



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O
*desenvolvimento da consciência linguística num
1.º ano de escolaridade***

Andreia Alexandra Varela Ramos

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

2014



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O
*desenvolvimento da consciência linguística num
1.º ano de escolaridade***

Andreia Alexandra Varela Ramos

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

Orientador: Prof. Doutora Susana Pereira

2014

AGRADECIMENTOS

Finalizada mais uma etapa desta longa caminhada, que acredito não estar concluída, não poderia deixar de agradecer a quem, de certa forma, contribuiu para a subida de mais um degrau nesta longa escada que ainda me espera. A todos que sempre estiveram ao meu lado, um enorme obrigado. No entanto, a alguns expresso aqui um agradecimento especial por todo o acompanhamento neste processo.

À minha orientadora, Professora Susana Pereira, por me ouvir, por acreditar em mim e por ter partilhado comigo o seu conhecimento, sem o qual este relatório não teria o mesmo rigor. E a todos os outros professores que contribuíram para a minha formação e sem os quais não teria tido a oportunidade de saber o que sei hoje.

Aos meus pais, que são tudo na minha vida, por estarem sempre ao meu lado e pelo seu constante esforço em assegurar o meu futuro. Obviamente, agradeço-lhes por acreditarem em mim, apoiarem as minhas decisões e suportarem aqueles dias mais complicados. Sem o seu amor, a sua compreensão, a sua ajuda e o seu carinho, esta caminhada não teria sido possível.

À minha avó, por estar todos os dias ao meu lado e compreender os momentos mais tumultuosos, e ao meu avô, que não estando presente, é uma luz que me acompanha todos os dias.

À Filipa e à Margarida, por me fazerem amar ainda mais o caminho que escolhi e por serem dois sorrisos que iluminam sempre os meus dias.

Ao Nuno, pela amizade e ajuda, não só neste momento, mas, sempre. E por sempre ter acreditado nas minhas capacidades, dando-me conselhos para o futuro.

À Ana, à Inês e à Raquel, por estes dois anos de amizade, de dias passados a fazer planificações, materiais e por todos os momentos divertidos que me proporcionaram. Obrigada, ainda, por terem tornado os dias menos bons em dias melhores, com o carinho e o apoio que me deram. Além disso, agradeço tudo o que me ensinaram e que nunca irei esquecer.

À Rita, à Andreia, ao Ricardo, à Débora, ao Alexandre, à Ana e ao João, por serem os amigos de todas as horas, aqueles que sempre compreenderam as fases em que estive mais ausente e nunca deixaram de me apoiar, de estar ao meu lado, mesmo naqueles momentos mais conturbados, de acreditar em mim e de me presentear todos os dias com o seu carinho, sorriso e com a sua dedicação.

RESUMO

Este relatório final resulta de uma análise reflexiva e fundamentada sobre o trabalho realizado, num período de seis semanas de intervenção pedagógica, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A prática educativa desenrolou-se num contexto de 1.º ano de escolaridade, tendo sido centrada na implementação de um Projeto de Intervenção, previamente delineado.

Um dos objetivos expressos no Projeto de Intervenção prendia-se com o desenvolvimento da consciência linguística, pelo que se julgou ser extremamente pertinente efetuar uma investigação neste campo.

Concretamente, a investigação desenvolvida centrou-se numa atividade que pretendia verificar se, através de atividades que apelem à reflexão gramatical, emergem conhecimentos gramaticais sem que estes tenham sido explicitados em sala de aula. Por outro lado, procurava averiguar se a discussão e a partilha de ideias contribuem para a apropriação e explicitação progressiva de conteúdos de conhecimento explícito da língua.

Os resultados demonstraram que, de um modo geral, os alunos são competentes em atividades deste género, uma vez que foram capazes de agrupar palavras, segundo critérios diversos relacionados com o conhecimento ortográfico e com a consciência fonológica, semântica e sintática. Por sua vez, a discussão e a partilha de ideias contribuiu significativamente para o sucesso dos alunos, na medida em que se ajudaram mutuamente e construíram conhecimento em grupo.

Concluindo, o investimento na implementação de atividades pela descoberta e o incentivo à reflexão gramatical são aspetos de grande importância desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo o desenvolvimento da consciência linguística e explicitando, gradual e significativamente, os conhecimentos implícitos que as crianças já possuem acerca da língua.

Palavras-chave: Consciência linguística, atividades pela descoberta, 1.º ano de escolaridade

ABSTRACT

This report is based on a reflective analysis of the pedagogical intervention period that took place under the Supervised Educational Practice supervised in 1.º and 2.º cycle of Basic Education. The pedagogical intervention was developed in a 1st grade context and it was focused on the implementation of an Intervention Plan previously determined.

One of the goals stated in the Intervention Plan intended to develop Linguistic awareness, which was considered extremely relevant in order to accomplish this research successfully.

The research was focused on an activity that intended to validate if the students were able to develop grammatical knowledge based on activities related to grammatical reflection without being taught these grammar rules within a classroom environment.

In general, the results show that students are competent in these kind of activities, since they were able to group words following several criteria, related to orthographic knowledge and also phonological, semantic and syntactic awareness. On the other hand, discussion and sharing of ideas contributed substantially to the success of the students, as they helped each other mutually and built knowledge within the group.

In summary, investing in the implementation of activities by discovery and in the promotion of grammatical reflection are crucial aspects during the first years of schooling by promoting the development of linguistic awareness and emphasizing, in a gradual and significant manner, children's' implicit knowledge about language.

Keywords: Linguistic awareness, discovery activities, 1st grade of primary school

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto de intervenção e identificação da problemática.....	3
2.1. O meio, o agrupamento e a escola.....	3
2.2. A turma e a sala de aula.....	3
2.3. A ação pedagógica da professora	4
2.4. Avaliação diagnóstica.....	5
2.5. Identificação de potencialidades/fragilidades.....	8
2.6. Problemática e objetivos	9
3. Fundamentação dos objetivos e problemática	11
3.1. Desenvolver a consciência linguística	11
3.2. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.....	18
3.3. Desenvolver a autonomia.....	20
3.3. Incentivar o respeito mútuo	21
4. Metodologia de recolha e tratamento de dados	23
5. Processo de intervenção educativa	26
5.1. Princípios orientadores do Projeto de Intervenção	26
5.2. Estratégias globais de intervenção.....	29
5.2.1. Rotinas a manter e a implementar	29
5.2.2. Atividades de conhecimento explícito da língua pela descoberta.....	34
5.2.3. Atividades de ensino exploratório da matemática	39
5.2.4. Metodologia de projeto	40
5.2.5. Trabalho cooperativo	41
5.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares	42
6. Avaliação das aprendizagens dos alunos	43
6.1. Português.....	43
6.2.1. Salada de palavras	45
6.2. Matemática.....	47
6.3. Estudo do Meio	48
6.4. Expressões Artísticas e Físico-Motora	48
7. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	49
7.1. Avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção.....	50

7.2. Balanço global do Projeto de Intervenção	52
8. Conclusões finais.....	52
Referências	56
Anexos	61
Anexo A. Caracterização socioeducativa dos alunos	62
Anexo B. Planta da sala de aula.....	67
Anexo C. Fotografias da sala de aula.....	68
Anexo D. Horário da turma.....	70
Anexo E. Ficha de compreensão oral.....	71
Anexo F. Avaliação diagnóstica de Português.....	73
Anexo G. Avaliação diagnóstica de Matemática.....	76
Anexo H. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio.....	78
Anexo I. Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Plástica	80
Anexo J. Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Musical.....	81
Anexo K. Planificação da sessão de Expressão e Educação Dramática	82
Anexo L. Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Dramática.....	83
Anexo M. Protocolo de Avaliação Inicial de Expressão e Educação Físico-Motora .	84
Anexo N. Avaliação diagnóstica das competências sociais	89
Anexo O. Entrevista à orientadora cooperante	91
Anexo P. Plano de ação do Projeto de Intervenção.....	92
Anexo Q. Registos dos alunos nos “cadernos de leitura”	93
Anexo R. Agenda semanal.....	95
Anexo S. Notas de campo sobre a rotina “Balanço do dia”.....	96
Anexo T. Planificação da atividade de apresentação das rotinas a manter a implementar do dia 22 de abril de 2014.....	97
Anexo U. “Mapa de tarefas”	99
Anexo V. Notas de campo sobre a “Distribuição de tarefas”	100
Anexo W. Grelha de registo de observações da rotina “Ler, Mostrar e Contar”	101
Anexo X. Grelha de registo de observações da rotina “Lanche com histórias”	102
Anexo Y. Planificação da atividade “Às voltas com ãos, ães, ões e ãs” do dia 14 de maio de 2014	103
Anexo Z. Planificação da primeira “Salada de palavras”	105
Anexo AA. Produtos dos sete grupos de trabalho	109
Anexo BB. Planificação da segunda “Salada de palavras”	113

Anexo CC. Produtos dos sete grupos de trabalho	117
Anexo DD. Planificação da terceira “Salada de palavras”	121
Anexo EE. Produtos dos sete grupos de trabalho	125
Anexo FF. Planificação da atividade “O minimercado” do dia 23 de abril de 2014	129
Anexo GG. Planificação e enunciado do problema “A loja Brincadeiras” do dia 22 de abril de 2014	131
Anexo HH. Planificação e enunciado do problema “Quem está mais perto?” do dia 28 de abril de 2014.....	135
Anexo II. Instrumentos de regulação do trabalho de projeto (construídos em grande grupo).....	139
Anexo JJ. Exemplo de textos construídos pelo grupo de estágio e respetivos guiões de pesquisa.....	141
Anexo KK. Exemplos de textos escritos pelos alunos nos guiões de planificação e textualização e cartazes elaborados	144
Anexo LL. Avaliação do projeto de Estudo do Meio, dia 30 de maio de 2014.....	152
Anexo MM. Planificação da aula de Expressão e Educação Plástica do dia 12 de maio de 2014	153
Anexo NN. Desenhos produzidos pelos alunos na atividade de Expressão e Educação Plástica.....	155
Anexo OO. Planificação da aula de Português do dia 13 de maio de 2014	156
Anexo PP. Materiais de apoio disponibilizados aos alunos	157
Anexo QQ. Textos produzidos por alguns alunos (a pares) no dia 13 de maio de 2014.....	159
Anexo RR. Planificação da atividade “Descobrimos os bl, cl, fl, gl, pl, tl” do dia 22 de maio de 2014	162
Anexo SS. Registos relativos ao trabalho a pares durante a fase de realização de tarefas de Matemática.....	164
Anexo TT. Planificação do planeamento do projeto de Estudo do Meio do dia 28 de abril de 2014	165
Anexo UU. Planificação da aula de Expressão e Educação Plástica do dia 28 de abril de 2014	166
Anexo VV. Grelha de registo da avaliação final da leitura	167
Anexo WW. Avaliação final da rotina “Ler, mostrar e contar”	169

Anexo XX. Grelhas de registo de observações de dois momentos de escrita de texto, em grande grupo	170
Anexo YY. Grelha de registo de observações da aula de Português do dia 13 de maio de 2014	171
Anexo ZZ. Grelhas de registo de observações de duas aulas de Português: atividade pela descoberta e atividade de consolidação	172
Anexo AAA. Registo de observações dos resultados da primeira “Salada de palavras”	173
Anexo BBB. Notas de campo da primeira “Salada de palavras”	176
Anexo CCC. Registo de observações dos resultados da segunda “Salada de palavras”	177
Anexo DDD. Comparação dos domínios dos critérios utilizados pelos alunos nas três atividades	180
Anexo EEE. Grelha de registo de observações da terceira “Salada de palavras” ..	181
Anexo FFF. Notas de campo da terceira “Salada de palavras” (I)	182
Anexo GGG. Registo de critérios utilizados pelos grupos na terceira “Salada de palavras”	184
Anexo HHH. Notas de campo da terceira “Salada de palavras” (II)	186
Anexo III. Atividade de Matemática “O problema do Rui” do dia 24 de abril de 2014	187
Anexo JJJ. Resolução de problemas com diferentes estratégias	188
Anexo KKK. Grelha de registo de observações da primeira atividade de Matemática	191
Anexo LLL. Grelha de registo de observações de uma aula de planeamento do projeto de Estudo do Meio.....	192
Anexo MMM. Grelha de registo de observações de uma experiência realizada na sala de aula no âmbito de Estudo do Meio	193
Anexo NNN. Grelhas de registo de observações de diferentes atividades de Expressão e Educação Plástica	194
Anexo OOO. Grelhas de registo de observações de diferentes atividades de Expressão e Educação Dramática	196
Anexo PPP. Grelhas de registo de observações de diferentes atividades de Expressão e Educação Musical.....	199
Anexo QQQ. Avaliação final de Expressão Físico-Motora.....	201

Anexo RRR. Avaliação inicial e final dos objetivos do Projeto de Intervenção.....	205
Anexo SSS. Avaliação inicial e final do objetivo <i>Desenvolver a consciência linguística</i>	209
Anexo TTT. Avaliação inicial e final do objetivo <i>Desenvolver a capacidade de resolução de problemas</i>	210
Anexo UUU. Avaliação inicial e final do objetivo <i>Desenvolver a autonomia</i>	211
Anexo VVV. Avaliação inicial e final do objetivo <i>Desenvolver o respeito mútuo</i>	212

LISTA DE ABREVIATURAS

CEL	Conhecimento explícito da língua
PI	Projeto de Intervenção
NCTM	National Council of Teachers Education
ZDP	Zona de desenvolvimento próximo
CEB	Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
EB1	Escola Básica de 1.º Ciclo
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório centra-se numa análise predominantemente reflexiva, teoricamente fundamentada com base num quadro teórico de referência, sobre o trabalho desenvolvido, num período de seis semanas de intervenção educativa, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica baseou-se na implementação de um Projeto de Intervenção (PI) previamente elaborado e teve lugar num contexto de 1.º ano de escolaridade

No contexto da implementação do PI, desenvolveu-se uma investigação ligada à área disciplinar de Português diretamente relacionada com um dos objetivos definidos no PI - *Desenvolver a consciência linguística dos alunos*.

Assim sendo, a rotina quinzenal “Salada de palavras”, planeada com base na proposta didática *Às voltas com as palavras* de Santos, Cardoso e Pereira (2014), tinha como intuito verificar se os alunos descobriam regularidades linguísticas, recorrendo aos seus conhecimentos sobre a língua, sem que estas tivessem sido explicitadas pelo professor.

Esta opção deveu-se, por um lado, ao facto de a prática pedagógica se realizar num 1.º ano de escolaridade relativamente competente na leitura e na escrita e, por outro, a uma motivação pessoal, por parte do investigador.

Considerando que se deve apostar na promoção da consciência linguística desde os primeiros anos de escolaridade e sabendo que a maioria dos alunos tinha atingido as competências previstas pela professora para o 2.º período, tornou-se pertinente ampliar os conhecimentos que os alunos possuíam e aprofundá-los, através de um trabalho reflexivo sobre a língua que, por sua vez, influenciaria positivamente o desempenho dos estudantes na leitura e na escrita. A título de exemplo, veio efetivamente a verificar-se que a atividade “Salada de palavras” desencadeou uma discussão em torno de questões como o conceito de palavra (palavra lexical vs. palavra funcional/gramatical), e a noção de fronteira de palavra, cuja aquisição não estava ainda estabilizada.

A motivação pessoal relaciona-se naturalmente com o “critério da afectividade” (Sousa & Baptista, 2011, p. 19). Este critério surge quando o investigador decide escolher um assunto com o qual se identifica e pelo qual nutre um forte interesse,

fundamentando-se na proposição de que “ninguém investiga bem um assunto de que não gosta” (Sousa & Baptista, 2011, p. 19).

No que respeita à estrutura formal, este documento encontra-se organizado em sete capítulos, os quais se dividem em subcapítulos.

No primeiro capítulo, *Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática*, apresenta-se uma breve descrição do meio, do agrupamento e da escola em que se efetuou a prática pedagógica, bem como uma descrição detalhada do grupo de alunos, da sala de aula e dos resultados da avaliação diagnóstica, que permitiram definir a problemática subjacente ao PI e, por conseguinte, os objetivos gerais da intervenção educativa.

No segundo capítulo, *Fundamentação da problemática e dos objetivos*, apresenta-se o suporte teórico que permite fundamentar os objetivos definidos no capítulo anterior (com especial destaque para o tema de investigação), baseado nos documentos normativos do 1.º CEB e num quadro teórico de referência.

No terceiro capítulo, *Metodologia de recolha e tratamento de dados*, são enumeradas e justificadas as técnicas de recolha e de tratamento de dados utilizadas, tanto na elaboração do PI, como no estudo realizado.

No quarto capítulo, *Processo de intervenção educativa*, descrevem-se as diferentes fases de implementação do PI, fundamentando os princípios orientadores e as estratégias globais de intervenção. Menciona-se, ainda, o contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos formulados no PI.

No quinto capítulo, *Avaliação das aprendizagens dos alunos*, realiza-se uma análise comparativa de alguns resultados dos alunos no início e no fim da intervenção educativa, dando conta dos seus progressos nos diferentes domínios e nas diferentes áreas. Além disso, expõem-se os resultados da investigação desenvolvida.

No sexto capítulo, *Avaliação do Projeto de Intervenção*, em primeiro lugar, analisam-se os resultados de duas avaliações das aprendizagens adquiridas pelos alunos no âmbito dos objetivos do PI e, em segundo lugar, referem-se os constrangimentos identificados ao longo da sua implementação e justificam-se as reformulações efetuadas ao plano de ação definido.

O sétimo e último capítulo, *Conclusões finais*, engloba uma reflexão crítica, na qual se pretende comentar os resultados e as implicações da investigação efetuada, assim os seus impactos nas aprendizagens dos alunos e da futura professora.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A caracterização que se segue foi elaborada pelo grupo de estágio com base no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA, 2011-2015), que já não se encontra em vigor devido à alteração do agrupamento, no Projeto Curricular de Turma (PCT), na observação participante, e em dados recolhidos junto da orientadora cooperante.

2.1. O meio, o agrupamento e a escola

O agrupamento no qual está integrada a Escola Básica de 1.º Ciclo (EB1) em que decorreu a prática de ensino supervisionada abrange três freguesias do concelho de Lisboa e foi formado este ano letivo, integrando dez estabelecimentos de ensino, desde o Jardim de Infância (JI) até ao Ensino Secundário.

A maioria da população escolar é proveniente de um meio socioeconómico de nível médio, verificando-se, no entanto, um número significativo de alunos carenciados.

A escola encontra-se, desde o ano letivo anterior, em requalificação, pelo que está atualmente a funcionar nas instalações de outro estabelecimento do agrupamento. Assim sendo, este estabelecimento possui três salas de JI, uma das quais pertencente à escola que está em requalificação, e integra ainda alunos dos três Ciclos do Ensino Básico. Esta escola foi reconstruída recentemente, tendo as obras ficado concluídas em 2011. É de referir ainda que inclui uma Biblioteca/Centro de Recursos (pouco adequada ao 1.º CEB), equipamento infantil, algum equipamento musical e desportivo, tal como um campo de jogos no exterior, e uma pequena sala de apoio para cada duas salas.

2.2. A turma e a sala de aula

Para conhecer o grupo de alunos, analisou-se a informação incluída nos seus processos individuais e registaram-se os dados na Tabela apresentada no Anexo A.

A turma em que teve lugar a prática pedagógica tinha, inicialmente, vinte e três alunos – dez do sexo feminino e treze do sexo masculino –, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Neste grupo, existiam dez alunos cuja

entrada no 1.º CEB era condicional, isto é, começaram o ano letivo antes de completarem seis anos de idade. Havia, ainda, dois alunos de ascendência brasileira e um de ascendência ucraniana. E quatro beneficiavam de ação social escolar.

É de mencionar que, na quarta semana de intervenção pedagógica, foi integrada na turma uma nova aluna, com oito anos de idade. Esta criança nunca havia frequentado a escola e tinha sido recentemente retirada à família por negligência parental, encontrando-se a viver num lar de acolhimento próximo da escola. Uma vez que a aluna demonstrava dificuldades em articular corretamente as palavras e não conhecia as características do código escrito, a orientadora cooperante encarregou-se de desenvolver algumas atividades no sentido de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como dos números e operações. Assim sendo, embora a aluna tenha participado em algumas atividades dinamizadas com a restante turma, desenvolveu um trabalho diferenciado, com o apoio da professora, durante a maior parte do tempo.

No PCT é referido que os alunos da turma apresentam dificuldades em manter o silêncio e a concentração nas tarefas propostas. Observou-se, ainda, que alguns alunos não eram capazes de se manter sentados no lugar durante o período letivo.

As mesas dos alunos encontravam-se organizadas em filas viradas para o quadro ou perpendiculares ao mesmo, como se pode constatar através do Anexo B. A maioria dos alunos estava organizado a pares, verificando-se atitudes de entreajuda entre grande parte dos alunos com lugares próximos. A sala tinha vários materiais de apoio afixados e desenhos produzidos pelos alunos, como se observa no Anexo C.

2.3. A ação pedagógica da professora

Relativamente à organização e gestão da prática pedagógica, a professora titular de turma usava a exposição oral em grande grupo com o apoio do quadro para introduzir os conteúdos. A seu ver, esta é a melhor forma de garantir que todos os alunos acompanham as explicações e de perceber quais os alunos que ainda apresentam dificuldades. Para consolidar as aprendizagens, recorria essencialmente aos exercícios propostos pelos manuais e, por vezes, a outras fichas construídas por si. Embora a modalidade de trabalho mais adotada fosse o trabalho individual, de modo a evitar que os alunos se distraíssem e a garantir que se mantinham concentrados nas tarefas, pontualmente, a docente já tinha comprovado a eficácia do trabalho a pares ou em trios.

É de sublinhar, ainda, que a orientadora cooperante não efetuava diferenciação pedagógica, apesar de, por vezes, fornecer um apoio mais prolongado aos dois alunos com mais dificuldades na leitura e na escrita.

As planificações são elaboradas, no início de cada ano letivo, pelos professores do agrupamento que lecionam o mesmo ano de escolaridade. A organização do tempo resulta da flexibilização das orientações explicitadas no horário, apresentado no Anexo D, com base nas opções didáticas e metodológicas da professora. Estas opções, neste caso, advinham essencialmente do nível de conhecimentos revelado pelos alunos e da sua motivação para as aprendizagens.

Para além disso, existiam duas rotinas na sala de aula: uma relacionada com a leitura por prazer, que, habitualmente, ocorria às quartas-feiras, e outra de avaliação do dia, efetuada diariamente, em grande grupo. Nesta avaliação diária, além de refletirem sobre as atitudes na sala de aula, os alunos revisitavam as aprendizagens realizadas ao longo desse dia.

2.4. Avaliação diagnóstica

No domínio do Português, a professora dedicava mais atenção às atividades de leitura, pelo que apenas dois alunos apresentavam ainda dificuldades na decifração do código escrito, para além da nova aluna. Os restantes alunos eram capazes de decifrar, com algum grau de autonomia, frases e palavras que lhes fossem apresentadas, ainda que nem sempre conseguissem ler autonomamente enunciados de tarefas. Na competência de escrita, a maioria dos alunos escrevia frases a partir de palavras dadas, ordenava palavras para formar frases e/ou legendava imagens. Mais uma vez, apenas os dois alunos com maiores dificuldades na leitura, não eram ainda capazes de escrever frases.

Para avaliar as competências de expressão e de compreensão oral, realizou-se uma pequena atividade com os alunos (cf. Anexo E), em que se verificou que, na generalidade, os alunos eram capazes de compreender o que ouviam, designadamente histórias, de modo a recontá-las ou responder a questões. Quanto às antecipações que faziam antes de ouvir uma história, verificaram-se poucas participações, muito restringidas ao que era mencionado no título. Porém, pareceram motivados para referir os seus sentimentos e opiniões acerca do texto ouvido.

No conhecimento explícito da língua (CEL), a maior parte dos estudantes da turma efetuava corretamente a divisão silábica de palavras de estrutura silábica simples (CV), identificava o género e número de nomes e adjetivos (sem distinguir as classes de palavras), construía frases simples, nomeava sinónimos e antónimos. A grelha utilizada para registar a avaliação diagnóstica de Português, que inclui todas as competências, é apresentada no Anexo F.

No que respeita à área disciplinar de Matemática, cuja grelha de avaliação diagnóstica se encontra no Anexo G, verificou-se que, na generalidade, os alunos eram capazes de realizar contagens até cem, efetuar adições com dois números de um e/ou dois algarismos, efetuar subtrações com números inferiores a vinte, ordenar, resolver problemas envolvendo operações e identificar figuras e sólidos geométricos. No entanto, vários alunos ainda revelavam, antes da intervenção pedagógica, dificuldades em realizar algumas subtrações, decompor números em somas de dois números e/ou identificar dezenas e unidades.

Quanto a Estudo do Meio, os alunos demonstravam conhecimento de factos relacionados consigo, com a sua família, com a sua escola e com alguns aspetos do ambiente natural, como o ciclo da vida das plantas ou os cuidados a ter com plantas e animais, tal como se pode observar através da grelha presente no Anexo H. Antes da prática de ensino supervisionada, não se haviam realizado atividades experimentais na sala de aula. É de salientar que a turma tinha um peixe, embora os alunos não estivessem encarregues de cuidar do mesmo.

No que toca às Expressões Artísticas, a professora titular de turma não realizava, com regularidade, atividades nestas áreas, à exceção de Expressão e Educação Plástica. Nesta aula, costumava disponibilizar aos alunos uma hora em que podiam efetuar o trabalho que preferissem com o material disponível (folhas de papel, lápis de grafite, lápis de cor e canetas de feltro), durante a qual os alunos, geralmente, desenhavam e pintavam, sendo, em geral, competentes nestas atividades, como se pode constatar pela informação patente no Anexo I. Nas sessões de Expressão e Educação Musical, observou-se que os alunos não conheciam, geralmente, termos específicos desta área disciplinar. No entanto, é possível observar, através do Anexo J, que os alunos conseguiam interpretar partes de canções, embora se verificassem maiores fragilidades no domínio da improvisação, tanto de ritmos, como de melodias.

Relativamente à Expressão e Educação Dramática, considerando que a orientadora cooperante não desenvolvia qualquer atividade neste âmbito, tornou-se

necessário implementar uma sessão, na qual se propunham jogos dramáticos, como se pode verificar na planificação da sessão no Anexo K. Nesta sessão, os alunos revelaram-se interessados e motivados, e demonstraram algumas competências em atividades de mímica e de faz-de-conta, centrando-se as suas principais dificuldades na interação com os outros, como mostra o Anexo L.

No domínio da Expressão e Educação Físico-Motora, por vezes, a orientadora cooperante dinamizava jogos tradicionais com os alunos. Todavia, ao longo do período de observação não foi possível presenciar nenhuma destas sessões, nem realizar atividades que permitissem realizar uma avaliação diagnóstica fidedigna. Porém, através da orientadora cooperante, foi possível perceber que os alunos demonstravam, na sua maioria, bastante interesse e empenho nesta área.

Assim sendo, a primeira sessão desta disciplina, no período de prática pedagógica, serviu como uma diagnose das capacidades e competências dos alunos. Para tal, foi necessário elaborar um protocolo de avaliação inicial, o qual se encontra no Anexo M, de modo a avaliar o nível geral da turma, assim como determinar os alunos com maiores e menores dificuldades. Verificou-se, então, que a generalidade dos alunos revela competência, empenho e motivação para as atividades neste âmbito, havendo apenas dois alunos que manifestam dificuldades significativas, encontrando-se no nível introdutório, enquanto a restante turma se situa nos níveis elementar e avançado. Importa também salientar que a maioria dos alunos possui dificuldades em deslocamentos em corrida com mudanças de direção e de velocidade, sendo o objetivo com níveis de êxito mais baixos. Não obstante, nos blocos Percursos na Natureza, Jogos e Deslocamentos e Equilíbrios, o nível geral da turma é elementar.

Em relação às competências sociais, este é um grupo de alunos que, segundo a orientadora cooperante, demonstrava alguma facilidade em cooperar em trabalhos desenvolvidos a pares e/ou em trios. Manifestavam, ainda, alguns hábitos e iniciativa de entreaajuda, especialmente em relação aos colegas mais próximos, aos quais pediam ajuda ou ajudavam, consoante a situação. Pelo contrário, mostravam inúmeras dificuldades no respeito pelos colegas, designadamente pelas suas intervenções, e pouca autonomia.

Importa destacar que, embora nem todos os alunos intervissem por iniciativa própria na dinâmica em grande grupo, observava-se que a maioria procurava participar frequentemente. Todas estas informações são apresentadas no Anexo N.

2.5. Identificação de potencialidades/fragilidades

As potencialidades identificadas relacionavam-se essencialmente com as competências específicas das áreas disciplinares, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio, nas quais a maioria dos alunos demonstrava ter realizado as aprendizagens esperadas para período do ano letivo em apreço. Para além disso, segundo a orientadora cooperante, eram capazes de trabalhar cooperativa ou colaborativamente, em pares ou trios, tendo-se verificado que, sempre que sentiam necessidade, eram capazes de pedir ajuda ao colega mais próximo e/ou ajudá-lo.

Revelavam, ainda, interesse pelas Expressões Artísticas, em geral, assim como pela leitura e pela generalidade das aprendizagens. Assim, na globalidade, verificou-se que este grupo de alunos era bastante participativo e interessado. Porém, os alunos apresentavam inúmeras dificuldades no respeito pelas regras de interação, sobretudo em manter o silêncio e esperar a vez, atentos às intervenções dos elementos do grande grupo, sendo estas as suas principais fragilidades. Importa salientar, ainda, que alguns estudantes mostravam fraca autonomia, necessitando de *feedback* constante de um adulto para realizar as atividades.

É de assinalar a existência de dois alunos que se encontravam num nível muito diferente dos pares relativamente à leitura e escrita, o que, por vezes, influenciava o seu desempenho na disciplina de Matemática. Neste sentido, a divergência do grau de competência destes alunos constituiu uma potencialidade para promover competências no âmbito da cooperação, interajuda e autonomia dentro do grupo, especialmente com um dos alunos.

Para finalizar, é fulcral caracterizar sumariamente estes dois alunos com maiores dificuldades nas competências linguísticas, no sentido de orientar o trabalho que deverá ser desenvolvido com eles. Um deles, revelava ter iniciado um projeto pessoal de leitor, demonstrava gosto pela Matemática, assim como por outras disciplinas, nomeadamente pela maioria das Expressões Artísticas. O outro discente não evidenciava um projeto pessoal de leitor que lhe permitisse dar sentido à leitura e escrita e manifestava dificuldades em grande parte das áreas disciplinares, excetuando Expressão e Educação Físico-Motora, para a qual se mostrava motivado.

2.6. Problemática e objetivos

Tal como foi mencionado anteriormente, na caracterização da turma, antes da prática de ensino, os alunos manifestavam um nível de desempenho semelhante em Português, Matemática e de Estudo do Meio, tendo, de um modo geral, atingido os objetivos definidos até à data. No que se refere às Expressões, à exceção de Expressão e Educação Plástica, os alunos não desenvolviam, de forma regular, atividades relacionadas com estas áreas. Por outro lado, o facto de existirem dois alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem da leitura e da escrita foi visto como uma potencialidade, na medida em que podia fomentar o desenvolvimento de atitudes e aprendizagens cooperativas entre os estudantes. No âmbito das fragilidades, destacou-se a falta de atitudes de respeito mútuo e a fraca autonomia que determinados alunos demonstravam na realização das tarefas de sala de aula.

Face às fragilidades e potencialidades identificadas no contexto educativo, e atendendo ao facto de os alunos terem, na sua generalidade, atingido as competências previstas, importava ampliar algumas dessas competências, trabalhando na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) (cf. Lourenço, 2007). Neste sentido, as questões-problema que se colocaram foram: *Como estimular o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, nos seus diferentes domínios?; Como melhorar a capacidade de resolução de problemas?; Como melhorar o comportamento dos alunos, designadamente no cumprimento das regras de sala de aula e no desenvolvimento da autonomia?; Como implementar mais atividades de Expressões Artísticas e Estudo do Meio?; Como promover a interdisciplinaridade?*

Considerando que os alunos eram relativamente competentes na leitura e capazes de escrever pequenas frases, conhecendo já alguns conteúdos de CEL, tornou-se pertinente implementar atividades no sentido de desenvolver a reflexão sobre a língua, para desenvolver estas três competências linguísticas de forma integrada (leitura, escrita, CEL). Assim, pretendia-se melhorar o desempenho dos alunos nas competências de língua, bem como a sua capacidade de pensar sobre os processos linguísticos e compreendê-los, sem recorrer à exposição de regras e categorias que apelam somente à memorização.

Além disso, uma vez que a turma revelava competência relativamente à maioria dos conteúdos matemáticos programados para este 1.º ano, pareceu importante desenvolver as suas capacidades transversais, de modo a potenciar as

suas competências matemáticas nos vários temas matemáticos. Neste âmbito, deve referir-se que os estudantes já efetuavam algumas atividades de resolução de problemas, pelo que se procurou aprofundar o trabalho anteriormente realizado, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento da comunicação matemática.

Relativamente às atitudes dos alunos, o inconsistente respeito mútuo prejudicava o bom funcionamento da sala de aula e a manutenção de um ambiente propício à aprendizagem. Portanto, considerou-se fulcral agir pedagogicamente neste domínio, implementando estratégias e mecanismos que incentivassem os alunos a alterar a sua conduta em sala de aula, através da autorreflexão sobre as suas atitudes.

Assim, e na sequência das questões-problema colocadas, definiram-se objetivos gerais para o PI:

- desenvolver a consciência linguística dos alunos;
- desenvolver a capacidade de resolução de problemas dos alunos;
- desenvolver a autonomia dos alunos;
- incentivar o respeito mútuo entre alunos e entre alunos e adultos.

A consecução destes objetivos implicou a implementação de estratégias gerais, nomeadamente de rotinas que possibilitassem o desenvolvimento de algumas competências dos alunos, bem como de estratégias específicas em cada área disciplinar e entre áreas disciplinares, com base na interdisciplinaridade.

Dada a existência de níveis diferenciados entre os alunos, nomeadamente de dois alunos com bastantes dificuldades na leitura e escrita, pretendia-se igualmente privilegiar a diferenciação pedagógica, propondo aos estudantes tarefas proveitosas que lhes permitissem efetivamente desenvolver as suas competências.

Por fim, considerou-se que este seria um contexto adequado para desenvolver uma investigação relacionada com o desenvolvimento da consciência linguística nos primeiros anos de escolaridade, formulando-se as seguintes questões orientadoras: *As atividades pela descoberta, que apelam à reflexão gramatical, fazem emergir conhecimentos gramaticais sem que estes tenham sido explicitados?; A discussão e a partilha de ideias sobre aspetos gramaticais contribuem para a explicitação progressiva de conteúdos de CEL?*

3. FUNDAMENTAÇÃO DOS OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA

Os objetivos definidos para a intervenção no contexto educativo e a problemática que os motiva pressupõem um conjunto de opções metodológicas com implicações na gestão do currículo e nas situações de aprendizagens a propor aos alunos. Estas encontram-se fundamentadas, em seguida, com base nos documentos normativos do 1.º CEB, assim como num quadro teórico de referência. Apresenta-se, assim, uma análise reflexiva e fundamentada, com especial destaque para o tema de investigação.

3.1. Desenvolver a consciência linguística

As orientações curriculares relacionadas com o ensino de Português têm sofrido, ao longo dos anos, diversas alterações. No que respeita ao ensino da gramática, embora se tenham notado algumas intenções de mudança em determinadas épocas, o seu ensino centrou-se, de forma geral, em atividades “repetitivas, baseadas na mera identificação de categorias e memorização de etiquetas ou definições” (Pereira, 2010, p. 147).

No entanto, em 2008, as conclusões de estudos preparatórios para a elaboração de um novo programa de Português revelaram a importância de modificar o ensino da gramática, uma vez que se verificou a existência de um grande número de alunos, em final de ciclo, com dificuldades em exercícios que implicassem conteúdos gramaticais, bem como muitos professores a desvalorizar a competência de Funcionamento da Língua (cf. Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011).

Em 2009, entra em vigor o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), reforçando as orientações definidas no *Currículo Nacional para o Ensino Básico* (2001) e atribuindo à competência de Funcionamento da Língua a designação de Conhecimento Explícito da Língua (CEL). É de destacar que o CEL passa a situar-se no mesmo patamar das competências de Leitura, Escrita, Expressão Oral e Compreensão do Oral, tornando-se necessário o desenvolvimento de um trabalho específico e articulado com as restantes competências (cf. Costa, 2009).

Desta forma, o CEL é encarado como uma competência autónoma e nuclear, não tendo somente um carácter “instrumental e transversal”, representando um

conjunto de saberes que serão mobilizados de forma contínua em todas as competências e no quotidiano dos alunos (Costa et al., 2011, p. 7).

Relativamente à atribuição de uma designação diferente ao Funcionamento da Língua, esta ultrapassa meras questões de categorização, tendo por base asserções bastante relevantes associadas ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, assume-se que, na perspetiva do Funcionamento da Língua, na reflexão sobre a língua não se estabelece qualquer relação com o conhecimento implícito dos alunos e centra-se essencialmente na correção do erro (cf. Costa et al., 2011). Pelo contrário, com a designação CEL reconhece-se a existência de uma gramática implícita a partir da qual é construído o conhecimento explícito dos alunos, isto é, aceita-se *a priori* que todos os falantes possuem um conhecimento interiorizado sobre a língua. Logo, o desenvolvimento desta competência possibilita uma progressiva consciencialização desse mesmo conhecimento implícito e inconsciente dos alunos (Cardoso, 2008; Costa et al., 2011; Pereira, 2010).

O ensino da gramática é, então, um meio de explicitar o conhecimento que os alunos já possuem e usam diariamente, mas não de forma consciente (Cardoso, 2008). Assim, no âmbito desta competência, pretendia implementar-se atividades pela descoberta, que, além de se basearem em propostas que confrontavam os alunos com situações desafiantes, fazendo-os refletir sobre a língua, possuíam também uma componente lúdica e estimulante e atribuía-lhes um papel mais ativo na aquisição das suas próprias aprendizagens (Pereira, 2010).

Abandonou-se, portanto, a perspetiva mais “clássica” de ensino dos conteúdos gramaticais, que “foi sempre uma espécie de barro que se atira à parede na esperança que cole e, mais tarde, o aluno saiba moldar” (Amor, 2009, p.100) e tentou evoluir-se para uma perspetiva “da aula de língua como discussão, reflexão e interação na busca e na descoberta de regras de funcionamento da língua em situações de uso” (Sousa & Cardoso, 2005, p. 62).

A implementação de atividades de CEL na sala de aula deve incluir fases como a observação, a manipulação de dados, a reflexão e, conseqüentemente, a descoberta e sistematização de regularidades da língua (Pereira, 2010; Sim-Sim & Rodrigues, 2006). Além disso, é fundamental partir-se do “conhecimento intuitivo que o aluno tem”, bem como utilizar “dados linguísticos reais, conhecidos pelos alunos” (Sim-Sim & Rodrigues, 2006, p. 127) que criem uma ligação com o uso social da língua (Pereira, 2010).

Resumidamente, a alteração de Funcionamento da Língua para CEL assenta na proposição de que esta é uma competência que não se limita à pura exposição de conceitos e regras do funcionamento linguístico, uma vez que se pressupõe à partida que os alunos já detêm esse conhecimento, apesar de não terem consciência de que o usam recorrentemente. Deste modo, o papel do ensino passa pela explicitação e reflexão acerca desse conhecimento que os alunos já interiorizaram.

A acrescentar ainda que vários autores defendem que a reflexão gramatical é uma atividade que contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, facilitando a distinção entre a escrita e a oralidade e favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita (cf. Duarte, 2000; Sim-Sim, 1998). Nesta linha de ideias, importa afirmar que o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento gramatical são fatores de sucesso escolar, permitindo a prossecução de objetivos diversificados (cf. Duarte, 2008; Costa et al., 2011).

Num contexto de 1.º ano de escolaridade, especialmente num em que os alunos eram, de um modo geral, relativamente competentes na leitura e na escrita, importava investir nestas competências, através do desenvolvimento da consciência linguística, até porque, para que os alunos possam ler e escrever com competência, necessitam de conhecer bem o sistema da língua (Pereira, 2010; Sim-Sim, 1998). Assim sendo, o desenvolvimento da consciência linguística instituiu-se como um aspeto imprescindível, no sentido em que “é uma pré-condição para a fluência de leitura e a proficiência da escrita” e, por conseguinte, um fator de sucesso escolar em todas as disciplinas (Duarte, 2008, p. 14).

É, igualmente, crucial mencionar que à entrada do 1.º CEB as produções das crianças apresentam uma enorme variedade linguística, na medida em que foram expostas a padrões linguísticos diferentes, pelo que se torna necessário sistematizar o conhecimento implícito que já possuem e criar situações que gerem controlo sobre esse mesmo conhecimento (Sim-Sim & Rodrigues, 2006). Dado que algumas investigações realçam o papel transversal da consciência linguística na aquisição de competências de literacia, torna-se fulcral o seu desenvolvimento desde os anos iniciais de escolaridade (cf. Duarte, 2008).

A consciência linguística consiste, então, numa “fase do processo de desenvolvimento do conhecimento metalinguístico em que o sujeito falante se torna capaz de reflectir sobre as regras de funcionamento e uso da sua própria língua” (Sim-Sim & Santos, 2006, p. 65). Isto é, “começam progressivamente a revelar algum

conhecimento relativamente às propriedades da língua que falam” (Cardoso, 2008, p. 145).

Por outras palavras, a consciência linguística entende-se como um “estádio intermédio” entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito da língua (Duarte, 2008, p. 18). Nesta etapa, verifica-se a existência de uma capacidade de reflexão, consciencialização e sistematização de algumas regras e/ou propriedades formais da língua (Duarte, 2008; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim & Rodrigues, 2006; Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006). Logo, ao terem comportamentos deste género, as crianças demonstram já uma visão “distanciada e não holística do conhecimento da língua” e, portanto, uma consciência linguística (Duarte, 2010, p. 12).

Sucintamente, embora diversos autores atribuam uma definição sensivelmente diferente a este conceito, e possam divergir no que toca ao seu surgimento no desenvolvimento linguístico, é consensual que a consciência linguística se prende com a capacidade de o sujeito compreender as características da sua língua.

A este respeito, Ançã e Alegre (2003, citado por Oliveira, 2012) defendem que a consciência linguística se manifesta na criança desde da fase inicial da aquisição da língua materna, sendo apenas uma consciência diferente da de um adulto.

Não obstante, aquilo que se julga ser unânime entre vários autores é o facto de a consciência linguística não ser “específica de nenhum grupo etário” e fomentar o desenvolvimento de processos “linguísticos e cognitivos” (Oliveira, 2012, p. 24).

Importa, igualmente, salientar que essa capacidade de reflexão acerca da sua própria língua se reflete nos domínios fonológico, morfológico, sintático ou semântico (cf. Duarte, 2010; Sim-Sim & Santos, 2006).

Quanto à consciência fonológica, o aspeto da consciência linguística que começou a ser estudado mais cedo, consiste na capacidade “de identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8), que se traduz na manipulação de sílabas e segmentos. Habitualmente, esta consciência emerge em idade pré-escolar e revela-se, por exemplo, quando as crianças inventam rimas.

Por sua vez, a consciência morfológica, que desempenha um papel determinante após a aprendizagem inicial da leitura, especificamente, na compreensão do que se lê, define-se como a “capacidade de identificação e manipulação de morfemas com significado gramatical . . . e com significado lexical” e observa-se, por exemplo, quando um falante recorre à estrutura interna da palavra para compreender vocábulos desconhecidos (Duarte, 2010, p. 13).

Em relação à consciência sintática, Duarte (2010, p. 14) define-a como a capacidade de identificar “frases e os sintagmas, assim como os processos de concordância”. Pode evidenciar-se quando as crianças repetem lengalengas, quando conseguem retirar ideias-chave de um parágrafo ou quando escrevem frases mais complexas e com variedade de palavras (Duarte, 2010). Constitui um domínio relevante para a aquisição da leitura e da escrita, pois auxilia na compreensão de leitura e contribui para a melhoria das produções textuais.

Por último, a consciência lexical/semântica, é tanto maior quanto maior for o capital lexical do falante (Duarte, 2010). E, tal como afirma Duarte (2011, p.9), as “palavras são instrumentos extremamente poderosos”, facilitando a compreensão e a verbalização de ideias, quer escritas, quer orais. As crianças manifestam esta consciência, por exemplo, através de brincadeiras com os antónimos das palavras.

É, neste âmbito, pertinente sublinhar que o desenvolvimento da consciência linguística nos diferentes domínios, acima indicados, resulta de um desenvolvimento sucessivo e sistemático (Sim-Sim, et al., 2006), implicando a implementação de atividades devidamente planificadas, estruturadas e estimulantes para os alunos.

