



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**AVALIAR COMPETÊNCIAS DE ESCRITA:  
CONTAR E EXPLICAR NO 5.º ANO DE  
ESCOLARIDADE**

**Inês Filipa Coelho Alves**

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

**2019**



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**AVALIAR COMPETÊNCIAS DE ESCRITA:  
CONTAR E EXPLICAR NO 5.º ANO DE  
ESCOLARIDADE**

**Inês Filipa Coelho Alves**

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

Orientador: Prof. Doutora Otilia Sousa

**2019**

*Sem sonhos, a vida não tem brilho.  
Sem metas, os sonhos não têm alicerces.  
Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.*

August Cury

## **AGRADECIMENTOS**

Estou prestes a concretizar um dos meus maiores sonhos. Ser professora. Ser professora é ter a oportunidade de contribuir para um mundo melhor e escrever a história do futuro. Foi um percurso repleto de felicidade e de desafios que só consegui superar com o apoio das pessoas mais importantes na minha vida.

À minha mãe e à minha família pela força, pelo incentivo e pelo carinho que demonstraram ao longo de toda a minha vida académica. **Obrigada!**

Ao meu namorado, Diogo, por ter feito esta caminhada a meu lado, pela sua ajuda e compreensão, especialmente por estar sempre disponível, quando sacrificava os dias, as noites, os fins de semana e os feriados durante a elaboração do presente relatório. **Obrigada!**

Aos meus amigos por me conseguirem tirar um sorriso sincero e espontâneo nos momentos menos bons e por compartilharem os melhores momentos da minha vida. **Obrigada!**

A todos os meus colegas que viveram comigo este percurso formativo, partilhando as alegrias e as angústias. Sem vocês não seria possível. **Obrigada!**

Aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa e às professoras cooperantes por compartilharem o seu saber e conhecimento comigo sempre com muita dedicação e paciência. **Obrigada!**

A todas as crianças que partilharam a sua sala de aula comigo, possibilitando que eu as ensinasse e aprendesse com as mesmas. **Obrigada!**

Por fim, um agradecimento muito especial à Professora Otilia, pela sua disponibilidade e orientação, pelas suas valiosas sugestões e igualmente pelo seu apoio constante. **Obrigada do fundo do coração!**

## RESUMO

A escrita é uma competência essencial e transversal a todas as áreas do currículo e do quotidiano. Escrever é, assim, uma prática que deve ser assídua na sala de aula proporcionando aos alunos um acompanhamento em todas as fases do processo de escrita. Neste estudo, analisam-se competências de escrita compositiva (narração e exposição) e ortográfica.

Foi realizado em duas turmas do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa escola dum Agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) da região de Lisboa, com um total de 30 alunos e teve como objetivos i) investigar a competência narrativa, ii) investigar a competência expositiva e iii) analisar as habilidades ortográficas.

Os resultados revelam que os alunos apresentam mais dificuldades na escrita de textos expositivos do que na escrita de textos narrativos. Mostram, também, que os erros ortográficos e os erros de acentuação gráfica são uma fragilidade do grupo.

**Palavras-chave:** géneros textuais, escrita, ortografia, 2.º Ciclo do Ensino Básico

## **ABSTRACT**

Writing is an essential and cross-curricular competence to all of the curriculum areas and everyday life. Writing is thus a practice that must be assiduous in the classroom providing students with a follow up on all stages of the writing process. In this study, compositional writing (narration and exposition) and orthography competences were analyzed.

It was carried out in two classes of the 5<sup>th</sup> year of schooling of the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education (CBE), in a school of a TEIP (Territories of Educational Priority Intervention) School cluster in the region of Lisbon, with a total of 30 students, and it had as objectives i) to investigate the narrative competence, ii) to investigate the expository competence, and iii) to analyze spelling habilities.

The results show that students present more difficulties in the writing of expository texts than in the writing of narrative texts. They also show that orthographic errors and graphical accentuation errors are a fragility of the group.

**Keywords:** textual genres, writing, spelling, 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education

## ÍNDICE GERAL

|   |    |
|---|----|
| 1. Introdução.....  | 1  |
| Parte 1 .....   | 3  |
| 2. Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB .....                 | 3  |
| 2.1. Instituição .....  | 3  |
| 2.2. Turma.....   | 3  |
| 2.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem..... | 4  |
| 2.4. Avaliação dos alunos.....                                      | 5  |
| 2.5. Problemática de Intervenção .....                              | 6  |
| 2.6. Processos de avaliação e regulação .....                       | 9  |
| 3. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB .....                 | 10 |
| 3.1. Instituição .....  | 10 |
| 3.2. Turmas.....  | 10 |
| 3.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem..... | 11 |
| 3.4. Avaliação dos alunos.....                                      | 11 |
| 3.5. Problemática de Intervenção .....                              | 12 |
| 3.6. Processos de avaliação e regulação .....                       | 15 |
| 4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos .....     | 16 |
| Parte 2 .....   | 19 |
| 5. Apresentação do estudo .....                                     | 19 |
| 6. Fundamentação teórica .....                                      | 21 |
| 6.1. Géneros textuais .....   | 21 |
| 6.2. Escrita .....  | 23 |
| 6.3. Ortografia .....   | 25 |
| 7. Metodologia .....  | 28 |

|   |    |
|---|----|
| 7.1. Objetivos e questões de investigação.....                  | 28 |
| 7.2. Metodologia e design investigativo .....                   | 28 |
| 7.3. Participantes.....   | 29 |
| 7.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....      | 30 |
| 7.5. Procedimentos .....  | 30 |
| 7.6. Princípios éticos do processo de investigação.....         | 31 |
| 8. Apresentação e discussão dos resultados .....                | 33 |
| 8.1. Habilidades textuais .....                                 | 33 |
| 8.2. Conhecimento ortográfico.....                              | 39 |
| 9. Conclusões.....  | 45 |
| 10. Reflexão final .....  | 47 |
| Referências bibliográficas.....                                 | 50 |
| Anexos.....   | 57 |
| Anexo A. Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB .....    | 58 |
| Anexo B. Planta da sala de aula.....                            | 62 |
| Anexo C. Horário da turma.....                                  | 63 |
| Anexo D. Avaliação inicial – 1.º CEB.....                       | 64 |
| Anexo E. Avaliação final – 1.º CEB .....                        | 67 |
| Anexo F. Avaliação das aprendizagens dos alunos – 1.º CEB ..... | 70 |
| Anexo G. Critérios de avaliação .....                           | 71 |
| Anexo H. Entrevista à professora cooperante do 2.º CEB .....    | 73 |
| Anexo I. Avaliação das aprendizagens dos alunos – 2.º CEB ..... | 78 |
| Anexo J. Avaliação inicial – 2.º CEB.....                       | 79 |
| Anexo K. Avaliação final – 2.º CEB .....                        | 85 |
| Anexo L. Proposta do texto narrativo.....                       | 91 |
| Anexo M. Proposta do texto expositivo.....                      | 93 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Percentagem de erros nas categorias .....         | 40 |
| Figura 2. Número de erros de categorias por texto (%) ..... | 41 |
| Figura 3. Subcategorias de erros fonológicos (%) .....      | 42 |
| Figura 4. Subcategorias de erros ortográficos (%) .....     | 43 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1. Identificação das potencialidades e fragilidades .....                             | 6  |
| Tabela 2. Objetivos gerais e indicadores de avaliação .....                                  | 7  |
| Tabela 3. Objetivos gerais, estratégias e atividades .....                                   | 8  |
| Tabela 4. Identificação das potencialidades e fragilidades .....                             | 12 |
| Tabela 5. Objetivos gerais e indicadores de avaliação .....                                  | 14 |
| Tabela 6. Categorias de Erros de Escrita de Palavras .....                                   | 27 |
| Tabela 7. Subcategorias de Erros .....   | 27 |
| Tabela 8. Total de ocorrências de conectores nos textos narrativos .....                     | 34 |
| Tabela 9. Total de ocorrências dos tempos verbais nos textos narrativos .....                | 35 |
| Tabela 10. Segmentos narrativos, descritivos e explicativos nos textos expositivos (%) ..... | 37 |
| Tabela 11. Total de ocorrências de conectores nos textos expositivos .....                   | 38 |
| Tabela 12. Total de ocorrências dos tempos verbais nos textos expositivos .....              | 38 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|       |  |
|-------|--|
| CEB   | Ciclo do Ensino Básico   |
| HGP   | História e Geografia de Portugal                               |
| NMSAI | Necessidades de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão |
| PALOP | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa                  |
| PES   | Prática de Ensino Supervisionada                               |
| PI    | Plano de Intervenção   |
| PPS   | Pretérito Perfeito Simples                                     |
| TEIP  | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária              |

# 1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), surge o presente relatório com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB.

Ao longo da PES II, foram contemplados dois períodos de intervenção educativa, um deles num contexto do 1.º CEB e o outro num contexto do 2.º CEB. Este relatório contempla duas partes distintas: a primeira é constituída por uma descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1.º CEB e no 2.º CEB e por uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos; a segunda, por um estudo cujo tema emergiu no contexto do 2.º CEB.

Em cada contexto, foi elaborado um Plano de Intervenção (PI), de forma a realizar uma análise reflexiva sobre os contextos educativos e a preparação para o período de intervenção pedagógica. Para além disso, foram identificadas as potencialidades e as fragilidades dos grupos de crianças para que fosse criada uma problemática central de intervenção e selecionadas as estratégias adequadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Após a intervenção, tornou-se fundamental a realização da avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos do PI. Assim sendo, o presente relatório é composto por documentos elaborados, a pares, sobre os períodos de prática educativa.

No que concerne à estrutura, este relatório inicia-se com o presente capítulo, que apresenta a estrutura global do relatório com a síntese de cada uma das partes. Posteriormente, serão apresentados os restantes capítulos.

O segundo capítulo, **Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB**, é constituído por uma caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica do contexto e do grupo turma. Realiza-se, ainda, uma problematização sumária dos dados do contexto e a identificação da problemática de intervenção.

No terceiro capítulo, **Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB**, procede-se a uma caracterização sumária sobre a prática pedagógica no 2.º CEB. Tal como no primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização das finalidades educativas e dos

princípios orientadores da ação pedagógica do contexto e das turmas. Identifica-se, também, a problemática da intervenção e alguns dados do contexto.

Relativamente ao quarto capítulo, **Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**, contempla uma comparação e reflexão fundamentada dos dois ciclos de ensino, incidindo no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao quinto capítulo, **Apresentação do estudo**, apresenta-se o problema objeto de estudo, os objetivos do estudo e as respetivas questões de investigação.

No que diz respeito ao sexto capítulo, **Fundamentação teórica**, contempla uma revisão abreviada e concisa da bibliografia acerca da problemática em questão e que possibilita enquadrar e justificar a temática escolhida.

A **Metodologia** é o sétimo capítulo e são apresentados os objetivos e questões de investigação, a metodologia e design investigativo, a caracterização dos participantes, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, os procedimentos, bem como os princípios éticos do processo de investigação.

Os **Resultados** constituem o oitavo capítulo e expõem a apresentação de resultados do estudo e a sua discussão relativamente às habilidades textuais e ao conhecimento ortográfico.

O nono capítulo, as **Conclusões**, dá conta da apresentação das conclusões do estudo.

Por fim, surge a **Reflexão final** em que é explicitado o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação de aspetos relevantes em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

## **PARTE 1**

### **2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB**

#### **2.1. Instituição**

A prática pedagógica no 1.º CEB decorreu numa instituição pública, localizada no concelho de Lisboa. Pertence a um Agrupamento inserido no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), integrando cinco estabelecimentos de ensino com valências desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário, incluindo Cursos de Educação e Formação de Jovens e Cursos de Educação Vocacional (Projeto Educativo, 2017)<sup>1</sup>.

A escola onde decorreu a nossa prática abrange, apenas, o Ensino Pré-escolar e o 1.º CEB, albergando, aproximadamente, 200 crianças. Serve, essencialmente, um bairro com “características socioeconómicas e culturais que se diferenciam” (Projeto Educativo, 2017, p. 4) das restantes escolas do Agrupamento: famílias carenciadas e pouco estruturadas, havendo alunos com problemas emocionais.

O Projeto Educativo tem como objetivo principal a construção de “um espaço de autonomia participada, com vista a um ensino de qualidade e de excelência, contribuindo, assim, para a melhoria dos resultados dos nossos alunos” (2017, p. 4). São, também, valorizados a cidadania, o respeito pela diferença, a responsabilidade, a autonomia, o empenho, a tolerância, a solidariedade e a excelência (Projeto Educativo, 2017).

#### **2.2. Turma**

A turma em que foi implementado o projeto é do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB e é composta por dezoito alunos, dos quais sete são raparigas e onze são rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. Após observação, constatou-se que o grupo de alunos se encontra ao nível do 1.º ano de escolaridade nas áreas curriculares de Português e Matemática, um dos indicadores é o facto de o programa

---

<sup>1</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final deste relatório.

que está a ser ministrado é o do 1.º ano. Nas restantes áreas do currículo, segue-se o programa do 2.º ano. De acordo com a entrevista realizada à professora cooperante<sup>2</sup> (cf. Anexo A), 8 alunos são repetentes e integrou também, no final do ano letivo, uma nova aluna.

Na turma em questão, existem quatro alunos com Necessidades de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (NMSAI). Três destes alunos apresentam Perturbação da Linguagem com impactos diversificados e todos revelam problemas no domínio cognitivo (Plano de Trabalho da Turma, 2018/2019)<sup>3</sup>. Os quatro alunos mencionados frequentam o apoio pedagógico com outros docentes, tanto na sala de aula como fora da mesma. Nesta sequência, é importante salientar a existência do Projeto Fénix – um projeto que pretende apoiar os alunos nas suas maiores dificuldades, tendo como objetivo a melhoria dos resultados escolares (Projeto Educativo, 2017). Para além disso, na turma ainda existem três alunos que se encontram em processo de referenciação.

Relativamente ao apoio social, a maioria da turma beneficia deste apoio: onze alunos beneficiam do escalão A e um aluno do escalão B. Como se vê, a maioria dos alunos é oriunda de famílias muito carenciadas.

No que se refere ao local de residência, dezasseis alunos residem na freguesia onde está inserida a escola, sendo treze destes de etnia cigana, tal como referido no Plano de Trabalho da Turma (2018/2019).

Por fim, quanto às relações e interações na turma, os alunos apresentam dificuldades ao nível do relacionamento, revelando comportamentos de falta de respeito e empatia para com os colegas, tal como afirmou a docente cooperante na entrevista realizada (cf. Anexo A) e como pudemos observar ao longo da prática.

### **2.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem**

O processo de ensino e aprendizagem é organizado pela docente cooperante, apesar de se reunir semanalmente com a outra docente titular do 2.º ano para troca de

---

<sup>2</sup> A docente respondeu apenas a algumas questões da entrevista, visto que algumas delas já tinham sido respondidas ao longo do período de observação.

<sup>3</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final deste relatório.

ideias e opiniões. Para além disso, também existe uma colaboração com os professores do apoio pedagógico.

No que concerne à gestão do espaço, as mesas encontram-se organizadas em “U” (cf. Anexo B), uma vez que, no início do ano letivo, a docente organizou os alunos em pequenos grupos e não resultou. Contudo, ao longo do ano, a professora altera os lugares consoante o comportamento dos alunos na sala de aula.

Relativamente à gestão do tempo, a docente orienta-se pelo horário estabelecido para a turma (cf. Anexo C), tentando ao máximo cumpri-lo, apesar de o mesmo estar a sofrer alterações devido às sessões de Expressões que são lecionadas por professores externos.

Em relação à gestão da aula, a professora cooperante recorria ao manual e aos livros de fichas das diferentes áreas. Criava, também, fichas de trabalho e apresentações em *Powerpoint* dos conteúdos a lecionar.

## **2.4. Avaliação dos alunos**

A avaliação é um processo que pode servir diversos fins. Permite ao professor obter informações sobre o desempenho da criança (European Commission, 2018) e certifica os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelo aluno. É, também, considerada um “resumo” das aprendizagens que o aluno alcançou num determinado tempo (European Commission, 2018). Deste modo, o professor, tendo em conta a avaliação do aluno, pode vir a alterar os seus métodos e as suas estratégias de ensino.

Nesta turma, a avaliação das aprendizagens dos alunos é de carácter diagnóstico, formativo e sumativo. No início do ano letivo, a docente cooperante aplicou uma ficha de avaliação diagnóstica de Português e de Matemática.

Ao longo do ano letivo, também é realizada uma avaliação formativa, permitindo “obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Direção Geral da Educação, s.d.). Esta modalidade de avaliação é realizada todos os dias pela docente cooperante.

A avaliação sumativa é realizada uma vez por período, correspondendo a uma ficha de avaliação por período nas áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática. Esta avaliação consiste, apenas, “num juízo globalizante que conduz à tomada de

decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina” (Direção Geral da Educação, s.d.).

## 2.5. Problemática de Intervenção

Durante as semanas de observação, foi possível identificar as potencialidades e as fragilidades da turma em todas as áreas curriculares e ao nível das competências transversais (cf. Tabela 1), a partir da entrevista realizada à professora cooperante, da observação, da participação nas aulas e do desempenho nas fichas de avaliação sumativa.

Tabela 1

*Identificação das potencialidades e fragilidades*

|                                  | Potencialidades   | Fragilidades  |
|----------------------------------|---|---|
| <b>Português</b>                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Interesse em ouvir obras de literatura para a infância.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura.</li><li>• Escrita.</li></ul>                               |
| <b>Matemática</b>                |   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Cálculo mental.</li></ul>   |
| <b>Estudo do Meio</b>            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Domínio dos conteúdos lecionados.</li></ul>                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Participação desordeira.</li></ul>                                  |
| <b>Expressões Artísticas</b>     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Criatividade.</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Recorte.</li></ul>  |
| <b>Expressões Físico-Motoras</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Não foram observadas sessões.</li></ul>                           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Não foram identificadas fragilidades.</li></ul>                     |
| <b>Transversais</b>              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Participação ativa.</li></ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Assiduidade.</li><li>• Pontualidade.</li><li>• Autonomia.</li></ul> |

*Nota.* Elaboração Própria.

Desta forma, tendo em consideração estas características do grupo de crianças, foram formuladas quatro questões-problema:

- Que estratégias podemos utilizar para melhorar as competências de cálculo nos alunos?
- Como promover momentos de leitura mais dinâmicos na sala de aula?
- Que estratégias podemos usar para melhorar a competência leitora?
- Como melhorar a cooperação, na sala de aula, entre os alunos?
- Como tornar os alunos crianças autónomas?

Do conjunto destas questões-problema, foi possível formular a seguinte problemática: **o estabelecimento de rotinas e a mobilização do meio envolvente na organização do processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para ultrapassar as dificuldades dos alunos e melhorar o seu desempenho, desenvolver competências nas áreas do cálculo, da leitura, de localização/orientação e da autonomia/cooperação.** Deste processo, também surgiram três objetivos gerais e os seus respetivos indicadores de avaliação (cf. Tabela 2).

