



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

***Ler, Contar e Mostrar* – Desenvolvimento da leitura em voz
alta e da expressão oral em alunos do 2.º ano de
escolaridade**

Sofia Machete de Oliveira Duarte Pereira

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

2015



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

***Ler, Contar e Mostrar* – Desenvolvimento da leitura em voz
alta e da expressão oral em alunos do 2.º ano de
escolaridade**

Sofia Machete de Oliveira Duarte Pereira

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

Orientador: Prof.ª Doutora Susana Pereira

2015

AGRADECIMENTOS

Aproximando-me da conclusão desta importante etapa da minha vida e do início de outra igualmente importante, quero agradecer àqueles que estiveram ao meu lado, me apoiaram e me incentivaram durante esta longa caminhada.

Em primeiro lugar aos excelentes professores da ESELx, em especial à minha orientadora, professora Susana Pereira, e à professora Encarnação Silva, pelas palavras de apoio e incentivo, por todo o conhecimento que partilharam comigo, por acreditarem no valor do meu trabalho e por me proporcionarem oportunidades únicas durante este último ano de mestrado.

À minha família, pelo esforço por assegurar o meu futuro e por me apoiar nesta entrada no mundo do ensino, mesmo conhecendo de perto as adversidades que se vivem hoje em dia na profissão docente. Parece que é genético...

Aos fantásticos amigos que fiz ao longo destes cinco anos de curso, que me mostraram que o ensino superior não precisa de ser apenas trabalho. À Sara, Patrícia, Carina, Nádia, Helena e, em especial, ao Fábio. Agradeço-lhe por ter partilhado comigo uma longa caminhada em períodos de prática pautada por momentos bons e menos bons, por todas as noitadas e diretas a trabalhar e a discutir ideias (mas em que havia sempre tempo para umas gargalhadas) e por tudo o que me ensinou, não só por (já) ser um ótimo professor mas também por ser uma ótima pessoa. Sem ele, nada disto seria possível.

Ao Gonçalo, por sempre me ter incentivado a seguir este caminho e por todo o apoio, carinho e paciência para me ouvir e aconselhar nos dias em que tudo o que eu fazia era falar do estágio. E, claro, por ter tido sempre a palavra certa na manga para minimizar até o maior dos meus problemas ao longo destes sete anos.

Por fim, a todas as crianças que marcaram este meu percurso. Porque, por maior que seja a carga de trabalho e o cansaço, são elas que fazem com que, no final, tudo tenha valido a pena.

RESUMO

Este relatório tem como objetivo descrever o período de intervenção educativa desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O documento centra-se essencialmente na prática de 1.º ciclo, num 2.º ano de escolaridade. Assim, descreve-se, de forma reflexiva, o processo de caracterização do contexto socioeducativo e consequente definição de objetivos gerais de intervenção para dar resposta às necessidades e fragilidades identificadas através de uma diagnose das competências e aprendizagens, assim como todo o processo de intervenção, ao longo de sete semanas, e avaliação da sua eficácia.

Deste processo decorre o tema de investigação, *Ler, Contar e Mostrar – Desenvolvimento da leitura em voz alta e da expressão oral em crianças do 2.º ano de escolaridade*. Esta investigação teve como objetivo primordial avaliar a influência da implementação da rotina *Ler, Contar e Mostrar* no desenvolvimento de competências de expressão oral e leitura em voz alta dos alunos.

Através desta rotina, pretendia-se incrementar a ocorrência de situações de expressão oral e leitura em voz alta na sala de aula, estimulando os alunos a apresentar, perante a turma, produções, leituras, objetos de que gostassem e acontecimentos vivenciados, após planificação prévia. No final da intervenção, comparam-se os dados relativos ao desempenho dos alunos com os da avaliação inicial.

Os resultados revelam que a rotina contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos na leitura em voz alta ao nível da fluência. Do ponto de vista da expressão oral, verificou-se uma evolução positiva quanto à organização do discurso, à justificação das temáticas/leituras escolhidas, à interação com o público e em todos os aspetos da comunicação não-verbal. Concluiu-se, ainda, que a rotina constitui uma oportunidade para promover aprendizagens interdisciplinares e o envolvimento das famílias nas dinâmicas da sala de aula, favorecendo a construção de uma identidade de grupo.

Palavras-chave: comunicação oral formal, leitura em voz alta, rotina *Ler, Contar e Mostrar*, 2.º ano de escolaridade

ABSTRACT

The goal of this report is to describe the period of educational intervention developed within the scope of the course Supervised Teaching Practice II (Prática de Ensino Supervisionada) from the master's degree in First and Middle School Teaching.

The document focuses essentially in primary school, in particular the second year. A thorough description of the process of characterization of the socio educational context is given, as is the consequent definition of general intervention objectives required to answer the needs and weaknesses identified through an analysis of skills and learning, as well as the entire process of intervention throughout the seven weeks and the evaluation of its effectiveness.

From this process stems the research topic *Read, Tell and Show (Ler, Contar e Mostrar)* – Development oral expression and out loud reading skills in children from the second year of primary school. The main objective of this research was to evaluate the influence of the introduction of the *Read, Tell and Show* routine in the development of the students' oral expression and out loud reading skills.

Through the use of this routine, it was intended to increment the occurrence of situations of oral expression and out loud reading in the classroom, stimulating the students to present in front of the class their productions, readings, lived experiences and objects they liked, after previous planning. At the end of the intervention, the data relative to the students' development was compared to the initial data at the beginning.

The results show that the routine contributed to the improvement of the students' development in out loud reading at the fluency level. From the oral expression point of view, a positive development was observed especially in the speech organization, the justification of the chosen thematic/reading, the interaction with the public and in every other aspect of non-verbal communication. Furthermore, it was concluded that the routine represents an opportunity to promote interdisciplinary learning and the involvement of families in the classroom dynamics, as well as a way to favor the construction of a group identity.