Retomando o ano de escolaridade em questão, parece fundamental o contacto dos alunos com atividades inovadoras que, por sua vez, lhes permitam adquirir um grau de conhecimento mais aprofundado sobre a língua. Por outro lado, caso a estimulação da consciência linguística seja ativada frequentemente na sala de aula, os alunos terão oportunidade de evoluir, progressivamente, do estágio de conhecimento implícito para estádios mais complexos e próximos do conhecimento explícito (Duarte, 2008; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Um trabalho recorrente de promoção do desenvolvimento da consciência linguística implica a criação de atividades pela descoberta que coloquem desafios aos alunos, obrigando-os a refletir sobre aspetos da língua. Para tal, as propostas devem envolver tarefas que estimulem a manipulação e a identificação de unidades estruturais da frase, melhorando o desempenho dos alunos na leitura e na escrita (Duarte, 2008).

Todavia, a relação que se estabelece entre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e a consciência linguística não é “unidireccional” (Duarte, 2010, p. 13). Isto é, se, por um lado, a consciência linguística influencia o sucesso na aquisição das competências de leitura e de escrita, por outro, o domínio dessas mesmas

competências promove também o desenvolvimento da consciência linguística (Duarte, 2010).

Vários autores se debruçaram sobre esta temática, elaborando investigações que lhes permitiram tecer conclusões sobre o processo de desenvolvimento linguístico das crianças, não sendo aqui o lugar para aprofundar essas propostas.

Porém, no âmbito do trabalho a desenvolver no primeiro ano de escolaridade, é importante destacar o trabalho desenvolvido por Tisset (2005) com a atividade *Tri de mots*, adaptado para o português por Santos et al. (2014) com a proposta didática *Às voltas com as palavras*.

A atividade desenvolvida por Tisset (2005) – *Tri de mots* – coloca as crianças numa situação em que são confrontadas com palavras que têm de agrupar, segundo critérios criados por si.

À medida que se evolui na realização da tarefa, os critérios que envolvem uma reflexão elementar, como o tamanho das palavras, os sons e as letras que as constituem, são eliminados, estimulando a procura de novos critérios com maior rigor e complexidade. Deste modo, os alunos não estudam apenas o funcionamento das palavras, mas sim a relação que elas estabelecem entre si, efetuando, por isso, uma operação cognitiva superior (Tisset, 2005).

Por outro lado, a experiência de agruparem as palavras corresponde efetivamente a uma categorização das palavras, proporcionando uma aquisição mais significativa dos conteúdos, na medida em que os alunos descobrem a classe das palavras de uma forma mais lúdica e dinâmica (por exemplo, a pares e/ou em pequenos grupos), ignorando as definições complexas (Tisset, 2005).

Santos et al., (2014) pretendeu estudar os efeitos que um trabalho de estimulação da consciência sintática tem em alunos do 1.º ano de escolaridade, analisando as suas conceções acerca das classes de palavras, através de uma abordagem faseada e que apela à reflexão gramatical e à participação ativa dos alunos nas tarefas de CEL.

Para tal, propôs a atividade *Às voltas com as palavras*, com base em Tisset (2005), em que parte de textos explorados anteriormente com os alunos, selecionados de entre um conjunto de obras de literatura para a infância incluídas no Plano Nacional de Leitura, “assegurando-se, desta forma, que o léxico e as estruturas sintáticas utilizadas não constituem um impedimento à realização da atividade” (Santos et al., 2014, p. 7). Durante o ano letivo, a atividade foi implementada quatro vezes e

envolveu quatro etapas: o professor distribuiu, pelos grupos de alunos, pequenas tiras de papel com frases previamente exploradas; os alunos recortam as palavras que constituem aquela frase; cada grupo organiza as palavras em conjuntos, discutindo os critérios que justificam a organização efetuada; e, por fim, cada grupo apresenta à turma o trabalho que desenvolveu e explica os critérios definidos para cada grupo de palavras.

Com a implementação desta atividade, pretende-se que os alunos, além de manipularem frases e palavras, utilizem os seus conhecimentos prévios para organizar um conjunto de palavras num grupo, de acordo com um critério que reflita o que essas palavras têm em comum (cf. Santos et al., 2014). Desta forma, quer a discussão dos critérios no seio dos grupos, quer a apresentação dos critérios encontrados à turma, faz “emergir as intuições e os conhecimentos dos alunos sobre as palavras” (Santos et al., 2014, p. 8).

Analisando os resultados da sua investigação, observa-se que a divisão de palavras realizadas pelos alunos apoiava-se nos domínios do conhecimento ortográfico, que não faz parte da gramática implícita, e das consciências fonológica, morfológica, semântica e sintática. Verifica-se, ainda, um maior número de critérios que se relacionam com o domínio do conhecimento ortográfico, entre eles: as palavras começam ou terminam com a mesma letra, as palavras que têm a mesma quantidade de letras ou as palavras possuem letras em comum. O domínio da consciência sintática parece ser o menos utilizado, embora seja crucial mencionar que, com esta divisão/categorização de palavras, os alunos conseguiram identificar a classe de palavras nome.

Os resultados destas investigações indicam, portanto, que esta tipologia de atividades, além de contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística nos seus diferentes domínios, apela igualmente ao contributo do aluno no processo de ensino e aprendizagem e torna gradualmente explícito, através da reflexão gramatical, o conhecimento implícito dos sujeitos.

Em suma, se a consciência linguística contribui decisivamente para o sucesso dos alunos na leitura e na escrita e, por conseguinte, o seu desempenho em outras áreas disciplinares, é importante fomentar o seu desenvolvimento. Deste modo, importa expor os alunos a contextos ricos em experiências linguísticas com “variedade vocabular, estrutural e de género” para que o desenvolvimento linguístico se processe de forma mais rápida (Duarte, 2010, p. 15), mediante a introdução de uma série de

práticas metodológicas diversificadas em sala de aula, ajustadas ao nível etário e linguístico dos alunos.

3.2. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas

No que respeita à resolução de problemas, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) sublinha a importância de os alunos viverem experiências diversificadas que incluam a resolução de problemas, ao passo que Ponte (2010, p. 15) defende que a capacidade de encontrar soluções para situações diversas é de extrema importância para todos os indivíduos, devendo “permeiar todo o trabalho na escola”.

A este respeito, o National Council of Teachers of Mathematics (2008) salienta que, ao desenvolverem diferentes representações de ideias matemáticas, os alunos aperfeiçoam a sua capacidade de resolução de problemas. Essas representações emergem quando se propõe aos alunos tarefas com elevado nível de exigência cognitiva (cf. Stein & Smith, 1998; Canavarro & Santos, 2012).

A atividade de resolução de problemas requer a compreensão de uma situação, a sua representação, a conceção e execução de um plano de resolução e, ainda, a reflexão, que consiste na verificação da veracidade da solução encontrada e que deve ser incentivada pelo professor (Ponte & Serrazina, 2000). A fase da reflexão, principalmente quando é alargada ao grupo-turma, permite que os alunos conheçam diversas estratégias de resolução de problemas, tal como a sua eficácia, e aprofunda as capacidades matemáticas de todos (Ponte & Serrazina, 2000).

Neste âmbito, adquire sentido uma abordagem exploratória da Matemática, visto que se baseia numa prática adequada aos desafios curriculares atuais, no que respeita ao desenvolvimento de capacidades como a resolução de problemas, a comunicação e o raciocínio matemáticos e à aprendizagem significativa de conteúdos (Canavarro & Santos, 2012).

O ensino exploratório da Matemática atribui maior relevância à exploração e à investigação de situações, pressupondo que aprender Matemática é sobretudo fazer Matemática (NCTM, 2008). As tarefas de cunho exploratório possuem, então, um carácter não rotineiro, para envolver e motivar os alunos, através da mobilização de conhecimentos intuitivos, da execução de processos conscientes e inconscientes (Ponte, 2010; Silvestre & Ponte, 2012).

Assim sendo, as tarefas devem ser selecionadas cuidadosamente pelo professor, de modo a desafiar os alunos, a aprofundar a sua compreensão de conteúdos matemáticos, a apelar à construção e resolução de problemas e a promover a comunicação sobre a Matemática na sala de aula (Canavarro & Santos, 2012). As tarefas propostas devem possibilitar o surgimento de ideias, procedimentos e conceitos matemáticos que deverão, depois, ser discutidos e sistematizados em coletivo (Ponte, 2005; Canavarro, 2011; Stein, Engle, Smith & Hughes, 2008).

Ao realizar esta tipologia de tarefas, os alunos desenvolvem inúmeras capacidades matemáticas, na medida em que não têm à sua disposição um método de resolução imediato e necessitam de adotar estratégias que lhes permitam encontrar a resposta, construindo e aprofundando ideias matemáticas (Branco & Ponte, 2014; Ponte, 2010). Logo, a aprendizagem dos alunos decorre de um trabalho suportado em tarefas matemáticas centradas na discussão com os colegas e com o professor, na qual surgem processos importantes de negociação de significados (Bishop & Goffree, 1986; Ponte, 2005; Canavarro, 2011).

As aulas de ensino exploratório podem dividir-se em quatro fases: introdução da tarefa, realização da tarefa, discussão da tarefa e sistematização das aprendizagens matemáticas (Canavarro, 2011; Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012; Oliveira, Menezes & Canavarro, 2013).

Como defendem os mesmos autores, na primeira fase, o objetivo é assegurar que todos os alunos compreendem a tarefa que têm de efetuar e que se sentem motivados para a fazer.

Na fase de realização da tarefa, os alunos devem trabalhar autonomamente, de preferência, em grupos ou a pares, para que possam mobilizar os seus conhecimentos prévios, discutir e partilhar ideias para alcançar um consenso (Ponte, 2010; Silvestre & Ponte, 2012). Nesta fase, o professor deve circular constantemente pelos grupos de trabalho, interagindo com todos, no sentido de conhecer as ideias dos alunos e, caso seja necessário, orientá-los e apoiá-los, com o cuidado de não fornecer qualquer indicação que reduza o nível cognitivo da tarefa (cf. Anghileri, 2006; Canavarro, 2011; Canavarro et al., 2012; Oliveira et al., 2013).

Na fase de discussão da tarefa, o grande propósito é o de, em grande grupo, comparar, confrontar e discutir as estratégias e ideias matemáticas dos alunos, promovendo sempre o desenvolvimento dos conteúdos e das capacidades matemáticas (Ponte, 2010; Canavarro, 2011).

A última fase caracteriza-se por ser o momento de institucionalização da(s) aprendizagem(ns) matemática(s) visada(s) pelo professor, dependendo, assim, bastante do trabalho desenvolvido nas fases de realização e de discussão da tarefa e constituindo um momento fulcral para a aprendizagem de todos (cf. Ponte, 2010; Canavarro, 2011; Canavarro et al., 2012).

Para concluir, o ensino exploratório apoia o desenvolvimento de capacidades matemáticas e de aprendizagens relacionadas com conceitos e procedimentos novos, assim como o desenvolvimento de capacidades transversais, como a cooperação ou o sentido crítico, fomentando, igualmente, o gosto pela Matemática (cf. Canavarro, 2011; Ponte, 2010; Silvestre & Ponte, 2012; Stein et al., 2008).

3.3. Desenvolver a autonomia

O desenvolvimento da autonomia é extremamente importante e, para tal, pretendia proporcionar-se aos alunos situações nas quais tivessem a oportunidade de participar na gestão e organização do trabalho individual e de grupo. Assim, importava criar rotinas para dar a conhecer aos alunos, pelo menos, parte da organização do tempo e ajudá-los, assim, a contribuir para o sucesso do trabalho de grupo.

Considerando que a “construção de projectos está intimamente ligada à própria construção da autonomia” (Barroso, 1998, p. 26), uma das estratégias globais do PI passava pela utilização da metodologia de trabalho de projeto como um veículo promotor deste objetivo. A realização de um projeto implica um ponto de partida, que desencadeia o processo e representa o motivo pelo qual se elabora esse projeto, e um ponto de chegada (Katz, Bairrão Ruivo, Lopes da Silva & Vasconcelos, 1998).

Acima de tudo, um projeto parte do pressuposto de que são os próprios intervenientes que o sugerem, orientam e concluem, podendo, sempre que considerem necessário, produzir alterações, uma vez que são suficientemente autónomos para assumirem o papel de agentes de mudança relativamente ao seu conhecimento (Katz et al., 1998). A implementação de um projeto com uma turma implica, por um lado, que todos os elementos participem ativamente na conceção, tomada de decisões, execução e avaliação (Katz et al., 1998), e, por outro lado, que o professor disponibilize os instrumentos de regulação para auxiliar os alunos nas diferentes fases (Katz & Chard, 2009; Niza, 2012).

A execução de um projeto implica negociação, o que, além de ter impacto na autonomia dos alunos (Katz et al., 1998; Katz & Chard, 2009), também contribui para o desenvolvimento do respeito pelos diferentes pontos de vista e, por conseguinte, da cidadania, através do estabelecimento de processos democráticos (Vasconcelos, 2011). Desta forma, as crianças adquirem conteúdos disciplinares e crescem social e intelectualmente (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos, 2011; Niza, 2012). Para além disso, são “estratégias de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens e do trabalho” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 69).

Por fim, os projetos possibilitam igualmente a participação dos pais e Encarregados de Educação, através dos diálogos que têm com os seus educandos no decorrer do projeto e da sua visita à escola para conhecer o(s) produto(s) finais, especialmente no momento de comunicação (Katz & Chard, 2009). Estes projetos têm, portanto, grandes possibilidades de aumentar a participação da família na escola, motivando os alunos e contribuindo para a sua integração escolar.

3.3. Incentivar o respeito mútuo

Relativamente ao desenvolvimento do respeito mútuo, sendo este um aspeto imprescindível para a criação de uma relação e de um clima positivos na sala de aula (tanto entre o professor e o aluno, como entre os alunos), a comunicação é “o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica” (Vieira, 2000, p. 9).

Comunicar caracteriza-se por um “processo dinâmico de dar e de receber” que é bastante influenciado pelas relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula (Vieira, 2000, p. 37). Neste sentido, é primordial que os alunos (e o professor) comuniquem, mas que tenham a capacidade de se ouvir uns aos outros, atribuindo importância e mostrando interesse pelo contributo de todos.

Niza (2012) defende que as questões relacionadas com as atitudes e competências sociais se constroem através de um sistema aberto de comunicações, no qual os alunos e os professores, em conjunto, experienciam e criam a sua própria democracia. Deste modo, cria-se uma relação sustentada na entreajuda e no respeito, em que predomina a livre expressão e a cooperação. Então, o desenvolvimento do respeito mútuo na sala de aula passa pelo cultivo de um diálogo permanente, assim como da compreensão das diferenças individuais (Niza, 2012).

É, ainda, fundamental que os alunos, principalmente num 1.º ano de escolaridade, possam, em situações regulares, ler para os colegas, sendo esta uma atividade que pode fomentar o respeito pelo outro. Assim sendo, pretendia incluir-se nas rotinas de sala de aula momentos de «**leitura para si**» – leitura individual, silenciosa e livre – e de «**leitura para os outros**», privilegiando uma leitura em voz alta, para os colegas, que deverá ser preparada (Bastos, 1999, p. 289).

Quanto às modalidades de avaliação, a autoavaliação é um procedimento essencial na sala de aula, promovendo a reflexão dos alunos sobre as suas atitudes, as suas aprendizagens e as suas dificuldades. É, portanto, uma modalidade de avaliação de extrema relevância, na medida em que o indivíduo é mais facilmente capaz de se auto corrigir se compreender o seu erro (Hadji, citado por Santos, 2000).

Relativamente às modalidades de trabalho, investiu-se na cooperação, assumindo a heterogeneidade como uma potencialidade e usufruindo do facto de a turma ser competente em situações cooperativas. Fomentou-se o desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais, o que influi positivamente no respeito mútuo e na autoestima dos alunos (cf. Alexander et al., citado por Morgado, 2004; Bennet & Dunne, citado por Morgado, 2004).

É de sublinhar que a organização dos alunos a pares e/ou em pequenos grupos implica que se unam para atingir um objetivo comum que só é alcançado se for assumido por todos os elementos (Niza, 2012), contribuindo para que os alunos adquiram inúmeras competências, não só em termos disciplinares, mas também a nível social. Além de que esta modalidade de trabalho fomenta a integração e a entreaajuda, impedindo que se continue com “a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (Niza, 2012, p. 356).

Esta opção metodológica requer da parte do professor um papel ativo, designadamente na manutenção da disciplina na sala de aula, no entanto, “o controle, a avaliação e a correcção de comportamentos . . . desajustados” não devem estar somente a cargo do professor e, nesta linha de pensamento, procurou-se que fossem os próprios alunos a refletir e a monitorizar os seus comportamentos (Silva, 2005, p. 100).

4. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

O ponto de partida de uma investigação resulta da definição de “O QUÊ, QUANDO E ONDE se vai investigar” (Sousa & Baptista, 2011, p. 20), pelo que, após se escolher a consciência linguística como objeto de aprofundamento da investigação, foi importante delimitar o tempo de estudo às seis semanas de intervenção pedagógica, assim como articular essa investigação com a implementação do PI desenvolvido em contexto escolar, neste caso, num 1.º ano de escolaridade.

A realização do estudo integrado neste relatório constitui, assim, uma tentativa de gerar conhecimentos que possam ser aplicados à prática educativa (cf. Sousa, 2005), inscrevendo-se numa lógica com algumas características da investigação-ação.

Neste sentido, é objetivo geral desse processo investigativo *promover o desenvolvimento da consciência linguística*, sendo definidos como objetivos específicos: verificar se os alunos descobrem regularidades linguísticas (nos planos fonológico, semântico, sintático, das classes de palavras ou da representação gráfica e ortográfica), através de atividades de reflexão gramatical; verificar se a discussão em pequenos grupos ajuda os alunos a refletirem sobre a língua; e, por último, verificar se a partilha de descobertas gramaticais contribui para a explicitação progressiva de conteúdos de CEL.

Na construção do PI, bem como na investigação desenvolvida durante a intervenção pedagógica, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, sendo as técnicas de recolha de dados utilizadas: a observação participante, análise documental e entrevistas informais aos alunos e uma de carácter mais formal à orientadora cooperante, cujo guião se encontra no Anexo O.

Em determinados contextos, alguns métodos de investigação podem comprometer a espontaneidade das ações dos participantes e a observação é uma excelente técnica, especialmente “quando se trata de alunos com o seu professor numa sala de aula” (Sousa, 2005, p. 109). Por outras palavras, a observação possibilita o registo imediato de “acontecimentos, comportamentos e atitudes . . . sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2005, p. 109).

Globalmente, as vantagens de uma investigação apoiada na observação prendem-se com o facto de se poder registar os acontecimentos enquanto ocorrem, assim como com a relação que se estabelece entre os participantes, a qual se

desenvolve naturalmente (cf. Sousa, 2005). Todavia, nem todas as técnicas possuem somente vantagens, pelo que a observação envolve, igualmente, aspetos menos positivos, nomeadamente a impossibilidade de se poder observar todos os acontecimentos fidedignamente e o seu carácter subjetivo, uma vez que o observador pode influenciar os seus registos, com base nas impressões que tem dos participantes (Sousa, 2005). Além disso, o investigador não tem a capacidade de prever tudo o que vai acontecer, podendo, por isso, não observar um facto pertinente (Sousa, 2005).

Por outro lado, a observação participante traz muitas vantagens ao processo investigativo, na medida em que o observador se implica verdadeiramente “na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior” (Sousa, 2005, p.113). Desta forma, ao interagir com as pessoas e ao integrar-se nas atividades de investigação, o investigador compreende mais facilmente o modo como pensam e como agem, recolhendo dados que um observador exterior não conseguiria (cf. Sousa, 2005; Sousa & Baptista, 2011).

A observação participante, quer no PI, quer na investigação desenvolvida, ocorreu durante todo o processo de recolha de dados, facilitando a interação com os participantes e possibilitando o registo de diálogos pertinentes. O método de observação adotado foi, segundo Sousa e Baptista (2011), categorial, visto que se utilizaram grelhas de registo de observações previamente delineadas. Para além do preenchimento das grelhas, registaram-se notas de campo que apresentavam acontecimentos, comportamentos e atitudes úteis para ponderar futuramente.

Relativamente à análise documental, outra das técnicas de recolha de dados utilizada, esta assume um papel relevante na investigação qualitativa, quer “seja complementando informações obtidas por outras técnicas, [quer] seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema”, porque, muitas vezes, “os documentos são as únicas fontes” de que o investigador dispõe para elaborar as suas conclusões (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

A análise documental dos produtos realizados pelos alunos assume, no âmbito do trabalho realizado, um lugar de destaque. Por um lado, a análise das fichas de avaliação sumativas e das fichas de trabalho contribuíram para complementar os dados recolhidos por observação no decurso da avaliação diagnóstica feita no PI. Por outro lado, o processo de recolha de dados, ao longo do desenvolvimento da

investigação, consistiu na análise documental das produções dos alunos no âmbito das atividades realizadas, em momentos diferenciados.

Quanto às entrevistas efetuadas, destaca-se a que foi proposta à orientadora cooperante, a qual assumiu o modelo de uma “entrevista semi-estruturada”, na medida em que foi elaborado um guião com os tópicos e questões, não permitindo que o entrevistado fugisse do tema, embora lhe atribuísse também alguma liberdade (Sousa & Baptista, 2011). Fizeram-se, igualmente, entrevistas informais, do tipo “extensivo”, aos restantes participantes, ou seja, aos alunos.¹ Deste modo, percebeu-se a forma como os alunos procederam e refletiram ao realizar as atividades propostas, permitindo evidenciar, não só o resultado do trabalho realizado em grupo, mas também os processos e procedimentos efetuados até esse resultado final. Estas entrevistas favoreceram o registo de notas de campo extremamente importantes, dando conta da progressão dos alunos ao nível dos seus conhecimentos gramaticais e da reflexão que faziam sobre a sua língua.

A etapa seguinte à recolha de dados prende-se com o tratamento desses mesmos dados. Para proceder, então, a esse tratamento, os dados foram revistos, uma vez que é crucial selecionar a informação que tem maior relevância e que responde às questões de investigação (Sousa & Baptista, 2011), e organizados, como acima referido, em grelhas de registos de observações², em grelhas de análise dos produtos dos alunos e em notas de campo. Este tratamento dos dados tinha como intuito encontrar padrões regulares que sustentassem as conclusões da investigação. Para tal, numa tentativa de facilitar a análise dos resultados, os dados foram organizados em tabelas e gráficos “para uma melhor leitura e interpretação” (Sousa, 2005, p. 302).

O tratamento de dados e subsequente apresentação de resultados foi realizado de forma a cumprir os princípios éticos que regem uma investigação desta natureza, designadamente garantindo a confidencialidade, o bem-estar e os direitos dos participantes. Sublinhe-se, ainda, que a análise dos dados baseou-se somente nas participações dos alunos e nos produtos produzidos, não tendo sido, em momento

¹ Estas caracterizam-se por serem entrevistas curtas que abrangem “um conjunto relativamente alargado da população” (Sousa & Baptista, 2011, p. 81).

² Estas grelhas foram construídas a partir da seleção de indicadores do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), das *Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) e da *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004).

algum, utilizados dados pessoais dos alunos. A confidencialidade foi uma preocupação predominante, substituindo-se em todos os registos efetuados os nomes dos alunos por letras, de modo a impedir o reconhecimento da sua identidade.

5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1. Princípios orientadores do Projeto de Intervenção

O plano de ação delineado no PI, de forma a atingir os objetivos definidos, tinha subjacente um conjunto de princípios pedagógicos que sustentavam e regulavam a intervenção educativa. Esses princípios referiam-se a orientações de índole construtivista, à cooperação, à diferenciação pedagógica e à integração curricular.

Importa sublinhar que, de entre os princípios acima referidos, o construtivismo foi aquele ao qual se tentou atribuir maior relevância, assumindo a conceção de que “aprender corresponde à conquista, pelo indivíduo, de níveis gradualmente mais elevados de consciência do mundo e da sua capacidade de agir sobre ele” (Santana, 2003, p. 9). As perspetivas construtivistas defendem que a criança constrói o seu conhecimento (Tonucci, 1986), uma vez que as “competências não se ensinam”, pelo que o professor apenas pode desencadear situações promotoras de construção de conhecimento (Perrenoud, citado por Santana, 2003, p. 23). Por outro lado, adotando este princípio, tentou operar-se na ZDP dos alunos, tal como já foi mencionado.

Assim sendo, procurou propor-se atividades que tivessem como ponto de partida os conhecimentos dos alunos, conferindo-lhes um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem e tentando criar condições para aprofundarem competências que já possuíam e desenvolverem novas competências, principalmente em Português, Matemática e Estudo do Meio.

Em Português, realizaram-se atividades no âmbito de todas as competências linguísticas e, especificamente na competência de CEL, implementaram-se atividades pela descoberta, as quais partiam do “conhecimento intuitivo” que os alunos possuíam sobre a língua (Sim-Sim & Rodrigues, 2006, p. 127), estimulando as suas capacidades de reflexão gramatical. Por sua vez, em Matemática, apostou-se em atividades que implicassem a mobilização de estratégias de resolução de problemas, por parte dos alunos, baseadas nas suas ideias matemáticas. Em Estudo do Meio, propôs-se a realização de um projeto, que partiu dos conhecimentos que os alunos tinham ou

pensavam ter acerca do tema “A água”. Por último, nas Expressões Artísticas e Físico-Motora, procurou avaliar-se, previamente à intervenção, as competências dos alunos, para que se pudesse aprofundar aquelas que já tinham adquirido e iniciar o desenvolvimento de novas competências, ou seja, trabalhar dentro da ZDP.

Tendo em conta que, como afirmam vários autores, as competências só se desenvolvem se os alunos forem confrontados com propostas complexas, do ponto de vista cognitivo, que os obriguem a recorrer aos seus conhecimentos prévios, como a resolução de um problema, a tomada de uma decisão, entre outros, procurou criar-se frequentemente situações deste género. Porém, tal nem sempre foi possível, na medida em que, não sendo esta uma tipologia de atividades comum na ação pedagógica da orientadora cooperante, tornou-se necessário propor também atividades pautadas pela exposição de conteúdos, centradas na professora, nas quais os alunos desempenhavam um papel mais passivo.

A acrescentar ainda que, sendo o ato de comunicar essencial na dinâmica da sala de aula, tentou aumentar-se a comunicação partilhada, criando-se vários momentos de diálogo entre alunos e professoras. Santana (2003) defende que a “comunicação mediada pela linguagem”, além de contribuir para a “estruturação das funções mentais superiores de um indivíduo”, remete “para uma concepção comunicativa da aprendizagem” (Santana, 2003, p. 9).

Numa perspetiva construtivista, não poderia ser esquecida a importância da cooperação e do conhecimento que se constrói na interação em grupo, pelo que se criaram inúmeros momentos de trabalho cooperativo. Tendo em conta que se definiram objetivos relacionados com o desenvolvimento da autonomia e com a promoção do respeito mútuo, a cooperação constituiu, portanto, outro dos princípios pedagógicos subjacentes à prática pedagógica. Tentou incluir-se, na generalidade das aulas, momentos de trabalho a pares e/ou em pequeno grupo, possibilitando o confronto de ideias, pontos de vista e modos de trabalho (Perrenoud, 1997).

Dada a inexperiência dos alunos em situações cooperativas, inicialmente, os trabalhos em grupo não se desenrolavam da melhor forma, verificando-se diversos conflitos no seio dos grupos, bem como uma fraca partilha de conhecimentos. Deste modo, e tendo em vista uma adoção sistemática de trabalhos a pares ou em grupos, foi fundamental criar dispositivos que facilitassem a gestão do grupo-turma, visto que a constante reorganização dos alunos na sala de aula, “nomeadamente na alternância

entre os momentos de trabalho em grande grupo e os momentos de trabalho em subgrupos” (Perrenoud, 1997), criou alguns problemas nesse domínio.

Decidiu-se, então, atribuir tarefas específicas aos elementos de cada grupo, tentando que todos se responsabilizassem pela sua tarefa, sentindo-se mais úteis e motivados para o trabalho, atingido mais facilmente o sucesso (Lopes & Silva, 2009). No entanto, continuaram a assinalar-se, ainda, alguns conflitos nos grupos de trabalho, o que era compreensível, pois os alunos não se encontravam muito familiarizados com esta modalidade de trabalho. Ao longo das seis semanas, procurou incentivar-se os alunos a dialogarem e a resolverem os seus conflitos autonomamente. Não obstante, em determinados momentos, revelou-se estritamente necessário intervir e conversar com os alunos, numa tentativa de compreender o motivo que gerou a discórdia, levando-o a repensar as suas atitudes e a refletir sobre as ações, de modo a impedir uma rutura, como sugerem Lopes e Silva (2009).

Além disso, durante os momentos de trabalho cooperativo, pesou-se fundamentalmente “a eficácia da didáctica em detrimento da eficácia da acção” (Perrenoud, 1997), conferindo-se um maior relevo a todo o processo, designadamente às aprendizagens adquiridas. Nesta ordem de ideias, embora em alguns casos a exclusão de elementos do grupo pudesse ter, possivelmente, impactos positivos no resultado final da atividade, optou-se por não o fazer. Pelo contrário, procurou-se estimular os alunos a cooperarem uns com os outros, identificando o problema e delineando estratégias de resolução, acreditando-se que, desta forma, os alunos desenvolveriam competências cruciais, ao nível da relação com os outros.

A implementação de atividades promotoras de cooperação entre os alunos permitiu que se pudesse ir ao encontro de outro princípio orientador da prática educativa: a diferenciação pedagógica. Isto é, ao trabalharem a pares ou em grupos, os alunos puderam aperceber-se das dificuldades de cada um, respeitá-las e ajudar-se mutuamente. Agindo deste modo, a diferenciação não implicou que se individualizasse o ensino, uma vez que se utilizou a heterogeneidade do grupo-turma para ajudar os alunos a terem êxito, na linha do que defendem Grave-Resendes & Soares (2002) e Niza (2012).

A integração curricular passou pela tentativa de articular as diferentes áreas disciplinares, inclusivé as Expressões Artísticas, que favorecem um desenvolvimento global, integrado e harmonioso, “tanto nos domínios físico e intelectual como nos da psicologia, do psiquismo, do social” (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977, p. 19).,

tornando possível o estabelecimento de uma “relação entre os vários saberes” (Reis & Adragão, 1992, p. 92).

Assim, em Matemática incluíram-se sempre atividades de leitura de enunciados, desenvolvendo a interpretação de enunciados, ideias e conteúdos matemáticos. A elaboração do projeto alusivo ao tema “A Água”, em Estudo do Meio, revelou-se o momento mais produtivo de integração curricular. Na fase de pesquisa, os alunos leram e interpretaram textos diversos, diferentes daqueles a que estavam habituados, construindo conhecimentos relacionados com as Ciências Naturais, ao mesmo tempo que melhoravam a competência de leitura. Seguidamente, escreveram textos com os conhecimentos que tinham adquirido, desenvolvendo a competência de escrita, cooperativamente. Ainda produziram cartazes, numa atividade de Expressão e Educação Plástica, e, por fim, apresentaram o projeto a públicos diferentes, aperfeiçoando as suas competências de expressão oral. Por sua vez, a língua portuguesa, sendo transversal a todas as atividades desenvolvidas, favoreceu recorrentemente um trabalho integrado de aprendizagem (Reis & Adragão, 1992).

5.2. Estratégias globais de intervenção

O plano de ação do PI integrava, quer os conteúdos e objetivos previstos pela orientadora cooperante para o período de intervenção, quer as opções tomadas pelo grupo de estágio que tinham em vista atenuar as fragilidades dos alunos. Definiram-se, assim, estratégias gerais, para cada um dos objetivos (cf. Anexo P).

5.2.1. Rotinas a manter e a implementar

As rotinas foram uma grande aposta do grupo de estágio, pelo que se implementaram novas rotinas e alteraram-se ligeiramente algumas que já existiam.

As rotinas existentes foram mantidas, tendo adquirido uma nova vida e novas designações: “Hora da leitura” e “Balanço do dia”.

A “Hora da leitura” consistia num momento em que todos tinham oportunidade de efetuar uma leitura “livre e silenciosa, uma leitura para o prazer” (Bastos, 1999, p. 289), não sendo objetivo avaliar a competência de leitura, mas sim motivar os alunos para a leitura. Esta rotina ocorria às quartas-feiras, ao fim da tarde e, para aumentar o seu impacto, construíram-se “cadernos de leitura”, garantindo que os alunos poderiam, além de ler, registar a data da leitura, informações relativas ao livro (título, autor,

ilustrador, editora), assim como realizar uma atividade após a leitura (ilustração, reconto ou opinião). Globalmente, verificaram-se progressos dos alunos, relativamente à autonomia na procura das informações sobre o livro, apesar de, no fim da intervenção, ainda existirem muitos que pediam ajuda para esta atividade.

Por outro lado, o tipo de registo nos “cadernos de leitura” também foi sofrendo uma evolução, na medida em que, ao longo da prática educativa, diminuiu o número de alunos que optava somente pela ilustração, dando lugar a registos mais diversos e aumentando o interesse dos alunos em efetuarem um registo de opinião, como se mostra no Anexo Q. É pertinente referir que esta rotina teve o impacto pretendido, incentivando a leitura por prazer e fazendo com que os alunos conhecessem um registo, diferente dos questionários que conheciam (cf. Bastos, 1999).

O “Balanço do dia” englobava um diálogo entre professora e alunos acerca do dia, bem como o preenchimento de um mapa. Todavia, durante a intervenção, introduziu-se uma rotina que não se encontrava prevista no PI – “Plano do dia” –, procurando que o “Balanço do dia” decorresse de forma mais proveitosa. Inicialmente, o “Plano do dia” era comunicado aos alunos, pela professora, através de uma apresentação oral e sucinta das atividades que se iriam realizar ao longo do dia. Porém, no final do dia, os alunos não se recordavam do plano que tinham ouvido de manhã, afetando o sucesso do “Balanço do dia”. Por este motivo, passaram a ser os próprios alunos a consultar a agenda semanal, afixada na sala (ver Anexo R), e a enumerar os momentos do dia, que se registavam numa extremidade do quadro.

Com esta alteração, os alunos começaram a estar mais motivados, tanto para a elaboração do “Plano do dia” como para a análise do seu sucesso no “Balanço do dia”. Observou-se, ainda, que os alunos se mostravam interessados em conhecer e participar na organização do trabalho:

D: A “Expressão Dramática” é à quarta! Hoje é “Expressão Plástica”. (5-5-2014 - Notas de campo)

Ma, R, I, RC, D pedem sempre para consultar a agenda semanal e ajudar no “Plano do dia” (16-5-2014 – Notas de campo)

Além disso, no decorrer do dia, eram os próprios alunos que monitorizavam o trabalho, alertando a professora para a necessidade de assinalar, no “Plano do dia”, as atividades que já tinham sido concluídas ou as que não se tinham realizado:

P: Podes pôr um certo no “Português” e no “Lanche com histórias”, já fizemos. (9-5-2014 – Notas de campo)

R: Podes pôr certo no “Português” e errado no “Lanche com histórias”. Não fizemos, porque nos atrasámos no “Português”. (28-5-2014 – Notas de campo)

Deste modo, o “Balanço do dia”, no qual se pedia a dois/três alunos que avaliassem o trabalho diário, bem como uma autoavaliação, comentada pelos colegas (heteroavaliação), teve resultados mais positivos. Isto é, numa fase inicial, os alunos faziam comentários muito gerais, referindo apenas que necessitavam de melhorar o comportamento e o silêncio, ao passo que, gradualmente, os comentários passaram a ser mais estruturados e centrados no trabalho desenvolvido e na explicação do que tinha sido, ou não, cumprido no “Plano do dia”. Na autoavaliação, os alunos foram igualmente evoluindo, mostrando-se cada vez mais competentes na reflexão sobre as suas ações e atitudes (ver Anexo S).

As novas rotinas implementadas no quotidiano da sala de aula foram a “Distribuição de tarefas”, o “Ler, Mostrar e Contar”, o “Lanche com histórias” e a “Salada de palavras” (que será explicada de forma aprofundada no subcapítulo 5.2.2.).

A “Distribuição de tarefas”, além de ir ao encontro do objetivo *Desenvolver a autonomia*, surgiu devido ao facto de, no período de observação, se ter verificado que era pedido a alguns alunos que efetuassem algumas tarefas. No entanto, os alunos eram escolhidos por terem cumprido sempre as regras da sala de aula ou por terem terminado as tarefas propostas mais depressa, fazendo com que apenas um grupo restrito de alunos (que pouco variava) desempenhasse alguma tarefa na sala de aula. Assim, definiu-se um conjunto de tarefas consideradas indispensáveis para a organização do trabalho: distribuição/arrumação de livros e distribuição de leite (executadas por dois alunos), tal como distribuição do lanche, apagar o quadro, cuidar do peixe, cuidar das plantas e fazer recados (executadas por um aluno).

A primeira atividade do período de intervenção consistiu na explicação das novas rotinas, apresentando-se também todos os materiais que se seriam expostos na sala de aula – “Mapa das Tarefas”, “Mapa do Balanço do dia” – e distribuindo-se as tarefas, após uma breve explicitação de cada uma, como se pode verificar no Anexo T. Os alunos compreenderam que não poderiam ter uma tarefa todas as semanas e na primeira vez em que se realizou a “Distribuição de tarefas” mostraram-se entusiasmados, voluntariando-se para as tarefas da sua preferência:

Só dois alunos não quiseram oferecer-se para as tarefas. Todos os outros tentaram oferecer-se pelo menos uma vez. (22-4-2014 – Notas de campo)

O “Mapa de Tarefas” encontrava-se exposto na sala de aula, conforme se pode ver no Anexo U, facilitando a sua consulta, sempre que os alunos desejassem. Importa salientar que, embora tivesse sido explicitado claramente, os alunos não compreenderam de imediato que esta era uma rotina semanal, perguntando, todos os dias da primeira semana de intervenção, quando iríamos alterar as tarefas, concluindo-se que tinham dificuldade em entender o conceito de semana:

Lr, Ma, C, D e Lu perguntaram se não íamos mudar as tarefas porque eles queriam fazer. Dissemos novamente que a alteração será só na segunda. Alguns pareceram não compreender bem. (24-4-2014 – Notas de campo)

Ao longo da intervenção, todos os alunos foram progredindo neste domínio, visto que foram interiorizando o carácter semanal da atividade e comentavam entre si que esta rotina se realizava às segundas-feiras. No desempenho das tarefas, houve também uma evolução e, na terceira semana de intervenção, muitos alunos já se responsabilizavam pela sua tarefa, executando-a autonomamente. Com efeito, no final da intervenção, o balanço foi extremamente positivo, pois a grande maioria dos alunos desempenhava a tarefa da sua responsabilidade, com dedicação, entusiasmo e autonomia, o que se pode verificar no Anexo V. Concretamente, esta rotina pretendia apelar a uma participação mais ativa dos alunos na organização da sala de aula e da vida em grupo, aumentando a sua autonomia e alertando-os para a importância de assumirem os seus compromissos (cf. Grave-Resendes & Soares, 2002).

O “Ler, Mostrar e Contar” constituía um momento que privilegiava a expressão oral, devendo ser preparado por dois/três alunos que se tinham inscrito previamente. Estes alunos podiam ler um livro ou excerto de um livro, mostrar as imagens do livro e/ou contar uma história aos colegas. Pretendia-se, portanto, introduzir no quotidiano da sala de aula um momento de “leitura para os outros” (Bastos, 1999, p. 289), o qual poderia desencadear resultados bastante proveitosos, por um lado, na motivação para a leitura e, por outro, no incentivo ao respeito pelas intervenções orais dos colegas.

Esta rotina deveria acontecer três vezes por semana, no início do dia, mas a sua implementação revelou-se complexa. Apesar de a generalidade dos alunos receber o “Ler, Mostrar e Contar” com curiosidade e entusiasmo, havendo sempre mais do que três alunos que se queriam inscrever, por diversas vezes esta rotina não se realizou, uma vez que os alunos se esqueciam de preparar a apresentação. Para evitar que a rotina se perdesse, as professoras passaram a lembrar os alunos que

se encontravam inscritos para o dia seguinte, insistindo na importância de preparem a sua apresentação.

Além disso, salientou-se em várias ocasiões que, ao inscreverem-se, os alunos estavam a assumir um compromisso, com as professoras e com os colegas, pelo que era fundamental cumpri-lo. Assim, quando os alunos preparavam a intervenção, as professoras forneciam *feedbacks* positivos que os alunos foram interiorizando:

D: Eu hoje tenho “Ler, mostrar e contar” e preparei! (13-05-2014 – Notas de campo)

X: Não me esqueci do livro para o “Ler, mostrar e contar” e preparei! A minha mãe ajudou-me. Ontem estive a ler para ela. (16-5-2014 – Notas de campo)

A questão da preparação passou, então, a ser integrada nos comentários dos alunos às apresentações dos colegas:

I: Acho que foi muito giro e que ele preparou muito bem. (6-5-2014 – Notas de campo)

H: Gostei muito, porque ele preparou, por isso leu bem e mostrou bem as imagens. (13-5-2014 – Notas de campo)

Gradualmente, a rotina foi ganhando o impacto que se ambicionava e, após a terceira semana de intervenção, registavam-se poucos alunos que não preparavam a sua apresentação. Esta foi uma das estratégias que influenciou direta e positivamente o respeito mútuo entre os alunos, promovendo a “auto e hetero-regulação de regras sociais da comunicação: saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 66). Inicialmente, os alunos interrompiam as apresentações dos colegas para comentar, mas, progressivamente, com a insistência de que não o deveriam fazer e que, em seguida, haveria um espaço para comentários, todos prestavam muita atenção à apresentação e quase todos queriam tecer um comentário face ao que tinham visto/ouvido, como se observa no Anexo W.

O “Lanche com histórias” tinha um duplo objetivo: dar uma resposta à desorganização que se instalava na sala de aula durante a hora do lanche e incentivar o respeito pelo adulto (que lê/conta a história) e pelos colegas (que estão interessados e envolvidos na leitura da história). Revelou-se uma boa aposta, porque os alunos demonstravam grande interesse e atenção nesta rotina, como se pode observar no Anexo X. Embora, no início da intervenção, ainda se verificasse uma grande agitação durante o lanche, devido à distribuição de leites e à arrumação dos livros, sublinhava-se sempre que a história só iria ser lida após todos estarem sentados no seu lugar e

em silêncio. Se, numa fase inicial, os alunos não se apercebiam da não realização da rotina, caso não se realizasse, por falta de tempo, passaram depois a ser os próprios a afirmar que não tinha sido realizada, propondo sugestões:

Ma: Não fizemos “Lanche com histórias”, porque o “Português” demorou mais tempo, mas podemos tentar fazer à tarde. (21-5-2014 – Notas de campo)

Todavia, esta rotina não foi implementada exatamente da forma como se tinha planeado no PI. Pretendia-se que este momento pudesse estimular as atividades de pré e pós-escuta, como defende Alarcão (1995), através da antecipação e da manifestação de sentimentos ou ideias suscitados pelas leituras, o que nem sempre aconteceu, devido ao prolongamento das tarefas que precediam esta rotina.

5.2.2. Atividades de conhecimento explícito da língua pela descoberta

As atividades pela descoberta surgiram como resposta, quer ao objetivo *Desenvolver a consciência linguística*, quer ao facto de a orientadora cooperante ter previsto, para o período de intervenção, trabalhar conteúdos centrados na competência de CEL, especialmente no plano da representação gráfica e ortográfica. Por outro lado, esta opção assenta numa perspetiva construtivista, promovendo a reflexão e discussão sobre aspetos da língua, em pequeno e grande grupo.

Procurou-se que as atividades incluíssem as fases de observação, manipulação de dados, reflexão e descoberta/sistematização de regularidades da língua (Pereira, 2010; Sim-Sim & Rodrigues, 2006). Não sendo possível percorrer todas estas atividades, opta-se por destacar uma, referente ao plural das palavras terminadas em –ão, que respeitou as fases referidas, como se demonstra no Anexo Y. Primeiro, os alunos observaram dados linguísticos que conheciam, ou seja, palavras terminadas em –ão. Depois, foram os próprios alunos que formaram o plural das palavras, recorrendo somente aos seus conhecimentos intuitivos (manipulação de dados). Em seguida, pediu-se aos alunos que olhassem para as diferentes terminações das palavras no plural e refletissem sobre o que se alterava na passagem do singular para o plural:

Lu: “mão”, tirei “ão” e pus “ões”.

Prof.: De certeza? Mão... mãos?

Lu: Não! É só acrescentar um <s>. Mão, mãos.

Prof.: E em feijão e feijões?

Am: Tirámos o “ão” e pusemos “ões”. (14-5-2014 – Notas de campo)

Para terminar, partiu-se desta reflexão acerca dos dados linguísticos para sistematizar as regras do plural das palavras terminadas em -ão. Porém, importa referir que por se tratar de um 1.º ano de escolaridade, em que os alunos não se encontravam familiarizados com esta tipologia de atividades, esta foi totalmente conduzida pela professora e realizada em grande grupo.