Tabela 2

*Objetivos gerais e indicadores de avaliação*

| <b>Objetivos gerais</b>                                       | <b>Indicadores de avaliação</b>   |
|---|---|
| <b>1. Desenvolver competências de cálculo.</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza adições com recurso a estratégias de cálculo mental.</li> <li>• Realiza subtrações com recurso a estratégias de cálculo mental.</li> <li>• Resolve problemas, recorrendo ao cálculo mental.</li> </ul>   |
| <b>2. Melhorar a competência leitora.</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lê pequenas frases.</li> <li>• Lê um pequeno texto.</li> <li>• Lê com entoação, respeitando os sinais de pontuação.</li> <li>• Lê de forma fluente.</li> <li>• Adquire o gosto pela leitura.</li> </ul>  |
| <b>3. Desenvolver competências de autonomia e cooperação.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolve sozinho as dificuldades.</li> <li>• Recorre aos colegas para esclarecer dúvidas.</li> <li>• Toma a iniciativa para ajudar nas atividades.</li> <li>• Respeita a opinião dos colegas.</li> <li>• Partilha material com os colegas.</li> <li>• Partilha informações com os colegas.</li> <li>• Revela gosto pelo trabalho em grupo.</li> </ul> |

*Nota.* Elaboração Própria.

Para apoiar as crianças de modo a superar as fragilidades identificadas e alcançar os objetivos gerais de intervenção, explicitados anteriormente, foram instituídas novas rotinas e aplicadas estratégias e atividades (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Objetivos gerais, estratégias e atividades

|                         |  | Estratégias   |  |  |
|-------------------------|--|---|--|--|
|                         |  | Implementação de rotinas  | Metodologia de Trabalho de Projeto   | Mobilização do meio envolvente   |
| <b>Objetivos gerais</b> | <b>Desenvolver a competência de cálculo.</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotina de cálculo mental: “Vamos calcular!”</li> </ul>   |  |  |
|                         | <b>Melhorar a competência leitora.</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotina do livro: “Vamos ouvir uma história!”</li> <li>• Rotina de leitura: “Chegou a minha vez de ler!”</li> </ul> |  |  |
|                         | <b>Desenvolver competências de autonomia e cooperação.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho a pares.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de projeto em Estudo do Meio.</li> <li>• Trabalho a pares e/ou pequenos grupos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de projeto a partir do meio local.</li> <li>• Trabalho a pares.</li> </ul> |

Nota. Elaboração Própria.

Assim, para alcançar o objetivo 1., implementou-se uma rotina de cálculo mental que era realizada em todas as aulas de Matemática. Os alunos teriam de resolver três cálculos de adição e, de seguida, partilhavam, com o grande grupo, as diferentes estratégias utilizadas. É de salientar que a docente apenas circulava na sala, mas não ajudava os alunos na resolução da rotina.

Para o objetivo 2., foram, também, implementadas duas novas rotinas, intituladas “Vamos ouvir uma história!” e “Chegou a minha vez de ler!”. A primeira rotina consistiu na leitura de um livro de literatura para a infância pela docente aos alunos e, após a sua leitura, os alunos comentavam a história ouvida e realizavam uma atividade proposta pela professora sobre a história. Por sua vez, a segunda rotina pressupunha a leitura de um texto por parte dos alunos, primeiramente em voz baixa e, de seguida, em voz alta. Por último, o grupo de crianças teria de realizar a autoavaliação da sua leitura numa grelha distribuída pela docente e responder às questões colocadas sobre esse texto. Estas questões eram sempre corrigidas em grande grupo.

Para o último objetivo 3., recorreu-se ao trabalho a pares e/ou pequenos grupos, à realização de um projeto na área de Estudo do Meio e à mobilização do meio local.

Assim sendo, posso considerar que a mobilização do bairro nas atividades propostas foi um fator facilitador da aprendizagem. Deste modo, o meio social envolvente tornou-se um ponto de partida e, em simultâneo, um “recurso que, empenhadamente, é envolvido na responsabilidade da educação e da formação da população” que a constitui (Leite, 2012, p. 92).

Por fim, atento que ao longo de todo o processo de intervenção, tornou-se crucial conhecer os alunos e diferenciar o ensino para todos eles, respeitando as características e os ritmos de cada aluno. Tal como refere Heacox (2006), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades ou aos interesses de cada aluno” (p.10).

Por este motivo, a diferenciação pedagógica foi tida em conta, dando continuidade ao trabalho da docente cooperante. Os ritmos de trabalho de cada aluno foram respeitados e algumas das tarefas propostas tiveram de ser adaptadas. É de realçar que a diferenciação foi utilizada para todos os alunos e não só aos alunos que apresentam NMSAI.

## **2.6. Processos de avaliação e regulação**

Para avaliar o processo de ensino, realizou-se uma avaliação processual e uma avaliação final. A primeira possibilitou verificar as aprendizagens e as dificuldades do grupo de alunos e a segunda correspondeu a um balanço das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas ao longo do período de intervenção, com o propósito de verificar as aprendizagens dos alunos e a consecução dos objetivos gerais. Este balanço foi realizado através da comparação entre a avaliação inicial (cf. Anexo D) e a avaliação final (cf. Anexo E), apresentando, respetivamente, os objetivos gerais e os seus indicadores de avaliação.

Desta forma, analisando os dados da avaliação dos objetivos gerais (cf. Anexos D e E) e das aprendizagens realizadas pelos alunos (cf. Anexo F), é possível afirmar que o PI foi bem conseguido, registando-se melhorias de habilidades nas fragilidades identificadas. No entanto, seria essencial dar continuidade ao trabalho realizado, nomeadamente, à promoção do cálculo mental, da leitura e do gosto de ler, bem como à realização de atividades a pares e/ou pequenos grupos.

## **3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB**

### **3.1. Instituição**

A prática pedagógica no 2.º CEB foi desenvolvida numa escola pública, em Lisboa, pertencente a um Agrupamento inserido no programa TEIP. Este Agrupamento é constituído por cinco estabelecimentos de ensino desde o Jardim de Infância até ao 3.º CEB. A oferta educativa inclui, também, Cursos de Educação e Formação de Jovens, Cursos de Educação Vocacional e Unidades de Multideficiência (Regulamento Interno, 2013/2014)<sup>4</sup>.

Como principal missão, esta escola pretende, essencialmente, “promover o sucesso escolar e a formação pessoal e social dos alunos, num ambiente de trabalho onde prevaleçam a solidariedade e a cooperação entre todos os elementos da comunidade educativa” (Projeto Educativo 2013/2017, p. 19)<sup>5</sup>, garantindo, também, o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita como elemento estruturante das aprendizagens, a promoção da disciplina, do relacionamento interpessoal e da segurança, entre outros.

Por fim, no que se refere aos recursos físicos, esta instituição dispõe de um refeitório, um bar, uma papelaria e uma biblioteca equipada com computadores com acesso à internet. Relativamente aos projetos, os alunos podem frequentar, por exemplo, o desporto escolar e diversos clubes, sendo estes considerados fundamentais para o sucesso escolar dos alunos.

### **3.2. Turmas**

As turmas observadas pertenciam ao 5.º ano de escolaridade e eram lecionadas pela mesma professora cooperante, tanto a Português como a HGP.

Uma das turmas (doravante turma E) era composta por vinte e um alunos dos quais catorze eram raparigas e sete rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os quinze anos. Esta turma integrava dois alunos com NMSAI, quatro repetentes e quatro alunos que frequentavam o Português Língua Não Materna.

---

<sup>4</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final deste relatório.

<sup>5</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final deste relatório.

A outra turma (doravante turma F) era constituída por nove raparigas e dez rapazes – dezanove alunos – com idades entre os nove e os doze anos, integrando cinco alunos repetentes e um com NMSAI.

A maioria dos alunos eram oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), pertencendo a uma classe média-baixa. Existiam, também, alunos que frequentavam o apoio pedagógico e o apoio ao estudo. Quanto às relações e interações nas turmas, apesar de terem tido algumas dificuldades, no início do ano letivo, observava-se um bom clima de sala de aula com relações interpessoais positivas.

### **3.3. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem**

O processo de ensino e aprendizagem era organizado pela docente cooperante, tendo como principal objetivo a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. No entanto, a docente trocava opiniões e ideias com os seus colegas de trabalho.

Relativamente à organização dos alunos na sala de aula, numa das turmas a disposição dos estudantes foi pré-determinada pela Diretora de Turma, enquanto que na turma F eram os docentes das respetivas disciplinas que os dispunham na sala. Esta organização do espaço foi realizada, tendo em conta, essencialmente, o comportamento e inter-relações dos alunos.

Em relação à gestão da aula, durante o período de observação, o manual foi o recurso privilegiado em todas as aulas de Português e de HGP. Ocorria, também, a realização de apontamentos nos cadernos escritos pela docente no quadro, a leitura de textos do manual e o desenho de mapas eram outras das atividades selecionadas pela professora.

### **3.4. Avaliação dos alunos**

A avaliação está inerente a todo o processo de ensino e aprendizagem, visando, principalmente, a regulação das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino (Abrantes, 2002). Entende-se por avaliação “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002, p.27). A avaliação dos alunos é realizada pela professora cooperante,

tendo em conta os critérios definidos pelo Agrupamento para cada disciplina (cf. Anexo G). É, essencialmente, uma avaliação de carácter formativo e sumativo.

A avaliação formativa visa os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os comportamentos revelados pelos alunos em sala de aula. Considero, portanto, que “é uma forma de avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 2002, p.38)

Por sua vez, a avaliação sumativa tem como principal objetivo “representar um sumário, uma apreciação "concentrada", de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, 2002, p.38). Assim sendo, a docente opta pela realização de dois testes de avaliação por período.

Para além disso, os alunos também se autoavaliam no final de cada período, uma vez que é fundamental que cada aluno realize um “conjunto de reflexões que o ajudarão a corrigir os seus erros, a adotar as estratégias mais adequadas para resolver os seus problemas ou a alterar estratégias por ele já definidas” (Marques, 2015, p.25).

### 3.5. Problemática de Intervenção

No decorrer do período de observação, foi possível identificar as potencialidades e as fragilidades de ambas as turmas na disciplina de Português, de HGP e ao nível das competências transversais (cf. Tabela 4), a partir da entrevista realizada à professora cooperante (cf. Anexo H), da participação nas aulas e do desempenho nas fichas de avaliação sumativa.

Tabela 4

*Identificação das potencialidades e fragilidades*

|                     | Potencialidades  | Fragilidades   |
|---------------------|--|--|
| <b>Português</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio dos conteúdos a nível oral.</li> <li>• Realização dos trabalhos de casa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário reduzido.</li> <li>• Aplicação de conteúdos gramaticais.</li> <li>• Expressão escrita.</li> </ul> |
| <b>HGP</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio dos conteúdos a nível oral.</li> <li>• Realização dos trabalhos de casa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão leitora.</li> <li>• Competências de comunicação histórico-geográficas.</li> </ul>                 |
| <b>Transversais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa na sala.</li> <li>• Empenho nas tarefas na sala.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de hábitos de estudo.</li> </ul>  |

*Nota.* Elaboração Própria.

Deste modo, tendo em conta estas características dos alunos, tornou-se fundamental a reflexão e a definição de cinco questões-problema orientadoras da nossa prática pedagógica:

- Como promover mais momentos ricos e dinâmicos de compreensão leitora?
- Que ferramentas podemos fornecer aos alunos para que sejam capazes de compreender os diversos textos?
- Que ferramentas podemos utilizar para melhorar a escrita de textos nos alunos?
- Como melhorar a cooperação, na sala de aula, entre os alunos?
- Como tornar os alunos crianças histórica e geograficamente competentes?

Formuladas as questões-problema, definiu-se a seguinte problemática: **em que medida é que o desenvolvimento de competências nos domínios da expressão escrita e da compreensão leitora contribui para a formação de crianças histórica e geograficamente competentes?** Deste processo, surgiram, também os quatro objetivos gerais e os seus respetivos indicadores de avaliação (cf. Tabela 5):

Tabela 5

*Objetivos gerais e indicadores de avaliação*

| <b>Objetivos gerais</b>  | <b>Indicadores de avaliação</b>   |
|--|---|
| <b>1. Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta os colegas.</li> <li>• Aguarda a sua vez de falar.</li> <li>• Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares.</li> <li>• Interage com os colegas aceitando as suas diferenças.</li> <li>• Manifesta respeito pelo outro.</li> <li>• Esclarece dúvidas aos colegas.</li> <li>• Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa.</li> </ul>  |
| <b>2. Desenvolver a compreensão leitora.</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica o tema central do texto.</li> <li>• Localiza informação específica no texto.</li> <li>• Sintetiza partes do texto.</li> <li>• Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios.</li> <li>• Elabora conclusões sobre o que leu.</li> <li>• Infere o significado de uma palavra escrita com base no contexto.</li> </ul>   |
| <b>3. Melhorar a expressão escrita.</b>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece as características do texto narrativo.</li> <li>• Encara a escrita enquanto processo de planificação, textualização e revisão.</li> <li>• Reflete sobre a correção gramatical dos seus textos.</li> </ul>  |
| <b>4. Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas.</li> <li>• Organiza a informação de forma coerente.</li> <li>• Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios.</li> <li>• Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente.</li> <li>• Comunica oralmente com um discurso lógico.</li> <li>• Mobiliza vocabulário apropriado aos temas.</li> <li>• Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita.</li> </ul> |

*Nota.* Elaboração Própria.

Apesar das fragilidades identificadas nas turmas, procurou-se dar continuidade à prática pedagógica da professora cooperante. Contudo, a criação de atividades mais criativas e a implementação de rotinas são duas das medidas que permitiram o cumprimento dos objetivos gerais mencionados na tabela 5, possibilitando a comunicação e expressão dos alunos, a articulação dos conteúdos com aspetos significativos, a promoção da cooperação e a diversificação das modalidades de trabalho, entre outros.

Para alcançar o objetivo 1. foram promovidas atividades a pares em que os alunos tinham a oportunidade de trabalhar e de esclarecer dúvidas com os colegas sobre os exercícios propostos. No que se refere ao objetivo 2., a exploração de diversos textos (fontes primárias e fontes secundárias em HGP e textos de autor em Português), imagens e vídeos foram as estratégias utilizadas, tanto na área do Português como de HGP. Para o objetivo 3. não foi possível aplicar nenhuma atividade que permitisse o cumprimento desse objetivo. Por último, quanto ao objetivo 4., a dinamização de momentos de discussão oral após a visualização de vídeos e a exploração de imagens e mapas foram fundamentais na melhoria da linguagem dos alunos, levando-os a recorrer ao léxico específico da disciplina de HGP.

### **3.6. Processos de avaliação e regulação**

Ao longo do período de intervenção, foram avaliadas as aprendizagens dos alunos (cf. Anexo I) e os objetivos do Plano de Intervenção referidos no ponto anterior. Esta avaliação foi realizada de forma contínua e sistemática, recorrendo a instrumentos de avaliação como as grelhas de observação direta e as produções dos alunos.

Em suma, analisando as grelhas de observação – inicial (cf. Anexo J) e final (cf. Anexo K) - dos quatro objetivos definidos, foi possível afirmar que o PI foi bem sucedido, apesar do objetivo geral - Melhorar a expressão escrita - não ter sido cumprido, uma vez que a professora cooperante não o permitiu devido à extensão de conteúdos a serem lecionados durante esse período. Por este motivo, não são apresentadas quaisquer grelhas de observação deste objetivo geral.

## **4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS**

Os períodos de prática pedagógica anteriormente descritos possibilitaram a comparação e a reflexão fundamentada sobre variadas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, sendo objetivo neste capítulo apresentar o resultado dessa análise crítica.

Tantos nos períodos de observação como nos períodos de intervenção, os alunos desempenharam um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre as suas aprendizagens e dificuldades, colaborando nos processos de gestão do currículo e de regulação de ensino e aprendizagem (Goldman & Pellegrino, 2015).

No 1.º CEB verificou-se a existência de tarefas na sala de aula assumidas pelos alunos, bem como a organização do calendário. No entanto, tendo em conta os conflitos dentro e fora da sala de aula entre os alunos, a existência do Conselho de Turma seria fundamental para que os alunos pudessem discutir os assuntos da semana. Além disso, a avaliação do cumprimento das tarefas semanais seria uma das funções indispensáveis no Conselho de Turma, “uma vez que gera nos alunos a responsabilização pela tarefa desempenhada, o interesse pela mesma e uma autoavaliação do seu desempenho ao longo da semana na tarefa estipulada para si” (Brites, 2016, p.18). Segundo Folque (1999), a sala de aula é um espaço onde há muito trabalho a fazer e, como tal, o facto de haver distribuição de tarefas possibilita a organização democrática e ajuda as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo. O Conselho de Turma é, assim, uma rotina que possui inúmeras intencionalidades educativas, possibilitando fundamentalmente a “participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” (Departamento da Educação Básica, 2001, p.15).

Por sua vez, no 2.º CEB, foi possível observar os alunos a refletirem sobre as suas aprendizagens em momentos de autoavaliação. A autoavaliação é considerada “um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva (Santos, 2002, p.79), possibilitando que o aluno tome consciência dos seus erros para que os possa ultrapassar.

As formas de organização e de gestão do currículo foi outra das reflexões que eu realizei, uma vez que tive a oportunidade de estagiar em ciclos diferentes. No

contexto do 2.º CEB o ensino está organizado por disciplinas, lecionadas por professores diferentes. No 1.º CEB a turma é assegurada por um professor, prevalecendo, deste modo, a monodocência. Contudo, as duas principais funções do docente são as mesmas: “função didáctica de estruturação e de gestão de conteúdos, e uma função pedagógica de ajuda à construção do saber pela relação funcional e pela organização das aprendizagens e das situações” (Altet, 1997, p.17). Cabe, assim, ao docente “estabelecer uma boa relação com os alunos e contribuir para a criação de um meio aceitante e facilitador do desenvolvimento pessoal” (Arends, 2008, p.9), contribuindo para que os alunos adquiram competências académicas, bem como competências sociais.

A aprendizagem cooperativa foi um princípio presente nos dois momentos de prática. Segundo Johnson e Johnson (s.d.), a aprendizagem cooperativa é “working together to accomplish shared goals”. Desta forma, os alunos atuam como parceiros entre si, trabalhando e ajudando-se uns aos outros no processo de aprendizagem para atingir um objetivo comum (Lopes & Silva, 2009). Esta metodologia possui inúmeros benefícios, tais como a promoção do sentido de entreajuda e cooperação, a estimulação e o desenvolvimento das relações interpessoais, a compreensão da diversidade e o desenvolvimento de um maior número de relações heterogêneas positivas e a discussão e o debate entre os elementos do grupo.

Qualquer turma é composta por alunos que apresentam uma grande diversidade nas suas características, interesses, necessidades, experiências e motivações. Desta forma, o professor deve ter em conta para que cada aluno: potencialidades, ritmos e fragilidades (Coelho, 2010), para que possa progredir na aquisição de novos conhecimentos, envolvendo-se nas várias atividades que lhe são propostas. Tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, as tarefas e as fichas de avaliação eram adaptadas e, além disso, eram também disponibilizados apoios a este grupo de alunos. Subjacente a estas práticas está o princípio da diferenciação pedagógica. Tal como refere Heacox (2006), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades ou aos interesses de cada aluno” (p.10).

Uma das práticas a que recorremos no 1.º CEB e que promove o ensino diferenciado é o trabalho de projeto, em que cada grupo tem a possibilidade de escolher o tema que pretende desenvolver, os instrumentos que vai utilizar para a recolha de informação, bem como o suporte de apresentação. Tal como refere Vasconcelos (2011), “o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado,

sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (p.9). É ainda de realçar que o trabalho de projeto permite o desenvolvimento de uma série de competências, como a autonomia, o pensamento crítico, a consciência social, a criatividade.

