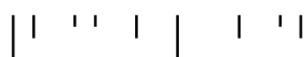


HÁBITOS DE LEITURA, COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS NO 1.º E 2.º CEB

Inês Pereira

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

2021-2022



HÁBITOS DE LEITURA, COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS NO 1.º E 2.º CEB

Inês Pereira

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principais finalidades descrever e analisar de forma reflexiva a prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 2.º ano do 1.º CEB e com duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB, bem como a apresentação de uma investigação sobre o tema “Hábitos de leitura, competência de leitura e escrita de textos no 1.º CEB e 2.º CEB”.

O objetivo geral da investigação é **compreender a relação entre hábitos de leitura e competências de leitura e de escrita nos alunos** e, tem como objetivos específicos: (i) caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano; ii) caracterizar e comparar os hábitos de leitura com as competências de leitura e de escrita; iii) caracterizar e comparar as competências de leitura e escrita com os resultados escolares.

Para a elaboração do estudo, optou-se por seguir os princípios de investigação-ação, implementando-se um projeto de intervenção, de natureza mista: qualitativa e quantitativa, com recurso à observação direta, participante e não participante. Para além disso, recorreu-se também ao inquérito por questionário, às entrevistas às orientadoras cooperantes de ambos os ciclos, bem como à análise documental das produções escritas dos alunos.

Não foram encontradas correlações significativas entre as nossas variáveis, eventualmente devido ao reduzido tamanho da amostra. Os dados, no entanto, sugerem que os alunos têm consciência da importância da leitura, embora leiam pouco e que apesar de existirem boas redes de bibliotecas em Portugal, tanto a nível de escola, como nas redes municipais, os dados sugerem que a existência de livros de literatura para a infância em casa é um fator a ter em conta no sucesso académico e na qualidade da leitura e da escrita dos alunos.

Palavras-chave: hábitos de leitura, qualidade de escrita, competência de leitura, sucesso escolar.

ABSTRACT

This report is part of the practicum of the Master's Degree in Teaching of 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. this report as dual purpose: (i) to describe and analyze, in a reflexive way, the practicum in a 2nd grade and a 5th grade, (ii) To present research on the topic "Reading habits, reading skills and writing quality in 1st and 2nd grades".

The research general objective is to understand the relationship between reading habits and students' reading and writing skills. The specific objectives are: (i) to characterize and compare the reading habits of 2nd and 5th graders; (ii) to compare reading habits with reading and writing skills; (iii) to characterize and compare reading and writing skills with school performance.

The investigation is a mixed methods study: qualitative and quantitative, using direct participant and non-participant observation. Furthermore a questionnaire, interviews and documents analysis were realized. A student written corpus is collected. Due to the low number of participants no correlation is found: However the data suggests that students are aware of the reading role, although they read little, in spite of the existence of good libraries networks in Portugal, both at schools and municipal level, the data suggests that have children's literature books at home is a factor to be taken into account in academic performance and in the reading and writing skills.

Keywords: reading habits, writing quality, reading skills, academic performance.

AGRADECIMENTOS

Estou próxima de concretizar um sonho que sempre tive desde criança, ser professora. Foi um percurso muito enriquecedor em aprendizagens, desafios e dificuldades que me fizeram crescer enquanto pessoa, e enquanto futura docente e que só foi possível graças ao apoio incondicional dos que me são mais queridos. Agora é tempo de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e que me ajudaram a crescer e a conseguir com sucesso chegar até aqui. Assim agradeço:

Aos meus pais, por me terem ajudado a concretizar este sonho, sem eles, nada disto seria possível! Obrigada por nunca duvidarem de mim e por me ensinarem que nunca se deve desistir e que devemos lutar por aquilo que queremos. Obrigada por serem pais tão presentes, por nunca me deixarem cair e por todos os conselhos que me dão. Agradeço-vos a minha educação e a transmissão de valores.

À minha tia e madrinha por me ter ajudado nos obstáculos que foram surgindo ao longo deste percurso, por me ter dado os melhores conselhos e por me ter ajudado a crescer enquanto pessoa e futura profissional de educação.

Aos meus avós, pelas palavras de força, dedicação, valorização e amor. Um agradecimento especial à minha avó, à minha segunda mãe, agradeço por cada partilha, conversa, cada conselho e pela força que me deste para nunca desistir. Obrigada por teres vivido este sonho comigo e por teres estado sempre ao meu lado e nunca me deixares ir abaixo.

Às minhas colegas e amigas Márcia, Daniela e Célia que sempre me apoiaram e que me deram forças para continuar e pelo apoio e ajuda incondicional que vivenciamos ao longo deste ano. Um agradecimento especial à minha colega de estágio e amiga Márcia Canato que sempre me apoiou e ajudou nesta bonita caminhada.

A todos os colegas que estiveram comigo nesta grande aventura.

À minha melhor amiga Inês, pelas palavras, dedicação, amor, valorização e por ter sempre acreditado em mim e estar sempre comigo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, professora Otilia Sousa, pelos conselhos que me deu, por me ter ajudado a realizar a minha investigação, pelas palavras de incentivo e por acreditar em mim, obrigada por me ter orientado, gostei muito de vivenciar esta experiência consigo. Não sei como lhe agradecer.

À professora Bianor Valente pela ajuda que me deu no tratamento e recolha de dados e por me ter ensinado a trabalhar de forma adequada com o programa SPSS.

Aos professores que estiveram presentes ao longo de toda a minha formação. Obrigada por me terem ajudado a crescer, a descobrir o meu caminho e por me terem dado as bases que precisava para ser uma boa professora.

Às professoras cooperantes pela oportunidade que me deram na partilha do seu profissionalismo, como um exemplo a seguir. Agradecer ainda à professora Ilda pela amizade, carinho, disponibilidade e apoio que me deu.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	4
2. DESCRIÇÃO SÍNTECA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	
1.º CEB	5
2.1. Prática Pedagógica no 1.º CEB	6
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.2.1. A Instituição	6
2.2.2. A Turma	7
2.2.3. A ação do professor cooperante	7
2.3. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção	8
3. DESCRIÇÃO SÍNTECA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	
2.º CEB	11
3.1. Prática Pedagógica no 2.º CEB	12
3.2. Caracterização do contexto socioeducativo	12
3.2.1. A Instituição	12
3.1.2. As Turmas	12
3.1.3. A ação do professor cooperante	14
3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção	15
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	18
4.1. Desenvolvimento dos alunos.....	19
4.2. Métodos de Ensino e aprendizagem.....	20
4.3. Relação Pedagógica.....	22
4.4. Processo de avaliação e de regulação das aprendizagens	23
2.ª PARTE	25
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	26
5.1. Contextualização	27
5.2. Definição do problema e objeto de estudo	27
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
6.1. O conceito de literacia e a sua importância.....	32
6.2. Caracterização dos hábitos de leitura em Portugal.....	34
6.3. A literacia familiar	37
6.4. Fatores que influenciam a aquisição de hábitos de leitura	39
7. METODOLOGIA.....	43

7.1. Natureza do estudo	44
7.2. Técnicas de recolha e de análise de dados	45
7.3. Princípios Éticos.....	46
8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	47
8.1. Caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano	48
8.2. Caracterizar e comparar as competências de leitura e escrita com os resultados escolares	52
8.3. Comparar a influência da literacia familiar com a aquisição de hábitos de leitura.....	55
9. CONCLUSÕES	58
9.1. Conclusões do estudo	59
9.2. Constrangimentos do estudo e perspetivas futuras	60
10. REFLEXÃO FINAL	62
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	77
APÊNDICE A – Grelhas de Avaliação Diagnóstica da prática do 1.º CEB	78
APÊNDICE B – Entrevista à OC da prática de 1.º CEB.....	95
APÊNDICE C – Potencialidades e fragilidades dos alunos da prática do 1.º CEB	98
APÊNDICE D – Grelhas de avaliação formativa da prática de 1.º CEB	102
APÊNDICE E– Grelhas de avaliação sumativa da prática do 1.º CEB	106
APÊNDICE F – Grelhas de Avaliação Diagnóstica da prática do 2.º CEB	125
APÊNDICE G – Entrevista à OC da prática de 2.º CEB.....	142
APÊNDICE H – Correlação entre objetivos gerais do PI e estratégias globais para cada disciplina do 2.ºCEB.....	147
APÊNDICE I – Grelhas de avaliação formativa da prática do 2.º CEB	149
APÊNDICE J – Fichas de avaliação sumativa de Português	161
APÊNDICE K – Fichas de avaliação sumativa de HGP	177
APÊNDICE L – Grelhas de avaliação sumativa da prática do 2.º CEB	192
APÊNDICE M – Consentimento informado aos encarregados de educação.....	209
ANEXOS	211
ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos	212
ANEXO B – Questionário aplicado aos Encarregados de Educação	218
ANEXO C – Exemplos de textos narrativos redigidos pelos alunos do 1.º CEB	223
ANEXO D – Exemplos de textos narrativos redigidos pelos alunos do 2.º CEB	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico relativo à relação entre a nacionalidade e a aquisição de hábitos de leitura.....	49
Figura 2 - Gráfico relativo à caracterização e comparação de hábitos de leitura dos dois anos de escolaridade	50
Figura 3 - Gráfico relativo à relação entre o ASE e a aquisição de hábitos de leitura ...	51
Figura 4 - Gráfico relativo à comparação entre hábitos de leitura e competência leitora	52
Figura 5 - Gráfico relativo à comparação de hábitos de leitura com a qualidade textual	54
Figura 6 - Gráfico relativo à comparação entre os hábitos de leitura e a extensão de textos	55
Figura 7 - Gráfico relativo à Influência da literacia familiar na aquisição de hábitos de leitura.....	55
Figura 8 - Gráfico relativo á influência dos hábitos de leitura na aquisição de melhores resultados escolares	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos gerais e indicadores de avaliação.....	8
Tabela 2 - Correlação entre objetivos gerais do PI e estratégias globais para cada área	10
Tabela 3 - Potencialidades e fragilidades dos alunos de ambas as turmas	13
Tabela 4 - Objetivos gerais e indicadores de avaliação.....	15
Tabela 5 - Relação entre género e hábitos de leitura.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE	Ação Social Escolar
CCD	Competências para uma Cultura Democrática
CEB	Ciclo do Ensino Básico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientadora Cooperante
OG	Objetivo(s) Geral(ais)
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PCT	Plano Curricular de Turma
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PI	Plano de Intervenção
PLNM	Português Língua Não Materna
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O relatório que se apresenta está inserido na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. Este representa o culminar de um percurso académico que inclui a aplicação em contexto educativo de competências a desenvolver para o desempenho profissional. Tem, assim, como finalidade a realização de uma análise e reflexão crítica e pessoal sobre o processo vivenciado, que inclui a prática pedagógica desenvolvida em estágio no 1.º e 2.º CEB e um estudo de carácter investigativo.

O trabalho contempla duas componentes. A primeira, dedicada à Prática de Ensino Supervisionada (PES), compreende o trabalho desenvolvido em cada um dos ciclos de ensino (num 2.º e 5.º ano) e uma análise comparativa. A segunda versa o Estudo, contextualizando e definindo o seu objeto, enquadrando teoricamente e apresentando a metodologia, os resultados e conclusões da investigação.

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

A segunda parte dedica-se ao Estudo com o tema **Hábitos de leitura, competência de leitura e escrita de textos no 1.º e 2.º CEB** (que dá título ao relatório) e está dividido em 6 capítulos.

O primeiro (com a numeração 5, para efeitos de continuidade do relatório), a apresentação do estudo, inclui a contextualização relativa à escolha e pertinência do tema e a definição do problema e objeto de estudo, que teve como Objetivo Geral (OG): Compreender a influência que os hábitos de leitura têm no desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos alunos e, como objetivos específicos: (i) caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano; (ii) caracterizar e comparar os

hábitos de leitura com as competências de leitura e de escrita; iii) caracterizar e comparar as competências de leitura e escrita com os resultados escolares.

O segundo (n.º 6), o Enquadramento teórico, integra uma revisão bibliográfica que sintetiza e coloca em diálogo outras vozes autorais, de modo a relacionar temas e definir os conceitos essenciais para o Estudo:

O terceiro (n.º 7) diz respeito à Metodologia adotada e apresenta: (i) a natureza do estudo, essencialmente mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, tratando-se de um Estudo de caso que recorre a evidências qualitativas; e define os participantes e a amostra. (ii) as técnicas de recolha e análise de dados, que contemplaram a análise das respostas a um questionário sobre os hábitos de leitura e à análise documental de produções escritas de alunos do 2.º e 5.º anos, (iii) Os princípios éticos subjacentes ao estudo desenvolvido.

O quarto capítulo (n.º 8), Apresentação e discussão de resultados, explicita os resultados obtidos para cada objetivo e procede à sua discussão, mobilizando o quadro teórico. Segue-se a Conclusão (n.º 9), com uma síntese das conclusões do estudo e apontando-se constrangimentos sentidos e perspetivas futuras. O relatório termina com uma Reflexão Final (n.º 10), evidenciando o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional, atendendo aos aspetos a ter em conta e a aperfeiçoar no futuro. No final podem ser consultadas as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos que ilustram e complementam o trabalho.

1. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

2. DESCRIÇÃO SÍNTEICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

2.1. Prática Pedagógica no 1.º CEB

A Prática Pedagógica no 1.º CEB realizou-se numa turma de 2.º ano e dividiu-se em duas fases: de observação e de intervenção (6 semanas). Da primeira resultou o Plano de Intervenção (PI), fruto de um processo de avaliação (diagnóstica), reflexão e fundamentação teórica, que permitiu elaborar o Plano de Ação. No final da Intervenção, elaborou-se um Dossiê que reuniu as planificações, recursos construídos e dados recolhidos para a avaliação dos resultados, procedendo-se à análise e interpretação dos mesmos. Este capítulo apresenta a Caracterização do contexto socioeducativo, incluindo (i) a descrição do contexto institucional, (ii) a ação educativa das Orientadoras Cooperantes, (iii) a caracterização da turma; e a (iii) problemática de Intervenção.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

2.2.1. A Instituição

A intervenção pedagógica no 1.º CEB ocorreu numa escola pública do município de Lisboa inserida num agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). O Agrupamento da escola, tem como missão, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2017-2021), proporcionar a cada aluno que o frequenta a igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade, experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao seu crescimento intelectual e pessoal, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, tendo como finalidade formar um cidadão responsável e interveniente para com a sociedade em que se encontra inserido.

Em relação aos valores, o agrupamento valoriza o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor, a exigência e a qualidade. O grande objetivo deste agrupamento é fazer com que a escola se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, promovendo a melhoria da qualidade das aprendizagens e a excelência e adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos, tendo em conta os diferentes atores da comunidade educativa (PEA, 2017-2021). O Agrupamento da escola foi constituído no ano letivo de 2004/2005 e, para além desta escola onde estamos a estagiar, existem mais três escolas que fazem parte deste agrupamento, este está integrado no “programa TEIP3, pela ação das bibliotecas escolares e ainda por parcerias a estabelecer em cada ano letivo com outras instituições” (PEA, p.11).

2.2.2. A Turma

O grupo em que entrevistamos pertence a um 2.º ano e é composto por 23 alunos: treze alunos do sexo masculino e dez alunas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os onze anos. A turma tem alunos de nacionalidade portuguesa, mas treze dos 23 são estrangeiros, alunos de nacionalidade brasileira, marroquina, paquistanesa, russa e ucraniana. A turma tem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e três que beneficiam de Medidas Universais, entre estes um aluno repetente de segundo ano. Uma vez por semana, três alunos têm tutoria e temos três alunos que frequentam o PLNM, também uma vez por semana. Para além disso, existe também uma turma, designada de *Turma +*, para as turmas de 1.º e 2.º ano de escolaridade, em que os alunos realizam as mesmas atividades que a restante turma, mas têm, ali, um apoio mais individualizado. Todos os alunos frequentaram o pré-escolar e frequentam, neste momento, as Atividades de Enriquecimento Curricular (Música, Educação Física e Inglês). A maioria dos alunos da turma pertence a agregados familiares de estatutos médios - altos, sendo a maioria dos Encarregados de Educação licenciados, ajudando os seus educandos na realização dos trabalhos de casa. De uma forma geral, os alunos são muito curiosos, interessados e participativos nas várias áreas curriculares. A maioria dos alunos realiza os trabalhos propostos pela docente. Em termos de socialização, os alunos regressam do intervalo sempre com queixas, apresentando alguma dificuldade na relação com o outro e no respeito, em situações de autonomia (apêndice A).

2.2.3. A ação do professor cooperante

Com base nas notas de campo, na observação direta, na entrevista (cf. apêndice B), no Plano de Turma e nas conversas com a professora cooperante, podemos referir que a mesma pretende que as aprendizagens sejam naturais, dinamizadas por situações concretas e significativas, desenvolvendo em cada aluno a sua autonomia, a consolidação de conhecimentos, a capacidade de autoavaliar-se e de ser crítico em relação ao seu trabalho, bem como em relação ao trabalho dos colegas. A professora cooperante utiliza diversas estratégias educativas, referindo que estas têm em conta o ritmo dos alunos e o grau de dificuldade (cf. apêndice B). De acordo com o Plano Curricular de Turma (PCT), as estratégias educativas utilizadas são: (i) trabalhar a motivação com os alunos através de atividades diversificadas; (ii) criar o gosto pelas aprendizagens escolares; (iii) desenvolver a autonomia; (iv) aumentar o tempo de concentração escolar; (v) promover o trabalho de grupo e organização de tarefas; (vii) “*turma +*” (apoio); (viii) apoio

individualizado; (ix) dinamizar atividades de remediação para compensar défices de aprendizagem; (x) criar trabalho diferenciado de acordo com as aprendizagens e ritmos dos alunos; (xi) promover avaliações formativas mensais; (xii) comunicar com o encarregado de educação dos alunos que provocam distúrbios na sala de aula, no intervalo ou no refeitório; (xiii) alterar a disposição da sala, tendo em conta as necessidades da turma, a área curricular e a atividade a realizar, mas normalmente os alunos são sentados a pares, ficando um aluno com mais dificuldades com um aluno com bom desempenho ou um aluno bem comportado com um aluno menos bem comportado, sendo que atualmente a sala encontra-se organizada em pequenos grupos (quatro alunos por cada mesa de trabalho). Para além destas estratégias, a professora cooperante realiza a rotina do registo diário do comportamento do aluno. Alguns alunos têm problemas comportamentais e, por isso, a professora cooperante, no final do dia, faz o registo do comportamento dos alunos numa folha de registo afixada na parede da sala de aula, uma vez que considera importante que os alunos reflitam sobre os seus comportamentos e sobre o que necessitam de melhorar.

2.3. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

A turma revelou, desde logo, uma grande motivação para a aprendizagem, gosto em partilhar as suas ideias, respeito pela professora e cumprimento das tarefas solicitadas. No entanto, apresentavam alguma dificuldade em trabalhar em grupo, em respeitar a opinião uns dos outros e principalmente no intervalo existiam muitos conflitos entre os alunos (apêndice C). Esta caracterização da turma levou, então, a pensar numa problemática que procurasse melhorar as suas aprendizagens não só a nível de conteúdos, mas também a nível dos comportamentos e das atitudes, ajudando a desenvolver o seu pensamento crítico, o relacionamento interpessoal, a tolerância e interajuda, e o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Identificou-se, assim, a problemática **“Privilegiar uma prática cooperativa focada no desenvolvimento de competências sociais permite desenvolver competências nas diversas áreas curriculares”**.

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

Tabela 1
Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
A. Desenvolver competências sociais	A1: Respeita o colega;

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

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 1.º CEB.

Tendo em conta as fragilidades identificadas nos alunos, apresenta-se de seguida, um quadro-síntese (tabela 2) que tem como objetivo identificar as estratégias de trabalho em cada área curricular, relacionando-as com os objetivos gerais do plano de intervenção. As duas principais estratégias globais da intervenção prendem-se com a integração curricular e com a diferenciação pedagógica. Leite (2012) refere que a interdisciplinaridade ocorre quando há “valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos” (p.86). Na perspetiva de Guedes (2014), a diferenciação pedagógica é importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor deve tornar acessível o currículo comum a todos os alunos. Logo, o professor deve adotar uma estratégia de diferenciação pedagógica, diferenciando a sua metodologia de ensino, indo de acordo ao ritmo e aos conhecimentos de cada um dos alunos. Assim, com base no trabalho cooperativo pretendemos que as atividades realizadas tenham relação entre si e entre os conceitos e conteúdos das diversas áreas curriculares, neste sentido, pretendemos que se deixe de pensar na educação como

uma lógica fragmentária instituída que “não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento” (Roldão, 2009, p.35).

Tabela 2

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

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

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 1.º CEB.

3. DESCRIÇÃO SÍNTECA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

3.1. Prática Pedagógica no 2.º CEB

A Prática Pedagógica no 2.º CEB realizou-se nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) e dividiu-se em duas fases: de observação (2 semanas) e de intervenção (11 semanas). Seguindo um processo semelhante ao descrito para o 1.º CEB, realizou-se o PI a partir de um processo de avaliação (diagnóstica), reflexão e fundamentação teórica para, então, elaborar o Plano de Ação. O Dossiê Final englobou as planificações, recursos construídos e os dados recolhidos, que permitiram realizar a avaliação de todo o processo. Este capítulo apresenta a caracterização do contexto socioeducativo, incluindo: (i) a descrição do contexto institucional, (ii) a ação educativa das Orientadoras Cooperantes, (iii) a caracterização das turmas; e a (iv) problemática de Intervenção.

3.2. Caracterização do contexto socioeducativo

3.2.1. A Instituição

A intervenção pedagógica no 2.º CEB decorreu num 5.º ano de uma escola pública situada no concelho da periferia de Lisboa. O Agrupamento de Escolas, ao nível de oferta formativa, incorpora diferentes níveis de ensino sendo eles: (i) a educação pré-escolar; (ii) o 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) o 2.º Ciclo do Ensino Básico; (iv) o 3.º Ciclo do Ensino Básico e (v) a Educação e Formação de Adultos. No entanto, a escola onde estamos a intervir é a escola sede do agrupamento e por isso apenas contém o 2.º CEB e o 3.º CEB. É de salientar que a intervenção decorreu no mesmo agrupamento da escola do 1.º CEB supramencionado.

3.1.2. As Turmas

A intervenção decorreu em duas turmas do 5.º ano, agora denominadas, por questões éticas, por X e Y. A turma do 5.º X é constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, sendo que existem três alunas com NEE, dois alunos com Medidas Universais e uma aluna com Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Existe uma aluna que é de nacionalidade inglesa, ou seja, frequenta outra turma na disciplina de português, designada de “Português de Língua Não Materna” (PLNM). Os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, existem alunos que têm mais facilidade em terminar as tarefas e na sua compreensão, existem outros em que a docente tem de dar um apoio mais individualizado e fornecer outras “pistas” para que eles consigam atingir o que é pretendido. Existe uma aluna que por ter muitas dificuldades na

leitura e na escrita, é acompanhada por uma professora de apoio especializado e realiza testes e trabalhos adaptados ao seu nível de aprendizagem. De uma forma geral, os alunos são muito curiosos, interessados e participativos tanto na disciplina de Português como de História e Geografia de Portugal, no entanto participam de forma desordenada. A maioria dos alunos realiza os trabalhos propostos pela docente, tanto em aula como na realização de trabalhos de casa. Em termos de socialização, os alunos dão-se bem uns com os outros e existe uma boa relação entre os alunos e a docente (apêndice F).

