecida no respeito pelo outro, que se fomentou a comunicação e democraticidade.

Ainda de modo a promover a aprendizagem cooperativa, foi realizado o jogo “*Barra ao sólido geométrico*”. Os alunos foram agrupados em quatro equipas de seis elementos, tendo de trabalhar em conjunto e cumprir as regras enunciadas para vencerem o jogo. De um modo geral, esta atividade foi bastante estimulante e vivenciada de forma bastante entusiástica pelos alunos, pois além de se promover deslocções em equilíbrio, consolidou-se de forma lúdica os conhecimentos acerca do tema matemático “Sólidos geométricos”.

A área disciplinar de Estudo do Meio foi promotora da realização de uma *atividade de caráter prático*, em que os alunos, agrupados em grupos de quatro elementos, procederam à germinação de sementes (cf. Anexo II) Na base desta estratégia subjaz não só a construção de conhecimentos, mas também: a motivação dos alunos, o estabelecimento de relações de comunicação com os outros, o desenvolvimento de atitudes críticas face ao trabalho realizado em grupo (Cachapuz et al., 2000, citado por Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, & Couceiro, 2007).

Na Expressão Plástica promoveu-se a construção de dois murais relativos às plantas (Plantas terrestres e Aquáticas), em que os alunos tiveram de trabalhar em grupo e delegar tarefas na realização da atividade (cf. Anexo JJ).

## **5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

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

A avaliação é entendida como “uma componente do processo de ensino-aprendizagem” tendo como “função ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem, o desajustamento no processo educativo e possibilitar” a cada aluno “o programa de estudos que lhe seja mais favorável” (Conselho Nacional de Educação, 1994, p. 31).

No que concerne à avaliação diagnóstica, como é referido no despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, que enquadra legalmente os pressupostos deste tipo de avaliação, esta “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica” (p. 75). Neste sentido, recorreu-se a esta modalidade de avaliação, aplicada durante o período de observação, como forma de se analisar as potencialidades e fragilidade da turma, assim como averiguar a posição dos alunos face aos conteúdos subjacentes às novas aprendizagens.

A avaliação formativa, por sua vez, visa regular o processo de ensino e aprendizagem, sendo, por conseguinte, de carácter contínuo e da responsabilidade do professor e do grupo dos alunos (Decreto-Lei n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro). Esta modalidade de avaliação, que foi implementada durante toda a ação pedagógica, tem como primordial objetivo orientar, por um lado, “a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (Lemos, Neves, Campo, Conceição & Alaiç, 1993, p. 26). Esta avaliação permitiu uma reflexão contínua acerca da ação pedagógica como forma de se poder proceder à modificação/alteração das estratégias de ensino que foram implementadas e contribuindo, desta forma, para uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, como refere Ribeiro (1993), este tipo de avaliação “pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final da unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (p.9), realizando, deste modo, um balanço final, “a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares” (p.9).

Esta modalidade de avaliação teve por base a análise dos indicadores inerentes à realização da primeira e última tarefa, assim como os mesmos indicadores referentes à avaliação diagnóstica.

### 5.1.1. Português

Os dados nesta área disciplinar mostram uma melhoria significativa (cf. Anexo KK).

Na área do *Conhecimento Explícito da Língua* (cf. Anexo LL), os alunos tiveram uma melhoria significativa na divisão silábica. Verificou-se que 18 alunos realizaram sempre de forma correta a divisão silábica das palavras em comparação com 14 alunos da avaliação diagnóstica. Por outro lado, o número de crianças que não a efetuou sempre de forma correta também diminuiu, passando de 10 para 6 alunos. Relativamente aos indicadores para a formação de palavras no singular/plural e no feminino/masculino, estes não obtiveram alterações significativas em comparação com a avaliação diagnóstica.

Na Escrita (cf. Anexo LL), houve uma diminuição em relação à utilização de maiúsculas no início da frase, visto que somente 15% dos alunos o fizeram de forma sistemática. Por outro lado, o número de alunos que nunca cumpria este indicador desceu dos 7 para os 3 alunos. Os resultados obtidos com a redação de uma produção textual com base num modelo, não foram muito significativos em comparação com os dados da diagnose.

Em relação à *Expressão Oral* (cf. Anexo LL), é possível destacar-se o indicador “Comunicar de forma clara e audível”, visto ter-se verificado uma melhoria significativa na avaliação final, quase duplicando o número de alunos que comunicam de forma clara e audível.

No que diz respeito ao domínio da *Compreensão Oral* (cf. Anexo LL), procedeu-se a uma avaliação relativa à primeira e última semana de intervenção, visto que a avaliação diagnóstica que se efetuou não foi ao encontro do que se pretendeu avaliar. Posto isto, pode-se evidenciar que ocorreu uma melhoria gradual e significativa, pois num momento inicial, 64% dos alunos responderam de forma correta a questões orais relativas à audição de uma história e, no momento de avaliação final, 80% dos alunos já o efetuou de forma correta.

### 5.1.2. Matemática<sup>11</sup>

Nesta área disciplinar, e de um modo geral, o desempenho dos alunos foi bom, apesar de grande parte dos conteúdos abordados serem novos (cf. Anexo MM). No tema *Números e Operações*, ao nível das contagens progressivas com números naturais, realçam-se as contagens em que os alunos apresentaram mais dificuldades. Realizando uma análise com a diagnose, constata-se as contagens progressivas de 5 em 5 (cf. Anexo NN) e de 10 em 10, tiveram uma evolução significativa, 80% e 76% dos alunos que o fizeram corretamente na avaliação final, respetivamente.

No domínio matemático *Geometria e Medida* (cf. Anexo NN), os conteúdos dos sólidos geométricos e do dinheiro foram objeto de avaliação na tarefa inicial e na tarefa final, para se analisar uma possível evolução.

No que respeita ao tema do dinheiro, os valores obtidos são considerados normais, visto que este tema é de difícil compreensão por parte de alunos do 1.º ano. No entanto, importa destacar a evolução positiva ocorrida na turma neste tema matemático.

Através da análise dos dados, o indicador que apresentou maiores dificuldades para os alunos foi a decomposição correta de quantias de dinheiro, não ocorrendo uma evolução significativa (avaliação inicial = 68% e avaliação final = 80%). Quanto à leitura de quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos, na avaliação final, 84% dos alunos conseguiram cumprir este indicador, em comparação com os 64% da avaliação inicial. Relativamente à identificação dos sólidos geométricos em objetos do quotidiano, inicialmente 76% dos alunos cumpria corretamente este indicador, enquanto na avaliação final valor subiu para 96%. Neste indicador, ocorreu uma melhoria substancial.

Por fim, no domínio matemático da *Organização e Tratamento de Dados*, não ocorreu comparação de dados. No entanto, aferiu-se que os resultados obtidos são bons, pois 84% dos alunos conseguiram agrupar corretamente os sólidos geométricos no Diagrama de Venn (cf. Anexo NN).

### 5.1.3. Estudo do Meio

No que concerne à área disciplinar de Estudo do Meio (cf. Anexo OO), no estudo das *Plantas*, o indicador em que os alunos tiveram maiores dificuldades foi na

---

<sup>11</sup> Para a avaliação das aprendizagens dos alunos, não foram considerados alguns conteúdos visto serem objeto de análise do subcapítulo “Avaliação do Plano de Intervenção.”

identificação das funções das partes constituintes das plantas (cf. Anexo PP). Por outro lado, e de um modo geral, houve uma melhoria substancial no reconhecimento destes constituintes, sendo que na avaliação inicial, 18 alunos cumpriam este indicador, e na final, todos os alunos conseguiram atingi-lo.

Relativamente aos *Animais* (cf. Anexo PP), a generalidade da turma conseguiu distinguir animais selvagens de animais domésticos. Os diferentes tipos de alimentação dos animais foi ainda um dos conteúdos em que os alunos apresentaram alguma dificuldade, pois a média final de respostas corretas situou-se nos 64%. Este resultado evidencia que grande parte dos alunos ainda não tinha conseguido estabelecer uma distinção correta entre animais carnívoros, herbívoros e omnívoros.

Por fim, o tema acerca da *água* foi o que apresentou menos dificuldades, pois 19 alunos conseguiram reconhecer corretamente diferentes formas de a água se encontrar na Natureza (cf. Anexo PP).

#### **5.1.4. Expressões Artísticas e Físico-Motoras**

No que diz respeito às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, pode-se evidenciar que os alunos não apresentaram dificuldades na disciplina de *Expressão Plástica* (cf. Anexo PP), tendo apresentado, nos dois indicadores de avaliação, 100% de sucesso na realização da atividade. Quanto à disciplina de *Expressão Físico-Motora sempre* (cf. Anexo RR), o bloco lecionado foi o de Jogos, tendo a turma apresentado maiores dificuldades em cumprir regras, visto que 72% dos alunos as cumpriram e 12% *Nem*. Os deslocamentos em corrida e com mudanças de velocidade foi, de um modo geral, alcançado com sucesso (88%).

#### **5.1.5. Competências sociais**

Relativamente às Competências Sociais (cf. Anexo SS), a avaliação foi agrupada de acordo com cinco categorias: autonomia, cooperação, relacionamento entre pares e com a professora, participação e responsabilidade, relativamente aos quais só serão abordados alguns dos seus indicadores. No que respeita às formas de trabalho (*autonomia*), notou-se que os alunos realizaram um maior trabalho cooperativo, visto que o trabalho realizado sozinho e com os colegas passou de 0 alunos para 5 alunos. Por outro lado, evidencia-se uma diminuição da dependência em relação ao professor, em comparação com a diagnose, pois 4 alunos passaram a trabalhar sozinhos/com

colegas (cf. Anexo TT). A *cooperação* não sofreu uma variação significativa, já que 84% dos alunos ajudaram os colegas na concretização das tarefas (cf. Anexo TT). O *relacionamento* com o professor sofreu algumas modificações, visto que 3 alunos diariamente apresentaram atitudes incorretas em contexto de sala de aula, o que afetava a interação com as formandas. Quanto à *participação e à responsabilidade*, também houve grandes evoluções em comparação com a avaliação diagnóstica (cf. Anexo TT).

## **5.2. Avaliação do Plano de Intervenção**

A avaliação do plano de intervenção foi suportada pela análise dos indicadores de avaliação relativos aos seus objetivos gerais. Esta foi realizada de modo contínuo, acompanhando todo o percurso de aprendizagem dos alunos. De acordo com Santos (2003, citado por Ferreira, 2007), a “avaliação de competências constitui um processo intencional que se vai realizando na interação do professor com o aluno, no dia-a-dia da sala de aula.” (p. 142).

### **5.2.1. Desenvolver o raciocínio matemático**

Relativamente a este objetivo, verifica-se, pela análise dos dados (cf. Anexo UU), que ocorreu uma melhoria significativa em relação à adição e subtração de dois números naturais recorrendo a estratégias de cálculo, entre o primeiro e o último cálculo mental. Na avaliação inicial, 40% dos alunos recorreram a estratégias de cálculo e 32% não as utilizou, no entanto, na avaliação final, este número alterou-se para 52% e 16%, respetivamente. Evidencia-se igualmente que os valores mais significativos dizem respeito aos cálculos mentais 4, 5 e 6, com 64%, 76% e 64% de respostas corretas, respetivamente. Uma vez que este cálculo mental foi realizado com recurso a jogos matemáticos, pode-se inferir que a utilização deste tipo de atividade é benéfica para o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental.

Relativamente à resolução de problemas (cf. Anexo UU), pode concluir-se que os que envolveram a operação de subtração foram os que obtiveram melhores resultados, visto que em 5 das 7 semanas de intervenção o número de alunos a resolvê-los de forma correta nunca se situou abaixo dos 60%. Salienta-se igualmente que, em ambas as questões-problema, se verificou um decréscimo na última semana face aos resultados obtidos anteriormente, com apenas 10 e 12 alunos a responderem de forma

correta, respetivamente. Pode concluir-se que a abordagem do novo conteúdo matemático – Dinheiro - teve influência na resolução do problema.

### **5.2.2. Desenvolver a competência ortográfica**

Quanto ao objetivo Desenvolver a competência ortográfica, apesar de os dados terem sido recolhidos semanalmente, o seu tratamento centrou-se na ficha de ortografia que serviu de diagnose e de avaliação final. Desta forma, e pela análise dos dados (cf. Anexo VV), infere-se que o treino sistemático das regras ortográficas, ao longo de cada semana, surtiu uma evolução bastante significativa no desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Relativamente à análise dos dígrafos<sup>12</sup> «nh» e «lh», pode concluir-se que ocorreu uma evolução significativa na escrita de palavras que os continham, de 84% para 96% e de 80% para 92%, respetivamente. Quanto ao grupo consonântico «fr», «pr» e «cr», ocorreu uma subida ligeira nos dois primeiros casos, de 76% para 88% («fr») e de 68% para 80% («pr»). No entanto, salienta-se que este último caso foi o que suscitou maiores dúvidas nos alunos, uma vez que a sua escrita se mantinha «pere» e não «pr», como em *Prego* – “*Peregu*”. O «cr» manteve-se estabilizado, com 84% de respostas corretas. A regra do «c» junto à vogal «i» obteve igualmente uma subida de representações escritas corretas, de 40% para 60%.

### **5.2.3. Desenvolver hábitos de trabalho em grupo**

Quanto a este objetivo importa referir que não foi possível realizar momentos suficientes de trabalho em grupo que pudessem ser alvo de uma avaliação intensiva. Os momentos que tinham sido planeados durante no Plano de Ação não foram realizados devido a constrangimentos do contexto socioeducativo. Porém, dos dados recolhidos em momentos de escrita a pares e trabalho de pesquisa, pode constatar-se que 76% dos alunos conseguiram cooperar com o colega para a obtenção de um objetivo em comum e somente 8% não o conseguiram fazer (2 alunos) (cf. Anexo WW).

### **5.2.4. Fomentar a leitura, tornando-a fluente e expressiva**

Relativamente à fluência da leitura (cf. Anexo XX), procedeu-se à comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final relativa ao desenvolvimento da

---

<sup>12</sup> *Dígrafo*: duas letras que representam um único som. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

compreensão da leitura, que como enunciado anteriormente, tem influência na fluência. Esta avaliação formativa teve por base as leituras efetuadas durante a Oficina da Leitura, em que os alunos, antes de realizarem a reação crítica, procediam a uma leitura em voz alta.

Como tal, através dos dados obtidos, pode-se constatar que a evolução ocorrida foi bastante positiva, uma vez, que na diagnose, 64% dos alunos nem sempre lia de forma fluente, tendo uma leitura silabada. No final do período de intervenção, este valor desceu para 32%. O mesmo pode ser comprovado com o número crescente de alunos que passou a efetuar uma leitura de forma fluente, de 8 para 17 alunos.

### **5.3. Resultados da implementação do Caderno de Leitura**

De modo a se poder avaliar os resultados obtidos com a implementação do Caderno de Leitura no contexto da PES II, procedeu-se à análise dos Caderno de Leitura dos alunos, analisando e tratando todos os dados incluídos nas fichas de leitura, de acordo com os indicadores de avaliação que concorriam para o objetivo do estudo (cf. Anexo L).

Seguidamente, procedeu-se a uma análise comparativa: I) números de reações obtidas durante o período de intervenção; II) tipos de atividades efetuadas em cada uma das oito semanas; III) número de reações realizadas por cada aluno. De salientar que as percentagens referidas na análise das atividades foram realizadas tendo por base o número de leituras de cada uma das semanas e ao número de reações efetuadas (cf. Anexo YY).

a) Análise geral

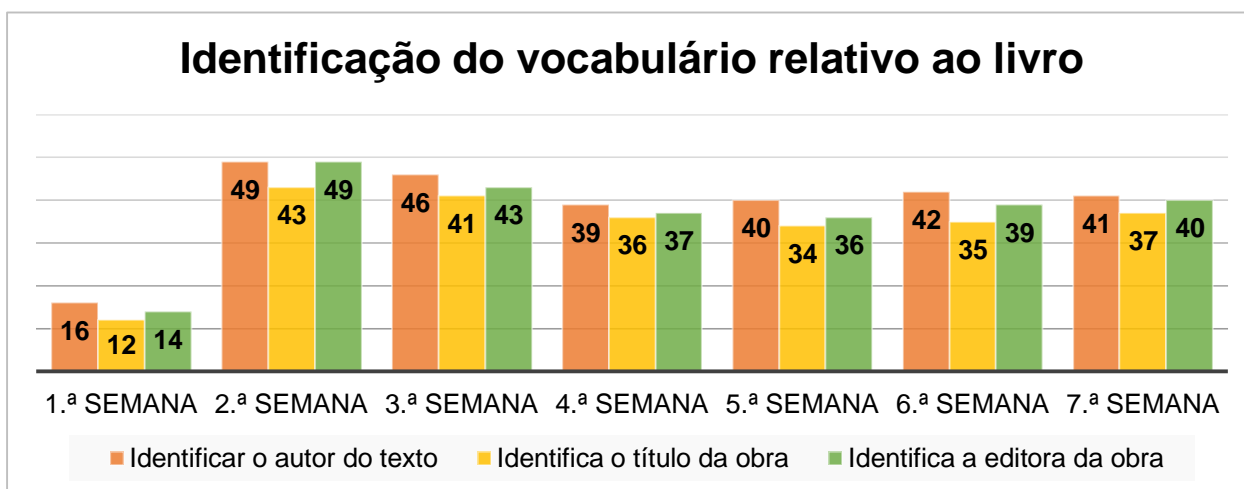


Figura 1. *Números de respostas corretas para a identificação do vocabulário relativo ao texto ao longo das 8 semanas: autor, título e editora.*

A figura 1 ilustra o número de respostas corretas para a identificação do vocabulário relativo ao texto, sendo que para uma análise mais detalhada pode ser consultado o Anexo ZZ. Através do estudo da figura 1, infere-se que a média de respostas corretas que foram efetuadas durante as sete semanas corresponde a 95% para a identificação do autor do livro, 84% para a identificação do título da obra e 91% para a identificação da editora do livro. Como tal, o indicador com maior taxa de sucesso diz respeito à *identificação do autor*, sendo que a sua média por aluno é de 39% reações corretas. A 1.ª, 4.ª e 6.ª semana verificaram-se como sendo as que não obtiveram respostas erradas, com taxa de 100% de respostas corretas. No entanto, e visto que na 2.ª e 3.ª semana houve um maior acompanhamento dos alunos em relação à localização deste tipo de vocabulário, as médias de sucesso foram de 89% e 94%, respetivamente. Já na 5.ª e 6.ª semana, a taxa de sucesso foi de 100%, com todos os 24 alunos presentes diariamente a conseguirem identificar corretamente o autor da obra.

O indicador relativo ao *título da obra* foi o indicador em que os alunos apresentaram maiores dificuldades, apesar de existir uma evolução positiva da 1.ª semana, com 78% de respostas corretas para a 7.ª semana, com 88%. A 2.ª semana foi aquela em que houve piores resultados, com 78% de incorreções, enquanto a 4.ª, 5.ª, 6.ª e 7.ª semanas foram aquelas em que se obteve melhores resultados, com 90%, 90%, 93% e 95%, respetivamente. Pode-se assim inferir que grande parte das respostas

erradas por parte dos alunos deveu-se à confusão entre o título do texto e o título da obra, apesar de esta diferença ter sido alvo de ensino explícito ao longo das semanas.

Por fim, a *localização da editora* teve uma evolução positiva, sendo que o seu percentil nunca baixou das 34 respostas corretas. Na 2.<sup>a</sup> semana a média era de 6 localizações erradas face à última semana, que foi de 2. A partir da 3.<sup>a</sup> semana, essa evolução foi gradual, diminuindo, em média, 50% em relação à semana anterior. Infere-se igualmente que, apesar de a turma nunca ter contato com este tipo de vocabulário em contexto de sala de aula, conseguiu obter valores bastantes positivos, em que a média de reações corretas por aluno foi de 80% para as sete semanas.

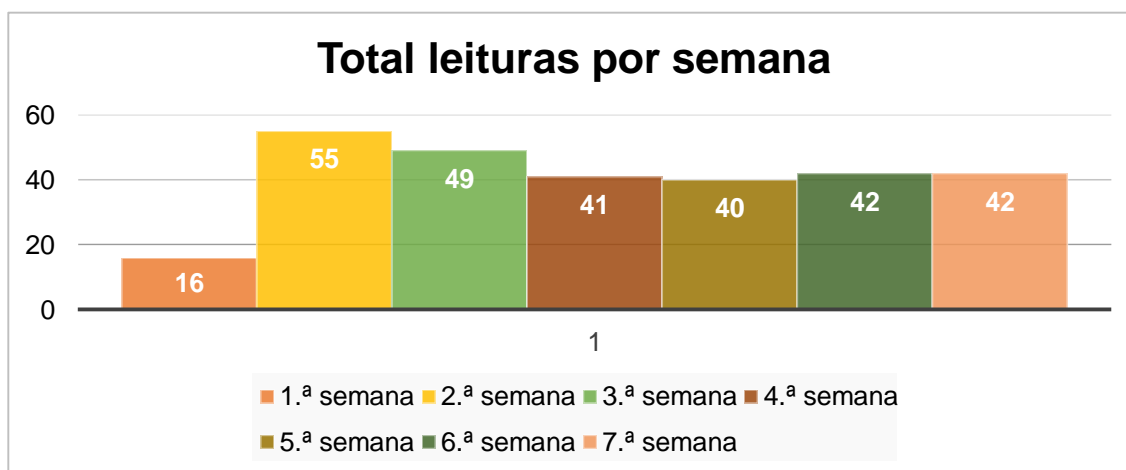


Figura 2. Número total de leituras efetuadas ao longo das sete semanas.

Através da análise da figura 2, verifica-se que o número total de leituras efetuadas durante o período de intervenção foi de 285.

Na 1.<sup>a</sup> semana foram efetuadas 16 leituras, na 2.<sup>a</sup> semana 55, na 3.<sup>a</sup> semana 49 leituras, 41 e 40 leituras para as 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> semanas, respetivamente, e, por fim, nas semanas 6 e 7, o número de textos lidos foi de 42.

Constata-se assim que ocorreu uma evolução bastante significativa quanto ao número total de leituras entre a 1.<sup>a</sup> e a 7.<sup>a</sup> semana. Estes resultados mostram ainda que a partir da 2.<sup>a</sup> semana, ocorreu um decréscimo pouco acentuado no número de leituras ao texto, sendo que este número estabilizou na ordem das 41 leituras semanais. Esta diminuição pode advir do fato de ser uma atividade nova para os alunos, pois estes nunca tinham tido a oportunidade de realizar uma reação textual acerca de um texto.