No que respeita à “Salada de palavras”, consistia numa rotina quinzenal, na qual os alunos em grupos de três/quatro elementos dividiam frases³ em palavras que agrupavam, de acordo com critérios criados por si. Em seguida, os grupos de trabalho apresentavam os critérios que criaram à restante turma, realizando-se uma discussão em grande grupo acerca dos grupos de palavras formados. Sendo esta a atividade de investigação, integrada neste relatório, a descrição da sua implementação será mais detalhada, analisando-se os aspetos principais dos três momentos em que se realizou.

Saliente-se que esta atividade foi planeada com base na proposta de Tisset (2005), a qual foi adaptada para o português, mais tarde, por Santos et al. (2014). A “Salada de palavras” incluía fases de observação e manipulação de dados, de reflexão sobre os mesmos e de descoberta de regularidades da língua.

A primeira atividade desta rotina quinzenal realizou-se na segunda semana de intervenção e a sua implementação afigurou-se complicada. Em primeiro lugar, porque os alunos confundiram o objetivo da atividade com outra que tinham efetuado com a orientadora cooperante, na qual dispunham de palavras recortadas que ordenavam para formar uma frase. Em segundo lugar, porque os alunos demonstraram algumas fragilidades no domínio da noção de palavra, como se irá explicar seguidamente.

Considerando as dúvidas que poderiam surgir por a atividade ser uma completa novidade para os alunos, na primeira sessão, depois de ser explicada a tarefa e de ser lida a frase que teriam de recortar (*O gato cozinhou e sujou o sofá*), para garantir que todos a entendiam, apresentou-se uma outra frase (*O João era preguiçoso*), e, em grande grupo, exemplificou-se a divisão dessa frase em palavras (cf. Anexo Z). Este processo não era claro para todos:

Prof.: Reparem nesta frase. Como a dividimos em palavras?

H: Cortas depois de “João”.

Prof.: Aqui? (coloco a tesoura no local indicado pelo H) Então, “O João” é uma palavra?

³ Estas frases foram construídas com base em histórias lidas no “Lanche com histórias”.

H: Não! Cortas depois do “O” e cortas outra vez depois de “João”.

Perguntei se havia dúvidas e todos disseram que não, embora parecesse que alguns não tinham compreendido bem. (29-4-2014 – Notas de campo)

No trabalho em pequeno grupo, esta questão voltou a surgir novamente e então ficou claro que este era um aspeto que não estava esclarecido para os alunos:

I: Se estamos a juntar palavras, porque temos de usar o “e”, “o” e este “O”?

Prof.: Mas o “e”, “o” e este “O” não são também palavras?

I: Não! O “e”, “o” e “O” são letras. É só uma letra, percebes?

Prof.: Mas se não é uma palavra por que a separaram das outras?

I: Não podia ficar “O gato”, porque “o” é uma coisa e “gato” é outra.

(deixei que pensasse um pouco sobre o que disse e o restante grupo afirmou que o “e”, “o” e “O” eram palavras, porque estavam na frase)

I: Ah! Então isto são palavras. Se estão sozinhas, são palavras. Não importa terem só uma letra. Já percebi! (29-4-2014 – Notas de campo)

Nesta primeira sessão, uma vez que a atividade suscitou diversas dúvidas, implicando que os grupos tivessem um acompanhamento mais próximo e mais tempo para realizar a atividade, não houve possibilidade dos grupos apresentarem os seus critérios à restante turma. No entanto, foi possível dedicar um momento à discussão em grande grupo, com o objetivo de se refletir acerca da questão do “e”, “o” e “O” serem ou não palavras, de modo a assegurar que todos os alunos compreendiam que uma frase é constituída por palavras, independentemente do número de letras que tenham. Este momento foi imprescindível, visto que outros alunos revelaram ter dúvidas relacionadas com a consciência de fronteira de palavra (cf. Freitas, et al., 2007). No Anexo AA, apresentam-se os trabalhos dos sete grupos, com a divisão de palavras e respetivos critérios.

A segunda sessão decorreu, globalmente, melhor, na medida em que os alunos já conheciam a atividade e não tinham dúvidas sobre o que era necessário fazer. Não obstante, apresentou-se a frase que iriam dividir (*O elefante perdeu os amigos e fugiu*), um aluno leu-a e perguntou-se se alguém não compreendia o significado de alguma palavra, para que tal não constituísse um impedimento à realização da atividade, conforme mostra planificação inserida no Anexo BB.

No seio dos grupos desenvolveram-se discussões muito pertinentes, que permitiram, aos alunos, confrontar os conhecimentos intuitivos que possuíam com os dos colegas, gerando aprendizagens, quer a nível linguístico, quer a nível social:

Ma: Nós fizemos um grupo com “O” e o critério é porque é só um. E depois juntámos “os” e “amigos”, porque acaba em “os”.

Lu: Eu disse que era melhor juntarmos “O”, “os” e “amigos” e o critério podia ser porque têm todos “o”, mas eles não querem.

Prof.: Vocês não concordam com o critério que o Lu disse?

X: Concordamos, porque também é verdade que as três têm “o”, mas nós votámos e eu e a Ma decidimos que ficava melhor. Se os outros critérios são “porque acaba em u” e “porque acaba em e”, achamos que este fica melhor “porque acaba em os” e deixamos o “o” sozinho.

Prof.: E agora como pensam chegar a um consenso?

Ma: Fazemos uma votação, como fazemos sempre nos trabalhos de grupo.

Lu: Pela democracia, tenho de aceitar. Mas o que disse também podia ser.

*X: Sim, mas aqui faz mais sentido este, porque é mais parecido com os outros.
(13-5-2014 – Notas de campo)*

Por outro lado, os alunos revelaram, na discussão e apresentação à turma, uma escolha mais exigente e refletida dos critérios:

An: Eu, o MtA e o Lo fizemos três grupos. O primeiro é o que tem muitos “e” e pusemos “perdeu”, “elefante” e “e”. O segundo é o que tem muitos “o” e pusemos “amigos”, “o” e “os”. E no último ficou “fugiu”, porque não tinha muitos “o” nem muitos “e”.

Prof.: E pensaram sempre assim?

An: Não! Ainda pensámos em juntar “fugiu” e “perdeu”, porque acabam as duas em “u”, mas, depois, vimos que “perdeu” ficava melhor no grupo que tem muitos “e”, porque só tem um “u” e tem dois “e”.

P: O nosso grupo também pensou assim!

I: Nós juntámos “os” e “amigos”, porque acaba em “os” e deixámos o “o” sozinho. Queríamos juntar os três, mas não podia ser, porque “amigos” e “os” não tem só “o”, tem “o” mais “s”. (13-5-2014 – Notas de campo)

Embora tenha sido a primeira vez que os alunos apresentaram e explicaram os grupos que formaram e os seus critérios, a turma mostrou-se bastante autónoma na discussão, sendo os grupos capazes ir trocando impressões e/ou fazendo comentários durante as apresentações, ordenadamente. As diversas divisões encontram-se no Anexo CC.

O balanço desta segunda atividade foi mais positivo do que da primeira, porém, detetaram-se aspetos que deveriam ser melhorados na última, como o registo no quadro da distribuição de tarefas e das diferentes fases do trabalho, para apoiar os alunos na gestão do grupo e na realização das diferentes etapas da atividade.

Na terceira implementação desta atividade, atentou-se em determinados pormenores que poderiam conduzir a um maior êxito dos alunos. Assim, colocou-se a frase no quadro, em papel cenário (*A girafa gulosa e a galinha pintada conversavam e brincavam*) e, tal como nas noutras duas ocasiões, um aluno leu a frase e foi assegurado que ninguém tinha dúvidas sobre as palavras da frase que comprometessem a execução da tarefa. Além disso, em grande grupo, fez-se a divisão da frase, no papel de cenário, e registou-se no quadro as etapas da atividade (recortar, discutir, agrupar/colar e escrever), bem como os alunos responsáveis pelas tarefas específicas, dentro de cada grupo. A planificação encontra-se no Anexo DD.

Nesta última atividade, definiu-se que os alunos não poderiam usar critérios, como o facto de as palavras terem letras em comum ou o mesmo número de letras. Desta forma, pretendia-se que os alunos se afastassem dos critérios a que recorrem habitualmente, tentando que descobrissem critérios mais diversificados e, por conseguinte, desenvolvessem a sua consciência linguística, na medida em que necessitariam de refletir e discutir mais para encontrar novos critérios. Por outro lado, colocaram-se dois adjetivos na frase para observar o que as crianças poderiam fazer e o resultado não poderia ter sido mais interessante:

An: Juntamos “girafa”, “galinha”, “gulosa” e “pintada”, porque acabam em a.

MtA: Não podemos usar esse!

An: Então juntamos “girafa” e “galinha”, porque são animais, pode ser?

Prof.: Sim, claro! E o que pensam fazer com “gulosa” e “pintada”?

MtA: Ficam juntas!

Prof.: E porquê? O que pensam que elas podem ter em comum?

An: Então, “gulosa” é a girafa e “pintada” é a galinha.

MtA: Então é como elas são!

An: Sim! Então, descrevem os animais, porque é como o texto que fizemos sobre a porcoleta. Dissemos como ela era, descrevemos, não acham?

(Todos concordam e iniciam a colagem das palavras e a escrita do critério)

MF: Nós pensámos muito e achamos que “pintada” e “gulosa” ficam juntas, porque dizem como a galinha e a girafa são. (27-5-2014 – Notas de campo)

Em relação aos verbos, apesar de nas duas sessões anteriores as frases conterem sempre dois verbos, surgiu, desta vez, uma categorização interessantíssima:

Prof.: Por que juntaram “conversavam” e “brincavam”?

Am: Porque são coisas que as pessoas fazem. (27-5-2014 – Notas de campo)

Além de vários alunos revelarem consciência semântica, ao identificarem adjetivos como palavras que “descrevem as pessoas/os animais” e verbos como “coisas que as pessoas fazem”, um dos grupos revelou, ainda, consciência sintática:

Prof.: Por que juntaram “galinha” e “girafa”?

R: Porque são nomes de animais. (27-5-2014 – Notas de campo)

Os trabalhos produzidos pelos alunos neste dia encontram-se no Anexo EE.

Concluindo, pode afirmar-se que esta atividade foi o principal veículo promotor da consciência linguística, levando os alunos a refletir sobre conteúdos gramaticais através de uma proposta que nunca haviam experienciado. Os alunos puderam, portanto, construir aprendizagens significativas e descobrir regularidades linguísticas, com base nos seus conhecimentos implícitos e partilha de ideias com os pares.

5.2.3. Atividades de ensino exploratório da matemática

As atividades de ensino exploratório da matemática surgiram como resposta ao objetivo *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas* e iam ao encontro dos princípios do construtivismo, ao requer um papel ativo dos alunos na mobilização de conhecimentos prévios e na construção de novos conhecimentos, através da discussão e partilha de ideias (Canavarro, 2011; Ponte, 2005; Stein et al., 2008).

As aulas planificadas foram divididas em quatro fases – introdução, realização, discussão e sistematização – como se pode verificar na planificação do Anexo FF.

Na primeira aula, propôs-se uma tarefa relacionada com dinheiro (Medida), tal como se observa no Anexo GG. A planificação não pôde ser seguida na íntegra e verificou-se que a tarefa estava desadequada ao grupo, o que desencadeou várias dificuldades na interpretação do enunciado. Face aos resultados obtidos tornou-se urgente proceder a reformulações nas atividades posteriores, garantindo que os alunos se habituavam à nova metodologia e conseguiam alcançar os objetivos pretendidos. Alternaram-se, então, momentos de trabalho individual e em grande grupo, para que os alunos sentissem segurança para expor e explicar as suas ideias matemáticas, numa perspetiva de que a discussão seria proveitosa para todos.

Neste âmbito, parece fundamental destacar uma atividade relativa ao tema Geometria e Medida, apresentada no Anexo HH, que representava uma situação do contexto da sala de aula e retratava os próprios alunos. A atividade foi recebida com grande interesse e curiosidade pelo grupo-turma, os alunos trabalharam a pares e revelaram criatividade na procura de estratégias para resolver o problema:

Prof.: Porque é que desenharam pontos?

An: Estávamos a pensar nos passos. Pensámos que um passo na sala era mais ou menos deste tamanho e os pontos é como se fosse os pés. No fim, contámos os passos todos.

O grupo seguinte diz que também pensou nos passos mas não fez pontos, fez “traços” que são os passos. (28-04-2014 – Notas de campo)

Depois da discussão, os três alunos retratados no problema efetuaram as medições, em passos. Todavia, após a observação do percurso dos colegas, vários alunos afirmaram que os passos dos colegas poderiam ser diferentes, tendo sido esta ideia que possibilitou chegar ao conceito de unidade de comprimento

A implementação de atividades de cunho exploratório, progressivamente ajustadas aos alunos, favoreceu a ocorrência de discussões matemáticas pertinentes e a diversidade de estratégias facilitou a seleção e sequenciação das apresentações aos pares. A partilha dessas estratégias aprofundou as ideias matemáticas dos alunos e melhorou a sua capacidade de resolução de problemas.

5.2.4. Metodologia de projeto

O trabalho de projeto relacionava-se com o objetivo *Desenvolver a autonomia* e tinha como principal propósito colocar os alunos a participar na organização e na gestão do trabalho, retirando-lhes o papel, habitualmente, passivo que têm na sua aprendizagem (cf. Grave-Resendes & Soares, 2002).

Sabendo que o único tema que os alunos ainda iriam abordar em Estudo do Meio era “A água”, considerou-se extremamente pertinente propor aos alunos a realização de um projeto alusivo a este tema. Apesar de o tema não ter partido diretamente das crianças, o projeto foi planeado com o grupo-turma, visto que, a partir da temática sugerida, foram os alunos que definiram seis questões às quais queriam responder, os grupos de trabalho, a duração de cada uma das fases do projeto e avaliaram o seu trabalho (cf. Anexo II).

A fase de pesquisa baseou-se essencialmente na análise de textos construídos pelas professoras, para que estivessem ajustados à competência de leitura dos alunos, e no

preenchimento de guiões de pesquisa, como se pode ver no Anexo JJ. Mais tarde, a escrita de textos para os cartazes tornou necessária a disponibilização de guiões de planificação e de textualização, e um apoio constante aos grupos. Os guiões e os cartazes podem observar-se no Anexo KK. Durante esta fase, a gestão do grupo afigurou-se complicada, sendo impossível auxiliar todos os grupos simultaneamente e exigindo, da parte dos alunos, uma autonomia elevada. Geraram-se bastantes conflitos no seio dos grupos, mas, gradualmente, a generalidade dos alunos foi conseguindo resolver os problemas, recorrendo, de uma forma geral, a votações. Além disso, esta foi uma fase primordial, no sentido em que os alunos realizaram diversas atividades de leitura, com o objetivo de adquirir conhecimento.

Na fase de divulgação, designadamente na comunicação oral aos colegas e aos pais, os alunos desenvolveram a sua competência de expressão oral, transmitindo, a diferentes públicos, os conhecimentos que adquiriram com o projeto. Desfrutaram, portanto, de um “momento de divulgação, de partilha, de articulação e de sistematização de conhecimentos” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 71) que, os grupos identificaram, na fase de avaliação, como o melhor momento (ver Anexo LL).

Este projeto permitiu que os alunos contactassem com um modo de trabalho diferente do habitual, sendo eles os próprios gestores das aprendizagens. Enriqueceu-os social e intelectualmente, dando-lhes a possibilidade de planificarem e avaliarem o seu trabalho com responsabilidade, bem como aprender conteúdos das áreas disciplinares de Português e de Estudo do Meio.

5.2.5. Trabalho cooperativo

A modalidade de trabalho preponderante nas estratégias gerais foi o trabalho cooperativo, que se materializou no trabalho realizado em todas as áreas disciplinares, por diversas ocasiões. Além de ir ao encontro do objetivo *Desenvolver o respeito mútuo*, foi bastante importante, porque criou situações em que os alunos puderam trabalhar juntos, ouvir-se uns aos outros e assumir responsabilidades.

Neste contexto, parece imprescindível destacar uma atividade de trabalho cooperativo, que foi realizada de modo articulado, tendo sido iniciada no âmbito do trabalho desenvolvido em Expressão e Educação Plástica e concluída no domínio da língua. A primeira sessão, cuja planificação se encontra no Anexo MM, surgiu na sequência da leitura do livro – *A Arca de Não É*, de Miguel Neto –, a partir da qual foi pedido aos alunos que desenhassem e colorissem um animal inventado, a pares. Foi

complicado perceberem como iriam efetuar a tarefa a pares, mas acabaram por resolver as situações dilemáticas:

P: Mas como desenhamos os dois?

Ga: Então, tu podes desenhar a metade que é peixe e eu posso desenhar a metade que é serpente, não é? (12-5-2014 – Notas de campo)

Prof.: Tu não vais desenhar?

RC: Como eu não sabia desenhar bem um elefante, decidimos que a I desenha e eu pinto. (12-5-2014 – Notas de campo)

Com base nestas notas de campo, verifica-se que os pares foram capazes de obter consenso na gestão do trabalho e na divisão de tarefas, que efetuaram da forma que consideraram mais adequada, sem ter sido necessário a intervenção do professor. Alguns dos produtos finais foram colocados no Anexo NN.

No dia seguinte, os pares voltaram a reuniram-se para escrever um texto (descritivo) sobre o animal que tinham inventado, como demonstra a planificação inserida no Anexo OO. Os pares revelaram capacidade para dialogar, trocar ideias e apoiar-se, fazendo com que ambos fossem mais competentes do que numa atividade individual. Sublinhe-se que esta foi a primeira proposta de escrita que não se realizou em grande grupo, pelo que se disponibilizaram materiais de apoio à escrita, conforme mostra o Anexo PP. Compilaram-se, no Anexo QQ, alguns dos textos produzidos pelos pares.

5.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares

Além das estratégias gerais, acima apresentadas, foi igualmente importante o contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do PI.

O trabalho desenvolvido no domínio do Português desempenhou um papel fulcral para o sucesso do objetivo *Desenvolver a consciência linguística*, pois propuseram-se atividades pela descoberta, relativamente a conteúdos de CEL, que, além de partirem de conhecimentos que os alunos já possuíam, estimulavam a reflexão gramatical (cf. Sim-Sim & Rodrigues, 2006). Além disso, a preocupação em incluir, na maioria das atividades, um momento de trabalho cooperativo, favoreceu o desenvolvimento dos objetivos associados à autonomia e ao respeito mútuo, na medida em que favoreceu a ajuda e a partilha de ideias (ver Anexo RR).

Na área da Matemática, é de sublinhar o seu papel no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e na partilha de estratégias (ver Anexo SS). O facto de ser ter proposto trabalho cooperativo nas tarefas propostas favoreceu também o progresso dos alunos, em relação às competências sociais, como o respeito mútuo.

Em Estudo do Meio, com a realização do projeto, os alunos envolveram-se em situações cooperativas, geriram o seu próprio trabalho e encontraram formas de resolver os conflitos do grupo. Desta forma, tornaram-se mais autónomos e tiveram a oportunidade de partilhar ideias e respeitar outros pontos de vista (cf. Anexo TT).

Em Expressão e Educação Plástica, construíram-se atividades a pares ou em grupos que contribuíam para o objetivo *Incentivar o respeito mútuo*, na medida em que era preciso confrontar ideias e, por vezes, partilhar materiais (ver Anexo UU). Por sua vez, em Expressão e Educação Musical, recorreu-se a trava-línguas, que os alunos tinham de, em grupo, musicar. Foi, ainda, possível trabalhar a consciência linguística, mesmo que indiretamente, alertando para a repetição de sons nos trava-línguas. Por outro lado, promoveu-se a autonomia, visto que os grupos musicaram os trava-línguas autonomamente e apresentavam o trabalho semanalmente, ouvindo comentários e sugestões dos restantes colegas. Por fim, com as atividades propostas nos domínios da Expressão e Educação Dramática e da Expressão Físico-Motora, investiu-se, mais uma vez, em situações cooperativas, tendo sido melhorada a coesão do grupo e, por conseguinte, o respeito mútuo.

6. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS⁴

6.1. Português

No domínio do Português, a competência de leitura foi trabalhada em articulação com outras áreas, especialmente com Matemática e com Estudo do Meio (na fase de pesquisa do projeto os alunos leram e interpretaram textos diversos, para adquirir conhecimentos). Desta forma, investiu-se na competência de leitura, estimulando os alunos a fazerem mais do que descodificar, interpretando, assim, a informação escrita. Por outro lado, a “Hora da leitura” fomentou a leitura por prazer.

⁴ A avaliação das aprendizagens dos alunos foi realizada em colaboração com o grupo de estágio, no que se refere à seleção das evidências a colocar em anexo.

A análise da avaliação diagnóstica e da final, relativamente a esta competência, permite concluir que os alunos evoluíram, essencialmente na leitura de obras diversas de literatura e na leitura autónoma de frases e pequenos textos para seguir instruções e realizar uma ação, como mostra a tabela e as figuras do Anexo VV.

As competências de compreensão e de expressão oral, provavelmente, foram aquelas em que não se efetuou um trabalho sistemático, embora o “Ler, Mostrar e Contar” tenha sido uma excelente oportunidade para melhorar a oralidade dos alunos. Com efeito, o balanço dessa rotina seja bastante positivo, como se conclui a partir dos dados apresentados no Anexo WW. Todavia, a compreensão oral favoreceu, por vezes, o trabalho de outras competências, na medida em que, por exemplo, depois de ouvirem histórias, os alunos recontavam-nas com alguma facilidade.

Quanto à competência de escrita, gozou de atividades planeadas com cuidado, visto que eram as primeiras em que os alunos construíam texto, e não um conjunto de frases. Foram propostas situações de escrita significativas, como a escrita de textos coletivos sobre o decurso do projeto de Estudo do Meio e a descrição de um animal inventado. Comparando a primeira atividade de escrita relacionada com o projeto e a última proposta, também associada ao projeto, ambas realizadas em grande grupo, verifica-se uma progressão importante nos alunos, tanto na participação, como na pertinência das sugestões de frases para incluir nos textos, conforme demonstra o Anexo XX. Sensivelmente a meio da intervenção, na proposta de escrita em que os alunos descreviam um animal inventado, já se observam alguns progressos dos alunos, em relação às primeiras atividades de escrita, como se pode ver no Anexo YY, escrevendo um texto, a pares.

Por último, no domínio do CEL, apesar de se ter planeado somente a implementação de atividades pela descoberta, tal não foi possível, porque a orientadora cooperante pretendia que se realizassem todas as tarefas dos manuais. A solução encontrada passou por se recorrer a atividades pela descoberta na introdução de novos conteúdos e efetuar as tarefas do manual apenas para consolidação. As atividades pela descoberta tiveram, como foi sendo explicado ao longo do relatório, resultados positivos, possibilitando a reflexão sobre a língua e a construção de aprendizagens por parte dos alunos. Estas atividades influenciaram positivamente as de consolidação, nas quais os alunos se mostravam seguros das aprendizagens (ver Anexo ZZ).

6.2.1. Salada de palavras

Nesta secção, apresenta-se com maior detalhe resultados da atividade “Salada de palavras”, refletindo-se acerca dos progressos dos alunos em relação ao desenvolvimento da sua consciência linguística.

Na primeira “Salada de palavras”, os alunos tiveram bastantes dificuldades em iniciar a formação de grupos de palavras, mas, ao fazê-lo, recorreram maioritariamente a critérios relacionados com o conhecimento ortográfico, tendo surgido um critério associado à consciência fonológica e dois de natureza extralinguística (adotados por um grupo), como se pode confirmar nas tabelas do Anexo AAA. Os critérios baseados no conhecimento ortográfico centraram-se essencialmente no tamanho das palavras – número de letras, “palavras grandes” e “palavras pequenas” –, enquanto o único critério ligado à consciência fonológica foi descoberto, rapidamente, por um aluno:

Prof.: Agora têm de olhar para estas palavras e ver como podem juntá-las.

B: É fácil! Junto esta (“sujou”) com esta (“cozinhou”).

Prof.: E porquê?

B: Porque acabam as duas no som ou.

D: E qual é o critério que escrevemos?

B: Terminam no som ou. (29-4-2014 – Notas de campo)

Ainda nesta primeira atividade, importa sublinhar que os alunos efetuaram uma aprendizagem muito importante, na medida em que pensavam que os determinantes não eram palavras e, sim, letras, como se verifica nas notas de campo do Anexo BBB.

Na segunda sessão desta atividade, tal como na primeira, verificou-se uma predominância de critérios do domínio de conhecimento ortográfico, embora dentro deste domínio tenha aumentado a diversidade de critérios (tamanho das palavras, letras em comum, acabar na mesma letra, entre outros), como mostram as tabelas do Anexo CCC. Além disso, mais uma vez, foi identificado um critério relacionado com a consciência fonológica (por um grupo). Todavia, observa-se claramente, na figura do Anexo DDD que a maioria dos alunos deteta regularidades linguísticas, no plano da consciência gráfica e ortográfica, com maior facilidade.

É, ainda, de salientar que nesta “Salada de palavras” se registaram progressos significativos de um grupo que, na primeira atividade, tinha colocado as vogais como “palavras pequenas”, ao passo que nesta atividade juntou “o” e “e” de acordo com o critério “são as vogais”, observando-se um desenvolvimento da consciência linguística.

Na última atividade, assinalou-se uma evolução notável na maioria dos grupos, uma vez que todos evoluíram na busca de critérios mais complexos, do ponto de vista linguístico, devido ao maior grau de abstração e de capacidade analítica que exigem. Em parte, esta evolução também se deveu ao facto de terem sido proibidos critérios, como o tamanho das palavras ou a existência de letras em comum, o que obrigou os alunos a procurar outras alternativas.

Como se observa, ainda, na figura do Anexo DDD e na tabela do Anexo EEE houve mais alunos a recorrer a critérios fonológicos do que a critérios ortográficos, seguindo-se um número bastante significativo de alunos (vinte) que identificou critérios relacionados com a consciência semântica e um grupo (quatro alunos) que descobriram um critério associado à consciência sintática (chegando à classe de palavra nome).

Note-se que os critérios semânticos identificados pelos grupos permitiram na discussão, em grande grupo, chegar às classes de palavras adjetivo e verbo, na medida em que os alunos descobriram autonomamente o que significava cada um destes grupos de palavras, apenas não conheciam o termo metalinguístico, como mostram as notas de campo incluídas no Anexo FFF.

Por outro lado, todos os grupos, à exceção de um, agruparam “a”, “e”, “a” e “e” como vogais, verificando-se um desenvolvimento da consciência linguística na grande maioria dos alunos. O único grupo que não optou por esta categorização, constituiu os grupos de uma forma igualmente interessante, agrupando “a” e “a” num grupo e “e” e “e” noutra grupo, com o critério “são iguais”. Para além deste detalhe, conforme se observa na tabela do Anexo GGG, houve um grupo que colocou “girafa” “gulosa”, “galinha” e “pintada” no mesmo grupo com o critério de “não tem nada”, porém, ao explicitarem as suas opções pareceram revelar alguma consciência das relações sintáticas, nomeadamente da relação que se estabelece entre nome e adjetivo.

Compilaram-se, no Anexo HHH, algumas notas de campo da discussão, em grande grupo, reveladoras do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e da progressiva facilidade com que os alunos mobilizavam conhecimentos que já adquiriram, ilustrando a importância desta última etapa para a reflexão gramatical.

Concluindo, verificou-se que o conhecimento linguístico se constrói de forma partilhada, entre professor e aluno e entre alunos, devendo ser um processo de progressiva explicitação de raciocínios. Assim, parece ser fundamental envolver os alunos em atividades metalinguísticas no 1.º CEB, nas quais o uso de metalinguagem

gramatical é totalmente dispensável. Neste tipo de atividades, o professor promove o aprofundamento dos conhecimentos intuitivos que os alunos já possuem sobre a língua e cria propostas didáticas adaptadas ao grupo em questão, de forma a garantir que a sua reflexão gramatical evolui para etapas com um grau de complexidade cada vez maior.

6.2. Matemática

Na área disciplinar de Matemática, apostou-se em atividades de cunho exploratório e promoveu-se a capacidade de resolução de problemas.

Numa fase inicial, os alunos demonstravam grande dificuldade em mobilizar estratégias diversas e partilhá-las com os colegas. Habitualmente, recorriam ao algoritmo da adição, que aplicavam quase mecanicamente, e alguns adotavam a representação pictórica, como mostra o Anexo III. Ao longo do período de intervenção, os alunos foram evoluindo, esforçando-se para serem mais criativos:

MtM para R: Aqui podemos fazer a reta.

R: Essa já usámos, vamos tentar usar uma diferente em todas. (26-5-2014 – Notas de campo)

A capacidade de resolução de problemas dos alunos foi, gradualmente, melhorando, como se pode observar nas tarefas do Anexo JJJ, que demonstram progressos dos alunos neste âmbito, designadamente na diversidade de estratégias encontradas, contrariamente ao início da intervenção (ver Anexo KKK).

Além disso, relativamente à Geometria, em que os alunos apresentaram maior criatividade nas estratégias encontradas, a evolução do grupo-turma baseia-se nas explicações das estratégias. Inicialmente, durante a explicação, era necessário colocar diversas perguntas de focalização, para que os alunos apresentassem a forma como pensaram para resolver os problemas. Numa fase final, tal já não se observava.

Com efeito, o número de alunos que partilhava as suas estratégias aumentou, registando-se participações cada vez mais pertinentes na discussão e introdução da tarefa. Tal facto deveu-se à gradual adaptação dos alunos à abordagem exploratória:

P e X perguntam sempre quantas partes vai ter a aula. (21-5-2014 – Notas de campo)

Conclui-se, então, que as aprendizagens dos alunos, em Matemática, passaram pela melhoria da capacidade de resolução de problemas e da comunicação matemática.

6.3. Estudo do Meio

Em Estudo do Meio, as atividades centraram-se no trabalho de projeto acerca da água, mas propôs-se também a realização de experiências na sala de aula.

Em relação ao projeto, a sua implementação afigurou-se complicada no início, nomeadamente na construção a teia de conhecimentos e durante a fase de planeamento, em que alunos estavam envolvidos, mas faziam participações pouco pertinentes (ver Anexo LLL). Tal pareceu relacionar-se com o facto de os alunos não estarem habituados a planear, o que foi útil para desenvolverem essa capacidade:

A MA consulta frequentemente a barra temporal do projeto e comenta com Ma as aulas que ainda têm para pesquisar. (15-5-2014 – Notas de campo)

Durante a fase de pesquisa, os alunos foram capazes de recolher informação, cada vez mais autonomamente, de textos diversos relacionados com as questões que tinham decidido investigar. Além disso, experienciaram situações cooperativas, que os ajudaram a respeitar diferentes pontos de vista, a ajudar os colegas e a resolver conflitos. Adquiriram, assim, aprendizagens sociais e conhecimentos específicos do mundo natural, os quais transmitiram nas apresentações orais do projeto:

Nas apresentações, todos os elementos contribuíram com aspetos mais ou menos relevantes. Apenas C e Lo revelaram mais dificuldades. Go foi capaz de falar um pouco mais sobre o tema do que tinha preparado. (30-5-2014 – Notas de campo)

As experiências foram recebidas com grande entusiasmo e contribuíram para a compreensão de conteúdos que, de um modo geral, são complexos, como a conservação do volume (cf. Anexo MMM). Por outro lado, proporcionou-se, aos alunos, situações de manuseamento de objetos.

Em suma, as aprendizagens adquiridas pelos alunos basearam-se no bloco “À descoberta dos outros e das instituições” (*Organização Curricular e Programas*, 2004). Porém, os alunos adquiriram, com o trabalho desenvolvido em Estudo do Meio, várias competências sociais, associadas à entreaajuda e respeito mútuo, ao mesmo tempo que aumentaram os seus conhecimentos sobre a água.

6.4. Expressões Artísticas e Físico-Motora

Em Expressão e Educação Plástica, os alunos revelaram-se competentes em todas as atividades propostas (ver Anexo NNN). É pertinente destacar que algumas

das atividades propostas se articularam com Português (descrição do animal inventado) e Estudo do Meio/Português (cartazes do projeto) e, globalmente, foi possível implementar atividades com caráter diversificado. No entanto, na quinta semana de intervenção, devido a constrangimentos de tempo, não houve possibilidade de realizar uma atividade planeada que se prendia com a descoberta de volumes (*Organização Curricular e Programas*, 2004) e modelagem de pasta de papel.

Em Expressão e Educação Dramática (cf. Anexo OOO), os alunos foram, progressivamente, evoluindo. Inicialmente, não estavam concentrados na realização das atividades e tal prejudicava o bom funcionamento da aula. Ao longo da intervenção, foram compreendendo as características desta sessão e a sua postura alterou-se. Nas improvisações, assinalam-se evoluções notáveis. Enquanto nas primeiras improvisações, os alunos falavam num tom de voz baixo, ou não falavam, e as narrativas demonstravam pouca criatividade, nas últimas, a maioria dos grupos era capaz de criar um enredo simples e de adequar o tom de voz.

Em Expressão e Educação Musical, os alunos, após construírem, em grande grupo, uma composição musical para um trava-língua, reuniram-se em pequenos grupos, escolheram, de entre um conjunto, um trava-língua e elaboraram a sua própria composição. Ao longo das semanas de composição, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e criaram composições musicais diversas, únicas e extremamente interessantes (ver Anexo PPP), revelando o desenvolvimento da sua capacidade expressiva.

Por fim, a Expressão Físico-Motora foi, das quatro Expressões, aquela a que se dedicou menos tempo, devido ao facto de ter sido necessário prolongar as atividades do projeto. Este aspeto impossibilitou maiores progressos dos alunos e o desenvolvimento de um objetivo do bloco de Percursos na natureza (*Organização Curricular e Programas*, 2004). No entanto, nos blocos trabalhados, o nível geral da turma passou de “Elementar” a “Avançado”, não se registando nenhum aluno no nível “Introdutório”, centrando-se a maior evolução da generalidade da turma na precisão dos saltos (cf. Anexo QQQ).

7. AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A avaliação que se segue foi elaborada em colaboração com o grupo de estágio com base nas notas de campo recolhidas durante as seis semanas de intervenção pedagógica e nas grelhas de registo de observações e de análise dos produtos dos alunos.

7.1. Avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção

A avaliação do trabalho desenvolvido não estaria completa se não fosse estabelecida a relação entre as aprendizagens dos alunos e a análise do cumprimento dos objetivos gerais do PI. Para garantir uma análise comparativa e verificar se os alunos evoluíram, realizaram-se duas avaliações: uma inicial e outra final. Os resultados foram anotados em grelhas de registo de observações (ver Anexo RRR).

No objetivo *Desenvolver a consciência linguística*, verificou-se uma clara progressão de todos os alunos, como se pode ver através das figuras do Anexo SSS.

Considerando que a atividade que mais contribuiu para o sucesso deste objetivo (“Salada de palavras”) já foi anteriormente descrita e os seus resultados já foram analisados, a análise deste objetivo será sucinta, de forma a complementar alguns dados ainda não explicitados.

É de assinalar um progresso importante dos alunos no indicador “Descobre regularidades linguísticas, no plano sintático”, na medida em que quatro alunos conseguiram identificar a classe de palavras nome, enquanto na avaliação inicial e ao longo da intervenção, tal nunca aconteceu. Nos restantes planos, os alunos registaram, igualmente, evoluções significativas, conseguindo encontrar diversos critérios, quer relativos ao plano fonológico, quer relativos ao plano da representação gráfica e ortográfica. Apesar de não ter sido contemplado, para este objetivo, o indicador “Descobre regularidades linguísticas no plano semântico” é extremamente importante mencionar que, na última “Salada de palavras”, apenas três alunos não encontraram um critério semântico para justificar a divisão das palavras.

Ainda acerca do objetivo *Desenvolver a consciência linguística*, devem lembrar-se os dois alunos que apresentavam um nível inferior aos restantes no desempenho na leitura e escrita. Para estes dois alunos, foram formulados quatro indicadores diferenciados, embora tenham sido igualmente avaliados de acordo com os outros indicadores, uma vez que foi a sua atuação no decorrer da atividade “Salada de palavras”, realizada em grupos, que permitiu a avaliação do objetivo em análise. Estes dois alunos progrediram ligeiramente em todos os indicadores, no entanto, esta evolução ficou muito aquém do que se perspectivava aquando da elaboração do PI. Com efeito, a realização pouco frequente de atividades diferenciadas impossibilitou maiores progressos no desenvolvimento da consciência linguística destes alunos.

No que diz respeito ao objetivo *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas*, também se observaram evoluções significativas, especialmente em relação à conceção e aplicação de estratégias de resolução de problemas e à sua apresentação e explicação. No entanto, como se observa nas figuras apresentadas no Anexo TTT, em todos os indicadores formulados para avaliar este objetivo, os dois níveis superiores apresentavam, na avaliação inicial, entre cerca de 35% e de 10%, ao passo que na avaliação final, ultrapassam aproximadamente 70%.

Estes resultados permitem estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas dos alunos e a abordagem de ensino-aprendizagem utilizada - ensino exploratório da matemática. Nas atividades, os alunos tiveram, muitas vezes, a oportunidade de, não só aplicar as estratégias que, de acordo com os seus conhecimentos intuitivos, faziam mais sentido, como apresentá-las e conhecer outras estratégias, construindo e aprofundando os seus conhecimentos matemáticos. Deste modo, desenvolveram a sua capacidade de resolução de problemas e a comunicação matemática.

Neste contexto, destaca-se igualmente a progressão dos alunos no que respeita à discussão de estratégias e ideias matemáticas e à interpretação de enunciados, beneficiada pelo incentivo à leitura e interpretação do que era pedido.

Relativamente ao objetivo *Desenvolver a autonomia*, também foram visíveis os progressos dos alunos, ao comparar a avaliação inicial e a avaliação final, como se verifica nas figuras do Anexo UUU. No início, os alunos revelavam grandes fragilidades no cumprimento das suas tarefas, na organização do trabalho e na execução de tarefas de forma autónoma. No fim das seis semanas de prática de ensino supervisionada, observou-se que cerca de 80% dos alunos se responsabilizava pela sua tarefa e realizava tarefas autonomamente sempre ou frequentemente.

O último objetivo expresso no PI passava por *Incentivar o respeito mútuo*, visto que o grupo-turma manifestava diversas fragilidades neste domínio. Por oposição, no final, embora ainda demonstrem dificuldades a este nível, verificou-se uma progressão claramente positiva, relativamente a aceitar e ouvir os pontos de vista dos colegas, o que 90% e 100% dos alunos, respetivamente, efetuam sempre ou frequentemente, como se visualiza nas figuras do Anexo VVV.

7.2. Balanço global do Projeto de Intervenção

A implementação do PI não decorreu exatamente como estava planeada, tendo sido necessário proceder a alterações inevitáveis ao plano de ação, devido aos constrangimentos que surgiram, procurando salvaguardar os objetivos formulados.

No que respeita ao objetivo *Desenvolver a consciência linguística*, pretendia desenvolver-se sistematicamente atividades pela descoberta, baseadas no conhecimento implícito dos alunos. Todavia, estas atividades não se realizaram com a frequência que se pretendia, uma vez que foi necessário efetuar todas as tarefas propostas no manual e caderno de atividades de Português. Esta indicação foi fornecida pela orientadora cooperante que, no início da prática pedagógica, informou que os Encarregados de Educação pretendiam que os manuais estivessem concluídos no final do ano letivo. Face a esta situação, optou-se por implementar atividades pela descoberta na abordagem inicial aos conteúdos de CEL, nas quais se procurava estimular a reflexão linguística, indo ao encontro do objetivo formulado, e, seguidamente, executar as propostas do manual como consolidação.

Para *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas*, perspectivava-se a implementação de atividades de ensino exploratório da matemática centradas em tarefas selecionadas ou construídas especificamente para promover a resolução de problemas. Porém, também em Matemática foi necessário utilizar recorrentemente o manual por indicação da orientadora cooperante, pelo motivo que já foi referido.

A diferenciação pedagógica parece ter sido o ponto mais crítico, tendo sido condicionado pela utilização sistemática dos manuais. Procurou diferenciar-se o apoio aos dois alunos com mais dificuldades, aumentando o tempo de realização de atividades, colocando-os com colegas que os apoiassem ou ajustando as propostas do manual, fornecendo cartões com palavras ilustradas ou sílabas. Porém, este trabalho ficou aquém do que era expectável para uma evolução positiva destes alunos.

8. CONCLUSÕES FINAIS

Finalizado o processo interventivo e investigativo, importa, agora, olhar criticamente para todo o caminho percorrido, destacando os constrangimentos, as aprendizagens adquiridas, bem como as conclusões do estudo realizado.

Os princípios orientadores desta prática pedagógica passavam por proporcionar, aos alunos, condições que lhes permitissem efetuar aprendizagens significativas, pelo que a adoção de atividades de CEL pela descoberta e de ensino exploratório da matemática iam ao encontro deste princípio e tinham como propósito experimentar e compreender o impacto destas metodologias, quer nas aprendizagens dos alunos, quer nas aprendizagens da futura professora.

Embora nem sempre tenha sido possível implementar estas tipologias de atividades, devido a alguns constrangimentos, como o facto de ser necessário realizar todas as tarefas dos manuais, procurou adaptar-se as propostas, tentando responder adequadamente a esta situação, sem influenciar as aprendizagens dos alunos. Optou-se, então, em Português, por propor atividades de CEL pela descoberta na introdução de novos conteúdos e recorrer às tarefas do manual apenas para consolidação. Por sua vez, em Matemática, utilizaram-se tarefas do manual que foram realizadas em aulas com a estrutura de sessões de ensino exploratório.

Assim, e de uma forma geral, os alunos não foram prejudicados, uma vez que a avaliação global dos objetivos gerais do PI é francamente positiva, tal como a dos objetivos específicos de cada área disciplinar. Para a professora estagiária, os constrangimentos são importantes, pois obrigam a refletir sobre a sua intervenção, a repensar o seu modo de ação posterior e, por conseguinte, a efetuar escolhas, sempre tendo em conta o que poderá ser mais benéfico para a aprendizagem das crianças.

É, ainda, relevante estabelecer, neste ponto, um paralelismo entre as atividades pela descoberta e as atividades de ensino exploratório. Apesar de constituírem metodologias de diferentes áreas disciplinares, possuem diversos aspetos em comum. Em primeiro lugar, ambas contemplam o papel ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e têm como ponto de partida o conhecimento intuitivo que os alunos já possuem, proporcionando-lhes condições para construírem aprendizagens significativas e desenvolverem competências. Em segundo lugar, ambas possibilitam aos alunos desenvolver não só competências específicas de áreas disciplinares, mas, competências sociais, como a entajuda e o respeito mútuo, na medida em que se baseiam em propostas didáticas realizadas a pares e/ou em pequenos grupos. Por último, embora não se esgotem aqui as semelhanças que se podem estabelecer, estas duas metodologias assentam em perspetivas relacionadas com a importância de momentos de partilha e de discussão de ideias entre os alunos na sua construção de conhecimento.

Face às lacunas de muitos alunos do 1.º CEB na competência de CEL, tornou-se pertinente investigar os benefícios das atividades pela descoberta e o impacto da promoção da reflexão sobre a língua no sucesso escolar dos alunos. As questões que orientaram este estudo, e às quais se pretende, agora, responder foram: *As atividades pela descoberta, que apelam à reflexão gramatical, fazem emergir conhecimentos gramaticais sem que estes tenham sido explicitados?; A discussão e a partilha de ideias sobre aspetos gramaticais contribuem para a explicitação progressiva de conteúdos de CEL?*

Olhando para os resultados, é pertinente referir que os alunos recorreram maioritariamente a critérios relacionados com o conhecimento ortográfico para categorizar as palavras, sendo este o domínio em que apresentam mais facilidade em identificar critérios diversos: número de letras, letras em comum, acabar na mesma letra, entre outros. Esta questão pode associar-se ao facto de a aprendizagem da leitura e da escrita destes alunos ter sido baseada no método analítico-sintético, verificando-se que os alunos recorrem maioritariamente a critérios deste método para estabelecer categorias, como é o caso da referência aos chamados “casos de leitura”. Não obstante, quando alguns destes critérios foram excluídos das possibilidades que tinham, os alunos mostraram-se capazes, competentes e criativos na procura de novos critérios, efetuando uma nova reflexão sobre as palavras que aumentou a adoção de critérios ligados às consciências fonológica, semântica e sintática.