A turma do 5ª Y é constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, sendo que existe uma aluna com 13 anos de idade. Existem cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais e um aluno com Medidas Universais. De uma forma geral, os alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, alguns alunos têm dificuldade na leitura, lendo de forma silábica, no entanto mostram-se curiosos e interessados em alguns conteúdos de ambas as disciplinas, intervindo por vezes de forma desordenada. Em relação aos trabalhos propostos pela docente em sala de aula, a maioria dos alunos realiza-os, mas em relação aos trabalhos de casa, existe uma grande quantidade que não os elabora. Existem duas alunas que por terem muitas dificuldades na leitura e na escrita, são acompanhadas por uma professora de apoio especializado e realizam testes e trabalhos adaptados aos seus níveis de aprendizagem (apêndice F).

Tabela 3

Potencialidades e fragilidades dos alunos de ambas as turmas

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participa quando solicitado 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a palavra; • Respeito pela vez de falar de cada colega e da docente; • Respeito pelo outro; (Competências para uma cultura democrática - CCD, 2016); • Capacidade de análise e de pensamento crítico (Competências para uma cultura democrática - CCD, 2016)
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; • Interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinção entre o pretérito perfeito e pretérito imperfeito; • Utilização de pronomes na escrita de textos; • Planificação da escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização;

História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de textos narrativos • Interpretação de fontes de informação (mapas, documentos, imagens, gráficos); • Localização num mapa uma região, uma cidade. • Relação entre os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de ensino-aprendizagem de novos conceitos

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 2.º CEB.

3.1.3. A ação do professor cooperante

Com base nas notas de campo, na observação direta, na entrevista (cf. apêndice G) e nas conversas com a professora cooperante, podemos referir que a mesma procura que todos os alunos aprendam de forma significativa e que tenham sucesso ao longo do seu percurso académico. No processo de ensino-aprendizagem, a professora procura sempre perceber o que os alunos já sabem, colocando questões, promovendo o diálogo com os alunos e verificando se compreenderam os conteúdos lecionados. O seu principal objetivo é que o aluno participe ativamente na construção do seu conhecimento, que seja um construtor, participando ativamente e não seja passivo apenas a ouvir o que a professora tem para dizer. A professora utiliza o manual para clarificar alguns conteúdos, mas procura sempre que os alunos participem e exponham os seus conhecimentos e tem por hábito marcar trabalhos de casa para os alunos fazerem, para terem hábitos de estudo (apêndice B). Para além disso, a professora cooperante também utiliza com frequência animações, apresentações em *Powerpoint* e vídeos, bem como algumas atividades lúdico-didáticas de consolidação de conhecimentos através de plataformas digitais, como o *Wordwall*, *Quizziz*, *Kahoot*, *Classtools* e *Educaplay*, quer em sala de aula, quer através da plataforma Teams que é usada maioritariamente para os alunos que se encontram em isolamento profilático (apêndice G). Em relação aos alunos menos participativos, a professora insiste e motiva-os para participarem nas aulas, dando pistas e auxiliando-os para que compreendam a matéria que está a ser lecionada. A professora preocupa-se com a aprendizagem dos seus alunos, fazendo questão de se certificar que todos acompanham os conteúdos lecionados, não deixando ninguém para trás, consolidando os conteúdos lecionados na aula anterior no início da aula seguinte (apêndice G). Em conversa com a professora cooperante, percebemos que em relação à avaliação, as crianças com NEE, as que têm Medidas Universais ou o Relatório Técnico Pedagógico (RTP), são avaliadas de

forma diferente e existe diferenciação pedagógica, uma vez que estas crianças não conseguem adquirir conhecimentos tão rapidamente como as outras e por isso existem outras formas de serem avaliadas, tendo em conta o seu desenvolvimento, principalmente nas fichas sumativas para avaliação. De acordo com Barbosa (2019), na abordagem da diferenciação pedagógica é dada desta forma “a oportunidade a cada aluno de progredir tendo em conta as suas fragilidades, as suas capacidades e mais importante que isso, ser visto como um indivíduo único” (p.7).

A professora cooperante é Diretora de Turma de uma das turmas (turma X) e leciona as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento (apêndice G), onde aborda com os alunos assuntos da atualidade, como por exemplo, a discriminação, os direitos humanos, a desigualdade de género entre outros e fomenta e incentiva os alunos a expressarem a sua opinião. Para além disso, a professora também reúne uma vez por semana com os alunos, proporcionando conversas sobre os problemas ocorridos na turma e, em grande grupo e com a ajuda de todos, tentam chegar a um acordo e resolver os diversos problemas. É de salientar, que a professora procura sempre que todos os alunos se manifestem e expressem a sua opinião (cf. apêndice G).

3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

As turmas revelaram um grande interesse pelos conteúdos, participavam quando solicitado. No entanto, e devido à sua motivação para a aprendizagem, não pediam a palavra para participar, participavam todos ao mesmo tempo, interrompendo os colegas e também apresentavam algumas dificuldades em trabalhar em grupo. Assim, tendo em conta as características das turmas, formulou-se a seguinte problemática: **“Privilegiar uma prática cooperativa focada na recolha, tratamento e análise de diversas fontes de informação, de forma a compreender os fenómenos humanos e naturais, permite o desenvolvimento de competências de literacia de informação e, consequentemente, de escrita”** Tendo por base esta problemática, criámos três objetivos gerais para a nossa intervenção e, consequentemente, os seus indicadores de avaliação:

Tabela 4

Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
A. Desenvolver a cooperação entre turma no processo de ensino-aprendizagem;	A1. Cooperar no diálogo com a turma; A2. Respeita a vez de falar de cada colega, ouvindo-o;

	A3. Coopera na resolução de tarefas/problemas.
B. Desenvolver a competência de utilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens (Dias & Hortas, 2017);	B1. Analisa a fonte de informação disponibilizada; B2. Recolhe informação solicitada de diferentes fontes de informação com diversas linguagens; B3. Realiza uma análise da informação recolhida; B4. Relaciona e utiliza a informação recolhida no processo de aquisição de novos conhecimentos
C. Desenvolver competências de escrita de diversos tipos de texto.	C1. Planifica o texto que quer escrever de acordo com o guião fornecido; C2. Escreve o texto de acordo com a planificação realizada; C3. Escreve o texto de forma lógica e coesa; C4. Escreve o texto sem erros ortográficos; C5. Utiliza pronomes na escrita dos seus textos, substituindo o nome; C6. Utiliza de forma correta os tempos verbais dos verbos; C7. Revê o texto depois de terminado, corrigindo o que pode ser melhorado.
D. Desenvolver o cálculo mental em estratégias aditivas, subtrativas e multiplicativas.	D1: Realiza adições recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental; D2: Realiza subtrações recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental; D3: Realiza multiplicações recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental; D4: Utiliza o cálculo mental em diversos contextos problemáticos.

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 2.º CEB.

Em conformidade com as fragilidades identificadas nos alunos, apresenta-se de seguida, um quadro-síntese (apêndice D) que tem como objetivo identificar as estratégias de trabalho em cada disciplina, relacionando-as com os objetivos gerais do plano de intervenção. As duas principais estratégias globais da intervenção prendem-se com a integração curricular, é vista como uma sequência que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o “desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (Carvalho, 2010, p.42),

com a diferenciação pedagógica, respeitando o nível e os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Assim, com base no trabalho cooperativo pretendemos que as atividades realizadas tenham relação entre si e entre os conceitos e conteúdos das áreas do Português e da História e Geografia de Portugal, colocando o aluno como o principal “autor” da sua própria aprendizagem.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS
OS CICLOS

| ' ' | ' ' |

A prática de intervenção em dois ciclos de ensino e contextos distintos é muito importante, uma vez que permite realizar uma reflexão comparativa. Neste capítulo apresenta-se a análise de ambas as práticas, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos, aos métodos de ensino e aprendizagem, à relação pedagógica e aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

4.1. Desenvolvimento dos alunos

Os alunos do 2.º ano, com média de idades de 8 anos encontram-se na fase das operações operatórias concretas. Esta fase é marcada pelo pensamento lógico concreto, sendo ainda um pouco difícil para as crianças terem um pensamento mais abstrato. Nesta fase, a criança adquire noções de espaço, de tempo e vai-se interessando por outros mundos, nomeadamente astronomia, geologia, biologia, história, livros documentários científicos (Piaget, 1977). Em relação às relações interindividuais, “a criança torna-se capaz de cooperar, porque não confunde o seu ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los” (Piaget, 1977, p. 41). Este aspeto é visível na linguagem entre crianças, em que as discussões se tornam possíveis porque comportam compreensão e respeito dos pontos de vista dos outros e procura de justificações ou provas para a afirmação própria. De facto, esta competência de interagir verbalmente é fundamental na construção do conhecimento (Vigotsky, 1984) e na construção de uma cultura comum de aprendizagem (Sousa, 2015).

A turma demonstrava, no geral, alguma dificuldade em trabalhar em grupo, em cooperar e na integração da perspetiva do outro, aspeto que foi melhorando durante a nossa prática, devido às atividades e estratégias implementadas. Importa salientar que a turma tinha, de uma forma geral, um nível de desenvolvimento muito satisfatório, sendo notório o contributo das famílias, no acompanhamento da vida escolar e nos estímulos fornecidos fora da escola.

Já os alunos do 5.º ano, com idade média de 11 anos, encontram-se na fase de desenvolvimento operatório-concreto, desenvolvendo os mecanismos cognitivos necessários para a “realização de operações de classificação, serialização e sequenciação necessárias para separar objetos em categorias de acordo com características percebidas por meio de semelhanças ou diferenças” (Borges & Fagundes, 2016, p. 244). Contudo, o pensamento operatório da criança nesta fase só pode ser aplicado a objetos e a eventos concretos, ou seja, que podem ser diretamente observados ou manipulados, assim conceitos abstratos e hipóteses são difíceis, principalmente se estes contrariarem a

realidade conhecida pela criança. Os alunos, com quem trabalhei demonstravam um nível de envolvimento significativamente maior nas atividades que relacionavam conceitos e conteúdos com a sua experiência e perspectiva individual. De facto, para Ausubel (2003), o conhecimento prévio dos alunos é a chave da aprendizagem e esta é mais significativa quando a nova informação interage e se ancora nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno. Também neste ciclo, apesar de se tornar mais evidente numa das turmas, os alunos apresentavam alguma dificuldade e recetividade em trabalhar em grupo e em cooperar uns com os outros. Seria importante reforçar a aprendizagem colaborativa (Vigotsky, 1984)

4.2. Métodos de Ensino e aprendizagem

Em relação aos processos de organização e desenvolvimento do currículo, existe uma grande diferença no funcionamento entre o 1.º e o 2.º CEB. Neste, as disciplinas estão formalmente segmentadas em horários letivos distintos e de curta duração. Ainda que em cada turma a OC lecionasse tanto o português, como a HGP, a gestão curricular era feita sem qualquer articulação entre as áreas disciplinares e seguia linearmente a planificação estabelecida em conjunto entre todos os docentes para todo o período letivo. Na nossa intervenção, seguimos as indicações propostas sobre os conteúdos a lecionar, mas procurámos desenvolver e proporcionar aos alunos atividades inovadoras e dinâmicas, assim como atividades mais investigativas e exploratórias, colocando o aluno no centro da sua própria aprendizagem e proporcionando atividades a pares e em pequenos grupos, desenvolvendo o respeito, a empatia e a cooperação entre os alunos (cf. anexo D). (CCD, 2016).

Por sua vez, o 1.º CEB conta com uma docente generalista e um horário contínuo que pode ser gerido com maior flexibilidade. Apesar de a OC manter a distribuição das disciplinas segmentadas pelos tempos definidos no horário do agrupamento, procurava articular os conteúdos de Estudo do meio, Matemática e Português com as expressões artísticas, existindo assim uma articulação curricular. No entanto, e como a intervenção ocorreu no período final do ano letivo e a OC tinha já abordado a grande maioria dos conteúdos planificados, permitiu-nos fazer a gestão flexível e integrada do currículo, centrando-nos nas dificuldades demonstradas pelos alunos e nas competências a desenvolver, apesar de termos que reservar algumas sessões para realização de fichas de treino como uma forma de preparação para as provas de aferição. Apesar siso, também procurámos manter algumas rotinas que os alunos desenvolviam com a OC e

implementámos novas rotinas no sentido de ultrapassar as fragilidades apresentadas pela turma (cf. anexo E).

Na intervenção em ambos os contextos, é essencial ter em consideração os interesses e as vivências dos alunos, de modo a suscitar a autoconfiança e a curiosidade, dando-lhes apoio e desafiando-os, para que a aprendizagem fosse mais significativa. Em ambos os anos de escolaridade, procurámos ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a introdução de novos conteúdos, pois tal como afirma Perrenoud (2000) seguindo Ausubel é importante que o professor trabalhe a partir das representações dos alunos, incentivando-os a transmitirem os seus conhecimentos e opiniões, abrindo um espaço de discussão e valorizando os conhecimentos que os alunos apresentam, mesmo que por vezes sejam analogias falaciosas, explicações animistas ou raciocínios espontâneos. Uma vez que era uma fragilidade comum a ambos os ciclos, introduzimos o trabalho de grupo e a pares, promovendo a autonomia, a cooperação e o respeito pelo outro (CCD, 2016). Segundo Almeida et al. (2014) a criação de grupos de trabalho colaborativo tem enormes vantagens para cada um dos elementos, tais como: (i) partilha e aprendizagem que possibilitam uma melhoria contínua; (ii) apoio moral; (iii) sincronização de perspetivas no tempo e (iv) diminui as incertezas e a culpa. Para além disso, também procurámos desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica em ambos os ciclos, respeitando os ritmos e os níveis de aprendizagem de cada aluno, através de fichas de avaliação diferenciadas e tarefas/atividades adaptadas a cada aluno, pois tal como defende Guedes (2014), o professor deve adotar uma estratégia de diferenciação pedagógica, diferenciando a sua metodologia de ensino, indo de acordo ao ritmo e aos conhecimentos de cada um dos alunos, procurámos também promover a inclusão e o acesso à aprendizagem por parte de todos os alunos, uma vez a escola é de e para todos os alunos, independentemente do seu nível socioeconómico e cultural, desta forma todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (PASEO, 2017).

No caso do 1.º ciclo e devido a uma maior gestão do currículo, procurámos desenvolver atividades que tivessem articuladas entre si, através da utilização e promovendo a interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares. Segundo Sampaio (2018) a interdisciplinaridade é uma estratégia que pretende articular diferentes disciplinas, com saberes e práticas diferenciadas, para tratar uma problemática comum. Senti que esta estratégia foi imprescindível e tornou a aprendizagem dos alunos mais significativa. Outra estratégia utilizada para motivar os alunos e para que

compreendessem melhor os conteúdos lecionados, utilizámos materiais estruturados e não estruturados na área curricular de matemática e também materiais manipuláveis noutras áreas curriculares. De acordo com a teoria de Gagné o uso de estímulos externos como os materiais a serem usados, durante um processo de aprendizagem precisam de ser construídos mediante a finalidade de serem controlados de maneira apropriada e dentro das necessidades e potencialidades da criança, objetivando que as mesmas possibilitem a resposta sobre o conteúdo ensinado (Borges et al, 2020).

4.3. Relação Pedagógica

A implementação de um bom plano de ação requer por parte do professor o conhecimento dos seus alunos, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento e as características individuais de cada um, bem como a capacidade de estabelecer uma relação de proximidade, confiança, empatia e respeito, pois tal como defende Perrenoud (1995) o sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações, construindo-se essencialmente a partir das interações e das relações. Assim, o período de observação inicial foi imprescindível para caracterizar as características individuais de cada aluno e da turma.

Os dois contextos onde intervimos foram substancialmente diferentes, não só pela idade dos alunos, mas também pela diferença entre ciclos de escolaridade, o que torna o ensino e a sua organização particularmente diferente. Com os alunos do 2.º ano, houve uma grande proximidade, uma vez que durante as semanas de observação, fui intervindo através da observação participante. A relação pedagógica foi de afetividade, de respeito, de empatia e de confiança, tendo-se procurado sempre que o clima fosse de entusiasmo e boa disposição, com tolerância e respeito pelo outro, sem medo do erro e do risco na exploração das atividades (CCD, 2016). Procurou-se valorizar as várias competências, tendo a articulação com as artes e educação física e a reflexão sobre as competências sociais contribuído para o efeito. Sendo uma turma respeitadora, foi fácil estabelecer as regras, já que estas foram discutidas e definidas em conjunto, favorecendo a responsabilidade e autonomia dos alunos.

Nas turmas do 5.º ano também consegui estabelecer com os alunos uma grande relação de proximidade, de efetividade, de tolerância e respeito pelo outro (CCD, 2016). Os alunos de uma forma geral, apresentavam um grande interesse pelos conteúdos e

mostravam-se muito motivados em participar, o que por vezes causava alguma confusão na sala de aula, porque não se respeitavam e queriam falar todos ao mesmo tempo.

4.4. Processo de avaliação e de regulação das aprendizagens

O processo de avaliação “é um instrumento permanente do trabalho docente, tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas” (Oliveira et al. p.4). Em relação aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, verificou-se, no 5.º ano a primazia dada à avaliação sumativa, com menor preponderância os trabalhos de grupo, no entanto, era dado de forma frequente feedback aos alunos durante as sessões e quando a OC verificava que existia mais dificuldades esclarecia com exemplos concretos e corrigia os testes em aula. Já no 2.º ano, a OC demonstrava uma grande preocupação na avaliação formativa, verificando se os alunos estavam a acompanhar os conteúdos e se apresentavam dificuldades.

Na nossa intervenção, procurámos diversificar os instrumentos e modos de avaliação, valorizando a avaliação formativa (apêndices D e I). Em ambos os contextos foi realizada uma avaliação diagnóstica da turma e de cada aluno (apêndices A e F), nas área das competências sociais e nas diversas áreas disciplinares, a partir da observação direta e da análise documental tais como: entrevistas realizadas às OC, PCT, e produções dos alunos. Os dados foram reunidos em grelhas de avaliação (apêndices A e F) e serviram para realizar a caracterização inicial da turma, determinante para a formulação do PI, bem como para realizar a comparação com a avaliação final. Também os objetivos dos dois PI foram alvo de avaliação, tendo sido reunida a informação também em grelhas e havendo dois momentos de balanço: um intermédio, de modo a reajustar o Plano de Ação e uma avaliação final (apêndices E e L). A partir destes criaram-se gráficos que permitiram a leitura e comparação dos resultados e a sua consequente análise e interpretação. É de salientar que elaborámos fichas de avaliação sumativas de Português e de HGP na prática do 2.º CEB. (apêndices J e K).

Em ambos os anos de escolaridade, procurámos sempre fornecer aos alunos feedback positivos e de melhoria, quer de forma individual, quer coletiva. Na turma do 2.º ano, demos continuidade à rotina iniciada pela OC para o preenchimento no final de cada dia do quadro de comportamento e da Assembleia de Turma, para que tivessem oportunidade de autorregular o seu comportamento e as suas aprendizagens. Na turma do 5.º ano, demos continuidade à tabela de comportamentos com pontos afixada na parede da sala de aula. Considero que esta estratégia foi essencial para os alunos se

autoavaliarem, terem um melhor comportamento na sala de aula e também promover a motivação para a aprendizagem.

2. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | " |

5.1. Contextualização

Tendo em conta o meu enorme interesse pela leitura, o meu estatuto de leitura ávida e comprometida e o peso que estudos nacionais e internacionais atestam que esta tem na vida dos sujeitos, decidi investigar este tópico durante a PES II. Além do interesse pessoal e das evidências científicas, acresce também o facto de perspetivar a profissionalidade docente como uma ação complexa em que o professor tem um papel interveniente e constrói saber sobre e para a sua prática profissional, que marca a sua forma de ser e agir enquanto professor.

Esta minha crença saiu reforçada pela observação dos contextos em que atuei e das aprendizagens observadas. Na minha intervenção no 2.º ciclo, as dificuldades associadas à compreensão leitora e à escrita destacaram-se na dificuldade de interpretar enunciados e textos das duas áreas disciplinares (Português e HGP), na leitura pouco fluente, sem atenção à pontuação ou entoação apropriada e, na escrita, pautada não só por erros ortográficos, mas também falta de mecanismos de coesão e coerência textual, erros de concordância verbal, falta de diversidade lexical e a ausência de pontuação.

Na minha intervenção no 1.º CEB, os alunos apesar de demonstrarem uma grande motivação pela leitura em voz alta, alguns alunos apresentavam algumas dificuldades na leitura quer a nível da fluência, quer da entoação e, na escrita apresentavam algumas dificuldades na redação autónoma de textos e alguns erros ortográficos.

Assim, é importante que se comece a trabalhar desde o início da escolaridade a leitura: decifração, fluência e compreensão. A fluência é considerada um fator crucial na construção da compreensão de textos (Fernandes, 2021). Só lendo fluentemente, a criança pode concretizar o seu projeto leitor.

Com esta minha investigação, pretendo averiguar a importância que os hábitos de leitura têm na vida dos sujeitos. Importa ainda referir que, ao estar envolvida num estudo investigativo relacionado com o desenvolvimento e qualidade textual, permitiu perceber ainda melhor o papel que os hábitos de leitura apresentam na escrita e na compreensão de textos.

5.2. Definição do problema e objeto de estudo

De facto, a aquisição de hábitos de leitura permite aos sujeitos obterem uma melhor capacidade de fluência na leitura: quem lê melhor quer ler mais e quem lê mais, lê melhor. A fluência na leitura oral é definida como a leitura rápida e precisa de um texto e é medida como uma combinação da velocidade e da precisão, expressa através do

número de palavras lidas corretamente em voz alta, por minuto (Torgesen & Alexander, 2001). Inclui três componentes: precisão, velocidade relativa e prosódia. A fluência da leitura também permite que a leitura seja mais expressiva (prosódia), contribuindo assim para melhorar a compreensão de textos. As crianças são bem-sucedidas “com o mecanismo de decodificação quando o processo usado para identificar palavras é rápido e quase sem esforço ou automático” (Fernandes, 2021, p.338), isto é, a capacidade de uma criança para reconhecer as palavras de forma rápida, prestando pouca atenção à palavra em si mesma. Assim, e tal como afirma Ehri (2005) a habilidade de ler palavras numa apreensão é assim a chave da leitura hábil. No entanto, para que a leitura seja fluente, a criança tem de conhecer as regras ortográficas da língua. Por sua vez, as crianças que não têm as bases necessárias para desenvolver a decodificação não conseguem alcançar fluência na leitura, o conhecimento do princípio alfabético é, assim, fundacional na leitura (Vale, 2021). A habilidade de associar um grafema a um fonema é o princípio da leitura nos sistemas de escrita alfabéticos. Os sons associados às letras devem ser representados mentalmente a um nível mais abstrato, o nível dos fonemas, de modo a serem combinados e, assim, se produzir a pronúncia de uma potencial, ou conhecida, palavra escrita (Fernandes, 2021).

Outra competência que a aquisição de bons hábitos de leitura pode desenvolver nos sujeitos é a capacidade de escreverem mais e melhor. Escrever bem significa, de acordo com Sousa (2021) “saber comunicar com outros por escrito para articular ideias, defender a sua opinião ou integrar diferentes perspetivas”. A qualidade de um texto pode ser avaliada a vários níveis. A nível pragmático, ou seja, quando se redige um texto deve-se considerar a quem se destina, a sua relação com quem escreve, qual o objetivo do texto, a resposta pretendida, género de texto e tipo(s) de sequências textuais, a pertinência dos conteúdos, progressão temática, entre outros. A nível semântico, isto é, verificar se o texto apresenta informação pertinente e coerente, se articula bem as ideias, se constrói e retoma a referência de forma adequada e se apresenta uma boa seleção e adequação do léxico. Por último, a nível morfossintático, ou seja, o modo como o texto se encontra organizado (tempos verbais e pessoa escolhidos, coerência sintática, coerência temporal, qualidade de frases e articulação entre elas, pontuação, complexidade frásica, complexidade de constituintes da frase (grupo nominal - GN, grupo verbal – GV (Sousa, 2021).