Em suma, cabe ao professor a flexibilização do currículo, organizando “as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível” (Roldão, 1999, p. 54). Para além disso, todas as ações do professor têm ainda de se sustentar em princípios orientadores, como a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica e a interdisciplinaridade como forma de dar sentido às aprendizagens e a mobilização dos conhecimentos prévios

## PARTE 2

### 5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Saber escrever é fundamental para qualquer aluno, pois a escrita é uma competência transversal a todo o currículo que envolve aprendizagem, esforço e treino (Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019). Pressupõe competências mais alargadas, tais como competências linguísticas, competências comunicativas e processos de literacia (Sousa, 2015).

Escrever um texto é um processo complexo que mobiliza habilidades de diferente natureza. A escrita é central na disciplina de Português, mas também é muito importante no currículo, dado que a maior parte da avaliação é realizada por escrito. Saber escrever de forma proficiente é, assim, uma forma de expressão, mas também uma ferramenta escolar ao serviço das aprendizagens da avaliação.

A investigação tomou como ponto de partida a análise diagnóstica das competências de escrita de duas turmas do 5.º ano. No âmbito da caracterização das competências da turma, foram pedidos dois textos: um texto narrativo (cf. Anexo L) e um expositivo (cf. Anexo M). O primeiro é um texto muito presente na disciplina de Português, mas o segundo é o texto mais presente nas diferentes áreas curriculares.

De uma primeira análise, concluiu-se que era necessário trabalho explícito sobre as habilidades de escrita. No decorrer da prática pedagógica, a professora cooperante identificou outros conteúdos, nomeadamente a leitura de uma obra literária e conteúdos gramaticais que era necessário ensinar. Tal não possibilitou o ensino da escrita de forma explícita, progressiva e sistemática. Assim, foi decidido aprofundar a análise dos textos de modo a ter uma caracterização mais pormenorizada das habilidades de escrita das duas turmas em questão.

Deste modo a investigação incidirá sobre as competências de escrita reveladas pelos estudantes das duas turmas de quinto ano em que decorreu o estágio do 2.º CEB apresentado na secção 3. *Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*. Estudam-se as características textuais e ortográficas de textos narrativos e textos expositivos. Relativamente ao texto narrativo foi analisada a estrutura, as relações de causalidade e os tempos verbais. No que diz respeito ao texto expositivo, foram analisadas as relações de causalidade, os tempos verbais, os fragmentos textuais (Adam, 2008; Costa-Pereira,

Faria & Sousa, 2019) e a qualidade textual. Em ambos os textos, foi também analisado o conhecimento ortográfico, recorrendo à proposta de categorização presente em Vale e Sousa (2019). Em suma, os objetivos da investigação são: i) investigar a competência narrativa, ii) investigar a competência expositiva e iii) analisar as habilidades ortográficas.

## **6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta secção, apresenta-se a revisão bibliográfica que possibilita enquadrar e justificar a temática escolhida. Dado que o foco do estudo é a escrita e que dentro desta foram eleitos dois géneros textuais: texto narrativo e texto expositivo, sendo estudado a qualidade textual e o conhecimento ortográfico a revisão bibliográfica contempla três subsecções.

### **6.1. Géneros textuais**

A linguagem é fundamental em educação, uma vez que é através dela que os sujeitos são capazes de organizar as suas experiências e de partilhar os seus pensamentos, visando, assim, o encontro com os outros (Sousa, 2010). Esta pode ser organizada em textos, ou seja, “em unidades comunicativas situadas, com uma finalidade e destinadas a produzir um efeito de coerência nos seus receptores potenciais” (Sousa & Silva, 2003, p.181).

Os textos variam consoante os contextos e as finalidades. Apesar da grande variabilidade é possível encontrar regularidades passíveis de serem ensinadas. Segundo Adam (1992) não há textos homogêneos. Ao falarmos de textos narrativos ou dialogais, estamos a falar de dominância de um determinado tipo de sequência textual. Assim, por exemplo, o texto narrativo terá maior número de sequências narrativas, mas conterá também sequências descritivas e dialogais.

Deste modo, para que os desenvolvam competências textuais, na escola o professor deve fazer com que descubram regularidades e irregularidades na organização da língua e dos textos. A observação dessas regularidades permite aprender como se organizam os diferentes textos. Tal tem impacto na leitura e na escrita de textos.

Contudo, existem textos que são difíceis para as crianças na escola. Os textos escritos apresentam características que os tornam de difícil acesso, visto que são, muitas vezes, distantes em relação ao universo de vivências dos estudantes, usam vocabulário específico e sintaxe complexa e, por isso, exigem esforço e supõem ensino aprendizagem quer na construção, quer na reconstrução de sentidos (Sousa, 2015).

O texto narrativo é um tipo de texto que tem como objetivo contar uma história, respeitando, normalmente, a mesma estrutura (Costa, Sousa & Cardoso, 2015). A estrutura contempla as seguintes categorias: tempo, espaço e personagens, problema,

peripécias para resolver o problema e resolução deste. A narrativa tem uma organização temporal-causal (Sousa, 1995), isto é, organiza-se segundo o princípio cronológico, mas também supõe relações de causalidade, isto é, o que vem antes causa o que vem depois.

Este tipo de texto é constituído por elementos de expressão de espaço, de tempo e apresentação das personagens para que o ouvinte/leitor entenda o *onde*, *quando* e *quem* de que trata a narrativa (Sousa, 1995). A sequência cronológica dos acontecimentos e a relevância temática dos mesmos são os dois sub-processos que devem ser contemplados no processo de planificação do texto narrativo previamente à redação. No entanto, a prática pedagógica do professor necessita de incidir em aspetos macro e micro estruturais deste tipo de texto, uma vez que é um processo longo e complexo (Sousa & Silva, 2003). Neste processo, aprende-se a contar – selecionando-se o que é relevante, a contextualizar o que se conta – dando a ver ao leitor os contextos, as razões do que acontece, e a construir perspectiva.

O narrador é quem constrói o texto, podendo juntar à sua voz a voz de outros locutores, relatando o seu discurso. Assim, junto com a narração, podem surgir outras vozes que serão relatadas pelo narrador: discurso relatado (Sousa, 2019). Desta forma, podem assumir-se diversas perspectivas e marcá-las linguisticamente através do discurso direto, prevalecendo a perspectiva do enunciador origem (Sousa, 2019).

O discurso direto é, assim, “um segmento textual formado que pode ser definido por critérios gráficos e linguísticos” (Sousa, 2019, p.3). Ao nível gráfico, pressupõe a introdução de uma segmentação relativamente ao discurso narrado: marcação de parágrafo, uso de aspas, traço, dois pontos, indentação (Sousa, 2019). Ao nível linguístico, a introdução do discurso relatado possibilita uma rutura enunciativa. Em suma, o uso do discurso direto na narrativa torna-a “mais dinâmica pois a criança aproxima o leitor das suas personagens, dando a conhecer as suas acções, palavras e pensamentos” (Pinto, 2009, p. 89).

Em suma, a competência narrativa é fundamental no desenvolvimento das crianças: “com a narrativas, estas aprendem a estabelecer disjunção referencial, a organizar eventos temporalmente e a ter em conta, por um lado, circunstâncias da situação e das acções e, por outro, estados interiores das personagens que incluem motivações, crenças, atitudes” (Sousa, 2008, p. 14).

Por sua vez, o texto expositivo é um tipo de texto que tem como objetivo informar, descrever ou relatar algum facto (Moss, 2004). O texto expositivo na escola é, segundo

Carvalho (2015), “o texto mais importante já que é a partir de textos dessa natureza que se acede ao conhecimento e é sobretudo através deles que, nos momentos de avaliação, o aluno demonstra o conhecimento adquirido” (p. 84). Além disso, o mesmo autor defende que na aula de língua estes textos podem constituir um importante fator de desenvolvimento da escrita, porque aparecem no contexto real da sua circulação, evitando assim a artificialidade de outras propostas de escrita em que os textos têm como único destinatário o professor (Carvalho, 2015).

Ao contrário do texto narrativo, o texto expositivo não apresenta uma estrutura única, uma vez que a estrutura pode alterar-se consoante a intenção do autor do texto (Costa, 2011; Costa, Sousa & Cardoso, 2015). Além disso, é considerado um recurso textual relevante no acesso ao conhecimento (Costa, Sousa & Cardoso, 2015) e uma ferramenta essencial para a aprendizagem (Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019), quando usado em contextos de estudo. É o texto usado em diversos domínios de saber, possui vocabulário especializado, explicita conceitos e transmite informação e é habitualmente multimodal (Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019).

No entanto, estes textos podem ser difíceis de escrever, porque ao contrário do texto narrativo que tem uma estrutura, estes podem apresentar, como referido acima, diferentes estruturas: descrição, comparação, causa/efeito, problema/solução. Como tal, é fundamental que os docentes tomem consciência de que os alunos necessitam de aprender a escrever o texto expositivo. Assim sendo, o desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita de textos expositivos na sala de aula é um trabalho a ser realizado pelos docentes, dado que expor conhecimentos é um ato de escrita muito solicitado em avaliação em todas as áreas disciplinares. Por isso é fundamental ensinar a ler e a escrever descrições, explicações, relações de causa efeito, etc.

## **6.2. Escrita**

A escrita é considerada uma competência indissociável de outras competências: competências linguísticas, competências comunicativas e processos de literacia (Sousa, 2015). Pressupõe a transposição das ideias (ao nível mental) para palavras, frases, por outras palavras, “exige a formulação de ideias e sua tradução numa linguagem visível, altamente convencionalizada; reflecte em forma, função e conteúdo, um discurso significativo...” (Carvalho, 2003, p. 31) para um interlocutor não presente na situação de comunicação, isto é, um interlocutor distante espaço-temporalmente de

quem escreve. É considerada, assim, a atividade mais complexa das atividades de linguagem (Negro & Chanquoy, 2005).

A escrita é, também, uma atividade simultaneamente cognitiva e social. Quem escreve precisa de ter conhecimentos sobre o tópico, sobre o que é escrever, mas também sobre a finalidade da sua escrita e para quem e por que motivo escreve.

Na investigação sobre escrita, existem diversas perspetivas adotadas que se centram: (i) sobre quem escreve – o sujeito, (ii) sobre o produto – o texto e (iii) sobre o contexto em que a aprendizagem escolar, social e cultural é realizada (Sousa, 2015). Ao longo dos anos 70, o produto era o principal enfoque da investigação, valorizando, deste modo, as características linguísticas dos textos. Por sua vez, nos anos 80, o enfoque passa a ser o processo, tendo em consideração os aspetos cognitivos da produção de texto. Durante os anos 90, os contextos são privilegiados, analisando “a escrita enquanto processo condicionado pelo contexto em que se desenvolve, sobretudo a escola, mas também a família, sendo esta uma perspetiva sociocultural” (Sousa, 2015, p. 114). Observa-se, assim, uma evolução, desde o produto em direção ao sujeito que escreve dentro das circunstâncias.

Esta competência deve ser adquirida e desenvolvida na escola, assumindo-se como um veículo privilegiado da comunicação pedagógica (Carvalho & Barbeiro, 2013), mas também uma ferramenta de aprendizagem. Costa-Pereira, Faria e Sousa (2019) sublinham precisamente esta dimensão da escrita – a função epistémica. Desde o início da aprendizagem, o aluno tem de se aperceber “de que a escrita é uma actividade complexa que se constrói, não por acumulação de palavras, mas exigindo o respeito por regras que garantam a coesão textual” (Tavares, 2007, p. 95). O contexto em que a criança escreve é fundamental para dar significado à tarefa. Criar situações em que a escrita se justifique e possa ser aprendida é crucial em sala de aula. A preocupação com o ensino da escrita deve ser uma constante, porque, por um lado, a maior parte da avaliação escolar depende crucialmente de competências de escrita, em particular de escrita de textos expositivos (Carvalho, 2015) e, por outro lado, a escrita é uma ferramenta na construção de conhecimento (Sousa & Costa-Pereira, 2018).

O ato de escrita “implica o conhecimento de um repertório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.8). A planificação serve para definir os parâmetros da situação textual: quem escreve, a quem, porquê, quando, em que circunstâncias, tipo

de texto mais adequado (Tavares, 2007). As crianças, à medida que vão crescendo, tendem a planificar mais se conhecerem as convenções relativas à estrutura do texto.

A textualização é a segunda fase do processo de produção e “que implica escolhas textuais, selecção dos formatos discursivos e das construções formais, organização das palavras em frases, em parágrafos, em texto” (Tavares, 2007, p. 95). Durante este processo, a gestão da transcrição e composição é necessária, tal como refere Sousa (2015):

O processo compositivo em que se vão transcrevendo e linearizando as ideias tem intrinsecamente uma componente de revisão em que, constantemente, se afere a conformidade entre o pensado e o escrito (pelo menos para os escritores mais experientes) e, a par e passo, se revê e reformula o que se escreve (p. 142).

Por último, é fundamental ler o texto escrito, de forma a aperfeiçoar o texto em questão, tendo em conta os objetivos e subobjetivos estabelecidos – revisão. Rever é uma atividade muito exigente, uma vez que pressupõe o confronto entre duas representações: o texto que já foi escrito e o texto que era pretendido, levando a que o escritor seja agora leitor (Sousa, 2015).

Em jeito de conclusão, a escrita é uma competência transversal e desempenha um papel indispensável em todas as disciplinas como ferramenta de aprendizagem e de avaliação. Assim, todos os professores têm de reconhecer a importância da escrita e cuidar do ensino da mesma.

### **6.3. Ortografia**

Escrever com correção ortográfica é fundamental, tanto no domínio académico como no domínio social e ocupacional (Vale & Sousa, 2017; Alves, Limpo, Salas & Joshi, 2019). O sistema notacional de escrita congrega conhecimento linguístico e conhecimento ortográfico (Sousa, 2015). A Ortografia é um código cultural usado para representar a linguagem falada pela escrita e que exige desenvolvimento do conhecimento ortográfico – informação retida na memória que possibilita a escrita de palavras de acordo com a norma instituída (Vale & Sousa, 2019).

O uso deste código pressupõe diversos tipos de conhecimento: o conhecimento alfabético, grafotático, morfossintático e semântico. Além disso, exige a aquisição de

conhecimentos implícitos, adquiridos pelas nossas capacidades para extrair regularidades do funcionamento do código escrito (Vale & Sousa, 2019).

O desempenho ortográfico tem impacto na fluência e na compreensão da leitura (Vale & Sousa, 2017) e nas habilidades compositivas (Dockrell & Connelly, 2015). Aprender a escrever com correção é um percurso longo que supõe: ensino sistemático, havendo estudos que mostram que o conhecimento ortográfico não está estabilizado ainda em alunos do ensino superior (Castelo & Sousa, 2017; Ocal & Ehri, 2017). Como a correção ortográfica tem impacto no modo com o indivíduo é percebido pelos seus pares e superiores (Alves, 2019), é importante ensinar a escrever com correção. Além disso, um bom conhecimento ortográfico liberta espaço de memória de trabalho para se ler ou escrever mais fluentemente. Posto isto e, de acordo com Castelo e Sousa (2017), é possível considerar que um bom domínio da ortografia é importante para um desempenho eficiente na leitura e na escrita (p. 87).

No entanto, o ensino explícito e sistemático da escrita de palavras é cada vez menos recorrente comparativamente ao ensino da leitura, uma vez que nas escolas consideram que a escrita de palavras é um “ato mecânico”, dependente da repetição para uma memorização mais eficaz, sendo assim ensinada em simultâneo com a leitura (Vale & Sousa, 2017). Um ensino de escrita de palavras deve ter em conta a natureza fonológica das palavras, ou seja, a constituição das palavras e a organização dos fonemas, bem como o funcionamento do princípio alfabético, a morfossintaxe e a semântica da língua e as convenções ortográficas (Vale & Sousa, 2019). É de salientar que os erros de escrita não são todos da mesma natureza, tornando-se, assim, “uma fonte preciosa de informação sobre os mecanismos cognitivos que as crianças estão a usar ou estão a ter dificuldade em mobilizar” (Vale & Sousa, 2019, p. 8). As autoras propõem uma grelha de análise de erros na escrita de palavras que seguimos na análise do nosso *corpus*. A proposta contempla as seguintes categorias (cf. Tabela 6), bem como as subcategorias de erros de base fonológica e os de base ortográfica (cf. Tabela 7).

Tabela 6

Categorias de Erros de Escrita de Palavras

| <b>Tipos de Conhecimento em Falha</b> |
|---------------------------------------|
| 1. Fonológico                         |
| 2. Ortográfico                        |
| 3. Lexical                            |
| 4. Acentuação gráfica                 |
| 5. Múltiplos - complexos              |
| 6. Maiúscula/minúscula                |
| 7. Outros                             |

*Nota.* Retirado de Vale e Sousa (2019, p.12).

Tabela 7

Subcategorias de Erros

| <b>Tipos de Conhecimento em Falha</b> |                   |                       |
|---------------------------------------|-------------------|-----------------------|
|                                       | <b>Fonológico</b> | <b>Ortográfico</b>    |
| <b>Subtipos</b>                       | 1.1. Substituição | 2.1. Substituição     |
|                                       | 1.2. Omissão      | 2.2. Regularização    |
|                                       | 1.3. Inserção     | 2.3. Regra Contextual |
|                                       | 1.4. Transposição | 2.4. Prosódico        |
|                                       |                   | 2.5. Grafotático      |
|                                       |                   | 2.6. Morfossintático  |

## 7. METODOLOGIA

Após a revisão bibliográfica, foi delineado o estudo, tendo optado por uma metodologia de investigação julgada a mais adequada.

### 7.1. Objetivos e questões de investigação

O presente estudo ocupa-se da problemática da competência de escrita compositiva (narração e exposição) e ortográfica em sujeitos do 5.º ano de escolaridade. A competência de escrita é importante no exercício da cidadania e é crucial na vida escolar já que a maior parte da avaliação é realizada através de textos escritos. Definiram-se o objetivo geral que se desdobra em objetivos específicos, conforme especificado abaixo:

**Objetivo geral:**

1. Analisar a competência de escrita em sujeitos do 5.º ano de escolaridade.

Objetivos específicos:

2. Investigar a competência narrativa.
3. Investigar a competência expositiva.
4. Analisar as habilidades ortográficas.

Para orientar a investigação definiram-se algumas **questões-problema** a que se pretende dar resposta:

*i) Qual a competência de escrita de texto narrativo e expositivo de estudantes do 5.º ano de escolaridade?*

*ii) Quais as maiores fragilidades no conhecimento ortográfico?*

*iii) Quais as áreas de escrita que necessitam de uma maior intervenção?*

### 7.2. Metodologia e design investigativo

A metodologia de investigação surge como um processo em que o investigador tem de selecionar a estratégia mais adequada aos objetivos que pretende atingir com o estudo (Sousa & Baptista, 2011).

O presente estudo investigativo é de cariz misto, qualitativo e quantitativo. Enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que este tipo de estudo é “indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e

entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p.56). No estudo, parte-se da análise de diversas categorias para a seguir, quantificar os dados analisados. Analisaram-se a estrutura e as relações de causalidade nos textos narrativos, a qualidade global e os segmentos narrativos, descritivos e explicativos nos textos expositivos e ainda as categorias de erros. Por sua vez, também se enquadra no paradigma quantitativo, visto que se procedeu a cálculos de quantidade e percentagem, após a identificação das diferentes categorias analisadas.