## Gráfico geral - Caderno de Leitura

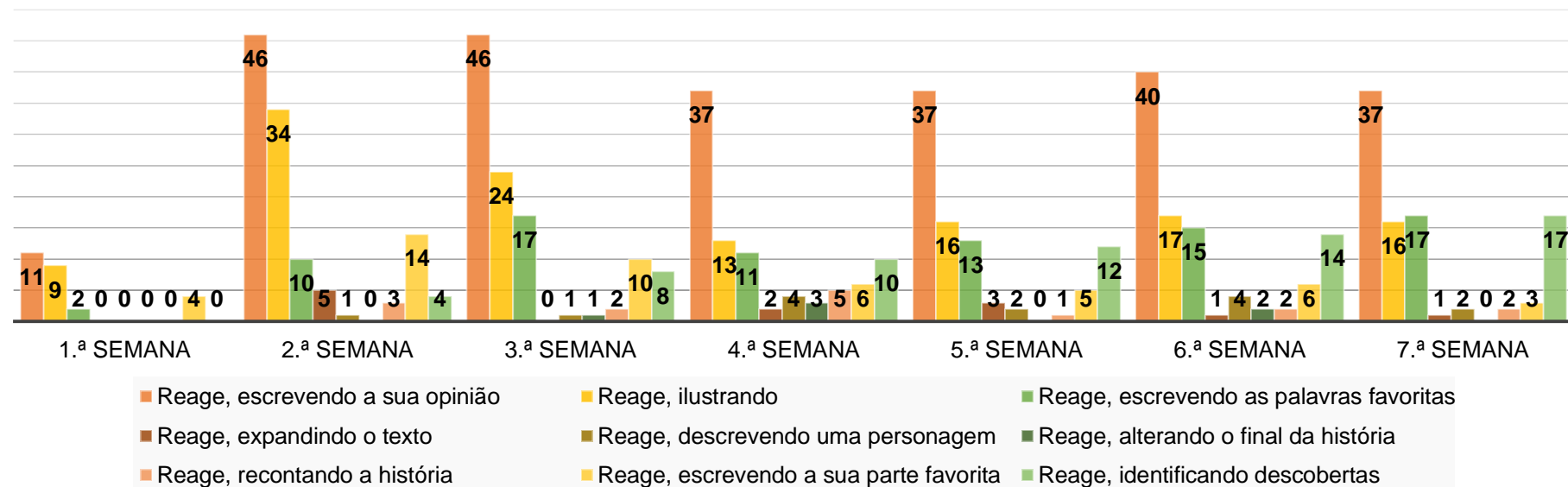


Figura 3. Resultados globais referentes aos indicadores de avaliação do Caderno de Leitura.

Através da análise da figura 3, pode-se constatar que, na **1.ª semana**, só foram efetuadas reações através de opinião (11), ilustração (9) e escrita da parte favorita (4). Por ser a primeira semana de implementação e por grande parte dos alunos não ter conseguido efetuar nenhuma leitura, estes valores são pouco expressivos para se poder efetuar uma análise minuciosa. **Na 2.ª semana**, 46 das 55 leituras efetuadas foram alvo de expressão de opinião pelos alunos, o que indica uma grande predisposição para redigir a sua apreciação crítica. De seguida, as atividades com maiores reações foram a ilustração, a escrita da parte favorita e das palavras favoritas, com 34, 14 e 10, respetivamente. **Na 3.ª semana**, as atividades de expressão de opinião e da ilustração foram as que continuaram a obter maiores valores, no entanto, salienta-se o facto de, na atividade de descobertas, ter havido um acréscimo para o dobro em comparação com a semana anterior (de 4 para 8) e de ter havido um aluno a reagir ao texto através da descrição de uma personagem. **Na 4.ª semana**, salienta-se o facto de ter ocorrido um acréscimo significativo nas reações consideradas mais complexas: expansão de texto (2), descrição de uma personagem (4), alteração do final da história (3) e reconto da história (5). **Na 5.ª semana**, o número de ilustração, que tinha vindo a diminuir, aumentou para 16, assim como a escrita das palavras favoritas. Na 6.ª semana, pode constatar-se que as atividades de cariz mais complexo e enunciadas anteriormente tiveram novamente uma subida expressiva. Por fim, na **7.ª semana**, as atividades de opinião, escrita das palavras favoritas, de descobertas e de ilustração foram as que tiveram maior expressividade, com 37, 17, 17 e 16, respetivamente.

A nível percentual, foi igualmente realizada uma análise com base nas médias de cada tipo de reação ao longo do período de intervenção (cf. Anexo AAA). A atividade com maior expressividade foi a de reação à leitura através da “opinião”, 36%. A atividade com menor preferência foi a “alteração do final da história”, com apenas 0, 7% dos alunos a realizá-la, seguida da “expansão de texto”, “descrição de uma personagem” e “reconto”, com 2%. Este aspeto indica que talvez, por serem atividades com as quais os alunos não contavam diariamente, não se sentissem estimulados para as realizar.



Figura 4. Resultados do n.º total de reações à leitura por aluno

A partir dos dados apresentados na figura 4, é possível verificar-se que, ao longo das sete semanais de intervenção, foram realizadas 285 reações textuais. O valor que mais vezes se obteve, sendo portanto a moda da turma, é o 10, seguido do 9, ou seja, de entre 25 alunos, 5 realizaram 10 reações ao texto. Por outro lado, a média da turma situou-se nos 41%. Os números de reações à leitura mais elevados foram 20, 18 e 17. De salientar que os alunos com menor números de reações à leitura foram os alunos com NEE, no entanto, 3 e 5 reações é um excelente indicador do interesse e motivação pelo ato de ler e por se expressarem criticamente perante o que leram, apesar das dificuldades.

#### *b) Análise por indicadores de avaliação*

No que concerne à análise do indicador “Reage, escrevendo a opinião acerca do que leu”, o seu valor global manteve-se estabilizado, existindo um acréscimo substancial nas médias da 2.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> semana, de 83% e 88%, respetivamente. Esta análise evidencia o espírito crítico dos alunos, expresso na sua vontade de manifestar a sua opinião acerca da leitura que efetuaram. Por conseguinte, considera-se que poderá representar um crescente desenvolvimento da compreensão da leitura dos alunos. Como tal, por compreenderem as ideias fundamentais do texto, sentiram-se mais motivados em continuar a ler outros textos (cf. Anexo BBB).

Relativamente às reações por atividade, estas foram divididas em oito categorias diferentes: I) Ilustração da história; II) Escrita das palavras favoritas; III) Expansão do texto (continuação da história); IV) Descrição de uma personagem; V) Alteração do final da história; VI) Reconto da história; VII) Escrita da parta favorita da história; VIII) Identificação de descobertas na história (tipo de texto, palavras que rimassem, etc.)

Posto isto, a partir da análise dos dados apresentados no Anexo BBB, verifica-se que a *reação por ilustração* sofreu um decréscimo entre a 2.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> semana, mantendo-se estável nas semanas seguintes, com valores a rondarem as 16 reações. Evidencia-se assim que, sendo uma atividade com elevado grau de facilidade, foi segunda atividade com maior número de reações feitas pelos alunos. No entanto, e à medida que a compreensão da leitura se foi desenvolvendo pelo contacto frequente com excertos de obras literárias, os alunos foram-se interessante por outras atividades de carácter mais complexo.

Relativamente à *reação pela escrita das palavras favoritas* (cf. Anexo BBB), infere-se que os valores sofreram um pequeno acréscimo entre a 4.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> semana, com 11 reações para a 4.<sup>a</sup> semana, 13 para a 5.<sup>a</sup> semana, 15 para a 6.<sup>a</sup> semana e 17 reações para a 7.<sup>a</sup> semana. Este acréscimo pode advir do facto de os alunos terem realizado descobertas de regularidades na língua com a introdução da análise do texto poético na 4.<sup>a</sup> semana. É de salientar que esta atividade foi a mais realizada, a par com a atividade referida anteriormente.

A atividade de *reação pela expansão de texto* foi uma das menos realizadas pelos alunos. Ao longo das semanas, a sua realização foi inconstante, visto que na 2.<sup>a</sup> semana 5 alunos a efetuaram, mas na semana seguinte já não houve nenhum aluno a continuar a história. Por outro lado, houve um acréscimo de 50% entre a 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> semana (cf. Anexo BBB).

No que concerne à *reação pela descrição de uma personagem*, no cômputo geral, obtive uma média de 2%. Como se pode observar no Anexo BBB, os valores padrão foram de 1 reação (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> semana), 2 reações (5.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> semana) e 4 reações à leitura (4.<sup>a</sup> semana e 6.<sup>a</sup> semana), não se podendo inferir se se ocorreu uma evolução ou não.

A atividade de *alterar a história* teve maior adesão por parte dos alunos na 4.<sup>a</sup> semana, mas comparativamente não houve qualquer reação deste tipo nas 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> semanas (cf. Anexo BBB).

Quanto à atividade de *reconto de história*, a moda persistiu nas 2 reações (3.<sup>a</sup> semana, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> semana). Realça-se que da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> semana e da 3.<sup>a</sup> para a 4.<sup>a</sup> semana, houve um acréscimo de 3 reações (cf. Anexo BBB).

Relativamente à *redação da parte favorita da história*, o maior número de reações ocorreu na 2.<sup>a</sup> semana, sendo a sua média de 25%. Os valores mantiveram-se estabilizados a partir da 3.<sup>a</sup> semana, com médias a rondar os 12% de reações.

Por fim, a *identificação de descobertas no texto* foi a atividade que teve a evolução mais positiva, uma vez que, de semana para semana, os valores foram aumentando: 0% de média na 1.<sup>a</sup> semana, 7% na 2.<sup>a</sup> semana, 16% na 3.<sup>a</sup> semana, 24% da 4.<sup>a</sup> semana, 30% na 5.<sup>a</sup> semana, 33% da 6.<sup>a</sup> semana e, por fim, 40% na última semana. Nota-se igualmente que ocorreu um maior acréscimo da 2.<sup>a</sup> para a 3.<sup>a</sup> semana (4 reações) e da 6.<sup>a</sup> para a 7.<sup>a</sup> semana (3 reações) (cf. Anexo BBB).

### 5.3.1. Discussão dos resultados

De um modo geral, e visto que não existem estudos comparativos relativos aos Caderno de Leitura, proceder-se-á à realização de uma análise baseada nos resultados obtidos.

Ao longo das sete semanas de intervenção, pode-se inferir que todos os alunos sem NEE realizaram mais do que sete leituras. Este resultado é bastante expressivo face aos resultados da diagnose, em que o contato com obras de referência era 1 a 2 vezes por semana. Desta forma, evidencia-se uma evolução significativa na literacia dos alunos, apesar de ter ocorrido uma estagnação no número de leituras da 3.<sup>a</sup> para a 7.<sup>a</sup> semana, mantendo-se nas 40.

Relativamente às atividades realizadas, constata-se que a partir da 4.<sup>a</sup> semana os alunos começaram a realizar atividades mais exigentes, nomeadamente a descrição de uma personagem, alteração do final da história e continuação da história. Visto que era uma turma de 1.<sup>o</sup> ano, estes valores encontram-se dentro do previsto, também porque esta tipologia textual não era recorrentemente trabalhada em contexto de sala de aula. Salienta-se ainda que os resultados destas atividades, apesar de serem pouco expressivos, são o indício de que começou a existir um pequeno desenvolvimento da compreensão da leitura dos alunos.

Quanto às restantes atividades, pode-se constatar que as atividades de expressão de opinião e de ilustração foram as mais frequentes. A primeira pode ter obtido este resultado porque os alunos podiam fazer a apreciação crítica do texto recorrendo à pintura das “estrelas” que figuravam na ficha de leitura, seguindo um código cromático, sem ser através da redação. Já a ilustração pode ter obtido estes valores pois era uma atividades que os alunos já se encontravam habituados a realizar durante a rotina de *Trabalho de Texto*.

Salienta-se ainda que a atividade de descobertas textuais inicialmente não tinha sido delineada, no entanto, e visto que os alunos na 2.<sup>a</sup> semana já tinham realizado descobertas na identificação de palavras que rimasse, optou-se por incluir este indicador de avaliação que se mostrou bastante satisfatório, principalmente a partir do momento em que se abordou o texto poético e as suas características.

Por fim, pode-se concluir que o trabalho efetuado com o Caderno de Leitura fomentou a motivação para a leitura, pois os alunos todas as semanas realizavam, pelo menos, uma leitura com posterior reação crítica ao texto lido.

## 5.4. Reformulações ao Plano de Intervenção

Durante o período de intervenção tiveram de ser realizadas duas reformulações ao plano de intervenção. Uma relaciona-se com um dos objetivos gerais *Desenvolver hábitos de trabalho em grupo*, que não pode ser implementado na totalidade devido a constrangimentos inerentes ao contexto de ensino e aprendizagem. Outra das reformulações deveu-se à implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto, que não foi igualmente realizada devido a constrangimentos relativos ao contexto.

## 6. CONCLUSÕES FINAIS

Findado o curso de formação no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, importa refletir acerca de todo o percurso efetuado durante a PES II, relatando todos os aspetos que considero terem sido mais relevantes para o meu futuro enquanto professora.

A abordagem que tentei privilegiar durante todo o meu percurso pedagógico foi de encontro aos princípios preconizados pela escola construtivista, que toma em linha de conta o facto de todos os alunos possuírem experiências e características diferentes.

A implementação de uma estratégia assente na diferenciação pedagógica foi um dos aspetos com maior importância ao longo da PES II, visto que em ambos os contextos pedagógicos pelos quais tive a oportunidade de passar, pude contactar com alunos que apresentavam ritmos de aprendizagem distintos e dificuldades relativas aos conteúdos basilares do currículo. Este princípio foi determinante para o estágio no 2.º ciclo, realizado numa escola pública em que os alunos eram, na sua grande maioria, oriundos de famílias disfuncionais e com pouco interesse pelo percurso escolar do seu educando. Como tal, este desinteresse repercutia-se nas crianças, que apresentavam comportamentos pouco corretos em contexto de sala de aula, assim como enormes atrasos em conteúdos fulcrais do currículo. A prática de ensino supervisionada foi uma enorme experiência pedagógica que me permitiu amadurecer alguns aspetos da minha personalidade enquanto docente, nomeadamente no “à vontade moderado com respeito e controlo” pelo grupo-turma e pelo fomento de atitudes motivacionais face à escola. Considero que os docentes, mais do que somente ensinar os conteúdos presentes no currículo, detêm a função primordial de educar. A educação passa, assim, por formar os alunos através da transmissão de valores e atitudes socialmente aceites, requisitos

estes indissociáveis da atuação pedagógica do professor. Neste âmbito, penso que o meu contributo para o desenvolvimento destes alunos foi positivo.

Por outro lado, saliento a prática de ensino pedagógica no 1.º ciclo, numa IPSS, cujo contexto era completamente diferente do contexto referido anteriormente. Destaco essencialmente o facto de ser o estágio com o qual aprendi mais ao longo do meu percurso enquanto mestranda, visto que pude observar a dinâmica das rotinas inerentes ao MEM colocadas em contexto real de ensino e aprendizagem, nomeadamente o problema da semana, trabalho de texto através de descobertas, construção de uma lista de palavras para análise de uma regra ortográfica, conselho de turma, operacionalização do PIT, entre outros. Todas estas aprendizagens configuraram-se como uma mais-valia para o meu percurso profissional, uma vez que, antes de realizar esta prática de intervenção, tinha algum receio em ‘abraçar’ uma turma de 1.º ano. No entanto, esta experiência proporcionou-me uma maior segurança e confiança para o futuro que se avizinha. Urge igualmente salientar que o trabalho experienciado, apesar de ser tão curto e as turmas nunca serem “minhas”, é a melhor forma de “aprender a ensinar”, pois só ao implementar todas as aprendizagens apreendidas ao longo do percurso de formação é que me dou conta do trabalho exaustivo realizado pelo professor.

Devo referir que grande parte do trabalho que desenvolvi ao longo da PES II deve-se ao facto de ter tido colegas de trabalho excepcionais, que me ajudaram no desenvolvimento de uma prática de intervenção mais rica e proveitosa. Bem sei que no futuro irei estar sozinha no contexto de ensino e aprendizagem, no entanto, dou primazia ao trabalho cooperativo entre docentes, e espero vir a realizá-lo futuramente,

No que concerne aos pontos a melhorar, importa referir o aspeto que me foi apontado, simultaneamente, como uma crítica e como um elogio: o tom de voz. Para alguns professores “é muito agradável” e para outros “é demasiado calmo”, o que faz com, por vezes, se perca algum ritmo de trabalho. Considero que, apesar de tentar melhorar, a minha prática pedagógica irá sempre ser pautada por este “entrave”, o que me faz sentir receosa. Saliento igualmente que outro dos aspetos a melhorar se prende com a gestão do tempo e das atividades, uma vez que planifico demasiadas atividades para um curto período de tempo. Apesar de ter conseguido melhorar ao longo da PES II, confesso que nem sempre foi fácil planificar as aulas, pois as atividades que consideraria levar mais tempo acabaram por ser as mais céleres.

Um dos aspetos que se configura como um constrangimento, mas com uma vertente formativa, diz respeito à elaboração de fichas de avaliação. Tive as construir no 2.º ciclo e, apesar do auxílio dos professores cooperantes, penso que a formação acerca deste tópico poderia ser mais abordada ao longo da PES II.

Por fim, destaco a implementação do Caderno de Leitura. Visto que não me baseei em nenhum estudo efetuado em Portugal para o elaborar, não consigo afirmar com certeza se os dados que obtive se encontram dentro do esperado. Apesar disso, e de ter dado um trabalho enorme, orgulho-me imenso do trabalho que efetuei e por ter desenvolvido um pouco mais a motivação dos alunos à leitura de textos literárias e para com eles ‘interagirem’ com as suas reações às leituras.

Apesar de o meu percurso enquanto aluna está a findar, tenho a consciência de que a minha formação não termina aqui, visto que o professor é das raras profissões que aprende até ao final da carreira. E as aprendizagens mais valiosas são as que nos são facultados pelos nossos alunos. “Dar aulas” ou “ensinar” não é somente transmitir conhecimentos, mas sim respeitar e preparar o aluno para ser um cidadão responsável, autónomo e dotado de atitudes cívicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Cord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp. 9-19). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. & Coutinho, V. (2010). A Importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Cord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp. 35-45). Lisboa: Lidel.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita – Dimensões gráficas e ortográficas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baker, L. & Wigfield. A. (1999). Dimensions of children´s motivation for reading and their relations to Reading activity and Reading achievement. In A. Wigfield & L. Baker (Org.), *Reading research quarterly* (pp. 1-45). Consultado em <https://www.msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Baker&Wigfield-MotivRdng.pdf>
- Bellenger, L. (1979). *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Editores Zahar.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boavida, A., Cebola, G., Paiva, L., Pimentel, T., Vale, I. e Serra, I. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Camps, A., Milian, M., Biga, M., Camps, M. & Cabré, P. (2009). *Le enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Costa, Q. M (2012). No laboratório, preparando magia para a Hora do Conto In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Cord.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca* (pp. 55-65). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Costa, B. C. & Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 95-111). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Carvalho, A (2011). *A aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Psicosoma.
- Conselho Nacional de Educação. (1994). *A avaliação dos alunos da educação e do ensino secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Denzil, N. & Lincoln, Y. (s.d). *Handbook of qualitative reserch* (p. 105-117). Califórnia: Sage.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Flick. U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: Paris: Edition De Boeck.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Hall, N., Larson, J. & Marsh, J. (2013). *Handbook of early childhood literacy*. Nova Iorque: SAGE. Consultado em:  
<https://books.google.pt/books?id=xQI8DZr-NTsC&pg=PA225&lpg=PA225&dq=martinez+et+al+1992+r%C3%A9actions+to+a+text&source=bl&ots=px97x1dNti&sig=CtvuXIMUhyllK58K6932gcWZRRQ&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB8Q6AEwAGoVChMI3NbLnI6KxglVgrgUCh0-igDo#v=onepage&q=martinez%20et%20al%201992%20r%C3%A9actions%20to%20a%20text&f=false>
- Johnson, W. D & Johnson, T. Roger (1999). *Making cooperative learning work*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leal, T. & Roazzi, A. (2005). A criança pensa... e aprende ortografia. In A. Roazzi (Org.), *O Aprendizado da Ortografia* (pp. 90-120). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Loio, C. & Anção, M. (2006). *A dimensão pedagógica do gesto – contributo para a formação de professores de português*. Aveiro: Tipave.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.
- Freixo, J. M. (2010). *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Macedo, B. (1994). A construção do P.E.E. In *Noesis* (pp. 20-24), n.º 31. Lisboa: Institute of International Education (IIE).
- Martins, I.P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A.V., & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1º Ciclo EB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. In *Revista de Educação* (pp. 66-83).
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mota, P. (2009). *Jogos no ensino da matemática*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Neves, M. (2005). *Organização e gestão da sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, I. (2003). *Didáctica da Leitura no 1.º ciclo: evidências de renovação de práticas pedagógicas*. Artigo científico. Minho: Universidade do Minho. Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4262/1/Did%C3%A1ctica%20da%20Leitura%20e%20da%20Escrita%20no%201%C2%BA%20ciclo.pdf>
- Pereira, J. & Ponte, J. (2008). *Raciocínio matemático em contexto algébrico – uma análise com alunos de 9.º ano*. Lisboa: FCT. Consultado em: <http://cmup.fc.up.pt/cmup/eiem/grupos/documents/20.Pereira%20e%20Ponte.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. In P. Perrenoud (Cord.), *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar* (pp. 187-198). Porto: Porto Editora.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico – a visão das crianças e pais*. Dissertação de mestrado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.
- Pontes, V. & Barros, L. (2010). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Cord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp. 69-89). Lisboa: Lidel.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Orlando, K. (2001). *A project approach to language learning: linking literary genres and themes in elementar classrooms*. Ontario: Pembroke Publishers. Consultado em: <https://books.google.pt/books?id=LIYIAwAAQBAJ&pg=PA22&lpg=PA22&dq=reading+response+logs:+inviting+students+to+explore+book+online&source=bl&ots=msVWGvMKAu&sig=XE8UD2Wf4qJrEZe9STYBtQkJSGw&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CDYQ6AEwA2oVChMIwoqYhr6KxgIVxcAUCh3uTQBO#v=onepage&q=reading%20response%20logs%3A%20inviting%20students%20to%20explore%20b>

ook%20online&f=false

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, C. L. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. In *Escola Moderna* (pp. 30-33), n.º 8.