Os hábitos de leitura têm influência na qualidade da escrita e no sucesso académico, uma vez que a leitura de textos oferece oportunidades de estudo da linguagem tais como o vocabulário, a pontuação e construção de frases. Diversos estudos

descobriram que para aprender a escrever, os alunos precisam de ler, pois ao ler os alunos aumentam o seu vocabulário e a sua confiança na escrita. O hábito de leitura é considerado o fator que mais influencia a competência da escrita, pois promove a descoberta de novas ideias, factos, informações, conhecimentos e experiências da atividade de leitura. Leitura e escrita são duas competências que se interligam e se complementam, um aluno que apresente bons hábitos de leitura, apresenta um bom desempenho académico e uma boa capacidade de escrita. (Anderson et al., 1988; Guthrie et al., 1999; Mol & Bus, 2011; Kumara & Kumar, 2019; Linuwih e Winardi, 2020; Duncan et al, 2016; Locher & Pfof, 2020).

Um estudo realizado por Salém et al (2022) veio comprovar que adolescentes com maior frequência de hábitos de leitura e escrita tiveram melhor desempenho nas medidas de vocabulário, análise do Ato de Fala e Discurso Narrativo Oral. Assim, os autores com este estudo concluíram que a frequência de hábitos de leitura e escrita influencia positivamente no desenvolvimento cognitivo de adolescentes saudáveis, principalmente no que se refere à linguagem pragmática. Em contrapartida, adolescentes com baixa frequência de hábitos de leitura e escrita tiveram melhor desempenho na contagem automática.

Um estudo realizado com 24 crianças sem abrigo e outras 27 crianças com abrigo do mesmo bairro social descobriram que crianças sem abrigo tinham menos livros, visitavam bibliotecas com menos frequência, era improvável terem cartões de biblioteca e não liam diariamente, apresentando desta forma muitas dificuldades de alfabetização e apresentavam resultados inferiores a nível académico. Devido a estas dificuldades, é necessário que a escola promova atividades de promoção de leitura e desenvolva nestas crianças a vontade de ler por prazer, alertando-as para a sua importância (Fagan, 2022; OCDE, 2011, Ferreira et al, 2013)

Para além do estatuto socioeconómico, também os alunos migrantes têm piores resultados escolares e mais dificuldades nas competências de leitura e de escrita em comparação com os alunos nativos (Enfort, 2015)

Para a investigação, ponderando a hipótese que para os sujeitos adquirirem melhores habilidades em leitura e escrita é necessário a aquisição de hábitos de leitura, definiu-se, como problemática: *Qual o impacto dos hábitos de leitura dos alunos no desenvolvimento das suas competências de leitura e escrita?*, tendo-se identificado, como objetivo geral (doravante OG) do estudo **compreender a relação entre hábitos de leitura e competências de leitura e de escrita nos alunos.**

Podemos especificar a questão de investigação em outras questões, nomeadamente:

(i) Os alunos do 2.º e 5.º anos de escolaridade apresentam hábitos de leitura? (ii) De que modo é que a aquisição de hábitos de leitura influencia a competência da escrita? (iii) A aquisição de hábitos de leitura permite que os sujeitos sejam leitores ávidos e escritores proficientes? (iv) A aquisição de hábitos de leitura torna os sujeitos leitores fluentes? (v) Os hábitos de leitura estão relacionados com sucesso académico?

De modo a orientar a investigação (e respetiva metodologia) e dar resposta ao OG, delinearão-se os seguintes objetivos específicos: **i) caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano; ii) caracterizar e comparar os hábitos de leitura com as competências de leitura e de escrita; iii) caracterizar e comparar as competências de leitura e escrita com os resultados escolares.**

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

O enquadramento teórico é fundamental em qualquer processo investigativo, pois permite definir bem o problema e obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos acerca de um determinado tema, as suas lacunas e a sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento (Bento, 2012).

Em conformidade, a fundamentação teórica deste estudo abrange os principais temas e conceitos principais: (i) o conceito de literacia e a sua importância; (ii) caracterização dos hábitos de leitura em Portugal; (iii) a literacia familiar e (iv) os fatores que influenciam a aquisição de hábitos de leitura.

6.1. O conceito de literacia e a sua importância

A literacia designa as capacidades de interpretar e compreender o que é lido e escrito no quotidiano, bem como “a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto” (Azevedo, 2009, p. 1). Desta forma, a literacia potencia as componentes do falar, ouvir e analisar criticamente através da leitura e da escrita. O ser humano torna-se mais competente na sociedade, interagindo consigo e com o outro, interpretando e compreendendo o que lê. Tal como afirma Sousa (2015), a literacia de leitura é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a alcançar os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade. Para além disso e de acordo com a mesma autora, saber ler requer a compreensão e a capacidade de refletir sobre textos, bem como a habilidade de usar esses mesmos textos para desenvolvimento pessoal e posicionamento face ao mundo.

A leitura é uma competência fundamental e promove o sucesso a nível pessoal, profissional e académico (Pontes, 2009; Sousa, 2015; Sousa & Gonçalves, 2019; Arana & Klebis, 2015, Alves, 2015; Alencar & Pontes, 2019; Azevedo & Balça, 2016; Fernandes, 2021; Salém et al 2022), pois o ser humano através da leitura comunica, conhece, reflete e compreende o mundo que o rodeia, sendo capaz de tomar uma posição face à realidade. A leitura é um processo interativo, em que participam o texto, o leitor, com as suas necessidades e objetivos, as suas motivações e conhecimentos anteriores e o contexto, ou seja, a situação do ato de ler. Assim, pode-se afirmar que a compreensão resulta de uma interação dinâmica entre três variáveis sendo elas, o texto, o leitor e o contexto.

Por tudo isto, é importante desenvolver as competências de leitura nas crianças. Deste modo, é importante que a leitura seja adquirida logo nos primeiros anos, para que a criança perceba a sua importância e para que a leitura surja na vida da criança de uma forma natural e não como uma obrigação (Sousa, Silva & Costa-Pereira, 2022). Literacia emergente é um processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, contribuindo assim para a prevenção de dificuldades e perturbações da linguagem escrita, que frequentemente se observam ao longo da escolarização.

Os hábitos de leitura transmitem-se de geração em geração e desenvolvem-se através de modelos (Tomasello, Kruger e Ratner, 1993). Assim, pais que leem frequentemente e que valorizam a leitura na prática diária são bons modelos para os seus filhos. Estes, em princípio, quererão ler, numa primeira fase imitando os pais, mas adquirindo hábitos que os tornam bons leitores. Os leitores que gostam de ler, leem mais e a leitura é uma ferramenta eficaz na aprendizagem e alargamento do mundo de quem lê.

Uma das atividades que os familiares podem promover com os seus educandos desde os primeiros anos é a leitura e o conto de histórias, pois para além de criar laços afetivos entre o adulto e a criança, estimula a imaginação e valoriza a dimensão lúdica da leitura (Sousa, 1995, Sousa 1996). Acresce o facto de as histórias terem um valor educativo fundamental para o desenvolvimento da criança. Uma boa estratégia consiste em oferecer livros adequados ao nível etário das crianças. Numa fase inicial, os adultos devem ler em voz alta, mas depois quando a criança já tem a leitura mais desenvolvida, podem ler em conjunto, assumindo a representação de personagens referenciados nos livros, contribuindo assim para fortes potencialidades de motivação e permitindo uma forte envolvência nas discussões subsequentes (Alves & Leite, 2021).

Os hábitos de leitura são importantes para a aprendizagem e expansão do conhecimento dos sujeitos (Alencar e Pontes, 2019) porque a leitura estimula a cognição, possibilita o desenvolvimento do léxico e dos conhecimentos, ajuda a treinar a atenção, influencia as habilidades de escrita, ajuda ao desenvolvimento moral e da empatia. Para além disso, e tal como defende Sousa (2015) o contacto com as histórias tem repercussões muito positivas em diversos níveis: ao nível do desenvolvimento pessoal, uma vez que permite às crianças identificar-se com personagens e experimentar sentimentos e emoções; ao nível do desenvolvimento linguístico, na medida em que possibilita às crianças alargarem o seu vocabulário, usarem criativamente a linguagem e incorporar textos para criar textos; ao nível do desenvolvimento conceptual, em que a criança ao

contactar com novas ideias, conceitos, culturas tradições e valores aprende a explorar, a criar e a planear mundos possíveis; ao nível do desenvolvimento corporal e artístico, em que a criança pode criar diferentes personagens, utilizando o corpo e objetos como formas simbólicas e por último ao nível do desenvolvimento textual, permite que as crianças desenvolvam a competência textual, adquirindo desta forma, um registo de linguagem mais próximo do da escola, para além de que lhes permite apropriar-se de fórmulas de abertura e fechamento, de linguagem formulaica, de formas e de expressões da cultura letrada.

Vários estudos comprovam que famílias que leem de forma regular no seu dia-dia e que procuram proporcionar às crianças atividades promotoras de leitura, leva a que estas apresentem melhores desempenhos ao nível das competências de leitura e de escrita do que os alunos que não contactam com a leitura de forma frequente (Mata & Pacheco 2009; Mata, 2012; Vilhena, 2014; Cruz, Ribeiro & Viana, 2012; Alves & Leite, 2021; Costa, 2021). Para além disso, também se conclui que crianças e jovens de meios sociais desfavorecidos leem menos e têm mais dificuldades, porque contactam menos com os livros e são menos estimulados para a leitura, pela família (Pacheco & Mata, 2009; Silva, Martins & Cavalcanti, 2012; Moreira, 2014, Alves, 2015; Costa, 2021).

6.2. Caracterização dos hábitos de leitura em Portugal

A investigação comprova que os hábitos de leitura das crianças e jovens têm vindo a diminuir ao longo dos anos, estes não mostram um grande interesse pela leitura, mesmo quando lhes é solicitada a leitura em algumas tarefas académicas ou na pesquisa de informação.

Em 2018, o *PISA* (Programme for International Students Assessment) avaliou pela terceira vez a literacia de leitura, em que participaram 79 países/economias do mundo e mais de 600 000 alunos. A percentagem de alunos portugueses que «Só lê se for obrigado» e que considera a leitura uma «Perda de Tempo» aumentou em 2018 nove e três pontos percentuais respetivamente. Os resultados do questionário aplicado aos alunos de 15 anos mostram que houve uma perda de interesse pela leitura, assim como menores hábitos de leitura, esta tem sido uma tendência comum a muitos países da OCDE, incluindo Portugal. Fatores como estatuto socioeconómico, as estratégias de metacognição, as Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e as relações entre alunos e professores são os fatores que contribuem para o baixo interesse dos alunos pela leitura (Lourenço et al, 2018).

Devido ao decréscimo acentuado dos hábitos de leitura em Portugal foi criado o Plano Nacional de Leitura (PNL) em 2006 como uma forma de dar resposta institucional à preocupação quanto aos níveis de literacia da população, em particular nos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar (Santos et al, 2007, p.35).

Num estudo realizado por Duncan e colaboradores (2016), concluiu-se que as raparigas têm tendência a ler mais do que os rapazes. Assim, considera-se que os hábitos de leitura variam em função do género. Em cada um dos 65 países e economias que participaram no PISA 2009 as raparigas têm significativamente maior pontuação em leitura do que os rapazes, o que faz com que os rapazes tenham uma menor proficiência na leitura em relação às raparigas. As raparigas superam os rapazes na leitura em todos os países PISA. Nos países da OCDE, a diferença média de género é de 39 pontos ou mais de meio nível de proficiência. Nos países nórdicos observam-se grandes disparidades de género. Países como a Finlândia, por exemplo, os rapazes pontuam um quinto de um nível de proficiência acima da média da OCDE, enquanto que as raparigas pontuam perto de um nível de proficiência superior. Assim, a diferença entre os sexos mede a diferença entre o desempenho médio de rapazes e raparigas em leitura (OCDE, 2009).

Um estudo realizado na região autónoma dos Açores envolvendo 152 alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e respetivos encarregados de educação, mostrou que a maior parte dos alunos inquiridos gostam de ler, mas leem pouco, dedicando apenas meia hora ou menos a esta atividade, devido à atração das tecnologias da informação como jogos de computador, sites de redes sociais, entre outros. O mesmo se verifica com os encarregados de educação, que também despendem apenas de meia hora semanal em leitura. Sendo os encarregados de educação os primeiros mediadores da leitura, com hábitos de leitura tão reduzidos, dificilmente poderão incentivar, eficazmente, os filhos a ler (Martins, 2016).

Os resultados do estudo Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário realizado no âmbito de uma parceria do Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027) com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), apontam para um “decréscimo dos índices de leitura de livros por parte dos estudantes portugueses,

entre 2007 e 2020”, uma vez que apenas 20% dos alunos do 2.º CEB afirmaram ler quase todos os dias” (Silva & Cunha, 2022).

De acordo com os resultados do Projeto de Investigação “Aprender a ler e a escrever em Portugal” implementado pelos autores Mata et al (2017) que tem como principal objetivo aprofundar o conhecimento sobre o problema do insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade, constatou-se que Portugal é o segundo país da OCDE que apresenta mais reprovações precoces. Vários investigadores, professores e dirigentes de escolas, apontam as “dificuldades de aprendizagem e o défice de competências em leitura como causas do insucesso e das elevadas taxas de repetência” (Rodrigues et al, 2009, p.4). Fatores como: o contexto socioeconómico e a falta de apoio das famílias aumentam as dificuldades ao nível da leitura e colocam alguns desafios aos professores, aumentando assim o número de repetências.

Num estudo realizado com 221 crianças do 3.º ano do 1.º CEB, sobre a relação entre perfis motivacionais, hábitos, práticas e desempenho em leitura concluiu-se que as crianças que costumam frequentar a biblioteca escolar, fazem-no com os amigos, o que pode indiciar a importância das interações sociais na leitura. Saliente-se, no entanto, que, no mesmo estudo, existe uma percentagem significativa de crianças que refere que vai poucas vezes ou nunca à biblioteca escolar. Embora estes alunos, em média, gostem bastante de ler, não gostam tanto de conversar sobre o que leem, estando esta variável mais associada com o gosto de leitura dos pais. A banda desenhada foi o tipo de leitura preferido por esta amostra de alunos. quando questionadas as crianças sobre a quantidade de livros que leram na semana anterior, apenas uma criança referiu que leu um livro. É de salientar que a maioria das crianças não leram nenhum livro naquela semana, devido ao facto de existirem outras atividades que lhes despertem mais interesse, tais como ouvir música ou jogar num dispositivo eletrónico. Com este estudo, a autora concluiu que crianças que apresentem motivação intrínseca e uma maior perceção de autoeficácia “têm uma maior frequência leitora, sendo este valor significativamente diferente do obtido para as crianças que têm os níveis mais baixos de motivação intrínseca e de evitamento mais elevado” (Rodrigues, 2019, p.54).

Num estudo realizado com 120 alunos do 4.º ano do 1.º CEB pertencentes a uma escola privada da região de Lisboa, concluiu-se que os alunos com mais hábitos de leitura mostram-se mais motivados intrinsecamente, com maior autoeficácia e menor dificuldade percebida. Estas crianças também demonstraram que ao terem mais hábitos de leitura, maior será o seu desempenho na leitura ao nível da correção, da fluência e da

compreensão. Ao nível da motivação da leitura, os alunos mais motivados intrinsecamente, com maiores julgamentos de autoeficácia e com menor dificuldade na leitura, apresentaram níveis mais elevados de desempenho. No mesmo estudo, a maioria dos professores apresenta valores elevados de autoeficácia, sentindo-se com capacidades para conseguir promover práticas e estratégias na sala de aula com os seus alunos, no entanto não fica perceptível a frequência com que o fazem nem de que modo estas práticas fazem parte da rotina e estão associadas a momentos agradáveis e em que se aprecie verdadeiramente a leitura, sendo que as razões para o sucedido, focam-se nos alunos e nos pais, sendo que, apesar da família, a escola e os professores têm um papel fundamental na aquisição de hábitos de leitura e na aprendizagem dos alunos (Miranda, 2021).

Infelizmente e de uma forma geral, as práticas de leitura na escola estão vinculadas ao facto de a escola ser uma instituição e que por isso, em sua maioria, são práticas ligadas a regras e convenções. Tem-se assistido a uma realidade onde a “educação está voltada, muitas vezes, para o “ler por ler”, sem objetivo nenhum, formando assim (quando forma) portadores de diplomas sem capacidade sequer de entenderem o mundo em que vivem” (Pontes, 2009, p. 54).

Atualmente e apesar de existirem bibliotecas nas escolas portuguesas, estas “não apresentam uma função definida, não se apresenta articulada à ação do professor, nem ao saber que deve ser disseminado por ela e menos ainda ao despertar da leitura nos alunos e na comunidade” (Pontes & Azevedo, 2009, p. 72). As pessoas que tomam conta das bibliotecas escolares, tanto no Brasil como em Portugal são maioritariamente professores que deixam as suas funções na sala de aula, por doença, cansaço ou por se estarem a aposentar, passam a maior parte do tempo a limpar e a arrumar as estantes e os seus livros, esquecendo-se que devem conhecê-los e saber como utilizá-los e por isso diz-se que a biblioteca está a perder a sua utilidade educativa, ou seja, está prestes “a falecer como instrumento de veiculação do saber e da cultura” (Pontes & Azevedo, 2009 p.23).

6.3. A literacia familiar

A família tem um papel crucial no desenvolvimento das crianças, pois veicula modelos de ação e aprendizagem (Tomasello, Kruger e Ratner, 1993), pois é na família que as crianças têm o seu primeiro contacto de socialização, na medida em que é a família que lhes ensina a dar os primeiros passos; dizer as primeiras palavras; aprender a comer, bem como são os primeiros a preocuparem-se com a saúde e higienização, hábitos de vida

saudáveis e a motivar para a escola. Assim, os pais devem ser responsáveis por promover nos filhos o gosto pela leitura, alertando-os para a sua importância, aumentando a literacia familiar, isto é, um conjunto de práticas que ocorrem no ambiente familiar, relacionadas com a leitura e a escrita e que são realizadas tanto pelos pais, como por outros membros da família e pelas crianças e pode ocorrer em casa ou na comunidade (Taylor, 1983).

A família influencia de modo decisivo o desenvolvimento literário das crianças” (Cruz, Ribeiro e Viana, 2012, p. 19). Neste sentido, os pais que leem e escrevem tendem a ser modelos de leitura e de escrita para os seus filhos.

O termo “Literacia Familiar” apresenta diferentes significados. Alguns autores referem-se ao modo como a literacia é utilizada dentro de casa; outros usam-no para se referirem a intervenções específicas de promoção da literacia em casa; e, outros ainda o utilizam para descrever práticas e programas de intervenção (Alves, 2015). Outros autores defendem que este conceito se refere à forma como os pais e as crianças utilizam a literacia em casa e ao envolvimento dos pais ou familiares, na prática de atividades e estratégias, para a aquisição da leitura e da escrita (Vilhena, 2014, Mata, 2012, Mata, 2006)

Assim, e tal como refere Rodrigues (2009) a pesquisa tem evidenciado a relação entre a frequência de leitura dos pais e os resultados escolares das crianças. A atividade de leitura conjunta ou partilhada de livros é uma das primeiras que pais e filhos fazem por prazer e que possibilita o desenvolvimento da literacia emergente. Um exemplo de um género literário que os pais podem ler com os seus filhos é o álbum ilustrado. Neste género literário as ilustrações têm uma grande importância, uma vez que apresentam pormenores mais específicos, dando-nos informações que não obtemos pela leitura do texto, assim, podemos dizer que o texto e as ilustrações presentes no álbum ilustrado complementam-se (Rodrigues, 2009).

A linguagem usada nos livros é muito mais complexa do que a linguagem usada numa conversa informal, por isso as crianças ao contactarem com os livros de forma precoce, são expostas a formas gramaticais e sintáticas novas e com maior grau de complexidade (Sousa et al., 2013). Isto vai ao encontro do que é defendido por Simões e Martins (2018), em que a capacidade de reconhecer palavras escritas é uma das competências indispensáveis para um bom desempenho na leitura, o que por sua vez diminui os erros que os alunos tendem a dar.

A apresentação da leitura por parte da família deve ser feita de maneira diferenciada e atrativa, para que os alunos possam ter uma visão prazerosa a respeito do

ato de ler, de modo que seja um prazer e um hábito e não uma obrigação. Uma das formas de incentivar as crianças a lerem é apresentar livros do seu interesse, estimulando assim o hábito de ler por prazer, contribuindo para que as crianças possam construir a sua própria linguagem, oralidade, valores, sentimentos e ideias, que irá levar consigo para o resto da sua vida. (Arana & Klebis, 2015).

6.4. Fatores que influenciam a aquisição de hábitos de leitura

A aquisição de hábitos de leitura apresenta inúmeras vantagens como foi referido anteriormente, no entanto existem fatores que influenciam a sua aquisição, nomeadamente: (i) a existência de material impresso e diversificado em casa, uma vez que é importante que a criança contacte com diferentes tipos de leitura, de modo a reforçar o encontro com a palavra escrita; (ii) a possibilidade de a criança desde cedo, ver os pais ou os adultos próximos de si a lerem como leitores regulares; (iii) a leitura por parte dos adultos de histórias às crianças contribuindo para desencadear o seu envolvimento pessoal, despertando a sua imaginação; (iv) oferta de livros adequados à faixa etária das crianças, estabelecendo desde cedo, a noção de que um livro é um bom presente; (v) promover idas a bibliotecas e a feiras do livro; (vi) sensibilização por parte dos professores para com as famílias, para as alertar para a importância da leitura de histórias no crescimento e no desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças; (vii) envolver as famílias dos alunos na elaboração de projetos de leitura; (viii) Desenvolver projetos como por exemplo: “maletas andantes”; “leitura vai e vem”, em que cada aluno leva um livro para casa para ler com a família e depois trá-lo para a escola, para ler e contar aos colegas; (ix) Criar o dia da leitura, um dia em que os pais podem ir à escola ler uma história para as crianças; (xi) promover encontros com os pais para conversar sobre os benefícios de lerem histórias com as crianças e sobre as vantagens de se promover o contacto das crianças com livros; (xii) distribuir às famílias pequenos textos com sugestões para leitura em família; (xiv) distribuir aos pais cópias das listas de livros recomendados para as idades e interesses das crianças; (xv) organizar feiras do livro em diferentes alturas do ano, convidar os pais e incentivá-los a presentear os filhos com um ou mais livros adequados às suas idades e interesses. (xvi) nas festas realizadas durante o ano letivo, apresentar trabalhos realizados pelas crianças sobre os livros que foram lidos na sala de aula (Silva, 2014; Sabino, 2008; Fernandes, 2021).

As crianças “que não ouvem ler histórias têm menos razões para quererem aprender a ler. Aquelas a quem leem histórias tornar-se-ão leitores e inevitavelmente tornar-se-ão pais que leem aos seus filhos” (Mata, 2006, p.84).

Uma vez que a leitura constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e assim sendo contribui para o sucesso escolar, os “professores devem motivar os seus alunos para a leitura, apelando à sua imaginação através do conto e estimulando-lhes a curiosidade através da colocação de questões problemáticas relativas a assuntos que lhes despertem interesse” (Sabino, 2008, p. 4).

O leitor, para tirar bom proveito da leitura deve questionar ativamente o que lê, ter em consideração o propósito do autor e conjugá-lo com o próprio propósito de leitura (Sousa & Costa-Pereira, 2021) e é esta atitude que deve ser inculcada nas crianças. O tipo de texto influencia de forma diferente a atitude do leitor, pois este irá ter uma atitude diferente se estiver a ler um romance ou a ler um livro sobre um tema científico. “Em qualquer dos casos, durante a leitura, a mente deve estar permanentemente em busca do significado, relacionando-o com as suas próprias ideias, integrando-o e efetuando uma reflexão crítica”. (Sabino, 2008, p.5). Fazer uma boa leitura, por outro lado, implica compreender o que se lê, refletir sobre o que se lê, confrontar as ideias explícitas ou implícitas no texto com as que existem na própria mente.