Keywords: formal oral communication, out loud reading, Read, Tell and Show routine, 2nd year of primary school

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1. O agrupamento e a escola	3
2.1.1. Finalidades educativas do agrupamento	4
2.2. A turma	4
2.3. Modelo pedagógico da orientadora cooperante	6
2.3.1. Organização e gestão curricular	6
2.3.2. Gestão do tempo e dos materiais	7
2.4. Diagnose das aprendizagens dos alunos	8
2.4.1. Competências transversais	8
2.4.2. Português.....	9
2.4.3. Matemática.....	14
2.4.4. Estudo do meio	14
2.4.5. Expressões Artísticas e Educação Física.....	15
3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	18
3.1. Potencialidades e fragilidades do contexto educativo	18
3.2. Problemática e objetivos gerais da intervenção	19
3.3. Fundamentação dos objetivos gerais da intervenção.....	22
3.4. A rotina <i>Ler, Contar e Mostrar</i> e o desenvolvimento da leitura em voz alta e da expressão oral	26
4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	32
5. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	36
5.1. Princípios orientadores da prática pedagógica	37
5.2. Estratégias globais de intervenção e contributo das várias áreas curriculares para a concretização dos objetivos do PI.....	42

5.2.1. <i>Ler, Contar e Mostrar</i> : descrição da implementação da rotina.....	47
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos	50
6.1.1. Competências transversais	50
6.1.2. Português.....	51
6.1.3. Matemática.....	51
6.1.4. Estudo do Meio	52
6.1.5. Expressões artísticas	52
6.2. Avaliação do plano de intervenção.....	53
6.2.1. Avaliação da implementação da rotina <i>Ler, Contar e Mostrar</i>	55
6.2.1.1. <i>Ler, Contar ou Mostrar?</i> As escolhas dos alunos.....	55
6.2.1.2. Efeitos da rotina <i>Ler, Contar e Mostrar</i> nas competências de leitura em voz alta e expressão oral dos alunos	56
6.2.1.3. A rotina <i>Ler, Contar e Mostrar</i> no quotidiano e nas aprendizagens dos alunos: reflexos e repercussões.....	60
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS.....	73
Anexo A. Questionário de interesses	74
Anexo B. Análise dos questionários de interesses.....	75
Anexo C. Protocolo da entrevista realizada à orientadora cooperante	76
Anexo D. Horário da turma	89
Anexo E. Planta da sala de aula	90
Anexo F. Grelha de registo de observações das Competências Transversais.....	91
Anexo G. Grelha de registo de observações do Português - Compreensão Oral e Compreensão de Leitura.....	93
Anexo H. Grelha de registo de observações do Português – Expressão Oral.....	94

Anexo I. Grelha de registo de observações do Português – Leitura	96
Anexo J. Registo da transcrição da leitura dos alunos (exemplo)	97
Anexo K. Quadro-síntese dos principais erros de leitura dos alunos.....	98
Anexo L. Grelha de registo de observações do Português – Escrita.....	99
Anexo M. Levantamento e categorização dos erros ortográficos dos alunos	101
Anexo N. Conceção de frase de um dos alunos – uso de maiúsculas em início de linha (exemplo)	103
Anexo O. Conceção de parágrafo de um dos alunos - linha em branco no meio de um texto (exemplo)	104
Anexo P. Grelha de registo de observações - Matemática.....	105
Anexo Q. Ficha de avaliação de diagnóstico de Estudo do Meio	109
Anexo R. Grelha de registo de observações - Estudo do Meio	111
Anexo S. Planificação da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro	113
Anexo T. Diário de bordo da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro.....	117
Anexo U. Grelha de registo de observações – Teatro.....	129
Anexo V. Grelha de registo de observações - Artes Plásticas.....	131
Anexo W. Grelha de registo de observações – Música	132
Anexo X. Grelha de registo de observações - Educação Física	133
Anexo Y. Potencialidades e fragilidades da turma (diagnose completa)	134
Anexo Z. Guião da entrevista semiestruturada à orientadora cooperante	136
Anexo AA – Painel de simetrias da turma (exploração dos conceitos de simetria e eixo de simetria a partir das conceções dos alunos)	138
Anexo BB. Planificações da unidade didática “O Homem mais alto do Mundo” – exploração das unidades de medida.....	139
Anexo CC. Fotografias das atividades exploratórias de construção de um metro - Matemática	151
Anexo DD. Livro produzido pelos alunos: “As Aventuras do Grufalão”	152

Anexo EE. Fotografias das atividades de apresentação do livro “As aventuras do Grufalão” à comunidade escolar	157
Anexo FF. Lista de verificação das aventuras do Grufalão	158
Anexo GG. Evolução do enredo das histórias de aventura produzidas pelos alunos	159
Anexo HH. Tarefa extra para os alunos que finalizaram a atividade de compreensão de leitura antes dos restantes	160
Anexo II. Horário da turma durante o período de intervenção	161
Anexo JJ. Exemplo de um Diário de Turma (excerto)	162
Anexo KK. Exemplo de ata do Conselho de Turma	163
Anexo LL. Ficha de planificação de uma história de aventuras fantásticas do Grufalão	164
Anexo MM. Primeira e segunda versão de uma das aventuras fantásticas produzidas pelos alunos.....	165
Anexo NN. Caixa das palavras novas e caixa das palavras amigas.....	166
Anexo OO. Grelha de inscrição na rotina <i>Ler, Contar e Mostrar</i>	167
Anexo PP. Guião de preparação do <i>Ler, Contar e Mostrar</i> – Ler	169
Anexo QQ. Guião de preparação do <i>Ler, Contar e Mostrar</i> – Contar	170
Anexo RR. Guião de preparação do <i>Ler, Contar e Mostrar</i> – Mostrar	171
Anexo SS. Exemplo de uma planificação da participação na rotina Ler, Contar e Mostrar	172
Anexo TT. Grelha de Registo de Observações – Competências Transversais (avaliação intermédia e final)	173
Anexo UU. Grelha de Registo de Observações – Português – Compreensão Oral e Leitora (avaliação final).....	177
Anexo VV. Grelha de Registo de Observações – Matemática (avaliação final).....	179
Anexo WW. Grelha de Registo de Observações – Estudo do Meio (avaliação final)	183