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento. Minho: Universidade do Minho.

Silva, E. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 33-73). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Silva, A. & Morais, A. (2007). Ensinando ortografia na escola. In *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, A. & Pinto, J. (2005). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Ministério da Educação.

Silva, C. (2010). *Os números e operações: Investigações Matemáticas com alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Minho: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Edições Factor.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências – Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, C. (2014). *Um estudo sobre as estratégias de cálculo mental utilizadas por alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Viana, L. F. (2006). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. In M.L. Leite (Org.), *Educação e Leitura: actas do Seminário Educação e Leitura* (pp.13-21). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- Viana, L. F. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica.pdf>
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora – da teoria à prática pedagógica*. Lisboa: Almedina.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Cord.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca* (pp. 11-19). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

### **Documentos Normativos**

- Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, *Diário da República n.º 213 – I série*.  
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, *Diário da República n.º 4 – I série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 20 de agosto, *Diário da República n.º 166 – I série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, *Diário da República n.º 236 – II série*. Ministério da Educação, Lisboa.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Planta da sala de aula

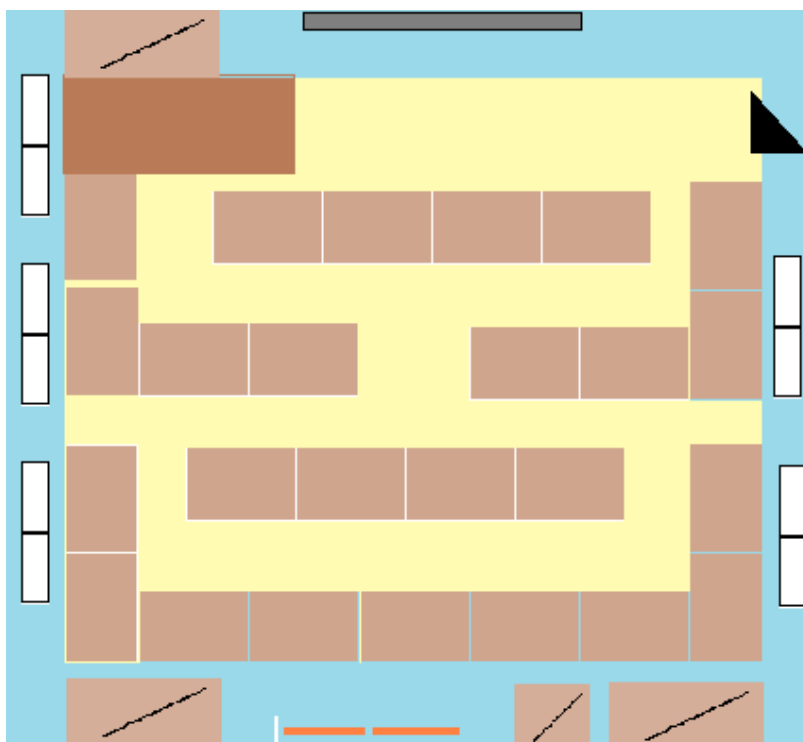


Figura A1. Planta da sala de aula.


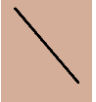





Símbolo	Legenda	Símbolo	Legenda
	Mesa dos alunos		Armários
	Secretária da professora		Mesas de apoio (Ficheiros do PIT)
	Janelas		Porta
	Quadro interativo		

Figura A2. Legenda da planta de sala de aula.

## Anexo B. Agenda semanal da turma

Tabela B1  
Agenda semanal da turma

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Avaliação do PIT</b> Tarefas Data	Tarefas Data Apresentação de produções	Tarefas Data Apresentação de produções	Tarefas Data Apresentação de produções	Tarefas Data Apresentação de produções
<b>Matemática</b> Fichas do manual	<b>Matemática</b> Cálculo mental	<b>Matemática</b> Problema da semana	<b>Matemática</b> Comunicação do problema da semana	<b>Matemática</b>
<b>Lanche da manhã – 10h30 às 11h</b>				
<b>Estudo do Meio</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Português</b>	<b>Trabalho de casa/Clube da Leitura</b>
<b>TEA</b>	<b>Teatro</b>	<b>Ginástica (12h15)</b>	<b>Inglês (12h15)</b>	<b>Ginástica</b>
	<b>Português</b>			<b>Português</b>
<b>Almoço (13h às 14h)</b>				
<b>Português</b>	<b>Hora do Conto</b>	<b>Trabalho de casa/Hora do conto</b>	<b>Artes</b>	<b>Hora do Conto</b>
<b>Ciências</b>	<b>Inglês (14h15)</b>	<b>Português</b>	<b>Música</b>	<b>TEA</b>
<b>Português</b>		<b>TEA</b>		<b>Conselho de Turma</b>
<b>16h</b>	<b>14h15</b>	<b>16h</b>	<b>15h30</b>	<b>15h30</b>

## Anexo C. Avaliação diagnóstica de Matemática

Tabela C1  
Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

Matemática																											
Descritores de desempenho	Número e nomes dos alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13														
	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG														
<b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b>																											
<b>Números naturais</b>																											
Realiza contagens progressivas de 1 em 1.		S	S	S	S	S	S	S	S		S				S		S		M	S	M	P	S		S		M
Realiza contagens progressivas de 2 em 2.		S	S	S	S	S	S	S		S				S		S		M	S	S	P	S		S		S	
Realiza contagens progressivas de 5 em 5.		M	S	S	S	S	S	M		M				S		M		S	S	S	N	N		M		S	
Realiza contagens progressivas de 10 em 10.		M	S	S	M	P	M	S		S				M		M		N	S	N	N	N		S		S	
Realiza contagens regressivas de 1 em 1.		S	S	S	P	S	S	S						S					S		M	S		S			
Realiza contagens regressivas de 2 em 2.		N	S	M	S	S	P	S						S					S		P	P		S			
Realiza contagens regressivas de 5 em 5.		M	S	S	S	M	S	M						M					S		N	P		S			
<b>Sistema de numeração decimal</b>																											
Designa dez unidades por uma dezena.	S			S					S					S		S		S		S		S		S		S	
Decompõe naturais por dezenas e unidades.		S	S	S	S	S	S	S	S	P				S		P		S		M	S	S					S
Lê e representa qualquer número natural até 100.		M	S	S	S	M	S	S	S	M				S		M					S	S					

Utiliza corretamente os símbolos «<» e «>» para comparar dois números naturais.		S	S	S	S	S	S	S	S	S				S		S				M	S	S		S											
Reconhece números pares e ímpares.	P	N	S	S	S	S	S	S	M	N			S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	M	M									
Coloca números por ordem crescente.		S	S	S	S	S	S	S	P	N			S		S		S	S		S			P		S										
Coloca números por ordem decrescente.		M	S	S	S	M	S	S	P	N			S		S		S	N		P	S		M		S										
<b>Adição e subtração</b>																																			
Efetua adições envolvendo números naturais.		S	S	S	P	M	S	S	S	S				S		S		M					S	S											
Efetua subtrações envolvendo números naturais.		S	S	M	S	M	S	S	S	M				S		M								S		M									
Comunica a utilização de estratégias para a resolução de cálculo mental.		P	S	M	S	S	S	S	M	M				M	S	S	S	S					S	S	M	P									
Resolve corretamente problemas de um passo envolvendo operações de juntar.		S	N	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	S	N	S				S	N	S	S	N	N	S	N	N	N				S	N	N
<b>Localização e orientação no espaço</b>																																			
Efetuar representações de pontos alinhados.		S	S	S	S	S	P	S	S	S				S	S	S	S	S	N		S	S	S	S	M	P									
<b>Medir o tempo</b>																																			
Utiliza corretamente os termos "dia", "semana", "mês" e "ano".	P	M	S	S	S	P	S	S	S	M			S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S									
Conhece o nome dos dias da semana e dos meses do ano.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S									

Matemática																								
Descritores de desempenho	Número e nomes dos alunos																							
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25												
	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ												
NÚMEROS E OPERAÇÕES																								
Números naturais																								
Realiza contagens progressivas de 1 em 1.	S		S	S	S	S		S		S	S	S		S		S		S		S		S	S	S
Realiza contagens progressivas de 2 em 2.	S	P	S	S	M	S		S		S	S	S		S		S		M		P		S	S	S
Realiza contagens progressivas de 5 em 5.	S	P	S	S	S	N		S		S	M	M	N	M		M		S		S		S	P	S
Realiza contagens progressivas de 10 em 10.	N	P	S	S	N	N				M	S	S		S		S		P		S		S	S	N
Realiza contagens regressivas de 1 em 1.		M	S	S	M	M				S	S	S						S		S				S
Realiza contagens regressivas de 2 em 2.		N	S	S	S	M				S	M	S						M		M				S
Realiza contagens regressivas de 5 em 5.			S	S	S	S				P	M	S						M		S				S
Sistema de numeração decimal																								
Designa dez unidades por uma dezena.	M		S		S		S		S		S		S		S		S		S		S		S	M
Decompõe naturais por dezenas e unidades.	S	S	S	S		P	S	S	S	S		S		M	M	S		S	S	S		S	M	S
Lê e representa qualquer número natural até 100.	M	S	S	S		S	S	S	M	M		S		S	S	S	S	S	P	S	S	P	P	
Utiliza corretamente os símbolos «<» e «>» para comparar dois números	S	S	S	S		M	S		S	S		S		S	S	S		S	M	S	S	S		M

naturais.																																								
Reconhece números pares e ímpares.	P	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	M	P	P	S	S	N	P																
Coloca números por ordem crescente.		S	S	S		S	S			S	M	S		S		S			S			S		S																
Coloca números por ordem decrescente.		S	S	S		S	S			S	S	N		S		S			S	S		N		N																
<b>Adição e subtração</b>																																								
Efetua adições envolvendo números naturais.		M	S	S		S	S			S		S		S		S		M	M	S	S	S		M																
Efetua subtrações envolvendo números naturais.		M	M	S		P	S			S		M		M		M		P	M	P	S	S		M																
Comunica a utilização de estratégias para a resolução de cálculo mental.			S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	S	M	S	M	N	N	S	S	P	P																
Resolve corretamente problemas de um passo envolvendo operações de juntar.	N	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	N	N	S	N			S					S					N	N	S	S	S	N	N	N	S	S	S
<b>GEOMETRIA E MEDIDA</b>																																								
<b>Localização e orientação no espaço</b>																																								
Efetuar representações de pontos alinhados.	N	S	S	S	S	N		S		S		S		S				S	N		S	S	S	S																
<b>Medir o tempo</b>																																								
Utiliza corretamente os termos “dia”, “semana”, “mês” e “ano”.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	P	M	S	S	M	P																
Conhece o nome dos dias da semana e dos meses do ano.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	M																

## Anexo D. Avaliação diagnóstica de Português

Tabela D1  
Grelha de avaliação diagnóstica de Português - Leitura

Leitura																									
Descritores de desempenho	Números e nomes dos alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Lê, respeitando a direccionalidade da escrita.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Lê, de forma audível.	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Não	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não	Não	
Lê, de forma fluente.	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	
Lê pequenos textos, de acordo com orientações previamente estabelecidas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Responde a perguntas simples sobre o que leu.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Sim	
Identifica o título de um texto.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Lê, livros do seu interesse pessoal.	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	

**Legenda:**

 Sim	 Não sabe apenas 1	 Com ajuda	 Às vezes	 Não	 Não observado
---	---	---	--	---	---

Tabela D2  
Grelha de avaliação diagnóstica de Português - Escrita

Escrita																										
Descritores de desempenho		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		BS	D M	G C	G H	LS	LB	M S	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	R S	S M	S N	S C	SA	TR	VL	VB	A Z
Escreve, respeitando a direccionalidade da escrita.																										
Escreve de forma legível.																										
Constrói frases.	Com pontuação		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X	
	Sem pontuação	X							X							X		X			X			X		
Escreve pequenos textos																										
Utiliza corretamente as maiúsculas em início de frase.																										
Utiliza o ponto final no final de uma frase.																										
Redige, por escrito, respostas a atividades de leitura.	Identifica o autor																									
	Identifica o n.º de frases do texto																									
	Distingue frase de palavra																									
Planifica um texto																										
Revê um texto																										

Legenda:

 Sim	 Não sabe apenas 1	 Com ajuda	 Às vezes	 Não	 Não observado
---	---	---	--	---	---

Tabela D3  
 Grelha de avaliação diagnóstica de Português – Compreensão oral

Descritores de desempenho		Compreensão oral																									
		Números e nomes dos alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
		BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ	
Presta atenção ao que ouve de modo a tornar possível:	Identifica palavras desconhecidas.	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Não observado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
	Associa palavras ao seu significado.	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não	
	Responde a questões acerca do que ouviu.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Reconta histórias.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**Legenda:**

 Sim	 Não sabe apenas 1	 Com ajuda	 Às vezes	 Não	 Não observado
---	---	---	--	---	---

Tabela D4  
 Grelha de avaliação diagnóstica de Português – Conhecimento explícito da língua

Descritores de desempenho		Conhecimento explícito da língua (CEL)																								
		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Explicita regras e procedimentos:	Divide a palavra por sílabas.	Com ajuda	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Não observado	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Não sabe apenas 1	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não sabe apenas 1	Às vezes
	Estabelece correspondência entre som e letra.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
	Identifica e aplica a noção de fronteira de palavra.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Explicita regras ortográficas	R ou rr	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim
	S ou ss	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Às vezes	Não sabe apenas 1	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Às vezes
Manipula palavras e observa os efeitos produzidos:	Forma femininos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
	Forma masculinos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Forma singulares.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Forma plurais.	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**Legenda:**

 Sim	 Não sabe apenas 1	 Com ajuda	 Às vezes	 Não	 Não observado
---	---	---	--	---	---

Tabela D5  
Grelha de avaliação diagnóstica de Português – Divisão silábica

Divisão silábica																									
Descritores de desempenho	Números e nomes dos alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Divide corretamente a palavra por sílabas.	1	6	4	2	7		2	9	9	4	12	9	8		7	9	2	5	6	4	4	12	9	8	12

**Legenda:**

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1 - Divisão silábica errada | 9 - Divisão silábica errada  |
| 2 - Divisão silábica errada | 10 - Divisão silábica errada |
| 3 - Divisão silábica errada | 11 - Divisão silábica errada |
| 4 - Divisão silábica errada | 12 - Divisão silábica errada |
| 5 - Divisão silábica errada |                              |
| 6 - Divisão silábica errada |                              |
| 7 - Divisão silábica errada |                              |
| 8 - Divisão silábica errada |                              |

## Anexo E. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Tabela E1  
Grelha de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

		Estudo do Meio																									
Blocos	Descritores de desempenho		Números e nomes dos alunos																								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
			B S	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	S M	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Bloco 1	1.A sua identificação	Conhecer nome próprio	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Conhecer apelido	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	4.A saúde do seu corpo	Conhecer e aplicar as normas de higiene do corpo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Conhecer e aplicar as normas de higiene alimentar	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	5.A segurança do corpo	Conhecer e aplicar normas de prevenção de acidentes domésticos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	6.O seu passado próximo	Reconhecer unidades de tempo: dia e semana	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
- Nomear os dias da semana		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	



## Anexo F. Avaliação diagnóstica de Expressão Dramática

Tabela F1  
Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão Dramática

Descritores de desempenho		EXPRESSÃO DRAMÁTICA																								
		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		B N	D M	G C	G H	L S	L B	M S	I F	L C	M A	M C	M P	M G	N C	N F	R F	R S	S M	S N	S C	S A	T R	V L	V B	A Z
Voz	Explora a emissão sonora fazendo variar a velocidade da voz.	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Com ajuda	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Não	Às vezes
Espaço	Explora o espaço circundante.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Orienta-se no espaço a partir de referências visuais.	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Linguagem não-verbal	Reage espontaneamente, por movimentos a gestos e atitudes.	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes
Linguagem verbal e gestual	Improvisar palavras, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa em interação com o outro.	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim

### Legenda:

 Sim	 Não sabe apenas 1	 Com ajuda	 Às vezes	 Não	 Não observado
---	---	---	--	---	---

## Anexo G. Avaliação diagnóstica de Expressão Plástica

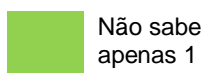
Tabela G1  
Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão Plástica

Descritores de desempenho		EXPRESSÃO PLÁSTICA																								
		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		B S	D M	G C	G H	L S	L B	M S	I F	L C	M A	M C	M P	M G	N C	N F	R F	R S	S M	S N	S C	S A	T R	V L	V B	A Z
Desenho	Desenha, explorando a técnica dos lápis de cor.	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Verde	Cinza	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde
	Ilustra de forma pessoal	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Verde	Cinza	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Cinza
Recorte e colagem	Faz composições colando materiais cortados.	Cinza	Cinza	Verde	Cinza	Verde	Cinza	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Cinza	Verde	Verde	Cinza	Cinza	Verde	Cinza	Cinza	Verde	Cinza	Cinza	Cinza
	Recorta o papel corretamente.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo

### Legenda:



Sim



Não sabe apenas 1



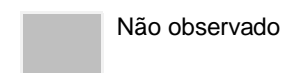
Com ajuda



Às vezes



Não



Não observado

## Anexo H. Avaliação diagnóstica de Expressão Musical

Tabela H1  
Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão Musical

Descritores de desempenho		EXPRESSÃO MUSICAL																								
		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		BN	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Voz	Canta canções.																									
	Experimenta sons vocais.																									
Corpo	Acompanha canções com gestos e percussão corporal.																									
	Associa movimentos a: pulsação.																									
Desenvolvimento	Identifica sons isolados: do meio próximo e da natureza.																									
	Identifica símbolos de leitura e escrita musical.																									
Representação do som	Utiliza símbolos de leitura e escrita musical.																									

**Legenda:**

	Sim		Não sabe apenas 1		Com ajuda		Às vezes		Não		Não observado
---	-----	---	-------------------	---	-----------	---	----------	---	-----	---	---------------

## Anexo I. Avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora

Tabela I1  
Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão Físico-Motora

Descritores de desempenho		EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA																									
		Números e nomes dos alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
		B	D	G	G	L	L	M	I	L	M	M	M	M	N	N	R	R	S	S	S	S	T	V	V	A	
		S	M	C	H	S	B	S	F	C	A	C	P	G	C	F	F	S	M	N	C	A	R	L	B	Z	
Deslocam entos e equilíbrios	Transpõe obstáculos sucessivos, colocados a distâncias irregulares.	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Salta sobre obstáculos, com receção equilibrada no solo.	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Percurso na natureza	Realiza um percurso com o acompanhamento de um colega.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Orienta o colega durante o percurso, mantendo a perceção da direcção do ponto de partida e de chegada.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

### Legenda:

	Sim		Não sabe apenas 1		Com ajuda		Às vezes		Não		Não observado
--	-----	--	-------------------	--	-----------	--	----------	--	-----	--	---------------

<sup>13</sup> Devido a este aluno ter paralisia cerebral, as suas indicações (através de gestos) eram dadas por outro colega.

## Anexo J. Avaliação diagnóstica das Competências Sociais

Tabela J1

Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais

Indicadores	N.º		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	Nome		B	D	G	G	LS	LB	M	IF	LC	MA	M	M	MG	N	N	R	R	S	S	S	S	T	V	V	A
		S	M	C	H			S				C	P		C	F	F	S	M	N	C	A	R	L	B	Z	
Autonomia	Realiza o trabalho	Sozinho	X	X		X			X		X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X			
		Com ajuda	Professor			X		X			X			X			X		X							X	X
	Colegas																						X				X
Apreciação ao nível da autonomia																											
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais																										
	Pede ajuda aos colegas nas tarefas individuais																										
Relacionamen to	Com a professora																										
	Com os colegas																										
Participação	Participa	Espontaneamente	Pertinente	X								X					X		X			X		X			
			Não pertinente					X																	X		X
		Quando solicitado		X	X	X			X	X	X			X	X			X		X	X	X				X	X
	Respeita as regras de comunicação	Pede a palavra																									
		Aguarda a vez																									
	Não participa																										
Respeita o trabalho que está a ser desenvolvido																											
Responsabilid ade	Cumpre as suas tarefas da sala																										
	Conclui as atividades																										
	Respeita os horários																										
	Respeita o trabalho dos colegas																										
	Respeita ideias e opiniões																										

Grau	Abreviatura
Sim (Satisfaz)	S
Podia melhor o comportamento (Satisfaz pouco)	SP
Não (Não satisfaz)	N
Não Observado	F

## Anexo K. Questionário aplicado aos alunos

### Questionário Inicial

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

1. Qual a área que mais gostas de trabalhar? (Assinala com um **X** o que preferes)

Português	Matemática	Estudo do Meio

1.1. Porquê?

---

---

2. Tenho dificuldades a... (Assinala com um **X** a área que tens dificuldades)

Português	Matemática	Estudo do Meio

2.1. Porquê?

---

---

3. Como gostas mais de fazer as atividades? (Assinala com um **X** o que preferes)

Sozinho/ Individual	Pares	Grupo

4. Quais as atividades que mais gostas? (Assinala com um **X** as **2** que preferes)

Escrever/ Ler	Atividades de matemática	Desenhar/pintar	Outra. Qual?