A motivação é uma das ferramentas mais importantes para que os alunos tenham bons hábitos de leitura, sendo responsabilidade da escola, da família e da sociedade estimular o interesse e a curiosidade dos alunos ao nível da literacia, proporcionando atividades de interesse para os alunos. Existem dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca, a leitura depende muito da motivação intrínseca do ser humano, ou seja, provém do próprio interesse de cada pessoa, sendo que é imprescindível que a atividade de literacia surja por livre iniciativa e por vontade própria, mas para isso é necessário que as crianças sejam estimuladas cada vez mais a perceberem o sentido da leitura e sua importância na sua vida (Silva, 2018).

Para incutir nas crianças a motivação pela leitura é muito importante promover a acentuação do carácter lúdico da mesma, dependendo muito da faixa etária das crianças. Se forem crianças muito pequenas, a leitura deve ser feita oração a oração, com ênfase e gesticulação para melhor transmitir os sentimentos das personagens. No final da leitura, deve-se incentivar uma reflexão partilhada, em que cada criança dirá o que quiser sobre

as personagens e a ação narrada, com o objetivo de compreender melhor o que foi lido (Sabino, 2008).

Se forem crianças que frequentem o primeiro e outros anos de escolaridade do primeiro ciclo, deve ser feita a leitura em conjunto e a atribuição de uma personagem, incluindo o narrador a cada criança, o que contribui para a interiorização dos sentimentos de cada personagem e permite um melhor entendimento da narrativa. Se a criança tiver terminado um capítulo do livro que estava a ler, deve-se valorizar e incentivar uma discussão entre turma, moderada pelo professor ou pelos alunos (Sousa, 2007) de modo a que os alunos percebam o sentido da leitura e a mensagem que o autor da história quis transmitir, assim como a importância de tudo isto na vida da criança. Neste sentido, a orientação para a leitura deve ser cada vez mais implementada nas escolas, e deve ser desenvolvida nos jovens a capacidade de orientarem as suas pesquisas. Na escola valoriza-se o texto literário, mas não se pode descuidar outras leituras. Por isso, entre outros, deve ensinar-se a localizar os livros que lhes interessem nas bibliotecas, a localizar textos informativos na Internet, a seleccioná-los de acordo com a finalidade da leitura, a registá-los e a anotar as informações que considerem pertinentes (Sabino, 2008; Costa-Pereira, Sousa & Matos, 2019).

Assim sendo, é necessário que a escola também promova atividades de promoção de leitura e que valorize cada vez mais a importância da leitura na vida da criança, por exemplo se a escola tiver biblioteca, é importante que se desenvolvam atividades apelativas, dinâmicas e inovadoras de leitura, para que as crianças percebam a sua importância e para que se sintam motivadas para ler. Segundo Sabino (200) se a leitura tiver um papel predominante na vida escolar, essa informação irá passar para casa e conseqüentemente irá motivar as famílias a desenvolverem elas próprias hábitos de leitura. Se a criança estiver fortemente motivada para a leitura, o seu entusiasmo terá visibilidade junto dos familiares, o que irá promover bons hábitos de leitura quer em casa, quer na escola.

As bibliotecas devem ser um espaço promotor de hábitos de leitura, mas para isso e tal como afirmam Pontes e Azevedo (2009), devem promover o acesso livre à informação e ao vasto mundo literário com as suas obras de referência, de história, de ficção, de lazer, levando a uma gama de opções de leitura, promovendo o contacto agradável com os livros e que formará o gosto pela leitura. Uma vez que hoje em dia, a tecnologia é muito utilizada pelas crianças e jovens. Em Espanha, implementou-se um programa que promoveu a interação entre bibliotecas e editores de literatura infantil com

leitores infantis e juvenis através das redes sociais, em que faziam parte quinze editoras da Biblioteca Nacional de Espanha, bem como dezanove bibliotecas públicas, uma para cada região autónoma e cidade, cuja presença nas redes sociais é bastante ativa com perfis que incluem atividades e informações voltadas para crianças e jovens. Estas bibliotecas utilizam principalmente as redes sociais “Twitter” e e os blogs como uma ferramenta poderosa para promover hábitos de leitura com a participação de professores, escritores e amantes de livros que participam nestas redes sociais como mediadores de leitura incentivando e promovendo nas crianças e jovens o gosto pela leitura (Carneiro & Harrison, 2022).

Existem diversas atividades que podem ser promovidas pela biblioteca da escola pelos professores em sala de aula e por ambos de forma colaborativa. Na biblioteca, por exemplo pode-se convidar um autor à escola e conversar sobre um determinado livro da sua autoria, implementar a atividade do livro da semana, em que em cada semana, os alunos dirigem-se à biblioteca para ouvirem a leitura de um livro pelo bibliotecário/a.

A biblioteca e a sala de aula podem promover colaborativamente diversas atividades, tais como: a atividade do cantinho da leitura, em que um dos alunos pode ler um livro à sua escolha tanto de forma individual como para os colegas, poderá também realizar-se a leitura em conjunto, em que um dos alunos pode assumir o papel de narrador e alguns dos restantes o papel de outras personagens, sob a orientação do professor, bem como a promoção de seminários sobre temas que englobem conhecimentos de diversas áreas curriculares, em que cada aluno após ter realizado diversas leituras sobre o subtema que estudou pode dar o seu contributo e o incentivo à escrita de comentários sobre um determinado livro (Sabino, 2008).

Em síntese, promover hábitos de leitura nos alunos é muito importante, uma vez que são um grande estímulo à criatividade, à imaginação, inteligência e também à capacidade de concentração da criança” (Silva, 2014, p.32). Neste sentido, a leitura deve estar presente na vida da criança desde cedo e é função dos pais proporcionar este contacto inicial com os livros e os hábitos de leitura, sendo que esta responsabilidade deve ser partilhada numa fase posterior com os professores e com a escola. As crianças ao adquirirem hábitos de leitura irão ter mais facilidade ao nível da competência da escrita e da leitura e irão ter, conseqüentemente um melhor desempenho académico.

7. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos e as respetivas técnicas de recolha e de tratamento de dados. Importa destacar secções que complementarão esta problemática: (i) natureza do estudo; (ii) instrumentos e técnicas e recolha de tratamento de dados; e, (iii) princípios éticos do processo de investigação.

7.1. Natureza do estudo

De acordo com os objetivos do estudo e as finalidades da investigação, optou-se por uma metodologia mista: quantitativa e qualitativa, seguindo alguns princípios da investigação-ação.

A metodologia mista é vista como uma transposição da “dicotomia quantitativo e qualitativo, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico” (Coutinho, 2019, p. 355). A metodologia mista é uma mais-valia, devido ao facto de viabilizar “o estudo de problemas complexos e a construção de resultados de pesquisa potencialmente mais completos e relevantes” (Galvão et al. 2017, p.5). Ao longo da minha intervenção, procurei utilizar a metodologia qualitativa, que se centra na compreensão dos problemas na análise dos comportamentos, estudos ou valores, não existindo preocupação com dimensão dos participantes nem com a generalização dos resultados. São utilizados sobretudo para estudar situações de aprendizagem na sala de aula, estudar as aprendizagens, comportamentos dos alunos, servem para estudar fenómenos naturais mais pequenos. A metodologia quantitativa centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de em variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica, alicerça-se num modelo hipotético-dedutivo, partindo o investigador do postulado de que os problemas sociais têm soluções objetivas e que estas podem estabelecer-se mediante a utilização de métodos científicos, isto significa que o método está limitado, pois só podem ser objetos de estudo os fenómenos observáveis, quantificáveis, medíveis, ou seja, adequa-se o objeto de estudo ao método e não o método ao objeto de estudo (Coutinho, 2013).

Por sua vez, a metodologia de investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Há uma ação que visa a transformação da realidade e também a capacidade de produzir conhecimentos às transformações resultantes da ação. (Cardoso & Rego, 2017). A investigação-ação desenrola-se segundo um processo cíclico e dinâmico, que engloba

quatro fases (planificação, ação, observação e reflexão), a partir das quais se podem delinear novos planos, ações, observações e reflexões. Assim, desta forma, fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir de forma cuidada daquilo que se faz no quotidiano, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e assumir um papel ativo para ter um melhor conhecimento acerca das suas intervenções ou práticas. (Cardoso & Rego, 2017). Durante o período de observação, diagnostiquei o problema, planeei, observei, analisei e, intervimos com atividades e estratégias para resolver o problema, mas devido a condicionantes de programação dos conteúdos a serem lecionados e por falta de tempo não foi possível fazer novamente uma avaliação para averiguar se a minha intervenção teve repercussões positivas nas aprendizagens dos alunos.

Trata-se de uma amostra de conveniência, é constituída por uma turma de alunos do **2.º ano** do 1.º CEB, e duas turmas do **5.º ano** do 2.º CEB, com as quais se realizou a intervenção no âmbito da PES II (2021). Os participantes são, portanto, **23 alunos** com idade média de **8 anos** e **23 alunos** com idade média de **11 anos**. Os alunos são de duas escolas de ensino público de Lisboa, pertencentes ao mesmo agrupamento.

7.2. Técnicas de recolha e de análise de dados

A técnica de recolhas de dados consiste em “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhouldt, 1998, p.183).

A análise de dados corresponde à etapa em que se registam, analisam e interpretam os dados (Sousa & Batista, 2014). Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise implica trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manipuláveis, elaborar sínteses, procurar padrões, descobrir aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.

Neste seguimento, utilizou-se como técnicas de recolha de dados: (i) o inquérito por questionário, com questões de natureza aberta e fechada; (ii) a entrevista às professoras cooperantes; (iii) a observação direta participante e observação direta não participante e, (iv) a análise documental.

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, que tem como objetivo suscitar uma grande diversidade de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. (Dias, 1994). Procedi à aplicação de um inquérito por questionário intitulado “*Eu e a*

leitura” (anexo A), que tinha como principal objetivo perceber os hábitos de leitura dos alunos e de que forma influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A entrevista visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador, sendo por isso considerada uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação (Coutinho, 2019).

Em relação à análise dos dados obtidos, procedeu-se a dois tipos de análise: a análise estatística e a análise de conteúdo. Os dados, foram organizados em grelhas e triangulados, segundo indicadores específicos.

A técnica de análise de conteúdo permite analisar comunicações através da utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, permitindo ao investigador apreender determinado fenómeno a partir do que os participantes da investigação lhe declaram no seu discurso, ou através da exploração de documentos escritos, por meio da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo apresentado (Cardoso & Rego, 2014). Neste caso, analisei a qualidade textual de alguns textos redigidos pelos alunos do 1.º e 2.º CEB (anexos C e D) para perceber de que forma é que os hábitos de leitura influenciam a qualidade de escrita.

A análise dos dados do questionário (anexo A) foram, posteriormente, analisados e representados em gráficos e tabelas, com recurso ao programa: *Statistical Package for the Social Sciences*, (SPSS), versão 27.0, através da aplicação de testes de correlação entre diferentes variáveis de modo a estabelecer uma comparação entre os dois anos de escolaridade sendo elas: (i) hábitos de leitura; (ii) literacia familiar; (iii) competência de leitura; (iv) competência de escrita; (v) resultados escolares

7.3. Princípios Éticos

Ao longo do trabalho investigativo, foram contemplados os princípios de natureza ética que devem constar num trabalho académico sujeito a publicação, de acordo com os princípios e orientações que constam no Código de Conduta Ética na Investigação (2018) do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). É de salientar que a integridade de todos os participantes foi respeitada e protegida, uma vez que antes da solicitação do preenchimento do questionário foi entregue aos encarregados de educação um consentimento informado (apêndice M) com a identificação do objetivo do estudo, dos procedimentos metodológicos, eventuais benefícios decorrentes da sua participação, compromisso de confidencialidade dos dados, de modo a não ser possível a respetiva identificação.

B. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| | | | |

A presente subsecção destina-se à análise de resultados do estudo. Como já referido, os dados recolhidos no questionário intitulado “*Eu e a leitura*” (anexo A) aplicado aos alunos do 2.º e 5.º anos de escolaridade, a avaliação das competências de leitura e de escrita e a recolha dos resultados escolares dos alunos em relação às disciplinas de Estudo do Meio, HGP e Português.

A análise dos resultados é apresentada considerando os objetivos específicos da investigação: **i) caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano; ii) caracterizar e comparar as competências de leitura e de escrita com os resultados escolares; iii) descrever a relação da família e da escola na aquisição de hábitos de leitura dos alunos.**

8.1. Caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano

Tabela 5

Relação entre género e hábitos de leitura

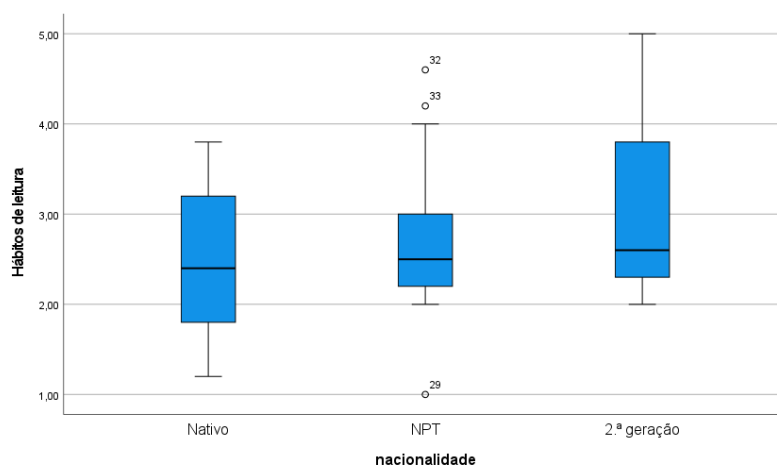
Group Statistics					
	sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hábitos de leitura	Masculino	27	2.5185	.87400	.16820
	Feminino	19	2.7474	.94008	.21567

Foi aplicado o teste t-student para perceber se o género (masculino ou feminino) eram um fator a ter em conta nos hábitos de leitura. O teste permite-nos concluir que as variáveis são independentes, ou seja, não há qualquer relação entre o género e os hábitos de leitura, uma vez que os hábitos de leitura são idênticos entre as raparigas e os rapazes. (t-student= -0.848, p= 0,401). Ainda que a bibliografia de referência indique que o género é um fator diferenciador nos hábitos de leitura (OCED, 2009, Duncan, 2016) e as raparigas apresentem globalmente índices de leitura superiores aos rapazes, tal não se verifica nos nossos resultados. Uma das possíveis explicações é o tamanho da amostra.

Um estudo realizado por Duncan et al (2016) concluiu os hábitos de leitura variam consoante o género, quer no ensino básico, quer no ensino secundário, uma vez que as raparigas passam mais tempo a ler do que os rapazes. As raparigas tendem a ler mais, principalmente livros de ficção.

Figura 1

Gráfico relativo à relação entre a nacionalidade e a aquisição de hábitos de leitura



Foi criado o teste “Anova a 1 fator” uma vez que se tratavam de 3 variáveis e por isso foram analisadas isoladamente.

De acordo com o gráfico, não há diferenças significativas nos hábitos de leitura entre os alunos Nativos, os alunos Nacionais de Países Terceiros (NPT) e os alunos de 2.^a geração. Os sujeitos O32 e O33 são NPT, mais concretamente de um país asiático e de um país americano e destacam-se por apresentar bons hábitos de leitura, pois leem todos ou quase todos os dias, o sujeito O29 é NPT (américa do sul) e foi o único que referiu que nunca costuma ler, estes alunos são chamados de outliers, uma vez que apresentam valores muito diferentes em relação à maioria dos alunos.

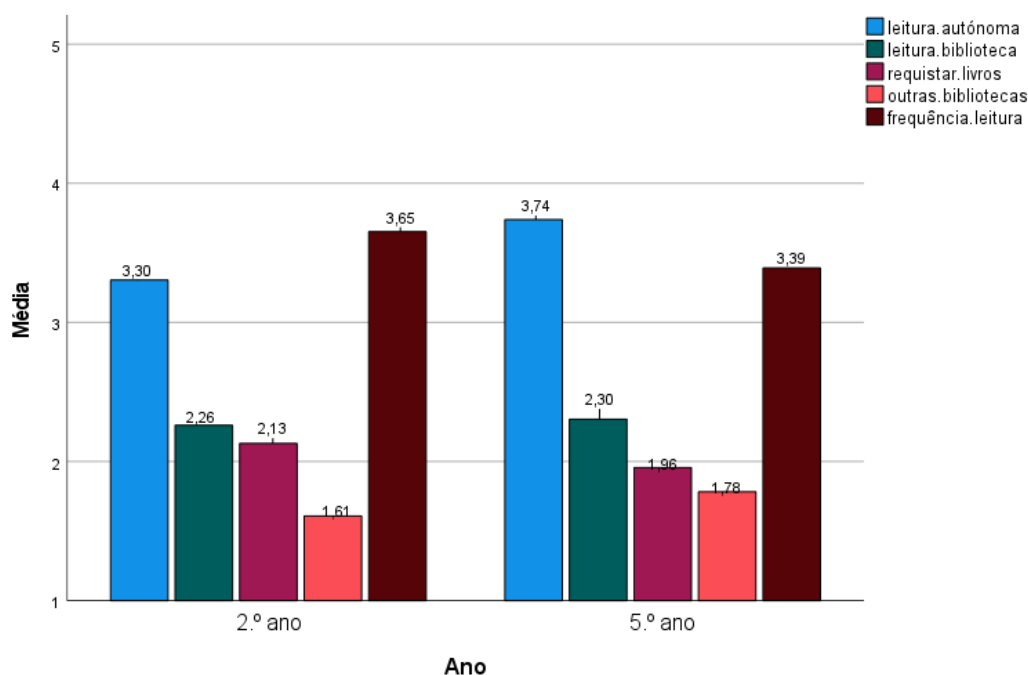
Em relação à frequência de leitura a média dos alunos nativos, NPT e de 2.^a geração situa-se na categoria “algumas vezes por mês”. Como se observa, não há diferenças estatisticamente significativas e na mesma categoria, NPT, temos os leitores mais assíduos e o não leitor (sujeito 29). Também este indicador não esclarece a questão investigada.

Os resultados dos alunos migrantes ficam muito aquém dos resultados dos seus colegas de escola nativos. As lacunas de desempenho explicam-se em grande parte pelas diferenças no contexto socioeconómico, capital cultural e competências linguísticas dos pais migrantes. A percentagem de estudantes imigrantes está a aumentar constantemente e atinge 10-20% ou mais da população estudantil em muitos países da OCDE. As comparações internacionais revelam grandes diferenças entre países no desempenho académico dos imigrantes. Em média, os estudantes imigrantes da primeira e segunda gerações têm resultados educacionais mais fracos do que os estudantes nativos. Os fatores

que contribuem para esta situação são os seguintes: (i) as diferenças de estatuto socioeconómico, (ii) rendimento dos pais, (iii) capital cultural ("livros em casa"), (iv) o facto de não se falar a língua nacional em casa, e (v) a idade à chegada ao país de acolhimento. Existem outros autores que culpabilizam a estrutura dos sistemas educativos nacionais, particularmente os sistemas que segregam os estudantes em pistas baseadas no desempenho numa idade precoce (Entorf, 2015).

Figura 2

Gráfico relativo à caracterização e comparação de hábitos de leitura dos dois anos de escolaridade



Foi criada uma variável intitulada “hábitos de leitura” e dentro dessa variável diferentes categorias de correlação, nomeadamente (i) leitura autónoma fora da escola; (ii) leitura na biblioteca da escola; (iii) requisitar livros na biblioteca da escola; (iv) leitura de livros de outras bibliotecas fora da escola e (v) frequência de leitura.

De acordo com o gráfico, apesar de as diferenças não serem muitas, pode-se verificar que os alunos do 5.º ano leem mais de forma autónoma (3,74) do que os alunos do 2.º ano (3,30). Em relação à leitura na biblioteca da escola, os alunos do 5.º ano leem mais (2,30) do que os alunos do 2.º ano (2,26), no entanto, no que diz respeito ao requisito de livros na biblioteca os alunos do 2.º ano requisitam mais (2,13) do que os alunos do 5.º ano (1,96). Em relação à leitura de livros de outras bibliotecas, os alunos do 5.º ano frequentam e leem mais (1,78) do que os alunos do 2.º ano (1,61). Por último e no que

diz respeito à frequência da leitura, os alunos do 2.º ano (3,65) apresentam melhores hábitos de leitura em relação aos alunos do 5.º ano (3,39).

Refletindo sobre os resultados, é interessante notar que o 5.º ano pontua melhor em quase todos os itens salvo na frequência de leitura. O resultado quanto à frequência de leitura poderá ter a ver com o passar dos anos e com a faixa etária, pois os alunos à medida que avançam na escolaridade podem ir perdendo o gosto pela leitura e por isso lerem cada vez menos, começando a interessar-se por outras atividades que lhes despertem mais o seu interesse. Por outro lado, o facto de a frequência de leitura ser mais elevada no 2.º ano poderá ter a ver com o nível de competência do 2.º ano. Estes alunos precisam de treinar mais a leitura.

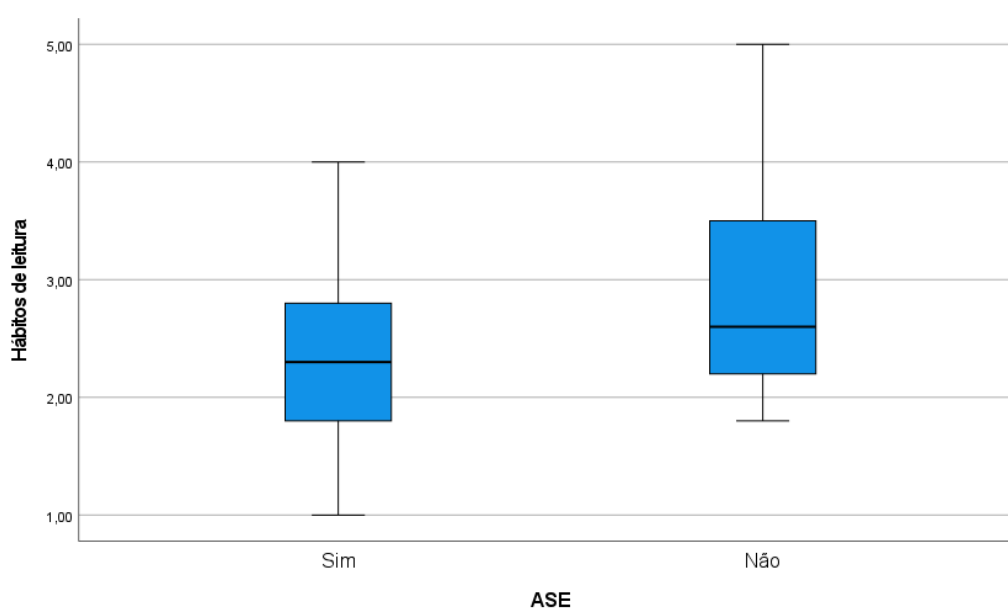
Mais uma vez, não há diferenças estatísticas significativas entre os resultados.

Os hábitos de leitura promovem nos alunos o acesso facilitado aos conhecimentos; um maior entendimento e pensamento crítico; maior enriquecimento pessoal; aumento do vocabulário e, conseqüente, desenvolvimento da linguagem; facilidade na compreensão de ideias úteis ao processo de aprendizagem; e, um ser mais ativo e participativo no seu percurso académico. (Silva 2014, Sousa, 2015).

Não havendo hábitos de leitura podemos questionar-nos sobre o percurso académico e profissional destes sujeitos.