Anexo XX. Grelha de Registo de Observações – Teatro (avaliação intermédia e final)	184
Anexo YY. Grelha de Registo de Observações – Artes Plásticas (avaliação final)	188
Anexo ZZ. Grelha de Registo de Observações – Música (avaliação final)	189
Anexo AAA. Número de ocorrências do Diário de Turma relativas a conflitos ao longo das semanas	191
Anexo BBB. Percentagem de alunos que mobiliza as ideias da planificação para a escrita de textos.....	192
Anexo CCC. Estratégias de planificação de texto dos alunos (exemplos).....	193
Anexo DDD. Comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos do género histórias de aventuras fantásticas	194
Anexo EEE. Percentagem de alunos que volta a errar palavras da sua caixa das palavras amigas.....	195
Anexo FFF. Temáticas e leituras seleccionadas pelos alunos no <i>Ler, Contar e Mostrar</i>	196
Anexo GGG. Avaliação da evolução dos alunos - <i>Ler</i>	198
Anexo HHH. Avaliação da evolução dos alunos – <i>Contar</i>	199
Anexo III. Avaliação da evolução dos alunos – <i>Mostrar</i>	200
Anexo JJJ. Avaliação da evolução da aluna J. – <i>Ler</i>	201
Anexo KKK. Avaliação da evolução do aluno R.S. – <i>Contar</i>	202
Anexo LLL. Avaliação da evolução da aluna M. – <i>Mostrar</i>	203

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ocorrências da rotina Ler, Contar e Mostrar	55
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades da turma.....	18
Tabela 2. Problemática, objetivos gerais e objetivos específicos da intervenção	21
Tabela 3 Articulação entre as estratégias globais de intervenção e os objetivos do PI.	42

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
GIP	Guião de Implementação do Programa
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidade Educativas Especiais
OC	Oferta Complementar
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PEI	Plano Educativo Individualizado
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
PNEP	Programa Nacional de Ensino do Português
RI	Regulamento Interno
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no 2º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A unidade curricular (UC) de PES II perspetiva-se como um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, concetualizada como espaço de transferência para a ação das aprendizagens realizadas nas outras componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais (Ficha da UC de PES II, 2014). Assim sendo, neste relatório apresenta-se e reflete-se, de forma fundamentada, sobre a implementação de um Projeto de Intervenção (PI) num 2º ano de escolaridade. Este foi previamente concebido a partir da observação do contexto sócio educativo, no qual se encontraram potencialidades e fragilidades suscetíveis de serem reconvertidas em situações de aprendizagem.

No contexto da implementação do PI, desenvolveu-se uma investigação ligada à área disciplinar de Português, diretamente relacionada com dois dos objetivos definidos no PI – *Melhorar a expressão oral em situações de maior formalidade e Melhorar as competências de leitura no que se refere à fluência e à expressividade*. Para lhes dar resposta implementou-se a rotina Ler, contar e mostrar, com intuito de verificar se esta fornece contributos significativos para a melhoria da qualidade das leituras em voz alta dos alunos e da forma como estruturam o seu discurso oral.

No que diz respeito à organização, o relatório encontra-se organizado em sete capítulos (incluindo esta *Introdução*, onde se descreve sumariamente o trabalho).

No segundo capítulo, *Caracterização do contexto socioeducativo*, caracteriza-se o agrupamento, a escola, a turma e a atuação pedagógica da orientadora cooperante. Apresenta-se, igualmente, uma diagnose das competências e aprendizagens dos alunos em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

No terceiro capítulo, *Fundamentação da problemática e objetivos de intervenção*, identificam-se as potencialidades e fragilidades da turma e identificam-se os objetivos gerais de intervenção, fundamentando-os com base num quadro teórico de referência.

No capítulo seguinte, *Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados*, enumeram-se e justificam-se as técnicas de recolha e de tratamento de dados

utilizadas, tanto na elaboração do PI, como ao longo da intervenção e no estudo realizado.

No quinto capítulo, *Apresentação do processo de intervenção educativa*, apresentam-se os princípios subjacentes à intervenção, remetendo para evidências ilustrativas dos mesmos, recolhidas durante o período de prática. Enumeram-se, também, as estratégias globais de intervenção e apresentam-se alguns contributos das várias áreas disciplinares e não disciplinares para o cumprimento dos objetivos do projeto.

No sexto capítulo, *Análise dos resultados*, avaliam-se as aprendizagens dos alunos e as competências associadas aos objetivos de intervenção. Apresenta-se, igualmente, uma avaliação com maior profundidade dos objetivos gerais associados à investigação.

Por último, do sétimo capítulo, *Considerações finais*, consta uma reflexão crítica acerca dos resultados e as implicações do PI e da investigação efetuada, mencionando o impacto dos mesmos junto dos alunos e da professora estagiária. Caracterizam-se, igualmente, os aspetos facilitadores e constrangimentos encontrados ao longo de todo o período da PES.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para a realização de uma intervenção em conformidade com as características específicas dos alunos e do meio socioeducativo da escola, foi necessário observar e analisar o contexto, assim como as dinâmicas que nele se estabelecem. Neste capítulo caracterizo, portanto, o meio, a escola e a turma e identifico as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante.

2.1. O agrupamento e a escola

A escola onde decorreu a intervenção educativa situa-se no concelho de Sintra. Na sequência da legislação em vigor¹, passou a fazer parte de um agrupamento oficializado em 2012, composto por três unidades orgânicas de gestão pedagógica que somam, entre si, um total de 12 estabelecimentos de educação e ensino pré-escolar, básico e secundário. Atualmente, este agrupamento serve quatro freguesias, que abrangem uma área de 95 quilómetros quadrados, equivalente a 32% da área total do concelho. No entanto, a sua área de influência extravasa os limites destas freguesias, atraindo alunos das cinco freguesias vizinhas (RI, 2013).