Em relação à primeira questão subjacente à investigação, parece ser possível afirmar que as atividades pela descoberta, em que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a língua e sobre as suas regularidades, podem fazer emergir conhecimentos gramaticais que não foram explicitados em sala de aula. Neste caso, os alunos, na última atividade da “Salada de palavras”, descobriram a definição semântica/conceptual das classes de palavras adjetivo (“descrevem os animais/as pessoas”; “dizem como as pessoas são”) e verbo (“são coisas que as pessoas fazem”), sem que nenhuma destas classes de palavras tivesse sido explicitada nas aulas. Simultaneamente, quatro alunos identificaram a classe de palavras nome, ao agrupar as palavras “girafa” e “galinha” com o critério “são nomes de animais”, sem que, mais uma vez, esta categorização tivesse sido feita formalmente em contexto escolar. Assim sendo, neste contexto educativo, esta atividade pela descoberta criou condições para que os alunos observassem, manipulassem e refletissem acerca de dados linguísticos e, conseqüentemente, descobrissem regularidades que lhes

possibilitaram a construção de conhecimento gramatical. Ou seja, comprovou-se que os alunos possuem realmente conhecimentos implícitos sobre a língua e que o papel da escola e, designadamente do professor, é construir situações de aprendizagem que apoiem as crianças a explicitar, gradualmente, esses conhecimentos.

Quanto à segunda questão, parece pertinente concluir que a partilha de ideias (em pequeno grupo) e a discussão (em grande grupo) contribuíram para explicitar conteúdos de CEL, na medida em que constituíam momentos em que podiam aprender uns com os outros, o que se torna sempre mais interessante para as crianças. Em pequeno grupo, os alunos partilharam ideias e experienciaram momentos da vida democrática e cooperativa, ao passo que, em grande grupo, todos puderam aprender aspetos com os restantes grupos da turma, além do que já tinham aprendido com os colegas do seu grupo.

É, ainda, pertinente mencionar a elaboração de listas de palavras, em pequenos grupos, como a dos ataques complexos, ou grupos consonânticos, na qual os alunos tinham ao seu dispor um conjunto de palavras e deveriam selecionar aquelas que incluíam a combinação de sons que lhes tinha sido atribuída. Estas atividades, apesar de não possuírem a estrutura das atividades pela descoberta, proporcionaram aos alunos um momento em que recolhem dados e os sistematizam. Além de serem atividades que despertam interesse nos alunos, ao serem expostas na sala de aula, constituem um material de consulta para apoiar atividades de escrita.

Conclui-se que, neste contexto, as atividades pela descoberta foram uma excelente aposta para o desenvolvimento da consciência linguística e contribuíram para a melhoria das competências dos alunos, nos domínios do CEL, da leitura e da escrita. Entende-se, assim, que esta tipologia de atividades, tal como as de ensino exploratório da matemática, favorecem a aprendizagem, dando aos alunos as ferramentas para, a partir dos seus conhecimentos prévios e intuitivos, construir aprendizagens sólidas, significativas e ativas.

Para terminar, é de salientar que a implementação de metodologia de projeto constituiu um desafio. Aos alunos, proporcionou momentos verdadeiramente cooperativos e deu-lhes a possibilidade de adquirirem inúmeras aprendizagens. À professora permitiu evoluir, ao construir diversos materiais para criar situações nas quais os alunos construíssem o seu conhecimento, e possibilitou o desenvolvimento de competências de gestão da sala e do grupo-turma, bem como a criação de um sistema democrático baseado na comunicação e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura – Estratégias de abordagem do texto Narrativo*. Alfragide: Texto Editores.
- Amor, E. (2009). Revalorizar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. In *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (pp. 93-105). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Anghileri, J. (2006). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 33-52.
- Barroso, J. (1998). Projectos: De uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia. In *Cadernos de Educação para Todos* (pp. 23-29). Ministério da Educação.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bishop, A. & Goffree, F. (1986). Classroom organization and dynamics. In B. Christiansen, A. G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 309-365). Dordrecht: D. Reidel.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Branco, N. & Ponte, J. P. (2014, janeiro, 24). *Um estudo de integração de recursos multimédia na formação inicial de professores do 2.º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no Seminário Práticas profissionais: Desafios para a Formação de Professores de Matemática, Lisboa.
- Canavaro, A. P. (2011, novembro/dezembro). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.
- Canavaro, A. P., & Santos, L. (2012). Explorar tarefas matemáticas. In A. P. Canavaro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática - Práticas de ensino da Matemática* (pp. 99-104). Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Canavaro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. In Canavaro, P., Santos, L., Boavida, A., Oliveira, H., Menezes, L., & Carreira, S. (Orgs.), *Actas do Encontro de*

- Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de Ensino da Matemática* (pp. 255-266). Portalegre: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. C. Sousa, & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, J. (2009, outono). A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?. *Palavras*, 36, 32-46.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua – guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In Freitas, M. J.; Gonçalves, A. & Duarte, I. (coord.), *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português* (pp. 11-16). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Fontanel-Brassart, S. & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Freitas, M. J.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Gonçalves, F.; Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: ME/DGIDC.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *Abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Bairrão Ruivo, J., Lopes da Silva, M. I. R. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. LIDEL.
- Lourenço, O. (2007). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Niza, S. (2012) . *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira, H., Menezes, L. & Canavarro, A. P. (2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. *Quadrante*, XXII(2), 29-53.
- Oliveira, S. (2012). *Diversidade e Consciência Intralinguística no 1.º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://ria.ua.pt/handle/10773/10402>
- Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (2004). Mem Martins: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º Ciclo. In O. C. Sousa, & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didácticos* (pp. 145-174). Lisboa: Edições Colibri e Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1997, novembro). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. *L'Éducateur Magazine*.

- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P. (2010, março). Explorar e Investigar em Matemática: Uma actividade fundamental no ensino e na aprendizagem. *Unión – Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 21, 13-30.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Santana, I. (2003). A construção social da aprendizagem na escrita. *Escola Moderna*, 19, 6-17.
- Santos, A. R.; Cardoso, A. & Pereira, S. (2014). *Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1.º ano de escolaridade*. Manuscrito não publicado.
- Santos, L. (2000). Auto-avaliação regulada – porquê, o quê e como?. In *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério da Educação.
- Silva, F. V. (2005). Gestão da sala de aula: Prevenção da indisciplina na escola. In I. Sim-Sim (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* (pp. 91-105). Lisboa: Texto Editores.
- Silvestre, A. I. & Ponte, J. P. (2012). Proporcionalidade directa no 6.º ano de escolaridade: Uma abordagem exploratória. *Interacções*, 20, 70-97.
- Sim-Sim, I. (1998). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I.; Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In Sim-Sim, I. (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 63-77). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. & Rodrigues, P. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. In Sim-Sim, I. (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 125-138). Porto: Edições ASA.

- Sim-Sim, I. & Santos, M. M. (2006). O ensino inicial da leitura. In Sim-Sim, I. (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 139-170). Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha. Lisboa: Factor.
- Sousa, O. & Cardoso, A. (2005, primavera). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, 27, 61-69.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S. & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313-340.
- Tisset, C. (2005). *Enseigner la langue française à l'École*. Paris: Hachette Education.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1(V), 169-178.
- Vasconcelos, T. (coord) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

ANEXOS

Anexo A. Caracterização socioeducativa dos alunos

Tabela A1

Grelha de caracterização socioeducativa dos alunos

Nome	Sexo	Data de nascimento	Pai		Mãe		Constituição do agregado familiar	Ação Social Escolar	Frequência de Educação Pré-Escolar	Observações
			Profissão	Habilitações académicas	Profissão	Habilitações académicas				
Lr	F	19-01-2007	Outros agentes de nível intermédio da administração pública, para aplicação da lei e similares	Pós-graduação	Porteira de edifícios	Licenciatura	Pai e mãe	Não	EEP 3 anos	
D	M	05-06-2007	Sargento do exército	Licenciatura	Auxiliar de cuidados de crianças	Secundário	Pai, mãe e irmão	Não	CSPC 5 anos	
Lo	M	03-04-2007	Diretor e gerente de restauração	Secundário	Diretor e gerente de restauração	Secundário	Pai e mãe	Não	JIHN 3 anos	Pai ucraniano
Lu	M	27-10-2007	Reformado	Básico	Desempregada	Secundário	Pai, mãe e irmão	Não	EBSV 2 anos	Mãe brasileira

H	M	24-08-2007	Contabilista, auditor, revisor oficial de contas e similares	Licenciatura	Técnico de nível intermédio de apoio social	Licenciatura	Pai e mãe	Não	EEP 3 anos	
Ga	M	31-10-2007	Segurança (vigilante privado), porteiros e similares	Secundário	Especialista de redes informáticas	Secundário	Pai e mãe	Não	EBSV 2 anos	Habita no Seixal
Am	F	22-11-2007	Outros trabalhadores relacionados com vendas	Básico	Desempregado	Licenciatura	Pai e mãe	Sim		
I	F	25-02-2007	Outros agentes de negócios	Secundário	Agentes de crédito e empréstimos	Licenciatura	Mãe	Não	CSPC 5 anos	
P	M	19-12-2007	Contabilista, auditor, revisor oficial de contas e similares	Licenciatura	Advogados e solicitadores	Licenciatura	Pai e mãe	Não	EEP 3 anos	
MF	F	03-10-2007	Caixa bancário e similar	Licenciatura	Caixa bancário e similar	Licenciatura	Pai e mãe	Não		
C	F	20-11-2007	Instrutores e monitores de atividade física e	Secundário		Licenciatura	Pai e mãe	Sim	EBSV 2 anos	

		recreação								
M	F	19-08-2007	Outro pessoal dos serviços de proteção e segurança	Secundário	Outros agentes de nível intermédio da administração pública, para aplicação da lei e similares	Secundário	Pai, mãe e irmão	Sim	CSPC 5 anos	
R	F	10-03-2007			Economista	Pós-graduação	Mãe e avô		CSCP	EE – Avô (Reformado, 4.º ano)
An	M	10-02-2007			Jornalista	Secundário	Mãe	Não	CISCMA enq uer 3 anos	Pai ausente, gravemente doente
MA	F	27-10-2007	Diretor geral e gestor executivo, de empresas	Pós-graduação	Professor do ensino básico (1.º ciclo)	Licenciatura	Pai, mãe e duas irmãs	Não	JIPM 4 anos	
B	F	02-05-2007			Esteticistas e trabalhadores similares	Secundário	Mãe	Não	EP 2 anos	Mãe brasileira
X	M	27-08-2007	Técnico de segurança de sistemas eletrónicos	Secundário	Técnico de segurança de sistemas eletrónicos	Secundário	Mãe e irmão	Não	EBLC 1 ano	Habita em Mem-Martins

			aeronáuticos	aeronáuticos						
RC	M	25-10-2007	Técnico operador das tecnologias de informação e comunicação	Licenciatura	Jornalista	Licenciatura	Pai, mãe e irmã	Não	JIT 1 ano	EE – Avô (Reformado, licenciatura) Toma hormonas de crescimento
MtA	M	03-04-2007	Técnicos de emissões de rádio e televisão e de gravação audiovisual e de sistemas de comunicações via rádio	Secundário	Empregado das agências de viagens	Secundário	Pai e mãe	Sim	CSCP 5 anos	
RS	M	25-11-2007	Consultor financeiro e de investimentos	Licenciatura	Agentes de crédito e empréstimos	Licenciatura	Pai, mãe e irmão	Não	EBSV 1 ano	Problema auditivo, aguarda operação
MM	M	13-09-2007	Motoristas de automóveis ligeiros, de carrinhas e condutores de motociclos	Básico	Supervisor de pessoal administrativo	Secundário	Pai, mãe e irmão	Não	EBSV 2 anos	
Ma	F	08-11-2007	Diretor financeiro	Licenciatura	Auxiliar de cuidados de	Licenciatura	Pai, mãe e irmãos	Não		Apraxia oculomotora (malformação do cerebrelo) –

		crianças		desequilíbrio do crânio (não condiciona as aprendizagens)
Go	M			Frequentou um Jardim de Infância João de Deus

Nota. Dados recolhidos pelo grupo de estágio nos processos individuais dos alunos e junto da orientadora cooperante.

Legenda:



Não foi possível obter dados

Anexo B. Planta da sala de aula

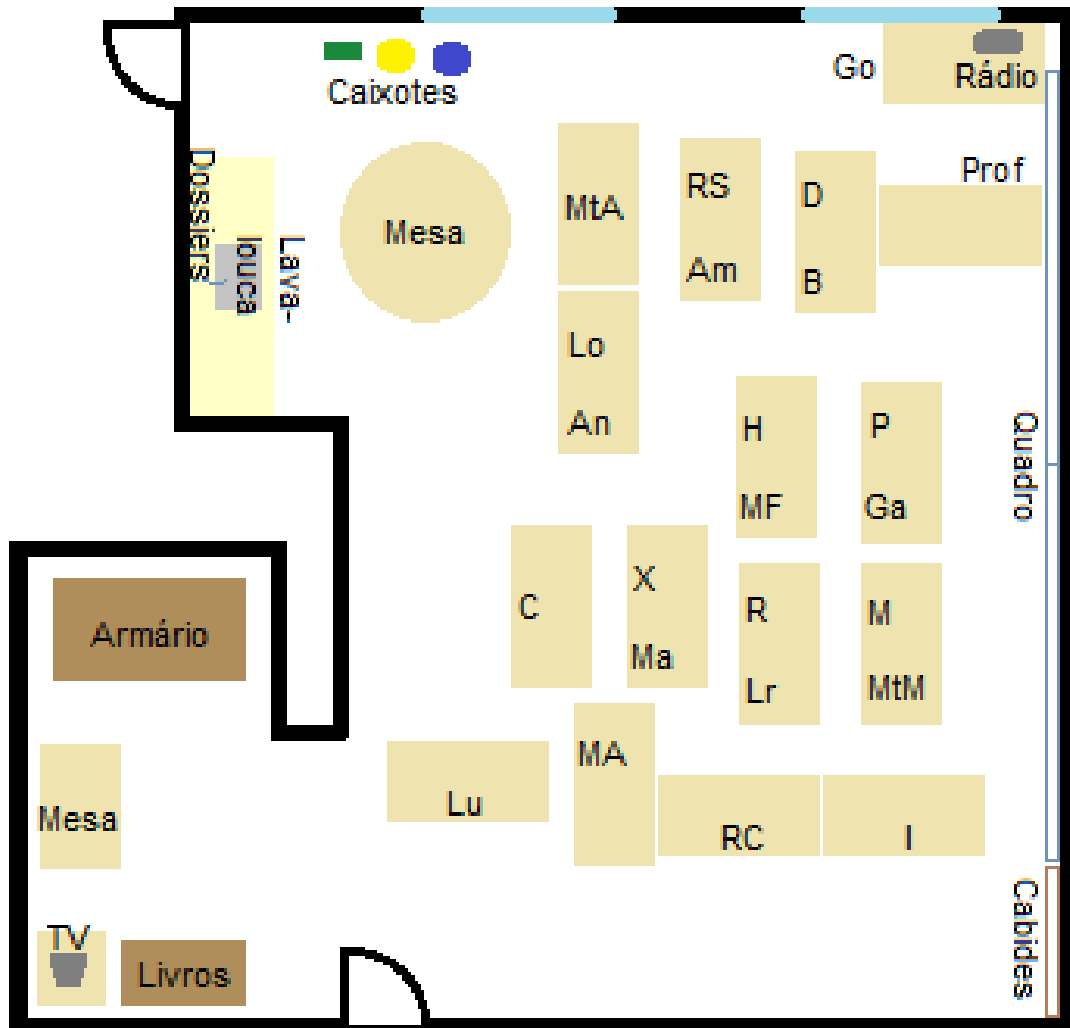


Figura B1. Planta da sala de aula.

Anexo C. Fotografias da sala de aula



Figura C1. Observação da sala de aula a partir da porta de entrada, 28 de março de 2014.



Figura C2. Observação do canto da sala de aula junto à porta de entrada, 28 de março de 2014.



Figura C3. Observação da sala de aula a partir do quadro (visualização da porta da sala de apoio), 28 de março de 2014.



Figura C4. Observação da sala de aula a partir do quadro (visualização da porta de entrada), 28 de março de 2014.

Anexo D. Horário da turma

Tabela D1

Horário da turma

		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
COMPONENTE LETIVA	9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
	10:30 – 11:00	INTERVALO DA MANHÃ				
	11:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
	12:30 – 14:00	ALMOÇO				
	14:00 – 14:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
	14:30 – 15:00		AE		AE	
	15:00 – 15:30	Expressão Artística	Expressão Artística	Matemática	O.Comp. (Cidadania)	Expressão Motora
	15:30 – 16:00			AE		
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	16:00 – 16:30	INTERVALO DA TARDE				
	16:30 – 17:00	Desporto	Inglês	Artes	Música EMRC	Inglês
	17:00 – 17:30					

Nota. Dados recolhidos no *site* do agrupamento de escolas.

Anexo E. Ficha de compreensão oral

Assinala com a resposta correta.

1. De que fala a história que ouviste?

- Um urso fez anos e convidou os animais da floresta para a sua festa.
- Nasceu um urso e os pais foram passear com ele pela floresta.
- Nasceu um urso e os pais convidaram os animais da floresta para a festa.

2. Como se chama a floresta da história?

- Floresta verde
- Floresta dourada
- Floresta prateada

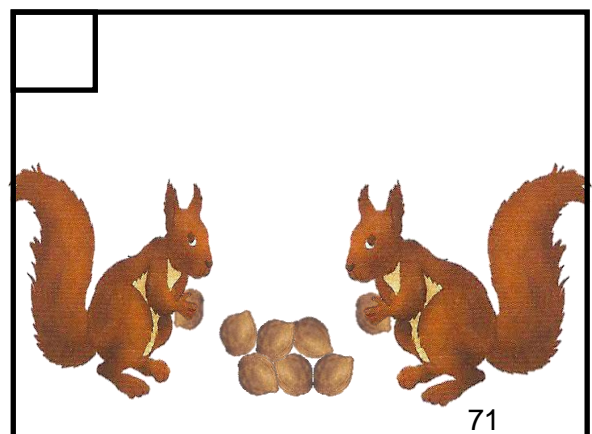
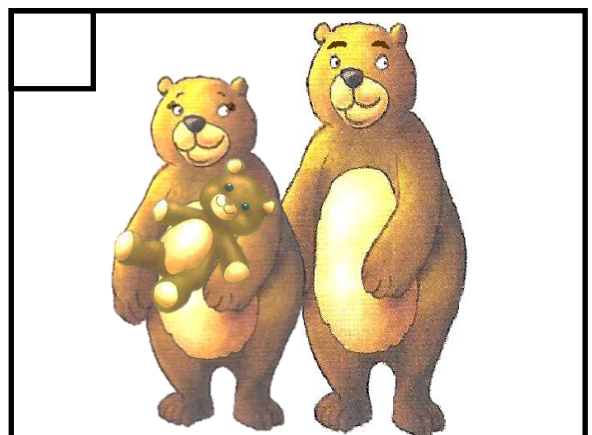
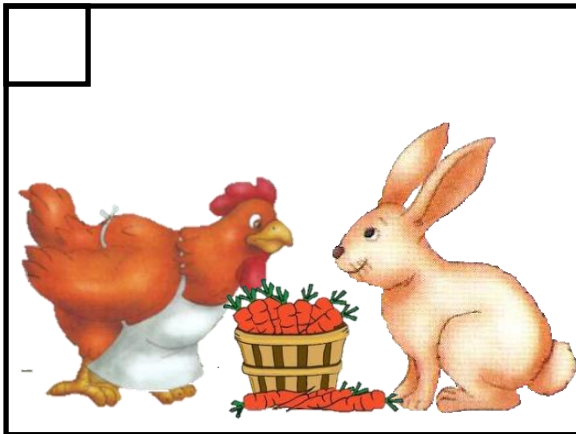
3. Nasceu um filhote de quem?

- Dos ursos amarelos
- Das raposas castanhas
- Dos ursos castanhos

4. O que é que os esquilos vão oferecer?

- Nozes
- Cesto com cenouras
- Bola

5. Ordena as imagens de acordo com a história.



Atividade de compreensão oral (indicações para o professor)

1. Ler o título e questionar os alunos acerca do que poderá ser a história (Antecipar).
2. Ler a história.

Há festa na floresta

A floresta dourada está em festa. Tem um novo habitante. O filhote dos ursos castanhos nasceu. É um ursinho muito bonito. Tem o pelo castanho e fofinho.

Os pais estão muito felizes e convidaram todos os amigos para uma festa, junto ao rio.

Não se fala de outra coisa e todos os animais preparam presentes para oferecer ao ursinho.

O coelho e as galinhas enchem um lindo cestinho com cenouras. Os esquilos escolhem as mais belas nozes para levar. A dona raposa ainda não decidiu o que vai oferecer. O velho lobo vai levar uma bola grande e colorida.

Os pássaros enfeitaram as árvores ao pé do rio; está tudo muito bonito. Vai ser uma grande festa e tu também estás convidado. Não faltes.

3. Ler os enunciados da ficha de compreensão oral e pedir aos alunos que a realizem. (Prestar atenção ao que ouve de modo a tomar possível: responder a questões acerca do que ouviu; reter o essencial de um pequeno texto ouvido; apreender o sentido global de textos ouvidos; recontar histórias).
4. Perguntar aos alunos se gostaram da história, o que mais gostaram, o que menos gostaram, se lhes fez lembrar outra história, ... (Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos).

Anexo F. Avaliação diagnóstica de Português

Tabela F1

Grelha de registo da avaliação diagnóstica de Português (28 de março de 2013)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	M A	M F	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	R C	R S	X
Compreensão do oral – Escutar para aprender e construir conhecimento(s)																							
Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - responder a questões acerca do que ouviu;																							
- reter o essencial de um pequeno texto ouvido;																							
- apreender o sentido global de textos ouvidos;																							
- recontar histórias.																							
Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.																							
Expressão oral – Falar para aprender																							
Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.																							
Produzir discursos para partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais.																							
Expressão oral – Participar em situações de interação oral																							
Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - ouvir os outros;																							
- esperar a sua vez.																							
Leitura – Ler para aprender																							
Reconhecer a representação da fronteira de palavra.																							
Ler palavras através de:																							

Anexo G. Avaliação diagnóstica de Matemática

Tabela G1

Grelha de registo da avaliação diagnóstica de Matemática (28 de março de 2013)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	M A	M F	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	R C	R S	X	
Números e operações																								
Representar os números até cem.		■					■																	
Comparar conjuntos com base no número de elementos que os compõem.																								
Efetuar contagens progressivas envolvendo números até cem (dois em dois).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decompor números em dezenas e unidades.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ler qualquer número até cem.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comparar números até cem (ordem crescente, ordem decrescente).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Efetuar adições por manipulação de objetos ou recorrendo a desenho e esquemas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utilizar corretamente os símbolos “<” e “>”.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utilizar corretamente os símbolos “+” e “=”.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Adicionar fluentemente dois números de um algarismo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de dois algarismos terminado em 0.									■			■	■		■	■	■		■	■	■			

Anexo H. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Tabela H1

Grelha de registo da avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (28 de março de 2013)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	M A	M F	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	R C	R S	X
Bloco 1 – À descoberta de si mesmo																							
Descreve lugares, atividades e momentos passados.																							
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições																							
Conhece as regras da sala de aula.	Green	Green	Green	Orange	Orange	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
Participa na organização do trabalho/da sala.									Green							Green				Green			
Participação na arrumação e conservação da sala e respetivos materiais.	Yellow	Yellow		Yellow					Green							Green				Green			
Participa na dinâmica do trabalho em grupo/grande grupo.	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Orange	Red	Green	Green	Orange	Orange	Yellow	Orange	Green	Orange	Green	Green	Red	Green
Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural																							
Reconhece cuidados a ter com animais e plantas.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Conhece as fases da vida de uma planta.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Reconhece seres vivos.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green

Anexo I. Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Plástica

Tabela I1

Grelha de registo da avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Plástica (28 de março de 2013)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	M A	M F	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	R C	R S	X
Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes																							
Inventa novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados.																							
Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies																							
Explora as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de grafite, feltros.																							
Ilustra de forma pessoal.																							
Desenha de acordo com um modelo.																							
Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão																							
Faz dobragens em folhas de papel para efeitos artísticos.																							
Faz recortes em folhas de papel, com destreza.																							
Faz colagens de materiais diversos em folhas de papel.																							

Legenda:

 Nunca	 Raramente/com muitas dificuldades	 Por vezes/com algumas dificuldades	 Frequentemente/com poucas dificuldades	 Sempre/sem dificuldades	 Não observado/ Não aplicável
 Análise documental	 Observação direta				

Anexo J. Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Musical

Tabela J1

Grelha de registo da avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Musical (28 de março de 2013)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	M A	M F	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	R C	R S	X	
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação																								
Reproduz vocalmente motivos e frases melódicas de uma canção.		■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza ostinatos.																								
Identifica o refrão de uma canção.		■				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Desenvolvimento da Criatividade																								
Improvisa ritmos com percussão corporal.		■				■			■			■	■	■				■		■				
Improvisa melodias.		■				■	■	■	■			■	■									■	■	
Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática																								
Identifica instrumentos musicais.		■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■				■

Legenda:

■	Nunca	■	Raramente/com muitas dificuldades	■	Por vezes/com algumas dificuldades	■	Frequentemente/com poucas dificuldades	■	Sempre/sem dificuldades	□	Não observado/ Não aplicável
■	Análise documental					■	Observação direta				

Anexo K. Planificação da sessão de Expressão e Educação Dramática

Tabela K1

Planificação da sessão de Expressão e Educação Dramática dinamizada por motivos de avaliação diagnóstica

Indicadores de avaliação	Descrição da atividade	Recursos/materiais	Avaliação	Indicações
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os outros em atividades de faz-de-conta. - Participa em práticas de jogo dramático. - Atribui sentidos variados ao espaço, em atividades “livres”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora coloca uma música e pede aos alunos que circulem livremente pelo espaço, sem emitir sons. 2. Os alunos circulam pelo espaço e quando a professora bate palmas têm de imaginar que estão numa floresta, num barco. 3. À indicação da professora, os alunos têm de imaginar que estão cansados, tristes, alegres, que encontraram um amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rádio - CD 	<p>Grelha de registo com os indicadores de avaliação. Folha para notas de campo.</p>	<p>Avisar os alunos que devem fazer silêncio e não poderão falar durante a atividade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Representa animais, em jogos de mímica e de forma pessoal. - Participa em práticas de jogo dramático. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As crianças juntam-se em roda. 2. Cada aluno tem de mimar um animal à sua escolha. 3. Os restantes alunos tentam adivinhar o animal que o colega está a representar. 			<p>Verificar que os alunos sabem o que é mímica. Lembrar os alunos de que devem colocar o braço no ar quando quiserem responder.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Adequa o uso da voz a diferentes situações/contextos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos são separados em dois grupos. Os grupos colocam-se de costas um para o outro. 2. Um dos alunos de um grupo disfarça a voz e diz uma frase. 3. Os elementos do outro grupo têm cinco tentativas de adivinhar o autor da voz. 4. O jogo continua ao fim de cinco tentativas ou quando o grupo oposto acertar. 			<p>Exemplificar aos alunos como podem disfarçar a voz. Relembrar que devem colocar o braço no ar quando quiserem responder.</p>

Anexo L. Avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Dramática

Tabela L1

Grelha de registo da avaliação diagnóstica de Expressão e Educação Dramática (1 de abril de 2014)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	MA	MF	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	RC	RS	X
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação																							
Interage com os outros em atividades de faz-de-conta.	Observação direta	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Por algumas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Não observado/Não aplicável	Observação direta	Por algumas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Por algumas dificuldades
Adequa o uso da voz a diferentes situações/contextos.	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável
Representa animais, em jogos de mímica e de forma pessoal.	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável	Não observado/Não aplicável
Desenvolvimento da Criatividade																							
Atribui sentidos variados ao espaço, em atividades "livres".	Observação direta	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Não observado/Não aplicável	Por algumas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Por algumas dificuldades	Observação direta	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Por algumas dificuldades	Por algumas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Por algumas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Por algumas dificuldades
Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática																							
Participa em práticas de jogo dramático.	Observação direta	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Por algumas dificuldades	Não observado/Não aplicável	Observação direta	Por algumas dificuldades	Observação direta	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Por algumas dificuldades	Por algumas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Por algumas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Observação direta

Legenda:

	Nunca		Raramente/com muitas dificuldades		Por algumas dificuldades		Frequentemente/com poucas dificuldades		Sempre/sem dificuldades		Não observado/Não aplicável
	Análise documental						Observação direta				

Anexo M. Protocolo de Avaliação Inicial de Expressão e Educação Físico-Motora

Percursos na natureza
<p>Objetivos:</p> <p>1. Realizar um percurso na mata, bosque, montanha, etc., com o acompanhamento do professor, em corrida e em marcha, combinando as seguintes habilidades: correr, marchar em espaço limitado, transpor obstáculos, trepar, etc., mantendo a percepção da direção do ponto de partida e indicando-a quando solicitado.</p>
<p>Condições de realização:</p> <p>1. Realização de dois jogos em equipa. 2. Quatro equipas, cada uma com 5/6 elementos. 3. A duração é de 25 minutos para um jogo e de 7 para o outro. 4. As professoras encontram-se, cada uma, em extremos opostos da área de jogo, junto a três postos, para efetuar a avaliação. 5. Ambos os jogos devem ser realizados sem ajuda do professor.</p>
<p>Exercício Critério 1 (com toda a turma):</p> <p>As equipas posicionam-se no ponto de partida, cada uma com o respetivo mapa. Seguidamente, uma professora indica a partida e cada equipa deve seguir para o 1.º posto marcado no mapa. Depois, as equipas seguem o seu percurso, conforme indicado no mapa. Sempre que necessário, os alunos devem transpor obstáculos ou trepar (existe um espaço em forma de anfiteatro na área de jogo que inclui dois planos superiores diferentes, existem também bancos). Encontrada a última pista, as equipas dirigem-se ao ponto de chegada.</p>
<p>Exercício Critério 2 (com toda a turma):</p> <p>As equipas posicionam-se no ponto de partida referido pela professora. À indicação de início do jogo, cada equipa percorre o espaço, transpondo os obstáculos que surgirem, de forma a encontrar envelopes da cor da sua equipa. Quando tiver todos os envelopes, a equipa reúne-se.</p>

Objetivos	Critérios de Êxito / Indicadores	Parâmetros
1. Realizar um percurso na mata, bosque, montanha, etc., em corrida e em marcha, combinando as seguintes habilidades: correr, marchar em espaço limitado, transpor obstáculos, trepar, etc., mantendo a percepção da direção do ponto de partida.	Encontra mais de três postos indicados no mapa. Corre, apoiando todo o pé no chão. Salta por cima de obstáculos, sem cair na receção.	S/N S/N S/N

Percurso na natureza						Data: 02-05-2014		
Objetivos Avaliação	Objetivo 1			Total	Nível	Total da turma		
	Critério 1	Critério 2	Critério 3			A	E	I
Nome	S/N	S/N	S/N	n.º de S/N	A/E/I			
Am	S	S	S	3/0	A	10	11	2
An	S	S	S	3/0	A			
B	S	S	N	2/1	E			
C	S	S	S	3/0	A	Nível geral da turma		
D	S	N	N	1/2	I			
Ga	S	S	S	3/0	A	Elementar		
Go	S	S	N	2/1	E			
H	S	S	N	2/1	E	Alunos mais aptos		
I	S	S	S	3/0	A			
Lo	S	S	N	2/1	E	1. Lu		
Lr	S	S	N	2/1	E			
Lu	S	S	S	3/0	A	2. C		
MA	S	S	N	2/1	E			
MF	S	S	S	3/0	A	3. MF		
M	S	S	N	2/1	E			
MtA	S	N	S	2/1	E	Alunos menos aptos		
MtM	S	S	S	3/0	A			
Ma	S	S	N	2/1	E	1. D		
P	S	S	S	3/0	A			
R	S	S	N	2/1	E	2. RC		
RC	S	N	N	1/2	I			
RS	S	S	N	2/1	E	3.		
X	S	S	S	3/0	A			

Protocolo de descodificação			
Objetivo/Aluno		Turma	
Avançado	Sim/Sim/Sim	Nível Avançado	Maior número de objetivos dentro desta categoria
Elementar	1 Não	Nível Elementar	Maior número de objetivos dentro desta categoria
Introdutório	2 ou 3 Não	Nível Introdutório	Maior número de objetivos dentro desta categoria

<p>Jogos/Deslocamentos e Equilíbrios</p> <p>Objetivos:</p> <p>1. Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade; combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas. <p>1.4. SALTAR sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé e a «pés juntos», com receção equilibrada no solo;</p> <p>1.7. SALTAR de um plano superior com receção equilibrada no solo.</p>
<p>Condições de realização:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de um percurso em grupos. 2. 4 grupos, cada um com 5/6 elementos. 3. 7 minutos para toda atividade. 4. As professoras posicionam-se nos extremos laterais da área de jogo, de modo a realizar a avaliação.
<p>Exercício Critério: “A fuga da galinha”</p> <p><u>Objetivo do jogo:</u> Percorrer o percurso o mais depressa possível.</p> <p><u>Descrição do jogo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dividem-se em quatro equipas e posicionam-se, cada uma, à frente do seu percurso. - A primeira parte do percurso consiste num percurso de arcos, em que os alunos têm de colocar um pé dentro de cada arco, alternadamente. - Na segunda parte têm de saltar para cima de uma cadeira e depois para o solo. Correm para o obstáculo seguinte. - Na terceira parte, os alunos encontram um arco e têm de saltar para dentro dele e depois para fora a pés juntos, e dar uma volta ao mesmo ao pé-coxinho. - Na última parte, têm de regressar à sua equipa a correr o mais depressa possível, parando no caminho para recolher uma imagem.

Objetivos	Critérios de Êxito / Indicadores	Parâmetros
1. Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio;	Cumprir as regras do jogo. Equilibra-se em cima da cadeira (não cai).	S/N S/N
deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade;	Muda a velocidade da corrida, abrandando e parando junto aos obstáculos. Muda de direção no momento adequado (logo depois do último obstáculo).	S/N S/N
combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas.	Coloca um pé dentro de cada arco, enquanto corre. Muda de um pé para dois pés e vice-versa sempre que necessário.	S/N S/N
1.4. SALTAR sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé e a «pés juntos», com receção equilibrada no solo;	Salta sobre o arco, sem lhe tocar, a pés juntos. Salta sem tocar no arco ao pé-coxinho.	S/N S/N
1.7. SALTAR de um plano superior com receção equilibrada no solo.	Salta para a frente. Cai equilibradamente no solo.	S/N S/N

Anexo N. Avaliação diagnóstica das competências sociais

Tabela N1

Grelha de registo da avaliação diagnóstica das competências sociais (28 de março de 2013)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	MA	MF	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	RC	RS	X
Cumprimento das regras da sala de aula																							
Mantém o silêncio no decorrer das aulas	Green	Green	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow
Participa ordenadamente	Yellow	Green	White	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	White	Yellow	Yellow	Green	Orange	Yellow	White	Green	Yellow	Green	Yellow	White	Yellow
Pede autorização para se levantar do lugar	Red	Yellow	White	Red	Red	White	Red	White	Yellow	Yellow	White	Yellow	Yellow	White	Yellow	Red	White	Green	Yellow	Orange	Red	Red	Yellow
Autonomia																							
Realiza o trabalho sozinho sem necessitar do constante <i>feedback</i> do professor	Orange	Green	Yellow	Orange	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green
Realiza o trabalho com ajuda do professor	Yellow	White	Green	Green	Green	Yellow	White	Yellow	White	Green	White	White	White	Green	Green	White	White	Green	White	White	White	Yellow	White
Realiza o trabalho com ajuda dos colegas	White	White	Green	White	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	White	Yellow	Green	Green	Green	White	White	Green	White	White	Green	White
Estabelece e assume compromissos	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White
Respeito pelos outros e por si próprio																							
Respeita os outros	Green	Green	Green	Orange	Orange	Green	Orange	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Resolve os conflitos com a ajuda de um adulto ^a	White	White	White	White	White	Green	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	Green	White	White	White	White
Resolve os conflitos de forma autónoma ^a	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White
Trabalho de forma cooperativa																							
Coopera com os colegas na concretização de	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	White	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow

Anexo O. Entrevista à orientadora cooperante

Tabela O1

Protocolo de entrevista

Blocos	Objetivos	Questões
<u>Professor</u>	Caracterizar o percurso profissional do docente	<ul style="list-style-type: none"> • Há quanto tempo é professora do 1.º CEB? • Há quanto tempo leciona nesta escola?
<u>Escola</u>	Conhecer a escola e o modo de inserção do docente na mesma	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica-se com o modo de funcionamento da escola? (métodos de trabalho/ensino, metodologias....) • Existe colaboração entre os vários professores? Se sim, em que sentido? (planificações, materiais...) • Há contacto com os professores das Áreas de Enriquecimento Curricular? E entre os outros níveis de ensino do Agrupamento?
<u>Turma</u>	Caracterizar os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as áreas fortes da turma? E as áreas mais fracas? (dificuldades gerais) • Qual é o comportamento geral? (alunos com melhor e pior comportamento) <p><u>Alunos com dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os alunos com maiores e menores dificuldades? • Existem diferenças nas atividades dos alunos com mais dificuldades?
<u>Turma</u>	Conhecer o modelo de planificação e a gestão do ensino do docente	<ul style="list-style-type: none"> • Como distribui os conteúdos ao longo do ano letivo? • Como realiza a organização do espaço e do tempo? • Quais são os tipos de tarefas colocadas aos alunos? • Quais são os instrumentos de trabalho/tipo de materiais mais utilizados pelos alunos na sala de aula? • Como é realizada a avaliação?
<u>Família</u>	Conhecer a articulação/relação do professor com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Além das reuniões realizadas no fim de cada período letivo, existem outros contactos entre a professora e os pais? • Os pais são muito participativos nas atividades escolares?

Nota. Elaborado por Andreia Ramos e Ana Marques no ano letivo 2012/2013.

Anexo P. Plano de ação do Projeto de Intervenção

Tabela P1

Objetivos gerais do PI e respectivas estratégias

Objetivos gerais	Estratégias gerais
Desenvolver a consciência linguística	Atividades pela descoberta Atividades diferenciadas “Salada de palavras” (rotina quinzenal) Trabalho cooperativo
Desenvolver a capacidade de resolução de problemas	Atividades de ensino exploratório da Matemática Trabalho cooperativo
Desenvolver a autonomia	Metodologia de projeto “Hora da leitura” (rotina semanal) Distribuição de tarefas (rotina semanal) Trabalho cooperativo
Desenvolver o respeito mútuo	Trabalho cooperativo Metodologia de projeto “Ler, mostrar e contar” (três vezes por semana) “Balanço do dia”/“Mapa do comportamento” (rotina diária) “Lanche com histórias” (rotina diária) Jogos dramáticos e de confiança (incluídos, semanalmente, em Expressão e Educação Dramática)

Nota: Retirado do Projeto de Intervenção – 1.º Ciclo, elaborado na Prática de Ensino Supervisionada II.

Anexo Q. Registos dos alunos nos “cadernos de leitura”

Data: 23 de abril de 2014

Título: Rapurkei

Autor/a: maurício de lausa

Ilustrador/a: Maurício de lausa

Editora: aPapel

Pontuação

★★★★★

Ilustração: Recorte, Opinião, Continuação da História



Data: 23 de abril de 2014

Título: Onde está o yoyó?

Autor/a: yill yichua.


Ilustrador/a: Jairo Leitão,

Editora: Minutos de leitura,

Pontuação

★★★★☆

Ilustração: Recorte, Opinião, Continuação da História



Figuras Q1 e Q2. Registos de dois alunos nos “cadernos de leitura” (ilustração) efetuados na “Hora da leitura” do dia 23 de abril de 2014.

Título: The very noisy game
 Autor/a _____
 Ilustrador/a _____
 Editora b b e

Pontuação
 ★☆☆☆☆

Reconto - Opinião - Continuação da história

Eu não
 gostei
 nada
 deste
 livro porque
 era para bebé

Título: adivinhas
 Autor/a _____
 Ilustrador/a Marta de Aguiar
 Editora Quetzal

Pontuação
 ★★★★★

Reconto - Opinião - Continuação da história

Eu gostei porque era giro
 e divertido. Avia adivinhas
 lindas

Figuras Q3 e Q4. Registos de dois alunos nos “cadernos de leitura” (opinião sobre o livro) efetuados na “Hora da leitura” do dia 21 de maio de 2014.

Título: as ovelhas misteriosas
 Autor/a Lúcia ducla Soares
 Ilustrador/a Martela Bacelar
 Editora edições afrontamento

Pontuação
 ★★★★★

Reconto - Opinião - Continuação da história

Eu adoro este livro e a
 adoro esta página.



Figura Q5. Registo de um aluno no “caderno de leitura” (opinião sobre o livro e ilustração) efetuados na “Hora da leitura” do dia 28 de maio de 2014.

Anexo R. Agenda semanal



Figura R1. Agenda semanal afixada na sala (junto ao registo das tarefas), 30 de maio de 2014.

Anexo S. Notas de campo sobre a rotina “Balanço do dia”

No “Balanço do dia”, não se recordam do que foi feito durante o dia. P diz “temos de melhorar o comportamento”.

24-5-2014 – Notas de campo

Ma: Fizemos “Hora da leitura”...

MF: Expressão Dramática...

R: De manhã, foi Português... e Matemática.

Prof.: E conseguimos cumprir tudo como queríamos?

MF: Sim...?

6-5-2014 – Notas de campo

R: É só ver o “Plano do dia”! Fizemos “Ler, mostrar e contar”, Português, “Lanche com histórias”, Matemática, Expressão Dramática e “Hora da leitura”... e agora estamos a fazer o “Balanço do dia”!

M: Não, “Lanche com histórias” nós não fizemos.

MF: Sim, porque nós demorámos mais no Português.

I: Nós fizemos muita confusão no jogo de Português.

M: Sim, e não devíamos, porque era um jogo muito giro... e nós podíamos aprender mais com ele.

Ma: Mas às vezes estivemos com atenção! E tentámos jogar bem.

Prof.: E depois? No resto do dia?

Ga: Eu acho que nós depois conseguimos trabalhar bem.

P: Sim, nós fizemos o que estava no “Plano do dia”.

X: E cumprimos as horas.

28-5-2014 – Notas de campo

Anexo T. Planificação da atividade de apresentação das rotinas a manter a implementar do dia 22 de abril de 2014

Tabela T1

Planificação da atividade de apresentação e explicação das novas rotinas

Objetivos específicos	Descrição da Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>1. Participar na organização do trabalho da sala de aula (planificação, avaliação...).</p> <p>2. Participar na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma.</p>	<p><u>Apresentação das novas rotinas</u></p> <p>As professoras estagiárias dinamizam um diálogo com os alunos para apresentar as propostas de novas rotinas a implementar na sala de aula. Explica-se, então, que a “Hora da leitura”, bem como a avaliação do dia serão mantidas. Esta última designar-se-á “Balanço do dia” e incluirá o preenchimento de um mapa, que será afixado na sala de aula.</p> <p>Além disso, explicita-se o funcionamento das novas rotinas a implementar, nomeadamente a Distribuição de tarefas, “Ler, mostrar e contar” e “Lanche com histórias”. A Distribuição de tarefas realizar-se-á, semanalmente, todas as segundas-feiras e incluirá as tarefas de distribuição de livros, arrumação dos livros, distribuição do leite, alimentação do peixe e rega das plantas. O “Ler, mostrar e contar” decorrerá três vezes por semana, consistindo numa pequena apresentação dos alunos, na qual podem ler um livro, mostrar um objeto à sua escolha ou contar um episódio que considerem relevante. O “Lanche com histórias” será uma rotina diária, que ocorrerá todos os dias, durante o lanche da manhã, animada pelas professoras estagiárias.</p> <p>Quanto às Expressões Artísticas, informam-se os alunos dos dias e respetivo horário em que decorrerão. O horário será, portanto, afixado na sala, no sentido de ajudar os alunos a conhecer a organização do tempo na</p>	<p>10’</p> <p>40’</p> <p>10’</p>	<p>- Mapa do “Balanço do dia”</p> <p>- Horário</p> <p>- Mapa de tarefas</p> <p>- Tiras com os nomes dos alunos</p> <p>- Grelha de inscrições no “Ler, mostrar e contar”</p>	<p>Instrumentos:</p> <p>- Grelha de registo de observações</p> <p>- Notas de campo</p> <p>Indicadores:</p> <p>1. Participa ordenadamente na organização do trabalho da sala de aula.</p> <p>2.1. Participa com pertinência na dinâmica do trabalho em grupo.</p> <p>2.2. Contribui com ideias e/ou sugestões pertinentes.</p>

	sala de aula. Por fim, reserva-se um tempo para esclarecimento de dúvidas e comentários/sugestões dos alunos e, em seguida, distribuem-se as tarefas semanais e procede-se à inscrição dos alunos no “Ler, mostrar e contar” desta semana.	15'		
--	---	-----	--	--

Anexo U. “Mapa de tarefas”



Figura U1. “Mapa de tarefas” afixado na sala, 30 de maio de 2014.