Figura 3

Gráfico relativo à relação entre o ASE e a aquisição de hábitos de leitura



De acordo com o gráfico, pode-se concluir que os alunos que têm ASE têm menos hábitos de leitura do que os alunos que não têm ASE. Estudos internacionais e nacionais suportam este resultado, isto é, o estatuto socioeconómico é relevante na aquisição de hábitos de leitura. (Entorf, 2015, OCDE, 2011, Ferreira et al, 2013)

Esta diferença será devida ao facto de terem menos possibilidades económicas para adquirirem livros ou também por serem poucos estimulados pelos pais e pela família para a leitura como uma forma de prazer. (OCDE, 2011, Entorf, 2015).

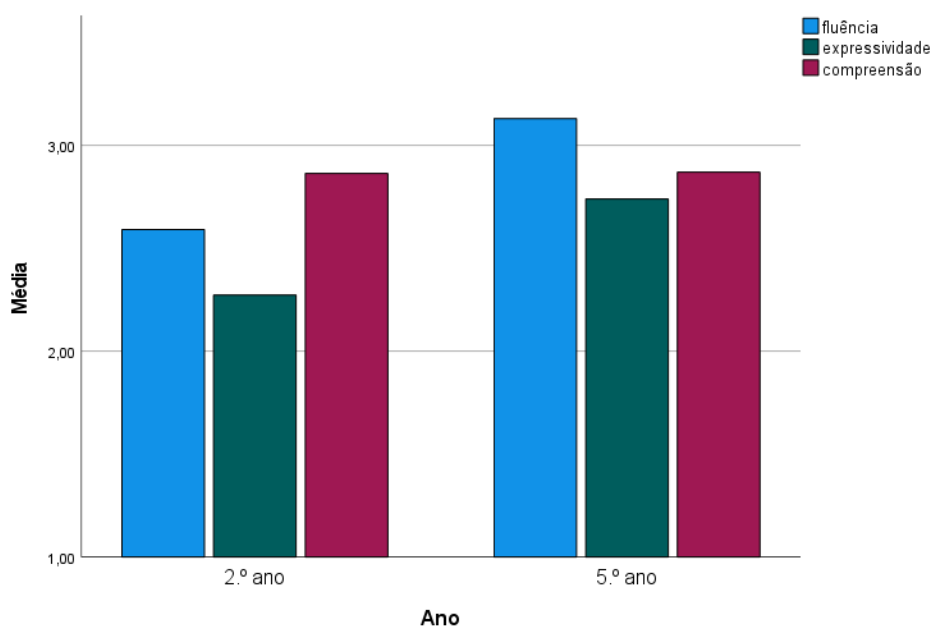
Com base num inquérito, as autoras Estrela e Sousa (2011), concluíram que os alunos menos proficientes provêm de famílias cujos progenitores têm menos escolarização e cujos hábitos de escrita estão mais ligados a uma escrita funcional ligada a tarefas do dia a dia (por exemplo, listas de compras, cheques) e menos compositiva.

8.2. Caracterizar e comparar as competências de leitura e escrita com os resultados escolares

No âmbito da avaliação de competência de leitura, foram avaliadas as habilidades de fluência, expressividade e compreensão. Foi também avaliada a qualidade textual dos textos redigidos pelos alunos (anexos B e C). Esta avaliação decorre de observação guiada e notas de campo.

Figura 4

Gráfico relativo à comparação entre hábitos de leitura e competência leitora



Foi realizado um teste *t-student* em que se criou uma variável intitulada “competência da leitura” e dentro dessa variável foram criadas outras variáveis tais como fluência, expressividade e compreensão fazendo uma correlação entre as três variáveis. A partir do gráfico e apesar de não existirem diferenças significativas, observa-se que os alunos do 5.º ano apresentam uma melhor fluência na leitura do que os alunos do 2.º ano. Em relação à expressividade, os alunos do 5.º ano apresentam uma leitura mais expressiva do que os alunos do 2.º ano, no entanto os alunos do 2.º ano apresentam uma quantidade ligeiramente superior ao nível da compreensão em relação aos alunos do 5.º ano.

A partir dos dados, pode-se concluir que os hábitos de leitura não influenciaram a competência da leitura, ou seja, a fluência, a expressividade e a compreensão, uma vez que o nível de significância é superior a 0,005 (0,289). No entanto, os estudos mostram que os anos de escolaridade se associam a maior proficiência na leitura (Ar et al., 1988, Guthrie et al., 1999; Mol & Bus, 2011; Duncan et al., 2016).

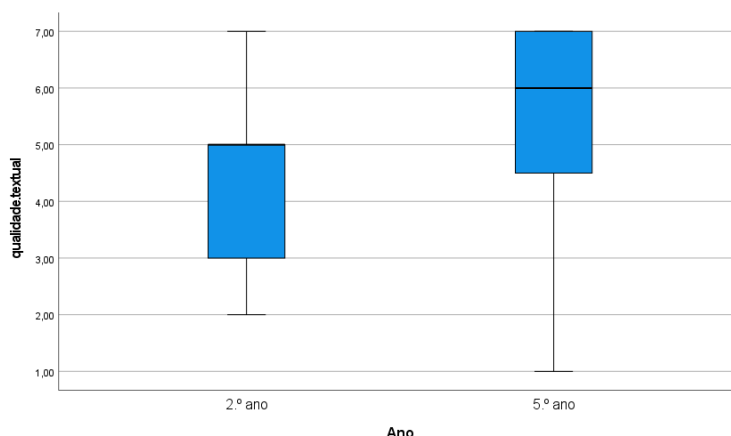
O nível de compreensão do 2.º ano: estes alunos apresentam índices de compreensão mais elevados do que os de 5.º ano poderá ter a ver com o facto de os textos no 2.º ano serem menos complexos do que os do 5.º ano.

De acordo com diversos estudos, os hábitos de leitura frequentes relacionam-se positivamente e contribuem para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura (Anderson et al., 1988, Guthrie et al., 1999; Mol & Bus, 2011; Duncan et al., 2016; Locher & Pfof, 2020; Pfof et al., 2013 & Pfof, 2020).

Assim, considera-se que a fluência em leitura varia consoante o género, sendo que os rapazes apresentam menos fluência na leitura em comparação com as raparigas. O estudo de Duncan e colaboradores (2016) concluiu que, dentro do grupo de leitores com desempenhos mais baixos, os rapazes tiveram mais dificuldade na identificação de palavras e leram menos do que as raparigas. Outro estudo desenvolvido por Locher & Pfof (2020) concluiu que os leitores mais fracos passam mais tempo a ler, em comparação com os leitores mais hábeis, pois precisam de mais tempo quando estão a ler. Também para os rapazes aparenta ser mais difícil a capacidade de fazer inferências a partir do texto (Duncan et al., 2016).

Figura 5

Gráfico relativo à comparação de hábitos de leitura com a qualidade textual



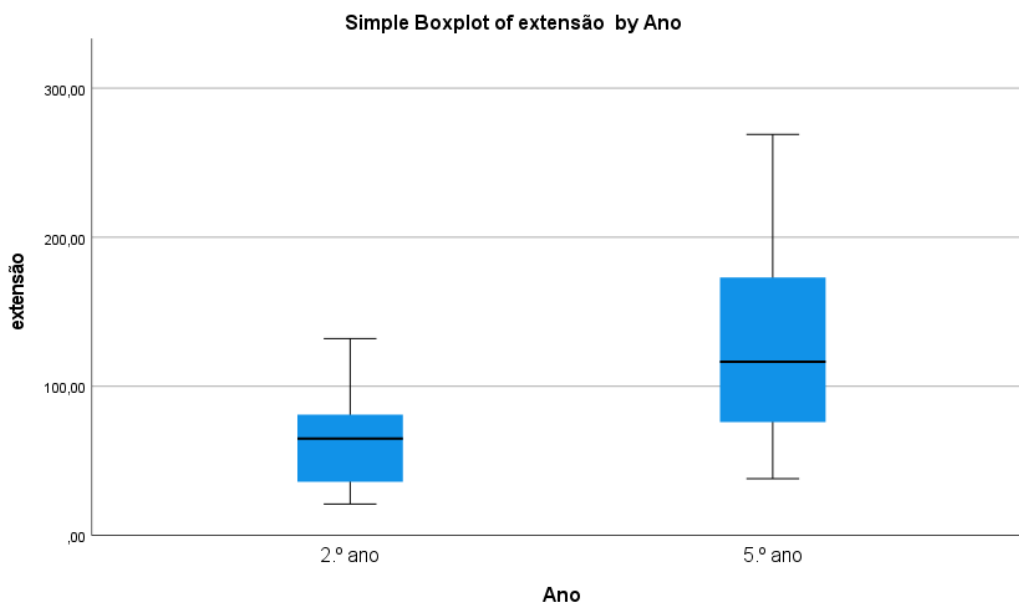
De acordo com o gráfico, observa-se que a maioria dos alunos do 2.º ano apresentam nível 3 (Suficiente) e nível 5 (Muito bom), enquanto que os alunos do 5.º ano se situam maioritariamente no nível muito bom e excelente. Assim, pode-se concluir que os alunos do 5.º ano apresentam uma melhor qualidade textual do que os alunos do 2.º ano. No entanto, quando comparados os diversos fatores dos hábitos de leitura e qualidade de escrita, ainda que não significativo, o facto de ter livros de literatura infantil em casa suporta a qualidade de escrita e de leitura,

Diversos estudos indicam que o uso do conhecimento ortográfico aplicado à escrita de palavras não é de fácil domínio e vai sendo elaborado progressivamente ao longo de muitos anos, por isso é que as crianças de 5.º ano apresentam melhor qualidade textual. De acordo com Vale & Sousa (2017) até as regras contextuais que são ensinadas explicitamente desde o 1.º ano só parecem estar consistentemente adquiridas a partir do 3.º ano de escolaridade, havendo dados que mostram que indivíduos com elevada exposição à escrita, dão mais erros nessas estruturas quando escrevem pseudopalavras do que quando escrevem palavras, o que indica que, embora ensinado explicitamente enquanto regra, esse conhecimento não é usado com total independência do conhecimento lexical.

Assim, considera-se que quanto mais hábitos de leitura os alunos adquirirem, mais extensos serão os seus textos, tal como afirma Dias e Neves (2012), as histórias têm uma grande importância na vida das crianças, uma vez que através destas as crianças têm a possibilidade de “enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquirir valores para sua vida” (p. 37)

Figura 6

Gráfico relativo à comparação entre os hábitos de leitura e a extensão de textos



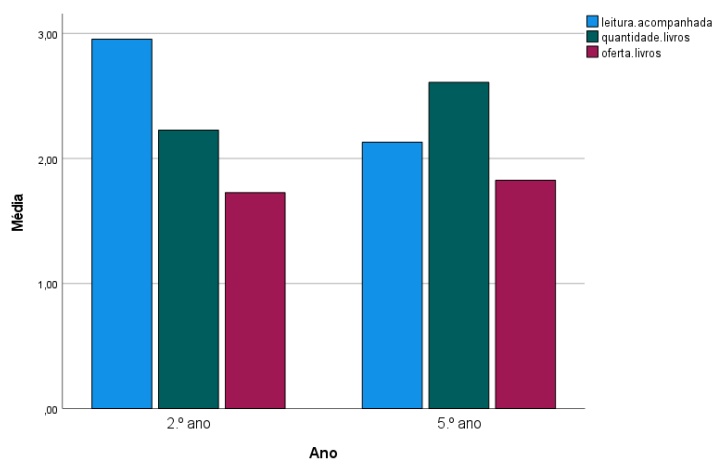
De acordo com o gráfico, apesar de não se verificarem diferenças significativas, podemos verificar que os alunos do 5.º ano escrevem os seus textos com um maior número de palavras do que os alunos do 2.º ano. No entanto, constata-se que os hábitos de leitura não influenciaram de forma significativa a extensão dos textos por parte dos alunos de ambos os anos de escolaridade, uma vez que o nível de significância é de apenas 0,187.

Não se verificando diferenças na competência leitora, como vemos há diferenças importantes na competência de escrita, embora não seja significativa, o valor de significância aproxima-se deste.

8.3. Comparar a influência da literacia familiar com a aquisição de hábitos de leitura

Figura 7

Gráfico relativo à Influência da literacia familiar na aquisição de hábitos de leitura



De acordo com o gráfico, apesar de não existirem diferenças muito significativas, os alunos do 2.º ano leem mais de forma acompanhada do que os alunos do 5.º ano. Em relação à quantidade de livros que têm em casa, os alunos do 5.º ano têm uma maior quantidade de livros do que os alunos do 2.º ano. No que diz respeito à oferta de livros, os alunos do 5.º ano costumam receber mais livros do que os alunos do 2.º ano.

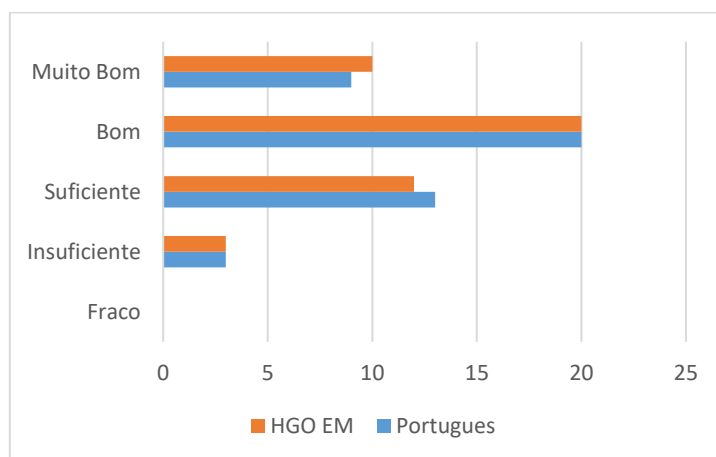
Foi realizado o teste *t-student* para perceber de que forma é que a literacia familiar influencia a aquisição de hábitos de leitura por parte dos alunos. A partir do nível de significância (*t-student*=0,255, $p=0,091$), podemos concluir que a literacia familiar não influenciou a aquisição de hábitos de leitura.

Os alunos do 2.º ano são mais acompanhados na leitura, porque a proficiência na leitura é menor. As explicações parecem plausíveis, porque o item que se aproxima mais é a oferta de livros, no entanto, os alunos do 5.º ano têm mais livros em casa do que os alunos do 2.º ano.

8.6. Caracterizar e comparar a competência de leitura e escrita com os resultados escolares

Figura 8

Gráfico relativo à influência dos hábitos de leitura na obtenção de melhores resultados escolares



Segundo o gráfico, podemos verificar que não existem diferenças significativas nos resultados escolares das disciplinas de HGP, Estudo do Meio e Português, à exceção do nível Muito Bom que em HGP existiram 10 alunos que adquiriram este nível, enquanto que em português apenas existiram 9 alunos. Assim, pode-se concluir não há correlação entre os hábitos de leitura e os resultados escolares, das disciplinas de Português e de

Estudo do meio e de HGP, uma vez que o índice de significância não é significativo, é apenas 0.711, apesar de os alunos do 5.º ano apresentarem melhor proficiência na leitura do que os alunos do 2.º ano, este resultado era esperado dado que os anos de escolaridade têm impacto nas aprendizagens.

Há estudos que indicam que alunos que escrevem melhor têm melhores resultados escolares, por isso a escrita deve ocupar um lugar de relevo no contexto de sala de aula e no dia a dia dos alunos, quer na escola, quer em casa, sendo a escola um lugar de convergência da escrita. (Estrela & Sousa, 2011).

Diversos estudos sugerem que estudantes que mantêm bons hábitos de leitura tendem a ter melhores resultados na escola. (Mol & Bus, 2011; Kumara & Kumar, 2019). Assim, a investigação aponta que os hábitos de leitura têm um impacto positivo no desempenho académico, uma vez que permite a aquisição de conhecimentos e melhora o desempenho em leitura. Neste estudo, dado o tamanho da amostra, tal não acontece.

9. CONCLUSÕES

| | " | | " |

9.1. Conclusões do estudo

No presente estudo, aborda-se uma problemática muito pertinente e relevante e que é uma preocupação da autora: hábitos de leitura e desempenhos associados. A partir das questões de investigação, elaboraram-se objetivos orientadores que possibilitaram a construção de investigação: (i) caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano; (ii) caracterizar e comparar as competências de leitura e de escrita com os resultados escolares; (iii) descrever a relação da família e da escola na aquisição de hábitos de leitura dos alunos.

No que concerne ao primeiro objetivo, **caracterizar e comparar os hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 5.º ano**; conclui-se que os alunos do 2.º e 5.º ano têm hábitos de leitura, apesar de os alunos do 2.º ano lerem com mais frequência.

Quanto ao segundo objetivo, **caracterizar e comparar as competências de leitura e escrita com os resultados escolares**, concluiu-se que os hábitos de leitura não influenciaram de forma estatisticamente significativa os resultados escolares das disciplinas de HGP, de Estudo do Meio e de Português.

No entanto, a bibliografia indica que os hábitos de leitura influenciam de forma significativa a competência da leitura dos alunos, pois considera-se que a frequência de leitura torna os alunos leitores fluentes, ávidos e proficientes. Acresce ainda que a leitura lhes permite tornarem-se melhores escritores e apresentarem uma melhor qualidade textual. Dados os benefícios dos hábitos de leitura, durante a PES houve uma preocupação constante em implementar e desenvolver atividades de leitura. Pretendia-se que os alunos percebessem a importância da leitura não só no seu quotidiano, como também, na sua vida futura. O investimento na leitura visava melhoria das competências de leitura e de escrita. Assim, foram implementadas atividades como a hora do conto, a escrita criativa, o programa de “ouvintes sortudos”, leitura autónoma de textos e de livros de histórias.

Os estudos mostram que os hábitos de leitura também influenciam a escrita de textos, em especial a extensão, e a qualidade textual, principalmente ao nível da adequação, coerência, coesão, sintaxe e vocabulário. Assim, considera-se que quanto mais hábitos de leitura os alunos adquirirem, mais extensos serão os seus textos. Os alunos do 5.º ano apresentaram uma melhor qualidade textual em relação aos alunos do 2.º ano, Note-se que o ano de escolaridade já é mais avançado, e já têm mais vocabulário, enquanto que o 2.º ano ainda está na fase de aprender a ler e a escrever e a adquirir as competências necessárias para se tornarem leitores fluentes e escritores proficientes.

Em relação ao terceiro objetivo, **descrever a relação da família e da escola na aquisição de hábitos de leitura dos alunos**, concluiu-se que a literacia familiar não influenciou de forma significativa a aquisição dos hábitos de leitura dos alunos. Contudo, a bibliografia dá sinais contrários: as crianças estimuladas pelos pais adquirem hábitos de leitura. Como tal, a promoção de atividades de leitura partilhada são essenciais para desenvolver o gosto pela leitura. Para além da família, também a escola tem um papel fundamental na implementação de hábitos de leitura nos alunos, neste sentido é essencial que a escola para além de ensinar a ler, contribua, ou dê continuidade, ao processo de construção do “eu leitor”, formando leitores que leiam por prazer e de forma continuada, no sentido de permanecer um hábito de leitura que não esmoreça com o passar do tempo.

9.2. Constrangimentos do estudo e perspetivas futuras

O contexto em que foi conduzida esta investigação foi imprescindível para a definição e delimitação do objetivo geral e objetivos específicos, e respetiva metodologia. É de realçar que o tempo foi muito limitado e as oportunidades de investigar foram influenciadas pela programação de conteúdos.

Um dos maiores constrangimentos, porém, relaciona-se com o tamanho da amostra: o número de inquiridos é muito reduzido. Essa é a explicação mais plausível para o facto de não se verificarem valores de significância como os apontados pela literatura.

Gostaria ainda de realçar outros constrangimentos vividos antes e durante a intervenção, nomeadamente: (i) poucas respostas por parte dos encarregados de educação ao questionário aplicado (anexo B), o que fez com que desistisse da análise das respostas, pois tinha um número reduzido de questionários dos encarregados de educação; (ii) o facto de não ter conseguido que todos os alunos de ambas as turmas do 5.º ano respondessem ao questionário por falta de tempo, por falta de presença dos alunos e por imprevistos; (iii) falta de autorização para dinamizar a sessão “*Leitura vai e vem*”, em que se procurava a promoção do interesse pela leitura.

Outro constrangimento que gostaria de realçar foi o pouco tempo que tive para desenvolver o estudo o que deu origem a algumas dificuldades. Para além disso, também tive algumas dificuldades em implementar atividades relacionados com a promoção do gosto pela leitura em ambos os contextos, por questões de cumprimento dos conteúdos a serem lecionados.

Realizar um estudo que contemple e compare dois anos de escolaridade e ciclos distintos permite traçar percursos de aprendizagem e de ensino. O estudo levanta, portanto, algumas linhas de possíveis investigações, nomeadamente a recolha de uma maior quantidade de dados em algumas escolas públicas e comparar, com o intuito de perceber se existiriam diferenças ao nível dos hábitos, da motivação e do desempenho escolar e de leitura e escrita e até mesmo das práticas e estratégias adotadas pelos professores. Outra possibilidade seria caracterizar os hábitos de leitura dos encarregados de educação e dos seus educandos e estabelecer uma comparação, de forma a perceber a sua influência enquanto os primeiros modelos de leitura.

10. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Após o término do estágio da PES II, torna-se pertinente refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e as aprendizagens adquiridas ao longo de todo este percurso. Neste sentido, irei refletir sobre (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II, nos dois ciclos de ensino, para a construção de uma profissionalidade mais responsável; (ii) o contributo do processo investigativo para o desenvolvimento de competências investigativas e para o papel que a investigação deve ter na melhoria das práticas em sala de aula; (iii) a identificação de aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional; e (iv) as dimensões a melhorar no futuro exercício da profissão docente.

Os momentos de prática pedagógica propiciaram-me uma boa interação com os alunos e contribuíram para adquirir novas aprendizagens e melhorar a minha prática, enquanto futura docente.

Em ambos os estágios, tive a possibilidade de contactar com contextos socioeducativos, diversas perspetivas, faixas etárias distintas e observar diferentes práticas de ensino. Todos estes aspetos permitiram a reflexão sobre várias dimensões do processo de ensino e aprendizagem, pois tal como defende Névoa (2009) é importante que os professores realizem um trabalho de autorreflexão e autoanálise, ou seja, “o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (p.40).

O facto de ter experienciado a prática docente em ambos os ciclos de escolaridade, foi essencial para perceber que o professor deve-se adaptar consoante as características da instituição, da turma e de cada aluno, adotando estratégias de ensino adequadas a cada contexto. Segundo Borges (2014) ser professor decorre de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma reconstrução permanente, de uma identidade pessoal e profissional, que rompe com a ideia de que a profissionalização docente seja vista como absoluta e imutável. A profissão de professor consiste num projeto contínuo de construção como pessoa e profissional em que a dimensão subjetiva, pessoal e única do professor como ser humano desempenha um papel determinante (Tardif, 2002)

A prática no contexto de 1.º CEB permitiu a observação e a implementação de várias estratégias e rotinas que apenas conhecia na teoria, constituindo assim uma oportunidade para mobilizar conhecimentos teóricos. O estágio no 2.º CEB superou as minhas expectativas, não só por ser a primeira vez que estagiei neste ciclo, como também pela oportunidade de ver e implementar atividades, em que o aluno se torna o principal “ator” no seu processo de ensino-aprendizagem. Estas duas práticas permitiram-me

refletir sobre a aprendizagem, a importância de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, principalmente na abordagem de novos conteúdos, a importância da colaboração e da cooperação entre os alunos e da articulação/integração curricular, estratégias de ensino que coloquei em prática no decorrer da intervenção, que me fizeram aprender e crescer enquanto pessoa e enquanto futura docente.

No decorrer da PES pude experienciar as fases contidas no triplo movimento referido por Névoa (1992): conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação que têm uma grande importância no desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Em relação ao conhecimento, tive a preocupação de aperfeiçoá-lo e consolidá-lo, definindo as estratégias de ensino adequadas a cada turma, no final do dia procurava sempre refletir sobre a minha prática e os aspetos a melhorar, quer oralmente, quer por escrito.