Por último, a amostra é por conveniência, pois “os elementos da amostra são selecionados por conveniência ou facilidade, ou seja, por estarem disponíveis ou acessíveis ao investigador” (Haro et al., 2016, p. 143). No estudo, são os alunos das turmas lecionadas no 2.º CEB.

### **7.3. Participantes**

Os participantes são os estudantes de duas turmas do 5.º ano do período de intervenção, tal como já foi referido na secção 3.2. *Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*. No entanto, 6 alunos da turma E não realizaram os textos propostos: 4 alunos frequentavam o Português Língua Não Materna, 1 aluno foi transferido de escola a meio do período de intervenção e 3 alunas não escreveram nenhum dos textos. Na turma F, um dos alunos também só realizou o texto narrativo e uma das alunas foi transferida no início do período de observação. Para análise dos resultados, utilizaram-se apenas as produções dos alunos que realizaram o texto narrativo e o texto expositivo.

Desta forma, apenas 30 alunos participaram neste estudo: 12 são do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Relativamente às idades, o aluno mais novo tem 10 anos e 4 meses e a aluna mais velha tem 15 anos e 1 mês, tendo a turma uma idade média correspondente a 11 anos e 2 meses. No grupo dos participantes, também estão incluídos dois alunos com NMSAI, 7 repetentes e 14 alunos que frequentam o apoio a Português.

No que concerne ao apoio social, 11 alunos beneficiam do escalão A e 4 alunos do escalão B, enquanto que 15 alunos não beneficiam de qualquer apoio social. É de salientar que 12 dos participantes são de famílias oriundas dos PALOP.

## **7.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados**

Dados os objetivos de estudo, a recolha de observáveis constituiu uma etapa importante do estudo. Foram recolhidos dois textos de cada aluno: um narrativo e um expositivo. Os textos foram elicitados com as duas fichas em anexo (cf. Anexos L e M). O texto narrativo foi usado como estímulo em Sousa (2019) e o texto expositivo foi usado em Costa-Pereira (2019). No texto narrativo, era pedido narração de eventos e diálogos. No texto expositivo, o tópico era a ponte 25 de Abril e era pedido aos alunos que descrevessem a ponte e explicassem a sua importância para as pessoas e para a cidade. Devido a restrições de tempo, a escrita dos dois textos foi realizada como trabalho de casa.

Os textos foram analisados tendo em conta o género a que pertenciam. Assim, para o texto narrativo foi analisada a estrutura, as relações de causalidade e os tempos verbais. Para o texto expositivo foram também analisadas as relações de causalidade, os tempos verbais e os fragmentos textuais (Adam, 2008; Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019) e a qualidade textual. Como eram pedidas descrição e explicação, foram analisados os segmentos descritivos e explicativos. Nesta análise não se esperava macro-proposições (Adam, 2008), mas pequenos apontamentos que descrevessem ou explicassem.

Foi ainda analisado o conhecimento ortográfico em ambos os textos, com recurso à proposta de categorização presente em Vale e Sousa (2019).

## **7.5. Procedimentos**

No início da intervenção no 2.º CEB, foram explicitados os objetivos da investigação à professora titular. A turma F realizou os textos no início da intervenção como trabalho de casa, uma vez que não havia tempo para que fossem realizados na sala de aula. Contudo, como não foi possível realizar uma intervenção na competência de escrita na turma F, a turma E acabou por, também, realizar os textos para que o número de participantes fosse maior e se construísse uma imagem mais global das competências analisadas. Assim sendo, o diagnóstico das necessidades dos alunos foi o objetivo deste estudo.

A análise dos textos narrativos e expositivos teve em consideração parâmetros relacionados com: i) configuração gráfica dos textos (número de palavras, períodos e

parágrafos); ii) a ortografia (número e tipos de erros existentes – Vale & Sousa, 2019); iii) as relações de causalidade – implícitas ou explícitas (Sousa, 2010) e iv) os tempos verbais (Sousa, 2008).

Apesar de existirem dimensões em comum nos dois tipos de texto, foram criados parâmetros distintos para cada um deles. Relativamente aos textos narrativos, foi criada uma tabela com a estrutura do texto narrativo considerando as categorias tempo, espaço, personagens, problema, peripécias e solução do problema. Além disso, foi analisado o discurso direto neste tipo de texto, uma vez que era pretendido que os alunos escrevessem diálogos como proposto no enunciado “não te esqueças de escrever diálogos”.

Por sua vez, no que se refere aos textos expositivos, teve-se em consideração o número de segmentos descritivos, explicativos e/ou narrativos existentes nos textos. Dado o nível de escolaridade, não se esperava sequências descritivas e sequências explicativas no sentido de Adam (1992). Por isso, decidiu-se analisar fragmentos, frases ou períodos descritivos e explicativos. Também foi usada uma tabela qualitativa para avaliar a qualidade textual (escala de um a cinco) de Costa-Pereira (2019). Para assegurar a fiabilidade da cotação, os textos foram cotados por um cotador externo, experiente, que não tinha contacto com os alunos.

## **7.6. Princípios éticos do processo de investigação**

Um processo de investigação deve obedecer a diversos princípios éticos. Conforme Tuckman (2002) um processo de investigação “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afectar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (p. 19).

Assim, no presente estudo foram tidos em conta princípios de ética que garantem: a participação voluntária dos participantes, o anonimato e a confidencialidade dos dados. A recolha de textos e de dados demográficos foi realizada com a devida autorização dos participantes, os dados são tratados de modo a preservar a identidade de cada um e do grupo, sendo um dos meus objetivos “zelar pela dignidade, segurança e bem estar dos participantes na investigação” (Código de ética do CIED).

O estudo teve como finalidade fazer uma análise diagnóstica para delinear uma intervenção mais adequada às necessidades de ensino do grupo. Tendo em vista as aprendizagens, esta investigação não causou prejuízo, nem perturbações, evitando ser

intrusivo em relação aos processos e participantes e não sobrepondo os interesses da investigação aos direitos de aprender e de participar dos sujeitos envolvidos: crianças, cooperantes e estagiários (Código de ética do CIED). Para além disso, é de salientar que todos os autores citados neste estudo são devidamente identificados nas referências bibliográficas.

Em suma, esta investigação teve como principal intuito, sendo esta uma intervenção informada, melhorar e ser benéfico para os participantes em questão. Por isso, após a análise dos dados, será dado um *feedback* à professora cooperante, de modo a que os resultados possam reverter a favor dos alunos (Código de ética do CIED).

## 8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo, analisam-se 60 textos: 30 textos narrativos e 30 textos expositivos de 30 alunos do 5.º ano de escolaridade. A análise tem por objetivo caracterizar as habilidades de escrita dos estudantes de modo a propor atividades de desenvolvimento de competências. Caracterizam-se os textos do ponto de vista compositivo e ortográfico.

### 8.1. Habilidades textuais

Analisando os textos narrativos e os textos expositivos, verifica-se que 15 textos narrativos apresentam título, ou seja, 50% dos alunos colocaram título no seu texto. Por sua vez, relativamente ao texto expositivo, 12 alunos deram título ao mesmo, correspondendo a 40% dos estudantes. O título de um texto tem um papel importante tanto para quem escreve como para quem lê. Constitui uma janela de entrada para o leitor e um guia síntese para o escritor, apresentando-se como “uma síntese precisa do texto, tendo uma função estratégica na articulação textual” (Menegassi & Chaves, 2000, p.27).

A extensão textual é tida como um parâmetro de qualidade dos textos (Sousa, 2015). Tendo em conta o número de palavras por texto, os textos do tipo narrativo tinham 4027 palavras e os textos do tipo expositivo tinham 2946 palavras, dando um total de 6973 palavras. A média de palavras por texto foi 134,2 para o narrativo, 98,2 para o expositivo. Há uma certa variação entre os alunos, o que apresenta a narrativa mais extensa com 240 palavras e a narrativa mais pequena com 40 palavras.

Como se observa os textos narrativos são mais extensos do que os expositivos. Observa-se também que os parágrafos são 114 (uma média de 3,8 parágrafos por textos) e que os períodos são 282 (9,4 períodos por texto) nos textos narrativos. Por sua vez, nos textos expositivos, os parágrafos são 56 (em média 1,8 parágrafos por texto) e os períodos são 170 (5,6 períodos em média por texto).

**Nos textos narrativos**, analisei diferentes aspetos: a estrutura, as relações causais, os tempos verbais e o discurso direto. Quanto à estrutura do texto narrativo, analisei o tempo, as personagens, o espaço as peripécias, o problema e a solução do problema. No que diz respeito ao tempo, apenas um aluno não o identificou. No que concerne às personagens, todos os alunos as identificaram. O espaço é a categoria que coloca maiores dificuldades aos alunos: nove alunos construíram linguisticamente o

espaço, no início do texto (Sousa & Silva, 2003). Mesmo sem terem identificado no início a categoria espaço, alguns alunos referem ao longo do texto expressões espaciais. No entanto, não o construindo no início, este não foi contabilizado já que as categorias tempo, personagens e espaço são categorias que facilitam a compreensão do texto e, por isso, normalmente, surgem no início. Por isso, a primeira parte do texto narrativo é chamada por alguns autores orientação (Sousa, 1995), precisamente porque assere o *quando*, *quem* e *onde* que guiam o leitor no texto narrativo.

A narrativa é um texto organizado à volta de um problema. Na verdade, a narrativa de ficção é, normalmente, o percurso de um herói para resolver um problema (Sousa, 2010). Sem problema a narrativa fica sem justificação. No nosso *corpus*, três sujeitos não constroem o problema e, assim, as suas narrativas mostram-se incipientes. Os seus textos não correspondem às imagens, narram outras situações que tendo relação com alguma das imagens, não têm em conta nem a totalidade das imagens, nem a sequência das mesmas.

Os alunos que identificam o problema apresentam uma sequência de peripécias. Dois alunos não apresentam nem problema, nem solução. Um aluno, paradoxalmente, apresenta solução ainda que não apresente problema. Três alunos identificam o problema, porém não mencionam a resolução do mesmo, mas todos os alunos apresentam peripécias. Como se pode constatar a construção do problema e da respetiva solução são categorias que colocam algumas dificuldades (Sousa, 2008), em textos escritos de estudantes do 5.º ano. De acordo com o desenvolvimento desta competência, este é um aspeto de que não estávamos à espera já que os sujeitos de 10 anos constroem o problema e a solução (Sousa, 2008).

No que concerne às relações causais, foram identificadas 52, das quais 40 são relações implícitas e 22 relações explícitas: 21 entre orações e uma introduzida pela locução *devido a*. Abaixo apresento a tabela 8 que identifica os conectores utilizados nas relações explícitas.

Tabela 8

*Total de ocorrências de conectores nos textos narrativos*

| <b>Como</b> | <b>Porque</b> | <b>Pois</b> | <b>Tão...que</b> | <b>Total</b> |
|-------------|---------------|-------------|------------------|--------------|
| 10          | 9             | 1           | 1                | <b>21</b>    |

*Nota.* Elaboração Própria.

A tabela 8 apresenta os conectores que foram usados pelos alunos nas relações causais explícitas. O marcador que apresentou um maior número de ocorrências foi o *como*, seguido do *porque*. Os restantes conectores *pois* e *tão...que* aparecem somente uma vez. Todos os conectores identificados anteriormente introduzem orações causais, embora o marcador *tão...que* introduza uma oração consecutiva com valor causal. A construção de nexos causais entre situações é fundamental, na medida em que contribui para a construção de narrativas mais coerentes e é, por isso, um bom indicador de desenvolvimento da competência narrativa (Sousa, 2008).

Tabela 9

*Total de ocorrências dos tempos verbais nos textos narrativos*

| <b>Tempos verbais</b>                                     | <b>Número de ocorrências</b> | <b>Número de ocorrências em %</b> |
|---|------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Presente Simples do Indicativo</b>                     | 109                          | 12,94%                            |
| <b>Pretérito Imperfeito do Indicativo</b>                 | 176                          | 20,90%                            |
| <b>Pretérito Perfeito Simples do Indicativo</b>           | 362                          | 42,99%                            |
| <b>Pretérito Mais-que-Perfeito Composto do Indicativo</b> | 6                            | 0,71%                             |
| <b>Particípio Passado</b>                                 | 8                            | 0,95%                             |
| <b>Gerúndio</b>   | 20                           | 2,37%                             |
| <b>Infinitivo</b>   | 154                          | 18,28%                            |
| <b>Presente do Conjuntivo</b>                             | 1                            | 0,11%                             |
| <b>Pretérito Imperfeito do Conjuntivo</b>                 | 3                            | 0,35%                             |
| <b>Condicional</b>  | 3                            | 0,35%                             |

*Nota.* Elaboração Própria.

Na maior parte das orações que introduzem nexos de causalidade, predomina o Pretérito Imperfeito, o tempo verbal, por excelência, que veicula informação que contextualiza ou explica as peripécias (Sousa, 2007). Nos textos narrativos analisados, o Pretérito Perfeito Simples (PPS) foi o tempo verbal mais usado pelos alunos nos textos narrativos, aproximadamente 43%, seguido do Pretérito Imperfeito do Indicativo com 20,90% (cf. Tabela 9). O PPS e o Pretérito Imperfeito do Indicativo têm papéis importantes e complementares na economia narrativa (Sousa, 2007). O PPS pelas suas características temporais aspetuais veicula informação da ordem do acontecer e, assim,

predomina na narração das peripécias, já o Pretérito Imperfeito do Indicativo descreve circunstâncias que normalmente enquadram e explicam os eventos da trama narrativa. Por isso, a presença do imperfeito é também importante e é indicador de competência narrativa.

Na análise dos textos narrativos, também foi verificado se as crianças seguiram o pedido feito no enunciado “*escreve uma história e não te esqueças de escrever diálogos*”, introduzindo, assim, o discurso direto. 70% dos alunos – 21 alunos - introduziram diálogo na sua história, ainda que um dos alunos não consiga separar a narração do discurso direto.

No discurso direto, observou-se que num total de 21 textos, 10 dos alunos preferiu colocar o verbo a anunciar a fala, como no exemplo:

“*E a idosa **exclamou**:*

*-Olá! Tudo bem? Sou mesmo tonta, estou a falar com um cão.”*

No corpus são usados sete verbos diferentes para introduzir fala: *dizer, perguntar, pedir, pensar, falar, responder e exclamar*. O mais usado foi o verbo *dizer*, uma vez que as crianças revelam dificuldades na escolha de verbos introdutores do discurso (Pinto, 2009). O ensino explícito de verbos introdutores de discurso traria benefícios na escrita, mas certamente também na leitura, tanto na compreensão como na fluência e na expressividade.

Contudo, existem quatro sujeitos que optaram por colocar o verbo depois da fala como no exemplo seguinte: “*- Oh bolas estava cheio de lama! - **disse** o Floquito lamentando-se de si para si.”*

É de salientar, também, que sete estudantes usaram a colocação do verbo a anunciar a fala e depois da fala. Por exemplo:

“*E de repente **disse**:*

*-Aqui vou eu! - **exclamou** o Max fazendo um triplo mortal encarpado com pirueta dupla e com os braços no ar.”*

Como se pode observar, esta é uma competência que precisa de ensino. Aqui a diferenciação faz todo o sentido: há alunos que apenas usam o verbo *dizer*, há um aluno que não separa narração do discurso direto e há alunos que não dominam as convenções linguísticas ou gráficas do discurso direto. É necessário ensino explícito nas dificuldades observadas.

**Nos textos expositivos**, analisei os fragmentos textuais descritivos, explicativos, narrativos e a qualidade textual. Além disso, também analisei as relações causais e os tempos verbais. Quanto aos fragmentos textuais, categorizei-os em narrativos, descritivos ou explicativos (cf. Tabela 10).

Tabela 10

*Segmentos narrativos, descritivos e explicativos nos textos expositivos (%)*

| Segmentos textuais |             |              |
|--------------------|-------------|--------------|
| Narrativos         | Descritivos | Explicativos |
| 32,38              | 34,09       | 33,52        |

*Nota.* Elaboração Própria.

Nos textos expositivos, os segmentos descritivos são as que revelam uma maior percentagem relativamente aos segmentos textuais narrativos e explicativos (cf. Tabela 10). No entanto, a diferença entre eles não é importante. Estas últimas resumem-se a pequenos segmentos como: “*A ponte liga a cidade de Lisboa à cidade de Almada*”, não explicitando, como era pedido, a importância da ponte para as pessoas e para a cidade. Abaixo apresento três exemplos de cada uma delas:

- **Sequência narrativa:** “Quem mandou construir foi o Salazar o nome não era ponte 25 de Abril era ponte de Salazar mais tarde mudou para ponte 25 de Abril devido à revolução do 25 de abril de 1974.”
- **Sequência descritiva:** “A ponte tem 2277 metros de comprimento.”
- **Sequência explicativa:** “Esta construção serviu para facilitar a comunicação entre as duas margens do rio Tejo ...”

Como se observa, os segmentos podem constituir todo um período com alguma estruturação interna, mas podem ser apenas uma frase simples, por isso, decidimos designá-los por fragmentos ou segmentos. Na verdade, estes fragmentos estão longe da concetualização de sequência prototípica de Adam (2008). Além dos fragmentos textuais, também analisei a qualidade textual dos textos expositivos numa escala de um a cinco, usando a escala de Costa-Pereira (2019). Mais de metade dos textos – 18 textos – encontra-se no nível dois, seguido no nível três (sete textos). É de realçar que apenas um dos textos se encontra no nível quatro. Como se vê, é necessário também ensino neste tipo de texto, em especial a explicação é muito incipiente.

Relativamente às relações causais, foram identificadas 22, das quais 4 são relações implícitas e 18 relações explícitas: oito introduzidas pela locução *devido a* e dez entre orações. A tabela 11 representa os conectores e o total das suas ocorrências, utilizados nas relações explícitas.

Tabela 11

*Total de ocorrências de conectores nos textos expositivos*

| <b>Porque</b> | <b>Pois</b> | <b>Total</b> |
|---------------|-------------|--------------|
| 8             | 2           | 10           |

*Nota.* Elaboração Própria.

Na tabela 11, está identificado o total de ocorrências de conectores usados nos textos expositivos. O marcador *porque* apresenta o maior número de ocorrências: oito vezes. O outro marcador - *pois* – aparece somente duas vezes. Supunha-se que com a explicação pedida haveria mais e mais diversificadas relações causais.

Tabela 12

*Total de ocorrências dos tempos verbais nos textos expositivos*

| <b>Tempos verbais</b>                           | <b>Número de ocorrências</b> | <b>Número de ocorrências em %</b> |
|---|------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Presente Simples do Indicativo</b>           | 191                          | 51,76%                            |
| <b>Pretérito Imperfeito do Indicativo</b>       | 20                           | 5,42%                             |
| <b>Pretérito Perfeito Simples do Indicativo</b> | 97                           | 26,28%                            |
| <b>Gerúndio</b>                                 | 2                            | 0,54%                             |
| <b>Infinitivo</b>                               | 57                           | 15,44%                            |
| <b>Presente do Conjuntivo</b>                   | 1                            | 0,27%                             |
| <b>Pretérito Imperfeito do Conjuntivo</b>       | 1                            | 0,27%                             |

*Nota.* Elaboração Própria.