A escola é constituída por um edifício principal de dois andares e por um espaço exterior que o circunda e delimita, usado como espaço de recreio. Neste espaço existe um campo de jogos, um parque com baloiços e uma horta biológica criada no âmbito do projeto *Ecoescolas*, em que a escola participa. Existem dez salas de aula, uma sala de ensino especial, uma sala de informática, e uma pequena biblioteca. Possui ainda um espaço polivalente, que se encontra dividido ao meio por uma cortina. Num dos lados funciona o refeitório escolar e, no outro, decorrem as atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta atualmente com cerca de 230 alunos distribuídos por dez turmas, dez docentes e quatro assistentes operacionais.

No que diz respeito aos materiais, apesar de não existirem projetores fixos nas salas de aula, estes materiais estão disponíveis para requisição quando necessários. A escola dispõe também de diversos materiais manipuláveis de Matemática, um baú de adereços para a prática do Teatro e diversos instrumentos musicais.

¹ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Despacho n.º 2627/2010, de 2 de fevereiro; Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março; Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

2.1.1. Finalidades educativas do agrupamento

O PEA propõe, para o triénio 2013-2016, a temática *Educar em Todo o Seu Ser* como fio condutor para a promoção de valores como a autonomia, o pensamento crítico, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito pelo outro, a par da promoção dos conteúdos científicos definidos pelo currículo. Este projeto substancia-se, assim, em cinco finalidades, a saber:

1. “Formação de indivíduos com capacidade de adaptação à mudança, capazes de aprenderem novos conceitos e apreenderem novas perspetivas, conscientes da necessidade de aprender ao longo da vida.
2. Aprendizagem de «valores sociais» como a civilidade, o respeito pelo bem comum, a cidadania, da Escola para a Comunidade.
3. Fomento de uma educação tecnológica facilitadora da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica.
4. Proficiência no domínio da escrita e da oralidade no uso da língua portuguesa em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais.
5. Promoção e adoção de estilos de vida saudáveis.”

(PEA, 2013, p.7)

Finalmente, com o objetivo de se aproximar das transformações tecnológicas e sociais que se têm verificado ao longo dos últimos anos, o agrupamento define a adoção de “modelos, metodologias e ritmos que alterem a conceção tradicional do conhecimento como algo estático e o papel do professor como a principal fonte da informação” (PEA, 2013, p.7).

2.2. A turma

Esta turma do 2º ano é constituída por 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), diagnosticada com dificuldades de aprendizagem, recentemente ao abrigo do decreto-lei 3/2008. O processo de aprendizagem desta exigirá, naturalmente, algumas adequações pedagógicas devido às dificuldades que apresenta, adequações essas que não estão ainda expressas num Plano Educativo Individualizado (PEI), dado tratar-se de uma diagnose recente e, ainda, algo vaga. Neste momento, a criança tem apoio de uma professora do ensino especial dois dias por semana.

Na generalidade, os alunos têm bom aproveitamento e são trabalhadores, empenhados e participativos. Apresentam ritmos de trabalho bastante diferenciados – alguns finalizam as tarefas muito rapidamente, ficando facilmente desocupados, enquanto outros necessitam de bastante mais tempo e apoio.

Trata-se, também, de um grupo que está em fase de interiorização das regras de comportamento social, revelando ainda dificuldade no cumprimento das mesmas. Quando as atividades letivas exigem alterações na organização e na dinâmica da sala e do grupo que normalmente predomina (por exemplo em momento de trabalhos de grupo ou em atividades de Educação Física e Teatro), os alunos revelam dificuldade em adequar a sua postura. São, também, pouco cooperativos e algo conflituosos, o que se verifica sobretudo na realização de trabalhos de grupo e em momentos de recreio, em que têm tendência a organizar-se por grupos de género. Os conflitos observados enquadram-se maioritariamente em duas tipologias (Torrego, 2003): conflitos de relação/comunicação (baseados em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão, entre outros) e conflitos por recursos (que se baseiam no possuir, emprestar e ceder).

Os aspetos supramencionados, relativos às atitudes dos alunos, são, no entanto, expectáveis tendo em conta a fase de desenvolvimento em que se encontram. Segundo Piaget (1977), cerca dos 7 anos, o comportamento da criança caracteriza-se por algum egocentrismo e dificuldade em colocar-se no lugar do outro e aceitar opiniões divergentes da sua. A moral é, inicialmente, heterónoma, passando progressivamente a autónoma quando a criança se começa a tornar menos egocêntrica e a compreender a necessidade de uma justiça equânime e de uma responsabilidade individual e coletiva, sem dependência de uma autoridade ou sanção que o assegure, o que só acontece normalmente entre os 7 e os 8 anos.

Os dados obtidos através de um questionário de interesses (Anexo A) revelaram que a Matemática (40%) é a disciplina que reúne, destacadamente, um maior número de preferências entre os alunos (Anexo B, Gráfico B1). A esta, segue-se o Português e o Estudo do Meio, ambas com uma representatividade de 20% entre as respostas. Por outro lado, quando questionados acerca da disciplina em que sentem maiores dificuldades, os alunos referem, maioritariamente, o Português (44%) e a Matemática (36%) (Anexo B, Gráfico B2).

Relativamente às modalidades de trabalho em sala de aula, 72% dos alunos revelam preferência por atividades em grupo (anexo B, gráfico B3).

De acordo com o que foi observado, a grande maioria dos alunos revela interesse pela leitura. É frequente que, sempre que estão desocupados, procurem livros para ler na *Biblioteca de Turma*. À exceção de 3 alunos (12%), todos manifestam gosto pela leitura e assumem, no referido questionário, que têm o hábito de ler. Ainda assim, parecem preferir a modalidade de leitura em voz baixa, possivelmente para não evidenciarem eventuais dificuldades que, naturalmente, ainda têm.

Finalmente, 76% dos alunos frequentam atividades de tempos livres fora da escola, sobretudo na área da música e do desporto (Anexo B, Gráfico B4,).