Anexo V. Notas de campo sobre a “Distribuição de tarefas”

Meninos da distribuição de leite já fazem a sua tarefa autonomamente.

30-4-2014 – Notas de campo

Na distribuição de tarefas de hoje, Lu diz que não cumpriu a sua tarefa.

5-5-2014 – Notas de campo

MA regou sempre as plantas, no fim do dia, de forma autónoma e sem que ninguém a lembrasse.

9-5-2014 – Notas de campo

Todos alunos, que têm tarefa, revelam responsabilidade e autonomia na realização da mesma.

22-5-2014 – Notas de campo

Na distribuição de tarefas de hoje (última do período de intervenção), os alunos revelaram-se mais competentes na tomada de decisões, encontrando consenso sempre que dois alunos queriam realizar a mesma tarefa.

26-5-2014 – Notas de campo

Anexo W. Grelha de registo de observações da rotina “Ler, Mostrar e Contar”

GRELHA DE REGISTO DAS OBSERVAÇÕES/ANÁLISE DOS PRODUTOS DOS ALUNOS - 28 DE MAIO DE 2014																								
Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	M A	M F	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	R C	R S	X	
<u>“Ler, Mostrar e Contar”</u>																								
1.1. Produz discursos com a intenção de partilhar ideias, sensações, e sentimentos pessoais.	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável
1.2. Produz discursos com intenção de relatar, recontar, contar, descrever.	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Raramente/com muitas dificuldades	Não observado/ Não aplicável
2.1. Ouve os outros.	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável
2.2. Espera pela sua vez.	Não observado/ Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável
3. Lê em voz alta para diferentes públicos.	Sempre/sem dificuldades	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável	Não observado/ Não aplicável

Figura W1. Grelha de registo de observações da rotina “Ler, Mostrar e Contar”. Dados recolhidos por observação a 22 de maio de 2014.

Nunca
 Raramente/com muitas dificuldades
 Por vezes/com algumas dificuldades
 Frequentemente/com poucas dificuldades
 Sempre/sem dificuldades
 Não observado/ Não aplicável

Anexo X. Grelha de registo de observações da rotina “Lanche com histórias”

“Lanche com histórias”												
1. Cria um enredo simples com base na capa do livro.												
2.1. Presta atenção à história.												
2.2. Refere sentimentos e/ou ideias suscitados pela história.												

Figura X1. Grelha de observação da rotina “Lanche com histórias”. Dados recolhidos por observação a 22 de abril de 2014.

“Lanche com histórias”												
1. Cria um enredo simples com base na capa do livro.												
2.1. Presta atenção à história.												
2.2. Refere sentimentos e/ou ideias suscitados pela história.												

Figura X2. Grelha de observação da rotina “Lanche com histórias”. Dados recolhidos por observação a 12 de maio de 2014.

“Lanche com histórias”												
1. Cria um enredo simples com base na capa do livro.												
2.1. Presta atenção à história.												
2.2. Refere sentimentos e/ou ideias suscitados pela história.												

Figura X3. Grelha de observação da rotina “Lanche com histórias”. Dados recolhidos por observação a 22 de maio de 2014.



	<p><ão> e acrescentar <ões> → feijões / melões.</p> <p>Em grande grupo, discutem-se as formas possíveis de formar o plural de palavras terminadas <ão> e, sempre que necessário, a professora esclarece dúvidas dos alunos, dando outros exemplos e pedindo, caso seja pertinente, a outros alunos que tentem explicar aos colegas.</p> <p>Após os alunos terem compreendido os aspetos mais relevantes, a professora pede aos alunos responsáveis que distribuam os manuais de Português e, seguidamente, pede à turma que abra o livro na página 150.</p> <p>Seleciona um aluno para começar a ler o poema <i>A flor vai ver o mar</i> e avisa os restantes de que devem estar atentos, pois irá pedir que prossigam a leitura, a determinado momento.</p> <p>Pede a um aluno que leia a questão 3 e que tente explicar o que é pedido, iniciando uma discussão, em grande grupo, acerca de noções temporais (como «antes» e «depois»), uma vez que no exercício é pedido que os alunos organizem frases pela ordem em que aconteceram no poema.</p> <p>Para terminar, escolhe diferentes alunos para lerem as questões 4, 6 e 7 da página 151 do manual e que tentem explicar o que é necessário fazer em cada uma delas. Dá-lhes um tempo para responderem às questões, de forma autónoma e, posteriormente, corrigem-nas oralmente, em grande grupo.</p>	5'		
		5'		
		10'		
		10'		

Anexo Z. Planificação da primeira “Salada de palavras”

“Salada de palavras”

2.ª semana de intervenção pedagógica (dia 29 de abril de 2014)

Descritores de desempenho:

1. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano fonológico.
2. Comparar e descobrir regularidades, no plano das classes de palavras.
3. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano sintático.
4. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano lexical e semântico.
5. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano da representação gráfica e ortográfica.
6. Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:
 - ouvir os outros;
 - esperar a sua vez.
7. Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:
 - partilhar ideias.

Indicadores de avaliação:

1. Organiza palavras segundo critérios fonológicos.
2. Organiza palavras segundo critérios relacionados com as classes de palavras.
3. Organiza palavras segundo critérios sintáticos.
4. Organiza palavras segundo critérios lexicais e semânticos.
5. Organiza palavras segundo critérios relacionados com a representação gráfica e ortográfica.
- 6.1. Ouve os outros.
- 6.2. Espera pela sua vez.
7. Partilha ideias.

Instrumentos de avaliação:

- Grelha de registo de observações
- Notas de campo
- Tabela de registo dos critérios usado por cada grupo

Materiais:

- Sete tiras de papel (uma para cada grupo)
- Tesouras
- Sete folhas de papel de cenário (uma para cada grupo)

Tabela Z1

Planificação detalhada da primeira implementação da atividade “Salada de palavras”

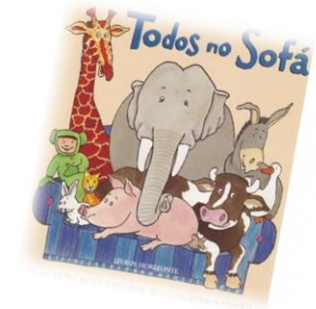
Etapas	Atividades e/ou estratégias	Indicações para o professor
Explicação e exemplificação da atividade (15')	<p>- Explicar aos alunos que a “salada de palavras” é uma rotina quinzenal (não acontece semanalmente, mas repete-se de duas em duas semanas).</p>	<p>Explicitar o espaço ocupado pela rotina no horário/agenda semanal, que se encontra afixado na sala de aula.</p>
	<p>- Explicitar que a atividade será realizada em grupos e que cada um dos grupos receberá uma tira de papel com uma frase, que terão de recortar, de forma a dividir a frase em palavras</p>	<p>Exemplificar o processo de recortar uma frase em palavras, usando uma tira de papel: pedir aos alunos que digam as palavras que constituem a frase apresentada para exemplificação (<i>O João é preguiçoso</i>) e, assim, proceder ao recorte da frase, em grande grupo.</p> <p>Ler a frase que terão de dividir em palavras e perguntar se há dúvidas em relação ao significado de alguma palavra. Fazer, oralmente, a divisão da frase.</p> <p>Verificar se todos os alunos compreenderam claramente a tarefa que têm de realizar ou se existem dúvidas relacionadas com a divisão da frase em palavras.</p>
	<p>- Salientar que, após a divisão da frase em palavras, ficarão com um conjunto de palavras que terão de organizar segundo critérios formados por si.</p> <p>- Explicitar que os alunos devem organizar as palavras em grupos e colá-las nas folhas de papel de cenário (entregues pelas professoras).</p>	<p>Explicar o que são critérios.</p> <p>Verificar que todos os alunos compreenderam que devem agrupar os conjuntos de palavras que tiverem em grupos através de um critério (motivo) que terão, mais tarde, de explicar à turma. Esclarecer possíveis dúvidas.</p> <p>Confirmar que todos os alunos compreenderam que devem formar os grupos e colar as palavras no papel de cenário, segundo os grupos que constituíram (exemplificar, se necessário)</p>
Organização dos alunos (5')	<p>- Organizar os alunos em cinco grupos de 3 elementos e dois grupos de 4 elementos.</p>	<p>Colocar as duas alunas com mais dificuldades em grupos com alunos mais competentes e com boa capacidade de cooperação e entreaajuda.</p>

Realização da atividade (50')	- Circular pelos grupos de trabalho	Apoiar os grupos, esclarecendo dúvidas. Explicitar que nesta atividade não existem respostas corretas ou incorretas.
	- Colocar questões que estimulem a reflexão gramatical	<u>Exemplos de questões a colocar:</u> <i>Por que colocaram esta palavra neste grupo?</i> <i>O que vos parece que estas palavras têm em comum?</i> <i>Por que colocaram estas palavras em grupos diferentes?</i> Estimular a reflexão dos alunos sobre as suas escolhas, tendo o cuidado de não fornecer respostas que condicionem as suas opções na divisão das palavras.
	- Registrar os critérios definidos pelos diferentes grupos de trabalho.	Preencher a grelha de registo dos critérios que cada grupo formou para dividir as palavras que possuía.
Discussão e apresentação (20')	- Pedir a um aluno de cada grupo que apresente e explique a sua proposta de divisão de palavras.	Colocar questões, caso o aluno não explique claramente o critério ou os motivos que levaram o grupo a organizar as palavras de determinada forma, que permitam perceber o modo como pensaram.
	- Estimular o comentário dos restantes alunos ao trabalho desenvolvido pelos colegas.	Perguntar se algum dos grupos fez ou não a mesma divisão que está a ser apresentada. Perguntar por que motivo concordam ou discordam (consoante a situação) com a divisão feita pelos colegas.

Tira de papel com frase

(adaptada do livro *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares)

O gato cozinhou e sujou o sofá.



Anexo AA. Produtos dos sete grupos de trabalho

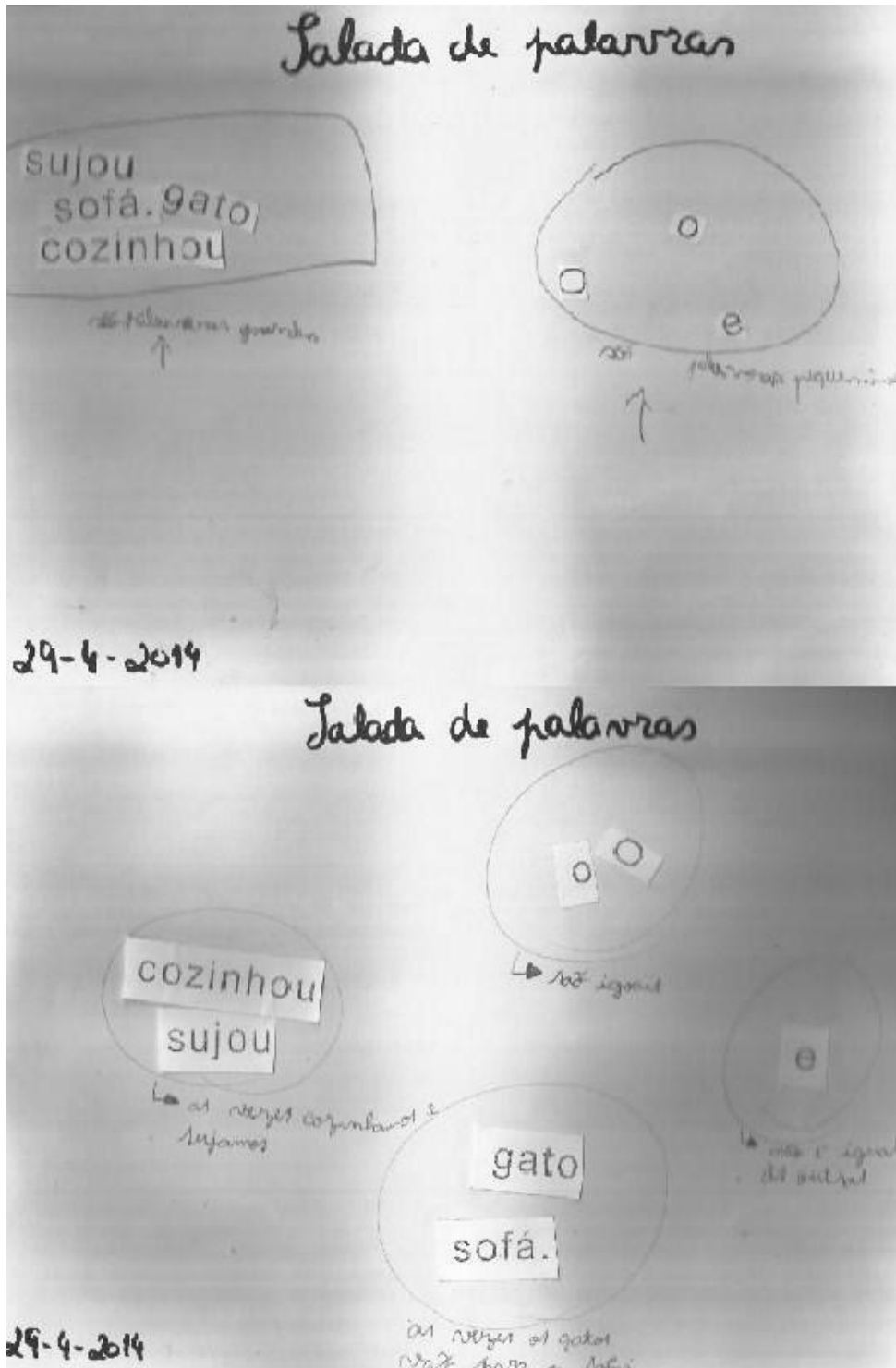


Figura AA1. Trabalhos de dois grupos da atividade "Salada de palavras", 29 de abril de 2014.

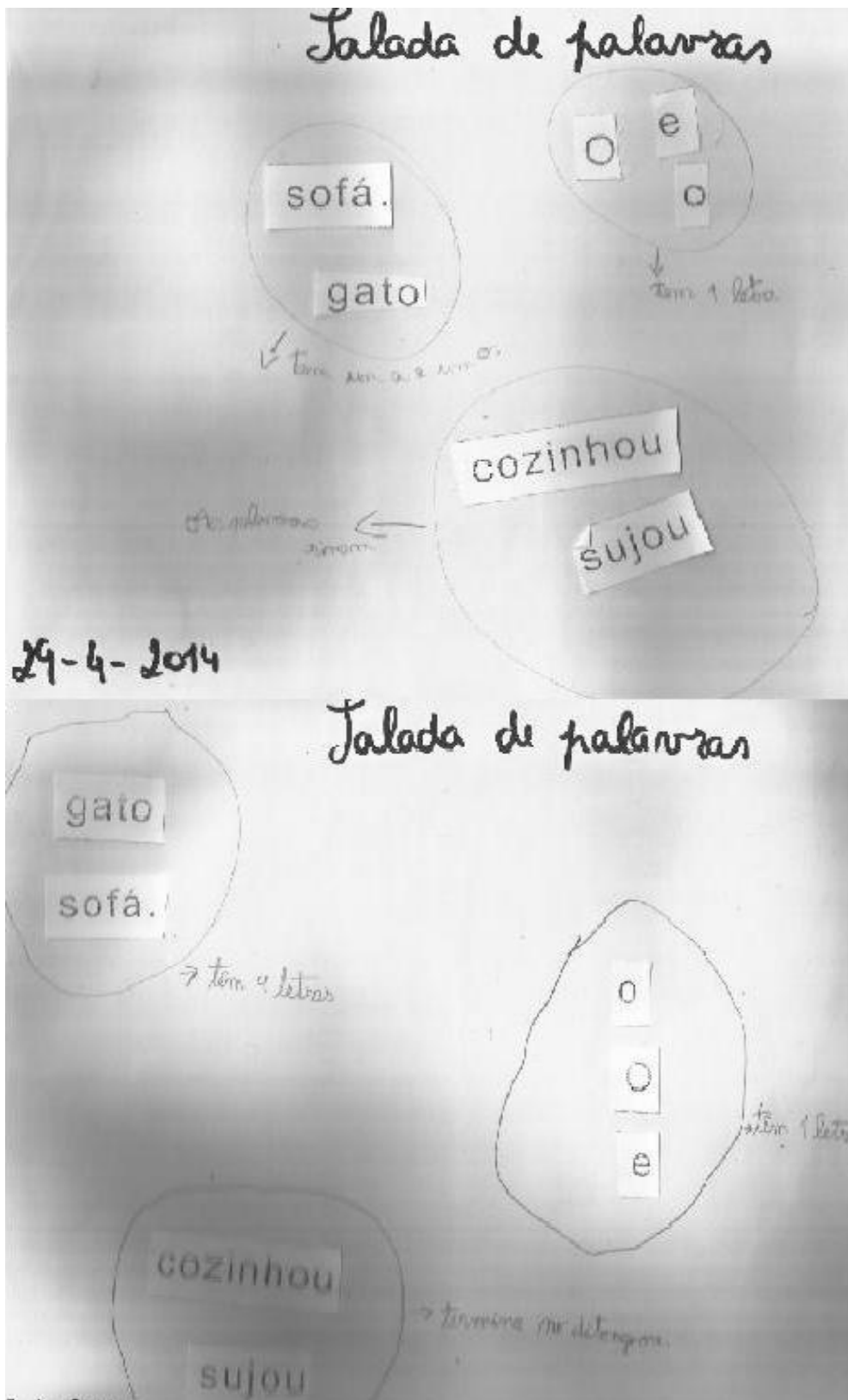


Figura AA2. Trabalhos de dois grupos da atividade "Salada de palavras", 29 de abril de 2014.

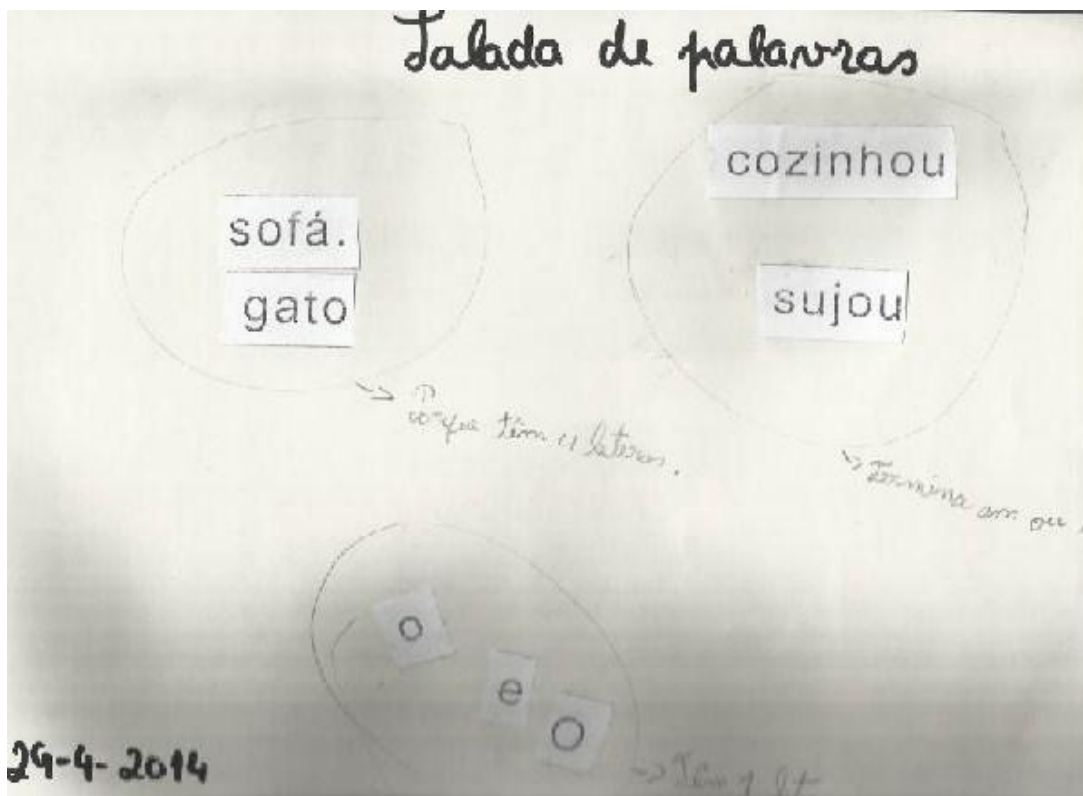


Figura AA3. Trabalhos de dois grupos da atividade “Salada de palavras”, 29 de abril de 2014.

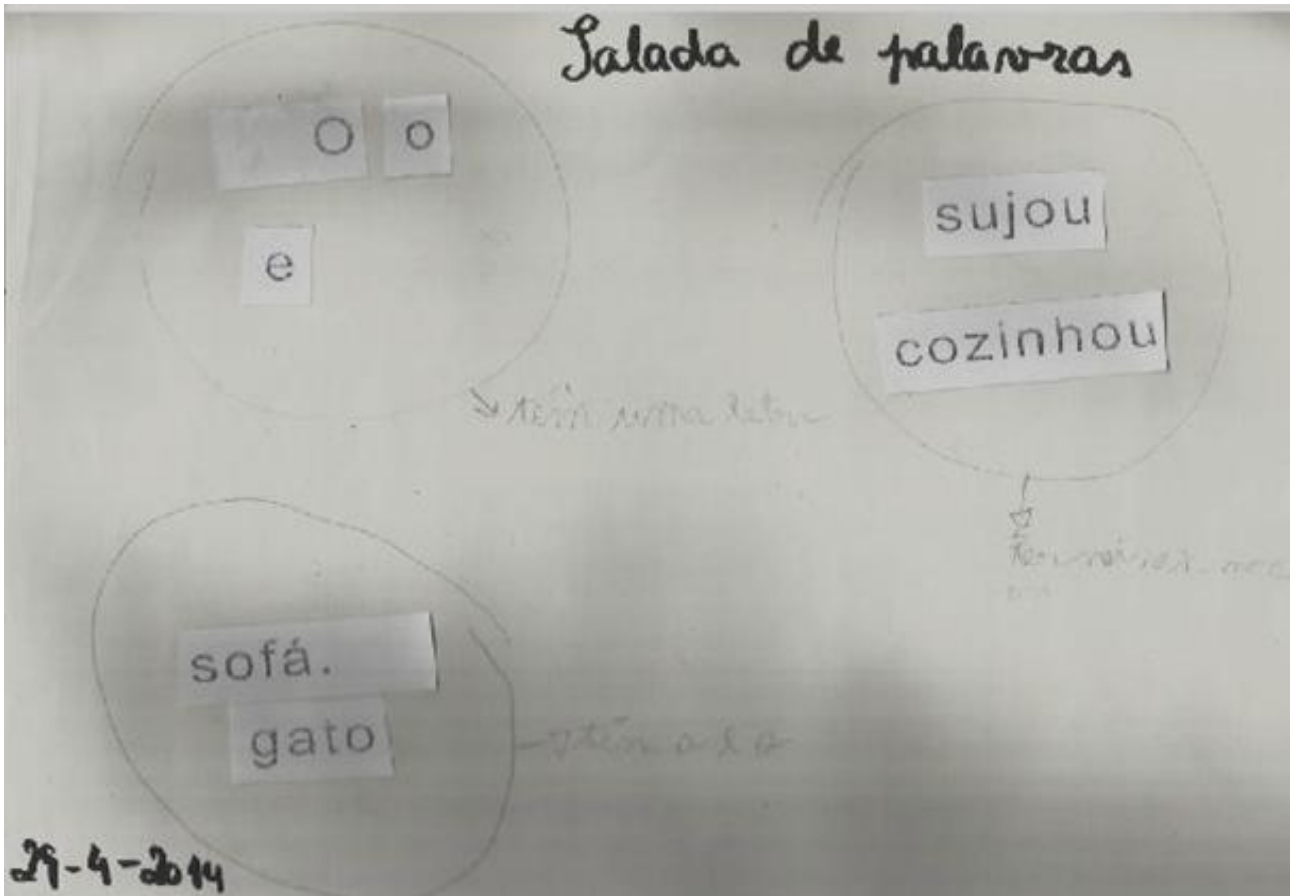


Figura AA4. Trabalho de um grupo da atividade "Salada de palavras", 29 de abril de 2014.

Anexo BB. Planificação da segunda “Salada de palavras”

“Salada de palavras”

4.^a semana de intervenção pedagógica (dia 13 de maio de 2014)

Descritores de desempenho:

1. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano fonológico.
2. Comparar e descobrir regularidades, no plano das classes de palavras.
3. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano sintático.
4. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano lexical e semântico.
5. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano da representação gráfica e ortográfica.
6. Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:
 - ouvir os outros;
 - esperar a sua vez.
7. Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:
 - partilhar ideias.

Indicadores de avaliação:

1. Organiza palavras segundo critérios fonológicos.
2. Organiza palavras segundo critérios relacionados com as classes de palavras.
3. Organiza palavras segundo critérios sintáticos.
4. Organiza palavras segundo critérios lexicais e semânticos.
5. Organiza palavras segundo critérios relacionados com a representação gráfica e ortográfica.
- 6.1. Ouve os outros.
- 6.2. Espera pela sua vez.
7. Partilha ideias.

Instrumentos de avaliação:

- Grelha de registo de observações
- Notas de campo
- Tabela de registo dos critérios usado por cada grupo

Materiais:

- Sete tiras de papel (uma para cada grupo)
- Tesouras
- Sete folhas de papel de cenário (uma para cada grupo).

Tabela BB1

Planificação detalhada da segunda implementação da atividade “Salada de palavras”

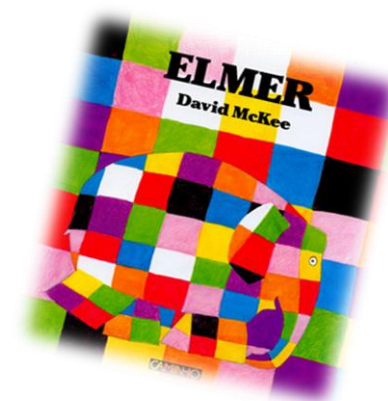
Etapas	Atividades e/ou estratégias	Indicações para o professor
Explicação e exemplificação da atividade (15')	<p>- Perguntar aos alunos se ainda se recordam da “salada de palavras” (rotina quinzenal), que realizaram há duas semanas atrás.</p>	
	<p>- Explicitar que, tal como anteriormente, a atividade será realizada em grupos e que cada um dos grupos receberá uma tira de papel com uma frase, que terão de recortar, de forma a dividir a frase em palavras.</p>	<p>Verificar se todos os alunos compreenderam claramente a tarefa que têm de realizar ou se existem dúvidas relacionadas com a divisão da frase em palavras.</p> <p>Pedir a um aluno que leia a frase e perguntar se alguém tem dúvidas quanto ao significado de alguma palavra.</p> <p>Em grande grupo, fazer a sua divisão em palavras.</p>
	<p>- Salientar que, após a divisão da frase em palavras, ficarão com um conjunto de palavras que terão de organizar segundo critérios formados por si.</p> <p>- Explicitar que os alunos devem organizar as palavras em grupos e colá-las nas folhas de papel de cenário (entregues pelas professoras).</p>	<p>Relembrar o que são critérios.</p> <p>Verificar que todos os alunos compreenderam que devem agrupar os conjuntos de palavras que tiverem em grupos através de um critério (motivo) que terão, mais tarde, de explicar à turma.</p> <p>Esclarecer possíveis dúvidas.</p> <p>Confirmar que todos os alunos compreenderam que devem formar os grupos e colar as palavras no papel de cenário, segundo os grupos que constituíram (exemplificar, se necessário)</p>
Organização dos alunos (5')	<p>- Organizar os alunos em cinco grupos de 3 elementos e dois grupos de 4 elementos.</p>	<p>Colocar as duas alunas com mais dificuldades em grupos com alunos mais competentes e com boa capacidade de cooperação e entreaajuda.</p>
Realização da atividade (50')	<p>- Circular pelos grupos de trabalho</p>	<p>Apoiar os grupos, esclarecendo dúvidas.</p> <p>Explicitar que nesta atividade não existem respostas corretas ou incorretas.</p>
	<p>- Colocar questões que estimulem a reflexão gramatical</p>	<p><u>Exemplos de questões a colocar:</u> <i>Por que colocaram esta palavra neste grupo?</i></p>

		<p><i>O que vos parece que estas palavras têm em comum?</i></p> <p><i>Por que colocaram estas palavras em grupos diferentes?</i></p> <p>Estimular a reflexão dos alunos sobre as suas escolhas, tendo o cuidado de não fornecer respostas que condicionem as suas opções na divisão das palavras.</p>
	- Registrar os critérios definidos pelos diferentes grupos de trabalho.	Preencher a grelha de registo dos critérios que cada grupo formou para dividir as palavras que possuía.
Discussão e apresentação (20')	- Pedir a um aluno de cada grupo que apresente e explique a sua proposta de divisão de palavras.	Colocar questões, caso o aluno não explique claramente o critério ou os motivos que levaram o grupo a organizar as palavras de determinada forma, que permitam perceber o modo como pensaram.
	- Estimular o comentário dos restantes alunos ao trabalho desenvolvido pelos colegas.	<p>Perguntar se algum dos grupos fez ou não a mesma divisão que está a ser apresentada.</p> <p>Perguntar por que motivo concordam ou discordam (consoante a situação) com a divisão feita pelos colegas.</p>

Tira de papel com frase

(adaptada do livro *Elmer*, de David McKee)

O elefante perdeu os amigos e fugiu.



Anexo CC. Produtos dos sete grupos de trabalho

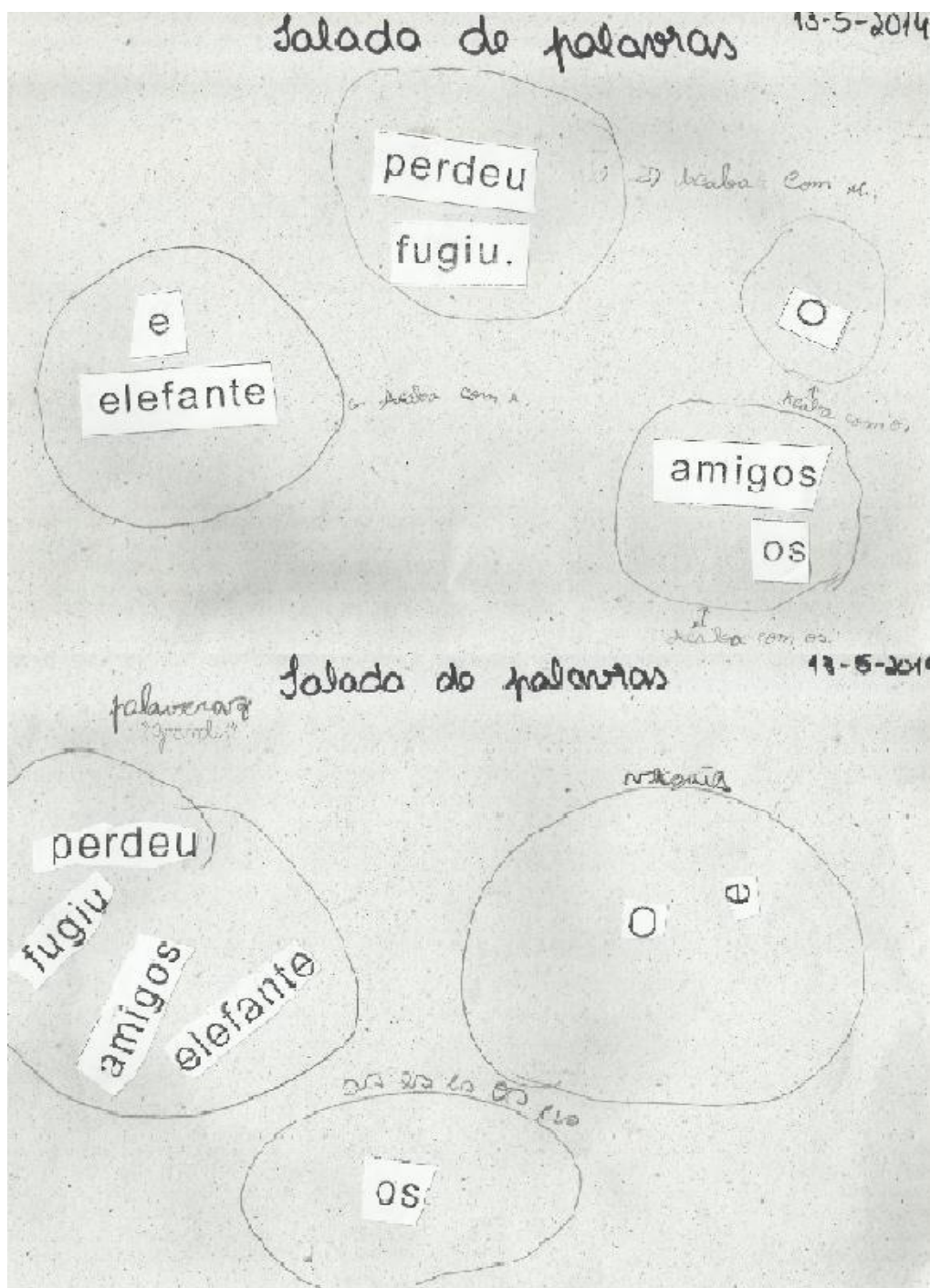


Figura CC1. Trabalhos de dois grupos da atividade "Salada de palavras", 13 de maio de 2014.

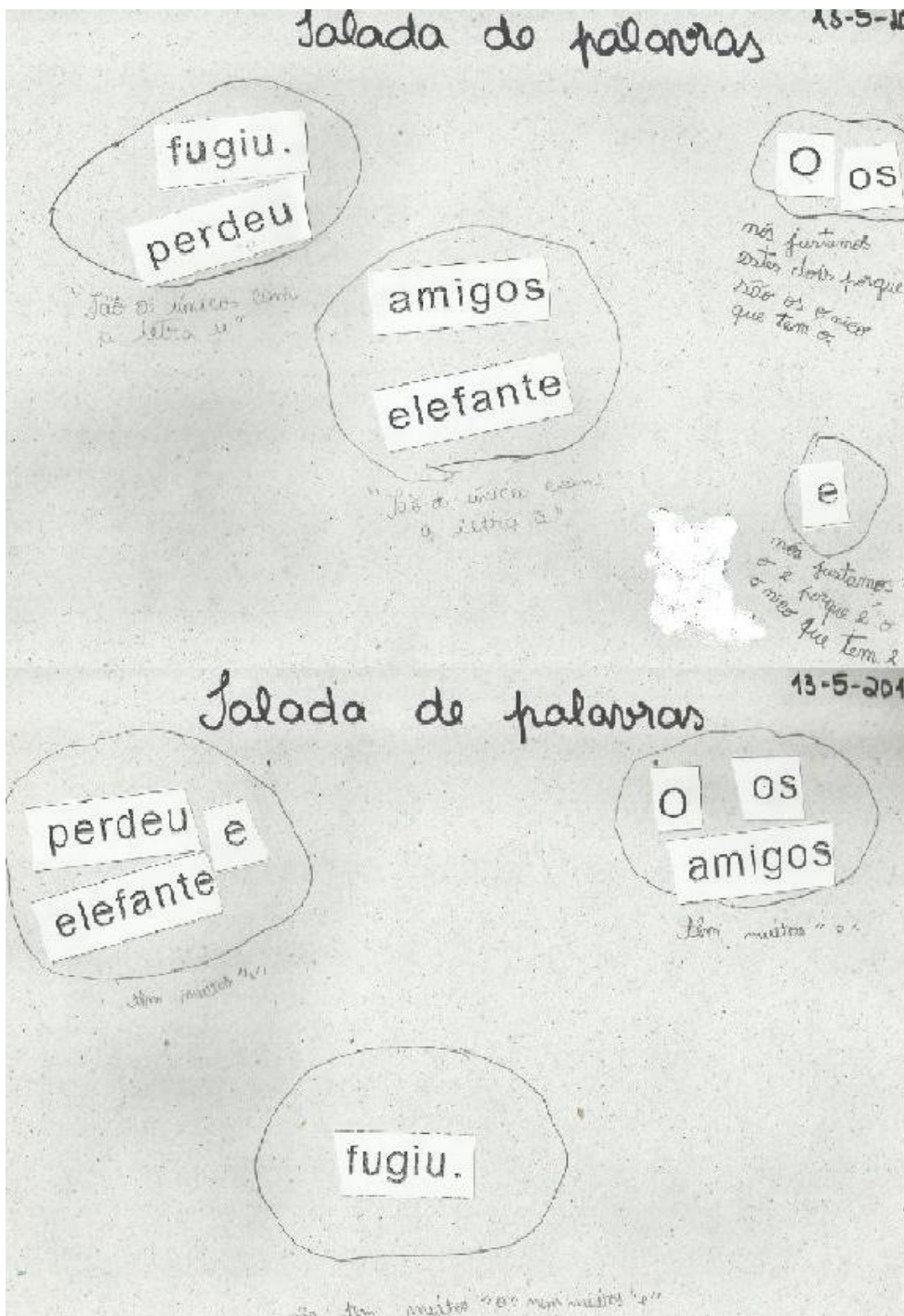


Figura CC2. Trabalhos de dois grupos da atividade "Salada de palavras", 13 de maio de 2014.



Figura CC3. Trabalhos de dois grupos da atividade "Salada de palavras", 13 de maio de 2014.

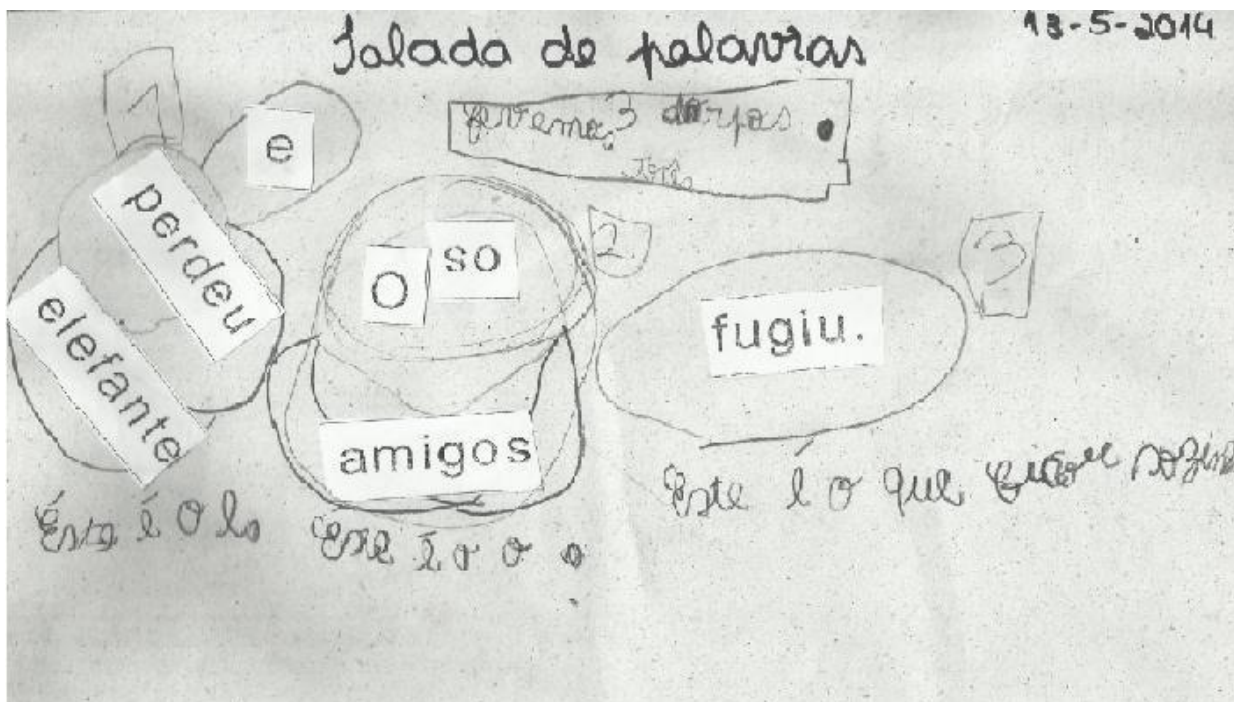


Figura CC4. Trabalho de um grupo da atividade "Salada de palavras", 13 de maio de 2014.

Anexo DD. Planificação da terceira “Salada de palavras”

“Salada de palavras”

6.^a semana de intervenção pedagógica (dia 27 de maio de 2014)

Descritores de desempenho:

1. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano fonológico.
2. Comparar e descobrir regularidades, no plano das classes de palavras.
3. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano sintático.
4. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano lexical e semântico.
5. Comparar dados e descobrir regularidades, no plano da representação gráfica e ortográfica.
6. Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:
 - ouvir os outros;
 - esperar a sua vez.
7. Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:
 - partilhar ideias.

Indicadores de avaliação:

1. Organiza palavras segundo critérios fonológicos.
2. Organiza palavras segundo critérios relacionados com as classes de palavras.
3. Organiza palavras segundo critérios sintáticos.
4. Organiza palavras segundo critérios lexicais e semânticos.
5. Organiza palavras segundo critérios relacionados com a representação gráfica e ortográfica.
- 6.1. Ouve os outros.
- 6.2. Espera pela sua vez.
7. Partilha ideias.

Instrumentos de avaliação:

- Grelha de registo de observações
- Notas de campo
- Tabela de registo dos critérios usado por cada grupo

Materiais:

- Sete tiras de papel (uma para cada grupo)
- Tesouras
- Sete folhas de papel de cenário (uma para cada grupo)

Tabela DD1

Planificação detalhada da terceira implementação da atividade “Salada de palavras”

Etapas	Atividades e/ou estratégias	Indicações para o professor
Explicação e exemplificação da atividade (15')	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar aos alunos se ainda se recordam da “salada de palavras” (rotina quinzenal), que realizaram há duas semanas atrás. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar que, tal como anteriormente, a atividade será realizada em grupos e que cada um dos grupos receberá uma tira de papel com uma frase, que terão de recortar, de forma a dividir a frase em palavras. 	<p>Verificar se todos os alunos compreenderam claramente a tarefa que têm de realizar ou se existem dúvidas relacionadas com a divisão da frase em palavras.</p> <p>Colocar a frase no quadro.</p> <p>Pedir a um aluno que leia e perguntar se alguém tem dúvidas quanto ao significado de alguma palavra.</p> <p>Em grande grupo, fazer a sua divisão em palavras.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Salientar que, após a divisão da frase em palavras, ficarão com um conjunto de palavras que terão de organizar segundo critérios formados por si. 	<p>Relembrar o que são critérios.</p> <p>Verificar que todos os alunos compreenderam que devem agrupar os conjuntos de palavras que tiverem em grupos através de um critério (motivo) que terão, mais tarde, de explicar à turma.</p> <p>Esclarecer possíveis dúvidas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar que os alunos devem organizar as palavras em grupos e colá-las nas folhas de papel de cenário (entregues pelas professoras). 	<p>Confirmar que todos os alunos compreenderam que devem formar os grupos e colar as palavras no papel de cenário, segundo os grupos que constituíram (exemplificar, se necessário)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as tarefas de cada elemento dos diferentes grupos, de modo a auxiliar o desenvolvimento do trabalho. 	<p>Registrar no quadro o aluno responsável pelas diferentes tarefas: recortar, escrever, colar e certificar-se de que o grupo fala baixo.</p>
Organização dos alunos (5')	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os alunos em cinco grupos de 3 elementos e dois grupos de 4 elementos. 	<p>Colocar as duas alunas com mais dificuldades em grupos com alunos mais competentes e com boa capacidade de cooperação e entreajuda.</p>
Realização da atividade (50')	<ul style="list-style-type: none"> - Circular pelos grupos de trabalho 	<p>Apoiar os grupos, esclarecendo dúvidas.</p> <p>Explicitar que nesta atividade não existem</p>

		respostas corretas ou incorretas.
	- Colocar questões que estimulem a reflexão gramatical	<p><u>Exemplos de questões a colocar:</u> <i>Por que colocaram esta palavra neste grupo?</i> <i>O que vos parece que estas palavras têm em comum?</i> <i>Por que colocaram estas palavras em grupos diferentes?</i></p> <p>Estimular a reflexão dos alunos sobre as suas escolhas, tendo o cuidado de não fornecer respostas que condicionem as suas opções na divisão das palavras.</p>
	- Registrar os critérios definidos pelos diferentes grupos de trabalho.	Preencher a grelha de registo dos critérios que cada grupo formou para dividir as palavras que possuía.
Discussão e apresentação (20')	- Pedir a um aluno de cada grupo que apresente e explique a sua proposta de divisão de palavras.	Colocar questões, caso o aluno não explique claramente o critério ou os motivos que levaram o grupo a organizar as palavras de determinada forma, que permitam perceber o modo como pensaram.
	- Estimular o comentário dos restantes alunos ao trabalho desenvolvido pelos colegas.	<p>Perguntar se algum dos grupos fez ou não a mesma divisão que está a ser apresentada.</p> <p>Perguntar por que motivo concordam ou discordam (consoante a situação) com a divisão feita pelos colegas.</p>

Tira de papel com frase

(adaptada do livro *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa)

A girafa gulosa e a galinha pintada conversavam e brincavam.