A elaboração de planificações de atividades/tarefas revelou-se essencial no decorrer da prática, uma vez que me permitiu refletir sobre as decisões mais adequadas e os caminhos a percorrer, para tornar a aprendizagem mais significativa. De acordo com Vaz (2011) a planificação é um recurso fundamental para um bom desempenho da ação pedagógica dado “que contribui para o docente clarificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe dessa forma, exercer um maior controlo sobre essas variáveis” (p.16). No entanto, e devido às características das turmas tive de adaptar algumas metodologias de ensino e recursos planeados, para facilitar a compreensão e tornar a aprendizagem mais significativa. Assim, consegui perceber que o professor deve apresentar uma grande flexibilidade no ensino e uma grande adaptação, criando novos recursos e experimentando novas estratégias de ensino. A relação que estabeleci com os alunos de segurança, afeto, entusiasmo, foi essencial para levar a cabo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da intervenção, um dos grandes desafios sentidos teve a ver com a estratégia de diferenciação pedagógica. Considero que esta pode ser um processo enriquecedor para o sucesso dos alunos, atendendo aos conhecimentos prévios e ao nível de cada um possibilita o trabalho na zona de desenvolvimento potencial tal como defendido por Vigotsky. Ao ter em consideração o aluno enquanto sujeito aprendente, reconhece-se a complexidade e multiplicidade da Educação. Esta perspetiva permite-me ter em conta articuladamente dimensões do aluno como sujeito e da escola enquanto instituição de aprendizagens múltiplas (PASEO). Além disso contribui para uma forte

motivação dos alunos, o seu empenho e, para um clima de aula positivo, já que os “professores desenvolvem uma intervenção centrada nos alunos, considerando, entre outras características, os ritmos e as necessidades de aprendizagem do aluno, assim como os seus interesses” (Barbosa, 2019, p.4). Apesar de ser um grande desafio, considero que consegui alcançá-lo, uma vez que elaborei recursos e estratégias de ensino diferenciadas, tendo em conta e respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno. A gestão do tempo foi outro dos desafios, na medida em que era um pouco ambiciosa e planeava atividades que por vezes não conseguia cumprir, devido à implementação de novas estratégias de ensino para facilitar a compreensão dos alunos e também devido a imprevistos. Para que haja uma gestão do tempo adequada, os professores devem definir os seus objetivos para cada aula e tentar manter-se focados neles, também devem ser flexíveis, uma vez que devem estar disponíveis para redefinir o plano de aula a qualquer momento, de modo a conseguir responder a quaisquer imprevistos (McKenzie, 2006).

O contacto com diferentes contextos também me permitiu aprender a adequar as estratégias de ensino consoante as características de cada turma e as suas dificuldades na compreensão de determinados conteúdos. A escolha adequada das estratégias de ensino é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas para isso é necessário considerar para além do conteúdo a ser lecionado, o conjunto de experiências de vida do aluno e variáveis ambientais ligadas às características da escola, do curso e da turma (Martins, 2011); isto é, é preciso ter em conta as dimensões individuais e contextuais.

A realização da investigação foi um contributo essencial, enquanto futura docente, pois permitiu-me conhecer um conjunto de técnicas de recolha, tratamento e análise de dados necessárias para a execução de um estudo. Para além disso, desenvolvi, a minha capacidade de sentido crítico e de observação e um pensamento científico pelo modo de pensar num problema, ponderar hipóteses, testar, verificar, retirar conclusões e perspetivar novos caminhos de atuação. Assim, considero que o estudo desenvolvido me atribuiu as ferramentas para refletir sobre a prática profissional e construir novos conhecimentos. Na verdade, ainda que não tenha sido possível desenvolver todo o plano inicial, o mesmo possibilitou-me uma revisão bibliográfica que justifica a importância da leitura na formação de cidadãos participantes e críticos e com um forte sentido de empatia que favorecem comportamentos pró-sociais. Aprofundei também o conhecimento das famílias e a necessidade de articulação entre estas e a escola.

No meu futuro, pretendo ser uma professora reflexiva, capaz de responder às características do contexto socioeducativo e dos alunos articulando e harmonizando as

dimensões pessoais e contextuais dos processos educativos. Acresce que, tal como defende Roldão (2007), a reflexão e a investigação sobre as práticas permitem a construção da profissionalidade docente. Na experiência de sala de aula, pela reflexão, constrói-se sobre e para a minha prática. Num entendimento da sala de aula como um universo heterogéneo em que enquanto professora serei autónoma e interveniente para gizar ensino que dê contas dos saberes dos alunos e que tenha em conta os meus saberes e a minha experiência e, pela reflexão, construa um saber profissional pessoal resultante do desenvolvimento profissional.

Em suma, considero que todo este período de reflexão foi fundamental para crescer enquanto pessoa e enquanto futura docente, no entanto, ainda que saiba que o caminho está no início e há muitos aspetos a melhorar e a aprender. No futuro que se aproxima enquanto docente, procurarei sempre dar o meu melhor e proporcionar aos alunos um papel agentivo, proporcionando momentos enriquecedores de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Almeida, M., Costa, E., & Baptista, M. (2014). O trabalho colaborativo como mecanismo de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e organizacional: o exemplo de escolas TEIP. In M. A. Cohen (Org.), *Supervisão Liderança e Cultura de Escola* (pp. 474-480). Mangualde: Edições Pedagogo/ISCE.
- Alencar, D & Pontes, V. (2019). A formação docente leitora no curso de pedagogia numa perspectiva interdisciplinar. in. *In Pontes, V. & Assis, M. (Org.) Possibilidades interdisciplinares na Educação Básica* (25-36). Curitiba: Editora CRV.
- Alves, R. I. L. (2015). Literacia Familiar: Contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literárias em contexto socioeconómico desfavorecido. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Arana, A., R., A. & Klebis, B., S., O. (2015). A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. EDUCERE; XII Congresso Nacional de Educação . Biblioteca Nacional de Portugal. Consultado em [17264_7813.pdf \(bruc.com.br\)](#).
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva Cognitiva*. Plátano Edições Técnicas. Edições: Técnicas
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação: Lisboa.
- Azevedo, F. (2009). Modelos e Práticas em Literacia. In I. Sardenha & Azevedo (Ed). *Literacias: contextos e práticas* – capítulo 1 (pp. 1-16). Biblioteca Geral da Universidade do Minho.
- Barbosa, F. I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências, Lisboa]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal: [Inês Barbosa.pdf \(rcaap.pt\)](#).
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou*

complementaridade. Revista JA (Associação Académica da Universidade da BentoMadeira), 64(7), 40-43.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borges, K., S. & Fagundes, L., C. (2016). A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações. *The theory of Jean Piaget as a principle for the development of innovations La teoría de Jean Piaget como principio para el desarrollo de innovaciones*. Educação: revista quadrimestral: Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 242-248, maio-ago. 2016. [Consultado em 21804-Texto do artigo-102691-3-10-20160913.pdf](#).

Borges, M., L., (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. Universidade do Algarve ESEC. Investigar em Educação - II^a Série, Número 2, 2014. Consultado em [72-290-1-PB \(3\).pdf](#).

Borges, M. & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção de fluência em leitura – 2.º ano*. ME/ PNPSE. Consultado em [2020_Ouvintes_Sortudos.pdf](#).

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu

Carneiro, C., V. & Harrison, M., M. (2022). Libraries, publishing houses and children's literature on the net: an analysis from the perspective of reading promotion. *Language & Linguistics*. Consultado em [Libraries, publishing houses and children's literature on the net: an analysis from the perspective of reading promotion-Web of Science Core Collection](#).

Carvalho, C., F., G., T. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Um estudo exploratório*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Biblioteca Geral da Universidade do Minho. [Conceição de Fátima Gomes Tinoco de Carvalho \(uminho.pt\)](#).

Council of Europe. (2016). *Competências para uma cultura da democracia: Viver juntos*

em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Council of Europe Publishing.

Costa-Pereira, T., Sousa, O. & Matos (2019). Escrever para aprender: do questionamento à construção de conhecimento. In Matos, D. *Linguística e ensino: teoria e método*(131-154). João Pessoa: Editora UFPB.

Coutinho, C., P. (2013). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. 2.^a Edição. Edições Almedina.

Coutinho, C. P. (2019). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Edições Almedina.

Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. Em: C. V. da Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coord.), *Ler na Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* (pp. 19-25). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Dias M., I., C. (1994). O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Consultado em [193141.pdf \(up.pt\)](#).

Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C. V., Martins, M., & Cavalcanti, J (Ed), *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* (pp. 37-41). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. doi: [Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension - Duncan - 2016 - British Journal of Psychology - Wiley Online Library](#).

Entorf, H. (2015). Migrants and educational achievement gaps. Avoiding segregation and compensating for parental disadvantage can reduce migrants educational achievement gaps. *I Z A World of Labor – Evidence-based policy making*. Consultado em [\(PDF\) Migrants and educational achievement gaps \(researchgate.net\)](#).

- Estrela, A. & Sousa, O. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. Textual competence at the beginning of Higher Education. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fagan, M. K. (2022). Children's Access to Books, Libraries, and Storybook Reading: Survey of Mothers at a Family Homeless Shelter. Education & Educational ResearchUrban Studies. Consultado em [Children's Access to Books, Libraries, and Storybook Reading: Survey of Mothers at a Family Homeless Shelter-Web of Science Core Collection](#).
- Fernandes, S. (Eds.) (2021). Fluência na Leitura Oral. Manual do Curso. Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino (pp. 336-360) Brasília: Ministério da Educação.
- Ferreira, D., E., Manso, M., C., & Silva J., P. (2013). *O estatuto socioeconómico tem influência no desempenho de leitura em crianças?* Cadernos com Linguagem. Consultado em [CadernosComLinguagem2013_MansoMC.pdf](#).
- Galvão, M., C., V. Pluye, P. & Ricarte, I., L., M. (2017). *Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação*. Mixed methods research and mixed reviews of literature: concepts, design, and evaluation criteria. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24. Consultado em [121879-Texto do artigo-267994-1-10-20170921.pdf](#).
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. Escola Moderna, 2, 6.^a série, 115-122.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. Scientific Studies of Reading, 3(3), 231-256. doi: [Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. - PsycNET \(apa.org\)](#).
- Hortas, M.J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Instituto Politécnico de Bragança (Ed.), II Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de Atas. Instituto Politécnico de Bragança. (pp.285-293).
- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016). Carta ética para a investigação

em Educação e formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Diário da República, 2.^a série — N.º 52 — 15 de março de 2016.

Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M. & Mendes, R. (2018). PISA 2018 – Portugal Relatório Nacional. Edições: Instituto de Avaliação Educativa, I.P. Copyright © 2019 IAVE, I.P. Consultado em [RELATORIO NACIONAL PISA2018 IAVE.pdf \(cnedu.pt\)](#).

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. Consultado em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao%3b>.

Mata, L. (2006). Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita. Coleção Infância. Porto Editora: Porto.

Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), pp. 563-572.

Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida. Revista científica ESEC.

Mata, J., Calçada, T., Alçada, I. & Rodrigues, M., L. (2017). Apresentação de Resultados do Projeto APRENDER A LER E A ESCREVER EM PORTUGAL (relatório de progresso). Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Consultado em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf).

Martins, A., M. A. (2011). Adequação das estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: Estudo de caso. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação] Biblioteca da faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. [Psicologia ULisboa - Biblioteca](#).

Martins, M., C., A., C. (2016). Hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: conceções e práticas da comunidade educativa da EBS das flores. [Dissertação de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares]. Repositório Institucional da Universidade Aberta. [TMGIBE_MConceiçãoMartins.pdf \(uab.pt\)](#).

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil Dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. doi: [To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. - PsycNET \(apa.org\)](#).
- Oliveira, A. Aparecida, C., & Souza, G. M. R. (2008). Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Curitiba: Faculdade Internacional de Curitiba. Consultado em 510_223 (bruc.com.br).
- Perrenoud, P. (1995). O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Porto Editora. Consultado em [Philippe Perrenoud - Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar - Porto, 1995.pdf](#).
- Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artemed. Editora. 1ª. Edição em 1999.
- Piaget, J. (1977). Seis estudos de psicologia. Publicações D. Quixote.
- Pontes, V. & Azevedo F. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. Modelos e práticas em literatura. Capítulo 6. Repositório da Universidade do Minho. [Leitura prazer FA.pdf \(uminho.pt\)](#).
- Quivy, R., Campenhoudt, L., V. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. 2ª edição Revista e Aumentada. Gradiva. Consultado em [0-1.PDF \(wordpress.com\)](#).
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. In ABZ da Leitura Orientações Teóricas, 1-22.
- Roldão, M., C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sabino. M., M., C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua

- promoção. Escola Secundária Dr. Francisco Fernández Lopes, Portugal. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado em [A importância educacional da leitura \(rieoei.org\)](http://rieoei.org).
- Salem, A., A., G., G., Silva, P., F., Felizardo, D. Holz, M., R. & Fonseca, R., P. (2022). Does the frequency of reading and writing habits contribute to executive functions, intelligence, and learning in adolescents with healthy development? Appl Neuropsychol Child. Consultado em [Does the frequency of reading and writing habits contribute to executive functions, intelligence, and learning in adolescents with healthy development? - PubMed \(nih.gov\)](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/).
- Santos, M., L., L., Neves, J., S., Lima, M., J. & Carvalho, M. (2007). A leitura em Portugal. Ler + Plano Nacional de Leitura. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. Consultado em [576-07 \(dglab.gov.pt\)](https://dglab.gov.pt/).
- Silva, C., V., Martins, M. & Cavalganti J. (2012). Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca. Boas Práticas. Escola Superior de Educação de Paula Frassinelli. Consultado em [boas_pagina_o_TR.pdf \(esepf.pt\)](https://esepf.pt/).
- Silva, A., J., S., P. (2018). Relações entre motivação intrínseca e extrínseca, quantidade de leitura e desempenho em leitura, em alunos do 2º ao 4º ano do ensino básico. [Dissertação de mestrado, em Psicologia. Mestrado integrado em psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. [Untitled \(ul.pt\)](https://ul.pt/).
- Silva, T., N. & Cunha, I., N. (2022). Projeto individual de leitura e círculo de leitura: duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula Individual reading project and reading circle: two classroom practices to motivate students to read. Entreler. Plano Nacional de Leitura. Consultado em [Entreler 2 20220530 1 .pdf \(pnl2027.gov.pt\)](https://pnl2027.gov.pt/).
- Simões, E. & Alves-Martins, M. (2018). A aquisição da leitura em leitores principiantes: erros típicos no português europeu. In Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e165734, 1-19.
- Sousa, O. C. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.
- Sousa, O. C. (1996). *Construindo Histórias: Quando, Então, Depois, Marcadores*

Aspectuo - Temporais em Narrativas de Crianças. Lisboa: Estampa.

Sousa, M.S. & Baptista, C.S. (2014). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha. Factor.

Sousa, O. C. (2015). Textos e Contextos: Leitura Escrita e Cultura Letrada. (1.º Ed.). Porto: Media XXI. Coleção Estudos e Reflexões.

Sousa, O. Silva, A. & Costa-Pereira, T. (2022). Ensinar a ler e a escrever: uma abordagem equilibrada. In Pereira, V.; Scherer, A-P., Gabriel, R. e Guaresi, R. (eds). *Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições interdisciplinares* (123-155). Vitória da Conquista: Fonema e grafema editora.

Sousa, O. & Gonçalves, C. (2019). Ler e escrever em diferentes áreas do currículo. In Pontes, V. & Assis, M. (Org.) *Possibilidades interdisciplinares na Educação Básica* (13-24). Curitiba: Editora CRV.

Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49) Braga: CIEC

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Taylor, D. (1983). Family literacy: Young children learning to read and write. Portsmouth, NH: Heinemann.

Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.

Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain*. (pp. 333-356). York Press.

Vale, A., Sousa, S., (2017) Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia, *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61 – 83.

Vaz, C., M., M. (2011). Concepções de futuros professores acerca da planificação do

processo de ensino-aprendizagem. [Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. [ulfpie040053_tm.pdf](#).

Vigotsky, S. (1984). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vilhena, D., R., L. (2014). Literacia Familiar. Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimento de Leitura das Crianças no 1º ano de escolaridade. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário, Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA). Repositório do ISPA. [19215.pdf \(ispa.pt\)](#).

Documentos oficiais da Instituição:

Projeto Educativo (2017-2021)

APÊNDICES

| " | | " |

APÊNDICE A - Grelhas de
Avaliação Diagnóstica da
prática do 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

Tabela A1*Grelha de avaliação diagnóstica: Competências Sociais*

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

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

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

Tabelas A2 a A5

Grelhas de avaliação diagnóstica: Português

Área Curricular: Português																								
Domínio: Oralidade																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.	
Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.	O D	N O	O D	OD	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D
Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.	O D	N O	O D	OD	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D
Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.	O D	N O	O D	OD	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D
Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas	O D	N O	O D	OD	O D	O D	PD	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D	O D

Área Curricular: Português

Domínio: Leitura e Escrita

Alunos

Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Associar a cada letra do alfabeto as respetivas	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

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

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

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

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

Tabela E6

Grelhas de avaliação diagnóstica: Estudo do Meio

Área Curricular: Estudo do Meio																							
Domínio: Natureza																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Categorizar os seres vivos de acordo com semelhança	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

<p>s e diferenças observáveis (animais, tipos de revestimento, alimentação, locomoção e reprodução.</p>	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
<p>Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat.</p>	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Área Curricular: Estudo do Meio

Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia

Alunos

Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
<p>Reconhecer a existência de bens comuns à humanidade (água, ar, solo,</p>	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

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

Tabela A7

Grelha de avaliação diagnóstica: Matemática

	Área Curricular: Matemática																					
	Domínio: Números e Operações																					
Indicadores de Avaliação	Alunos																					
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.

Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Utilizar factos básicos das	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela A8

Grelhas de avaliação diagnóstica: Educação Artística

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

Indicadores de Avaliação	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Realizar seqüências de movimentos corporais em	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

contextos musicais diferenciados.																							
Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela A9

Protocolo de avaliação diagnóstica: Educação Física

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

Tabela A10*Avaliação diagnóstica: Educação Física*

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

APÊNDICE B - Entrevista à OC da
prática de 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

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

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

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

2. Há quanto tempo é professora nesta instituição?

Há dois anos.

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

Não.

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

Funciona normalmente, como as outras.

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

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

6. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo?

Sim.

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

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

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

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

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

Sim.

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

Sim.

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

Não.

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

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

13. Que atividades de escrita costuma promover nas aulas?

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

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

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

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

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

16. Faz reuniões de pais com que frequência?

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

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

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

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

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

APÊNDICE C - Potencialidades e
fragilidades dos alunos da
prática do 1.º CEB

|' '' | | ''

Tabela B1*Potencialidades e Fragilidades dos alunos do 1.º CEB*

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

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a classe das palavras: pronomes pessoais; - Classificar as palavras quanto ao número de sílabas (palavra escrita); - Identificar e distinguir sílaba tónica de átona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a classe das palavras: adjetivos; - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação).
Matemática	<p><u>Grandezas e medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenhar, em papel quadriculado, figuras com uma determinada área, tomando como unidade a área de uma (ou mais) quadrículas. - Preencher um volume por empilhamento de objetos de igual volume e contar as unidades necessárias. <p><u>Forma e Espaço (Iniciação à geometria</u></p> <p>Desenhar figuras simétricas, em papel quadriculado, escolhendo um eixo de simetria.</p>	<p><u>Comunicação matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental, em contextos diversos. <p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.
Estudo do Meio	<p><u>Natureza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de revestimento, alimentação, locomoção e reprodução. - Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat. <p><u>Sociedade/Natureza/Tecnologia</u> Saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes na localidade onde vive, nomeadamente relacionados com a água, a energia, os resíduos, o ar, os solos, apresentando propostas de intervenção.</p>	<p>Não foram observadas fragilidades.</p>
Educação Artística	<p>Artes visuais:</p> <p><u>Experimentação e criação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pasta de modelar, tinta cenográfica, pincéis, papéis de formatos e 	<p>Artes visuais:</p> <p>Não foram observadas fragilidades.</p>

	<p>características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p> <p>Expressão dramática/teatro:</p> <p>- Não foram observadas fragilidades.</p> <p>Música</p> <p><u>Interpretação e comunicação:</u></p> <p>- Cantar, em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.</p> <p>- Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.</p> <p>- Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.</p>	<p>Expressão dramática/teatro:</p> <p>Não foram observadas fragilidades.</p> <p>Música:</p> <p>Não foram observadas fragilidades.</p>
<p>Educação Física</p>	<p><u>Perícia e Manipulação:</u></p> <p>- DRIBLAR «alto e baixo», com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controlo da bola;</p> <p>- SUBIR E DESCER o espaldar, percorrendo os degraus alternadamente com um e com o outro pé e com uma e outra mão.</p> <p><u>Deslocamentos e equilíbrios</u></p> <p>- Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento;</p> <p>- Fazer CAMBALHOTA à retaguarda sobre um colchão num plano inclinado, com repulsão dos braços na fase final, terminando com as pernas afastadas.</p>	<p><u>Perícia e Manipulação</u></p> <p>- Manter uma bola de espuma no ar, de forma controlada, com TOQUES DE RAQUETE, com e sem ressalto da bola no chão;</p> <p>- SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.</p>

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 1.º C

APÊNDICE D - Grelhas de avaliação
formativa da prática de 1.º CEB

| " | | | " |

Grelha C1

Grelha do Plickers - Revisões sobre os conteúdos gramaticais

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

Grelha C2

Grelha de avaliação formativa da leitura

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

Legenda:

1-Insuficiente

2-Suficiente

3-Bom

4-Muito

Grelha C3

Grelha de avaliação formativa da escrita

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

Legenda:

1-Insuficiente

2-Suficiente

3-Bom

4-Muito

APÊNDICE E- Grelhas de
avaliação sumativa da prática
do 1.º CEB

|' '' | | ''

Tabela D1*Grelha de avaliação sumativa: Competências Sociais*

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

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

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

Tabelas D2 a D5

Grelha de avaliação diagnóstica – turma X

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

Área Curricular: Português

Domínio: Leitura e Escrita

Alunos

Indicadores de Avaliação	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
	Associar a cada letra do alfabeto as respectivas formas maiúscula e minúscula.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar informação explícita no texto.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar e referir o essencial de textos lidos.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Ler com articulação correta, entoação e	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

velocidade adequadas ao sentido dos textos.																							
Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	OD P	N O	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização.	OD P	N O	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

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

Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	
Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
	Área Curricular: Português																							
	Domínio: Gramática																							
	Alunos																							
Indicadores de Avaliação																								

	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Identificar e distinguir sílaba tônica de átona.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Identificar a classe das palavras: determinante artigo, nome (próprio e comum), adjetivo, verbo, pronome pessoa	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Conhecer a forma do infinitivo dos verbos.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

alimentação, locomoção e reprodução.																							
Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

Área Curricular: Estudo do Meio																							
Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Reconhecer a existência de bens comuns à humanidade (água, ar, solo, etc.) e a necessidade da sua preservação.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Saber colocar questões sobre	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

Tabela D7

Grelhas de avaliação sumativa: Matemática

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

representações para o mesmo número e relacioná-las.	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Utilizar factos básicos das operações em situações de cálculo, designadamente factos básicos da adição e da multiplicação.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P
Área Curricular: Matemática																							
Domínio: Comunicação Matemática																							
Alunos																							
Indicadores de Avaliação	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Realizar cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental, em contextos diversos.	OD P	NO	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P	OD P

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

Tabela D8

Grelha de avaliação sumativa: Educação Artística

Área Curricular: Artes Visuais																							
Domínio: Experimentação e Criação																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.
Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pasta de modelar, barro, pincéis e, papéis de formatos e característi	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

cas diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequand o o seu uso a diferentes contextos e situações.																								
Área Curricular: Música																								
Domínio: Interpretação e comunicação																								
Alunos																								
Indicadores de Avaliação	A.A.	A.B.	C.C.	C.F.	C.F.	C.S.	D.G.	D.R.	E.C.	H.A.	I.L.	J.G.	L.I.	M.P.	M.M.	M.M.	M.C.	N.S.	S.F.	V.P.	V.	R.A.	Z.C.	
Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente	O D	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

qualidades técnicas e expressivas.																								
Realizar seqüências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela D9*Protocolo de Avaliação sumativa*

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

Tabela D10*Avaliação Sumativa – Educação Física*

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

APÊNDICE F - Grelhas de
Avaliação Diagnóstica da
prática do 2.º CEB

|' '' | | ''

Tabela E1*Grelha de avaliação diagnóstica – Competências sociais – Turma X*

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

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

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

Tabela E2 a E5

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma X

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

Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

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

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

Legenda						
	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes	
OD	Observação direta	P	Produções			

Área Curricular: Português																			
Domínio: Educação Literária																			
Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.R.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	M.R.	V.R.	R.D.
Interpretar o texto em função do género literário.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.	OD	OD	OD		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

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

Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

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

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

Tabela E6

Tabela de avaliação diagnóstica – HGP – Turma X

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

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

Tabela E7*Tabela de avaliação diagnóstica – Competências sociais – Turma Y*

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

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

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

Tabela E8 a E11

Grelha de avaliação diagnóstica – Português – Turma Y

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

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

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

Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Explicitar o sentido global de um texto.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Fazer inferências, justificando-as.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

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

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

Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

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




Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

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

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

Tabela D12*Grelha de avaliação diagnóstica – HGP – Turma Y*

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

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

APÊNDICE G - Entrevista à OC da
prática de 2.º CEB

|' '' | | ''

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

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

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

2. Há quanto tempo é professora nesta instituição?

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

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

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

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

Em virtude de ser o primeiro ano na escola ainda não posso concluir muito sobre o seu modo de funcionamento. Apercebo-me, no entanto, que existem algumas restrições

relativamente aos recursos disponibilizados aos docentes, designadamente um número claramente insuficiente de fotocópias por aluno, bem como de papel para impressão. Do ponto de vista dos recursos humanos e no que diz respeito ao pessoal não docente, as pessoas são bastante solícitas, cordiais e prontas a ajudar sempre que necessário. O ambiente entre colegas é muito saudável havendo um espírito de cooperação entre todos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

13. Que atividades de escrita costuma promover nas aulas?

Normalmente as propostas do manual.