2.3. Modelo pedagógico da orientadora cooperante

Quando questionada acerca da existência de um modelo pedagógico que oriente a sua prática, a docente cooperante refere que o seu modelo constitui uma síntese de elementos de diferentes correntes pedagógicas que, ao longo dos últimos anos, tem conhecido e procurado operacionalizar de acordo com a relevância que poderão ter junto dos vários grupos de alunos com os quais tem trabalhado (cf. entrevista presente no Anexo C). Assim, a sua prática é, em alguns aspetos, influenciada pelo Movimento Escola Moderna (MEM), sobretudo no que se refere à promoção de dinâmicas de trabalho cooperativo / colaborativo, ao privilégio pelo trabalho de grupo (ainda que, com esta turma em específico, a docente não a aplique tão regularmente), ao trabalho exploratório dos alunos e à gestão de conflitos e de questões da vida em grupo através de pequenos *Conselhos de Turma*. A sua participação como formanda e como formadora do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) faz com que algumas das propostas no âmbito da Língua sejam enquadradas e fundamentadas em sugestões metodológicas de autores associados a este projeto.

2.3.1. Organização e gestão curricular

No que se refere à gestão do currículo, a orientadora cooperante procura cumprir os tempos mínimos definidos para cada área disciplinar do 1º CEB², pelo que o Português e a Matemática acabam por ser privilegiados pelas suas dinâmicas de trabalho que têm, assumidamente, uma intencionalidade de preparar os alunos para as provas de avaliação internas e externas às quais serão submetidos. Neste sentido, as propostas da docente no âmbito das áreas da Educação Artística e da Educação Física

² Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho.

acabam por não ter um carácter sistemático, surgindo pontualmente. De acordo com a professora, isto deve-se ao facto de não se sentir preparada para as lecionar e de as orientações normativas apontarem para um maior investimento nas restantes áreas.

Ao longo do período de observação verificou-se que a prática da docente cooperante segue algumas linhas orientadoras, nomeadamente:

- Flexibilidade. Quanto à gestão do horário da turma, a docente revela-se flexível, prolongando ou encurtando atividades se a situação o exigir. Quando durante as aulas surge uma questão pertinente ou curiosidade relativa a um assunto que não esteja contemplado pelo horário da turma ou que não esteja sumariado, esta não é ignorada pela docente, que desafia os seus alunos a esclarecê-la.
- Integração. A integração curricular é uma realidade na prática da orientadora cooperante, demonstrada por várias atividades observadas. A título de exemplo, uma lengalenga que os alunos leram desencadeou aprendizagens no âmbito da Matemática, nomeadamente das noções de dobro, metade, triplo e terça parte.
- Diferenciação. A professora procura colmatar as dificuldades dos alunos sempre que as dinâmicas letivas o permitem. Para tal, planifica atividades e materiais diferenciados para os alunos com maiores dificuldades e dedica mais tempo e apoio aos que dele necessitam, de forma individualizada.

2.3.2. Gestão do tempo e dos materiais

O horário letivo da turma (Anexo D) inicia-se às 9:00h e termina às 16:00h³, com interrupção para almoço entre as 12:30h e as 14:00h, e recreio entre as 10:30h e as 11h. Os tempos letivos de Oferta Complementar (OC) têm, ao longo deste ano letivo, sido dedicados à Educação para a Cidadania, incidindo sobretudo nos comportamentos e atitudes e procurando desenvolver valores de respeito e cooperação.

São asseguradas pela escola AEC de Atividade Física e Desportiva, Expressão Plástica, Inglês e Xadrez, que funcionam normalmente das 16:30h às 17:30h.

Os alunos não têm nenhuma rotina específica, à exceção do registo do sumário nos cadernos, que ocorre no início das atividades letivas. A professora envia trabalhos para casa com pouca frequência, geralmente ao fim de semana, ou de acordo com a necessidade de os alunos realizarem trabalho autónomo para colmatar fragilidades.

³ Exceto à 6ª feira, em que termina às 12:30h.

No que diz respeito à gestão dos espaços de aprendizagem, a maioria das atividades dinamizadas tem lugar na sala de aula da turma, que é ampla e possui bastante luz natural. Durante as semanas de observação, encontrava-se organizada em duas filas compostas por três conjuntos de duas mesas, que podiam ser ocupadas por dois alunos cada (cf. Anexo E). Esta organização era alterada sempre que a natureza da atividade o exigia.

Existe um quadro branco sem projetor fixo e, ainda, um computador com acesso à internet, três *placards* destinados à exposição das produções dos alunos (sobretudo a trabalhos de expressão plástica) e alguns armários de arrumação, que reúnem *dossiers*, materiais de desgaste e pintura, exemplares de literatura para a infância e alguns materiais didáticos de Matemática e de Estudo do Meio. Nas suas paredes encontravam-se, em exposição, um abecedário, e cartazes referentes aos dias da semana e aos meses do ano.

Finalmente, num dos cantos deste espaço, encontra-se uma pequena biblioteca de turma, com alguns livros permanentemente à disposição. Este é o único espaço utilizado autonomamente pelos alunos. Nos restantes armários, como já foi referido, existem, também, outros livros cuja requisição depende da aprovação da docente.

2.4. Diagnose das aprendizagens dos alunos

De forma a organizar a intervenção pedagógica no âmbito das várias áreas disciplinares a lecionar de uma forma que melhor se coadune às necessidades e interesses dos alunos, foi necessário efetuar um diagnóstico das suas aprendizagens que me fornecesse pistas sobre o nível de consolidação dos conteúdos e de desenvolvimento das competências em cada uma delas. Para efetuar esta diagnose foram essenciais os momentos de observação das dinâmicas da turma, a análise das fichas de avaliação sumativa realizadas, os registos da orientadora cooperante e, também, as suas respostas à entrevista realizada.

2.4.1. Competências transversais

Para avaliar as competências transversais dos alunos, consideraram-se as seguintes dimensões: *respeito pelas regras*, *a participação*, *a responsabilidade*, e a relação “eu e os outros”.