Ao contrário do texto narrativo, o Presente Simples do Indicativo foi o tempo verbal mais usado pelos alunos no texto expositivo, apresentando uma percentagem superior a 50% (cf. Tabela 12). Este indicador revela que os alunos escrevem textos expositivos. Estes como sabemos são textos que veiculam informação factual e, por isso, o tempo verbal mais adequado para veicular essa informação é o Presente do

Indicativo. As características aspetuais do Presente do Indicativo fazem dele o tempo privilegiado na transmissão de verdades científicas ou informação factual. Como se vê, o segundo tempo verbal mais usado é o PPS o que revela que, tal como se verificou na análise dos segmentos, a narração está muito presente. Os indicadores sugerem que é necessário ensino explícito do texto expositivo, até porque descrever e explicar são tarefas muito comuns nos instrumentos de avaliação.

## 8.2. Conhecimento ortográfico

Como referido, foi contabilizado o número total de palavras dos dois tipos de textos. Foi também contabilizado o **número total de erros**: 274, equivalente a 3,9% ( $\cong 4\%$ ) ocorrendo 199 erros no texto narrativo (4,9%) e 75 no texto expositivo (2,5%). Tendo em conta o número total de palavras e a média de erros em cada um dos textos, posso inferir que a probabilidade de haver mais erros no texto narrativo é superior à existência de erros no texto expositivo, dado que os alunos escrevem mais e podem adotar uma atitude mais vigilante sobre a ortografia.

É de salientar que 2 alunos com NMSAI cometeram 37 dos erros no total de 274. Além disso, 2 alunos não deram nenhum erro nos dois textos e 5 alunos só deram erros em apenas um dos textos. Também efetuei a **média de erros por texto** correspondendo a um valor de 4,6.

Considerando a grelha de análise de erros na escrita de palavras já apresentada no tópico 6.3. *Ortografia*, apresenta-se a percentagem de erros nas diferentes categorias (cf. Figura 1).

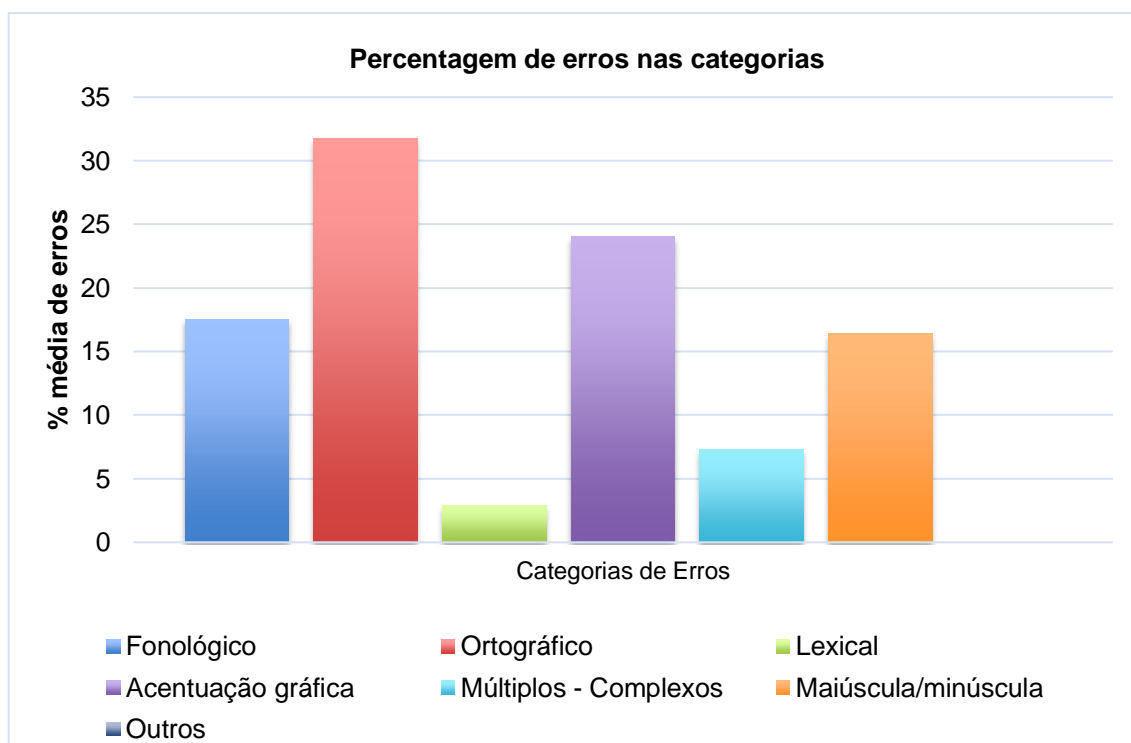


Figura 1. Percentagem de erros nas categorias.

Na Figura 1 apresentam-se as percentagens das categorias de erros. Os erros ortográficos são os que apresentam uma percentagem mais elevada, visto que “a escrita que exige conhecimento que vai além das correspondências fonema-grafema é de difícil aprendizagem, pois as dificuldades mantêm-se até tarde” (Vale & Sousa, 2019, p.20), embora se tenha verificado que os erros de acentuação gráfica também são uma dificuldade sentida pelos alunos, uma vez que “envolve memória ortográfica e sensibilidade ao papel da prosódia na identidade e na distinção entre palavras” (Vale & Sousa, 2019, p.21). Exemplos de erros de acentuação ocorreram em \*<unica>, \*<otimo>, \*<lnés> ou \*<á> em vez de <à>.

Os erros lexicais são o que apresentam uma percentagem mais pequena relativamente aos restantes, tendo em conta que os erros *outros* não apresentam nenhum valor, uma vez que este tipo de erros foi nulo.

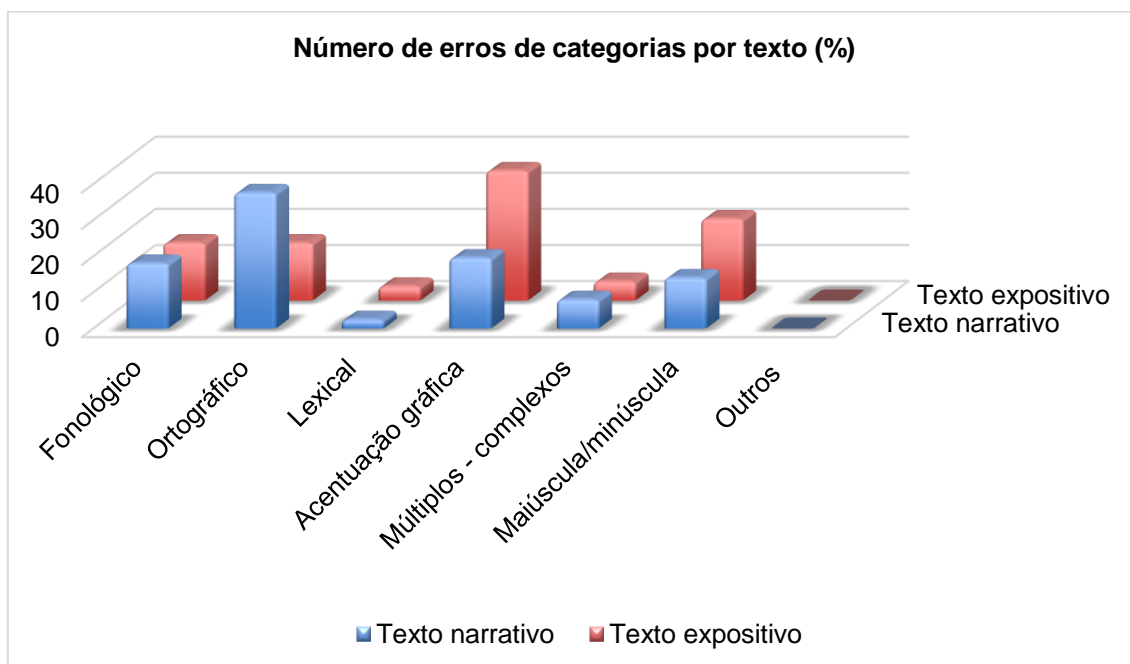


Figura 2. Número de erros de categorias por texto (%).

A figura 2 apresenta as percentagens de erros de categorias por tipo de texto. No texto narrativo, os erros ortográficos são os que apresentam a maior percentagem, enquanto que no texto expositivo são os erros de acentuação gráfica. Por sua vez, em ambos os textos, os erros lexicais são os erros menos frequentes e os erros *outros* são inexistentes. Exemplos de erros lexicais surgiram em \*<derrepente> em vez de <de repente> e \*<asseguir> em vez de <a seguir>.

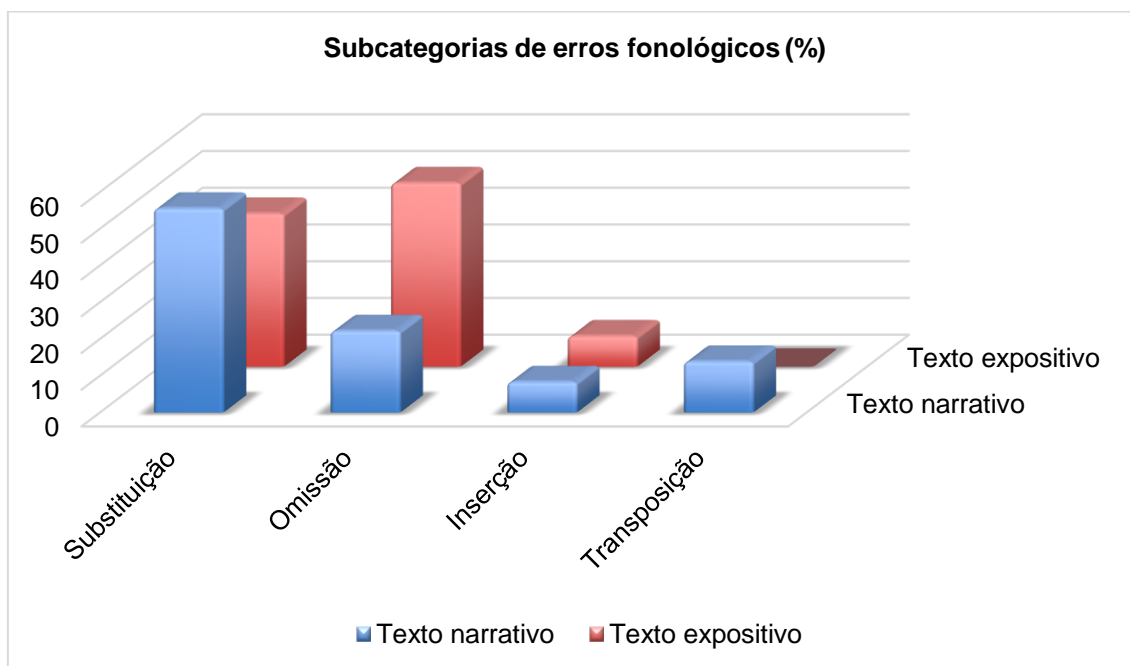


Figura 3. Subcategorias de erros fonológicos (%).

Como se pode observar na figura 3, tanto no texto narrativo como no texto expositivo, as substituições e as omissões são as subcategorias mais frequentes. Exemplos de substituições ocorreram em \*<vico> em vez de <fico> e \*<dissem> em vez de <dizem>. Exemplos de omissões ocorreram em \*<apaxonado> em vez de <apaixonado> e \*<reolução> em vez de <revolução>.

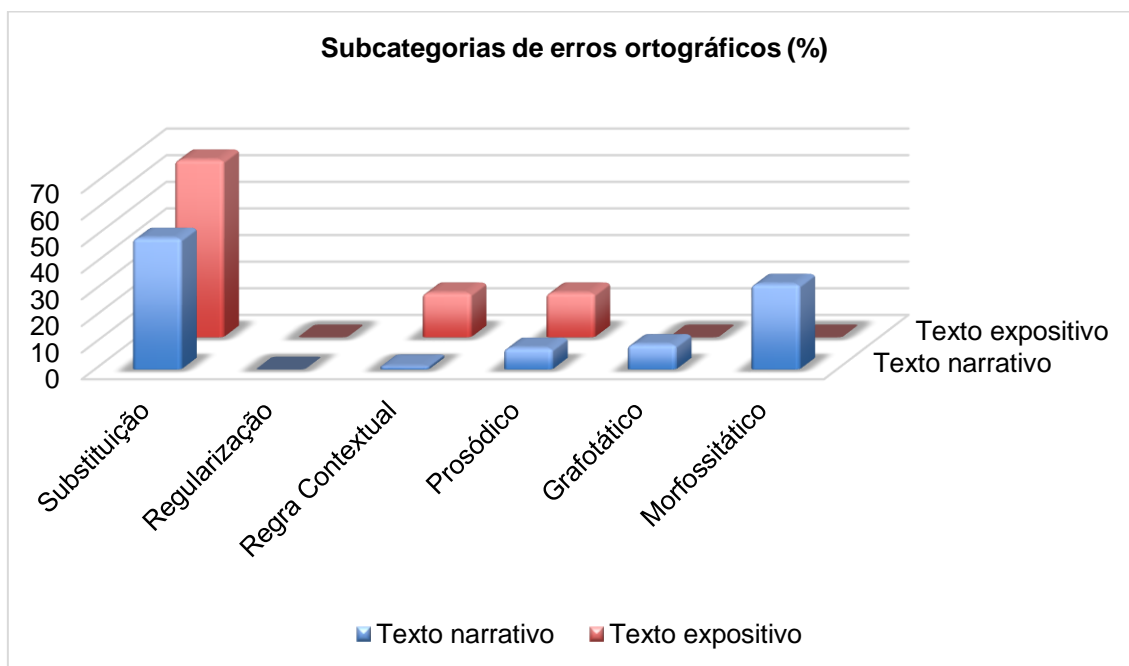


Figura 4. Subcategorias de erros ortográficos (%).

Na figura 4, as substituições ortográficas e os erros morfossintáticos surgem como as subcategorias mais frequentes. Exemplos de substituições ortográficas ocorreram em \*<bunita> em vez de <bonita> e \*<comessou> em vez de <começou>. Exemplos de morfossintáticos surgiram em \*<pediulhe> em vez de <pediu-lhe> e \*<foi lhe> em vez de <foi-lhe>.

Do estudo dos erros, conclui-se que os erros ortográficos e a acentuação são as categorias a precisar de mais ensino. Os erros ortográficos são uma categoria que engloba escrita de palavras em que é respeitada a fonologia, mas não a convenção. São os casos em que o aluno escreve “como ouve”. Conhecer as regras, as regularidades e os padrões ortográficos de escrita é crucial já que o sistema alfabético do português é um sistema em que não há uma relação unívoca fonema grafema (Vale & Sousa, 2019). Portanto, o conhecimento ortográfico beneficia de uma atitude vigilante, mas depende crucialmente do ensino. A primeira aprendizagem, neste grupo, é que o princípio alfabético não permite escrever com correção ortográfica a maioria das palavras portuguesas. Se é verdade que temos de segmentar os sons para escrever palavras, não se pode esquecer que para que estas sejam corretas temos que observar regularidades, regras contextuais, etc.

Os erros de acentuação ligam-se com conhecimento prosódico e com conhecimento de regras de acentuação gráfica (Castelo & Sousa, 2017). De acordo com os resultados, torna-se necessário ensinar a identificar a sílaba tónica e ensinar as regularidades do acento gráfico em português.

Dada a importância da ortografia, estes alunos beneficiariam de ensino sistemático sobre ortografia, em particular, sobre conhecimento ortográfico e acentuação gráfica.

## 9. CONCLUSÕES

Esta investigação pretendeu analisar a competência de escrita em sujeitos do 5.º ano de escolaridade, investigando as competências narrativa e expositiva e analisando as habilidades ortográficas.

No que concerne à **competência narrativa**, esta precisa de ser desenvolvida pelos alunos, uma vez que é suposto que as crianças do 5.º ano organizem as narrativas à volta de um problema com solução (Sousa, 2008). No entanto, ainda existem três alunos que não constroem o problema e duas que não indicam a solução. Além disso, as crianças poderiam ter-se questionado mais sobre o porquê das ações, usando, desta forma, mais relações de causalidade, já que o texto narrativo tem uma organização temporal-causal. Observa-se, também, que a maioria dos alunos introduz diálogo nos seus textos, ainda que utilize constantemente o verbo *dizer*, o que revela falta de diversidade lexical que, no caso dos verbos enunciativos, deve ser explicitamente ensinada. O ensino explícito destes verbos pode ser capitalizado em competências de escrita e de leitura, já que uma maior consciência da perspectiva e dos modos de dizer ajuda na leitura expressiva.

Relativamente à **competência expositiva**, os alunos descrevem, ainda que de forma incipiente, e apresentam explicações desadequadas ao que foi pedido. A explicação não era suposta obedecer à estrutura de Adam (1992), isto é, constatação inicial, problematização e resolução. Mas mesmo assim os fragmentos explicativos que os alunos escreveram, além de incipientes, não respondiam ao que era solicitado. Para além disso, as sequências textuais narrativas ainda estão muito presentes nos textos expositivos. Nos textos expositivos, o Presente Simples do Indicativo foi o tempo verbal mais usado pelas crianças, o que demonstra que elas têm alguma noção da finalidade do texto expositivo.

No que diz respeito às **habilidades ortográficas** e, tendo em conta cada tipo de texto, os erros ortográficos predominaram no texto narrativo e os erros de acentuação gráfica no texto expositivo. De uma forma geral, nos dois tipos de texto, a percentagem de erros ortográficos foi a maior, enquanto que a percentagem de erros lexicais foi a menor. Além disso, na subcategoria dos erros fonológicos, as substituições e as omissões foram as subcategorias mais frequentes e, no que se refere à subcategoria os erros ortográficos, as substituições ortográficas e os morfossintáticos surgem como as subcategorias mais habituais. A ortografia necessita de ensino explícito para os

alunos aprenderem quer as regras, quer as regularidades ortográficas da escrita portuguesa, uma vez que de acordo com Castelo e Sousa (2017), um bom domínio da ortografia é importante para um desempenho eficiente na leitura e na escrita (p. 87).

Dadas as dificuldades observadas, do ponto de vista do texto narrativo, a reflexão sobre os motivos subjacentes a determinada ação seria um aspeto a ser melhorado pelos alunos. Quanto ao texto expositivo, os alunos descrevem razoavelmente, mas introduziram explicações que não correspondem ao que foi pedido no enunciado. A nível das habilidades ortográficas, seria necessário elaborar um plano de ação que contemplasse a melhoria de competências ortográficas, sobretudo o conhecimento ortográfico e a acentuação gráfica.

Por último, não posso terminar sem identificar as limitações inerentes ao estudo. É de salientar que se pretendia realizar um estudo de três passos: pré-teste, intervenção e pós-teste. Contudo, só foi possível efetuar um diagnóstico da competência de escrita dos sujeitos, uma vez que a docente cooperante não permitiu que houvesse intervenção na competência de escrita devido à extensão de conteúdos a serem lecionados durante esse período. Outra limitação a assinalar é o número de participantes que devia ter sido maior, mas como os textos foram pedidos como trabalho de casa, não se pôde controlar a sua realização por todos os alunos.