5. Se fizesses um trabalho com a turma, gostavas que fosse sobre que tema? O que gostavas de descobrir?

---






































---

## Anexo L. Grelha de avaliação do Caderno de Leitura

Tabela L1  
Grelha de avaliação do Caderno de Leitura

Grelha de Avaliação n.º 1 – Caderno de Leitura															
Alunos		Objetivos específicos													
		1.	2.								3.	4.			
		Indicadores de avaliação													
		1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ														
2	BN														
3	DM														
4	GC														
5	GH														
6	LS														
7	LB														
8	MS														
9	IF														
10	LC														
11	MA														
12	MC														
13	MP														
14	MG														
15	NC														
16	NF														
17	RF														
18	RS														
19	SM														
20	SN														
21	SC														
22	SA														
23	TR														
24	VL														
25	VB														
		Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana:													

Tabela L2  
Grelha de critérios de avaliação do Caderno de Leitura

Grelha de Avaliação – Caderno de Leitura			
Objetivos	Indicadores de avaliação	Critérios de avaliação	
1. Reagir à leitura.	1.1. Reage à leitura, em contexto de sala de aula ou por iniciativa própria.	Sim	
		Não	
2. Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura e audição de textos.	2.1. Reage, escrevendo a opinião acerca do que leu.	Sim	
		Não	
		NO	
	2.2. Reage, ilustrando.	Sim	
		Não	
		NO	
	2.3. Reage, escrevendo as palavras que mais gostou.	Sim	
		Não	
		NO	
	2.4. Reage, expandindo o texto (continuar a história).	Sim	
		Não	
		NO	
	2.5. Reage, descrevendo uma personagem.	Sim	
		Não	
		NO	
	2.6. Reage, alterando o final da história.	Sim	
		Não	
		NO	
2.7. Reage, recontando a história por palavras suas.	Sim		
	Não		
	NO		
2.8. Reage, escrevendo a sua parte favorita da história.	Sim		
	Não		
	NO		
2.9. Reage, identificando descobertas no texto (tipo de texto, palavras que rimam, entre outros).	Sim		
	Não		
	NO		
3. Ler com autonomia, localizando vocabulário relativo ao livro.	3.1. Identifica corretamente o autor do livro.	Sim	
		Não	
	3.2. Identifica corretamente o título da obra.	Sim	
		Não	
	3.3. Identifica corretamente a editora do livro.	Sim	
		Não	
4. Ler por iniciativa própria	4.1. Lê por iniciativa própria.	Sim	
		Não	

## Anexo M. Estratégias globais de intervenção

Tabela M1

*Estratégias globais de intervenção que concorrem para cada um dos objetivos gerais*

Objetivos gerais do Plano de Intervenção	Estratégias globais de intervenção
<b>Desenvolver a competência ortográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de textos de autor e de alunos para a identificação de grupos consonânticos e dígrafos (continuação da rotina implementada).</li> <li>- Implementação da rotina “Oficina da Ortografia”.</li> <li>- Construção de listas de palavras para o estudo de uma regra ortográfica.</li> <li>- Discussão em grande grupo acerca das regras ortográficas.</li> <li>- Construção de um registo visual das regras ortográficas.</li> </ul>
<b>Fomentar a leitura tornando-a fluente e expressiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação da rotina “Oficina da Leitura”, com construção de um Caderno de Leitura.</li> <li>- Leitura individual e em voz alta de obras de literatura para a infância, aquando da realização do Caderno de Leitura.</li> <li>- Envolvimento parental na concretização dos registos no Caderno de Leitura.</li> <li>- Realização da rotina “Hora do Conto”, com diversificação de atividades de leitura.</li> <li>- Realização da rotina “Apresentação de produções”, com leitura de obras de autor da biblioteca da sala, pelos alunos.</li> <li>- Realização da rotina “Clube da Leitura”.</li> </ul>
<b>Desenvolver o raciocínio matemático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação da rotina “Inventar problemas”, de acordo com uma expressão numérica referente ao “Número do dia”.</li> <li>- Recurso a materiais manipuláveis.</li> <li>- Construção de jogos matemáticos para o fomento do cálculo mental.</li> <li>- Comunicações em grande grupo relativo à utilização de estratégias matemáticas.</li> <li>- Realização das rotinas “Problema da semana” e “Comunicar o problema”.</li> <li>- Realização de atividades de caráter lúdico para estruturação do pensamento matemático.</li> </ul>
<b>Desenvolver hábitos de trabalho em grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da rotina “Tempo de estudo autónomo”.</li> <li>- Realização de atividades de caráter grupal, nomeadamente trabalho de pesquisa.</li> <li>- Realização de atividade de caráter prático, com manipulação de materiais de laboratório.</li> <li>- Construção de murais com um fim comunicativo relativo ao tema das plantas.</li> </ul>

## Anexo N. Oficina da Ortografia

Oficina da Ortografia 4

1. Substitui as imagens por palavras e escreve as frases.

A Tucha leva o  e a  .

\_\_\_\_\_

O Chico vai à  e leva o  .

\_\_\_\_\_

2. Completa com as palavras adequadas.









3. Ouve e escreve...

3.1. \_\_\_\_\_ 3.2. \_\_\_\_\_ 3.3. \_\_\_\_\_


3.4. \_\_\_\_\_ 3.5. \_\_\_\_\_ 3.6. \_\_\_\_\_

Figura N1. Exemplo de Oficina de Ortografia realizado no dia 4 de maio de 2015.

Oficina da Ortografia 5

1. Escreve a palavra correta em cada retângulo.












2. Completa as palavras apresentadas de acordo com a imagem.

  
 É a fo \_\_\_\_ ra.

  
 É o \_\_\_\_ sso.

  
 É o má \_\_\_\_ co.

  
 É a re \_\_\_\_ fa.

  
 É a á \_\_\_\_ a.

  
 É a \_\_\_\_ latina.

3. Ouve e escreve...

3.1. \_\_\_\_\_ 3.2. \_\_\_\_\_ 3.3. \_\_\_\_\_

3.4. \_\_\_\_\_ 3.5. \_\_\_\_\_ 3.6. \_\_\_\_\_

Figura N2. Exemplo de Oficina de Ortografia realizado no dia 11 de maio de 2015.

## Anexo O. Capas do Caderno de Leitura



Figuras O1 e O2. Capas dos Cadernos de Leitura de dois alunos.

## Anexo P. Ficha informativa do Caderno de Leitura

**CADERNO DE LEITURA**

**Já pensaste na quantidade de livros que estão à tua espera para te levar numa aventura sem fim?**

Pois bem, chegou a hora! Este caderno **guarda o registo de todos os livros** que leste e ouviste!

Quando leres ou ouvires um livro/ um texto, escreve o **nome do autor, o título e a editora do livro e a tua opinião sobre ele.**

Podes também atribuir uma classificação, colorindo as estrelas:

★ - mau  
 ★★ - suficiente  
 ★★★ - bom  
 ★★★★ - muito bom  
 ★★★★★ - excelente

Se quiseres, também podes, fazer uma das seguintes atividades:

Escrever uma carta para uma das personagens	Fazer um desenho	Escrever as palavras de que mais gostaste
Continuar a história	Alterares o final da história	Alterares a história

The left photograph shows the blank template from the previous figure. The right photograph shows the notebook filled out with the following handwritten content:

**Ficha de Leitura** *Parabéns! gostei muito do teu livro!*

**INFORMAÇÕES** *Continua!*

Nome do livro: *O Casamento do Gato*  
 Autor: *Luisa Ducla Borges*  
 Editora: *Terramar, 2009*

**OPINIÃO**

Gostaste de ler este texto? ★★★★★  
*gostei de ler o texto porque é muito engraçado*

**ATIVIDADE**  
*Continuar a história*  
*Depois viveu um gato sem de um telhado e desceu para de casamento e apaixonou-se por ele!*

Figuras P1 e P2. Ficha informativa do Caderno de Leitura.

## Anexo Q. Ficha de leitura do Caderno de Leitura

Ficha de Leitura
<b>INFORMAÇÕES</b> Nome do livro: _____ Autor: _____ Editora: _____
<b>OPINIÃO</b> Gostaste de ler este texto? ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ _____ _____
<b>ATIVIDADE</b> _____ _____ _____

Figura Q1. Ficha de leitura do Caderno de Leitura.

## Anexo R. Caixas arquivadores da Oficina da Leitura



Figura R1. Caixas arquivadores da Oficina da Leitura

## Anexo S. Textos da Oficina da Leitura

Texto narrativo	N.º 5
<p><b>Olímpia</b></p> <p>Olímpia, porém, gostava de andar com a cabeça nas nuvens – queria ver os anjos.</p> <p>A avó Rosália, mãe de Dona Augusta, dissera-lhe que os anjos dorme nas nuvens. Também lhe dissera que quando as pessoas morrem se transforma em anjos. Dissera-lhe isto pouco antes de morrer.</p> <p>Por isso Olímpia passava o dia inteiro com a cabeça enfiada nas nuvens. Tinha saudades da avó.</p> <p>À noite comia estrelas. (...)</p> <p>As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias e sabiam a pêssego.</p> <p style="text-align: right;">José Eduardo Agualusa, <i>A girafa que comia estrelas</i> (texto adaptado), Editor: D. Quixote, 2010.</p>	

Figura S1. Exemplo de texto narrativo

Poema	N.º 8
<p><b>Numa casa muito estranha</b></p> <p>Numa casa muito estranha toda feita de chocolate vivia uma bruxa castanha que adorava chocolate.</p> <p>Punha os copos no fogão as panelas na banheira os sapatos nas gavetas as meias na frigideira; escrevia com fios de água dormia sempre de pé cozinhava numa cama e comia no bidé.</p> <p style="text-align: right;">António Mota, <i>Se tu visses o que eu vi</i>, Editor: Gailivro, 2007</p>	

Figura S2. Exemplo de texto poético

**Trava-Línguas**    N.º 1

**Um ninho de nafagafos**

Num ninho de nafagafos  
há sete nafagafinhos.  
Quando a nafagafa sai  
ficam os nafagafos sozinhos.

**Coitadinhos!**

Onde foi a nafagafa?  
Foi a Faro em fraca  
fragata francesa que havia num fraco.  
Comprou farinha, farelo, farófia, frescas  
travessas de fruta, e truta.

Esfalfada a nafagafa voltou num voo veloz  
prós sete nafagafinhos.  
Com tantos tantos presentes  
ficaram todos contentes.

Luísa Costa Gomes,  
*Trava-línguas*, Editor: Dom Quixote, 2006.

Figura S3. Exemplo de trava-línguas.

**Lengalenga**    N.º 8

**Se tu visses o que eu vi**

Se tu visses o que eu vi,  
Na terra de Guimarães...  
Uma cadela com pintos,  
Uma galinha com cães.  
Se tu visses o que eu vi,  
Lá nas bandas de Almeirim...  
Uma cobra a tirar água,  
Outras a regar o jardim.

Luísa Ducla Soares,  
*Mais lengalengas*, Editor: Livros Horizonte, 2007.

Figura S4. Exemplo de lengalenga.



## Anexo U. Dinamização da Oficina da Leitura



Figura U1. *Dinamização da Oficina da Leitura por um grupo de alunos.*

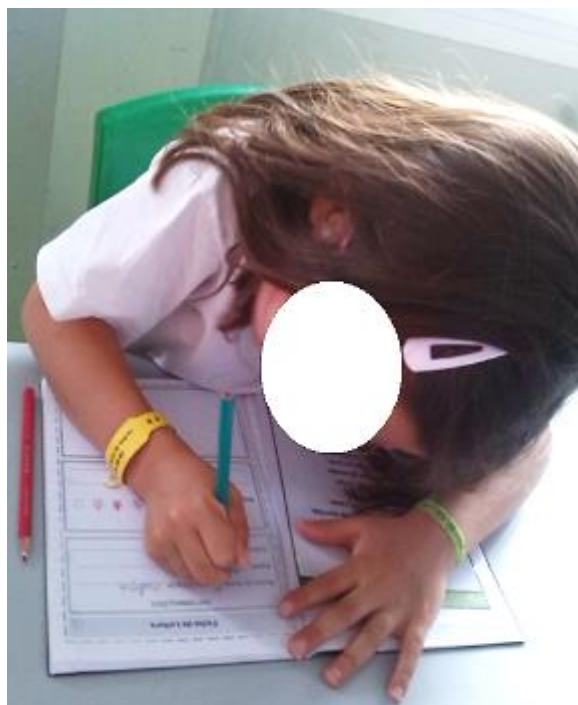


Figura U2. *Preenchimento do Caderno de Leitura por uma aluna.*

2

Ficha de Leitura *Boa tarde!*

INFORMAÇÕES

Nome do livro: *O elefante Cor-de-rosa*

Autor: *Luisa Da Costa*

Editora: *Asa, 2011*

OPINIÃO

Gostaste de ler este texto?

*A história estava (sobre) a falar sobre elefantes.*

ATIVIDADE

*É o elefante Cor-de-rosa*

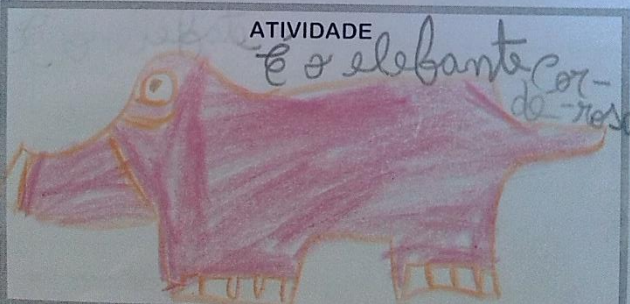


Figura U3. Exemplo de atividade de ilustração.

6

Ficha de Leitura *Boo. gostei muito do teu comentário da história!*

INFORMAÇÕES

Nome do livro: *Trava-línguas*

Autor: *Luisa Costa Gomes*

Editora: *Dom Quixote*

OPINIÃO

Gostaste de ler este texto?

*Gostei do texto.*

ATIVIDADE

*E depois a aranha arranhou a barriga da ra e conseguiram sair da barriga da ra.*

Figura U4. Exemplo de expansão de texto.



## Anexo W. Instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação do trabalho

Tabela W1.

*Instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação do trabalho*

<b>Instrumentos de pilotagem</b>	<b>Instrumentos de regulação</b>	<b>Instrumentos de avaliação do professor</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mapa de presenças.</li><li>- Mapa de tarefas.</li><li>- Calendário.</li><li>- Plano diário.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diário de turma.</li><li>- Atas do Conselho de Cooperação.</li><li>- PIT.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Registo de avaliação das tarefas.</li><li>- Registo de avaliação do PIT.</li><li>- Grelhas de verificação.</li></ul>

## Anexo X. Texto para descobertas

<p><b>Bichinho-de-conta</b></p> <p>Debaixo da pedra mora um bichinho de corpo cinzento muito redondinho.</p> <p>Tem medo do sol, Tem medo de andar, Bichinho-de-conta não sabe contar.</p> <p>Muito redondinho rebola no chão. Rebola na erva e na minha mão.</p>
<p><u>Outras descobertas</u></p>

Figura X1. Exemplos de texto para descobertas.

**Bichinho-de-conta**  
 Debaixo da pedra mora um bichinho de corpo cinzento muito redondinho.

Tem medo do sol,  
 Tem medo de andar,  
 Bichinho-de-conta  
 não sabe contar.

Muito redondinho  
 rebola no chão.  
 Rebola na erva  
 e na minha mão.

**Descobertas textuais:**

- Forma:** porque estas palavras terminam com o som "inho"
- verso 1**
- 4 versos chama-se quadra**
- Muito redondinho:** masculino, terminando
- rebola no chão:** rebola - 2 sílabas, chão - 2 sílabas
- Rebola na erva e na minha mão:** 3 sílabas - brrruela, mão - 1 sílaba
- Palavras:** palavras
- Ditongos:** ditongos
- Sílabas:** sílabas

Figura X2. Exemplos de descobertas textuais.

## Anexo Y. Registo visual das regras e convenções ortográficas

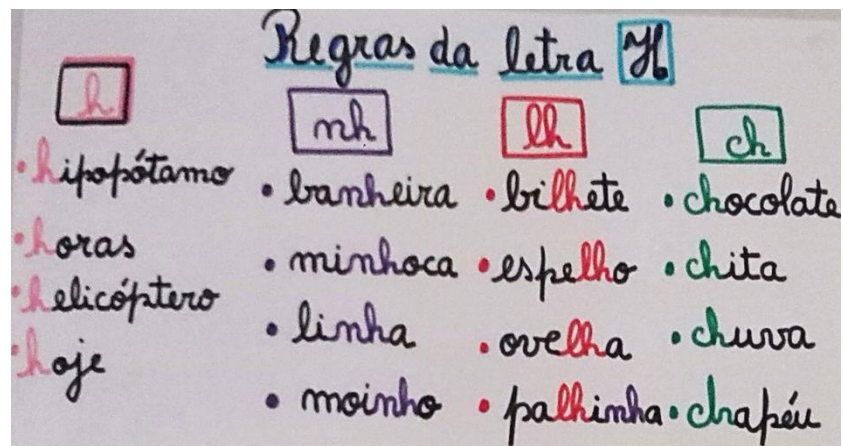
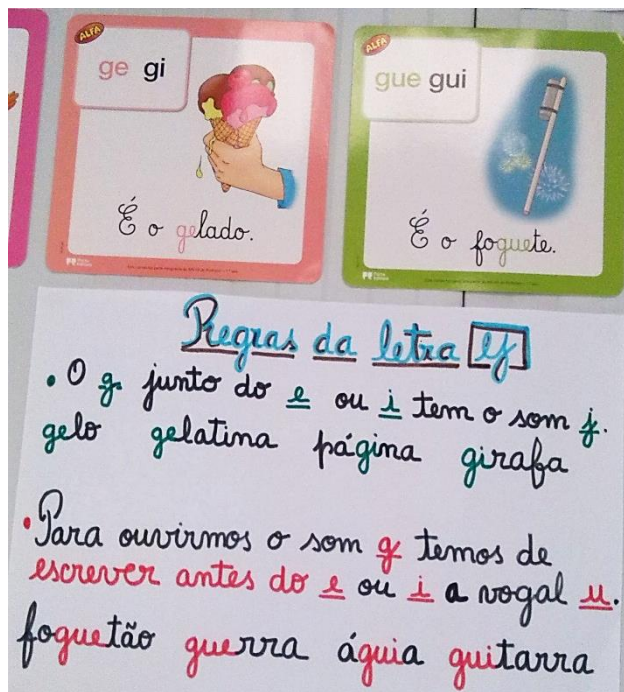


Figura Y1 e Y2. Exemplos de registos visuais das regras e convenções ortográficas.

## Anexo Z. Trabalho de pesquisa sobre os Animais





<p>O <b>tubarão</b> respira através de gueltras e desloca-se nadando, com a ajuda de barbatanas. Tem o corpo protegido por pequenas escamas e alimenta-se de outros peixes. Nasce através de ovos. É um peixe.</p> 	<p>O <b>peixe-palhaço</b> tem barbatanas e respira por gueltras. O seu corpo é coberto por escamas e desloca-se nadando, através de barbatanas. Alimenta-se de outros peixes e nasce de um ovo. É um peixe.</p> 
<p>O <b>cavalo-marinho</b> desloca-se no meio aquático, nadando na vertical. Reproduz-se através de ovos postos pela fêmea na barriga do macho onde se desenvolvem até saírem do ovo. Tem o corpo coberto escamas em forma de placas. Alimenta-se de pequenos peixes e crustáceos. É um peixe.</p> 	<p>A <b>sardinha</b> tem o corpo revestido por escamas e alimenta-se de plâncton. Desloca-se nadando com o apoio de barbatanas e reproduz-se através de ovos colocados perto da costa. É um peixe.</p> 

Figura Z1. Exemplo de pesquisa direcionada sobre os Mamíferos

**ESTUDO DO MEIO – Pesquisa sobre os animais**

1. Lê os textos de pesquisa e preenche a tabela registrando as características dos animais.

	Como se desloca	De que se alimenta	Como é revestido	Como nasce
Tubarão				
Peixe-palhaço				
Cavalo-marinho				
Sardinha				

A que grupo pertencem estes animais? \_\_\_\_\_

2. Escreve um texto sobre as características que descobristes deste grupo de animais.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura Z". Exemplo de ficha de pesquisa direcionada para os Mamíferos.

## Anexo AA. Apresentação de Produções



Figura AA1. Apresentação de produções de uma aluna realizada no dia 26 de maio de 2015.

## Anexo BB. Hora do Conto



Figura BB1. Atividade dinamizada antes da leitura da obra "O Grufalão."

## Anexo CC. Produções textuais referentes à obra O Pássaro da Alma

**Escrevo sozinho...**

1. Durante a Hora do Conlo, ouviste a história "O Pássaro da Alma", de Michal Sunit.

1.1. Escreve, por palavras tuas, o que para ti significa o sentimento

Não te esqueças de dar um título e de ilustrar o teu Pássaro da Alma!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

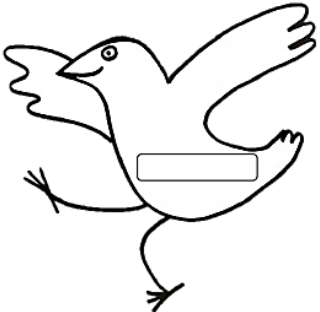


Figura CC1. Exemplo de ficha para produção textual.

**Saudade**

As saudades são quando uma pessoa sente falta da outra pessoa.

Quando os meus pais vão de avião para outros países, eu tenho muitas saudades deles e fico triste. Quando não os tenho comigo, fico com muitas, muitas saudades!

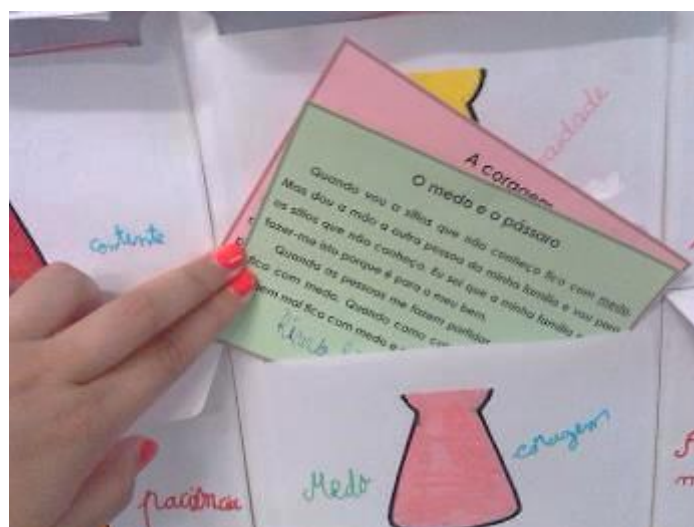
**A coragem**

Era uma vez uma menina chamada Inês que tinha muito medo de um trampolim. Um dia, a mãe disse-lhe: – Inês, não é preciso teres medo de saltar!

No dia seguinte, a Inês viu um menino da idade dela e ficou espantada porque ele não tinha medo de saltar no trampolim. A Inês viu assim que não era preciso ter medo e agora vai lá todos os dias.

Figura CC2. Exemplo de produções realizadas pelos alunos.

## Anexo DD. *Pássaro da Alma* realizado pelos alunos



Figuras DD1 e DD2. Atividade “Pássaro da Alma.”