Os dados recolhidos (Anexo F), permitiram perceber que, corroborando a caracterização que a orientadora cooperante fez do grupo, a maioria dos alunos não interiorizou, ainda, as regras de trabalho em sala de aula. Olhemos para os seguintes indicadores:

- 40% dos alunos não têm o hábito de colocar regularmente o dedo no ar para pedir autorização para intervir e 44% não aguardam pela sua vez para o fazer.
- 56% dos alunos revelam dificuldades em respeitar a participação dos colegas.
- 64% das crianças revelam dificuldades em colaborar com os outros.
- 76% dos alunos evidenciaram dificuldades em realizar tarefas de forma autónoma.
- A gestão de conflitos não é feita, autonomamente, por nenhum aluno, sendo necessária a intervenção de um adulto para esse efeito.

2.4.2. Português

Os dados recolhidos ao nível das várias competências do Português foram organizados em grelhas de registo das observações (Anexos G a O).

Compreensão Oral

No que diz respeito à compreensão oral, os dados recolhidos (Anexo G) mostram que os alunos não apresentam constrangimentos significativos neste domínio.

A totalidade dos alunos é, com base no que ouve, capaz de cumprir uma instrução e a grande maioria preenche um texto lacunar com informação em falta e identifica o sentido do diálogo estabelecido entre as personagens (se discutem, se conversam alegremente, se se elogiam, etc.).

Uma pequena parte dos alunos (20%) revelou, no entanto, dificuldades na identificação das duas personagens da história (tendo apenas identificado uma em duas). Igualmente, 20% dos alunos revelaram dificuldades em assinalar as que correspondiam a momentos da história ouvida, de entre várias apresentadas.

Expressão Oral

A avaliação da expressão oral dos alunos foi feita com base na observação de apresentações individuais em que os alunos relataram vivências do seu fim-de-semana. Apresentamos, em seguida, alguns dos aspetos evidenciados (cf. Anexo H):

- No que diz respeito ao conteúdo das apresentações, 96% dos alunos seguiram uma ordem de ideias sequencial. No entanto, muitos apenas referem as ações realizadas, não estabelecendo relações entre as mesmas nem apresentando pormenores relevantes.
- A articulação discursiva foi, em 48% dos casos, algo confusa.
- Apenas 24% dos alunos se apresentaram com um tom de voz adequado. Os restantes 76% falaram demasiado baixo, tornando, em certas alturas, as suas palavras impercetíveis.
- Somente 16% dos alunos mantiveram um discurso fluido. Todos os restantes tiveram hesitações nos seus discursos, adotando um ritmo lento e com algumas pausas.
- Todos se apresentaram com uma postura bastante rígida. A maioria optou por se encostar à parede, com as mãos nos bolsos ou atrás das costas. Outros mantiveram-se irrequietos ao longo do tempo em que discursavam. Nenhum aluno se apresentou com um olhar abrangente. Todos focavam, essencialmente, a professora ou, em certos momentos, olhavam para o chão ou para o ar.
- 68% dos alunos não conseguiram captar a atenção dos colegas.

Leitura

Quanto à leitura (Anexo I), os dados foram recolhidos através da observação, entrevista realizada à orientadora cooperante e através de um registo da transcrição fonética / silábica das leituras dos alunos (Anexo J), para síntese dos erros de leitura mais frequentes (Anexo K). Verificou-se que as dificuldades dos alunos verificam-se sobretudo ao nível da articulação, embora não de forma muito evidente. É de salientar, no entanto, que apenas 5 alunos articularam corretamente a palavra *árvore*, tendo a maioria omitido ou trocado sons (produzindo *ávre*, *ávrre* ou *árve*). Outra das questões que observámos foi o facto de 5 alunos produzirem [mari] em vez de [mar]. Esta questão prende-se, possivelmente, com o facto de em ambos os casos, ocorrer a vibrante [r], estrutura fonológica de aquisição tardia, em coda. No segundo caso, os alunos acrescentam um som, colocando assim o som [r] em ataque, situação em que é mais fácil de produzir. Quatro alunos produziram ainda *preguntou* em vez de *perguntou*, o que poderá estar relacionado com a forma como normalmente produzem a palavra no registo oral.

O volume de voz na leitura em voz alta é, em 36% dos casos, demasiado baixo. O respeito pela pontuação é algo que necessita, também, de ser desenvolvido.

Cerca de 30% dos alunos revelam dificuldades ao nível da fluência da leitura e a maioria não é, ainda, capaz de ler de forma expressiva.

Compreensão de Leitura

No que diz respeito à compreensão de leitura, os dados recolhidos revelam algumas fragilidades. Analisando os vários tipos de compreensão com base na Taxionomia da Compreensão Leitora (Català, Català, Molina & Monclús, 2001), concluiu-se que os alunos sentem maiores dificuldades em responder a questões de *reorganização da informação* e de *compreensão inferencial* (Anexo G).

Apesar de a ficha de avaliação sumativa não contemplar nenhuma questão de *compreensão crítica*, os momentos em que foi possível observar os alunos a trabalhar autonomamente em fichas do manual permitiram perceber que estes têm bastante dificuldade em responder a questões que exigem exprimir as suas opiniões e fundamentá-las com argumentos.

A *compreensão literal* é a que menos dificuldade oferece aos alunos, sendo que 100% dos mesmos responderam corretamente a questões deste tipo.

Escrita

Ao nível da escrita, a grelha de análise dos textos produzidos no âmbito do último teste sumativo (Anexo L) permite verificar que, na escrita de uma história de aventuras:

- 6 alunos (24%) revelam dificuldade em usar corretamente a fórmula de abertura apresentada, “Numa manhã,”, ao não compreender as imposições que a presença da vírgula coloca. Por exemplo:
 - **Numa manhã, de primavera o rapaz foi passear ...*
 - **Numa manhã, bela o menino foi apanhar borboletas ...*
- 12 alunos (48%) não dão um fim à sua história e 2 (8%) fazem-no com dificuldade, recorrendo à típica fórmula “Vitória, vitória, acabou-se a história!”.
- 96% dos alunos não apresentam um problema que dê sentido à história. Na turma, apenas um dos textos sugere um enredo mais complexo, embora de forma confusa. Os restantes textos incidem sobretudo numa listagem de ações que a personagem da história realizou ao longo do dia.