## 10. REFLEXÃO FINAL

Ser professor é ter a capacidade de usar o seu conhecimento e a sua experiência profissional para criar contextos pedagógicos eficientes. O perfil profissional de um docente é construído a partir da prática pedagógica e da sua análise e reflexão constante sobre a sua ação e o seu papel na sociedade atual, tendo como objetivos principais a melhoria da prática pedagógica do docente e a aprendizagem dos conteúdos e competências por parte dos alunos. Neste sentido, é fundamental a existência de unidades curriculares como a PES II no período de formação inicial de um docente.

As práticas pedagógicas nos dois ciclos propiciaram a interação e a criação de uma relação forte e benéfica com os grupos de crianças, facilitando, assim, a comunicação e a interação com as mesmas. Desta forma, foi possível conhecer os interesses e os gostos dos alunos, possibilitando que se interessassem durante as atividades propostas, uma vez que segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), “aprendemos o que nos interessa, o que mexe connosco, o que está ligado a motivações profundas, expectativas, desejos, sonhos.” (p. 27). Estes períodos de prática vivenciados, bem como a presente investigação possibilitaram o desenvolvimento de competências profissionais, principalmente a observação e a intervenção em contextos distintos e a realização de um estudo, tendo em conta uma das dificuldades das crianças.

Em ambos os estágios, o principal benefício foi ensinar e aprender com as crianças, tanto para a minha identidade pessoal como para a minha identidade profissional, pois “(...) o facto de ensinarmos os nossos semelhantes e de aprendermos com os nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento da nossa humanidade do que qualquer dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam (...)” (Savater, 2006, p. 38). O contacto com contextos socioeducativos e faixas etárias diferentes foram outros dos benefícios a salientar, visto que possibilitaram a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente sobre as atividades, as estratégias adequadas ao grupo de alunos em questão, atendendo sempre às características e dificuldades dos alunos. Para além disso, a relação criada com as docentes cooperantes e a atribuição de *feedbacks* da parte das mesmas permitiu que eu melhorasse o meu desempenho enquanto professora, pois “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para

reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (Flores & Simão, 2009, p. 31).

A experiência no contexto de 1.º CEB facilitou a aprendizagem da minha principal dificuldade – a gestão da turma. A utilização do “não” firme ajudou as crianças a perceber que, durante as atividades propostas, é para trabalhar e participar de forma correta, não prejudicando o decorrer das mesmas. A conversa com os alunos foi outra das estratégias adotadas, de forma a ajudá-los a ultrapassar as dificuldades sentidas na resolução das atividades, principalmente no decorrer de trabalhos em grupo. A criação e a dinamização de atividades adequadas e lúdicas para a turma em questão também foi outra das aprendizagens realizadas, uma vez que o grupo era bastante desafiador e era necessário ter em consideração as potencialidades e as fragilidades dos mesmos, bem como recorrer a situações do quotidiano para explicitar conteúdos abordados nas aulas.

O estágio do 2.º CEB proporcionou a implementação de atividades recorrendo à utilização de recursos educativos digitais. Estes recursos foram benéficos, na medida em que os alunos demonstravam interesse, questionavam a docente, promovendo o diálogo entre os alunos e a docente acerca do conteúdo em questão. Além disso, a implementação de uma rotina promoveu uma aprendizagem cooperativa “a partir da qual é possível potencializar um processo de ensino-aprendizagem mais rico, através da valorização dos saberes de cada elemento” (Bruno, 2014, p.16).

Em suma, o estágio durante a formação inicial é imprescindível, uma vez que é “considerado um componente importante do processo de formação académica, no qual o aluno se prepara para a inserção no mercado de trabalho mediante a participação em situações reais de trabalho” (Bolhão, 2013, p. 2).

A realização do presente estudo foi um processo engrandecedor, devido às aprendizagens que realizei com a investigação, sendo que, num futuro próximo, será possível aplicá-la a outro grupo de alunos, identificando as suas principais dificuldades nas habilidades textuais e no conhecimento ortográfico. Contribui, assim, para a aprendizagem da escrita de textos por parte dos alunos. Por sua vez, também foi um processo muito exigente, visto que um processo de investigação pressupõe diversas etapas, desde a discussão e escolha do tema até à interpretação e comunicação dos resultados (Haro et al., 2016). Contudo, o trabalho em conjunto com a minha orientadora foi um êxito, uma vez que “unir-se é um bom começo, manter a união é um progresso,

e trabalhar em conjunto é a vitória.” Esta é uma aprendizagem, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Futuramente, pretendo ser uma professora que reflete constantemente sobre a sua prática, pois é crucial observar, diagnosticar e valorizar as potencialidades dos alunos para os ajudar e ultrapassar as suas fragilidades. Assim sendo, vou cultivar sempre abertura de espírito para aceitar críticas construtivas, uma vez que a “(...) reflexão (...) acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Termino esta etapa da minha vida, sabendo que cresci, aprendi e que tenho muito para melhorar. Um grande obrigado aos meus professores, aos meus alunos e aos meus colegas que contribuíram para que o meu sonho fosse concretizado: Ser professora!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (2008). *A Linguística Textual – Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, R. A. (2019). The early steps in becoming a writer: Enabling participation in a literate world. In J. S. Horst & J. von Koss Torkildsen (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 567-590). London: Routledge.
- Alves, R. A., Limpo, T., Salas, N. & Joshi, R. M. (in press). Best practices in handwriting and spelling. In S. Graham, C. MacArthur, & M. Hebert (Eds.). *Best practices in writing instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Barbeiro, L.F. & P, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brites, T.F. (2016). *Os Conselhos de Turma – uma forma de responsabilidade e participação* (Relatório do Projeto de Investigação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado a 24 de maio de 2019, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/16827/1/Tese%20T%C3%A2nia%20Vers%C3%A3o%20final.pdf>

- Bolhão, A. F. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários Estudo de caso numa instituição de ensino superior* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga). Consultado a 1 de junho de 2019, em <http://repositorio.ismt.pt/browse?type=author&value=Bolh%C3%A3o%2C+Ana+Filipa+de+Jesus>
- Bruno, M. I. L. (2014). *Aprender a cooperar na escola - um desafio para alunos do 1.º CEB*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado a 1 de junho de 2019, em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3816>
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2015). Aula de língua e literacia académica – rupturas e interseções. *Revista Linguagem & Ensino*, 18 (1), 79-97.
- Carvalho, J. A. B. & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português? *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-792.
- Castelo, A. & Sousa, O. C., (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 84-107.
- CIED (2019) Código de Conduta Ética na Investigação. Consultado a 1 de junho de 2019, em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado\\_codigo\\_etica\\_0.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf)
- Coelho, A. M. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática: Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique,

Porto). Consultado a 24 de maio de 2019, em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/21>

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Costa-Pereira, T. (2019). *Ler e escrever para construir conhecimento: um projeto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Costa, T. A. (2011). *O texto expositivo num manual escolar de Estudo do Meio* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado a 30 de maio de 2019, em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1301>

Costa-Pereira, T., Faria, C. & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 41(1), 1-13.

Costa, T., Sousa, O. & Cardoso, A. (2015). Compreensão na Leitura num manual de Estudo do Meio. *Da Investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 5 (I), 98 – 117.

Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Direção-Geral da Educação (s.d.). *Modalidades de avaliação*. Consultado a 18 de maio de 2019, em <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

- Dockrell, J. & Connelly, V. (2015). The role of oral language in underpinning the text generation difficulties in children with specific language impairment. *Journal of Research in Reading*, 38 (1), pp. 18-34.
- European Commission (2018). *Assessment in Primary Education*. Consultado a 24 de maio de 2019, em [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-21\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-21_en)
- Flores, M. A. & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Folque, M.A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Consultado a 24 de maio de 2019, em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afolque.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf)
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33-41. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M.I., Ramos, M., ... Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais – Guia Prático do Estudante* (1.ª ed.). Lisboa: PACTOR.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular em sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (s.d.). *An overview of cooperative learning*. Consultado em <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), janeiro/abril, 88-93.

- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Marques, R. O. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos* (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado a 18 de maio de 2019, em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29859?mode=full>
- Menegassi, R. J. & Chaves, M. I. (2000). O título e sua função estratégica na articulação do texto. *Linguagem & Ensino*, 3 (1), 27-44.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moran, J. M., Masseto, M. T. & Behrens, M. A. (2013). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Brasil: Editora Papirus.
- Moss, B. (2004). Teaching expository structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718.
- Negro, I., & Chanquoy, L. (2005). The effect of psycholinguistic research on the teaching of writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 105-111.
- Ocal, T., & Ehri, L. (2017). Spelling ability in college students predicted by decoding, print exposure, and vocabulary. *Journal of College*, 47, pp. 58-74.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas* (pp. 27-33). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pinto, F. A. (2009). *O papel da Linguagem e da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos*

*de textos literários* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2203>

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas* (pp. 77-83). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: D. Quixote.
- Sousa, O. C. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.
- Sousa, O. C. (2007). *Tempo e Aspeto: O imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Colibri/IPL.
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). Lisboa: CIED.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia linguística portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Sousa, O. C. (2015). *Coleção Estudos e Reflexões. Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada* (4ª Ed.). Porto: Editora Media XXI.
- Sousa, O. (2019). Discurso relatado: construção das vozes do texto por alunos do 2º e 4º ano de escolaridade. In Nunes, A., Souza, F. & Pontes, V. *Ensino na Educação Básica*, Vol.II (p.206-227). Natal: EditoraIFRN.

- Sousa, O. C. & Silva, M. E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º Ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In *Criatividade, Afectividade, Modernidade – Construindo hoje a escola do futuro*. Lisboa: CIED.
- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, 40 (2), 1-12.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, A. P. & Sousa, O. C. (2017). Conhecimento ortográfico e escrita. *Da Investigação às Práticas*, 7 (3), 3-7.
- Vale, A. P. & Sousa, O. C. (2019). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In Renade Almeida Sargiani (Ed.), *Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: um guia teórico-prático baseado em evidências científicas* (pp. 52-69). Brasil: ArtMed/Penso.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB



Pedimos-lhe que, com base nos seus conhecimentos e dando o seu ponto de vista como especialista na área da educação, responda às seguintes questões. Estas destinam-se à realização de um Projeto de Intervenção, no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da instituição Escola Superior de Educação de Lisboa.

Questões à professora:

### Caracterização do Estabelecimento e da equipa educativa:

- Como caracteriza o contexto socioeconómico e cultural onde a escola se insere?
- Como se caracterizam as formas de organização e gestão escolares?
- Como é organizado o planeamento das atividades? E por quem?
- E as avaliações? São realizadas em conjunto? Sim, sempre, à exceção das crianças com Necessidades Educativas Especiais.
- Com que frequência e objetivos são realizadas as reuniões entre agentes educativos?
- Qual a relação/colaboração entre os diferentes níveis educativos?
- Como é constituída a equipa educativa?
- Qual é a sua relação/colaboração com os professores de Educação e Expressão Físico-Motora e Educação e Expressão Musical?

### Caracterização do grupo de crianças

- **Caracterize a turma a nível socioeconómico, demográfico e cultural.**

A maioria é cigano, acho que praticamente só 1 ou 2 é que o pai ou mãe tem uma profissão mesmo com horário, porque de resto é ou venda ambulante ou nada, portanto estão em casa e vivem do rendimento social de inserção. As famílias são,

basicamente ... faz-me um bocadinho de confusão às vezes perceber, porque eles vivem com outros familiares, não é aquela família nuclear: pais, mães, irmãos, às vezes também avós ou eles não estão a viver com os pais e vivem com os avós e só estão com os pais às vezes ou os avós vivem também com eles. Portanto, o agregado é pai, mãe, a avó, o avô e vivem todos juntos. Estas coisas que eu tenho vindo a perceber e fazem-me muito confusão, como eles às vezes vão para feiras, como eles fazem muito estas saídas. É assim a forma como eles vivem... Eu nunca tinha lidado com ciganos e aprendi imensa coisa neste tempo e estou a aprender todos os dias. Eles vivem numa forma completamente diferente, eu não conhecia esta realidade, fui aprendendo agora. Eles vivem aqui tão perto, mas se vocês forem a ver eles estão aqui isolados e não precisam de sair daqui, porque eles têm tudo, eles conseguem sobreviver aqui sem sair daqui. Eles não precisam de sair daqui e eles acham que tudo o que seja fora daqui do bairro é muito longe. Eles valorizam coisas que nós não valorizamos nada e eles desvalorizam o que nós valorizamos, nós valorizamos muito que a criança cresça saudável com aprendizagem e idealizamos sempre que o nosso filho tem que estudar e fazer uma coisa em que ganhe muito dinheiro ou uma coisa em que os faça felizes. O que eles idealizam é que eles casem e constituíam uma família. Pronto, então a turma é assim: grande maioria cigano, 13 ciganos, 5 não ciganos, mas esses 5 não significa que as famílias também não sejam assim.

- **Na turma, há alunos com necessidades educativas especiais? Se sim, quais?**

Sim, o M., o J., o J., L. Temos para entrar o N., a L., M. e o D.

- **Há alunos com necessidade de recorrer ao psicólogo? Se sim, porquê?**

Sim, o J. Há na escola psicólogo, é uma parceria com uma outra entidade através da Segurança Social.

- **Os alunos têm apoios? Se sim, quantos e a que disciplinas.**
- **A turma esteve sempre junta desde o 1.º ano de escolaridade?**

Não, a turma é feita de pedaços. Portanto, seis vieram daquela turma que é agora o 2.º 2ª, alguns vieram retidos de uma turma do ano passado e outros vieram do 2.º 2ª que agora é o 2.º 2ª.

- **Qual o comportamento geral da turma?**

Neste momento, considero o comportamento bom, mas já o considerei muito mau no início do ano. Há áreas e momentos do dia onde eles se portam pior. Eles têm

muita dificuldade em se controlar em Estudo do Meio, porque querem participar e eles não sabem participar. A Português eles já conseguem trabalhar autonomamente e não prejudicam tanto. A Matemática, ficam mais ansiosos e perturbam mais.

- **Como caracteriza o desenvolvimento da turma?**

Eles estão ao nível do 1.º ano. Muito pouco autónomos, eles precisam sempre de muita ajuda, eles são muito dependentes do professor.

- **Quais são as principais preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças?**

Preocupa-me imenso que eles faltem, é a minha principal preocupação. Aprender a ler é outra das preocupações.

- **Que tipo de aprendizagens já realizou?**

- **Quais são as fragilidades e potencialidades deste grupo de alunos?**

A nível de fragilidades, a Português é a leitura, depois a Matemática isso também se reflete. O raciocínio e a compreensão a Matemática também são fragilidades. Para além disso, também não são bons ouvintes, eles nunca ouvem as coisas à primeira. A Estudo do Meio relaciona-se com a participação ordeira, eles têm de aprender a ouvir e a participar no momento certo.

Eles têm potencialidades ao nível da Expressão Físico-Motora, são participativos, ou seja, aprenderam a ser participativos, porque eles tinham vergonha de errar. E a criatividade também, eles conseguem pôr criatividade nas coisas.

- **Que tipo de relações e interações aluno-aluno e aluno-professor existem?**

Eles gozam muito entre eles e comigo. Têm de haver trabalho diário de se respeitarem uns aos outros.

### **A ação pedagógica da ação do orientador cooperante**

- **Quais são os princípios orientadores da sua prática pedagógica?**

Eu aprendi a trabalhar de outra forma aqui, vamos trabalhar ao ritmo deles.

- **De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?**

As fichas e os fichas de avaliação são adaptadas.

- **Como é que organiza as atividades de ensino e aprendizagem?**

Eu faço trabalho em conjunto com a colega.

- **Como são avaliadas as aprendizagens?**

Avalio-os todos os dias e só faço uma ficha de avaliação por período.

- **Como é que é realizada a organização e a gestão das rotinas do grupo?**

Uma das rotinas é entrar e distribuir material, há sempre responsáveis pela distribuição do material. É preciso distribuir, recolher, tratar da higienização do espaço, da arrumação. Eles não tinham rotina nenhuma. Fazer a data, o nome também é uma rotina. Tento sempre que eles saibam o que vão trabalhar em cada dia.

- **Como é que é organizado e gerido o espaço da sala de aula?**

- **Porquê esta disposição da sala de aula?**

Eu queria que eles estivessem em grupo, não consigo que eles estejam em grupo. Esta disposição é mais fácil para eu circular e ver o que eles estão a fazer.

- **Como é que organiza e gere o tempo?**

Tento cumprir ao máximo o horário, mas às vezes perco-me no tempo.

- **Que tipo de materiais curriculares usa?**

Projetor, computador, telefone, dominós, dados, materiais de contagem, ábacos, geoplanos.

- **Quais são as regras e tarefas que existem na sala de aula?**

Principalmente valorizo o respeito, a limpeza, o “entrar” e “sair” da sala de aula.

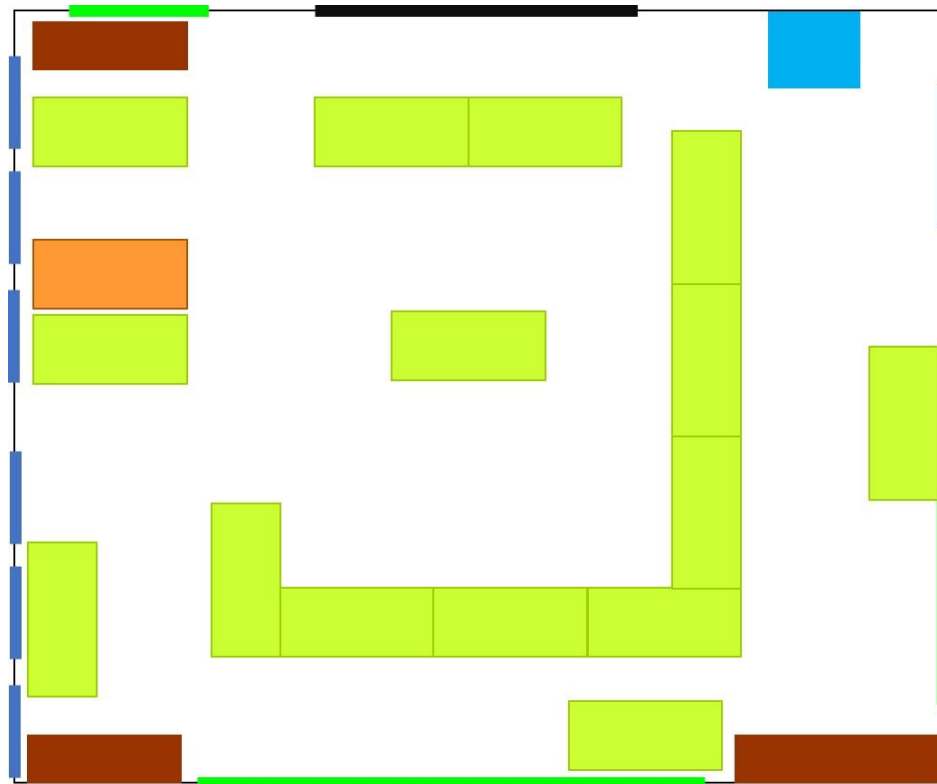
### **O meio local e a relação escola-família**

- **Qual a relação que existe entre a escola, as famílias e a comunidade?**

A relação é muito difícil, as famílias não estão disponíveis.