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

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

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

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

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

16. Faz reuniões de pais com que frequência?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICE H - Correlação entre
objetivos gerais do PI e
estratégias globais para cada
disciplina do 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

Tabela F1

Estratégias globais para cada área curricular

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

APÊNDICE I - Grelhas de avaliação
formativa da prática do 2.º CEB

|' '' | | ''

Tabela G1

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

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

Tabela G2

Grelha 1.º Plickers realizado - A formação do Reino de Portugal - Turma Y

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

Tabela G3

Grelha do Plickers consolidação – A Viúva e o Papagaio – Turma C

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

Tabela G4

Grelha do Plickers de revisões para a ficha de avaliação de HGP - Turma C

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

Tabela G5

Grelha do Plickers de revisões para a ficha de avaliação de HGP - Turma Y

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

Tabela G6*Grelha de avaliação formativa da leitura (5.º X)*

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

Tabela G7*Grelha de avaliação formativa da escrita (5.º X)*

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

Tabela G8*Grelha de avaliação formativa da leitura (5.º Y)*

Nome do aluno	Gênero	Fluência	Expressividade	Compreensão	Avaliação global
A.C.	Masculino	①2 3 4	①2 3 4	①2 3 4	①2 3 4
A.F.	Feminino	Tem muitas dificuldades na leitura			
D.S.	Masculino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4
D.R.	Masculino	1 2 ③4	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4
D.V.	Masculino	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 ③4
G.R.	Masculino	①2 3 4	①2 3 4	1 2 3 4	①2 3 4
H.B.	Masculino	1 2 ③4	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4
H.R.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
I.M	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
I.L.	Feminino	Tem muitas dificuldades na leitura			
I.O.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 4	1 2 3 ④	1 2 3 ④
J.S.	Masculino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4
J.P.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
M.M.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
M.V.	Feminino	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 ③4
M.P.	Feminino	Tem muitas dificuldades na leitura			
M.V.	Feminino	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 ③4
R.F.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③4	1 2 3 ④
S.N.	Masculino	①2 3 4	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 3 ④
S.P.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④

Tabela G9*Grelha de avaliação formativa da escrita (5.º Y)*

Nome do aluno	Género	Composição	Pontuação	Caligrafia	Ortografia	Avaliação global
A.C.	Masculino	①2 3 4	①2 3 4	1 ②3 4	1 ②3 4	①2 3 4
A.F.	Feminino	Tem muitas dificuldades na escrita				
D.S.	Masculino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4	1 ②3 4
D.R.	Masculino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 ③4
D.V.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
G.R.	Masculino	①2 3 4	①2 3 4	①2 3 4	①2 3 4	①2 3 4
H.B.	Masculino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 2 3 ④	1 ②3 4	1 ②3 4
H.R.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
I.M.	Feminino	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 ③4	1 2 ③4
I.L.	Feminino	Tem muitas dificuldades na escrita				
I.O.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
J.S.	Masculino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 2 ③4	1 2 ③4	1 ②3 4
J.P.	Feminino	1 2 3 ④	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
M.M.	Feminino	1 2 ③4	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
M.V.	Feminino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 2 ③4	1 2 ③4	1 ②3 4
M.P.	Feminino	Tem muitas dificuldades na escrita				
M.V.	Feminino	1 2 ③4	1 ②3 4	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 ③4
R.F.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④
S.N.	Masculino	1 ②3 4	1 ②3 4	1 2 ③4	1 2 ③4	1 ②3 4
S.P.	Masculino	1 2 3 ④	1 2 ③4	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④

Tabela G10*Grelha de observação das apresentações dos trabalhos de grupo – Turma X*

Indicadores de avaliação	A.	A.C.	A.R.	A.	B.	D.	D.	E.	F.	G.	I.S.	I.L.	J.	K.	M.	M.	M.	V.	R.
Utiliza um tom de voz audível	-	-	5	5	5	5	4	5	3	3	3	5	5	5	5	-	-	5	-
Mobiliza vocabulário adequado	-	-	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	-	-	5	-
Apresenta discurso estruturado	-	-	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	-	-	5	-
Lê a informação que consta no cartaz	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	-	-	5	-
Explica por palavras suas a informação que consta no cartaz	-	-	2	3	2	3	3	2	4	2	2	2	3	3	4	-	-	2	-
Está atento à apresentação dos colegas	-	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	3	3
Não presta atenção à apresentação dos colegas	-	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3
Manifesta a sua opinião em relação à apresentação dos colegas	-	3	3	3	1	4	3	3	4	3	1	1	5	4	4	1	1	4	3
Legenda:																			
1 – Nunca																			
2 – Raramente																			
3 – Algumas vezes																			
4 – Quase Sempre																			
5 – Sempre																			

Tabela G11

Grelha de observação das apresentações dos trabalhos de grupo – Turma Y

Indicadores de avaliação	A.	A.C.	D.	D.	D.	G.	H.	H.	I.	I.	I	J.	J.	M.	M.V.	M.P	M.L	R.	S.	S.
Utiliza um tom de voz audível	-		-		5	-	-	-	5		-	4	4	4	-	-		5	-	5
Mobiliza vocabulário adequado	-		-		4	-	-	-	4		-	4	4	4	-	-		4	-	4
Apresenta discurso estruturado	-		-		4	-	-	-	4		-	3	5	4	-	-		4	-	5
Lê a informação que consta no cartaz	-		-		4	-	-	-	5		-	5	5	4	-	-		5	-	5
Explica por palavras suas a informação que consta no cartaz	-		-		4	-	-	-	2		-	1	4	4	-	-		2	-	4
Está atento à apresentação dos colegas	2		2	2	5	2	4	3	1		4	5	4	4	5	2		3	1	4
Não perturba a apresentação dos colegas	3		2	2	1	3	1	3	2		1	1	1	1	1	2		4	4	3
Manifesta a sua opinião em relação à apresentação dos colegas	1		3	2	5	1	1	3	3		1	5	3	3	1	1		3	1	4
Legenda:																				
1 – Nunca																				
2 – Raramente																				
3 – Algumas vezes																				
4 – Quase Sempre																				
5 – Sempre																				

APÊNDICE J - Fichas de avaliação
sumativa de Português

| ' ' | | ' ' |

Nome: _____

Classificação: _____

Observações: _____

Data: ____/____/____

Professor: _____

Turma: _____

Número: _____

Enc. de Ed.: _____

Ficha de compreensão do oral – Português

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

Boa Sorte! 😊

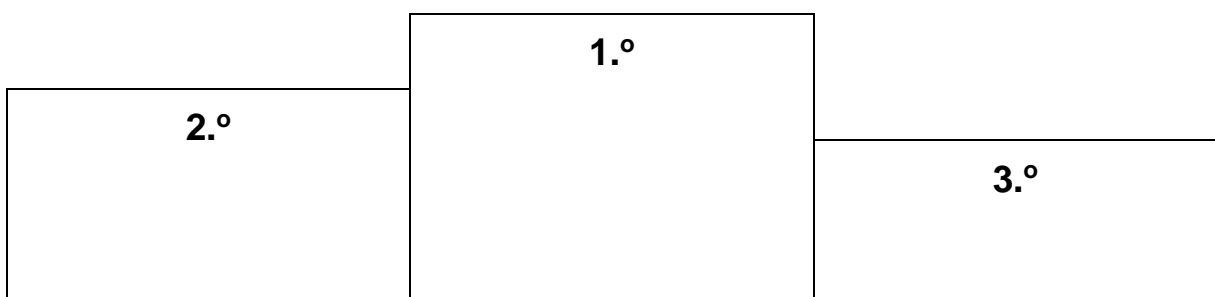
1. Ouve com atenção a notícia «Portugueses são fiéis aos animais de estimação».

1.1 Preenche os espaços de acordo com a notícia ouvida.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Agora que ouviste, verifica com cuidado as tuas respostas.

Bom trabalho!

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

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

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

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

Boa sorte 😊

Grupo I









Lê o seguinte texto com atenção.

Papagaio-cinzento

Psittacus erithacus

Ordem: Psittaciformes **Família:** Psittacidae



Identificação				
	<p>Distingue-se pela cauda com penas vermelhas que se destaca da restante plumagem inteiramente cinzenta.</p> <p>As patas e o bico são escuros, entre o cinzento e o negro. É conhecida por ser uma das espécies que melhor imita os sons humanos.</p>			
Hábitos				
<p>VIDA SOCIAL</p>  <p>Casal/Bando</p>	<p>ATIVIDADE</p>  <p>Diurna</p>	<p>DIETA</p>  <p>Frugívora</p>	<p>Alimenta-se de frutos e sementes que procura ao amanhecer no solo e nas árvores, voando aos pares ou em pequenos bandos. No entanto, repousa em bandos que podem ir até milhares destas aves, de preferência nas árvores altas ao longo de cursos de água.</p>	
Reprodução				
<p>REPRODUÇÃO</p>  <p>Ovípara</p>	<p>N.º DE OVOS</p>  <p>2-3</p>	<p>INCUBAÇÃO</p>  <p>21-30</p> <p>Dias</p>	<p>PERMANÊNCIA NO NINHO</p>  <p>11</p> <p>Semanas</p>	<p>A época de nidificação varia com a localização.</p> <p>O ninho é feito numa cavidade de uma árvore em altitude. Só a fêmea incuba os ovos, enquanto o macho lhe garante alimento. Depois da eclosão dos ovos, ambos realizam cuidados parentais com as crias.</p>

Distribuição e Habitat



Florestas húmidas, savanas arborizadas, mangais e áreas de cultivo.

<http://www.zoo.pt/> (acedido em janeiro de 2016)

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

1.1. O papagaio-cinzento

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

1.2. O papagaio-cinzento

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

1.3. A nidificação do papagaio-cinzento

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

1.4. O papagaio-cinzento vive

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

Grupo II

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

A grande descoberta

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

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

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

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

30 Resta-nos apenas dizer que a Sr.^a Gage regressou sã e salva a Spilsby; levou a sua mala preta ao banco e viveu com o papagaio *James* e o cão *Shag* em grande conforto e felicidade até atingir propecta¹⁰ idade.

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

Vocabulário

¹ Base da parede que assenta no solo.

² Tecido impermeável.

³ Libra esterlina.

⁴ Sovina, agarrado ao dinheiro.

⁵ Pedra arredondada.

⁶ Astúcia, esperteza.

⁷ Herança.

⁸ O alto da cabeça.

⁹ Coxa.

¹⁰ Idade avançada.

Responde às questões apresentadas de forma completa.

1. Identifica as personagens principais que participam na ação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bom trabalho!



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

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

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

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

Boa sorte 😊

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

A grande descoberta

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

Era então aquele o esconderijo do avaro⁴; com duas precauções extraordinárias, ele assegurara-se de que ninguém o encontraria. Em primeiro lugar, como mais tarde se comprovou, construíra a
10 cozinha por cima do local onde escondera o tesouro, de modo a que, não fora a destruição do fogo, ninguém daria pela sua existência; segundo, cobrira a camada superior de soberanos com uma substância pegajosa, depois enrolara-os na terra de modo a que, se porventura algum deles fosse exposto, nunca ninguém desconfiaria que fosse mais do que um seixo⁵ como aqueles que se veem nos

jardins. Por conseguinte, foi apenas pela extraordinária coincidência do fogo e da sagacidade⁶ do papagaio que a manha do velho Joseph fora derrotada.

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

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

Vocabulário

¹ Base da parede que assenta no solo.

⁶ Astúcia, esperteza.

² Tecido impermeável.

⁷ Herança.

³ Libra esterlina.

⁸ O alto da cabeça.

⁴ Sovina, agarrado ao dinheiro.

⁹ Coxa.

⁵ Pedra arredondada.

¹⁰ Idade avançada.

Responde às questões apresentadas.

1. Identifica as personagens principais que participam na ação.

2. Seleciona a opção correta. O narrador é:

- a) participante
- b) não participante

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

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

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

- a) Ao papagaio James.

- b) À Srª Gage.
- c) À Srª Ford.
- d) Ao lavrador Stacey.

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

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

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

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

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

Bom trabalho!



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

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

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

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

Boa sorte 😊

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

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

Pronomes Pessoais	Pronomes Demonstrativos	Pronomes possessivos

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

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

Determinantes artigos definidos	Determinantes artigos indefinidos	Determinantes demonstrativos	Determinantes Possessivos

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

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

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

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

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

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

- a) Ontem eles _____ (falar, pretérito perfeito do indicativo) dos dinossauros, amanhã _____ (falar, futuro do indicativo) do degelo.
- b) O macaco _____ (fugir, pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo) da varanda para o telhado.

- c) Eu _____ (descobrir, presente do indicativo) sempre os meus amigos quando jogamos às escondidas.
- d) Joseph Brand _____ (construir, pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo) a cozinha por cima do local onde escondera o tesouro.
- e) Os alunos não _____ (sair, presente do indicativo) da escola sem autorização.
- f) Quando cheguei a casa, a minha mãe já _____ (fazer no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo) o jantar.

6. Indica a função sintática dos constituintes destacados.

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

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

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

Nome _____	N.º _____	Turma _____
	Data ____/____/____	
Classificação _____	Ass. Prof. _____	Ass. EE. _____

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

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

Boa sorte 😊

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

Coluna A

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

Coluna B

- Pronome possessivo
- Pronome pessoal
- Pronome demonstrativo

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

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

Verdadeiro

Falso

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

Verdadeiro

Falso

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

Verdadeiro

Falso

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

Verdadeiro

Falso

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

Coluna A

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

Coluna B

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

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

Coluna A

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

Coluna B

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

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

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

- Sujeito simples
- Predicado
- Vocativo
- Sujeito composto

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

- Sujeito simples
- Predicado
- Vocativo
- Sujeito composto

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

- Sujeito simples
- Predicado
- Vocativo
- Sujeito composto

5.4. **O João e Pedro** traziam sempre novidades.

- Sujeito simples
- Predicado
- Vocativo
- Sujeito composto

APÊNDICE K - Fichas de avaliação
sumativa de HGP

|' '' | | ''

Nome: _____

Classificação: _____

Observações: _____

Data: ____/____/____

Professor: _____

Turma: _____

Número: _____

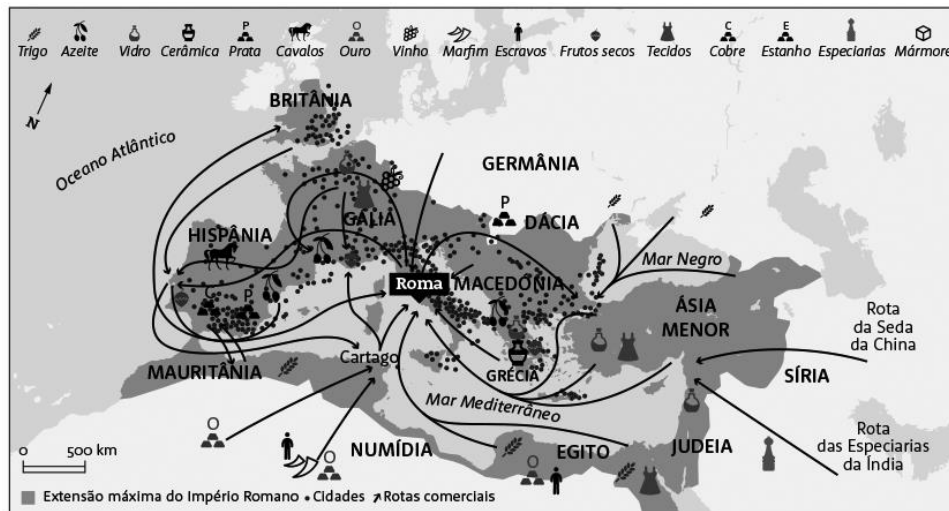
Enc. de Ed.: _____

Ficha de avaliação – História e Geografia de Portugal

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

1. Observa o documento 1.

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



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

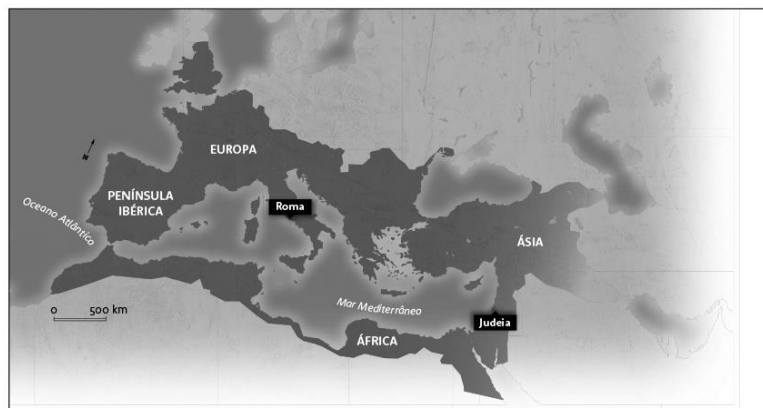
Os Romanos formaram um império à volta do _____. Muitas das suas riquezas eram levadas para _____, a capital do Império. Da Península Ibérica levavam, por exemplo, metais preciosos, _____ e _____, de África levavam _____, da Índia chegavam _____ e da China _____.

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

- a) Os Romanos chegaram à Península Ibérica no século III d. C. _____
- b) O exército romano era mal equipado, organizado e disciplinado. _____
- c) Os Romanos venceram os adversários devido à superioridade das suas armas e táticas. _____
- d) Na Península Itálica, os Romanos enfrentaram os Lusitanos. _____
- e) Os Lusitanos lançavam ataques de surpresa e faziam emboscadas nas zonas montanhosas. _____
- f) Os Romanos foram-se misturando com os povos peninsulares, promovendo mudanças, chamando-se Romanização. _____
- g) Os Romanos promoveram o desenvolvimento do cultivo do trigo, da medicina e da agricultura. _____

3. Observa o documento 2.

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



3.1. Completa o quadro seguinte.

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

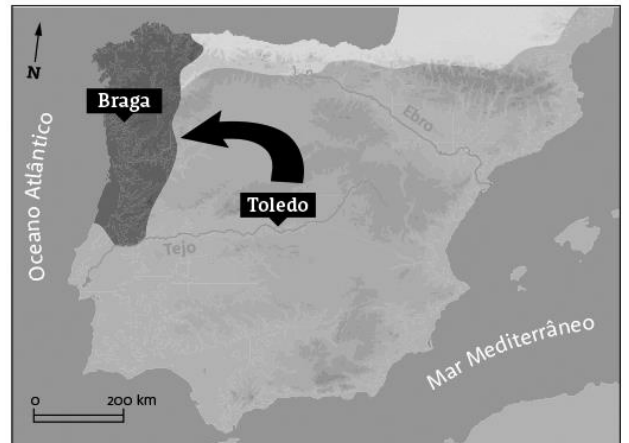
4. Observa o documento 3.

Doc. 3 – Os povos bárbaros na Península Ibérica.

3.1. Identifica o povo bárbaro que:

a) se fixou no noroeste da Península Ibérica.

b) conquistou quase todo o restante território.



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

a) Adorar um único Deus (Jeová).

e) Jejuar no mês do Ramadão, do nascer ao pôr do sol.

b) Adorar um único Deus (Alá).

f) Ir a Meca pelo menos uma vez na vida.

c) Rezar três vezes por dia, virado para Meca.

g) Ir a Medina pelo menos uma vez na vida.

d) Rezar cinco vezes por dia, virado para Meca.

h) Dar esmola aos pobres.

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

a) Transmitiram centenas de palavras iniciadas em “al” como alface, alcunha e almofada.

e) Trouxeram o latim.

b) Construíram hospitais.

f) Divulgaram novas árvores de fruto, como a laranjeira e o limoeiro.

c) Desenvolveram novas técnicas de regadio, como a azenha e a nora.

g) Deixaram a sua moeda.

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

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

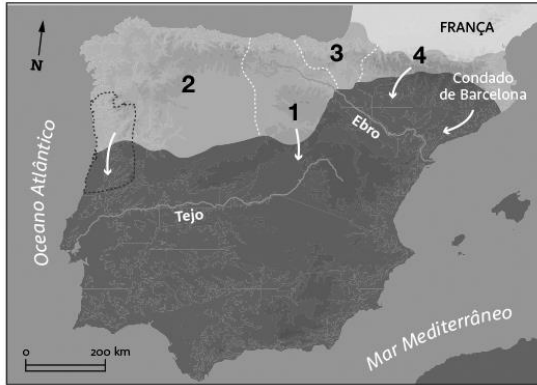
- a) Astúrias e Castela
- b) Astúrias e Pirenéus
- c) Astúrias e Galiza
- d) Pirenéus e Espanha

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

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

8. Observa o documento 4.

Doc. 4 – A formação do Reino de Portugal.



8.1. Identifica os reinos cristãos assinalados

com os números 1, 2, 3 e 4.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

8.2. Refere o significado das setas.

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

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

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

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

Doc. 5 – Condado Portucalense.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.3. O que ficou estabelecido neste tratado?

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

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

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

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

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

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

A
Condado •
Bula •
Reino •
Monarquia hereditária •

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

BOM TRABALHO!

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

Nome _____	N.º _____	Turma _____
	Data ____/____/____	
Classificação _____	Ass. Prof. _____	Ass. EE. _____

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

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

Boa sorte 😊

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

Doc. 1 – Atividades económicas do século XIII.