Anexo EE. Produtos dos sete grupos de trabalho

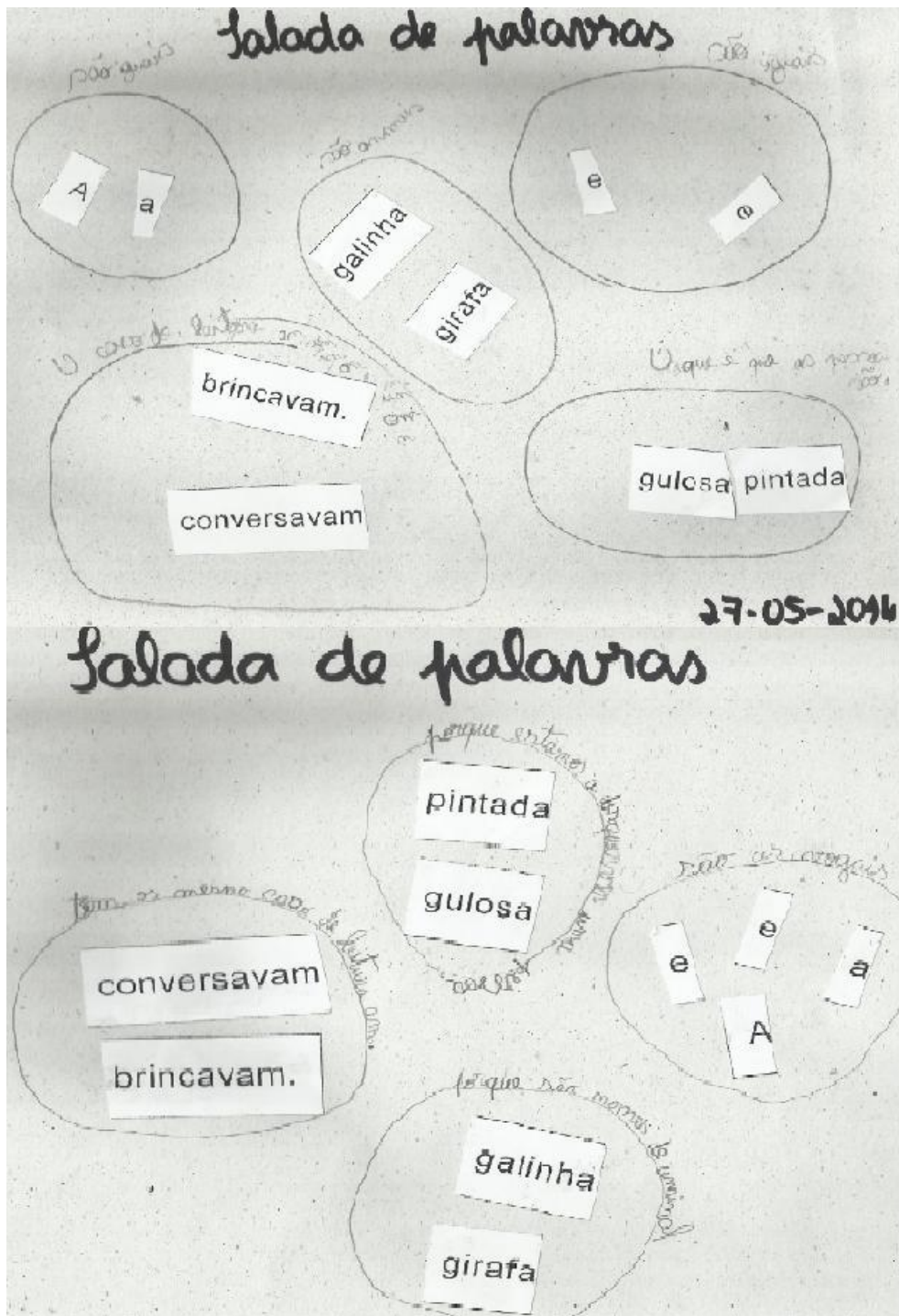


Figura EE1. Trabalhos de dois grupos da atividade "Salada de palavras", 27 de maio de 2014.

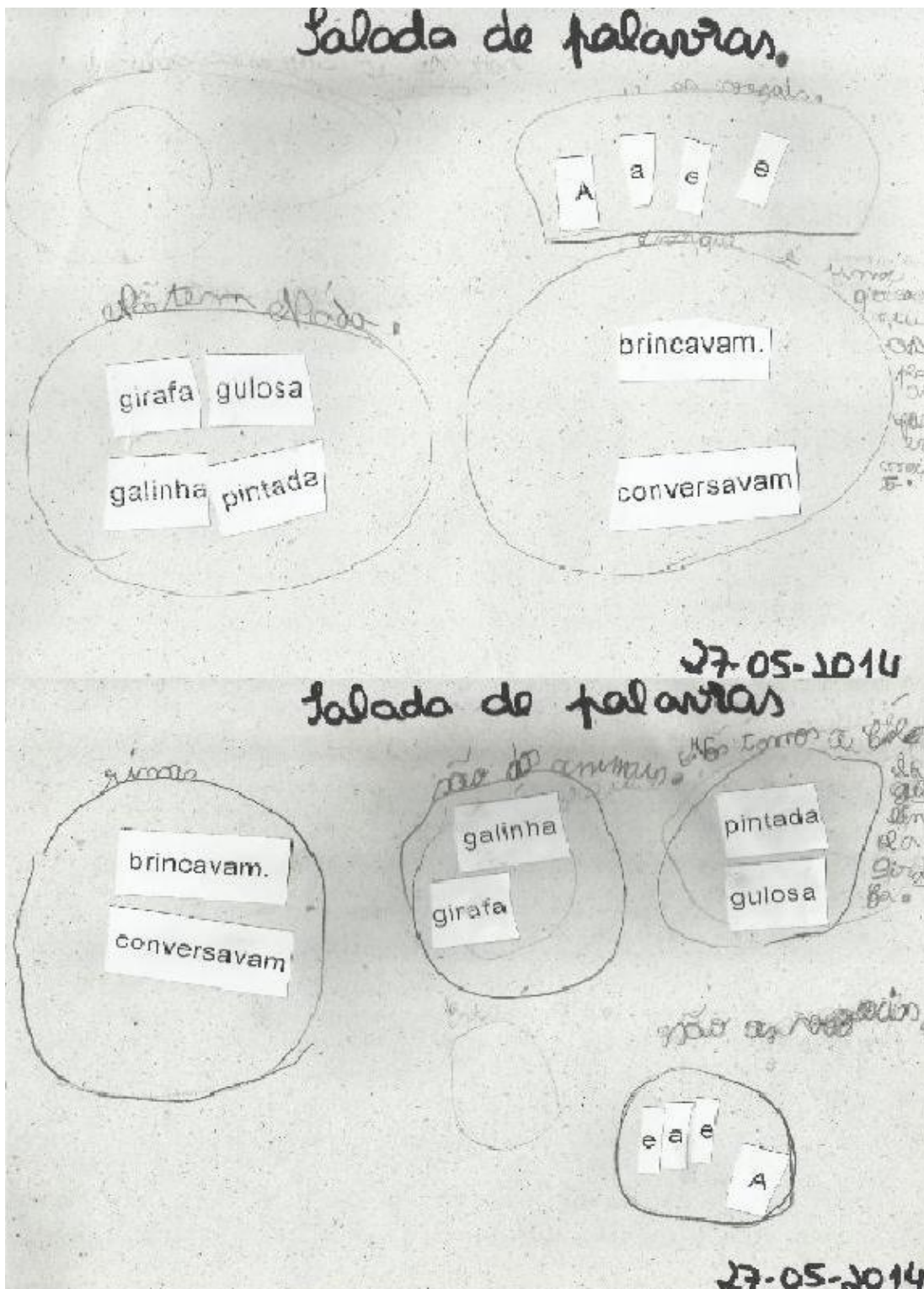


Figura EE2. Trabalhos de dois grupos da atividade "Salada de palavras", 27 de maio de 2014.

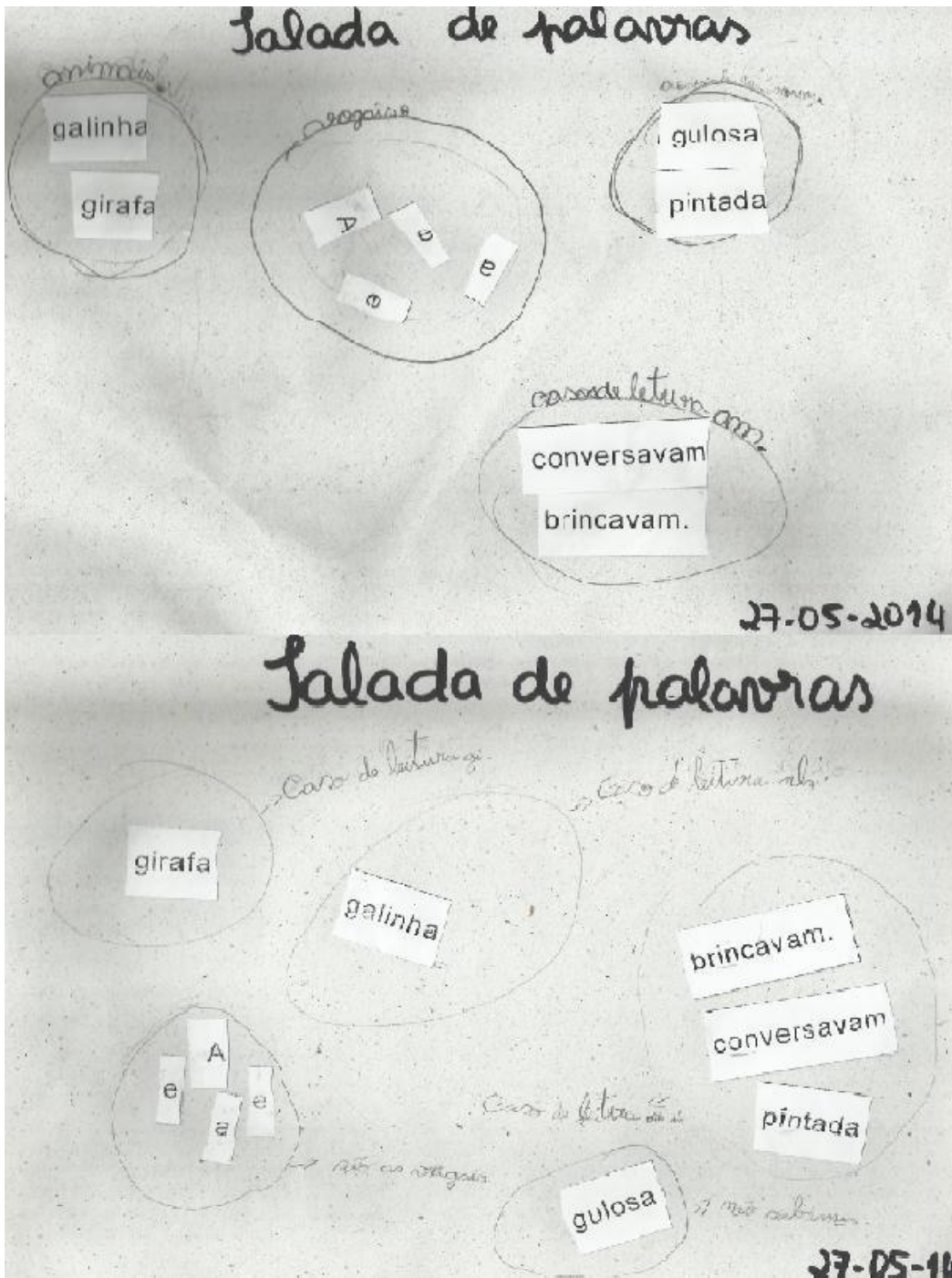


Figura EE3. Trabalhos de dois grupos da atividade “Salada de palavras”, 27 de maio de 2014.

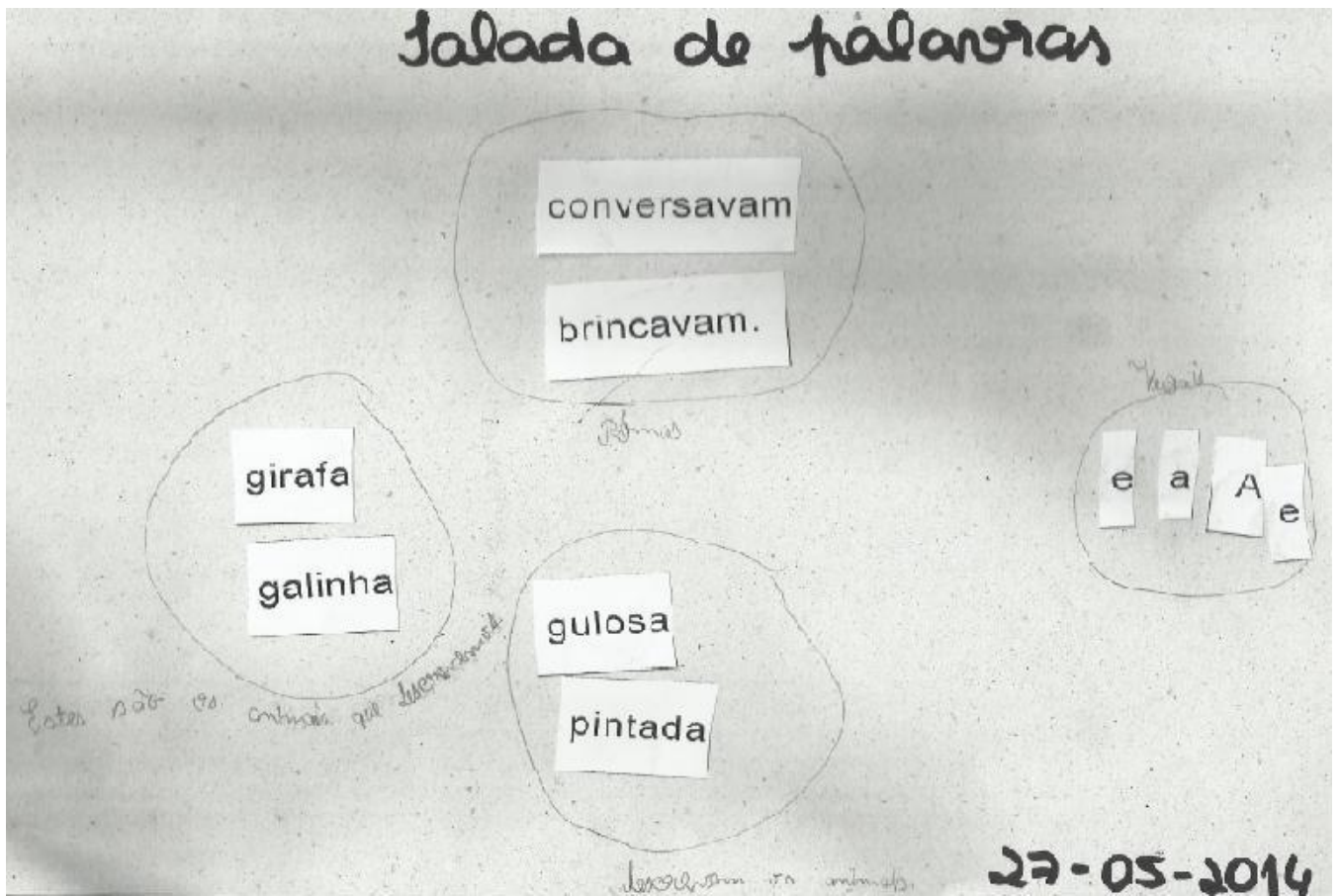


Figura EE4. Trabalho de um grupo da atividade "Salada de palavras", 27 de maio de 2014.

Anexo FF. Planificação da atividade “O minimercado” do dia 23 de abril de 2014

Objetivos:

1. Identificar os aspetos centrais do problema.
2. Adicionar dois quaisquer números naturais cuja soma seja inferior a 100,
3. Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.

Indicadores de avaliação:

1. Participa com pertinência na fase de introdução da tarefa.
2. Aplica estratégias de cálculo para adicionar vários números de um algarismo ou dois algarismos.
 - 3.1. Resolve o problema.
 - 3.2. Participa com pertinência na discussão da tarefa.

Instrumentos de avaliação: Grelha de registo de observações; Notas de campo; Tabela para registo das estratégias usadas pelos alunos.

Materiais: 23 enunciados da tarefa (com espaço para a resolução); Quadro.

	Atividades/Estratégias	Indicações
Introdução – 10'	- Dividir os alunos em cinco pares e um trio.	
	- Entregar o enunciado da tarefa.	<i>No minimercado do Senhor Jorge Letreiro vendem-se letras para fazer palavras. Em baixo encontram uma lista com o preço de cada letra. A Dona Maria tem 35 € e quer comprar uma palavra. Que palavra pode comprar?</i>
	- Explicar, depois, que dentro de dez minutos começarão a realizar a tarefa, depois realizá-la em grande (trinta para a questão e vinte e cinco para o momento final de sistematização).	
	- Ler o enunciado da tarefa. - Perguntar o preço de três letras ao acaso e qual delas é a mais barata e qual a mais cara. - Perguntar quanto custa a palavra “Loja”, por exemplo.	Efetuar registos dos valores das letras e da palavra “Loja”.

	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar o que precisam de ter em conta para responder à questão, devendo ficar claro que se pode criar qualquer palavra que não exceda os 35 €. 	<p>Se eu tiver 5 € para ir a uma loja e encontrar lá um produto que quero e que custa 3 € posso comprá-lo? Ou preciso de gastar exatamente os 5 €?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que expliquem novamente. - Registrar os dados do problema. 	<p>Podemos usar várias estratégias, conforme o que nos parecer melhor, no fim temos é de verificar se a solução a que chegamos pode responder ao problema.</p>
Realização – 30'	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar como começar. 	<p>Começamos por fazer o quê? Se temos de descobrir uma palavra que se possa comprar com 35 €, ela tem de custar mesmo 35€? Como é que acham que podemos resolver?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar questões de focalização, com o cuidado de não fornecer respostas. 	<p>Devemos escolher palavras grandes ou pequenas? Começamos com quais? Se escolhermos grandes, o que é que pode acontecer?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar as estratégias mencionadas pelos alunos. 	<p>Estratégias esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tentativa e erro com poucos registos auxiliares (experimentar uma palavra e verificar se dá, experimentar outra, ...). - Pensar nos valores das letras. - Utilizar o algoritmo da adição. - Adicionar primeiro as dezenas e depois as unidades ou associar números. - Reta numérica.
Discussão – 30'	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar com três palavras. 	<p>Qual é a palavra mais barata? Será que era fácil encontrarmos uma palavra que custasse exatamente 35€? Como é que teríamos de pensar?</p>
Sistematização – 20'	<ul style="list-style-type: none"> - Ir relembrando que é importante pensar primeiro no que é pedido no problema; de seguida, na estratégia que pensamos que nos vai permitir chegar à solução e utilizá-la; finalmente, devemos rever o problema para verificar que a nossa solução faz sentido (na segunda questão podíamos escolher qualquer palavra cujo valor fosse inferior a 35 €). 	<p>Importância de organizar as ideias para resolver o problema. Organizar e registar os dados (registar as letras e os seus valores, registar os cálculos).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar o grande grupo acerca de quais as estratégias de cálculo que surgiram. 	<p>Algoritmo. Reta numérica. Associação. Comutatividade. Associar/decompor dezenas e unidades.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar, se não tiver surgido, a estratégia de adicionar primeiro as dezenas depois as unidades. - Apresentar a possibilidade de partir do valor 35 € e subtrair os valores das letras. 	<p>Relacionar a adição com a subtração.</p>

Anexo GG. Planificação e enunciado do problema “A loja Brincadeiras” do dia 22 de abril de 2014

A loja Brincadeiras

Objetivos:

1. Identificar os aspetos centrais do problema.
2. Adicionar fluentemente números de um algarismo.
3. Compor e decompor o número 10.
4. Resolver problemas, envolvendo situações monetárias.

Indicadores de avaliação:

1. Participa com pertinência na fase de introdução da tarefa.
2. Adiciona fluentemente números de um algarismo.
3. Compõe e decompõe o número 10.
- 4.1. Resolve o problema, aplicando diversas estratégias.
- 4.2. Participa com pertinência na discussão da tarefa.

Instrumentos de avaliação: Grelha de registo de observações; Notas de campo; Tabela para registo das estratégias usadas pelos alunos.

Materiais: 23 enunciados da tarefa (com espaço para a resolução); Quadro.

	Atividades/Estratégias	Indicações
Introdução – 15'	- Dividir os alunos em cinco pares e um trio;	
	- Entregar o enunciado da tarefa.	<i>Vocês têm as notas que estão abaixo (duas notas de cinco euros) para gastar na loja de brinquedos Brincadeiras. Se quiserem comprar o mesmo número de brinquedos para cada um, o que podem comprar? E se quiserem comprar o máximo de brinquedos que conseguirem?</i>
	- Explicar que dentro de dez minutos começarão a realizar a tarefa, depois terão trinta minutos para o fazer e, finalmente irão apresentar as estratégias que usaram em cada questão (quinze para cada questão e quinze para o momento final de sistematização).	

	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o enunciado da tarefa. - Perguntar o dinheiro de que dispõem para ir fazer as compras. - Explicar que têm de ter em conta que os elementos do grupo têm de ficar com o mesmo número de brinquedos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar a que devem prestar atenção para responder à questão. 	<p><i>Podem escolher quaisquer dois/três brinquedos ao acaso?</i></p> <p><i>Cada menino só pode ter um brinquedo?</i></p> <p><i>Será que os brinquedos têm de custar o mesmo?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar se a segunda questão pede o mesmo que a primeira, devendo ficar claro que o importante é comprar o máximo de brinquedos, com o dinheiro disponível. 	<p><i>Será que podemos comprar o brinquedo mais caro?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que expliquem novamente. - Lembrar que devem registar as suas estratégias para depois poderem apresentar aos colegas (podem ser desenhos e esquemas). 	
Realização – 30'	<ul style="list-style-type: none"> - Certificar que todos os grupos estão a trabalhar em conjunto na tarefa. 	<p>Não interromper logo o trabalho.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar questões de focalização àqueles que não estiverem a considerar todos os aspetos da tarefa ou que pensem já ter concluído, com o cuidado de não fornecer respostas. 	<p><i>Então e se eu comprar estes dois?</i></p> <p><i>Será que posso comprar mais?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Propor uma extensão aos grupos que já tiverem concluído o problema. 	<p><i>Repensem as questões possuindo mais uma nota destas (de cinco euros). Com quanto ficam?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os raciocínios dos diferentes grupos, selecionar os que vão apresentar e sequenciar (procurar que apresente o máximo de grupos). – TABELA DE REGISTO 	<p>Estratégias esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher apenas um brinquedo para cada aluno. - Escolher os brinquedos mais baratos e ir verificando o custo. - Atribuir uma nota a cada um. - Tentar escolher o máximo e ficar apenas com cinco brinquedos. - Escolher o que gostam mais sem atentar no preço. - Tentativa e erro. - Ordenar por ordem crescente. - Tentativa e erro sem registos auxiliares (experimentar um conjunto de brinquedos e verificar se dá...)

Discussão – 30'	<p>- Pedir aos grupos escolhidos que apresentem as suas estratégias de resolução.</p> <p>1 – Tentativa e erro.</p> <p>2 – Escolher apenas um para cada aluno.</p> <p>3 - Atribuir uma nota a cada um.</p> <p>4 - Tentar escolher o máximo e ficar apenas com cinco brinquedos.</p> <p>5 - Escolher os brinquedos mais baratos e ir verificando o custo.</p> <p>1 - Tentativa e erro sem registos auxiliares.</p> <p>2 – Ordenar por ordem crescente.</p>	<p><i>Qual era o máximo de brinquedos que podíamos comprar?</i></p> <p><i>Podíamos comprar um dos brinquedos mais caros?</i></p> <p><i>E os dois?</i></p> <p><i>E se houvesse mais um brinquedo que custasse 1 €?</i></p> <p><i>Como é que pensaram?</i></p> <p><i>Porque é que decidiram fazer isso?</i></p> <p><i>O que fizeram primeiro?</i></p>
Sistematização – 15'	<p>- Explicar que é importante pensar primeiro no que é pedido no problema e até pode ser importante registá-lo; de seguida, convém escolher uma estratégia que pensamos que nos vai permitir chegar à solução e utilizá-la; finalmente, devemos rever o problema para verificar que a nossa solução faz sentido (comprar 5 brinquedos na primeira questão não responde ao problema).</p>	<p>Importância de organizar as ideias para resolver o problema.</p> <p>Organizar e registar os dados (ordem crescente, registar os cálculos).</p>

Nome: _____ /_____/_____

A loja Brincadeiras

Vocês têm as notas que estão abaixo para gastar na loja de brinquedos *Brincadeiras*.



Se quiserem comprar o mesmo número de brinquedos para cada um, o que podem comprar?

E se quiserem comprar o máximo de brinquedos que conseguirem?

Brinquedos da loja *Brincadeiras*



2 €



1 €



7 €



2 €



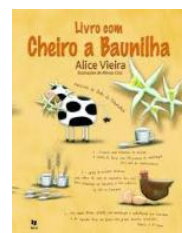
8 €



2 €



1 €



3 €

Anexo HH. Planificação e enunciado do problema “Quem está mais perto?” do dia 28 de abril de 2014

Quem está mais perto?

Objetivos:

1. Interpretar informação e ideias matemáticas apresentadas sob a forma oral e pictórica.
2. Reconhecer que a medida da distância entre dois pontos depende da unidade de comprimento.
3. Comparar distâncias, fixada uma mesma unidade de comprimento.
4. Explicar ideias e processos, oralmente.

Indicadores de avaliação:

1. Participa com pertinência na fase de introdução da tarefa.
- 2.1. Justifica a diferença entre as medições efetuadas por diferentes alunos.
- 2.2. Identifica a importância de medir as distâncias ou as retas com a mesma unidade.
3. Identifica a distância ou o comprimento maior e o menor.
4. Participa com pertinência na fase de discussão.

Instrumentos de avaliação: Grelha de registo de observações; Notas de campo; Tabela para registos durante a realização da tarefa.

Materiais: 23 enunciados da tarefa; Quadro.

	Atividades/Estratégias	Indicações
Introdução – 15'	- Dividir os alunos em cinco pares e um trio.	
	- Explicar que a aula vai ter quatro partes: primeiro o enunciado será lido e a tarefa explicada; depois terão algum tempo para pensar na tarefa e tentar responder; de seguida, as ideias dos alunos vão ser discutidas; e, por fim, a professora vai explicar alguns conteúdos novos.	Escrever as horas em que se vai iniciar cada parte da aula.
	- Entregar o enunciado da tarefa.	<i>A Andreia quer pedir à Inês, ao Martim Abrantes ou ao Henrique para ir à biblioteca da sala buscar um livro. Qual deles está mais perto?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o enunciado da tarefa. - Perguntar que imagem é que têm na ficha e para que serve. 	<p><i>Que imagem é esta? O que é que representa? Clarificar o que é uma planta. O que é que conseguimos ver nesta planta? Onde está a professora? E onde está o Rodrigo Correia?... Por que será que têm aí a planta da sala? Ver a planta da sala ajuda a responder à pergunta? Como?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar que estão a fazer uma estimativa e, portanto, podem não acertar, o importante é que encontrem uma boa forma de responder à pergunta. No fim, irão verificar quem está mais perto. - Perguntar se há dúvidas e informar de que, durante dois minutos, terão de trabalhar sozinhos, sem pedir ajuda. 	
Realização – 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Certificar que todos os grupos estão a trabalhar em conjunto na tarefa. 	Não interromper logo o trabalho.
	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar questões de inquirição e de focalização àqueles que estejam mais desorientados. 	<p><i>Porque é que pensam que é esse que está mais perto? Será que não conseguem encontrar uma forma de ver melhor as distâncias? Se eu quiser ver a distância desta mesa para esta, como posso fazer?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Propor uma extensão aos grupos que já tiverem concluído o problema. 	<i>E se Margarida Abel também pudesse ir? Quem estava mais longe?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os raciocínios dos diferentes grupos, seleccionar os que vão explicar e sequenciar. – TABELA DE REGISTO 	<p>Estratégias esperadas: - Estimar. - Tentar medir.</p>
Discussão – 30'	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos grupos escolhidos que expliquem o que fizeram e como pensaram. 1 – Estimar. 2 – Tentar medir. 	<p><i>Como é que fizeram? Porque é que decidiram fazer assim? Será que não podiam fazer de outra forma?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar como podem verificar quem está mais perto. 	<p><i>Então como é que verificamos quem está mais perto? Não se esqueçam que queremos saber quem está mais perto e não quem chega mais depressa. Se quiséssemos saber quem chegava mais depressa, o que é que lhes pedíamos? Se eu quisesse saber a distância de um lado ao outro do quadro, como é que podia fazer?</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos para irem, cada um, do seu lugar até à biblioteca contando os passos que dão (passos normais ou grandes, conforme o estipulado com a turma). - Perguntar se já se sabe quem está mais perto. - Perguntar por que motivo a mesma distância é diferente nos passos da professora e nos passos de vários alunos. - Estimular os alunos a fixar uma unidade. - Registrar as diferentes medições no quadro e na tabela da ficha, indicando as unidades na primeira coluna. 	<p>Registrar os passos dados por cada um, no quadro. <i>Já sabemos quem está mais perto? Se for eu a ir do lugar da Inês até à biblioteca, vou andar a mesma distância que ela? E vou dar os mesmos passos? Porquê? Se é a mesma distância daqui até ali, porque é que nos meus passos dá menos do que nos passos da Inês? Como podemos ter a certeza de quem está mais perto?</i></p>
Sistematização – 15'	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar que um passo valia uma unidade de comprimento, ou seja, estiveram a medir com diferentes unidades de comprimento. Por esse motivo, não obtiveram sempre o mesmo resultado, mesmo medindo distâncias iguais. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar dois segmentos de reta concorrentes no quadro e perguntar aos alunos qual é o mais comprido. - Perguntar como podem medir os dois segmentos de reta para ver qual é o mais comprido. - Medir os dois segmentos de reta com a mesma unidade. 	<p><i>Posso medir uma em palmos e a outra com o apagador?</i></p>

Nome: _____ / ____/____

Quem está mais perto?

A Andreia quer pedir à Inês, ao Martim A. ou ao Henrique para ir à biblioteca da sala buscar um livro. Qual deles está mais perto?



Nós pensamos que quem está mais perto é _____.

Vamos verificar

	Distância...		
	...da mesa da Inês até à biblioteca	...da mesa do Martim até à biblioteca	...da mesa do Henrique até à biblioteca

Quem está mais perto é _____.

Anexo II. Instrumentos de regulação do trabalho de projeto (construídos em grande grupo)



Figura II1. “Teia de conhecimentos” dos alunos sobre a água, elaborada a 24 de abril de 2014.

O NOSSO PROJETO		
o que queremos saber	quem vai descobrir	Como vamos fazer
Se a água em toda o mundo?	M, J, K, A, C	<ul style="list-style-type: none"> pesquisar programas de televisão revistas/jornais
o que é que podemos misturar com água?	M, J, R, C, M, A, R, J	<ul style="list-style-type: none"> pesquisar programas de televisão revistas/jornais
Como é que a água evapora e chega ao mar?	J, B, M, M, P	<ul style="list-style-type: none"> pesquisar programas de televisão pesquisar a família
Como é que a lua muda a água do mar?	R, J, J, J, J	<ul style="list-style-type: none"> pesquisar programas de televisão pesquisar a família fazer experimentos
Em que sítios há água? (exemplos: lagoa, rio, mar, ...)	A, M, J, K	<ul style="list-style-type: none"> pesquisar programas de televisão
Quais são as águas que não são boas para os seres vivos?	J, J, J, J, J	<ul style="list-style-type: none"> pesquisar programas de televisão fazer experimentos trabalhar com símbolos de tratamento de água

Figura II2. Distribuição dos alunos pelos grupos e respetivas questões de pesquisa, elaborada a 28 de abril de 2014.

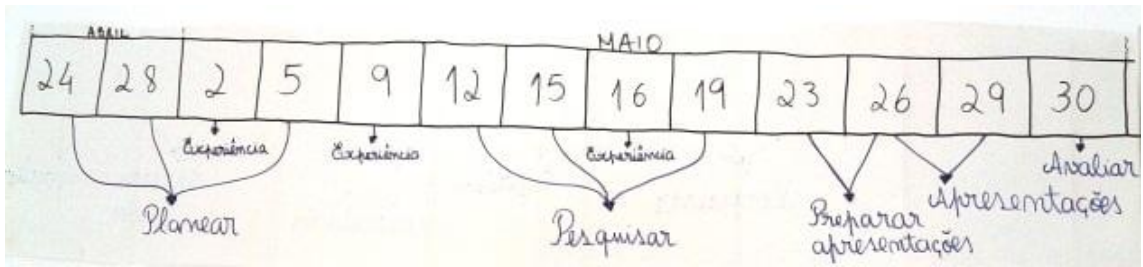


Figura 113. “Barra temporal” do projeto, elaborada a 5 de maio de 2014.

Questões	grupos	Avaliação		
		Dia 15/5/14	Dia 22/5/14	Dia 30/5/14
Há água em todo o mundo?	M, A, B, C, D	Red, Yellow	Yellow	Yellow
O que é que podemos misturar com água?	M, B, C, D, E	Yellow	Yellow	Yellow
Como é que a água evapora e chega ao mar?	L, B, M, P	Red	Yellow	Yellow
Como é que a lua muda a água do mar?	L, B, M, P	Yellow	Yellow	Yellow
Em que sítios há água?	A, M, B, C	Yellow	Yellow	Yellow
Quais as águas que não são boas para os seres vivos?	M, B, C, D, E	Red, Yellow	Yellow	Yellow

Figura 114. Mapa de avaliação do trabalho de grupo, 30 de maio de 2014.

Anexo JJ. Exemplo de textos construídos pelo grupo de estágio e respetivos guiões de pesquisa

A água no corpo humano

A água é indispensável para os seres humanos, porque não podemos viver sem ela. Também é importante saber que grande parte do nosso corpo é água.

Sabias que mais de 70% do corpo humano é água?

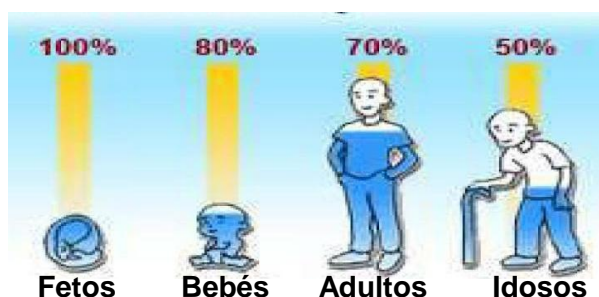
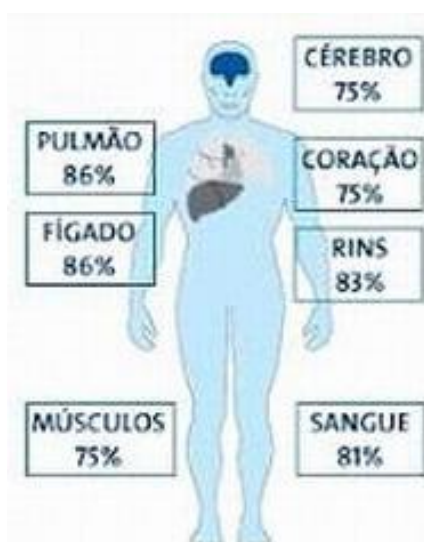
A água está em todas as partes do nosso corpo e ajuda a deslocação dos alimentos pelos vários órgãos do corpo humano.

Então, por que é tão importante beber muita água?

A água que está no nosso corpo vai saindo de diferentes maneiras e, por isso, precisamos de estar sempre a beber para substituir aquela que perdemos. Quando sentimos sede é como se o corpo nos estivesse a dizer que perdemos muita água e que precisamos de substituir rapidamente.

Temos a mesma quantidade de água no corpo toda a vida?

Não, ao longo do nosso crescimento vamos perdendo água. Por isso, uma bebé tem maior quantidade de água no corpo do que um adulto.



Nota: Este texto foi disponibilizado ao grupo que investigou a questão “Em que sítio há água?” no dia 12 de maio de 2014.

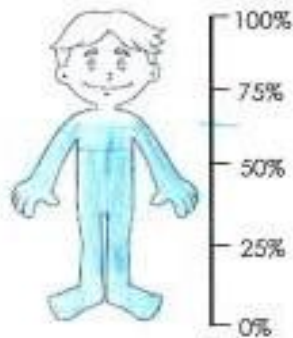
Em que sítios há água?

Guião de pesquisa 1



Depois da pesquisa

Pintem a quantidade de água que há no corpo humano.



A água está em todas as partes do corpo humano.

A água ajuda a deslocação dos alimentos pelos órgãos do corpo.

Os três sítios do corpo humano onde há mais água são:

Pulmões

Rins

Coração

Músculos

Sangue

Fígado

Outras notas:

Grupo:

Data: 12, 5, 2014

Figura JJ1. Guião de pesquisa elaborado pelos alunos, a partir da análise do texto *A água no corpo humano*, no dia 12 de maio de 2014.

Poluição dos oceanos

Sabias que os pesticidas e os produtos químicos usados na agricultura navegam até aos oceanos?

A chuva arrasta os produtos químicos usados nas plantas até aos rios e mares. E depois, alguns químicos envenenam os peixes. Outros, deixam os peixes sem conseguir respirar.

O mesmo acontece com o lixo que largas no chão ou na areia do mar. A chuva arrasta-o até um rio ou até ao mar. E depois...lá vão os peixes comê-lo. Também há peixes que ficam presos no lixo que chega ao mar, como se estivessem numa armadilha.

Há navios que transportam petróleo – um óleo que é usado para fazer gasolina. Às vezes, esses navios deixam cair petróleo no mar. O petróleo cola-se às penas das aves marinhas, e não conseguem voar. Acabam por morrer! Os peixes bebem o petróleo e morrem envenenados.


Sabias que existe cada vez menos água doce e potável na Terra?

Os seres humanos gastam muita água. A maioria das pessoas não se lembra da importância da água e utiliza-a como se nunca acabasse. Os esgotos, o lixo das fábricas e os químicos das plantas estão sempre a poluir a água.

Alerta: Se continuarmos a gastar e a desperdiçar água, em 2025, cerca de metade das pessoas do mundo vão ter falta de água potável.

Figura JJ2. Texto fornecido ao grupo que investigou a questão “Quais as águas que não são boas para os seres vivos?”, no dia 19 de maio de 2014.

Quais as águas que não são boas para os seres vivos?

Guião de pesquisa 2 

Antes da pesquisa – Dados do texto

Título: Poluição

Fonte: Internet

Depois da pesquisa

A chuva arrasta o lixo e os produtos químicos usados nas plantas até aos rios.

A poluição da água faz com que os peixes morram envenenados ou presos como se estivessem numa armadilha de.

A água fica poluída por causa dos esgotos do lixo das fábricas dos químicos das plantas ou do petróleo que é usado para fazer gasolina.

Figura JJ3. Guião de pesquisa do grupo que investigou a questão “Quais as águas que não são boas para os seres vivos?”, elaborado a 19 de maio de 2014.

Anexo KK. Exemplos de textos escritos pelos alunos nos guiões de planificação e textualização e cartazes elaborados

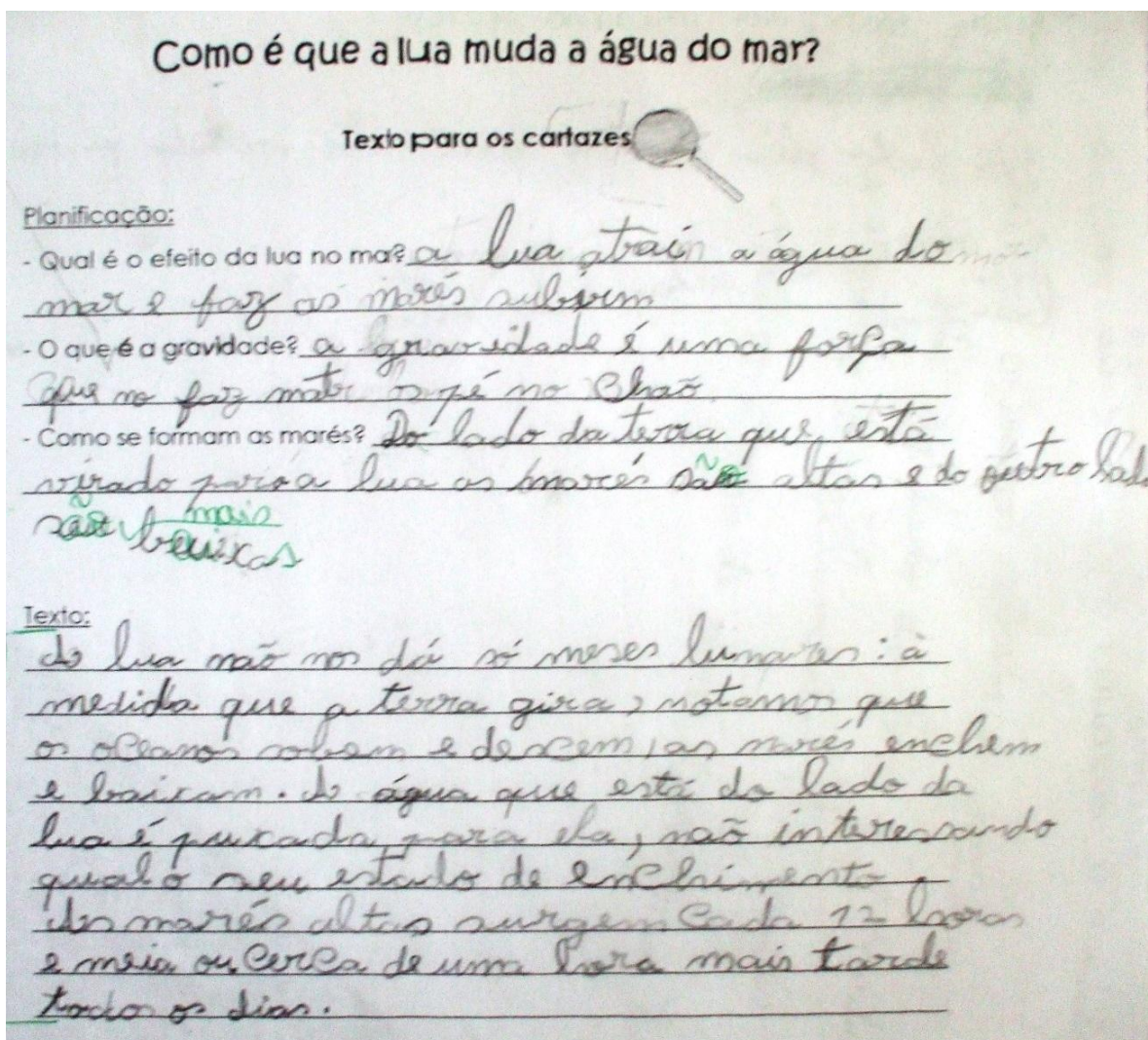
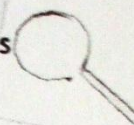


Figura KK1. Guião de planificação e texto escrito pelo grupo que investigou a questão "Como é que a lua muda a água do mar?", 23 de maio de 2014.

Há água em todo o mundo?

Texto para os cartazes



Planificação:

- Qual a percentagem de terra e de água no mundo? 29 por cento e 71 por cento
- Quais são os climas em que chove mais? Equatorial
- Quais são os climas em que chove menos? deserto
- Quais os sítios em que não há água? deserto

Texto:

Nós aprendemos que há mais água que terra.
No deserto há pouca água.
Há 29% percento de terra e 71% percento de água.
O clima que tem mais chuva é o equatorial.
No Brasil tem clima desértico que é muito seco.

Figura KK2. Guião de planificação e texto escrito pelo grupo que investigou a questão "Há água em todo o mundo?", 23 de maio de 2014.

Como é que a lua muda a água do mar?



No marra fexunha descobrimos que a lua

altera a água do mar e por isso as marés sobem e baixam. Também que a gravidade da lua faz com que os planetas queim todos da mesma forma. De fato da Terra que sobe e baixa para a lua as marés são altas e de outro lado são mais baixas.

A lua não nos dá só marés altas e baixas, é também que a terra gira, e também que os oceanos sobem e baixam. A água que sobe do lado da lua e faz com que a lua não se mova de lugar. As marés altas surgem a cada 12 horas e mais ou menos de uma hora mais tarde todos os dias.



Marés baixas




Marés altas





Figura KK3. Cartaz composto pelo grupo que investigou a questão “Como é que a lua muda a água do mar?”, 26 de maio de 2014

Quais as águas que não são boas para os seres vivos?