- **Como é que se articula com as famílias e a comunidade?**

## Anexo B. Planta da sala de aula



-  Mesa da professora
-  Mesa dos alunos
-  Placards
-  Armários
-  Quadro de giz
-  Janelas
-  Lavatório
-  Porta da sala

## Anexo C. Horário da turma

| Horas       | 2ªfeira         | 3ªfeira    | 4ªfeira           | 5ªfeira         | 6ªfeira    |
|-------------|-----------------|------------|-------------------|-----------------|------------|
| 9:00-9:30   | Português       | Matemática | Português         | Português       | Matemática |
| 9:30-10:00  | Português       | Matemática | Português         | Português       | Matemática |
| 10:00-10:30 | Português       | Matemática | Português         | Português       | Matemática |
| 10:30-11:00 | Português       | Matemática | Português         | Português       | Matemática |
| 11:00-11:30 | Intervalo       |            |                   |                 |            |
| 11:30-12:00 | Estudo do Meio  | Matemática | Exp. F. Motoras   | Estudo do Meio  | Matemática |
| 12:00-12:30 | Estudo do Meio  | Matemática | Exp. F. Motoras   | Estudo do Meio  | Português  |
| 12:30-13:00 | Estudo do Meio  | Matemática | Exp. Artísticas   | Estudo do Meio  | Português  |
| 13:00-15:00 | Almoço          |            |                   |                 |            |
| 15:00-15:30 | A.Estudo        | Matemática | H.Estabelecimento | A.Estudo        | AEC        |
| 15:30-16:00 | A.Estudo        | Matemática | H.Estabelecimento | Exp. Artísticas | AEC        |
| 16:00-16:30 | Intervalo       |            |                   |                 |            |
| 16:30-17:00 | Exp. Artísticas | Cidadania  | H.Estabelecimento | AEC             | AEC        |
| 17:00-17:30 | Exp. Artísticas | Cidadania  | H.Estabelecimento | AEC             | AEC        |

## Anexo D. Avaliação inicial – 1.º CEB

Tabela D1

Grelha de avaliação inicial do objetivo 1

| 2.º 2.ª – Desenvolver competências de cálculo – Avaliação inicial |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| Alunos  | DG | GA | JF | JM | LC | LS | LQ | LB | MM | MG | MM | MC | NB | NR | NS | JC | MS | DC |  |
| Indicadores de avaliação  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Realiza adições com recurso a estratégias de cálculo mental.      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Realiza subtrações com recurso a estratégias de cálculo mental.   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| Resolve problemas, recorrendo ao cálculo mental.                  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela D2

Grelha de avaliação inicial do objetivo 2

| 2.º 2ª – Melhorar a competência leitora – Avaliação inicial |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Alunos  | DG  | GA  | JF  | JM  | LC  | LS  | LQ  | LB  | MM  | MG  | MM  | MC  | NB  | NR  | NS  | JC  | MS  | DC   |
| Lê pequenas frases.   | Red | Red | Red | Red | Red | Yel | Red | Red | Red | Yel | Red | Yel | Red | Red | Red | Red | Yel | Gray |
| Lê um pequeno texto.  | Red | Red | Red | Red | Red | Yel | Red | Red | Red | Yel | Red | Yel | Red | Red | Red | Red | Yel | Gray |
| Lê com entoação, respeitando os sinais de pontuação.        | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Gray |
| Lê de forma fluente.  | Red | Red | Red | Red | Red | Yel | Red | Red | Red | Yel | Red | Yel | Red | Red | Red | Red | Yel | Gray |
| Adquire o gosto pela leitura.                               | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Yel | Gray |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela D3

Grelha de avaliação inicial do objetivo 3

| 2.º 2ª – Desenvolver competências de autonomia e cooperação – Avaliação inicial |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |         |         |       |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|-------|
| Indicadores de avaliação  | Alunos   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |         |         |       |
|   | DG       | GA       | JF       | JM       | LC       | LS       | LQ       | LB       | MM       | MG       | MM       | MC       | NB       | NR       | NS       | JC       | MS      | DC      |       |
| Resolve sozinho as dificuldades.  | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Vermelho | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Amarelo | Cinza   |       |
| Recorre aos colegas para esclarecer dúvidas.                                    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza   | Cinza   |       |
| Toma a iniciativa para ajudar nas atividades.                                   | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza   | Cinza   |       |
| Respeita a opinião dos colegas.   | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Amarelo | Cinza   |       |
| Partilha material com os colegas.   | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo | Amarelo | Cinza |
| Partilha informações com os colegas.  | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza   | Cinza   |       |
| Revela gosto pelo trabalho em grupo.  | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza    | Cinza   | Cinza   |       |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

## Anexo E. Avaliação final – 1.º CEB

Tabela E1

Grelha de avaliação final do objetivo 1

| 2.º 2ª – Desenvolver competências de cálculo – Avaliação final  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alunos  | DG       | GA       | JF       | JM       | LC       | LS       | LQ       | LB       | MM       | MG       | MM       | MC       | NB       | NR       | NS       | JC       | MS       | DC       |
| Indicadores de avaliação  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Realiza adições com recurso a estratégias de cálculo mental.    | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Verde    | Verde    |
| Realiza subtrações com recurso a estratégias de cálculo mental. | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  |
| Resolve problemas, recorrendo ao cálculo mental.                | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela E2

Grelha de avaliação final do objetivo 2

| 2.º 2ª – Melhorar a competência leitora – Avaliação final |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Alunos  | DG  | GA  | JF  | JM  | LC  | LS  | LQ  | LB  | MM  | MG  | MM  | MC  | NB  | NR  | NS  | JC  | MS  | DC  |
| Lê pequenas frases.                                       | Red | Yel | Yel | Grn | Grn | Grn | Yel | Yel | Yel | Grn | Grn | Grn | Yel | Yel | Yel | Yel | Grn | Grn |
| Lê um pequeno texto.                                      | Red | Yel | Yel | Grn | Grn | Grn | Yel | Red | Red | Grn | Grn | Grn | Red | Red | Red | Red | Grn | Grn |
| Lê com entoação, respeitando os sinais de pontuação.      | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Yel | Red | Red | Red | Red | Red | Red |
| Lê de forma fluente.                                      | Red | Red | Red | Grn | Grn | Grn | Red | Red | Red | Grn | Grn | Grn | Red | Red | Red | Red | Yel | Grn |
| Adquire o gosto pela leitura.                             | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn | Grn |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela E3

Grelha de avaliação final do objetivo 3

| 2.º 2ª – Desenvolver competências de autonomia e cooperação – Avaliação final |        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Indicadores de avaliação  | Alunos |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|   | DG     | GA   | JF   | JM   | LC   | LS   | LQ   | LB   | MM   | MG   | MM   | MC   | NB   | NR   | NS   | JC   | MS   | DC   |
| Resolve sozinho as dificuldades.  | Red    | Yel  | Red  | Yel  | Yel  | Yel  | Yel  | Red  | Red  | Grn  | Yel  | Grn  | Red  | Red  | Red  | Red  | Grn  | Yel  |
| Recorre aos colegas para esclarecer dúvidas.                                  | Grey   | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey |
| Toma a iniciativa para ajudar nas atividades.                                 | Grey   | Grey | Grey | Grey | Grey | Yel  | Yel  | Grey | Grey | Yel  | Yel  | Grey | Yel  | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey |
| Respeita a opinião dos colegas.   | Red    | Yel  | Red  | Red  | Red  | Yel  | Yel  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Grn  | Red  |
| Partilha material com os colegas.   | Grn    | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  | Grn  |
| Partilha informações com os colegas.  | Grey   | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Yel  | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey | Grey |
| Revela gosto pelo trabalho em grupo.  | Red    | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

## **Anexo F. Avaliação das aprendizagens dos alunos – 1.º CEB**

Durante o período de intervenção, uma das preocupações do par foi a avaliação das aprendizagens dos alunos. Desta forma, a avaliação contínua foi o processo privilegiado, uma vez que “o seu propósito é a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p.91).

Na área do Português, deu-se particular enfoque à leitura de forma rotineira. As letras abordadas (s, x, h, z) e os respetivos casos de leitura, a sinonímia e a antonímia, a exploração e o contacto com diversas obras de literatura para a infância foram os conteúdos introduzidos na sala de aula. Contudo, apesar de serem notórias evoluções na leitura, é necessária uma continuação do trabalho realizado até então.

No que se refere à área do Estudo do Meio, o tópico abordado foi os meios de comunicação e transporte. Os itinerários, os meios de transporte e os meios de comunicação pessoal foram os conteúdos adquiridos pelos alunos, através da realização de fichas de trabalho, de exercícios do manual e de um projeto intitulado “À descoberta da cidade de Lisboa”. De uma forma geral, todos os elementos da turma adquiriram estes conceitos/conteúdos.

Relativamente à área de Matemática, trabalharam-se vários conteúdos, nomeadamente o cálculo mental, o algoritmo da adição com e sem transporte, a tabuada do 2 e do 3, o dinheiro e a leitura e a decomposição de números. No entanto, o grupo de alunos precisa de aprofundar melhor alguns destes tópicos, nomeadamente o algoritmo da adição com transporte e a tabuada do 3.

Por fim, na área da Expressão e Educação Plástica, o grupo de crianças desenvolveu a técnica do recorte, da colagem e a pintura com diversos materiais riscadores. No que concerne à área das Expressões Físico-Motoras, os jogos foi o bloco programático mais trabalhado durante o período de intervenção. Quanto à Expressão e Educação Dramática, não foi possível a aquisição de conhecimentos, uma vez que não houve oportunidade de dar mais do que uma sessão.

## Anexo G. Critérios de avaliação

Tabela G1

*Critérios de avaliação de Português*

|  |                                  | Instrumentos de Avaliação   | Ponderação (%) | Ponderação por domínio |
|--|----------------------------------|---|----------------|------------------------|
| <b>Domínios</b>  | <b>Capacidades/Conhecimentos</b> | Testes de avaliação   | 50%            | 70%                    |
|  |                                  | Trabalhos e fichas subordinados aos quatro domínios de conteúdo: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática | 20%            |                        |
|  |                                  | <b>Objeto de Avaliação</b>  |                |                        |
|  | <b>Atitudes/Comportamentos</b>   | Assiduidade   | 6%             | 30%                    |
|  |                                  | Pontualidade  | 6%             |                        |
|  |                                  | Relação com os outros   | 6%             |                        |
| Participação oportuna/<br>Organização no trabalho              |                                  | 6%  |                |                        |
| Apresentação dos materiais/<br>Cumprimento de tarefas e prazos |                                  | 6%  |                |                        |

*Nota.* Por questões de anonimato, não é disponibilizada informação desta fonte.

Tabela G2

Critérios de avaliação de HGP

|  |                                  | Instrumentos de Avaliação   | Ponderação (%)             | Ponderação por domínio |  |
|--|----------------------------------|---|----------------------------|------------------------|--|
| <b>Domínios</b>  | <b>Capacidades/Conhecimentos</b> | Participações/intervenções em sala de aula e reveladoras do domínio das capacidades específicas da disciplina | 20%                        | 70%                    |  |
|  |                                  | Testes de avaliação sumativa  | 40%                        |                        |  |
|  |                                  | Trabalhos; relatórios* (temáticos, biografias, visitas de estudo, outros)                                     | 10%                        |                        |  |
|  |                                  |   | <b>Objeto de Avaliação</b> |                        |  |
|  | <b>Atitudes/Comportamentos</b>   | Assiduidade   | 6%                         | 30%                    |  |
|  |                                  | Pontualidade  | 6%                         |                        |  |
|  |                                  | Relação com os outros   | 6%                         |                        |  |
|  |                                  | Participação oportuna/<br>Organização no trabalho   | 6%                         |                        |  |
| Apresentação dos materiais/<br>Cumprimento de tarefas e prazos |                                  | 6%  |                            |                        |  |

\*Quando observável. De contrário o residual será integrado na avaliação sumativa

Nota. Por questões de anonimato, não é disponibilizada informação desta fonte.

## Anexo H. Entrevista à professora cooperante do 2.º CEB



Pedimos-lhe que, com base nos seus conhecimentos e dando o seu ponto de vista como especialista na área da educação, responda às seguintes questões. Estas destinam-se à realização de um Plano de Intervenção no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico da instituição Escola Superior de Educação de Lisboa.

**Questões à professora:**

### **A ação pedagógica da ação do orientador cooperante**

- **Quais são os princípios orientadores da sua prática pedagógica? E as suas intencionalidades educativas?**

Utilizo todos os métodos, tento não exagerar na exposição do retroprojektor, tento não abusar nos apontamentos e equilibrar todos os suportes possíveis na sala de aula. Mas a maior base é o manual.

- **De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?**

A diferenciação pedagógica faço-a sempre nos testes. Eu costumo fazer três testes diferentes: um para alunos com NEE's, outro para alunos intermédios e um teste normal. A Português o teste tem apenas redução de questões enquanto que a HGP são alteradas e simplificadas as questões. Eu faço sempre diferenciação a todos os alunos, em sala de aula, porque já percebo a dificuldade de cada um dos alunos.

- **Como é que organiza as atividades de ensino e aprendizagem?**

Organizo sozinha e depois troco opiniões com os outros professores da disciplina. No caso dos testes, estes são sempre iguais para todas as turmas, à exceção da parte da gramática.

- **Quais são os tipos de propostas/tarefas de aprendizagem que realiza?**

Texto escrito, exercícios gramaticais e a nível da HGP, mando fazer muitos mapas.

- **Como são avaliadas as aprendizagens?**

As aprendizagens são avaliadas todos os dias, através de perguntas. E depois há os testes.

- **Como é que é organizado e gerido o espaço da sala de aula?**

Há uma planta de sala de aula que é definida, em princípio, pelo diretor de turma. Assim, fui eu que organizei a planta do 5.º E e, no caso do 5.º F, como o diretor de turma é de Educação Física, fui eu que decidi a planta para as minhas aulas.

- **Porquê esta disposição da sala de aula?**

Está relacionado com o comportamento e necessidades dos alunos. Varia a planta no 5.º E na disciplina de Português porque a turma é mais pequena devido ao facto de haver alunos que saem para a disciplina de Português Língua Não Materna ou para a turma do acolhimento.

- **Como é que organiza e gere o tempo?**

Isto é muito intuitivo, já são muitos anos. Agora com o novo horário e com intervalos de 50 em 50 minutos torna-se mais complicado porque perde-se tempo. Mas vou olhando para o relógio e, às vezes, eles não abrem o sumário para continuarmos a sessão anterior.

- **Quais são os recursos educativos que privilegia na sala de aula?**

É o quadro, o giz, a caneta e o manual.

- **Qual é a sua relação/colaboração com os restantes professores das duas turmas?**

Sim, há sempre uma comunicação. Há as reuniões, de grupo e de departamento. Há sempre uma troca de conteúdos, uma articulação entre os testes.

### **O Exercício do cargo de Diretor de Turma**

- **Com que regularidade se realizam as reuniões entre os professores? E entre Encarregados de Educação?**

As reuniões realizam-se uma em setembro, outra no meio do 1.º período – a intercalar, a final do 1.º período, depois há uma reunião intercalar agora no 2.º período, depois há a final e no 3.º período é a mesma coisa. Com os encarregados de educação há uma no final de cada período e, sempre que necessário, entro em contacto com os encarregados de educação através da caderneta, do telefone ou carta.

- **Como é que se relaciona com os alunos? E com os Encarregados de Educação?**

Muito bem. E com os encarregados de educação também, até porque eu sou muito direta e entendo bem os encarregados de educação porque sou mãe. Tenho uma ótima relação com ambos, digo o que penso e chamo à atenção quando é preciso.

- **No seu horário é integrado algum bloco semanal dedicado à direção de turma?**

Sim, temos três blocos que fazem parte da componente não letiva. Contudo, não tenho nenhuma hora com os meus alunos o que me faz perder sempre algum tempo nas minhas aulas para tratar de assuntos da direção de turma.

### **Caracterização do grupo de crianças**

- **Caracterize as turmas a nível socioeconómico, demográfico e cultural.**

O extrato socioeconómico é médio-baixo, temos muitos alunos que beneficiam do escalão social. Culturalmente temos uma turma homogénea, mas estamos perto de uma localidade com as raízes muito vincadas em África.

- **Nas turmas, há alunos com necessidades educativas especiais? Se sim, quais?**

A C. e o A. são disléxicos e leem apenas há 2 anos. O S. é mais afetivo.

- **Há alunos com necessidade de recorrer ao psicólogo? Se sim, porquê?**

Não, mas tenho que sinalizar a L.

- **Os alunos têm apoios? Se sim, quantos e a que disciplinas.**

Sim, a Matemática e a Português e depois têm a APEST que é o apoio ao estudo, tipo sala de estudo. E têm também a tutoria que é obrigatória. E é sempre a professora que dá a disciplina na turma que dá o apoio, aqui na escola.

- **Qual o comportamento geral das turmas?**

Para mim, é satisfatório. Contudo, o conselho de turma tem uma opinião diferente.

- **Como caracteriza o desenvolvimento das duas turmas?**

O 5.º F só teve uma negativa a Português e no 5.º E também não houve muitas. Isto porque o teste tem 4 partes: interpretação de texto e aí as respostas estão no texto e aí eles conseguem tirar logo 50 pontos; depois a gramática é preciso estudar e a maior parte não estuda, mas vale pouco; a composição vale 30 e se fizerem o pedido no enunciado conseguem tirar uma boa pontuação. A HGP não acontece porque é uma disciplina que requer estudo e eles não estudam, trabalham na sala de aula, mas em casa não.

- **Quais são as principais preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças?**

A minha preocupação é que passem todos, basicamente. Se fosse tudo com 5 era perfeito, mas eu sei que não é possível. Sei que há muitos alunos que trabalham muito, mas há outros que não trabalham nada. A minha preocupação é eles ficarem muito tempo no mesmo ano porque a retenção também não é solução.

- **Quais são as características que apresentam os alunos das turmas?**

São alunos ativos, empenhados, trabalhadores.

- **Quais são as fragilidades e potencialidades das duas turmas?**

A nível do Português tem a ver com a expressão escrita porque a maior parte dos alunos é de famílias que falam crioulo em casa como a 1.ª língua. Eles são muito trabalhadores e empenhados quando eu peço. A HGP é a falta de estudo, é preciso haver um estudo regular. Eles sabem a matéria, mas depois não conseguem aplicar. O problema é que o vocabulário deles não é muito extenso, têm imensas dúvidas com palavras que não são do dia-a-dia. A interpretação é o grande calcanhar de Aquiles deles.

- **Que tipo de relações e interações aluno-aluno e aluno-professor existem?**

É uma relação de amor-ódio. Lá fora andam sempre à pancada. Inicialmente são muito desapegados da turma, mas depois vão começando a conhecer a cultura da turma e eu vou dizendo que eles devem de ser unidos porque se vão aturar nos próximos anos. Eu começo as aulas a dizer que eles têm a professora que quiserem: se forem bons para mim, eu sou boa para eles; se forem maus, eu também sou má. E eles entendem isso muito bem. Há alunos que vos vão levar ao extremo, mas é preciso saber trata-los como pessoas, não são bebés. Eu digo rapidamente o que eu penso e eles sentem-se com isso.