## Anexo EE. Cálculo Mental

Cálculo mental - estratégias			
1. Calcula e explica como pensaste.			
$18 + 10 = \underline{\quad}$		$36 - 10 = \underline{\quad}$	
$20 + 6 + 4 = \underline{\quad}$		$45 - 9 = \underline{\quad}$	
$22 + 8 = \underline{\quad}$		$77 - 7 = \underline{\quad}$	
$55 + 10 + 5 = \underline{\quad}$		$35 - 15 = \underline{\quad}$	

Figura EE1. Exemplo de cálculo mental estratégias realizado no dia 5 de maio de 2015

## Anexo FF. Cálculo Mental – Jogo dos Números

7
4

12

1
5

18
2

28

6
10

10
12

35

13
25

20
8

43

15
58

CÁLCULO MENTAL – Jogos dos números

1. Observa os cartões e escreve a operação que fizeste para chegares ao número do cartão.

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">7</td><td style="padding: 2px;">4</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">12</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">1</td><td style="padding: 2px;">5</td></tr> </table>	7	4	12		1	5	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td style="padding: 2px;">22</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">15</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">4</td><td style="padding: 2px;">10</td></tr> </table>	3	22	15		4	10	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">3</td><td style="padding: 2px;">22</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">16</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">7</td><td style="padding: 2px;">6</td></tr> </table>	3	22	16		7	6
7	4																			
12																				
1	5																			
3	22																			
15																				
4	10																			
3	22																			
16																				
7	6																			
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">25</td><td style="padding: 2px;">7</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">18</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">8</td><td style="padding: 2px;">3</td></tr> </table>	25	7	18		8	3	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">25</td><td style="padding: 2px;">10</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">20</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">15</td><td style="padding: 2px;">5</td></tr> </table>	25	10	20		15	5	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">34</td><td style="padding: 2px;">10</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">26</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2</td><td style="padding: 2px;">14</td></tr> </table>	34	10	26		2	14
25	7																			
18																				
8	3																			
25	10																			
20																				
15	5																			
34	10																			
26																				
2	14																			
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">10</td><td style="padding: 2px;">12</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">35</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">13</td><td style="padding: 2px;">25</td></tr> </table>	10	12	35		13	25	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">20</td><td style="padding: 2px;">8</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">43</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">15</td><td style="padding: 2px;">58</td></tr> </table>	20	8	43		15	58	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">33</td><td style="padding: 2px;">13</td></tr> <tr><td style="padding: 2px; background-color: #FFD700;">56</td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">10</td><td style="padding: 2px;">69</td></tr> </table>	33	13	56		10	69
10	12																			
35																				
13	25																			
20	8																			
43																				
15	58																			
33	13																			
56																				
10	69																			

Figura FF1 e FF2. Exemplos de cálculo mental recorrendo a jogos matemáticos.

## Anexo GG. Problema da Semana

**Problema da Semana**

1. Ana ganhou em cada dia da semana e alternadamente, uma moeda de 2 euros e uma de 1 euro. Completa a tabela.

2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	sábado	domingo
2 euros	1 euro					


1.1. Quanto dinheiro ganhou a Ana ao fim de 1 semana?

R: \_\_\_\_\_

1.2. Se a Ana gastar 7 euros a comprar um livro, com quanto dinheiro ficou?

R: \_\_\_\_\_

2. A Malinda e o Denis têm andado a fazer poupanças para participarem numa visita de estudo. Observa as imagens e responde às perguntas.



2.1. Quem conseguiu juntar mais dinheiro? \_\_\_\_\_

2.2. Quanto dinheiro tem um a mais do que outro? \_\_\_\_\_

2.3. Para participar na visita de estudo são precisos 30 euros. Quanto dinheiro falta a cada um?

R: \_\_\_\_\_

Figura GG1. Exemplo de ficha com questões-problemas realizado no dia 20 de maio de 2015.

Problema da semana

1. A Ana ganhou em cada dia da semana e alternadamente, uma moeda de 2 euros e uma de 1 euro. Completa a tabela

1.1. Quanto dinheiro ganhou a Ana ao fim de 1 semana?

*Malinda do GG1*

$$2 + 1 + 2 + 1 + 2 + 1 + 2 = 11$$

R: Ana ganhou 11 euros

1.2. Se a Ana gastar 7 euros a comprar um livro, com quanto dinheiro ficou?

*Malinda do GG1 e do Anexo GG1*

$$11 - 7 = 4$$

R: Ana ficou com 4 euros.

2. A Malinda e o Denis têm andado a fazer poupanças para participarem numa visita de estudo. Observa as imagens e responde às perguntas.

*A Malinda tem 23 euros*      *O Denis tem 26 euros*

2.1. Quem conseguiu juntar mais dinheiro?

*A Malinda tem 23 euros*      *O Denis tem 26 euros*

2.2. Quanto dinheiro tem um a mais do que outro?

$$26 - 23 = 3$$

R: O Denis tem mais 3 euros do que a Malinda.

2.3. Para participar na visita de estudo são precisos 30 euros. Quanto dinheiro falta a cada um?

*30 euros*      *Malinda - 23 euros*      *Denis - 26 euros*

$$30 - 23 = 7$$

$$30 - 26 = 4$$

R: A Malinda falta 7 euros e o Denis falta 4 euros.

Figura GG2. Exemplo de rotina da Comunicar o Problema.

## Anexo HH. Plano Individual de Trabalho (PIT)

O que penso fazer :	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	TOTAL
Escrita						0
Leitura de textos						0
Mesa Matemática						1
Mesa do Português						0
Manuais				X LP 44		1
Biblioteca						0
Ditado a pares						0
Ficheiros						1
Puzzles						0
Aprender no E.E.						0
Total	2	0	1	0	0	

Figura HH1. Exemplo de PIT realizado por um aluno.

## Anexo II. Atividade prática no âmbito de Estudo do Meio – *Germinação*

**Atividade prática**

**?** **Questão-problema:** o que é necessário para que as sementes germinem?

**+** **Previsão (o que pensas que vai acontecer antes da atividade)**

1. Desenha como achas que é uma planta.

2. Do que é que a semente precisa para germinar (criar)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**+** **Materiais para a atividade:**

✓ \_\_\_\_\_ ✓ \_\_\_\_\_

✓ \_\_\_\_\_ ✓ \_\_\_\_\_

✓ \_\_\_\_\_ ✓ \_\_\_\_\_

1

**Atividade prática**

**+** **Realização da atividade**

- coloquem o canhão com a panela para fora, dentro do frasco de vidro.
- Coloquem o algodão bem apertado, dentro do frasco de vidro.
- Coloquem as sementes entre o canhão e a parede do frasco.
  - 3.1. faz o seu desenho.

4. Numera os frascos e escreve o nome da minha planta.

Nome da minha Planta: \_\_\_\_\_

- Deitam a água dos poucos para o fundo do frasco e observem se esta sobe até às sementes. Caso não suba, acrescentem mais um pouco de água.
- Escolham um dia por semana para observarem o que acontece às sementes e para fazerem o registo (observam, desenham ou fotografam). Devem fazer observações pelo menos durante 4 semanas (1 mês).

2

Figura II1. Exemplo de guião de atividade experimental.

**.Anexo JJ. Murais realizados no âmbito de Expressão Plástica e Estudo do Meio**



Figuras JJ1 e JJ2. Murais de plantas aquáticas e plantas terrestres, respetivamente, construídos pelos alunos.

## Anexo KK. Avaliação final da área disciplinar de Português

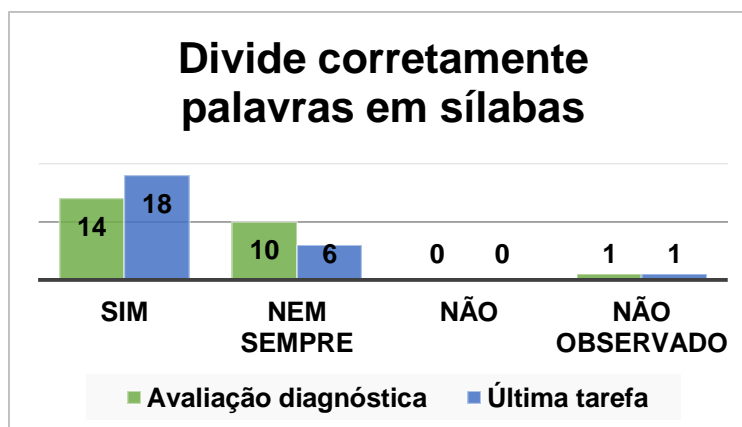
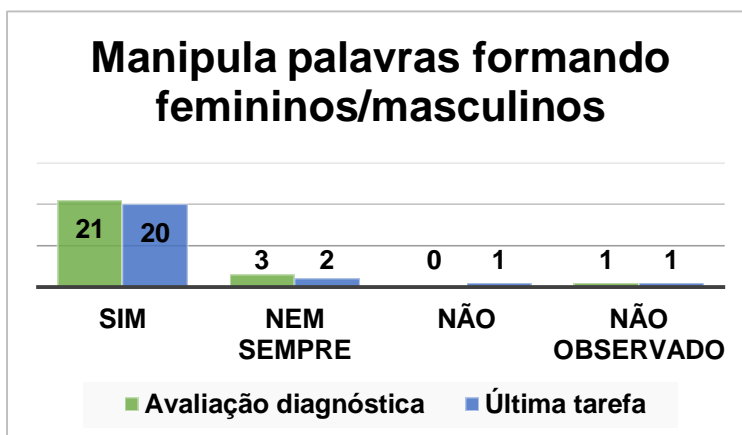
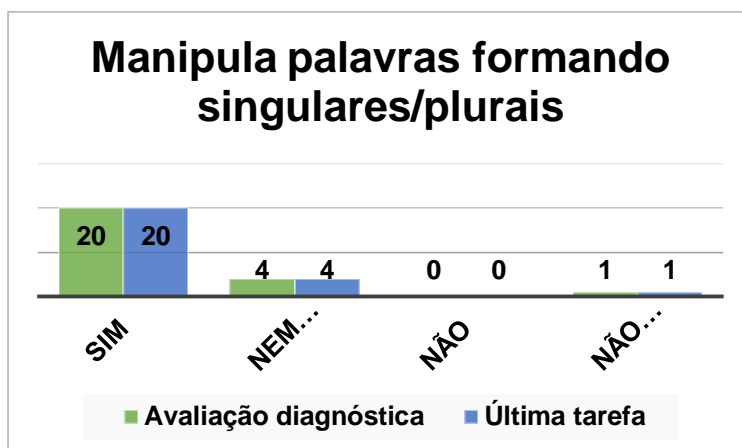
Tabela KK1  
Grelha de avaliação final de Português

Área	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP
CEL	Manipular palavras formando femininos/masculinos e singulares/plurais	Manipula palavras formando femininos/masculinos	S S S	S S S	NP S S	S S S	S S S		S S S	S NP NP	S NP NP	S S S	NP S S	S S S
		Manipula palavras formando singulares/plurais	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S		S S S	S NP NP	S S S	S S S	S S S	S S S
	Ordenar palavras em frases Dividir palavras em sílabas	Ordena corretamente palavras em frases	NP S S	S S S	S S S	S S S	S S S		S S S	S S S	S S S	S S S	NP NP NP	S S S
		Divide corretamente palavras em sílabas	NP S S	NP S S	S S S	S S S	S S S		S NP NP	S S S	NP S S	S S S	S NP NP	NP S S
Escrita	Redigir pequenos textos de acordo com o modelo textual e com correção ortográfica	Adota as convenções ortográficas estabelecidas	N NP NP	S S S	S NP NP	S S S	N NP NP		NP S S	S S S	N NP NP	S S S	N N N	N NP NP
		Utiliza maiúsculas no início de frase	N NP NP	S NP NP	S S S	NP NP NP	NP NP NP		S NP NP	S NP NP	NP NP NP	S S S	N N N	NP S S
		Redige um texto de acordo com o modelo textual	N S NP	S S S	S S S	S S S	S S S		S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S
Expressão oral	Produzir um discurso para partilha de informações e conhecimentos	Comunica de forma clara e audível	NP NP NP	S S S	N N NP	N N N	NP NP NP		NP NP NP	S S S	NP S S	S S S	NP NP NP	S S S
		Articula corretamente as palavras	S S S	S S S	S S S	S S S	NP S S		S S S	S S S	S S S	S S S	NP S S	S S S
		Respeita as regras de interação discursiva	N N N	NP NP NP	S S S	S S S	NP NP NP		S S S	S S S	S S S	NP NP NP	S S S	S S S
Comunicação oral	Compreender o essencial de textos ouvidos	Responde corretamente a questões orais acerca de um texto	S S S	S S S	S NP NP	S S S	NP S S		S S S	S S S	S S S	NP NP NP	S NP NP	S S S

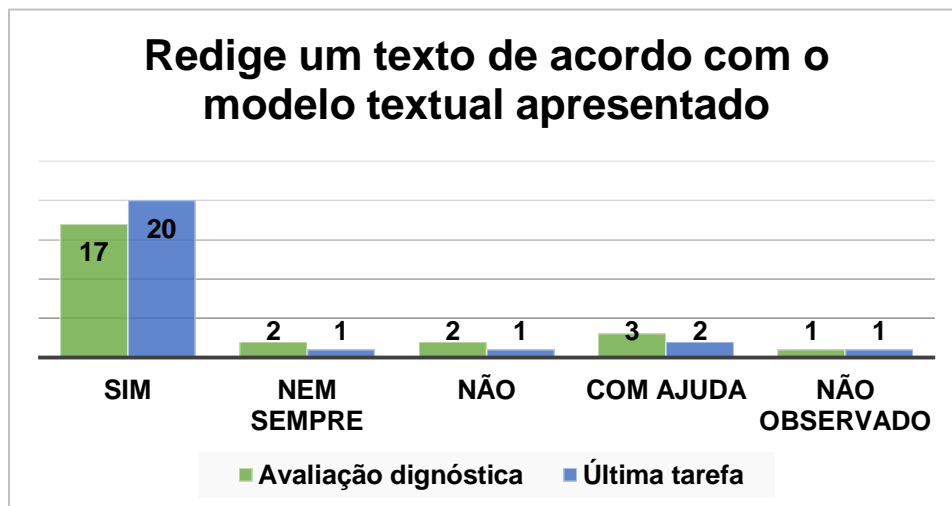
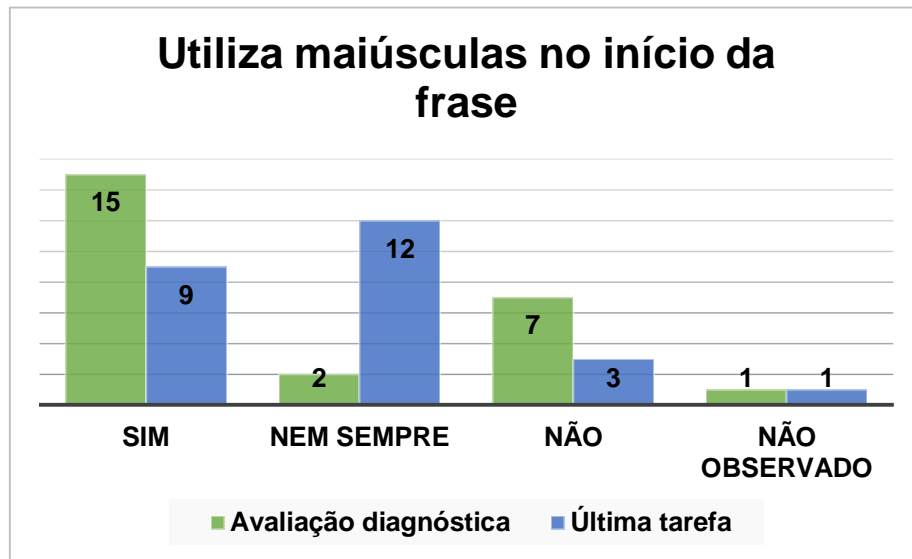
Grau	Abreviatura
Sim	S
Nem sempre	NP
Não	N

Área	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
CEL	Manipular palavras formando femininos/masculinos e singulares/plurais	Manipula palavras formando femininos/masculinos	S NP NP	S S S	S S S	S S S	S S S	S NP NP	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	NP S S	S S S
		Manipula palavras formando singulares/plurais	S S S	S NP NP	S S S	S NP NP	S S S	S S S	S NP NP	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S
	Ordenar palavras em frases	Ordena corretamente palavras em frases	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	NP NP NP	S S S
	Dividir palavras em sílabas	Divide corretamente palavras em sílabas	S NP NP	NP S S	S S S	S S S	S S S	S NP NP	S NP NP	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S
Escrita	Redigir pequenos textos de acordo com o modelo textual e com correção ortográfica	Adota as convenções ortográficas estabelecidas	NP NP NP	NP S S	S S S	N NP NP	S S S	NP NP NP	S NP NP	S S S	S S S	N NP NP	S S S	N N N	NP S S
		Utiliza maiúsculas no início de frase	S NP NP	N N N	S S S	NP S S	S S S	NP NP NP	S NP NP	S S S	S S S	NP NP NP	S S S	N N N	NP NP NP
		Redige um texto de acordo com o modelo textual	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S NP NP	N S NP	S S S	S N NP
Expressão oral	Produzir um discurso para partilha de informações e conhecimentos	Comunica de forma clara e audível	S S S		S S S	S NP NP	S NP NP	NP NP NP	NP NP NP	S NP NP	NP NP NP	S S S	S S S	NP NP NP	NP NP NP
		Articula corretamente as palavras	S S S		S S S	NP S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	NP NP NP	N NP NP
		Respeita as regras de interação discursiva	S S S		N N N	S NP NP	S N N	S S S	S S S	S S S	S S S	N N N	S S S	S S S	S S S
Comunicação oral	Compreender o essencial de textos ouvidos	Responde corretamente a questões orais acerca de um texto	S S S		S S S	S NP NP	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	NP NP NP	S S S	S NP NP	N N N

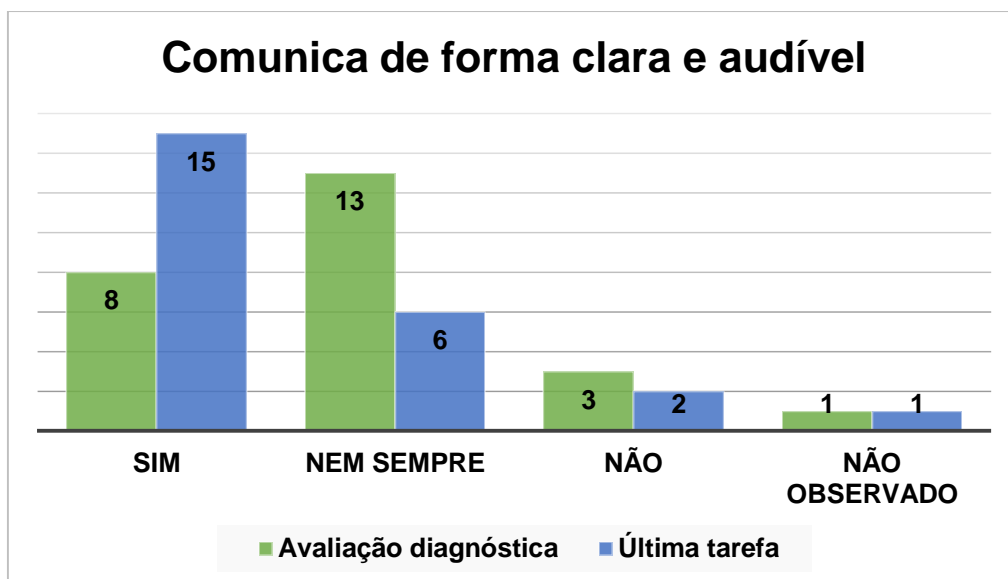
**Anexo LL. Comparação entre a avaliação inicial e a final de Português**



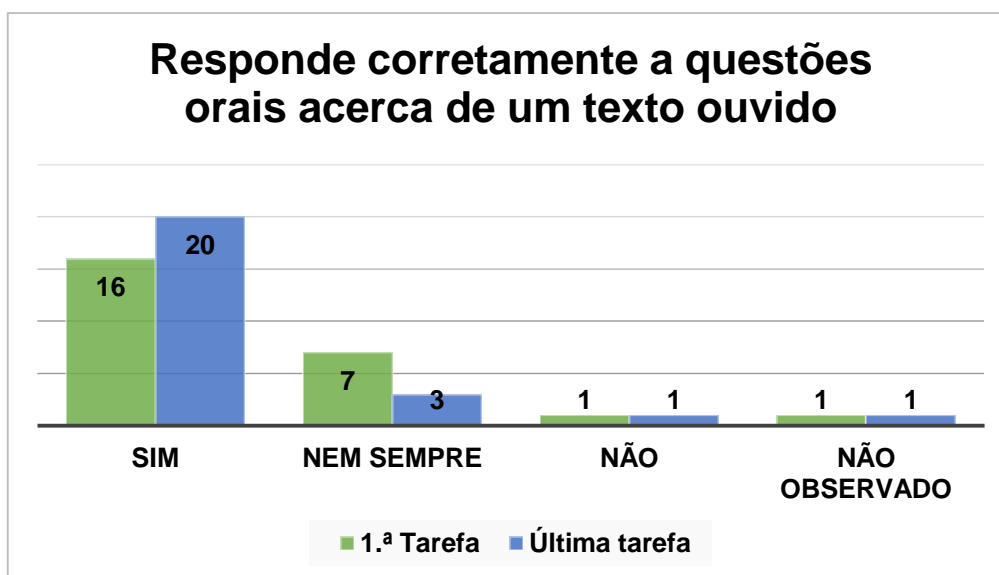
Figuras LL1, LL2 e LL3. Comparação para área do Conhecimento Explícito da Língua.



Figuras LL4 e LL5. *Comparação para área da Escrita.*



Figuras LL6. Comparação para área da Expressão Oral.



Figuras LL7. Comparação para área da Compreensão do Oral.