Os pássaros não conseguem voar porque os barcos deixam petróleo para a água e o petróleo prejudica os seres vivos.


Nós estamos a fazer uma experiência em que vamos fazer com águas diferentes para ver como crescem. Preparamos com água com terra, água com sal, água com açúcar e água normal. A água seja chamada água poluída. Esta água mata os peixes encanados e os pássaros. Os insetos estão a ser lançados para o rio e poluem o rio.

Nós conseguimos voar porque a água está poluída com petróleo que sai dos navios e lava das fábricas. Depois disso que a água boa para os seres vivos chama-se água potável.

Água com petróleo



A água está poluída com lixo.



O rio está poluído com lixo.








Figura KK4. Cartaz composto pelo grupo que investigou a questão “Quais as águas que não são boas para os seres vivos?”, 26 de maio de 2014.

O que se pode misturar com a água?

Nós fizemos uma experiência para saber o que desaparece na água. Precisámos de água, sal, areia, sabão, corante alimentar, 6 copos e colheres.

Depois, misturámos a água com sal, areia, sabão e corante alimentar. Vimos que o sal, o sabão e o corante alimentar desapareceram na água. O sal não desapareceu totalmente e a areia não desapareceu.

É muito difícil encontrar água pura na natureza porque a maioria das substâncias se mistura com ela. Mesmo a água da chuva traz impurezas misturadas e invisíveis. Isto acontece porque muitas das substâncias não se misturam ou se misturam-se tão bem com a água que nem conseguimos vê-las. Também existem substâncias insolúveis, ou seja, que não se misturam com a água e conseguimos ver e separar da água. Por exemplo, a areia é insolúvel porque fica sempre no fundo da água. O óleo também é insolúvel, mas fica sempre na cima da água.




Figura KK5. Cartaz composto pelo grupo que investigou a questão “O que se pode misturar com a água?”, 26 de maio de 2014.

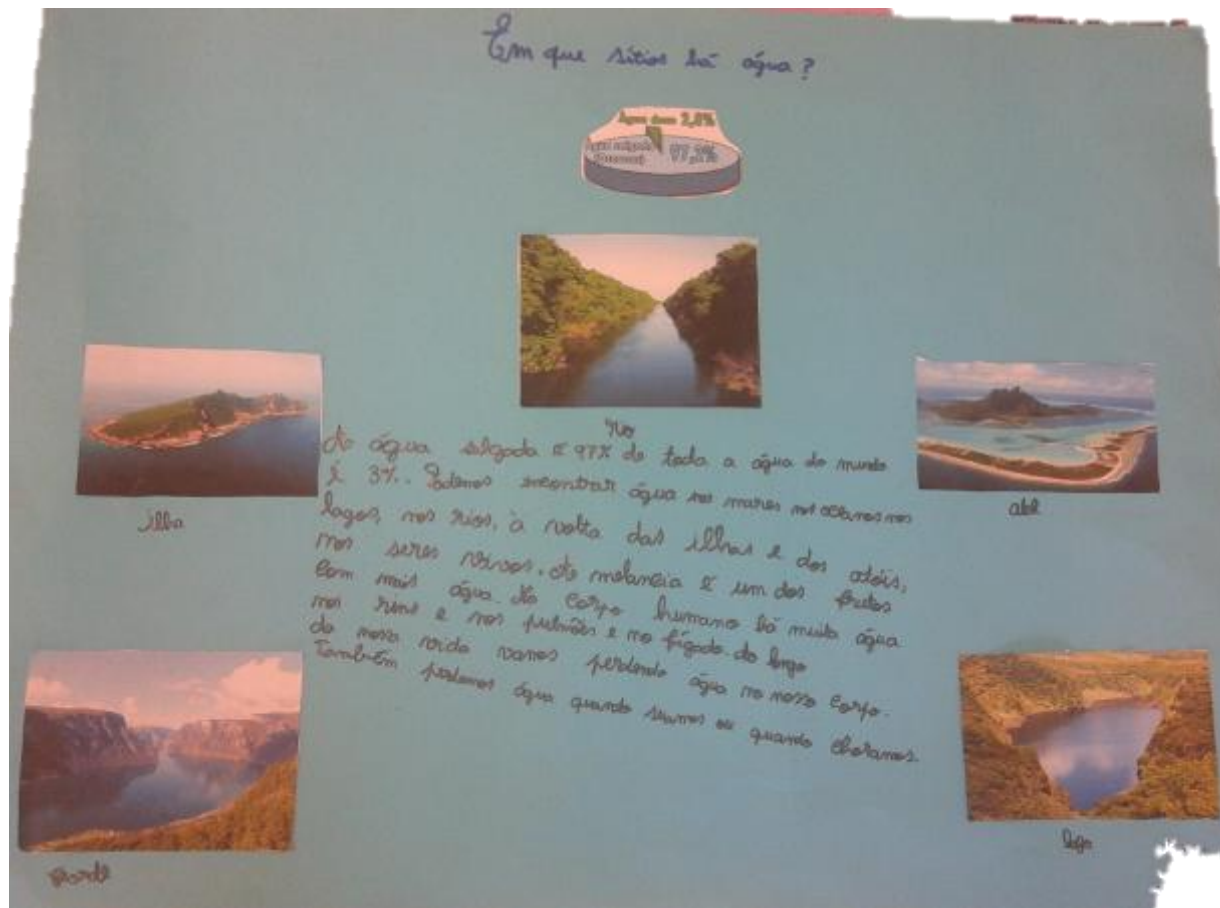


Figura KK6. Cartaz composto pelo grupo que investigou a questão “Em que sítios há água?”, 26 de maio de 2014.



Figura KK7. Cartaz composto pelo grupo que investigou a questão “Há água em todo o mundo?”, 26 de maio de 2014.

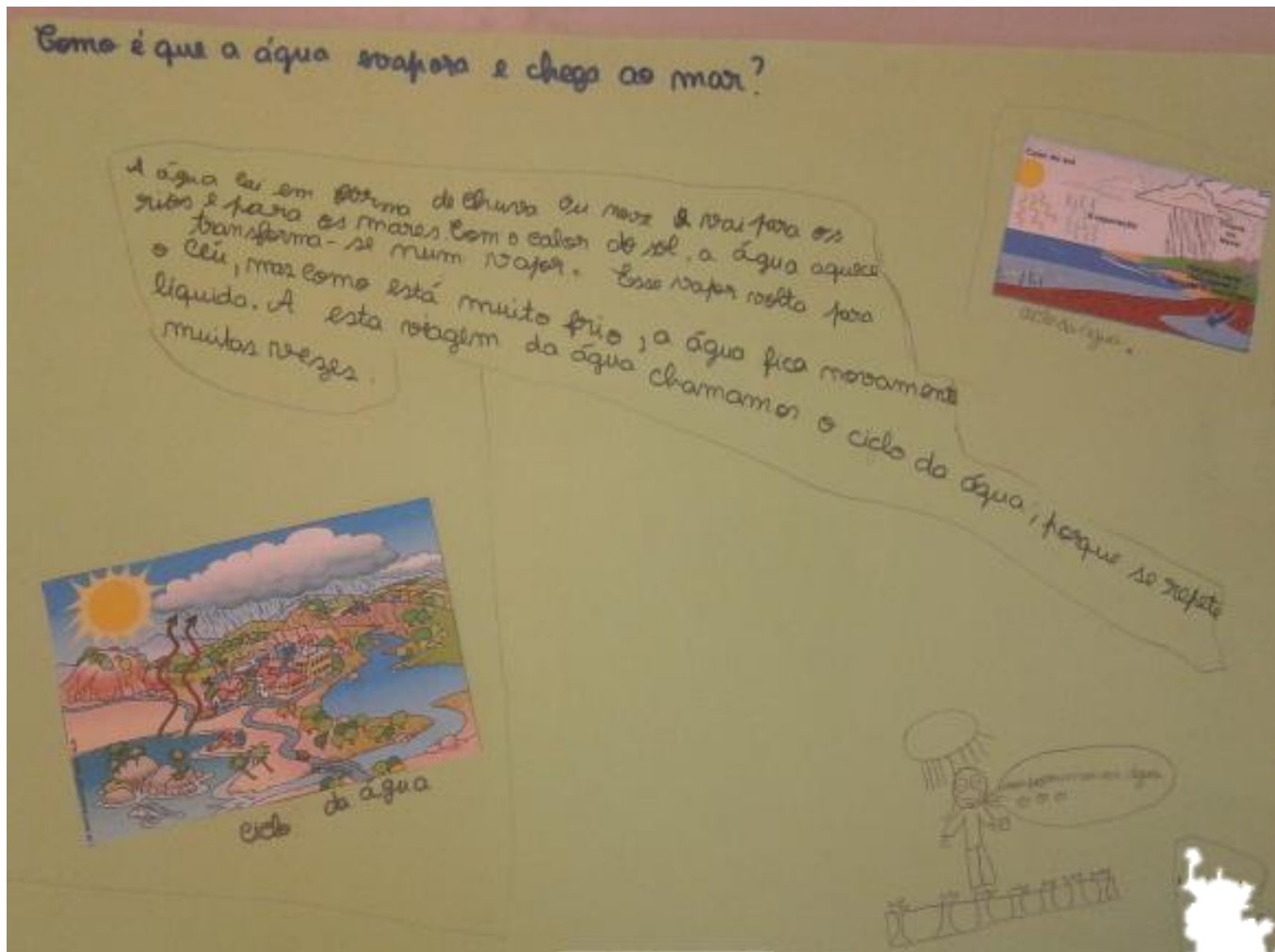


Figura KK8. Cartaz composto pelo grupo que investigou a questão “Como é que a água evapora e chega ao mar?”, 26 de maio de 2014.

Anexo LL. Avaliação do projeto de Estudo do Meio, dia 30 de maio de 2014

Os seis grupos referem a apresentação como o momento em que todos estiveram bem e conseguiram entender-se.

30-5-2014 – Notas de campo

Três dos seis grupos identificam a apresentação como o melhor momento do grupo. Os restantes três dizem que o cartaz foi a atividade que melhor realizaram, no entanto, um destes grupos considera que a apresentação foi a segunda atividade em que estiveram melhor.

30-5-2014 – Notas de campo

Todos dizem que gostaram de apresentar o trabalho aos colegas de outra turma de 1.º ano, porque puderam dizer tudo o que aprenderam e responder a perguntas sobre a água.

30-5-2014 – Notas de campo

Anexo MM. Planificação da aula de Expressão e Educação Plástica do dia 12 de maio de 2014

Tabela MM1

Planificação da atividade “Animais inventados”

Objetivos específicos	Descrição da Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>1. Utilizar diferentes cores.</p> <p>2. Recortar e colar elementos.</p> <p>3. Ilustrar de forma pessoal.</p> <p>4. Escrever legivelmente, e com correção ortográfica, legendas de imagens.</p>	<p><u>Animais inventados</u></p> <p>A professora pede aos alunos que relembrem o livro <i>A Arca de Não É</i>, de Miguel Neto (lido no “Lanche com histórias”) e explica que irão construir, a pares, um animal inventado. Esclarece, então, que, tal como no livro, cada animal inventado é constituído por dois animais diferentes. Assim, explica que se desenharmos um animal que é metade abelha e metade urso obtemos um animal que se chama abelhurso (palavra que resulta da combinação dos nomes dos dois animais que se juntam).</p> <p>Posto isto, a professora explica que serão distribuídas, a cada aluno, uma folha branca, na qual terão de desenhar um animal à sua escolha, o qual terá de ser diferente do que o seu par irá desenhar.</p> <p>Em seguida, a professora explica que quando ambos terminarem de desenhar o seu animal devem recortá-lo ao meio juntá-lo com o do seu par, que também foi recortado em duas metades. Além disso, explicita, ainda, que as duas metades podem não combinar perfeitamente, pelo que poderá ser necessário efetuar alguns ajustes ao desenho ou até mesmo desenhá-lo novamente. No fim, cada par deve colorir (utilizando materiais à sua escolha) o desenho do seu animal – que resulta da combinação dos dois animais que desenharam – e dar-lhe um nome, legendando o desenho, através da junção dos seus nomes (como por exemplo: metade porco e metade borboleta pode chamar-se porcoleta ou metade tubarão e metade lagartixa pode designar-se</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>10’</p>	<p>- <i>A Arca de Não é</i>, de Miguel Neto</p> <p>- 23 folhas brancas</p> <p>- Lápis de cor</p> <p>- Canetas de feltro</p> <p>- Lápis de cera</p> <p>- Fita-cola</p>	<p>Instrumentos:</p> <p>- Grelha de registo de observações</p> <p>- Notas de campo</p> <p>Indicadores:</p> <p>1. Utiliza diferentes cores.</p> <p>2. Recorta e cola elementos.</p> <p>3. Ilustra de forma pessoal.</p> <p>4. Escreve legivelmente, e com correção ortográfica, legendas de imagens.</p>

	<p>por tubarixa, entre outros).</p> <p>Enquanto os pares realizem os seus desenhos, recortam-nos e compõem o seu animal, as professoras circulam pela sala, apoiando os diferentes grupos e ajudando-os, sempre que se verifique necessário, a formarem o nome para o animal que inventaram.</p> <p>Nota: Caso seja necessário, as professoras mostram algumas imagens dos animais incluídos no livro <i>A Arca de Não é</i>, para auxiliar os alunos na realização da atividade.</p>	40'		
--	--	-----	--	--

Anexo NN. Desenhos produzidos pelos alunos na atividade de Expressão e Educação Plástica



Figura NN1. Três animais inventados. Desenhos produzidos pelos alunos, 12 de maio de 2014.

Anexo OO. Planificação da aula de Português do dia 13 de maio de 2014

Tabela OO1

Planificação da atividade “Descrição do animal inventado”, em articulação com Expressão e Educação Plástica

Objetivos específicos	Descrição da Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>1. Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página: palavras e frases sem modelo.</p> <p>2. Elaborar uma descrição (de um animal inventado).</p> <p>3. Participar na dinâmica do trabalho em grupo.</p>	<p><u>Descrição do animal inventado</u></p> <p>A professora relembra os alunos da atividade que realizaram em Expressão e Educação Plástica, no dia anterior, na qual criaram um animal inventado, a pares.</p> <p>Em seguida, entrega os diversos animais inventados aos respetivos pares e explica que irão, em conjunto, escrever um pequeno texto, no qual terão de descrever o animal que criaram. Para tal, as professoras distribuem uma ficha com algumas questões (para guiar os alunos a planificar o seu texto) e um espaço destinado à escrita do texto sobre o animal.</p> <p>Posto isto, a professora explica que os pares devem, inicialmente, responder às questões que se encontram na ficha – tais como: Como se chama o animal?; O que come?, entre outras –, antes de procederem à escrita do texto. Explicita, igualmente, que desta forma estão a planificar o texto, ou seja, estão a definir os aspetos que devem constar no texto. Após terem respondido às questões, a professora sugere que iniciem a construção do texto, salientando que têm, necessariamente, de incluir todas as respostas às questões.</p> <p>Enquanto os pares respondem às questões e procedem à escrita do texto, as professoras circulam pela sala, apoiando-os na construção de frases e na ligação de ideias ao longo do texto.</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>25'</p>	<p>- Desenhos dos animais inventados pelos alunos</p> <p>- 11 fichas de planificação e textualização</p> <p>- 11 exemplares de um texto modelo</p>	<p>Instrumentos:</p> <p>- Grelha de registo de observações</p> <p>- Notas de campo</p> <p>Indicadores:</p> <p>1. Escreve legivelmente, e com correção ortográfica, frases sem modelo.</p> <p>2. Elabora uma descrição do animal inventado.</p> <p>3.1. Respeita a opinião do colega.</p> <p>3.2. Contribui com ideias e/ou sugestões para a escrita do texto.</p>

Anexo PP. Materiais de apoio disponibilizados aos alunos

Nomes: _____ e _____

“O nosso animal inventado”

Como se chama?

Como é?

Metade _____, metade _____

O que come?

Onde vive?

Descrição do nosso animal inventado:

Texto-modelo

Descrição da centorafa

O nome do nosso animal inventado é centorafa. Este animal é metade centopeia, metade girafa.

Tem um pescoço e focinho de girafa e muitas, muitas e muitas patas como a centopeia.

A centorafa come insetos e folhas das árvores e vive numa floresta com muitas amigas girafas e centopeias.

Anexo QQ. Textos produzidos por alguns alunos (a pares) no dia 13 de maio de 2014

"O nosso animal inventado"

Como se chama?
borbocão

Como é?
Metade cão, metade borboleta

O que come?
fruta

Onde vive?
floresta

Descrição do nosso animal inventado:
O nome do nosso animal inventado é borbocão.
Este animal é metade cão, metade borboleta.
Não tem percoso e focinho de cão e quatro patas
como um cão. A borbocão come fruta e vive
numa floresta e com muitas amigas.

Figura QQ1. Descrição do "borbocão". Texto produzido por dois alunos, 13 de maio de 2014.

"O nosso animal inventado"

Como se chama?

elefanteleta.

Como é?

Metade de elefante, metade de borboleta.

O que come?

ervas/ flores.

Onde vive?

Na selva/ Na Amazônia

Descrição do nosso animal inventado:

O nome do nosso animal inventado é elefanteleta.

Este animal é metade elefante, metade borboleta.

Tem um tronco parecido com o do elefante mas tem asas de borboleta

e come ervas e flores e vive na selva.

O elefanteleta nasceu na selva e a

borboleta come flores.

Figura QQ2. Descrição da "elefanteleta". Texto produzido por dois alunos, 13 de maio de 2014.

"O nosso animal inventado"

Como se chama?

Tubatig

Como é?

Metade tubarão, metade tigre

O que come?

carne e peixe

Onde vive?

conchas

Descrição do nosso animal inventado:

O nome do nosso animal inventado é Tubatig.
Este animal é metade tubarão metade tigre. Tem
dentes afiados e uma boca grande de tubarão e
muitas muitas e muitas escamas como o tigre.
O Tubatig come carne e peixe do rio e vive
nas conchas com muitos amigos tubarões e
tigres.

Figura QQ3. Descrição do "tubatig". Texto produzido por dois alunos, 13 de maio de 2014.

Anexo RR. Planificação da atividade “Descobrimo os bl, cl, fl, gl, pl, tl” do dia 22 de maio de 2014

Tabela RR1

Planificação da atividade “Descobrimo os bl, cl, fl, gl, pl, tl” e elaboração de listas de palavras ilustradas, em pequenos grupos.

Objetivos específicos	Descrição da Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>1. Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: ouvir os outros; esperar a sua vez.</p> <p>2. Mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, no plano da representação gráfica e ortográfica.</p>	<p><u>Descobrimo os bl, cl, fl, gl, pl tl – Listas de palavras ilustradas</u></p> <p>A professora explica que irão realizar uma atividade, à semelhança do que já fizeram, com cartões que têm a indicação de diferentes sons, À medida que fala das combinações de sons, mostra os cartões com bl, cl, fl, gl, pl tl e pede aos alunos que tentem ler os grupos consonânticos presentes em cada cartão.</p> <p>Posto isto, explica que, à semelhança do que já fizeram, irá distribuir cartões com aqueles sons e quando for dita uma palavra que contenha qualquer um deles, os alunos deverão levantar o cartão respetivo.</p> <p>De seguida, organiza os alunos em 6 grupos de quatro elementos e distribui um conjunto de palavras e uma cartolina a cada um deles. Explica, então, que o grupo de palavras contém bl, cl, fl, gl, pl tl e que será atribuído, a cada grupo, uma combinação de letras. Assim, cada grupo terá de procurar, no conjunto de palavras que possui, aquelas que incluem palavras com o grupo consonântico que lhes foi atribuído. Posteriormente, deverá colar essas palavras numa cartolina e fazer o desenho representativo de cada uma das imagens, de forma a elaborarem uma lista de palavras ilustrada.</p> <p>Enquanto decorre o trabalho de grupo, as professoras circulam pela sala, de forma a ajudar os grupos na seleção das palavras com a combinação de letras que lhe foi atribuída, se necessário, ou esclarecendo possíveis dúvidas.</p>	<p>15'</p> <p>5'</p> <p>15'</p> <p>30'</p> <p>15'</p>	<p>- Cartões com bl, cl, fl, gl, pl, tl</p> <p>- 14 palavras (podem ou não conter os sons)</p> <p>- 6 conjuntos de palavras com bl, cl, fl, gl, pl, tl (para as listas de palavras)</p> <p>- 6 cartolinas</p>	<p>Instrumentos:</p> <p>- Grelha de registo de observações</p> <p>- Notas de campo</p> <p>Indicadores:</p> <p>1.1. Ouve os outros.</p> <p>1.2. Espera pela sua vez.</p> <p>2. Identifica corretamente palavras com bl, cl, fl, gl, pl, tl.</p>

	<p>Para finalizar, os diferentes grupos de trabalho apresentam informalmente o resultado final das suas listas de palavras ilustradas aos restantes colegas. Mais tarde, as listas de palavras são afixadas na sala de aula, com indicação do grupo que as elaborou.</p>			
--	--	--	--	--

Anexo SS. Registos relativos ao trabalho a pares durante a fase de realização de tarefas de Matemática

Dinâmica de grupo - Discutem/ ajudam-se											
- Só um trabalha			X Go							X	
- Encontram consenso	X	X	X	X		X		X	X		

Figura SS1. Excerto da tabela de registo preenchida durante a fase de realização da tarefa de 22 de abril de 2014.

- Observações	NF procura ajudar C	Baa dinâmica de grupo Tentam resolver dúvidas juntos	NF boa dinâmica	NF boa dinâmica Entram em consenso	Encontram consenso	Nem sempre discutem as questões	Tentam tomar decisão juntos	Discutem muito e nem sempre chegam a acordo		23+10 + 10+7=50	
---------------	------------------------	--	--------------------	--	-----------------------	--	--------------------------------------	---	--	--------------------	--

Figura SS2. Excerto da tabela de registo preenchida durante a fase de realização da tarefa de 28 de maio de 2014.

Anexo TT. Planificação do planeamento do projeto de Estudo do Meio do dia 28 de abril de 2014

Tabela TT1

Planificação da atividade do planeamento do projeto de turma

Objetivos específicos	Descrição da Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>1. Participar na organização do trabalho da sala (planificação, avaliação...).</p> <p>2. Trabalhar cooperativamente.</p>	<p><u>O projeto de turma</u> (planeamento)</p> <p>Em grande grupo, a professora relembra os alunos da teia que realizaram na aula anterior, relacionada com a água, bem como os assuntos que ficaram registados na grelha “O nosso projeto”, designadamente na coluna “O que queremos saber”. Neste seguimento, pergunta aos alunos quais os seus assuntos preferidos, de entre os que foram registados na grelha, anteriormente. Desta forma, inicia-se a distribuição dos alunos, por assuntos, formando-se, assim, os grupos de trabalho, de acordo com os interesses de cada um.</p> <p>Posto isto, a professora pede aos alunos que se organizem pelos grupos de trabalho do projeto, dando-lhes um tempo para que possam discutir as principais ideias, nomeadamente o que pretendem fazer para desenvolver o assunto que escolheram.</p> <p>Seguidamente, em grande grupo, discutem-se as ideias de cada um dos grupos, de forma a continuar o preenchimento da grelha “O nosso projeto”, nomeadamente as colunas “Como vamos fazer” e “Quem vai descobrir”.</p>	<p>10’</p> <p>10’</p> <p>25’</p>	<p>- Papel de cenário com grelha “O nosso projeto”</p>	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de registo de observações - Notas de campo <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Participa com pertinência na organização dos grupos. 1.2. Contribui de forma relevante para o preenchimento da grelha “O nosso projeto”. 2.1. Ouve os colegas. 2.2. Respeita a opinião dos colegas. 2.3. Contribui com ideias e/ou sugestões para o trabalho.

Anexo UU. Planificação da aula de Expressão e Educação Plástica do dia 28 de abril de 2014

Tabela UU1

Planificação da atividade de realização da prenda para o dia da mãe

Objetivos específicos	Descrição da Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>1. Estampar elementos naturais.</p> <p>2. Imprimir com carimbos de batata.</p> <p>3. Entrançar.</p> <p>4. Partilhar material com os colegas.</p> <p>5. Ajudar os colegas.</p>	<p><u>Realização da prenda para o dia da mãe</u></p> <p>A professora pergunta aos alunos o que acontece no domingo e explica que vão fazer uma pulseira para oferecer à mãe. Assim sendo, apresenta aos alunos o material de que vão dispor e pergunta se sabem fazer tranças. Explica como se fazem tranças e explica, ainda (caso a maioria dos alunos já consiga fazer tranças) como se faz um outro tipo de pulseira. Para além disso, explica que terão de fazer um embrulho para a prenda. Para isso, apresenta alguns carimbos de batata e folhas com que poderão carimbar e estampar, usando a tinta que têm disponível.</p> <p>As professoras fornecem os materiais aos alunos e indicam-lhes que comecem a realizar o trabalho com cuidado para não se enganarem, visto que vão oferecer a pulseira à mãe.</p> <p>Durante o trabalho, as professoras circulam para auxiliar os alunos no que seja necessário, designadamente na colocação dos fechos das pulseiras.</p> <p>Quando terminarem o trabalho, os alunos realizam, com folhas A4, um embrulho para a prenda, estampando e carimbando com folhas e carimbos de batata.</p> <p>Nota: Cada par ou trio de alunos terá um pratinho com duas tintas.</p>	<p>15'</p> <p>5'</p> <p>40'</p>	<p>- Cordéis</p> <p>- Tesouras</p> <p>- 23 fechos</p> <p>- 23 folhas A4</p> <p>- Tintas</p> <p>- Pratos de plástico</p>	<p>Instrumentos:</p> <p>- Grelha de registo de observações</p> <p>- Notas de campo</p> <p>Indicadores:</p> <p>1. Estampa folhas.</p> <p>2. Imprime com carimbos.</p> <p>3. Realiza a pulseira.</p> <p>4. Partilha material com os colegas.</p> <p>5. Ajuda os colegas.</p>

Anexo VV. Grelha de registo da avaliação final da leitura

Tabela VV1

Grelha de registo da avaliação final da leitura (dados recolhidos por observação entre 14 e 30 de maio de 2014)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	MA	MF	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	RC	RS	X	
Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - identificar o sentido global de textos;	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades
- seguir instruções escritas para realizar uma ação;	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades
Ler em voz alta para diferentes públicos.	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Raramente/com muitas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades
Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Frequentemente/com poucas dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades	Sempre/sem dificuldades

Legenda:



Nunca



Raramente/com muitas dificuldades



Por vezes/com algumas dificuldades



Frequentemente/com poucas dificuldades



Sempre/sem dificuldades



Não observado/
Não aplicável

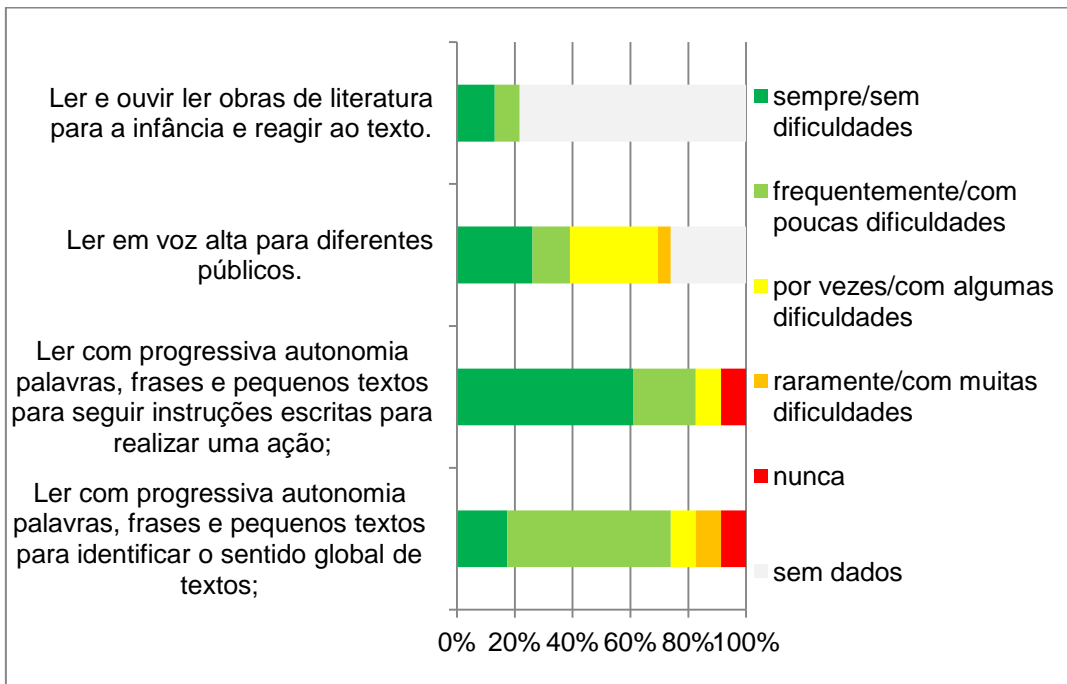


Figura VV1. Avaliação inicial da leitura. Dados recolhidos por observação.

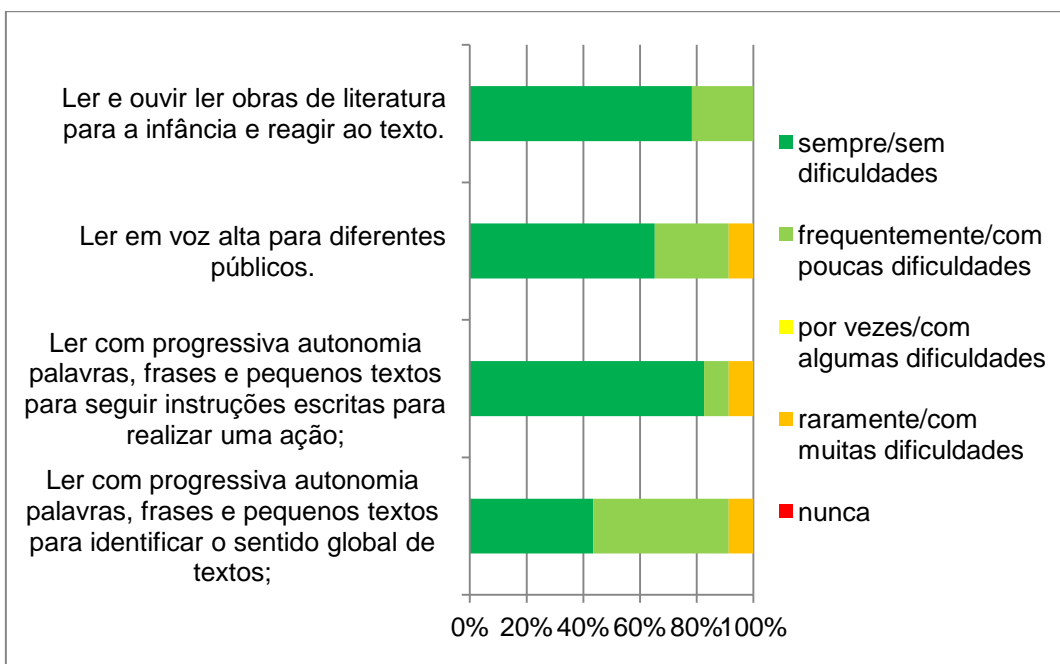


Figura VV2. Avaliação final da leitura. Dados recolhidos por observação.

Anexo WW. Avaliação final da rotina “Ler, mostrar e contar”

Tabela WW1

Grelha de avaliação final da rotina “Ler, mostrar e contar” (dados recolhidos por observação durante ao longo da implementação da rotina)

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	M A	M F	M	Mt A	Mt M	Ma	P	R	R C	R S	X	
<u>“Ler, Mostrar e Contar”</u>																								
1.1. Produz discursos com a intenção de partilhar ideias, sensações, e sentimentos pessoais.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
1.2. Produz discursos com intenção de relatar, recontar, contar, descrever.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.1. Ouve os outros.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.2. Espera pela sua vez.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3. Lê em voz alta para diferentes públicos.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:

 Nunca	 Raramente/com muitas dificuldades	 Por vezes/com algumas dificuldades	 Frequentemente/com poucas dificuldades	 Sempre/sem dificuldades	 Não observado/ Não aplicável
---	---	--	--	---	---

Anexo XX. Grelhas de registo de observações de dois momentos de escrita de texto, em grande grupo

Escrita de um texto sobre o projeto de turma (para publicar na internet)															
1.1. Identifica aspetos relevantes para inserir no texto.															
1.2. Contribui com ideias e/ou sugestões durante a escrita do texto.															
2. Participa na atividade, de forma ordenada.															

Figura XX1. Grelha de registo de observações da primeira produção escrita, em grande grupo, no dia 7 de maio de 2014.

Escrita de um texto sobre o projeto (para divulgar na internet)															
1.1. Identifica aspetos relevantes para inserir no texto.															
1.2. Contribui com ideias e/ou sugestões durante a escrita do texto.															
2. Participa na atividade, de forma ordenada															

Figura XX2. Grelha de registo de observações da última produção escrita, em grande grupo, no dia 30 de maio de 2014.



Anexo YY. Grelha de registo de observações da aula de Português do dia 13 de maio de 2014

Descrição do animal inventado																					
1. Escreve legivelmente, e com correção ortográfica, frases sem modelo.	Verde	Verde	Verde	Naranja	NA	NA	Amarelo	Verde	Verde	NA	Verde	Verde	NA	NA	NA	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	NA
2. Elabora uma descrição do animal inventado.	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.1. Respeita a opinião do colega.	Amarelo	Verde	Verde	Naranja	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Naranja	Verde	Verde	Naranja	Verde	Naranja	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.2. Contribui com ideias e/ou sugestões para a escrita do texto.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Figura YY1. Grelha de registo de observações da atividade de descrição do animal inventado, em Expressão e Educação Plástica.



Anexo ZZ. Grelhas de registo de observações de duas aulas de Português: atividade pela descoberta e atividade de consolidação

Descobrimo as palavras escondidas															
1.1. Ouve os outros.															
1.2. Espera pela sua vez.															
2. Completa corretamente palavras com os sons br, cr, dr, fr, gr, pr, tr e vr.															
Identifica os sons gr, pr, tr, vr, br, cr, dr, fr.															

Figura ZZ1. Grelha de registo de observações da atividade pela descoberta “Descobrimo as palavras escondidas” do dia 20 de maio de 2014.

1.1. Ouve os outros.															
1.2. Espera pela sua vez.															
2. Elabora por escrito respostas a questionários.															
3. Lê fluentemente um texto ou enunciados de tarefas.															
4. Escreve e lê corretamente palavras com br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr.															

Figura ZZ2. Grelha de registo de observações da atividade de consolidação do dia 21 de maio de 2014.



Anexo AAA. Registo de observações dos resultados da primeira “Salada de palavras”

“Salada de palavras”																				
1. Organiza palavras segundo critérios fonológicos.	—																			
2. Organiza palavras segundo critérios relacionados com as classes de palavras.																				
3. Organiza palavras segundo critérios sintáticos.																				
4. Organiza palavras segundo critérios lexicais e semânticos.																				
5. Organiza palavras segundo critérios relacionados com a representação gráfica e ortográfica.																				
6.1. Ouve os outros.																				
6.2. Espera pela sua vez.																				
7. Partilha ideias.																				

Figura AAA1. Grelha de registo de observações da primeira “Salada de palavras” realizada no dia 29 de abril de 2014.



Tabela AAA1

Registo dos critérios utilizados por cada grupo

Grupos		B Du Go	C Am RS	Lo An Mt A	X Ma Lu	RC I MA	Ga P H MF	Lr R M Mt M
Critérios								
Critérios ortográficos								
Tamanho das palavras	Palavras grandes (gato, cozinhou, sujou, sofá)		X					
	Palavras pequenas (o, e, o)		X					
As palavras têm 4 letras (gato, sofá)						X	X	X
As palavras têm 1 letra (o, o, e)		X			X	X		X
As palavras têm um a e um o (gato, sofá)		X			X			
As palavras são iguais (o, o)				X			X	
Critérios fonológicos								
As palavras rimam/terminam em "ou" (cozinhou, sujou)		X			X	X	X	X
Critérios de exclusão								
"Não tem nada igual às outras"				X			X	

palavras" (e)							
Critérios extralinguísticos (baseiam-se no conhecimento do mundo)							
"Às vezes cozinhamos e sujamos" (cozinhou e sujou)			X				
"Às vezes os gatos vão para o sofá" (gato, sofá)			X				

Anexo BBB. Notas de campo da primeira “Salada de palavras”

Prof.: Por que fizeram estes dois grupos? (Os alunos colocaram “sujou”, “sofá”, “gato” e “cozinhou” num grupo e no outro colocaram “e”, “O” e “o”)

Am: Então, deste lado juntámos as palavras (referindo-se ao grupo que incluía “sujou”, “sofá”, “gato” e “cozinhou”) e deste lado juntámos as coisas que não são palavras (referindo-se ao grupo com “e”, “O” e “o”)

Prof.: Mas estas não são palavras? (apontando para o “e”, “O” e “o”)
Os três alunos responderam que não, afirmando que eram letras, e não palavras.

Prof.: Então, por que as recortaram? Eu pedi para recortarem as palavras e vocês recortaram estas também. Porquê?

RS: Porque estas (“e”, “O” e “o”) não estão pegadas a mais nenhuma. Tivemos de separar!

Am: Então, são palavras!

C: Mas são palavras muito pequeninas.

Am: Então escrevemos isso! Estas são as palavras grandes (apontando para o grupo com as palavras “sujou”, “sofá”, “gato” e “cozinhou”) e estas são as palavras pequeninas (apontando para o grupo com as palavras “e”, “O” e “o”)

Os alunos revelaram compreender a noção de fronteira de palavra e esse aspeto pareceu ajudá-los a compreender que “e”, “O” e “o” também eram palavras.

29-4-2014 – Notas de campo

Anexo CCC. Registo de observações dos resultados da segunda “Salada de palavras”

"Salada de palavras"															
1. Organiza palavras segundo critérios fonológicos.	■			■											■
2. Organiza palavras segundo critérios relacionados com as classes de palavras.															
3. Organiza palavras segundo critérios sintáticos.															
4. Organiza palavras segundo critérios lexicais e semânticos.															
5. Organiza palavras segundo critérios relacionados com a representação gráfica e ortográfica.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6.1. Ouve os outros.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6.2. Espera pela sua vez.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
7. Partilha ideias.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura CCC1. Grelha de registo de observações da segunda “Salada de palavras” realizada no dia 13 de maio de 2014.

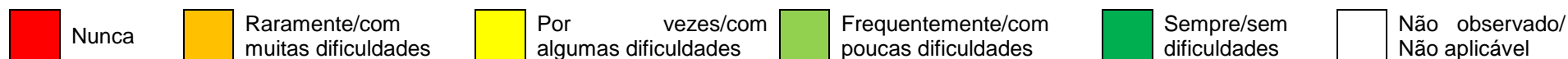


Tabela CCC1

Registo dos critérios utilizados por cada grupo

Grupos		B Du Go	C Am RS	Lo An Mt A	X Ma Lu	RC I MA	Ga P H MF	Lr R M Mt M
Critérios								
Critérios ortográficos								
Tamanho das palavras	Palavras grandes (perdeu, fugiu, amigos, elefante)		X					
As palavras têm o caso de leitura as, es, is, os, us (os)			X					
As palavras acabam com a letra u (perdeu, fugiu)		X			X	X		
As palavras acabam com a letra e (e, elefante)		X			X	X		
As palavras acabam com a letra s (os, amigos)		X						
"As palavras têm muitos e" (e, elefante, perdeu)				X			X	
"As palavras têm muitos o" (o, os, amigos)				X			X	
"Não tem o, nem e" (fugiu)				X			X	
"Têm o «os» em comum" (os, amigos)					X	X		
"É um «o»" (o)		X			X	X		
"São as únicas palavras com a letra u" (perdeu, fugiu)								X
"São as únicas palavras com a letra a" (amigos, elefante)								X

“São as únicas palavras com «os»” (os, amigos)							X
“Único com «e»” (e)							X
Critérios fonológicos							
As palavras são vogais (o, e)		X					

Anexo DDD. Comparação dos domínios dos critérios utilizados pelos alunos nas três atividades

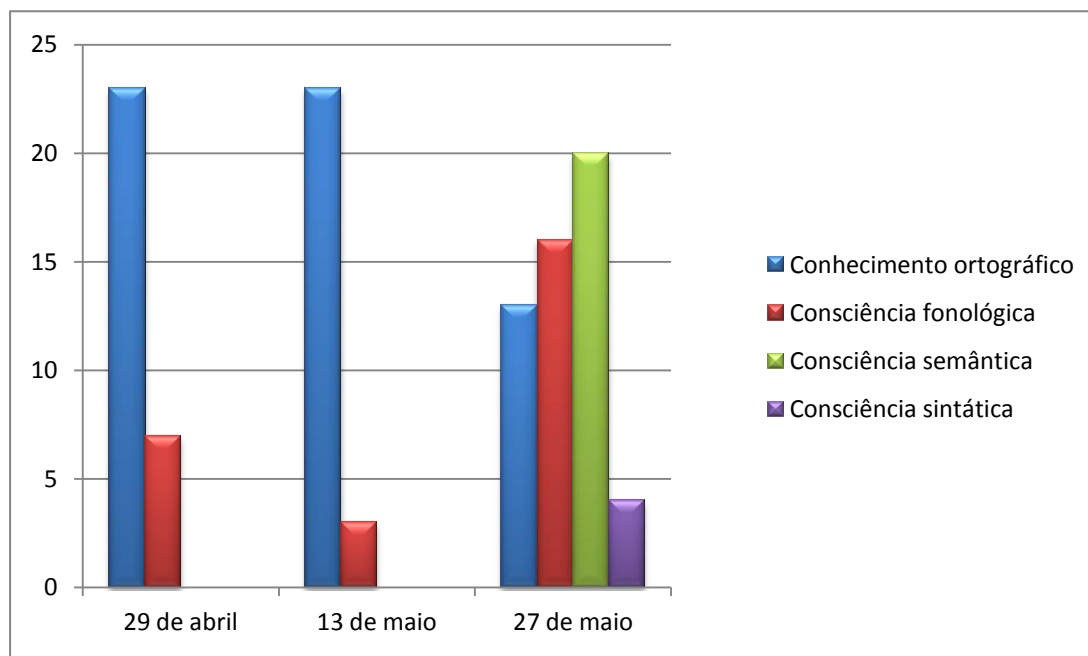


Figura DDD1. Distribuição dos critérios utilizados pelos domínios do conhecimento ortográfico, consciências fonológica, semântica e sintática, nas três atividades da "Salada de palavras".

Anexo EEE. Grelha de registo de observações da terceira “Salada de palavras”

Salada de palavras															
1. Organiza palavras segundo critérios fonológicos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Organiza palavras segundo critérios relacionados com as classes de palavras.	□	□	□	□	□	□	□	■	□	■	□	■	□	■	□
3. Organiza palavras segundo critérios sintáticos.	■	□	■	□	□	□	□	■	□	■	□	■	□	■	□
4. Organiza palavras segundo critérios lexicais e semânticos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5. Organiza palavras segundo critérios relacionados com a representação gráfica e ortográfica.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6.1. Ouve os outros.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6.2. Espera pela sua vez.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
7. Partilha ideias.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura EEE1. Grelha de registo de observações da terceira “Salada de palavras” realizada no dia 27 de maio de 2014.



Anexo FFF. Notas de campo da terceira “Salada de palavras” (I)

Am: Fizemos três grupos. Aqui nós achamos que não tinha nada (girafa, gulosa, galinha, pintada), aqui eram as vogais (“a”, “a”, “e”, “e”) e aqui “brincavam” e “conversavam” é o que as pessoas fazem muito juntas.

Prof.: Eles descobriram um critério muito interessante para juntar as palavras “conversavam” e “brincavam”, não acham?

MtA: Sim, disseram que as pessoas fazem essas coisas.

H: É verdade! Nós brincamos e conversamos todos.

(Sabendo que a orientadora cooperante, por vezes, usa o termo verbo na sala de aula, embora os alunos pareçam não o compreender muito bem, e com base no critério definido pelo grupo, estabeleceu-se um pequeno diálogo sobre esta classe de palavras)

Prof.: E vocês sabem como se chamam estas palavras?

(todos respondem negativamente)

Prof.: A estas palavras chamamos verbos.

Todos: Verbos?

Prof.: Porque são coisas que nós fazemos. Se eu disser “O menino sorriu”...

M: SORRIU! Sorriu é o verbo.

Prof.: Muito bem! Então, e na nossa frase de hoje, que verbos há?

(Todos os alunos, à exceção de três – Go, Lo e C – respondem “conversavam” e “brincavam”)

Prof.: Vocês juntaram “gulosa” e “pintada”, porque, como disseste “descreviam os animais”. Explica aos teus colegas como pensaram.