### **O meio local e a relação escola-família**

- **Qual a relação que existe entre a escola, as famílias e a comunidade?**

Nós pedimos sempre aos pais, quando é a semana das humanidades entre outras, que venham à escola. Mas não acontece muito

## **Anexo I. Avaliação das aprendizagens dos alunos – 2.º CEB**

No que refere à avaliação das aprendizagens dos alunos, foram elaboradas duas fichas de avaliação referentes à disciplina de Português e três fichas de avaliação referentes à disciplina de HGP. Aproximadamente duas semanas antes das datas agendadas para as fichas de avaliação, foram entregues aos alunos as respetivas matrizes.

Para a construção das fichas de avaliação de Português, recorremos ao modelo utilizado pela docente cooperante, elaborámos os critérios de correção e adaptámos as grelhas de avaliação. A correção destas fichas foi feita pelo par, tendo sido verificada pela cooperante. Quanto à ficha de HGP, a mesma foi elaborada em conjunto com a cooperante, uma vez que parte dos conteúdos avaliados foram lecionados pela mesma, tal como os critérios de correção. As grelhas foram, novamente, adaptadas. Neste caso, a professora cooperante corrigiu os testes do 5.º E enquanto que os do 5.º F foram divididos pelo par e pela cooperante.

Na área do Português, ao compararmos os resultados obtidos nesta ficha de avaliação com os do 1.º período, da responsabilidade da professora cooperante, foi visível uma melhoria dos resultados da turma. Em conversa com a docente, concluiu-se que as questões da prova construída por nós eram mais acessíveis, razão pela qual ocorreu esta melhoria. Analisando os três grupos que constituíam a prova: interpretação, gramática e produção textual, foi notória que a maior fragilidade dos alunos foi a gramática.

Na disciplina de HGP, os resultados da ficha de fevereiro também foram melhores relativos aos resultados obtidos na ficha de dezembro. Coloca-se, assim, novamente a questão: o grupo construído pelo par era mais acessível. Apesar da subida dos valores, os resultados mostraram a falta de estudo e de preparação de alguns alunos.

## Anexo J. Avaliação inicial – 2.º CEB

Tabela J1

Grelha de avaliação inicial do objetivo 1 – 5.º E

| 5.º E – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação inicial |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alunos  | AC       | BE       | CT       | CG       | CM       | ET       | FN       | IG       | JL       | JC       | LF       | LP       | LS       | MT       | MD       | NF       | TC       | VF       | ML       | CC       |
| Indicadores de avaliação  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Escuta os colegas   | Verde    | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Vermelho | Verde    | Verde    |
| Aguarda a sua vez de falar  | Verde    | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Vermelho | Verde    | Verde    |
| Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares                                  | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Interage com os colegas aceitando a suas diferenças                                       | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Manifesta respeito pelo outro   | Verde    | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Verde    | Vermelho | Verde    | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Vermelho | Verde    | Verde    |
| Esclarece dúvidas aos colegas   | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa                        | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela J2

Grelha de avaliação inicial do objetivo 1 – 5.º F

| 5.º F – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação inicial |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alunos  | CB       | DS       | JB       | LC       | LM       | LF       | MS       | NG       | PR       | RG       | RC       | RG       | SR       | SA       | SC       | SA       | TS       | VC       | LB       |
| Indicadores de avaliação  |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Escuta os colegas   | Verde    | Vermelho | Verde    | Vermelho | Vermelho | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Vermelho | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Vermelho | Verde    | Vermelho |
| Aguarda a sua vez de falar  | Verde    | Vermelho | Verde    | Vermelho | Vermelho | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Vermelho | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Vermelho | Verde    | Vermelho |
| Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares                                  | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Interage com os colegas aceitando a suas diferenças                                       | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Manifesta respeito pelo outro   | Verde    | Vermelho | Verde    | Vermelho | Vermelho | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Vermelho | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Vermelho | Verde    | Vermelho |
| Esclarece dúvidas aos colegas   | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa                        | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela J3

Grelha de avaliação inicial do objetivo 2 – 5.º E

| 5.º E – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação inicial     |                          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alunos  | AC                       | BE       | CT       | CG       | CM       | ET       | FN       | IG       | JL       | JC       | LF       | LP       | LS       | MT       | MD       | NF       | TC       | VF       | ML       | CC       |
|   | Indicadores de avaliação |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Identifica o tema central do texto                                | Vermelho                 | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Vermelho | Verde    | Verde    |
| Localiza informação específica no texto                           | Vermelho                 | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Verde    | Vermelho | Verde    | Verde    | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Verde    | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Verde    | Verde    |
| Sintetiza partes do texto   | Cinzento                 | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios         | Cinzento                 | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Elabora conclusões sobre o que leu                                | Vermelho                 | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Vermelho | Verde    | Verde    | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Verde    | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Verde    | Verde    |
| Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto | Cinzento                 | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela J4

Grelha de avaliação inicial do objetivo 2 – 5.º F

| 5.º F – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação inicial     |                          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|---|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Alunos  | CB                       | DS        | JB        | LC        | LM        | LF        | MS        | NG        | PR        | RG        | RC        | RG        | SR        | SA        | SC        | SA        | TS        | VC        | LB        |           |
|   | Indicadores de avaliação |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| Identifica o tema central do texto                                | Verde                    | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     | Verde     |
| Localiza informação específica no texto                           | Amarelo                  | Amarelo   | Amarelo   | Amarelo   | Amarelo   | Amarelo   | Verde     | Amarelo   | Amarelo   | Amarelo   | Amarelo   | Verde     | Amarelo   | Verde     | Amarelo   | Verde     | Amarelo   | Amarelo   | Amarelo   | Amarelo   |
| Sintetiza partes do texto   | Cinzentos                | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos |
| Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios         | Cinzentos                | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos |
| Elabora conclusões sobre o que leu                                | Cinzentos                | Amarelo   | Cinzentos | Cinzentos | Amarelo   | Cinzentos | Amarelo   | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Amarelo   | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos |
| Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto | Cinzentos                | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos | Cinzentos |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela J5

Grelha de avaliação inicial do objetivo 4 – 5.º E

| 5.º E – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação inicial |        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Indicadores de avaliação   | Alunos |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|  | AC     | BE   | CT   | CG   | CM   | ET   | FN   | IG   | JL   | JC   | LF   | LP   | LS   | MT   | MD   | NF   | TC   | VF   | ML   | CC   |
| Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas                               | Red    | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Red  | Yel  | Red  | Red  | Red  | Red  | Yel  | Red  | Red  | Red  | Yel  | Red  |
| Organiza a informação de forma coerente  | Gray   | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray |
| Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios                                | Gray   | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray |
| Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente                                     | Gray   | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray |
| Mobiliza vocabulário apropriado aos temas  | Gray   | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray |
| Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita                 | Gray   | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray | Gray |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela J6

Grelha de avaliação inicial do objetivo 4 – 5.º F

| 5.º F – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação inicial |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alunos   | CB       | DS       | JB       | LC       | LM       | LF       | MS       | NG       | PR       | RG       | RC       | RG       | SR       | SA       | SC       | SA       | TS       | VC       | LB       |
| Indicadores de avaliação   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas                               | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Verde    | Amarelo  | Vermelho | Amarelo  | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Vermelho | Amarelo  | Vermelho |
| Organiza a informação de forma coerente  | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios                                | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente                                     | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Mobiliza vocabulário apropriado aos temas  | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita                 | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

## Anexo K. Avaliação final – 2.º CEB

Tabela K1

Grelha de avaliação final do objetivo 1 – 5.º E

| 5.º E – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação final |          |         |         |         |          |          |          |       |          |       |       |          |          |          |       |         |          |          |       |       |          |       |
|---|----------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|-------|----------|-------|-------|----------|----------|----------|-------|---------|----------|----------|-------|-------|----------|-------|
| Alunos  | AC       | BE      | CT      | CG      | CM       | ET       | FN       | IG    | JL       | JC    | LF    | LP       | LS       | MT       | MD    | NF      | TC       | VF       | ML    | CC    | DG       |       |
| Indicadores de avaliação  |          |         |         |         |          |          |          |       |          |       |       |          |          |          |       |         |          |          |       |       |          |       |
| Escuta os colegas   | Verde    | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  |       |
| Aguarda a sua vez de falar  | Verde    | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  |       |
| Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares                                | Cinzento | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinzento | Cinzento | Amarelo  | Verde | Cinzento | Verde | Verde | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Verde | Cinzento |       |
| Interage com os colegas aceitando a suas diferenças                                     | Cinzento | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Cinzento | Verde | Verde | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Verde | Cinzento |       |
| Manifesta respeito pelo outro   | Verde    | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Verde | Verde    | Verde |
| Esclarece dúvidas aos colegas   | Cinzento | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Verde | Cinzento | Verde | Verde | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Verde | Amarelo | Cinzento | Cinzento | Verde | Verde | Cinzento |       |
| Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa                      | Cinzento | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Verde | Cinzento | Verde | Verde | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Verde | Amarelo | Cinzento | Cinzento | Verde | Verde | Cinzento |       |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela K2

Grelha de avaliação final do objetivo 1 – 5.º F

| 5.º F – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação final |         |         |         |         |         |       |         |         |         |         |         |         |         |         |         |       |         |         |         |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|---------|---------|
| Alunos  | CB      | DS      | JB      | LC      | LM      | LF    | MS      | NG      | PR      | RG      | RC      | RG      | SR      | SA      | SC      | SA    | TS      | VC      | LB      |
| Indicadores de avaliação  |         |         |         |         |         |       |         |         |         |         |         |         |         |         |         |       |         |         |         |
| Escuta os colegas   | Verde   | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Cinza | Verde   | Verde   | Verde   | Amarelo | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde | Amarelo | Verde   | Amarelo |
| Aguarda a sua vez de falar  | Verde   | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Cinza | Verde   | Verde   | Verde   | Amarelo | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde | Amarelo | Verde   | Amarelo |
| Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares                                | Verde   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde   | Cinza | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde   | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo |
| Interage com os colegas aceitando a suas diferenças                                     | Verde   | Amarelo | Verde   | Amarelo | Verde   | Cinza | Verde   | Amarelo | Amarelo | Verde   | Verde   | Amarelo | Verde   | Verde   | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo |
| Manifesta respeito pelo outro   | Verde   | Amarelo | Verde   | Amarelo | Verde   | Cinza | Verde   | Verde   | Amarelo | Verde   | Verde   | Amarelo | Verde   | Verde   | Amarelo | Verde | Amarelo | Verde   | Amarelo |
| Esclarece dúvidas aos colegas   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinza | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo |
| Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa                      | Verde   | Amarelo | Verde   | Amarelo | Verde   | Cinza | Amarelo | Verde   | Amarelo | Verde   | Verde   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela K3

Grelha de avaliação final do objetivo 2 – 5.º E

| 5.º E – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação final       |          |         |         |          |          |          |         |       |          |       |       |          |          |          |       |         |          |          |       |       |          |
|---|----------|---------|---------|----------|----------|----------|---------|-------|----------|-------|-------|----------|----------|----------|-------|---------|----------|----------|-------|-------|----------|
| Alunos  | AC       | BE      | CT      | CG       | CM       | ET       | FN      | IG    | JL       | JC    | LF    | LP       | LS       | MT       | MD    | NF      | TC       | VF       | ML    | CC    | DG       |
| Indicadores de avaliação  |          |         |         |          |          |          |         |       |          |       |       |          |          |          |       |         |          |          |       |       |          |
| Identifica o tema central do texto                                | Amarelo  | Amarelo | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo | Verde | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde | Verde   | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  |
| Localiza informação específica no texto                           | Vermelho | Amarelo | Amarelo | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo | Verde | Amarelo  | Verde | Verde | Vermelho | Amarelo  | Cinzento | Verde | Verde   | Amarelo  | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  |
| Sintetiza partes do texto   | Vermelho | Amarelo | Amarelo | Vermelho | Vermelho | Amarelo  | Amarelo | Verde | Vermelho | Verde | Verde | Vermelho | Vermelho | Cinzento | Verde | Verde   | Vermelho | Vermelho | Verde | Verde | Vermelho |
| Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios         | Vermelho | Amarelo | Amarelo | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Amarelo | Verde | Vermelho | Verde | Verde | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde | Amarelo | Vermelho | Amarelo  | Verde | Verde | Amarelo  |
| Elabora conclusões sobre o que leu                                | Vermelho | Amarelo | Amarelo | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Amarelo | Verde | Vermelho | Verde | Verde | Vermelho | Amarelo  | Cinzento | Verde | Verde   | Vermelho | Vermelho | Verde | Verde | Vermelho |
| Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto | Vermelho | Amarelo | Amarelo | Vermelho | Vermelho | Vermelho | Amarelo | Verde | Vermelho | Verde | Verde | Vermelho | Vermelho | Cinzento | Verde | Amarelo | Vermelho | Vermelho | Verde | Verde | Vermelho |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela K4

Grelha de avaliação final do objetivo 2 – 5.º F

| 5.º F – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação final       |         |         |         |         |         |       |       |         |         |         |         |         |         |       |         |       |         |         |         |         |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|-------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|-------|---------|---------|---------|---------|
| Alunos  |         |         |         |         |         |       |       |         |         |         |         |         |         |       |         |       |         |         |         |         |
|   | CB      | DS      | JB      | LC      | LM      | LF    | MS    | NG      | PR      | RG      | RC      | RG      | SR      | SA    | SC      | SA    | TS      | VC      | LB      |         |
| Indicadores de avaliação  |         |         |         |         |         |       |       |         |         |         |         |         |         |       |         |       |         |         |         |         |
| Identifica o tema central do texto                                | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Cinza | Verde | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   | Verde | Verde   | Verde | Verde   | Verde   | Verde   | Verde   |
| Localiza informação específica no texto                           | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinza | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde   | Amarelo | Verde | Amarelo | Verde | Amarelo | Verde   | Amarelo | Verde   |
| Sintetiza partes do texto   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinza | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo |
| Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios         | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinza | Verde | Amarelo | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde   |
| Elabora conclusões sobre o que leu                                | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Verde   | Cinza | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo |
| Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Cinza | Verde | Amarelo | Amarelo | Verde   | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Verde | Amarelo | Verde | Amarelo | Amarelo | Amarelo | Amarelo |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela K5

Grelha de avaliação final do objetivo 4 – 5.º E

| 5.º E – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação final |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Alunos   | AC  | BE  | CT  | CG  | CM  | ET  | FN  | IG  | JL  | JC  | LF  | LP  | LS  | MT  | MD  | NF  | TC  | VF  | ML  | CC  | DG  |
| Indicadores de avaliação   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas                             | Red | Grn | Amr | Red | Amr | Red | Amr | Amr | Amr | Grn | Amr | Amr | Red | Cin | Grn | Amr | Amr | Amr | Grn | Amr | Amr |
| Organiza a informação de forma coerente  | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin |
| Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios                              | Amr | Grn | Amr | Red | Amr | Red | Amr | Amr | Amr | Grn | Amr | Amr | Red | Cin | Grn | Amr | Amr | Amr | Grn | Amr | Amr |
| Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente                                   | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin | Cin |
| Mobiliza vocabulário apropriado aos temas  | Amr | Grn | Amr | Red | Amr | Red | Amr | Amr | Amr | Grn | Amr | Amr | Red | Cin | Grn | Amr | Amr | Amr | Grn | Amr | Amr |
| Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita               | Red | Grn | Red | Red | Amr | Red | Red | Amr | Red | Grn | Grn | Red | Red | Cin | Grn | Red | Red | Red | Grn | Amr | Amr |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela K6

Grelha de avaliação final do objetivo 4 – 5.º F

| 5.º F – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação final |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alunos   | CB       | DS       | JB       | LC       | LM       | LF       | MS       | NG       | PR       | RG       | RC       | RG       | SR       | SA       | SC       | SA       | TS       | VC       | LB       |
| Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas                             | Verde    | Amarelo  | Verde    | Vermelho | Amarelo  | Cinzento | Verde    | Verde    | Vermelho | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Verde    | Verde    | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  |
| Organiza a informação de forma coerente  | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios                              | Verde    | Verde    | Verde    | Amarelo  | Verde    | Cinzento | Verde    | Verde    | Vermelho | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Verde    | Amarelo  | Verde    | Verde    |
| Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente                                   | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento | Cinzento |
| Mobiliza vocabulário apropriado aos temas  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde    | Verde    | Cinzento | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Verde    | Verde    | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  |
| Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita               | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Cinzento | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  | Verde    | Verde    | Verde    | Amarelo  | Amarelo  | Amarelo  |

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota. Elaboração Própria

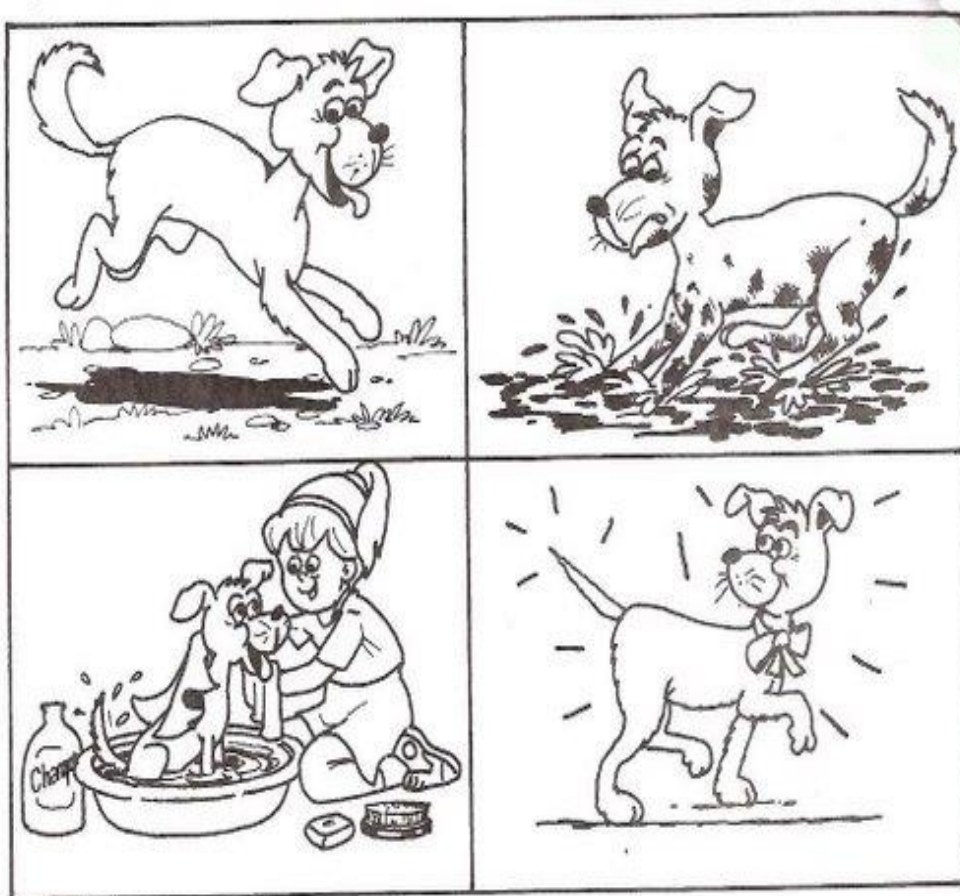
## Anexo L. Proposta do texto narrativo

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

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

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

1 – Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma história e não te esqueças de escrever diálogos.



---

---

---

---

A large rectangular box containing 25 horizontal lines, intended for writing or drawing.