## Anexo MM. Avaliação final da área disciplinar de Matemática

Tabela MM1  
Grelha de avaliação final de Matemática

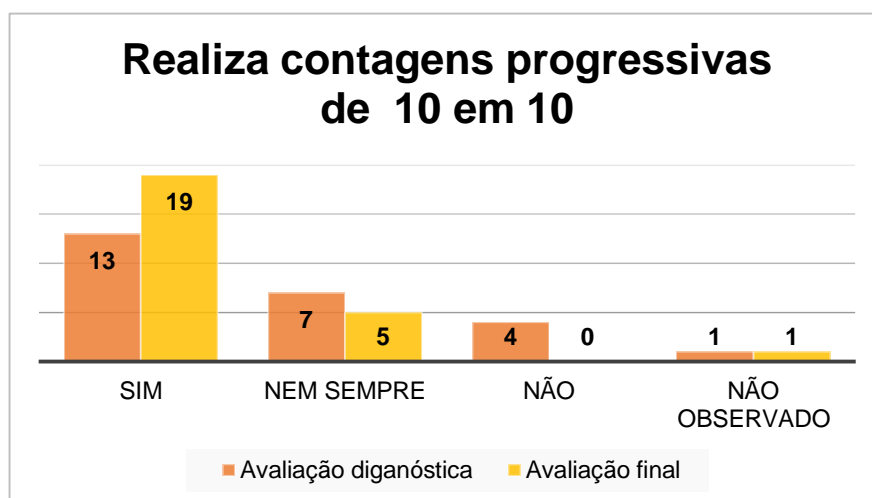
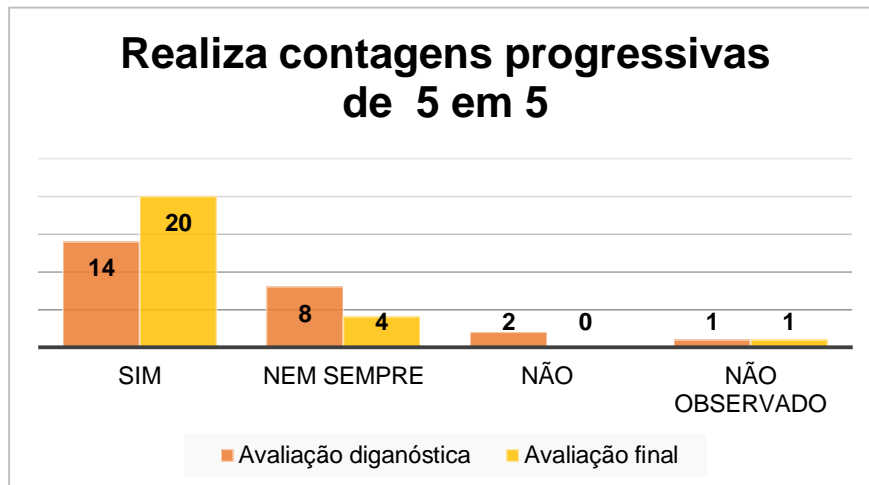
Tema	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	
Números e Operações	Realizar contagens progressivas e regressivas envolvendo naturais até 100	Realiza contagens progressivas 2 em 2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
		Realiza contagens progressivas 3 em 3	S	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Realiza contagens progressivas de 5 em 5	S	S	S	S	S	S	NP	S	S	S	S	S	S
		Realiza contagens progressivas 10 em 10	N	S	NP	S	S	S	S	S	S	S	N	S	NP
Geometria e Medida	Reconhecer sólidos geométricos	Realiza contagens regressivas 2 em 2	S	NP	NP	S	NP	NP	S	S	S	S	S	S	
		Reconhece corretamente sólidos geométricos em objetos do cotidiano	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NP	S	S
		Classifica corretamente sólidos geométricos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NP	NP	S
		Identifica corretamente as figuras geométricas que compõe os sólidos geométricos	N	S	NP	NP	S	S	NP	S	S	S	S	S	S
Organização e Tratamento de Dados	Reconhecer características dos sólidos geométricos	Decompõe corretamente quantias de dinheiro em euros e cêntimos	NP	S	NP	S	S	S	NP	S	S	S	S	S	
		Lê corretamente quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos	NP	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	NP	NP
		Agrupar corretamente os sólidos geométricos num diagrama de Venn	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Grau	Abreviatura
Sim	S
Nem sempre	NP
Não	N

<sup>1</sup> A última coluna contida em cada um dos alunos diz respeito à média decorrente da avaliação de cada um dos indicadores de avaliação. Esta foi realizada tendo em conta a evolução das aprendizagens dos alunos durante as semanas de 20 de abril a 29 de maio.

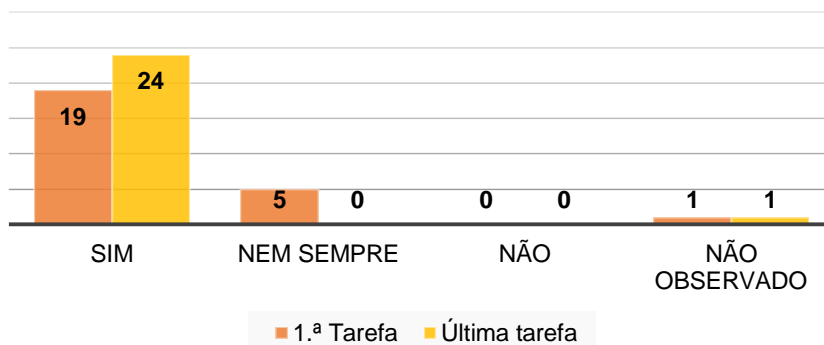
Tema	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ		
Números e Operações	Realizar contagens progressivas e regressivas envolvendo naturais até 100	Realiza contagens progressivas 2 em 2	S	N	NP	S	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	
		Realiza contagens progressivas 3 em 3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Realiza contagens progressivas de 5 em 5	S	S	S	S	S	S	NP	NP	NP	S	S	S	S	S	S
		Realiza contagens progressivas 10 em 10	S	NP	NP	S	S	S	S	N	NP	NP	S	S	S	S	S
Geometria e Medida	Reconhecer sólidos geométricos	Realiza contagens regressivas 2 em 2	S	N	NP	N	NP	NP	S	S	S	S	NP	NP	S	S	
		Reconhece corretamente sólidos geométricos em objetos do cotidiano	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Classifica corretamente sólidos geométricos	S	NP	NP	S	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Identifica corretamente as figuras geométricas que compõe os sólidos geométricos	S	S	S	NP	NP	NP	S	S	S	S	NP	NP	S	S	S
Organização e Tratamento de Dados	Reconhecer características dos sólidos geométricos	Decompõe corretamente quantias de dinheiro em euros e cêntimos	N	NP	NP	N	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	
		Lê corretamente quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos	S	S	S	N	S	NP	S	S	S	NP	S	S	S	S	S
		Agrupa corretamente os sólidos geométricos num diagrama de Venn	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

## Anexo NN. Comparação entre a avaliação inicial e a final de Matemática

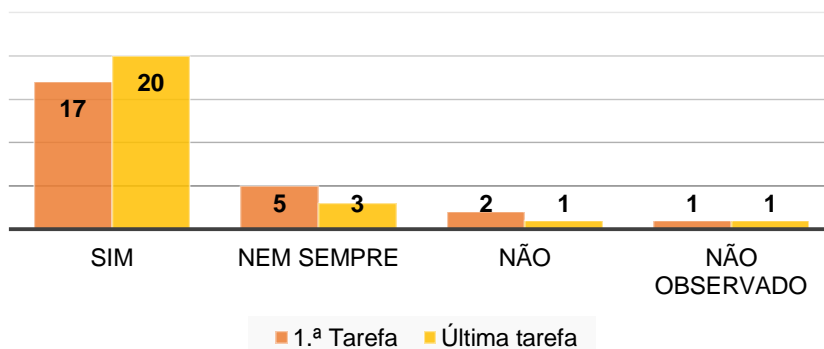


Figuras NN1 e NN2. Comparação para o tema Números e Operações.

### Reconhece corretamente sólidos geométricos em objetos do cotidiano

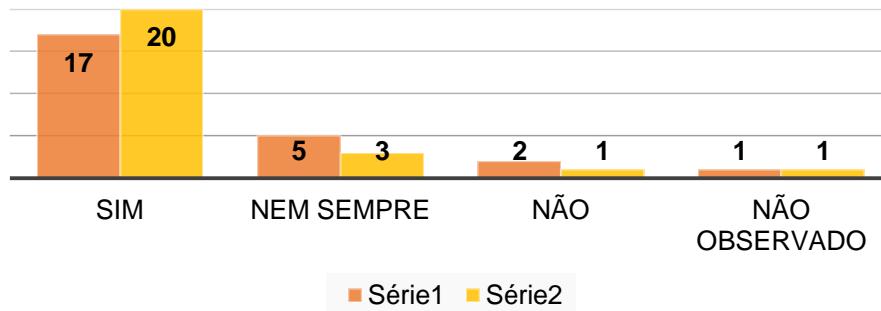


### Identifica corretamente as figuras geométricas que compõem os sólidos geométricos

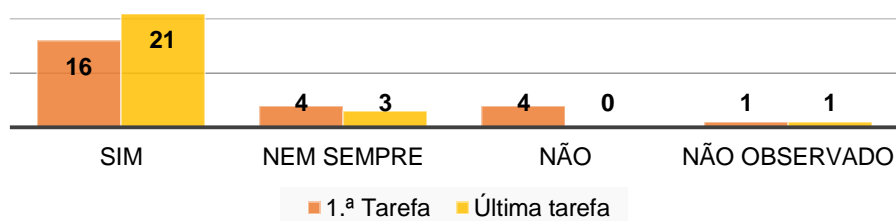


Figuras NN3 e NN4. Comparação para o tema Geometria e Medida – Sólidos geométricos.

### Decompõe corretamente quantias de dinheiro em euros e cêntimos



### Lê corretamente quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos



Figuras NN5 e NN6. Comparação para o tema Geometria e Medida – Dinheiro.

### Agrupa corretamente os sólidos geométricos num diagrama de Venn



Figura NN7: Análise do tema Organização e Tratamento de Dados.

## Anexo OO. Avaliação final da área disciplinar de Estudo do Meio

Tabela OO1  
Grelha de avaliação final de Estudo do Meio

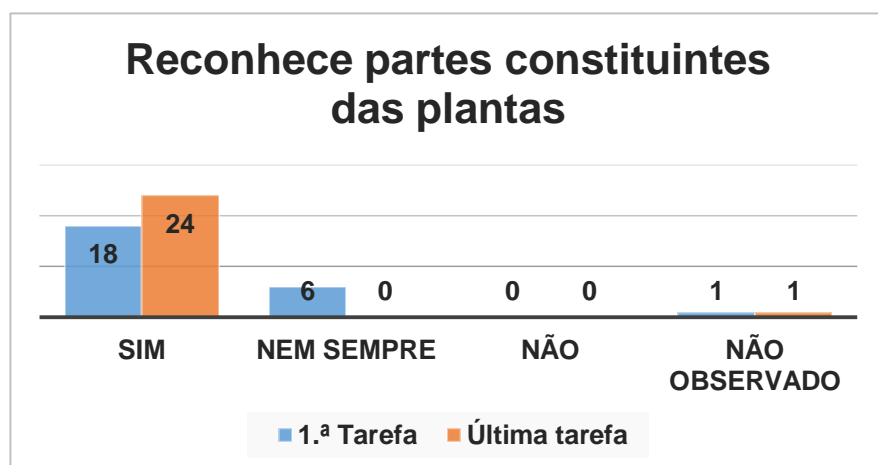
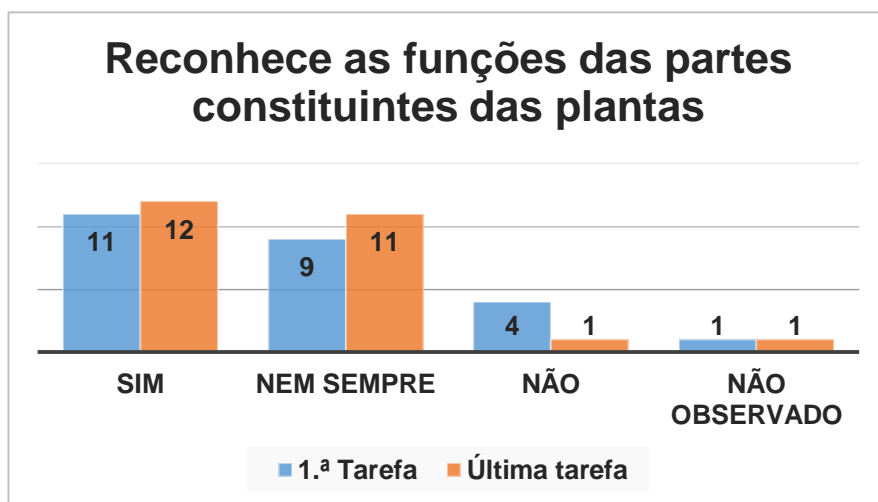
Tema	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG
Plantas	Reconhecer as partes constituintes das plantas mais comuns	Reconhece partes constituintes das plantas	S S S	S S S	S S S	NP S S	S S S		S S S	S S S	NP S S	S S S	S S S	NP S S	S S S
	Reconhecer as funções das partes constituintes das plantas	Reconhece as funções das partes constituintes das plantas	S NP NP	S S S	NP S S	S S S	S NP NP		NP S S	NP S S	S S S	N NP NP	N NP NP	NP NP NP	N NP NP
Animais	Distinguir animais selvagens de animais domésticos	Distingue animais selvagens de animais domésticos	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S		S S S	S S S	S S S	S S S	NP S S	S S S	NP NP NP
	Reconhecer os diferentes tipos de alimentação dos animais	Reconhece os diferentes tipos de alimentação dos animais	NP S S	S S S	NP NP NP	S S S	NP NP NP		NP NP NP	NP S S	S S S	S S S	NP S S	S S S	NP S S
Água	Reconhecer características externas dos animais	Reconhece os diferentes tipos de revestimento dos animais	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S		S S S	NP NP NP	NP NP NP	NP S S	NP NP NP	S S S	NP NP NP
	Reconhecer as diferentes formas sob as quais a água se encontra na Natureza	Reconhece as diferentes formas sob as quais a água se encontra na Natureza	S	S	S	S	NP		NP	S	S	NP	S	S	S

Grau	Abreviatura
Sim	S
Nem sempre	NP
Não	N

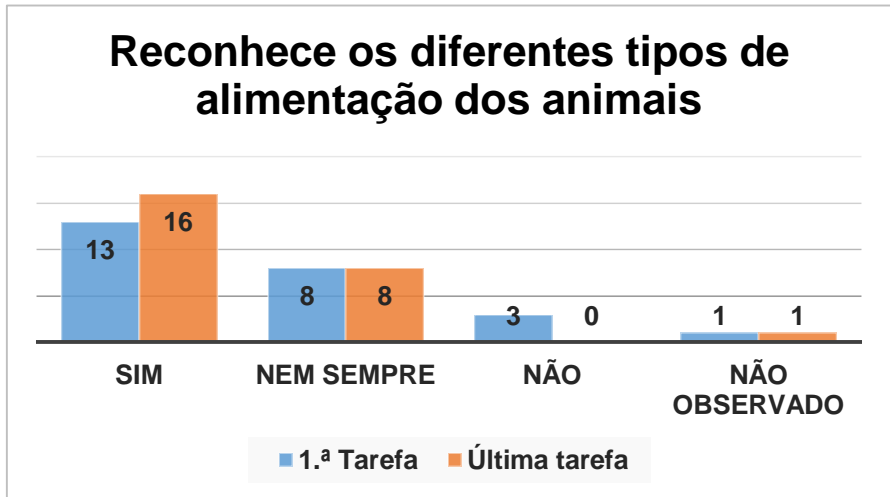
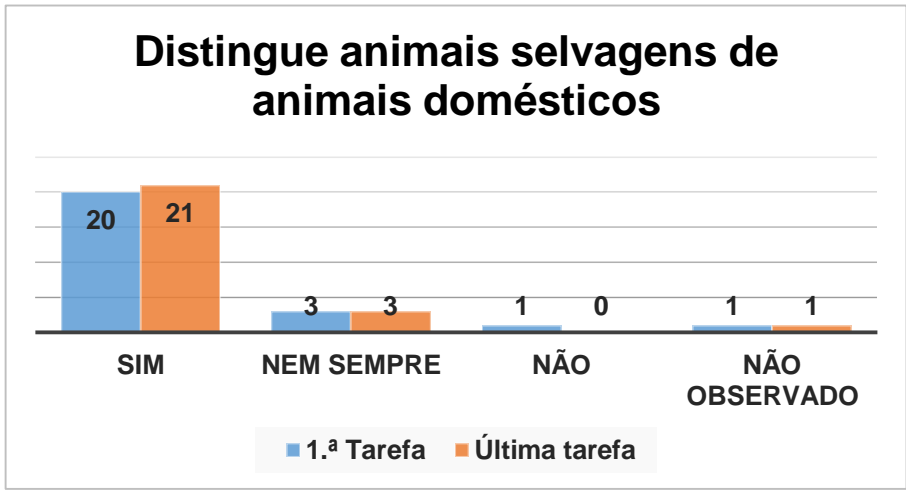
<sup>1</sup>A última coluna contida em cada um dos alunos diz respeito à média decorrente da avaliação de cada um dos indicadores de avaliação. Esta foi realizada tendo em conta a evolução das aprendizagens dos alunos durante as semanas de 20 de abril a 29 de maio.

Tema	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Plantas	Reconhecer as partes constituintes das plantas mais comuns	Reconhece partes constituintes das plantas	S S S	S S S	S S S	NS S S	NP S S	S S S	S S S	S S S	S S S	NP S NP	S S S	S S S
	Reconhecer as funções das partes constituintes das plantas	Reconhece as funções das partes constituintes das plantas	NP NP NP	NP S S	S S S	S NP NP	NP N NP	S S S	NP NP NP	NP S S	NP NP NP	S S S	N NP NP	S S S
Animais	Distinguir animais selvagens de animais domésticos	Distingue animais selvagens de animais domésticos	S S S	S S S	NP S S	S NP NP	S S S	S S S	S S S	NP NP NP	S S S	S S S	S S S	S S S
	Reconhecer os diferentes tipos de alimentação dos animais	Reconhece os diferentes tipos de alimentação dos animais	N NP NP	S S S	N NP NP	S S S	S S S	S NP NP	S S S	N NP NP	S S S	S S S	NP NP NP	S S S
	Reconhecer características externas dos animais	Reconhece os diferentes tipos de revestimento dos animais	NP S S	S S S	NP NP NP	S NP NP	S S S	NP NP NP	NP S S	S S S	NP NP NP	S S S	NP NP NP	S NP NP
Água	Reconhecer as diferentes formas sob as quais a água se encontra na Natureza	Reconhece as diferentes formas sob as quais a água se encontra na Natureza	NP	S	S	S	NP	S	S	S	S	S	S	S

## Anexo PP. Comparação entre a avaliação inicial e a final de Estudo do Meio



Figuras PP1 e PP2. Comparação para o tema Plantas.



Figuras PP3 e PP4. *Comparação para o tema Animais.*

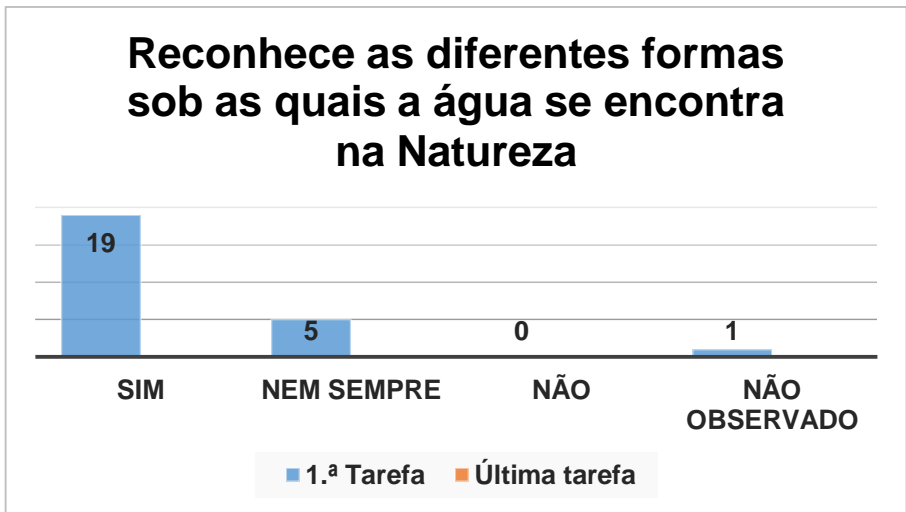
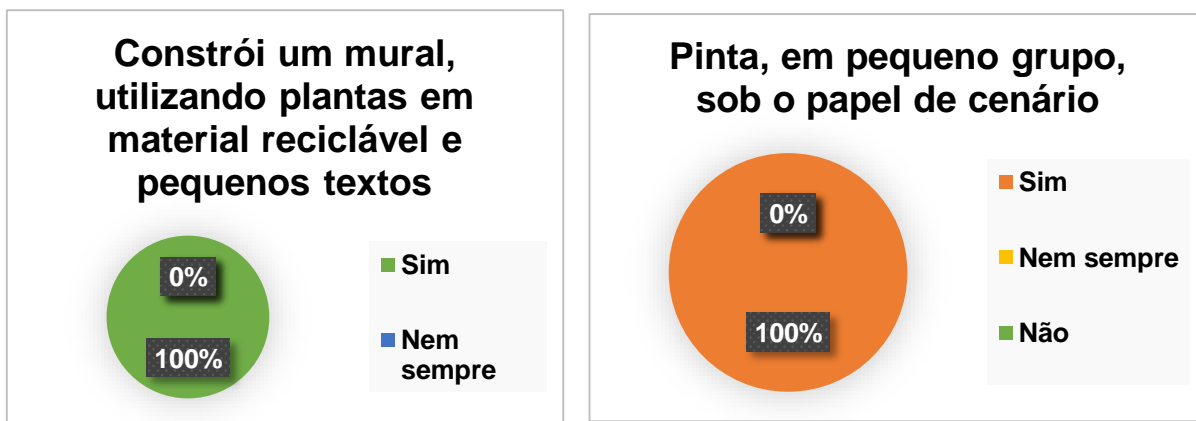


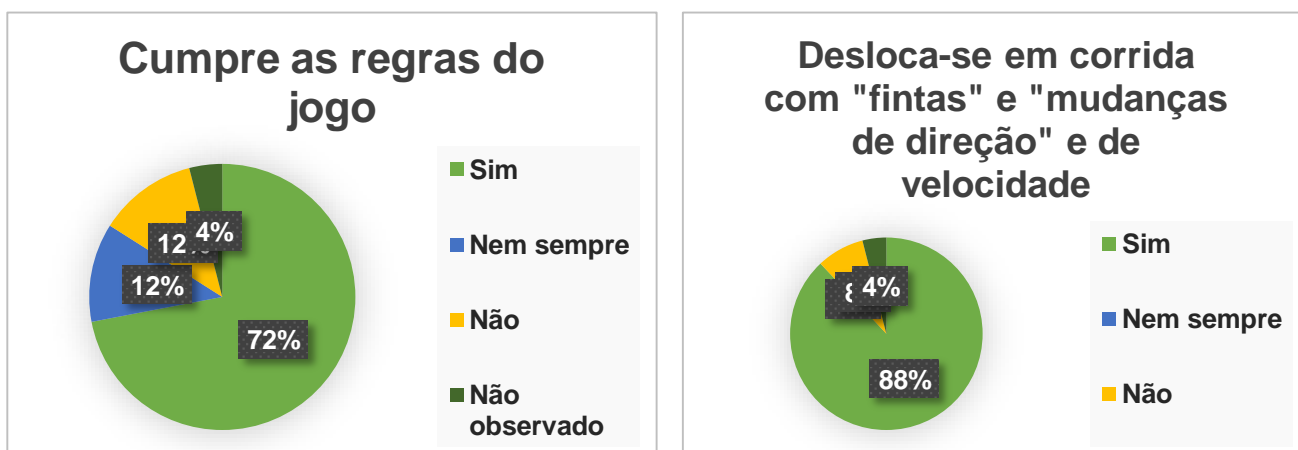
Figura PP5. *Análise do tema Água.*

## Anexo QQ. Avaliação final de Expressão Plástica



Figuras QQ1 e QQ2. Avaliação final de Expressão Plástica.