B



A

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

Dicionário de História de Portugal

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

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

2. Observa com atenção o documento 2.

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

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

Carta de Feira da Covilhã - Lishoa - 25 de julho de 1260

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

A Feira da Covilhã...

- a) ... foi criada pelo rei:
- 1. D. Fernando I
 - 2. D. Duarte
 - 3. D. Afonso III
 - 4. D. Dinis II

- b) ... realizava-se:
- 1. Uma vez por ano
 - 2. Duas vezes por ano
 - 3. Três vezes por ano
 - 4. Quatro vezes por ano

- c) ... durava:
- 1. Um dia
 - 2. Dois dias
 - 3. Oito dias
 - 4. Nove dias

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

3. Observa os documentos 1, 2 e 3.



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

Documento 1 _____

Documento 2 _____

Documento 3 _____

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

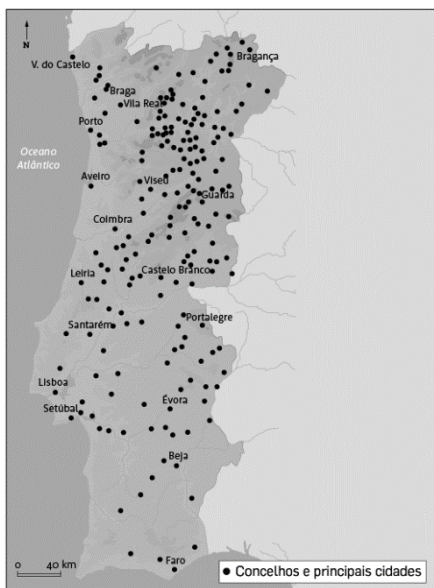
- | | |
|-------------------|---|
| <p>a) Clero</p> | <p>1. Lutar pela defesa do território</p> |
| <p>b) Nobreza</p> | <p>2. Trabalhar para sustentar a sociedade</p> |
| <p>c) Povo</p> | <p>3. Rezar pela proteção de toda a população</p> |

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

- | | |
|-------------------|-----------------------------|
| <p>a) Clero</p> | <p>1. Privilegiados</p> |
| <p>b) Nobreza</p> | <p>2. Não privilegiados</p> |
| <p>c) Povo</p> | |

4. Observa com atenção os documentos 3 e 4.

Doc. 3 – Concelhos portugueses nos séculos XIII e XIV.



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

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

4.2.1. O que levou ao surgimento dos concelhos?

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

Doc. 4



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

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

4.2.3. Quais eram os direitos dos habitantes dos concelhos?

- a) Pagavam muitos impostos, ter locais próprios para castigar os criminosos e ter tribunais próprios para resolver os problemas que surgiam nos concelhos.

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

4.2. Refere como se chamavam os habitantes dos concelhos.

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

5.1. A cultura popular do povo ...

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

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

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

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

a) Paredes grossas

b) Arcos quebrados

c) Arcos de volta perfeita

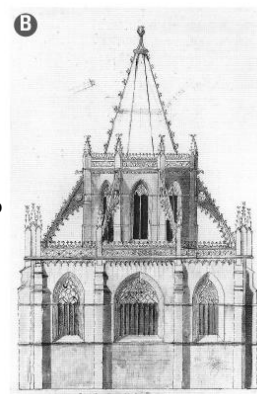
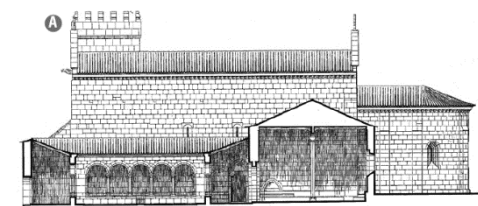
d) Paredes altas

e) Muitas janelas

f) Poucas aberturas

2. Estilo românico

3. Estilo gótico



Bom trabalho!

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

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

Antes de começares lê todos os itens com atenção.

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

Boa sorte 😊

1. Observa os documentos.



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

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

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

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

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

Carta de Feira da Covilhã. Lisboa. 25 de julho de 1260

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

A Feira da Covilhã...

- a) ... foi criada pelo rei: **1.** D. Fernando I
- 2.** D. Duarte
- 3.** D. Afonso III

4. D. Dinis II

b) ... realizava-se:

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

c) ... durava:

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

3. Observa o documento 1.



Doc.

Grupos sociais no século XIII.

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

a) Nobreza _____ b) Clero _____ c) Povo _____

3.2 Refere a principal atividade a que se dedicava cada grupo social representado no documento, escrevendo junto das palavras seguintes a letra adequada.

a) Lutar _____ b) Rezar _____ c) Trabalhar _____

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

a) Clero ●

b) Nobreza ●

c) Povo ●

● 1. Privilegiados

● 2. Não privilegiados

4.1. Assinala com um X a opção correta.

A carta de foral é um documento onde estavam referidos...

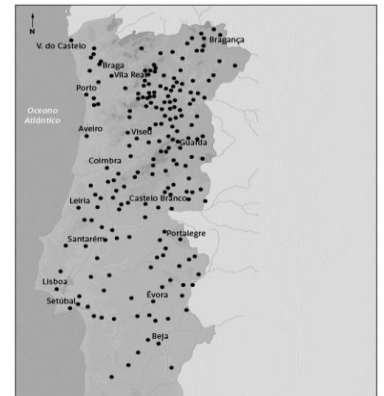
- a) as mercadorias que podiam vender
- b) os privilégios dos comerciantes
- c) os direitos e as obrigações dos habitantes
- d) as regalias dos feirantes.

5. Observa com atenção os documentos 3 e 4

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

5.1.1. O que levou ao surgimento dos concelhos?

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



Doc. 3 – Concelhos portugueses nos séculos XIII e XIV.

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

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



Doc. 4

5.2.3. Quais eram os direitos dos habitantes dos concelhos?

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

6.1. Assinala com uma X a opção correta.

6.1.1. Os habitantes dos concelhos chamavam-se:

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

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

7.1. A cultura popular do povo...

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

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

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

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

a) Paredes grossas

b) Arcos quebrados

c) Arcos de volta perfeita

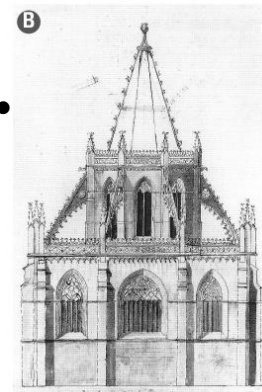
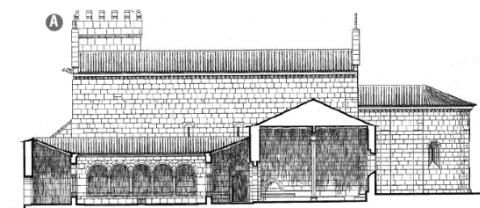
d) Paredes altas

e) Muitas janelas

f) Poucas aberturas

2. Estilo românico

3. Estilo gótico



Bom Trabalho!

APÊNDICE L - Grelhas de avaliação
sumativa da prática do 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

Tabela H1*Grelha de avaliação sumativa – Competências sociais – Turma X*

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

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

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

Tabelas H2 a H5

Grelhas de avaliação sumativa – Português – Turma X

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

Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas.	NO	NO	P	P	P	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD
Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

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

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

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

Área Curricular: Português																			
Domínio: Educação Literária																			
Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.S.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	V.R.	R.D.	
	Interpretar o texto em função do género literário.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	P
Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	P	

Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD	OD	P
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---

		Área Curricular: Português																	
		Domínio: Escrita																	
		Alunos																	
Indicadores de Avaliação		A.G.	A.C.	A.R.	A.V.	B.A.	D.B.	D.G.	E.R.	F.S.	G.D.	I.S.	I.L.	J.B.	K.S.	M.B.	M.S.	V.R.	R.D.
	Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	OD
Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.	OD	OD	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

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

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

Tabelas H6

Grelhas de avaliação sumativa – HGP – Turma X

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




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

Tabela H7*Grelha de avaliação sumativa – Competências sociais – Turma Y*

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

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

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

Tabelas H8 a G12

Grelhas de avaliação sumativa – Português – Turma X

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

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

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

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

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

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

Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
--	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

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

Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.	P	NO	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

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

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

Tabelas H13

Grelha de avaliação sumativa – HGP – Turma Y

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

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

APÊNDICE M - Consentimento
informado aos encarregados de
educação

| ' ' | | ' ' |

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação, Eu, Inês Barbosa Pereira, estudante de mestrado em Ensino de Língua Portuguesa e História e Geografia, da Escola Superior de Educação de Lisboa, estou a realizar um estágio profissionalizante na turma do seu educando. Como parte do estágio, pretendo desenvolver uma investigação sobre os hábitos de leitura dos alunos, que tem como principal objetivo perceber o impacto que os hábitos de leitura têm no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Para esse efeito, pretendo perceber os hábitos de leitura dos alunos através da aplicação de questionários. Uma vez que a investigação pressupõe o preenchimento de dois questionários sobre hábitos de leitura, (um questionário para os alunos e outro questionário para os encarregados de educação) venho por este meio solicitar a sua participação no preenchimento do questionário e a sua autorização para o vosso educando(o) responder ao questionário dos alunos. As respostas aos questionários serão apenas usadas no estudo. Os dados recolhidos serão analisados no âmbito de um estudo que faz parte da dissertação de mestrado que estou a desenvolver no(a) Escola Básica Marquesa de Alorna, em Lisboa. Neste estudo são respeitadas as condições de ética de investigação da Escola Superior de Educação de Lisboa, assegurando-se a estrita confidencialidade de todos os dados recolhidos, seja no que respeita à identificação da instituição, seja dos alunos envolvidos. Os questionários respondidos serão codificados e os dados dos informantes serão apenas do conhecimento do investigador e não serão usados em nenhum momento da investigação. Todos os dados recolhidos serão destruídos de forma permanente após a investigação. Deste modo, garante-se o anonimato de todos os intervenientes e a confidencialidade dos dados. Solicitava, assim, que, autorize o seu educando a participar no estudo, assinando a autorização, destacando-a e devolvendo-a à professora titular da turma do seu educando o mais rapidamente possível. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A investigadora

Inês Pereira

Autorização

Eu, _____ Encarregado(a)
de Educação do(a) aluno(a)
_____, n.º _____, da turma
_____, autorizo o(a) meu (minha) educando(a) a participar na investigação que me foi dada a
conhecer.

Data: ____/____/____ _____

Assinatura do encarregado de educação

ANEXOS

| | " | | "

v

ANEXO A - Questionário aplicado aos alunos

|' "' | | "'

Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo – Feminino Masculino

Gostas de ler?

Sim Não

Se respondeste “não”, indica uma razão pela qual não gostas de ler (apenas uma):	Se respondeste “sim”, indica uma razão por gostares de ler (apenas uma):
Porque me aborrece	Porque me diverte e dá satisfação
Porque tenho dificuldade em compreender o que leio	Porque aprendo coisas novas
Porque não aprendo nada de novo	Porque me ajuda a passar o tempo
Porque é uma perda de tempo	Porque estou habituado/a
Porque não estou habituado/a	Porque me ajuda a ser melhor aluno/a
Porque é cansativo	Porque acho que ler é fácil

Costumas ler sozinho fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias

Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês

Quase nunca

Nunca

Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias

Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês

Quase nunca

Nunca

Com quem? _____

Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola?

Todos ou Quase todos os dias

Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês

Quase nunca

Nunca

7. Achas que lêes tanto quanto devias?

Sim Não

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

Livros Banda desenhada Jornais Poesia Revistas

Enciclopédias Textos de internet Posters/Postais E-mails

Sobre programas de televisão

Outros: _____

Indica o tipo de leitura que mais gostas (podes escolher as hipóteses que quiseres):

Contos/fabulas Livros de cozinha Romances/Historias de amor

Livros sobre Tecnologia/computador Livros de Aventuras e Mistério

Comedia (para rir) Livros sobre a Natureza/Animais Poesia

Outros _____

Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lêes?

Todos ou Quase todos os dias

Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês

Quase nunca

Nunca

Em tua casa existem livros para crianças?

Sim Não

Se respondeste “Sim”, quantos é que existem?

Menos de 10

De 11 a 20

De 21 a 40

De 41 a 60

Mais de 60

Durante o ano oferecem-te livros?

Muitas vezes

Algumas vezes

Poucas vezes

Nunca

Quem costuma oferecer-te livros? _____

Costumas ver os teus Pais ou familiares a lerem?

Sim Não

Se respondeste “sim”, indica o que costumavas vê-los a ler (podes escolher as hipóteses quiseses):

Jornais Recados Revistas Legendas de filmes Livros

Rótulos de Embalagens Papeis ligados ao trabalho Listas de Compras

Receitas de Culinária Cartazes de Publicidade Cartas

Outras Coisas: _____

Em tua casa existe computador? Sim Não

Podes usá-lo? Sim Não

Assinala o que fazes no computador:

Jogar Escrever emails Ler sobre os meus passatempos

Escrever Textos da escola Ler sobre coisas novas Escrever cartas

Outras coisas: _____

Na tua Escola existe Biblioteca? Sim Não

Se respondeste “sim”, costumás ler livros da biblioteca?

Todos ou Quase todos os dias

Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês

Quase nunca

Nunca

Costumas requisitar livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, para leres em casa:

Todas ou quase todas as semanas

Pelo menos uma vez por mês

Pelo menos uma vez por período

Raramente

Nunca

Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola:

Todas ou quase todas as semanas

Pelo menos uma vez por mês

Pelo menos uma vez por período

Raramente

Nunca

Por favor indica os nomes de 3 livros que leste ultimamente e de que gostaste mais:

1. _____

2. _____

3. _____

Indica o nome de um autor de que gostes ou que conheças:

¹ Questionário elaborado por Mata et al (2009)

ANEXO B - Questionário
aplicado aos Encarregados de
Educação

|| ' ' | _ | ' ' |

Este questionário surge no âmbito da investigação em Prática de Ensino Supervisionada II sobre a influência dos contextos educativo e familiar nos comportamentos e competências de literacia de um grupo de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, torna-se importante estudar os ambientes de literacia familiar. Para tal, pede-se a colaboração dos encarregados de educação no preenchimento deste questionário. Com este questionário, pretende-se compreender os hábitos existentes em ambiente familiar no âmbito da leitura. É de salientar, ainda, que os dados obtidos através deste questionário são exclusivamente para uso académico, a ser apresentados no relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de História e Geografia de Portugal no 2º CEB.

² Questionário elaborado por Mata et al (2009)

Assinale com um X as práticas de leitura que costuma ter com o seu filho/a:

Práticas do dia-a-dia	Com muita frequência	Com frequência	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?					
2. Costumam escrever receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?					
3. Costumam ler cartas com ou para o vosso filho(a)?					
4. Costumam escrever cartas com ou para o vosso filho(a)?					
5. Costumam ler recados com ou para o vosso filho(a)?					
6. Costumam escrever recados com ou para o vosso filho(a)?					
7. Costumam ler cartazes publicitários recados com ou para o vosso filho(a)?					
8. Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?					
9. Costumam ler listas de compras com ou para o vosso filho(a)?					

Práticas de entretenimento	Com muita frequência	Com frequência	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?					
2. Costumam fazer puzzles de palavras com o vosso filho(a)?					
3. Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?					
4. Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?					
5. Costumam ler histórias com ou para o vosso filho(a)?					
6. Costumam escrever histórias com ou para o vosso filho(a)?					
7. Costumam ler rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?					
8. Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?					
9. Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)?					

Práticas de treino	Com muita frequência	Com frequência	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler (identificar) letras?					
2. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever letras?					
3. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler o nome dele(a)?					
4. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever o nome dele(a)?					
5. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?					
6. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?					
7. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler algumas palavras?					
8. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever algumas palavras?					
9. Costumam ler palavras realçando os sons que as constituem?					
10. Costumam escrever palavras realçando os sons que as constituem?					

ANEXO C - Exemplos de textos
narrativos redigidos pelos
alunos do 1.º CEB

|' '' '| ''

Escrita

Seu irmão e a Leonor são primos e gostam muito de ir ao parque que fica perto de casa. No sábado, tiveram autorização do estarem no parque durante duas horas, com o regresso às quatro da tarde. Escreve a aventura deles no parque, de 10 a 15 linhas. Não te esqueças de dar um início e um fim à tua história.

Quando?	Quem?	Onde?	Quanto tempo?
no sábado de tarde.	O Tomás e a Leonor.	no parque.	2 horas.

Acontecimento da história:

O Tomás e a Leonor foram ao parque.

O que aconteceu:

Os pais deixaram autorização para ficarem no parque.

Como termina a história:

O Parque

O Tomás e a Leonor são primos e gostam muito de ir ao parque que fica perto de casa. No sábado, tiveram autorização do estarem no parque durante duas horas, com o regresso às quatro da tarde. Escreve a aventura deles no parque, de 10 a 15 linhas. Não te esqueças de dar um início e um fim à tua história.

O parque infantil

No sábado à tarde os primos Leonor e Tomás pediram aos pais se podiam ir ao parque infantil ^{durante} duas horas. Eles autorizaram, começaram a andar e chegaram ao destino ^{estaria} um parque aquático. A Leonor fazia anos, por isso festejaram e comeram bolo ^{que} tinha muito chantilly e morango, muitas bagas e ^{outras} frutas ^{outras}. Eles foram à piscina, nadaram, apertaram sol e aproveitaram muito. Passaram duas horas e eles estavam cansados por brincarem tanto e foram para casa.

Os primos

No sábado, o Tomás e a Leonor foram ao parque. Eles foram ao parque e a Leonor trouxe a comida para comer. O Tomás fez as malas com a Leonor, e a Leonor tratou do jantar. Ele ia para casa mas não conseguia andar. Ele estava com febre e a Leonor tinha comida. O Tomás ficou feliz mas ele ^{queria} ir para casa. ^{depois} Depois ele conseguiu andar e foi para casa. E eles brincaram em casa e ficaram muito felizes e felizes.

- A brincar no parque
1. No sábado de tarde o Tomás e a Leonor foram ao parque perto de casa.
 2. A Leonor fez uma amiga chamada Ana.
 3. O Tomás fez dois amigos que convidaram eles para comer gelado.
 4. Depois de tomarem os gelados foram brincar.
 5. Os pais estavam a pagar pelo no computador e os primos foram brincar e no domingo a Leonor encontrou a Ana.
 6. Depois a Ana e os irmãos foram embora.
 7. A Leonor e o Tomás ficaram a comemorar.
 8. Depois tiveram que ir embora também.
 9. Fizeram o caminho de volta para a casa de férias e passaram. Depois de descansar e chegar a casa de férias.
 10. A Leonor e o Tomás ficaram a comemorar.
 11. E depois tiveram que ir embora também.
 12. Fizeram o caminho de volta para a casa de férias e passaram. Depois de descansar e chegar a casa de férias.
 13. A Leonor e o Tomás ficaram a comemorar.
 14. E ficaram felizes para sempre.

ANEXO D - Exemplos de textos
narrativos redigidos pelos
alunos do 2.º CEB
|' '' | ''

Transformar um texto narrativo no grau diminutivo para o grau aumentativo

Aluno D.

“O menino no Gualdeirão

Era uma vez um menino gigante, tão grantesco que todos os seus dedos eram polgares. Dito assim, fino modo, ele, quando nasceu nem foi dado á luz, mas a uma gigante abretura de claridade.

De tão miserenta, a mãe se alegrou com o tamanho de um autocarro – assim pediria apenas os maiores alimentos. A mulher, em si, deu graças: que é bom a criança nascer assim escaço de peso e para os maus espíritos. E suspirava, enquanto contemplava a gigante criatura. Olhar de mãe, quem mais pode apagar as feiuras e defeitos nos viventes?

Ao menino lhe ouvia o choro. Sabia-se da sua tristeza pelas lágrimas. Mas estas, de tão leves, lhe crisciam pelo rosto. As lagrimãos subiam pelo o ar e vogava suspensas. Depois, se fixaram no teto e ali se grutavam missangas tremeluzentes.

Na realidade não falava: assobiava feita um avejão.

Quem Podia Entender?

Pois aconteceu o seguinte: dadas as dimensões da vida. Ele ficou cada vez mais gigante e matou muitas pessoas.

E por isso, a mãe comesou a disser:

- Cuidado, já dnetrei o grigante no Gualdeirão!!!”

Aluno R.

“O menino do tamanho do céu

Era uma vez um menino gigantão, tão gigante que todos seus dedos eram polegares. Dito assim, grosso, ele, quando nasceu, nem foi dado à luz, mas a uma inormal fechadura liza. De tão miserenta, a mãe se alegrou com o tamanho do rebento – assim pediria apenas os maiores alimentos. A mulher, em si, deu graças: que é bom a criança nascer assim acima do peso que é para não chamar os maus espíritos. E suspirava, enquanto contemplava a aumentativa criatura. Olhar de mãe, quem mais pode apagar as feiuras e qualidades nos viventes?

Ao menino ouvia-se o choro. Sabia-se a sua alegria pelas lágrimas. Mas estas, de tão leves, nem lhe desciam pelo rosto. As lagriminhas subiam pelo ar e caíam suspensas.

Depois, se fixarem no teto e caírem ali no chão onde se grutavam, missangas tremeluzentes.

Ela pagava no menino, com as duas mãos levemente, e falava, gigantinho para essa nuvem. Na realidade, tinha entendimento para palavra.

Pois aconteceu o seguinte: dadas as dimensões de sua vida e não havendo berço à medida a mãe colocou o gigantinho num berço enorme (ou seja cama). Em casa, na quentura do colchão, o miúdo aprendia já o lugar do pobre: nos embaixos do mundo.

Junto ao chão, tão rés e rasteiro que, em morrendo, dispensaria quase o ser enterrado. Uma manta desirmandada lhe fazia de lençol. O calor estreitasse e a mulher se levantava de noite para repuxar a manta.

Assim lhe calçava um aconchego todas as noites, de prevenção, ela avisava os demais e demasiados:

- Cuidado, já dentrei o menino na caminha”.

Aluno S.

“O menino no alguidar

“Era uma vez um menino gigante, tão gigante que todos seus dedos eram o pai de todos. Dito assim, ele, quando nasceu foi dado ao holofotes.

De tão rica, a mãe se alegrou com o grande tamanho assim pediria os maiores alimentos. A mulher, em si, deu graças. Sorria, enquanto contemplava a grande criatura. Olhar de mãe, quem mais pode apagar as feiuras e defeitos nos ouvintes?

Ao menino ouvia o choro muito alto.

Não conseguia nem com as duas mãos, conseguia pegar o bebé ao colo. Na realidade ele não falava, ele berrava feito uma lontra.

Diziam que o filho não entendia nenhuma palavra. Só língua de lontra lhe trocava o coração. Quem podia entender?

Pois aconteceu o seguinte: todas as dimensões de sua vida e não havendo berço à medida, a mãe colocou o menino grande num alguidar.

Assim lhe calçava um aconchego e todas as manhas ela avisava os demais e demasiados.

- Cuidado não lavem a roupa já dentrei o menino no alguidar”

Aluno M.

“O menino no oceano

Era uma vez um menino grandão, tão grandinho que todos seus dedos eram polegares. Dito assim, grosso modo, ele, quando nasceu, nem foi dado à luz, mas a uma grande abertura de claridade.

De tão miserável, a mãe se alegrou com o destamanho do rebento – assim pediria apenas os maiores alimentos. A mulher, em si, deu graças: que é bom a criança nascer assim desprovida de peso que é para não chamar os maus espíritos. E suspirava, enquanto, contemplava a grande criatura. Olhar de mãe, quem mais pode apagar as feiuras e defeitos nos ouvintes?

Mas um dia ficou muito doente então foi ao médico. Um mês depois de ir ao médico e tomar os medicamentos aconteceu uma coisa ele começou a diminuir até ficar menúsculo.

A mãe disse:

- Cuidado, já dentrei o menino no sapato”.