- 44% dos alunos não estabelecem relações de causa-efeito e outros 16% fazem-no com dificuldade.
- 40% dos alunos não organizam corretamente as frases.
- A totalidade dos alunos apresenta erros ortográficos, embora de tipos diferentes. O levantamento e tratamento dos erros ortográficos observados (Anexo M), segundo as categorias propostas por Baptista, Viana e Barbeiro (2011), revelaram uma maior ocorrência de incorreções dos tipos C (inobservância de regras ortográficas de base fonológica), D (inobservância de regras ortográficas de base morfológica) e E (incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras).
 - Quanto às incorreções de tipo C, destacamos as dificuldades na avaliação do contexto em que, numa palavra, é usado <o> ou <u> para representar o som [u] (exemplo: **borbuleta* para *borboleta*). Da mesma forma, as crianças revelam dificuldade em saber quando utilizar a terminação <ão> e <am> (exemplo: **entam* em vez de *então*; **forão* em vez de *foram*).
 - Relativamente aos erros de base morfológica, destacamos a representação do som [o] com o morfema <o> em vez do ditongo <ou> no uso da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos da 1ª conjugação (por exemplo **deito-se*).
 - Do tipo E, salientamos os casos em que os alunos não sabem que grafema utilizar para representar o som [s] (<s>, <ss>, <c>, <ç> ou <x>) o som [ʃ] (<x>, <ch>, <s> e <z>), o som [ʒ] (<g>, <j> ou <s>) e o som [z] (<s>, <z> ou <x>). Apesar de muitos destes erros se deverem ao desconhecimento da ortografia específica das palavras, muitos deles também se verificam por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, sobretudo de cariz contextual. É de realçar, o número de ocorrência de erros por transcrições da oralidade (por exemplo **muinto*) e erros por inobservância da unidade gráfica da palavra (como **derrepente*).
- 48% dos alunos não utilizam corretamente a pontuação e 4% fazem-no com dificuldade. De facto, 7 alunos apresentam um texto sem pontos finais. Alguns alunos apresentam algumas dificuldades na colocação de vírgulas (por exemplo, em alguns casos os alunos separam sujeito e predicado por vírgula – **O menino*

Tomás, foi passear ...). Outros iniciam frases com letra minúscula. Durante a realização da ficha, detetámos por parte de um aluno a conceção de que uma frase corresponde a uma linha do texto, daí que todas as linhas se iniciem com maiúscula, apesar de as palavras que as iniciam se encontrarem inseridas no meio de frases (cf. Anexo N). Esta questão demonstra que a conceção de frase de alguns alunos é, ainda, um pouco débil.

- 64% dos alunos não realizam parágrafos e outros 32% fazem-no com dificuldade. Durante os momentos em que circulámos pela sala durante a realização da ficha percebemos que muitos dos alunos não sabem em que consiste um parágrafo. Pelas questões que colocavam, apercebemo-nos de que alguns acreditam que se faz deixando uma linha em branco entre o texto (cf. exemplo presente no Anexo O). Outros, escrevem na linha de baixo, mas sem realizar o avanço no texto que o parágrafo exige.

Foi ainda possível observar que uma grande parte dos textos apresentam bastantes repetições de palavras (por exemplo, a ocorrência excessiva da palavra *borboletas*). Alguns textos evidenciam, também, problemas de concordância, sobretudo em número (**ao pé dele estava duas árvores*).

Além disso, em alguns textos não se observa coesão referencial. Em 6 dos textos não se verificam cadeias de referência anafórica. Estes são marcados pela repetição do referente (*o menino... o menino... o menino; ele... ele... ele*). Da mesma forma, apenas uma pequena parte dos alunos utiliza conectores discursivos, recorrendo a maioria à enumeração de acontecimentos (*depois foi... e depois disse... e depois chegou...*).

Alguns dos textos evidenciam já relações de subordinação entre as orações, nomeadamente causal, temporal e final. Quatro dos alunos incluíram, também, passagens em discurso direto nos seus textos, embora apenas um o tenha feito de forma correta.

Nenhum dos alunos procedeu à planificação do texto que iria escrever, por exemplo, esquematizando as ideias que iria utilizar. Todos partiram diretamente para a escrita. Relativamente à revisão de texto, a maioria dos alunos revela dificuldades na autoavaliação da sua escrita, uma vez que a maior parte dos critérios que assinalam com “sim” (indicação de que cumprem), não se verificam, efetivamente, no seu texto.

2.4.3. Matemática

Ao nível da Matemática, o desempenho dos alunos no teste sumativo foi, globalmente, bastante positivo. Permitiu, contudo, apurar alguns aspetos cuja consolidação é, ainda, algo ténue (cf. Anexo P).

No que diz respeito ao domínio nos *Números e Operações*, a grande maioria dos alunos (80%) revela não compreender o valor posicional dos algarismos, ao indicar de forma errada quantas centenas, quantas dezenas e quantas unidades existem num dado número composto por três algarismos. Da mesma forma, cerca de 75% dos alunos revelam dificuldades na resolução de operações de subtração, manifestando pouca compreensão do procedimento que utilizam e do sentido da subtração.

No que às capacidades transversais da Matemática diz respeito, verificaram-se maiores fragilidades no domínio da *resolução de problemas*. De facto, cerca de 50% dos alunos não identificam os objetivos e a informação relevante para a resolução de problemas, o que se traduz em respostas incorretas. Além disso, mais de metade dos alunos da turma revela dificuldades em resolver os problemas que exigem mais do que um passo, ficando-se, geralmente, pelo primeiro. Outra questão que foi possível observar é que os alunos sentem maiores dificuldades sobretudo quando os problemas implicam subtrações. Ambas as dificuldades relativas à *resolução de problemas* mencionadas, creio, relacionam-se intimamente. O *raciocínio matemático* revela-se um problema para cerca de 22% dos alunos, que não conseguem explicar a forma como pensam para resolver os exercícios. Por último, relativamente à *comunicação matemática*, não foi possível observar os alunos em muitas situações que enfatizassem esta competência. No entanto, através da ficha de avaliação sumativa, verificou-se que 60% dos alunos sentem dificuldades em transformar linguagem matemática em linguagem corrente (sobretudo subtrações, pois a noção do significado da palavra “diferença” está, ainda, pouco consolidada).