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



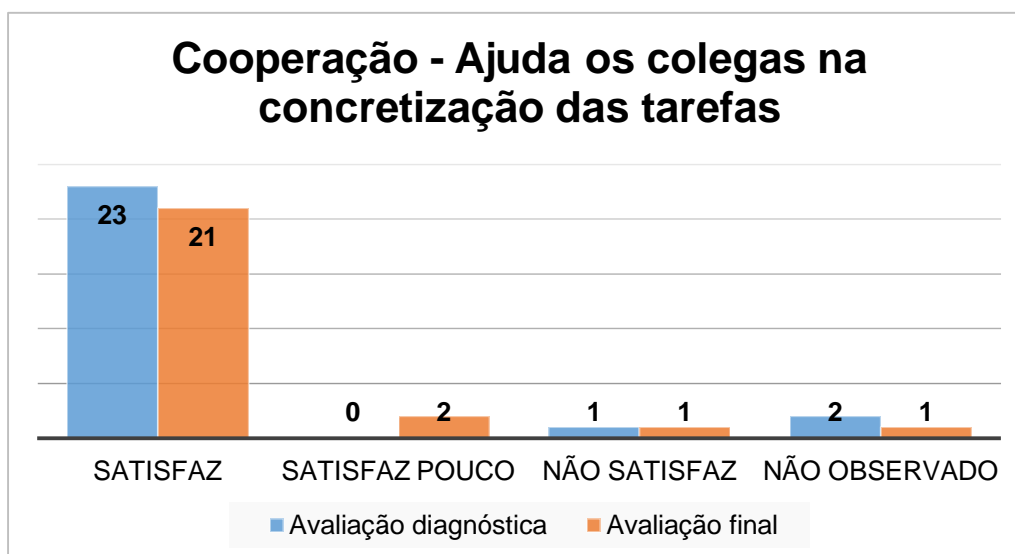
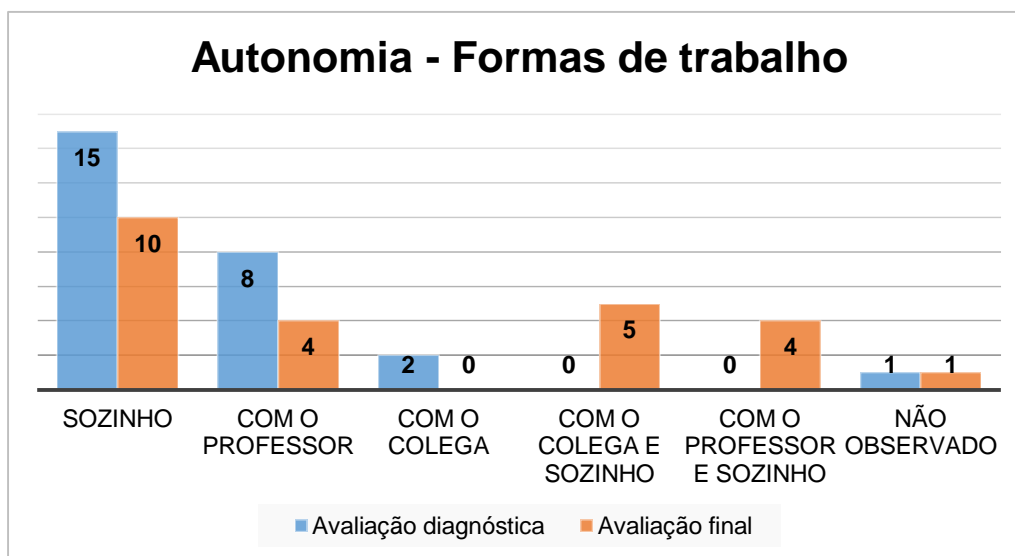
Figuras RR1 e RR2. Avaliação final de Expressão Físico-Motora.

## Anexo SS. Avaliação final das Competências Sociais

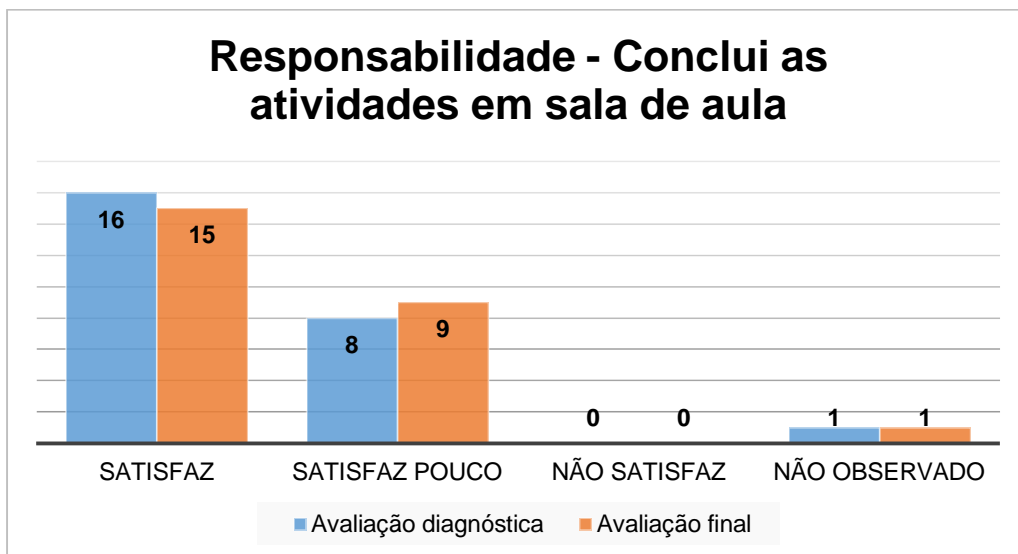
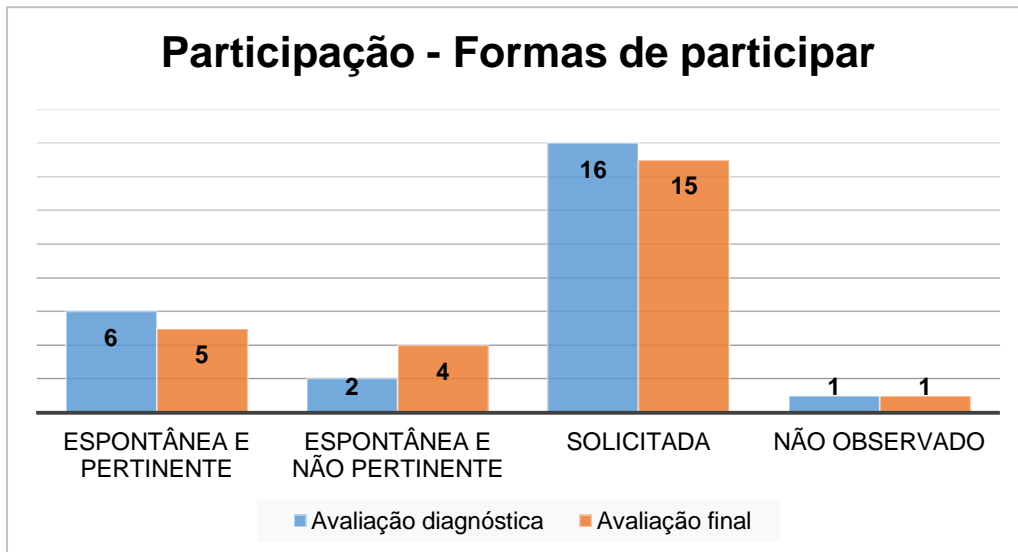
Tabela SS1  
Grelha de avaliação final das Competências Sociais

Indicadores	N.º		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
	Nome		B S	D M	G C	G H	LS	LB	M S	IF	L C	MA	M C	M P	MG	N C	N F	R F	R S	S M	S N	S C	S A	T R	V L	V B	A Z	
Autonomia	Realiza o trabalho	Sozinho		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	
		Com ajuda	Professor	X										X		X	X		X			X		X	X			
			Colegas									X	X								X		X			X		
	Apreciação ao nível da autonomia																											
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais																											
	Pede ajuda aos colegas nas tarefas individuais																											
Relacionamento	Com a professora																											
	Com os colegas																											
Participação	Participa	Espontaneamente	Pertinente	X								X					X		X						X			
			Não pertinente	X				X											X					X				
	Quando solicitado				X	X			X	X	X		X	X	X	X				X	X	X	X			X	X	
	Respeita as regras de comunicação	Pede a palavra																										
		Aguarda a vez																										
	Não participa																											
Respeita o trabalho que está a ser desenvolvido																												
Responsabilidade	Cumpre as suas tarefas da sala																											
	Conclui as atividades																											
	Respeita os horários																											
	Respeita o trabalho dos colegas																											
	Respeita ideias e opiniões																											

## Anexo TT. Comparação entre a avaliação inicial e a final das Competências Sociais

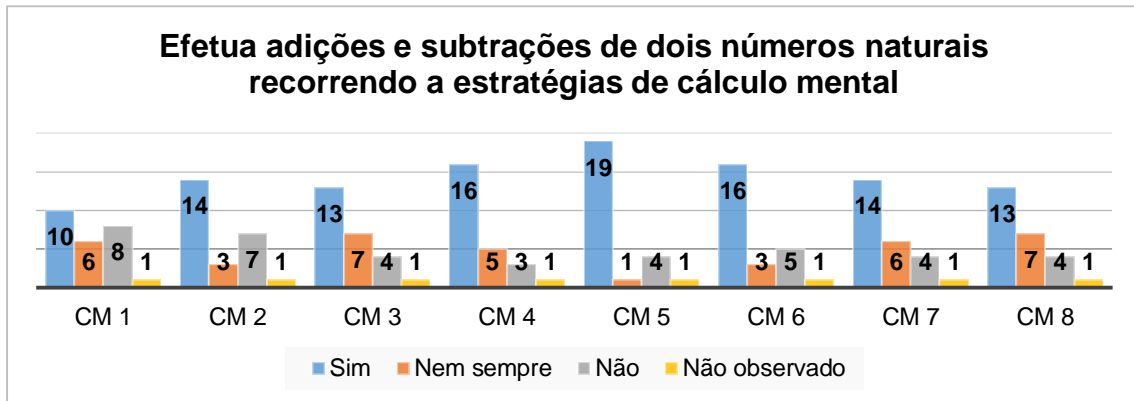


Figuras TT1 e TT2. Comparação para a Autonomia e Cooperação.

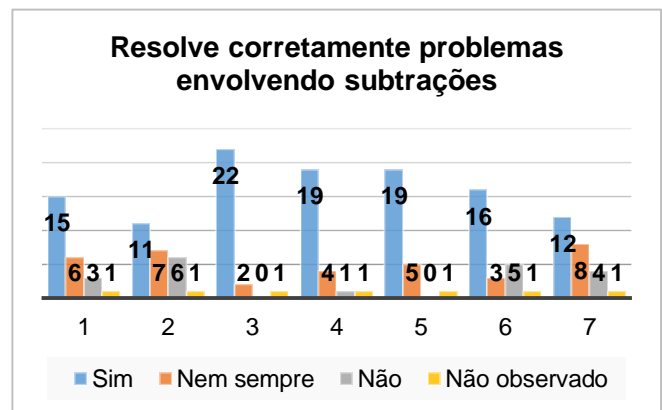
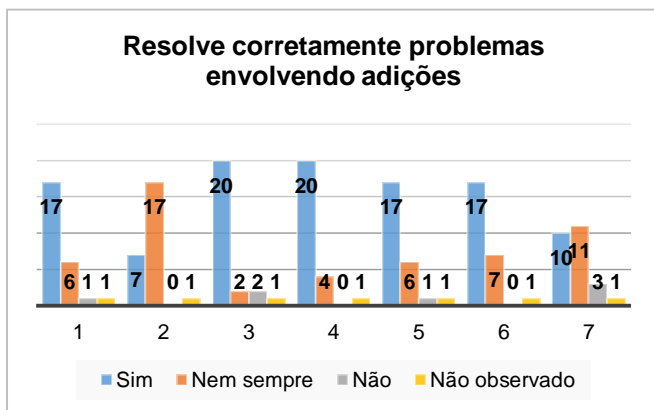


Figuras TT3 e TT4. Comparação para a Participação e Responsabilidade.

## Anexo UU. Avaliação do objetivo geral: *Desenvolver o raciocínio matemático*



Figuras UU1. Avaliação da rotina Cálculo Mental.



Figuras UU2 e UU3. Avaliação da rotina de Problema da Semana.

## Anexo VV. Avaliação do objetivo geral: *Desenvolver a competência ortográfica*

Tabela VV1.

*Grelha de avaliação relativa à ficha de ortografia utilizada no início e no fim da investigação*

Palavras	Ortografia inicial		Ortografia final	
	Certas	Erradas	Certas	Erradas
<b>festejar</b>	15	9	18	6
<b>galinha</b>	21	3	24	0
<b>filhos</b>	20	4	23	1
<b>milho</b>	20	4	23	1
<b>frango</b>	19	5	22	2
<b>peixe</b>	22	2	23	1
<b>crocodilo</b>	17	7	20	4
<b>fruta</b>	15	9	21	3
<b>papagaio</b>	23	1	24	0
<b>cima</b>	10	14	16	8
<b>pregos</b>	21	3	21	3
<b>cordão</b>	23	1	24	0
<b>limão</b>	23	1	24	0
<b>amanhã</b>	24	0	24	0
<b>cartões</b>	24	0	24	0
<b>pulmões</b>	24	0	24	0
<b>pães</b>	24	0	24	0

Tabela VV2.

*Grelha de avaliação de erros ortográficos para a ficha de diagnose*

Palavras <sup>14</sup>	Ortografia
<b>festejar</b>	Fejtejar; Festesar; ftjar; fextejar
<b>filhos</b>	Finhos
<b>milho</b>	Minho; Miho
<b>frango</b>	Frago; carango; fago
<b>peixe</b>	Peise;
<b>crocodilo</b>	Corcodilo; crucodilo; crocodil
<b>fruta</b>	Frota; feruta
<b>papagaio</b>	papagio
<b>cima</b>	Sima
<b>pregos</b>	Peregu; pegos

<sup>14</sup> As palavras que foram contabilizadas como erradas mas a sua ortografia não aparece na tabela, deve-se ao facto dos alunos não terem preenchido os espaços dessas palavras

**Anexo WW. Avaliação do objetivo geral: *Desenvolver hábitos de trabalho em grupo***

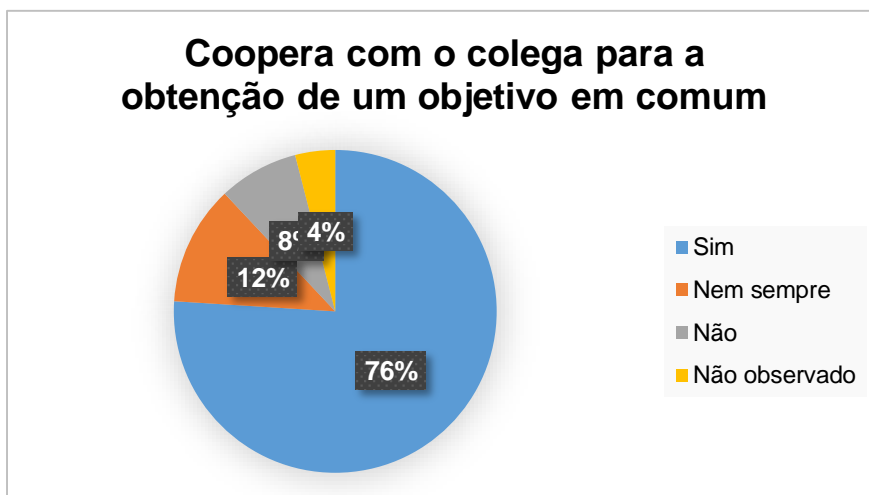


Figura WW1. Avaliação final do objetivo geral.

**Anexo XX. Avaliação do objetivo geral: *Fomentar a leitura, tornando-a fluente***

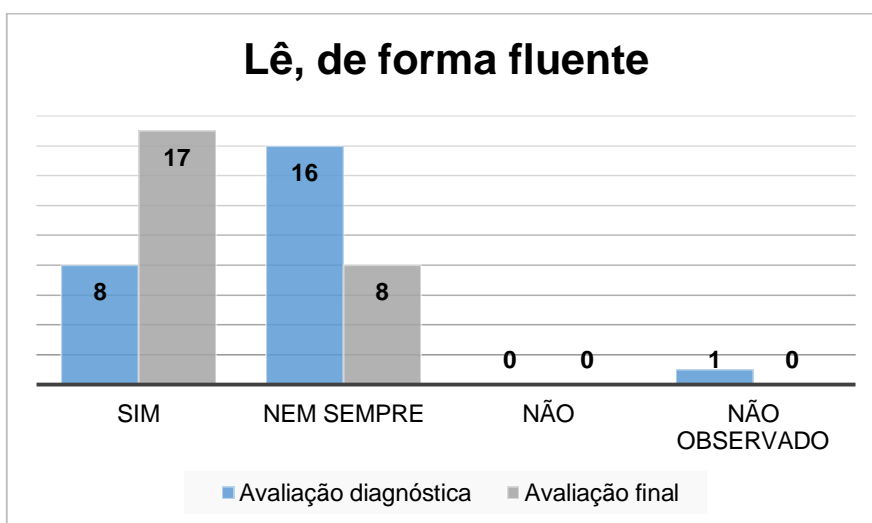


Figura XX1. Comparação entre a avaliação inicial e a avaliação final do objetivo geral.

## Anexo YY. Avaliações semanais do Caderno de Leitura

Tabela YY1.

Grelhas de avaliação semanais relativas ao Caderno de Leitura

Grelha de Avaliação n.º 1 – Caderno de Leitura															
Alunos		Objetivos específicos													
		1.	2.					3.			4.				
		Indicadores de avaliação													
		1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ														
2	BN														
3	DM														
4	GC														
5	GH														
6	LS														
7	LB														
8	MS														
9	IF														
10	LC														
11	MA														
12	MC														
13	MP														
14	MG														
15	NC														
16	NF														
17	RF														
18	RS														
19	SM														
20	SN														
21	SC														
22	SA														
23	TR														
24	VL														
25	VB														

Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana: 16

Grelha de Avaliação n.º 2 – Caderno de Leitura															
Alunos		Objetivos específicos													
		1.				2.					3.			4.	
		Indicadores de avaliação													
		1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ														
2	BN														
3	DM														
4	GC														
5	GH														
6	LS														
7	LB														
8	MS														
9	IF														
10	LC														
11	MA														
12	MC														
13	MP														

14	MG														
15	NC														
16	NF														
17	RF														
18	RS														
19	SM														
20	SN														
21	SC														
22	SA														
23	TR														
24	VL														
25	VB														

Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana: 55

Grelha de Avaliação n.º 3 – Caderno de Leitura															
Alunos		Objetivos específicos													
		1.				2.					3.			4.	
		Indicadores de avaliação													
		1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ														
2	BN														
3	DM														
4	GC														
5	GH														
6	LS														
7	LB														
8	MS														
9	IF														
10	LC														
11	MA														
12	MC														
13	MP														
14	MG														

15	NC														
16	NF														
17	RF														
18	RS														
19	SM														
20	SN														
21	SC														
22	SA														
23	TR														
24	VL														
25	VB														

Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana: 49

Grelha de Avaliação n.º 4 – Caderno de Leitura															
Alunos		Objetivos específicos													
		1.				2.					3.			4.	
		Indicadores de avaliação													
		1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ														
2	BN														
3	DM														
4	GC														
5	GH														
6	LS														
7	LB														
8	MS														
9	IF														
10	LC														
11	MA														
12	MC														
13	MP														
14	MG														
15	NC														
16	NF														
17	RF														

18	RS														
19	SM														
20	SN														
21	SC														
22	SA														
23	TR														
24	VL														
25	VB														

Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana: 41

Grelha de Avaliação n.º 5 – Caderno de Leitura															
Alunos		Objetivos específicos													
		1.				2.					3.			4.	
		Indicadores de avaliação													
		1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ														
2	BN														
3	DM														
4	GC														
5	GH														
6	LS														
7	LB														
8	MS														
9	IF														
10	LC														
11	MA														
12	MC														
13	MP														
14	MG														
15	NC														
16	NF														
17	RF														

18	RS														
19	SM														
20	SN														
21	SC														
22	SA														
23	TR														
24	VL														
25	VB														

Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana: 40

Grelha de Avaliação n.º 6 – Caderno de Leitura														
Alunos	Objetivos específicos													
	1.	2.							3.			4.		
	Indicadores de avaliação													
	1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ													
2	BN													
3	DM													
4	GC													
5	GH													
6	LS													
7	LB													
8	MS													
9	IF													
10	LC													
11	MA													
12	MC													
13	MP													
14	MG													
15	NC													
16	NF													
17	RF													

18	RS													
19	SM													
20	SN													
21	SC													
22	SA													
23	TR													
24	VL													
25	VB													