An: Então, nós pensámos assim: “gulosa” e “pintada” estão a descrever os animais, porque a girafa era gulosa e a galinha era pintada. Por isso, na “girafa” e “galinha” escrevemos “estes são os animais que descrevemos”.

MF: Nós também juntámos assim! Mas não dissemos que descreviam os animais, dissemos “O que é que as pessoas (ou animais) são”, porque as pessoas também podem ser gulosas ou pintadas.

R: É igual! Não é? Porque descrever é dizer como é.

MF: Nós juntamos “gulosa” e “pintada” porque são o que as pessoas fazem.

P: Não!

H: Não! A girafa era gulosa e a galinha era pintada.

P: É como elas são.

An: E como é que se chamam estas?

Prof.: A estas palavras, que usamos para descrever alguém/dizer como as pessoas são, chamamos adjetivos.

(Todos parecem entusiasmados com o novo termo)

Prof: Por exemplo, se eu disser “O menino loiro trabalhou bem”, o que vocês pensam que é o adjetivo?

Vários alunos respondem “loiro”

Prof.: Porquê?

(alguns alunos respondem sem dúvidas que é porque diz como ele é)

An: O menino pequenino está mal sentado. Pequenino é o adjetivo!

Prof.: E na frase, “pintada” e “gulosa” são...

(A grande maioria dos alunos responde adjetivos)

27-5-2014 – Notas de campo

Anexo GGG. Registo de critérios utilizados pelos grupos na terceira “Salada de palavras”

Tabela GGG1

Registo dos critérios utilizados por cada grupo

Grupos	B Du Go	C Am RS	Lo An Mt A	X Ma Lu	RC I MA	Ga P H MF	Lr R M Mt M
Critérios							
Critérios ortográficos							
As palavras têm o caso de leitura an, en, in, on un (conversavam, brincavam)				X			
As palavras têm o caso de leitura an, en, in, on un (conversavam, brincavam, pintada)					X		
As palavras têm o caso de leitura am, em, im, om, um (conversavam, brincavam)	X						X
A palavra tem o caso de leitura gi (girafa)					X		
A palavra tem o caso de leitura nh (galinha)					X		
“As palavras são iguais” (a, a)				X			
“As palavras são iguais” (e, e)				X			
Critérios fonológicos							
As palavras rimam (conversavam, brincavam)			X			X	

“São as vogais” (a, e, a, e)	X	X	X		X	X	X
Critérios semânticos							
“Descrevem os animais/pessoas” (gulosa, pintada)			X			X	X
“O que as pessoas são” (gulosa, pintada)	X			X			
“São coisas que as pessoas fazem” (conversavam, brincavam)		X					
Critérios sintáticos							
“As palavras são nomes de animais” (girafa, galinha)							X
Critérios de exclusão							
“Não tem nada” (girafa, gulosa, galinha, pintada) ⁵		X					
“Não sabemos” (gulosa)					X		
Critérios extralinguísticos (baseiam-se no conhecimento do mundo)							
“São os animais” (girafa, galinha)	X		X	X		X	

⁵ Embora este tenha sido o critério utilizado pelo grupo para justificar, o que transmitiram, ao explicar a sua organização, foi que juntaram “girafa gulosa” e “galinha pintada”. Desta forma, estes alunos parecem já reconhecer relações sintáticas, nomeadamente entre nome e adjetivo.

Anexo HHH. Notas de campo da terceira “Salada de palavras”

(II)

B: Juntámos “conversavam” e “brincavam”, porque acabam em <am>.

X: Com <m> ou <n>?

An: Só pode ser com <m> porque no fim das palavras não se escreve <n>.

MA: Sim! Por exemplo, nós, juntámos “pintada”, “conversavam” e “brincavam”, porque tinham <an>, <en>, <in>, <on> e <un>, mas com <n>, porque está no meio das palavras e não tem nenhum nem nenhum <p>, se não era com <m>.

27-5-2014 – Notas de campo

Os alunos mostraram-se entusiasmados após a realização desta última atividade da “Salada de palavras” e durante o dia falavam, entre si, sobre verbos e adjetivos, dizendo frases uns aos outros e perguntando o que era o quê.

27-5-2014 – Notas de campo

Anexo III. Atividade de Matemática “O problema do Rui” do dia 24 de abril de 2014

O problema do Rui

O Rui está a fazer uma coleção de cromos e já tem os que vês em baixa. Quando estiver completa, terá 44 cromos.

Quantos cromos faltam ao Rui?

Cromos do Rui

R: Faltam 24 cromos ao Rui.

Figura III1. Resolução de um aluno com recurso à representação pictórica.

Anexo JJJ. Resolução de problemas com diferentes estratégias

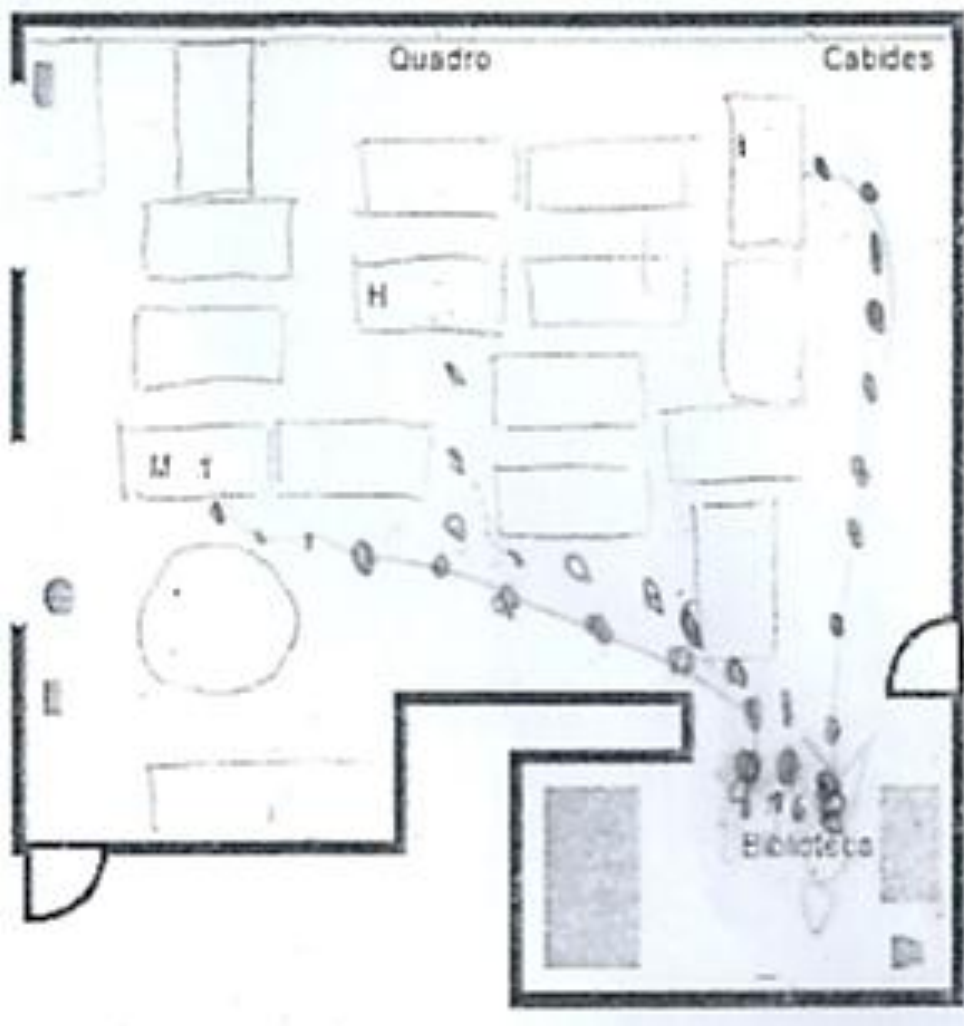


Figura JJJ1. Resolução apresentada na fase de discussão da tarefa, do dia 28 de abril de 2014.

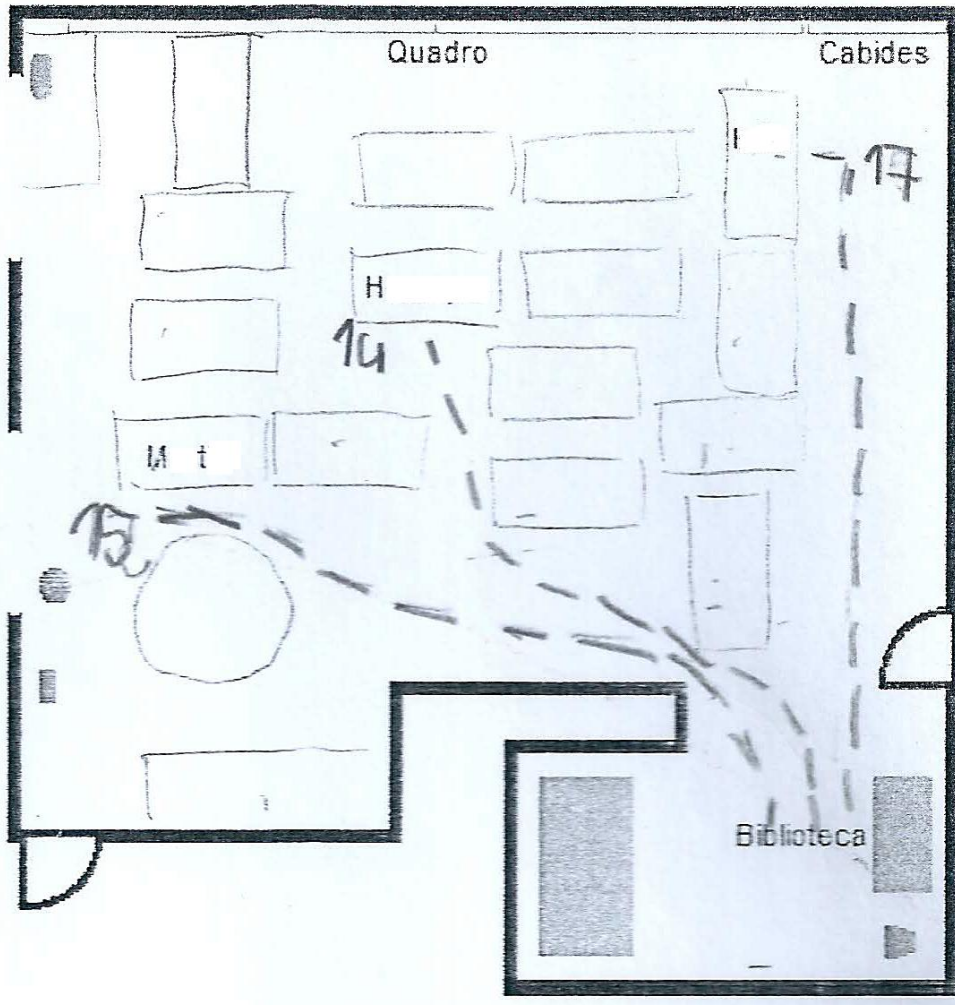


Figura JJJ2. Resolução apresentada na fase de discussão da tarefa, 28 de abril de 2014.

Resolve os problemas.

- 9.1 A Estrela tem 32 lápis de cor numa caixa e 14 lápis de cera em outra. Se os juntar num saco, com quantos fica? **Explica** como pensaste.

$32 + 14 = 46$

R. A Estrela tem no todo 46.

- 9.2 Na escola existe um armário com capacidade para 54 livros, mas só lá estão 48. Quantos livros ainda se podem colocar neste armário? **Regista** o teu raciocínio.

26/5/2014 obrigado
no quadro

R. No armário ainda podem colocar 6 livros.

- 9.3 A Ana anda a ler um livro com 37 páginas e já leu 23. **Quantas** páginas ainda lhe falta ler?

$7 + 7 = 14$ $23 + 14 = 37$
 $37 - 23 = 14$

R. Faltam 14 páginas para a Ana acabar o livro.

- 9.4 No autocarro da escola seguiam 58 meninos. Na primeira paragem saíram 14 e na segunda saíram 12. **Quantos** alunos seguiram viagem?

$58 - 14 = 32$ $32 - 12 = 20$ $58 - 20 = 38$ $38 + 2 = 40$

R. Ficaram 32 alunos no autocarro.

Figura JJJ3. Resolução de um aluno que utilizou diferentes estratégias na resolução dos quatro problemas propostos, 26 de maio de 2014.

Anexo KKK. Grelha de registo de observações da primeira atividade de Matemática

Os brinquedos da loja <i>Brincadeiras</i>																							
1. Participa com pertinência na fase de introdução da tarefa.	Red	Green	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Green	Red	Yellow	Green	Red	Red	White	Red	White	Red	Green	Green	Red	White	Green
2. Adiciona fluentemente dois números de um algarismo.	Yellow	Green	White	Red	White	Yellow	Yellow	Yellow	White	White	Yellow	Green	White	White	Green	Green	White	White	Green	Yellow	Green	White	Green
3. Compõe e decompõe o número 10.	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White
4.1. Resolve o problema, aplicando diversas estratégias.	White	Yellow	White	Red	White	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	White	Red	White	Yellow	White	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red
4.2. Participa com pertinência na discussão da tarefa.	Green	Green	White	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green	White	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	White	Red	Red	Red	Green	Red	Green

Figura KKK1. Grelha de registo das observações da primeira aula de Matemática, 22 de abril de 2014.



Anexo LLL. Grelha de registo de observações de uma aula de planeamento do projeto de Estudo do Meio

O projeto de turma (planeamento)	
1.1 Participa com pertinência na organização dos grupos.	
1.2. Contribui de forma relevante para o preenchimento da grelha "O nosso projeto".	
2.1. Ouve os colegas.	
2.2. Respeita a opinião dos colegas.	
2.3. Contribui com ideias e/ou sugestões para o trabalho.	

Figura LLL1. Grelha de registo das observações de uma aula de planeamento do projeto de Estudo do Meio, no dia 28 de abril de 2014.



Anexo MMM. Grelha de registo de observações de uma experiência realizada na sala de aula no âmbito de Estudo do Meio

"Mais ou menos água?"																								
1. Compreende que os três recipientes, independentemente da forma, têm a mesma quantidade de água.	Amarelo	Verde escuro	Amarelo	Branco	Amarelo	Verde claro	Branco	Verde escuro	Verde escuro	Verde claro	Branco	Verde escuro	Verde escuro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Amarelo	Verde escuro	Verde claro	Branco	Verde escuro
2.1. Realiza a tarefa que lhe é pedida.	Branco	Branco	Branco	Branco	Verde escuro	Verde escuro	Branco	Verde escuro	Branco	Branco	Verde escuro	Verde escuro	Branco	Branco	Verde escuro	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Verde escuro	Branco	Verde escuro	Verde escuro
2.2. Participa de forma pertinente.	Amarelo	Verde escuro	Branco	Vermelho	Branco	Verde escuro	Vermelho	Verde claro	Verde escuro	Amarelo	Branco	Verde escuro	Verde escuro	Verde escuro	Laranja	Amarelo	Laranja	Verde escuro	Branco	Verde escuro	Branco	Laranja	Branco	Verde escuro

Figura MMM1. Grelha de registo das observações da experiência "Mais ou menos água" (relacionada com a noção de conservação do volume) no âmbito de Estudo do Meio, no dia 16 de maio de 2014.



Anexo NNN. Grelhas de registo de observações de diferentes atividades de Expressão e Educação Plástica

Tabela NNN1

Grelha de registo de observações da realização da prenda para o dia da mãe realizada no dia 28 de abril de 2014

Realização da prenda para o dia da mãe																							
^a 2. Imprime com carimbos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Realiza a pulseira.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4. Partilha material com os colegas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5. Ajuda os colegas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

^a Foi eliminado o indicador “Estampa folhas”, pois não foi possível proporcionar condições que permitissem realizá-lo.

Tintas perfumadas																							
1.1. Explora as possibilidades técnicas de tintas caseiras.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.2. Explora as potencialidades técnicas de pincéis.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Utiliza diferentes cores	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura NNN1. Grelha de registo das observações da atividade “Tintas perfumadas” realizada no dia 5 de maio de 2014.

Animais inventados																				
1. Utiliza diferentes cores.																				
2. Recorta e cola elementos.																				
3. Ilustra de forma pessoal.																				
4. Escreve legivelmente, e com correção ortográfica, legendas de imagens.																				

Figura NNN2. Grelha de registo das observações da atividade “Animais inventados” realizada no dia 12 de maio de 2014.

O projeto de turma – produção de materiais																				
1. Compõe um cartaz, combinando imagens e textos adequados.																				
2.1. Escreve legivelmente palavras e frases sobre o seu tema.																				
2.2. Escreve com correção ortográfica.																				
3. Participa na dinâmica do trabalho em grupo.																				

Figura NNN3. Grelha de registo das observações da atividade de construção de cartazes, em articulação com o projeto de Estudo do Meio, realizada no dia 26 de maio de 2014.



Anexo 000. Grelhas de registo de observações de diferentes atividades de Expressão e Educação Dramática

Tabela 0001

Grelha de registo de observações da primeira sessão de Expressão e Educação Dramática, dia 23 de abril de 2014

Os animais																						
1. Participa em práticas de jogo dramático.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Interage com os colegas em atividades de faz-de-conta.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Movimenta-se de forma adequada relativamente às situações propostas (cão e serpente).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4. Adequa o uso da voz a diferentes situações e/ou contextos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5. Improvisa pequenas cenas preparadas, em grupo, através de indutores.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6. Comenta e/ou avalia as atividades.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

"O silêncio"																			
1. Participa em práticas de jogo dramático.																			
2. Expressa-se/movimenta-se de forma adequada relativamente às situações propostas.																			
3. Improvisa pequenas cenas preparadas, em grupo, com base em indutores.																			
4. Comenta e/ou avalia as atividades.																			

Figura 0001. Grelha de registo das observações da sessão intitulada "O silêncio", dia 30 de abril de 2014.

Outros																			
1. Participa em práticas de jogo dramático.																			
2. Expressa-se de forma adequada relativamente às situações propostas.																			
3. Interage com os colegas em jogos dramáticos.																			
4. Improvisa pequenas cenas preparadas, em grupo, com base em indutores.																			
5. Comenta e/ou avalia as atividades.																			

Figura 0002. Grelha de registo das observações da sessão intitulada "Os outros", dia 14 de maio de 2014.

Os outros e nós																			
1. Participa em práticas de jogo dramático.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Expressa-se de forma adequada relativamente às situações propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Interage com os colegas em jogos dramáticos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4. Improvisa pequenas cenas preparadas, em grupo, com base em indutores.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5. Comenta e/ou avalia as atividades.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura 0003. Grelha de registo das observações da sessão intitulada “Os outros e nós”, dia 21 de maio de 2014.



Anexo PPP. Grelhas de registo de observações de diferentes atividades de Expressão e Educação Musical

Composição musical de um trava-língua												
1. Reproduz vocalmente melodias e ritmos mediante um modelo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2.1. Realiza ostinatos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2.2. Mantém-se em uníssono com o grupo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura PPP1. Grelha de observação da aula de Expressão Musical, 22 de abril de 2014.

Composição de um trava-língua em grande grupo												
1. Reproduz vocalmente melodias e ritmos mediante um modelo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Realiza ostinatos com percussão corporal e/ou com instrumentos não convencionais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Improvisa melodias ou ritmos com percussão corporal e/ou com instrumentos não convencionais, em coletivo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura PPP2. Grelha de observação da aula de Expressão Musical, 29 de abril de 2014.

Composição de um trava-língua em pequeno grupo																			
1. Realiza ostinatos e/ou frases rítmicas com percussão corporal e/ou com instrumentos não convencionais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Improvisa melodias, utilizando a voz, com o seu grupo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Experimenta usar a voz e diferentes materiais sonoros.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4. Cria códigos para registar aspetos relevantes das suas composições.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura PPP3. Grelha de observação da aula de Expressão Musical, 14 de maio de 2014.

Composição de um trava-língua em pequeno grupo																			
1. Realiza ostinatos e/ou frases rítmicas com percussão corporal e/ou com instrumentos não convencionais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Improvisa melodias, utilizando a voz, com o seu grupo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Experimenta usar a voz e diferentes materiais sonoros.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4. Cria códigos para registar aspetos relevantes das suas composições.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura PPP4. Grelha de observação da aula de Expressão Musical, 27 de maio de 2014.



Anexo QQQ. Avaliação final de Expressão Físico-Motora

Objetivos	Critérios de Êxito / Indicadores	Parâmetros
1. Realizar um percurso na mata, bosque, montanha, etc., com o acompanhamento do professor, em corrida e em marcha, combinando as seguintes habilidades: correr, marchar em espaço limitado, transpor obstáculos, trepar, etc., mantendo a percepção da direção do ponto de partida e indicando-a quando solicitado.	Corre, apoiando todo o pé no chão. Salta por cima de obstáculos, sem cair na recepção.	S/N S/N

Protocolo de descodificação			
Objetivo/Aluno		Turma	
Avançado	Sim/Sim/Sim	Nível Avançado	Maior número de objetivos dentro desta categoria
Elementar	1 Não	Nível Elementar	Maior número de objetivos dentro desta categoria
Introdutório	2 ou 3 Não	Nível Introdutório	Maior número de objetivos dentro desta categoria

Percurso na natureza						Data: 23-05-2014		
Objetivos	Objetivo 1			Total	Nível	Total da turma		
Avaliação	Critério 1 ^a	Critério 2	Critério 3			A	E	I
Nome		S/N	S/N	n.º de S/N	A/E/I			
Am		S	S	2/0	A	16	7	0
An		S	S	2/0	A			
B		S	N	1/1	E			
C		S	S	2/0	A	Nível geral da turma		
D		S	N	1/1	E	Avançado		
Ga		S	S	2/0	A	Alunos mais aptos		
Go		S	N	1/1	E			
H		S	S	2/0	A	1. Lu		
I		S	S	2/0	A			
Lo		S	N	1/1	E	2. C		
Lr		S	S	2/0	A			
Lu		S	S	2/0	A	3. MF		
MA		S	S	2/0	A			
MF		S	S	2/0	A	Alunos menos aptos		
M		S	S	2/0	A			
MtA		S	S	2/0	A	1. D		
MtM		S	S	2/0	A			
Ma		S	N	1/1	E	2. Go		
P		S	S	2/0	A			
R		S	S	2/0	A	3.		
RC		S	N	1/1	E			
RS		S	N	1/1	E			
X		S	S	2/0	A			

^a Não foi possível desenvolver atividades que permitissem avaliar o critério de êxito 1 avaliado aquando da avaliação inicial.

Objetivos	Critérios de Êxito / Indicadores	Parâmetros
1. Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio;	Cumpra as regras do jogo. Equilibra-se em cima de um plano superior (não cai).	S/N S/N
deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade;	Muda a velocidade da corrida, abrandando e parando, se necessário. Muda de direção quando necessário.	S/N S/N
combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas.	Coloca um pé dentro de cada arco, enquanto corre. Muda de um pé para dois pés e vice-versa sempre que necessário.	S/N S/N
1.4. SALTAR sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé e a «pés juntos», com receção equilibrada no solo;	Salta sobre um arco, sem lhe tocar, ao pé-coxinho. Salta a pés juntos, sobre o pino, sem o derrubar.	S/N S/N
1.7. SALTAR de um plano superior com receção equilibrada no solo.	Salta para a frente. Cai equilibradamente no solo.	S/N S/N

Protocolo de descodificação					
Objetivo		Aluno		Turma	
Avançado	Sim/Sim	Nível Avançado	3 Objetivos com nível Avançado	Nível Avançado	Maior número de objetivos dentro desta categoria
Elementar	Sim/Não	Nível Elementar	3 Objetivos com nível Elementar	Nível Elementar	Maior número de objetivos dentro desta categoria
Introdutório	Não/Não	Nível Introdutório	3 Objetivos com nível Introdutório	Nível Introdutório	Maior número de objetivos dentro desta categoria

Jogos/Deslocamentos e Equilíbrios																Data: 23-05-2014			
Objetivos	Objetivo 1			Objetivo 2			Objetivo 3			Objetivo 4			Objetivo 5			Nível	Total da turma		
Avaliação	C1	C2	N	C1	C2	N	C1	C2	N	C1	C2	N	C1	C2	N		A/E/I	A	E
Nome	S/N	S/N	A/E/I	S/N	S/N	A/E/I	S/N	S/N	A/E/I	S/N	S/N	A/E/I	S/N	S/N	A/E/I	A/E/I			
Am	S	S	A	S	S	A	N	S	E	S	N	E	S	S	A	A			
An	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A	16	7	0
B	S	S	A	S	S	A	N	S	E	S	S	A	S	S	A	A	Nível geral da turma		
C	N	S	E	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A	Avançado		
D	S	N	E	S	N	E	S	N	E	S	N	E	S	N	E	E	Alunos mais aptos		
Ga	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A	1. Lu		
Go	N	S	E	S	N	E	N	N	I	S	N	E	S	S	A	E	2. C		
H	S	S	A	S	S	A	N	S	E	S	S	A	S	S	A	A	3. An		
I	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A	Alunos menos aptos		
Lo	N	S	E	S	S	A	N	S	E	S	S	A	S	S	A	A	1. RC		
Lr	S	S	A	N	S	E	N	N	I	S	N	E	S	S	A	E	2. D		
Lu	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A	3. Go		
MA	S	S	A	N	S	E	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A			
MF	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A			
M	S	S	A	N	S	E	N	S	E	S	N	E	S	S	A	E			
MtA	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A			
MtM	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	N	E	S	S	A	A			
Ma	S	S	A	S	S	A	N	S	E	S	N	E	S	S	A	A			
P	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A			
R	S	S	A	N	S	E	N	S	E	S	N	E	S	S	A	E			
RC	S	S	A	N	S	E	N	S	E	S	S	A	S	N	E	E			
RS	N	S	E	N	S	E	S	N	E	S	S	A	S	N	E	E			
X	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A			

Anexo RRR. Avaliação inicial e final dos objetivos do Projeto de Intervenção

Tabela RRR1

Grelha de registo de observações da avaliação inicial dos objetivos do PI (por observação das atividades propostas), dias 22, 29 e 30 de abril

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	MA	MF	M	MtA	MtM	Ma	P	R	RC	RS	X
Desenvolver a consciência linguística																							
Descobre regularidades linguísticas relacionadas com o plano fonológico	Red	Orn	Grn	Red	Am	Am	Orn	Am	Am	Orn	Grn	Am	Am	Am	Grn	Orn	Grn	Grn	Am	Grn	Am	Red	Am
Descobre regularidades linguísticas relacionadas com o plano da representação ortográfica	Grn	Am	Grn	Grn	Grn	Grn	Am	Grn	Am	Am	Grn	Grn	Am	Grn	Grn	Am	Grn	Grn	Grn	Grn	Am	Grn	Grn
Descobre regularidades linguísticas relacionadas com o plano sintático	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red
Segmenta frases e palavras	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Associa corretamente sons e letras	Grn	Grn	Grn	Orn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Am	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Lê autonomamente palavras e frases simples	Grn	Grn	Grn	Red	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Orn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Escreve autonomamente palavras	Grn	Grn	Grn	Red	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Red	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Desenvolver a capacidade de resolução de problemas																							
Interpreta informação e ideias matemáticas, designadamente em enunciados de problemas	Am	Grn	Orn	Orn	Orn	Grn	Orn	Am	Am	Am	Am	Grn	Grn	Grn	Orn	Orn	Orn	Orn	Grn	Am	Grn	Am	Orn
Apresenta e explica os seus raciocínios e estratégias	Orn	Grn	Orn	Red	Red	Am	Red	Am	Orn	Am	Red	Grn	Orn	Am	Red	Orn	Orn	Orn	Am	Am	Orn	Orn	Orn
Discute estratégias e ideias matemáticas em pequeno e grande grupo	Orn	Grn	Orn	Red	Orn	Am	Orn	Am	Grn	Grn	Orn	Grn	Grn	Am	Orn	Grn	Orn	Orn	Am	Am	Grn	Orn	Orn
Concebe e aplica estratégias para	Orn	Grn	Orn	Orn	Grn	Am	Orn	Am	Am	Am	Orn	Grn	Am	Am	Orn	Orn	Orn	Orn	Am	Am	Grn	Orn	Orn

Tabela RRR2

Grelha de registo de observações da avaliação final dos objetivos do PI (por observação das atividades propostas), dias 26 a 30 de maio

Alunos	Am	An	B	C	D	Ga	Go	H	I	Lo	Lr	Lu	MA	MF	M	MtA	MtM	Ma	P	R	RC	RS	X	
Desenvolver a consciência linguística																								
Descobre regularidades linguísticas relacionadas com o plano fonológico																								
Descobre regularidades linguísticas relacionadas com o plano da representação ortográfica																								
Descobre regularidades linguísticas relacionadas com o plano sintático																								
Segmenta frases e palavras																								
Associa corretamente sons e letras																								
Lê autonomamente palavras e frases simples																								
Escreve autonomamente palavras																								
Desenvolver a capacidade de resolução de problemas																								
Interpreta informação e ideias matemáticas, designadamente em enunciados de problemas																								
Apresenta e explica os seus raciocínios e estratégias																								
Discute estratégias e ideias matemáticas em pequeno e grande grupo																								
Concebe e aplica estratégias para resolver problemas																								
Desenvolver a autonomia																								
Realiza tarefas autonomamente (sem																								

Anexo SSS. Avaliação inicial e final do objetivo *Desenvolver a consciência linguística*

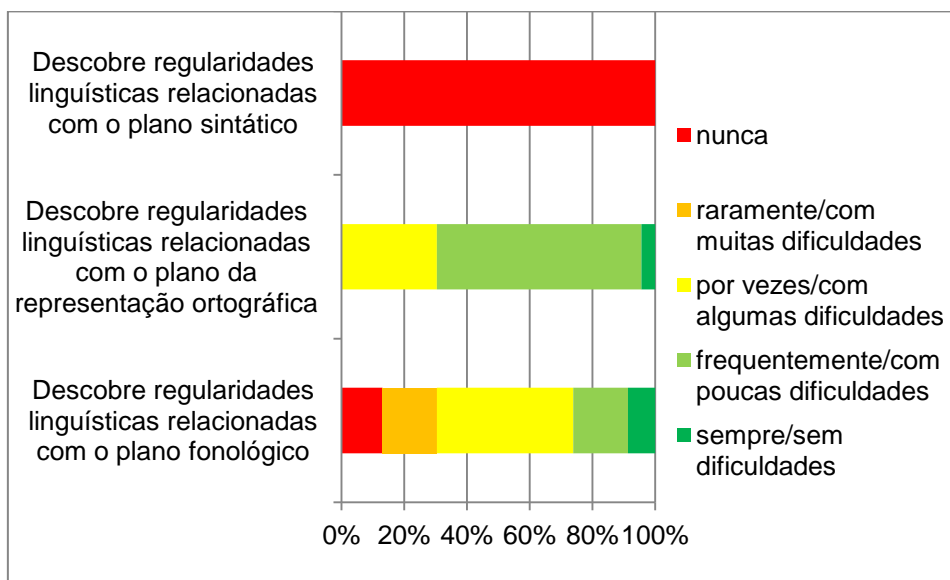


Figura SSS1. Avaliação inicial do objetivo *Desenvolver a consciência linguística*.

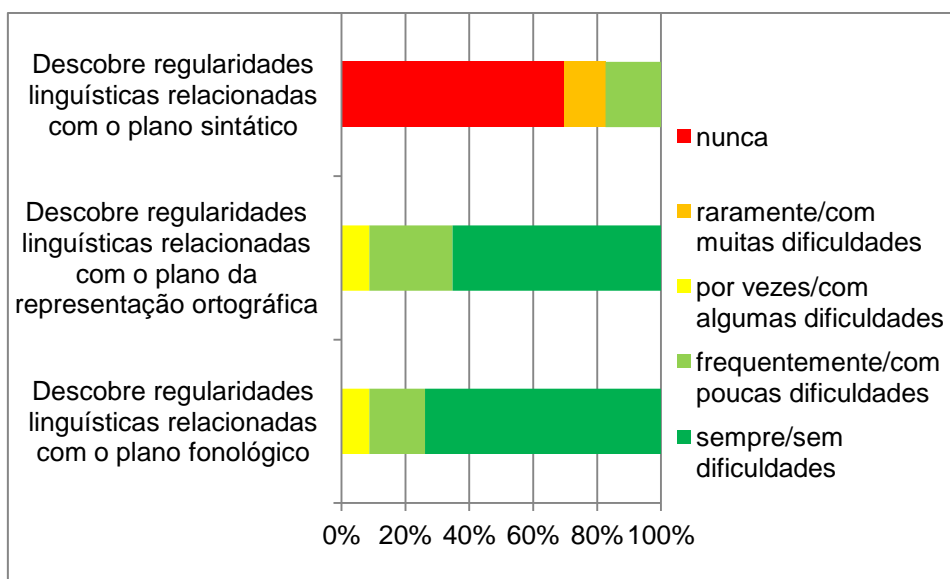


Figura SSS2. Avaliação final do objetivo *Desenvolver a consciência linguística*.

Anexo TTT. Avaliação inicial e final do objetivo *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas*

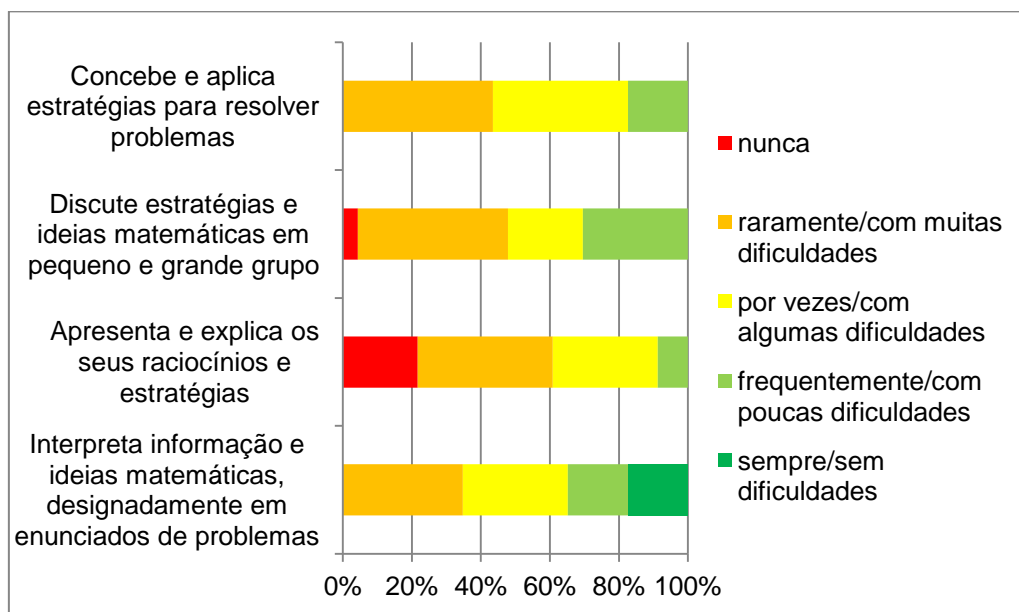


Figura TTT1. Avaliação inicial do objetivo *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas*.

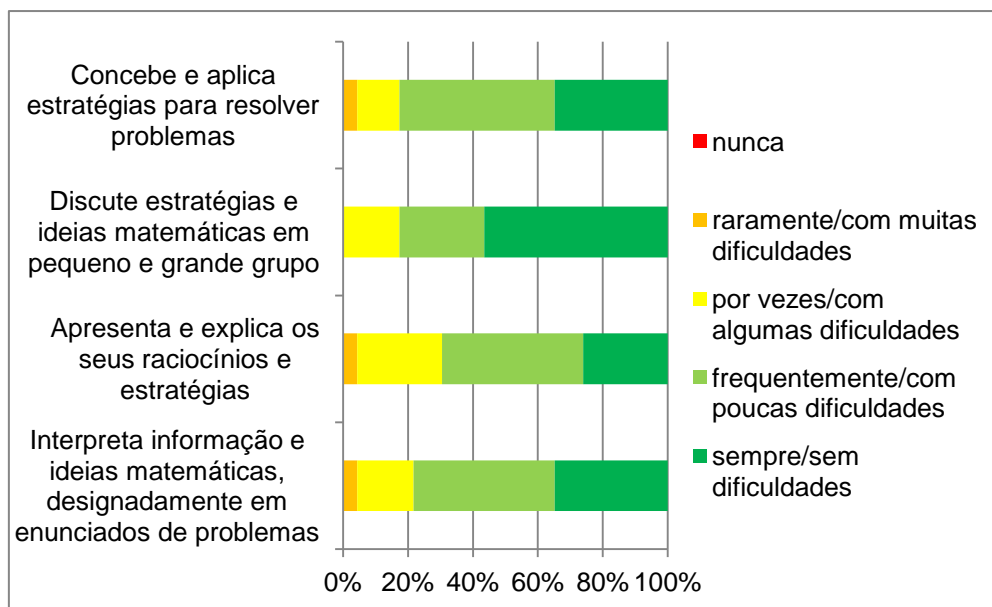


Figura TTT2. Avaliação final do objetivo *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas*.

Anexo UUU. Avaliação inicial e final do objetivo *Desenvolver a autonomia*

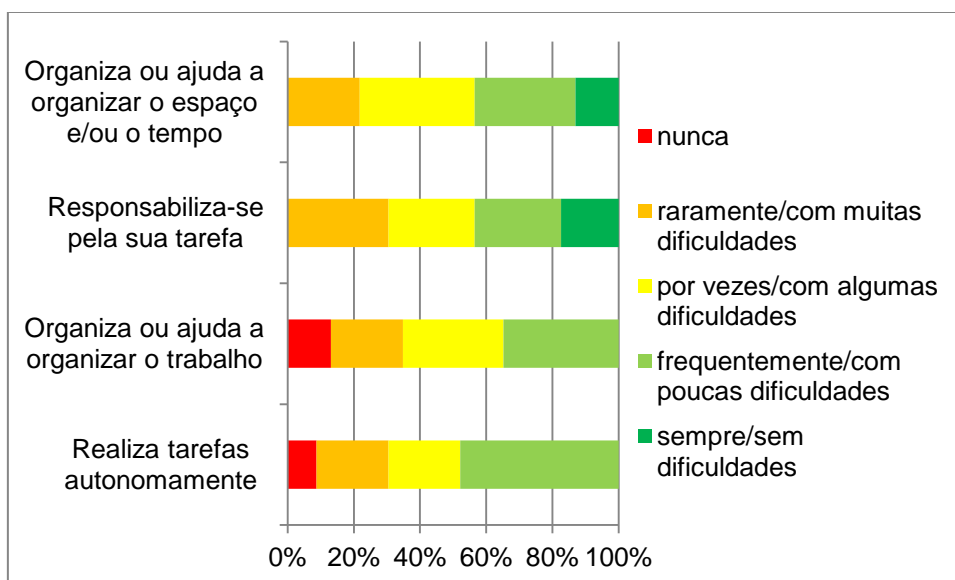


Figura UUU1. Avaliação inicial do objetivo *Desenvolver a autonomia*.

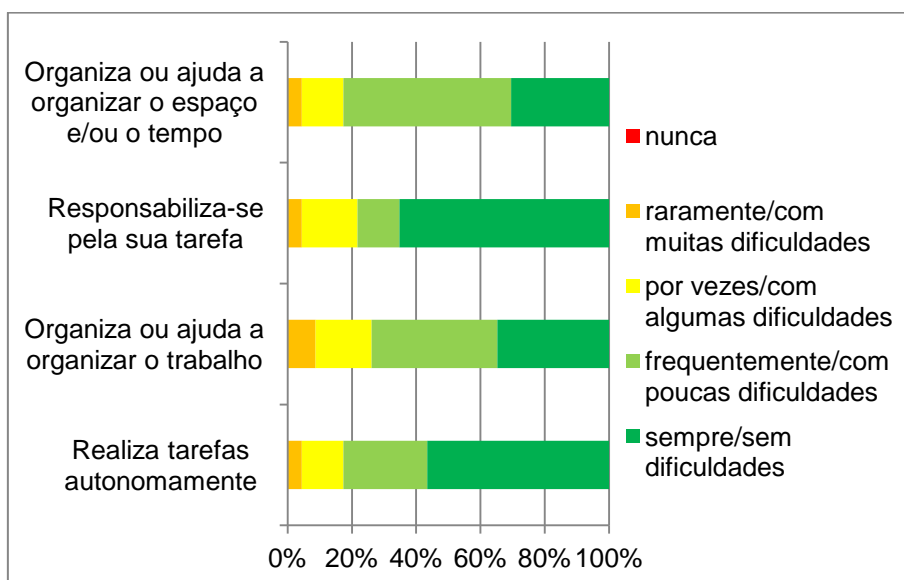


Figura UUU2. Avaliação final do objetivo *Desenvolver a autonomia*.

Anexo VVV. Avaliação inicial e final do objetivo *Desenvolver o respeito mútuo*

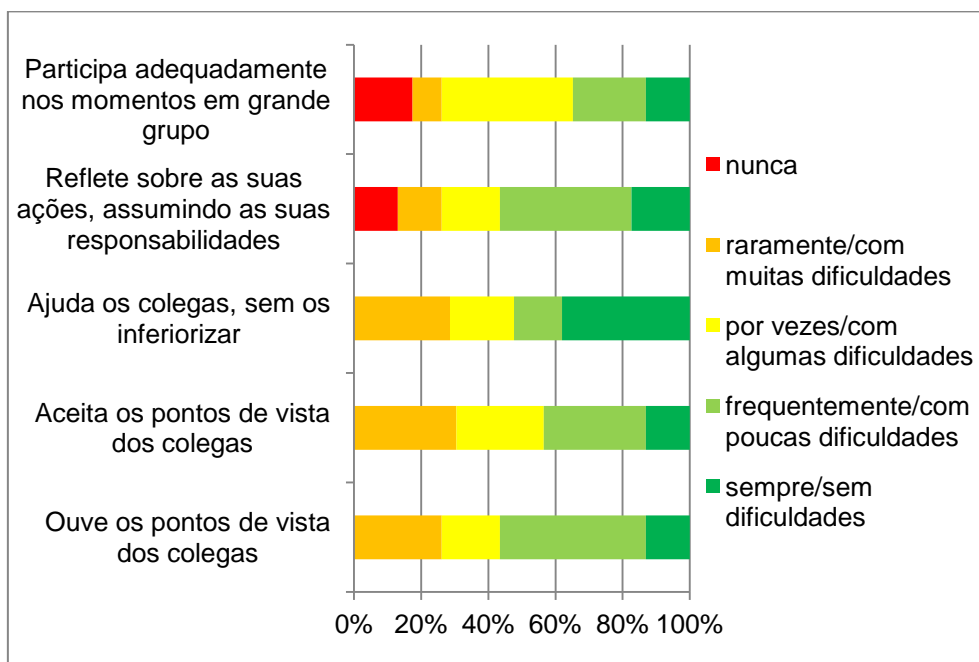


Figura VVV1. Avaliação inicial do objetivo *Desenvolver o respeito mútuo*.

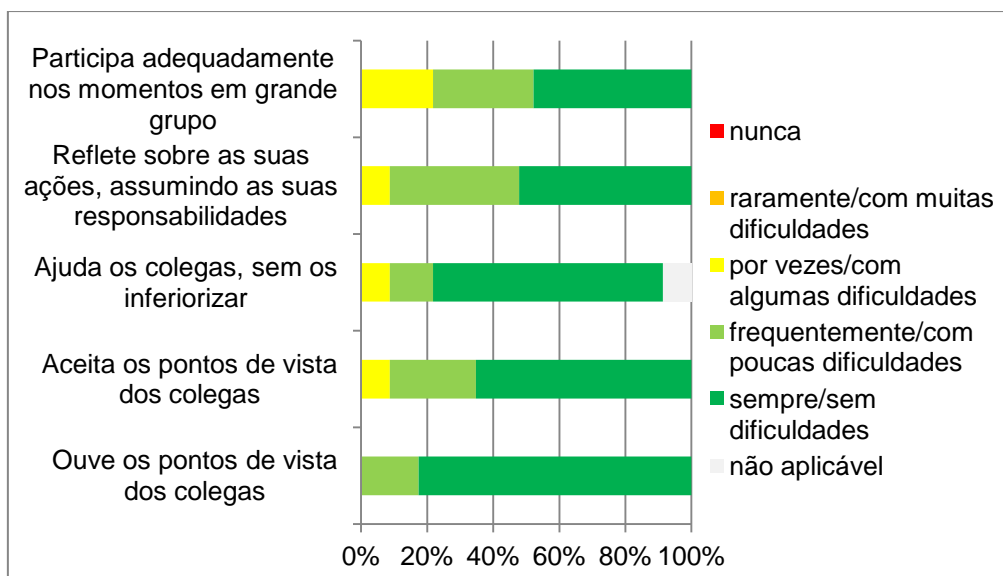


Figura VVV2. Avaliação final do objetivo *Desenvolver o respeito mútuo*.