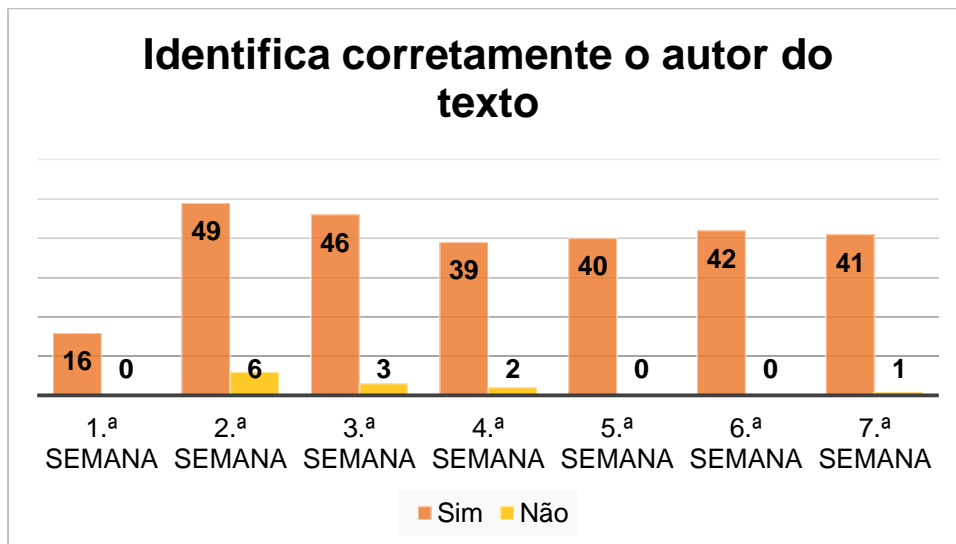
Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana: 42

Grelha de Avaliação n.º 7 – Caderno de Leitura														
Alunos	Objetivos específicos													
	1.	2.							3.			4.		
	Indicadores de avaliação													
	1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.
1	AZ													
2	BN													
3	DM													
4	GC													
5	GH													
6	LS													
7	LB													
8	MS													
9	IF													
10	LC													
11	MA													
12	MC													
13	MP													
14	MG													
15	NC													
16	NF													
17	RF													

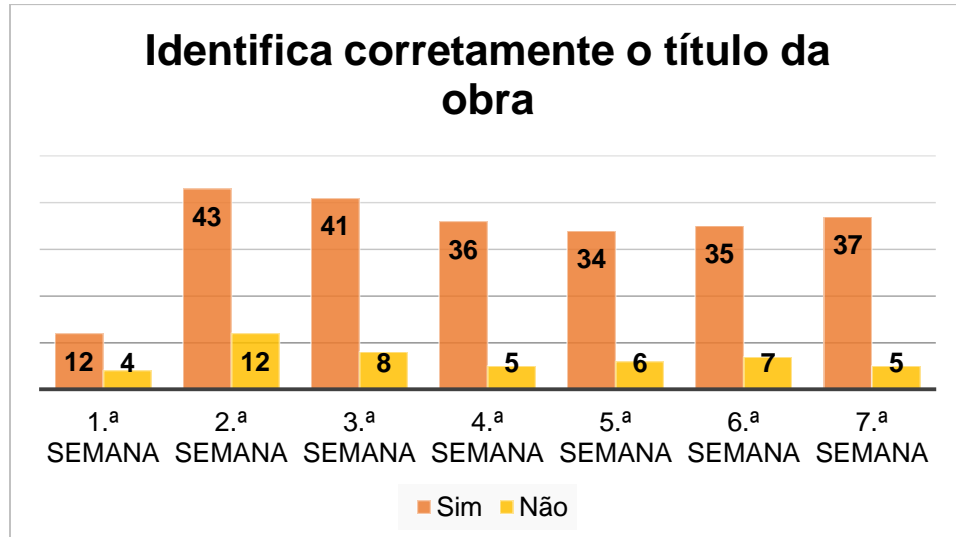
18	RS													
19	SM													
20	SN													
21	SC													
22	SA													
23	TR													
24	VL													
25	VB													

Total de textos lidos pelos alunos ao longo da semana: 42

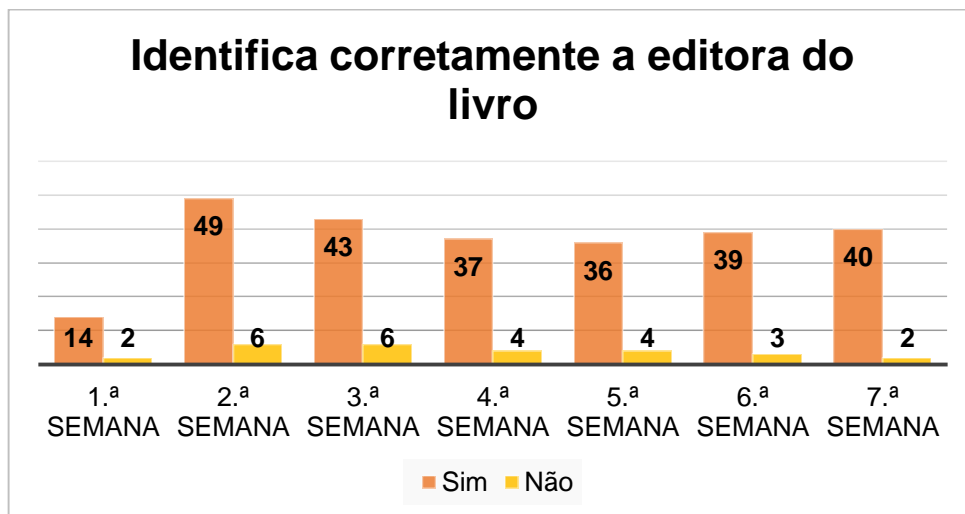
## Anexo ZZ. Avaliação da identificação de vocabulário relativo à obra



Figuras ZZ1. Avaliação da identificação correta do nome do autor da obra.

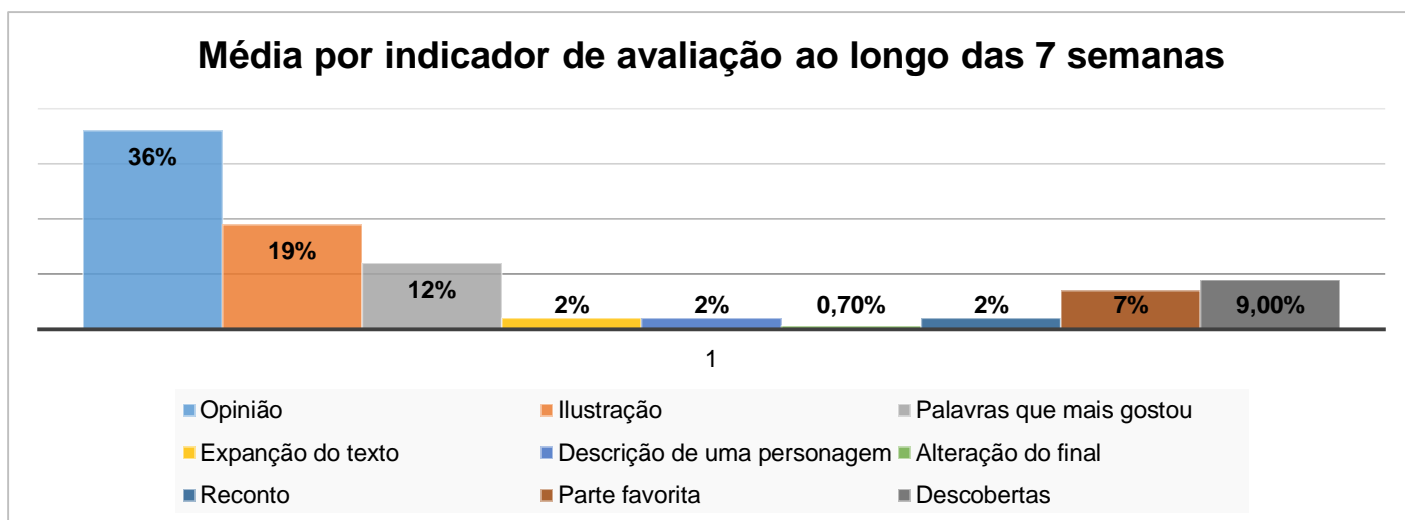


Figuras ZZ2. Avaliação da identificação correta do título da obra.



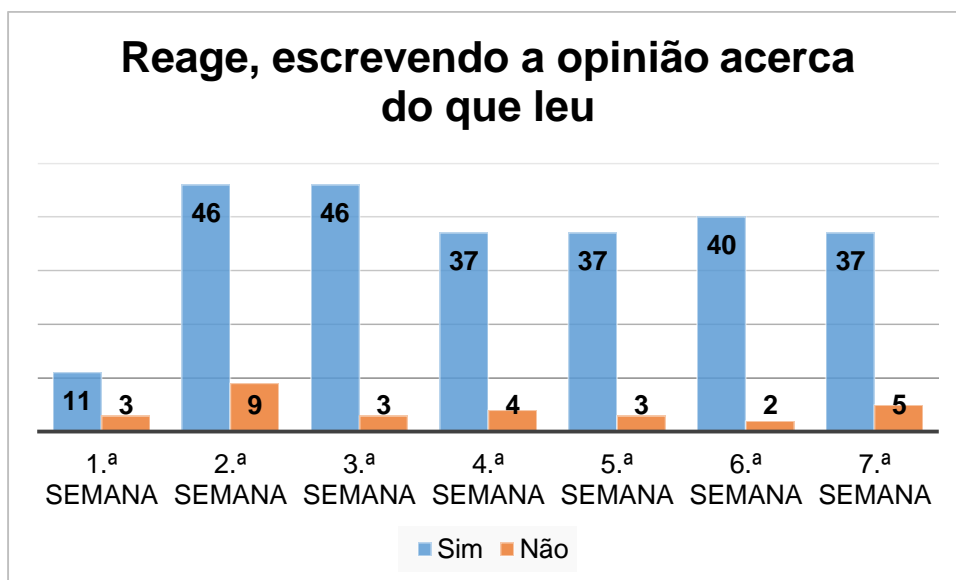
Figuras ZZ3. Avaliação da identificação correta da editora do livro.

## Anexo AAA. Avaliação percentual de cada atividade ao longo das sete semanas

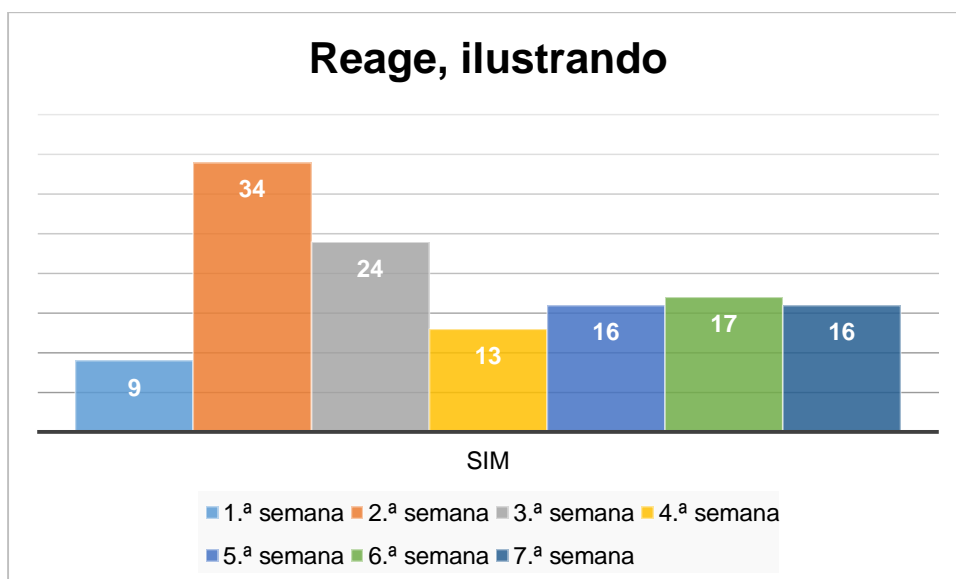


Figuras AAA1. Avaliação percentual de cada atividade ao longo das sete semanas.

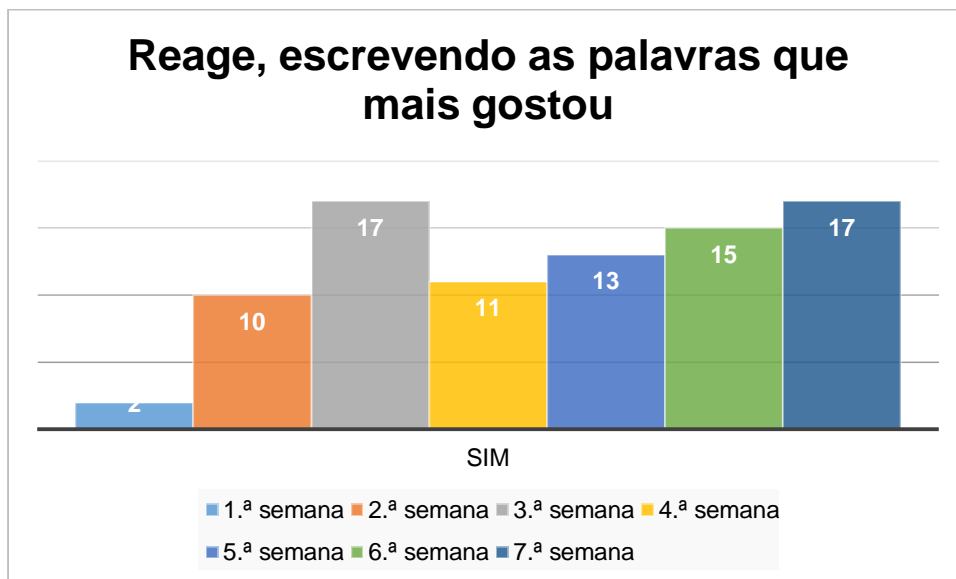
## Anexo BBB. Avaliação das atividades realizadas no Caderno de Leitura durante o período de intervenção



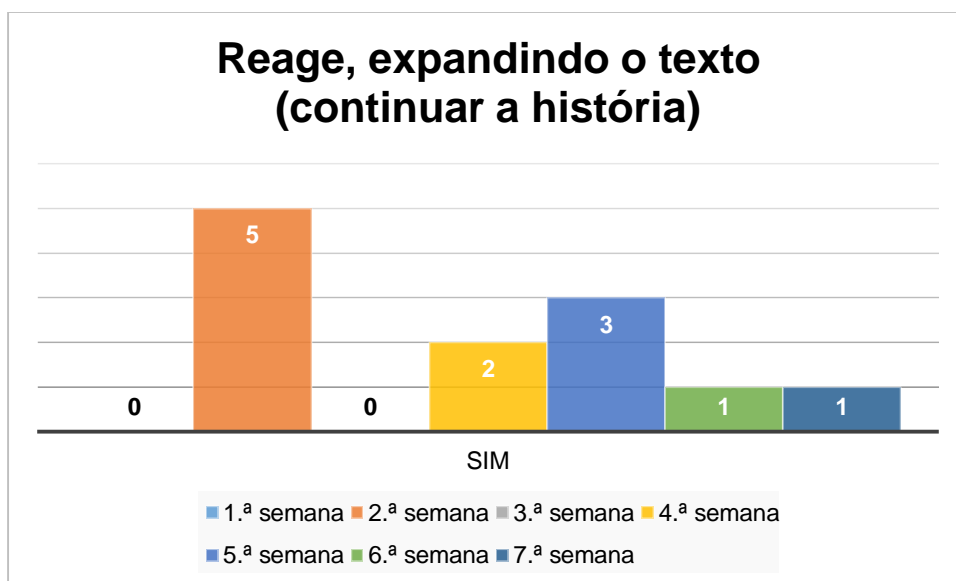
Figuras BBB1. Avaliação da atividade de opinião.



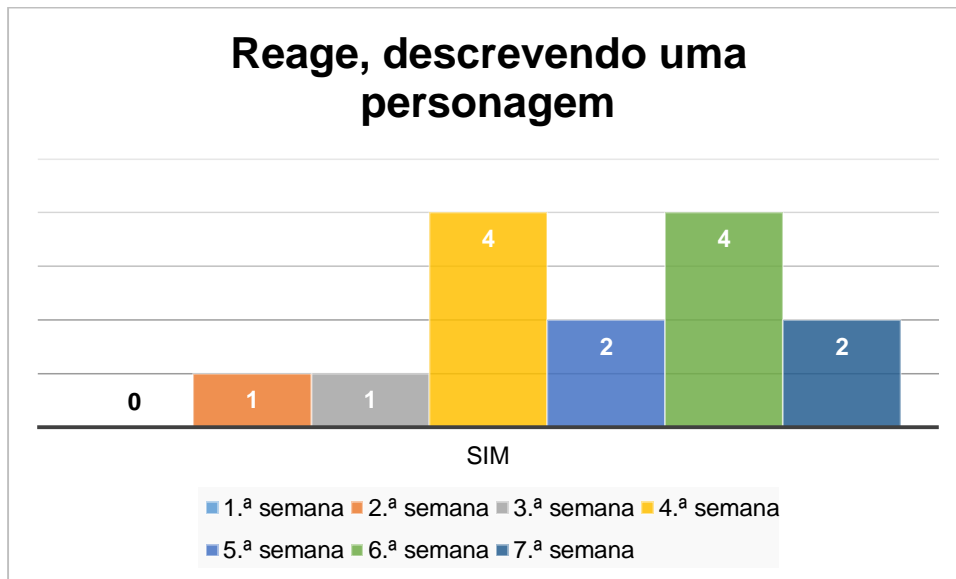
Figuras BBB2. Avaliação da atividade de ilustração.



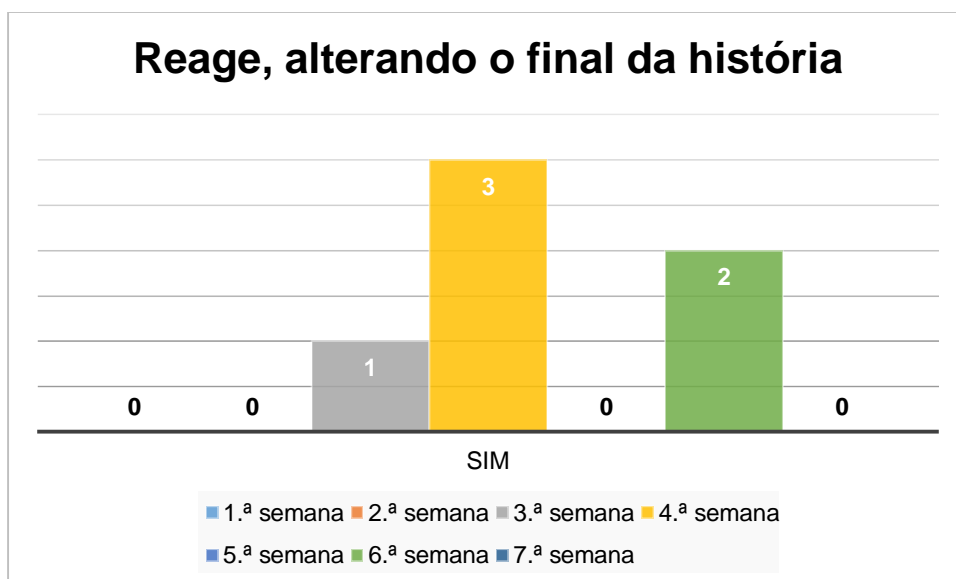
Figuras BBB3. Avaliação da atividade de escrita das palavras preferidas.



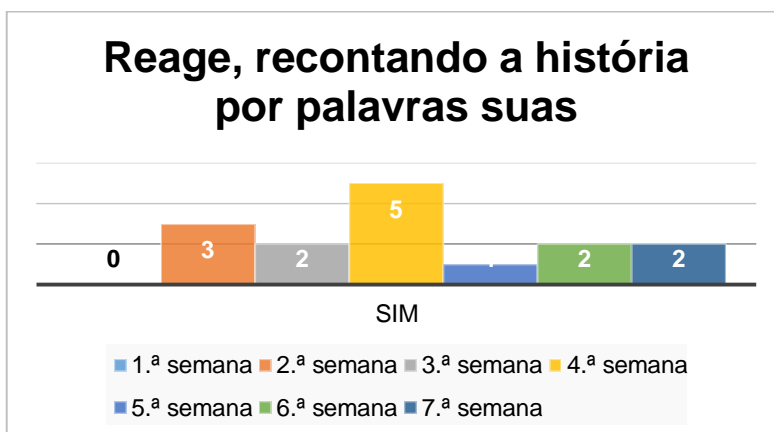
Figuras BBB4. Avaliação da atividade de expansão do texto.



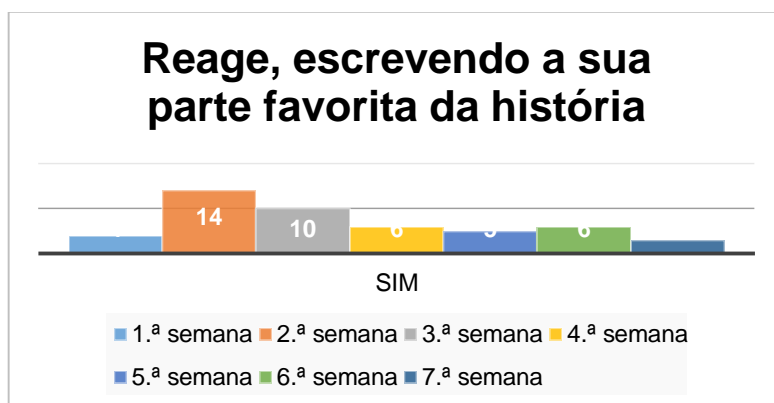
Figuras BBB5. Avaliação da atividade de descrição de uma personagem.



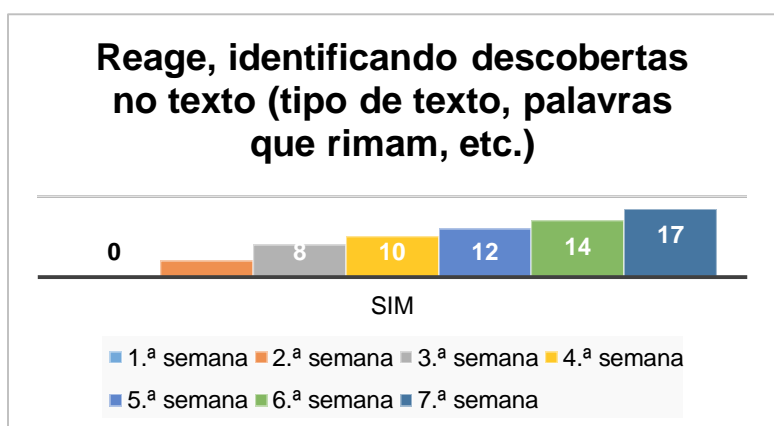
Figuras BBB6. Avaliação da atividade de alteração do final da história.



Figuras BBB7. Avaliação da atividade de reconto da história.



Figuras BBB8. Avaliação da atividade de escrita da parte favorita da história.



Figuras BBB9. Avaliação da atividade de descobertas textuais.