2.4.4. Estudo do meio

Tendo em conta a abrangência dos temas do Estudo do Meio (EM), procurou-se que, além da observação da prestação dos alunos relativamente aos conteúdos abordados, a recolha de dados incidisse sobretudo nos aspetos transversais desta disciplina. Desta forma, propus o preenchimento de uma ficha (Anexo Q) que, de uma forma informal, me possibilitou fazer o despiste das fragilidades gerais da turma.

Os dados apurados (Anexo R) revelam que as fragilidades dos alunos se

evidenciam, sobretudo, em atividades que remetam para a sua noção espacial ou para a relação entre esta e a temporal. Estas são competências que foram já abordadas pela orientadora cooperante, pelo que se constatou que alguns conteúdos prévios não se encontram consolidados.

2.4.5. Expressões Artísticas e Educação Física

Teatro

Uma vez que, como foi referido anteriormente, o Teatro não faz parte das práticas regulares da orientadora cooperante, a avaliação diagnóstica dos alunos no âmbito desta área disciplinar foi realizada com base numa sessão planificada e dinamizada pelos professores estagiários. A planificação, o diário de bordo e a grelha de observação da mesma encontram-se disponíveis, respetivamente, nos Anexos S, T e U.

A sessão foi estruturada de forma a avaliar os seguintes domínios: *competências transversais, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e apropriação da linguagem elementar do teatro*⁴. Relativamente ao primeiro domínio, a maioria dos alunos revelou incapacidade em manter um comportamento adequado ao contexto, evidenciando dificuldades ao nível do trabalho em pequenos grupos (90% dos alunos não cumpriram as regras definidas para a sessão de teatro e 70% revelaram dificuldades na execução das instruções do adulto). Apenas 25% realizaram as tarefas de forma autónoma, percentagem que é comum à dos alunos que não evidenciaram dificuldades em colaborar com o outro. No final da sessão, 75% dos alunos não fizeram a sua autoavaliação e 85% não teceram quaisquer comentários relativamente à prestação dos colegas (heteroavaliação). No que diz respeito aos dois domínios seguintes, registaram-se dificuldades generalizadas, sobretudo ao nível da exploração das potencialidades do corpo e da voz e à atribuição de funções imaginárias ao espaço e objetos. No que se refere à *apropriação da linguagem elementar do Teatro*, os alunos revelaram dificuldades relativas à terminologia específica desta área. Quase metade dos alunos não foram capazes de realizar uma improvisação partindo de indutores e os restantes fizeram-no com dificuldade.

⁴ Propostas pelo documento Metas de Aprendizagem (MEC, 2012).

Além destes domínios, verifica-se, ainda, que uma parte significativa dos alunos revela dificuldades de atenção/concentração. Este facto tornou-se evidente em exercícios que requeriam uma resposta imediata a um dado estímulo, em que apenas 3 alunos tiveram uma reação imediata.

Na sua generalidade, os alunos revelam estranheza e vergonha pelo contacto físico com outros colegas. Quando se sugeriu que, após um sinal, abraçassem o primeiro colega que encontrassem como se não o vissem há muito tempo, os alunos optaram por procurar colegas com quem estabelecem relações de maior proximidade. No momento de se abraçarem, fizeram-no de forma bastante rápida e tímida.

A análise dos dados apresentados deverá ter em conta que estes foram obtidos a partir de uma primeira experiência de crianças pouco ou nada habituadas a este tipo de dinâmicas em contexto curricular.

Artes Plásticas

A observação do trabalho desenvolvido pelos alunos nesta área disciplinar, possibilitou avaliá-los nos seguintes domínios: *apropriação da linguagem elementar das artes e desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação* (Anexo V). A avaliação revela que os alunos não manifestam dificuldades significativas. Todos nomeiam elementos visuais como cor, linha, forma e textura, utilizando-os nas suas composições plásticas. Têm, também, a noção de esquema corporal adquirida, representando a figura humana graficamente. Utilizam técnicas como o desenho, a pintura e a colagem nas suas composições artísticas, concretizando-as com recurso a diversos materiais.

Assim, os indicadores revelam-se globalmente positivos. De acordo com o observado, os alunos têm, frequentemente, a oportunidade de contactar com diferentes instituições de cultura e com diferentes formas visuais. As atividades de articulação curricular que, de uma forma sistemática, a orientadora cooperante procura promover, muitas vezes em conjunto com a professora das AEC, permitem que os alunos pesquisem, em vários suportes, diferentes manifestações culturais, promovendo-se a sua cultura visual e uma efetiva compreensão das *artes no contexto*.

Música

A Música não é, assim como o Teatro, contemplada de forma sistemática nas práticas da orientadora cooperante. Assim, os dados que aqui se apresentam foram

recolhidos a partir da observação da participação dos alunos em jogos propostos em momentos de recreio⁵.

A avaliação (Anexo W), incidente sobretudo no domínio *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*, revela que os alunos reproduzem, facilmente, melodias. As maiores fragilidades surgem na reprodução de padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando percussão corporal. Embora os alunos revelem alguma facilidade ao fazê-lo em simultâneo com o modelo, quando se pede que reproduzam a sequência rítmica em eco, 47% revelam dificuldades.

Finalmente, a grande maioria dos alunos revela, também em situações mais informais, reconhecer a música como parte do seu quotidiano. Foi frequente, ao longo do período de observação, que as crianças pedissem para ouvir e ver faixas e vídeos musicais a seu gosto, identificando com facilidade os diferentes géneros e estilos aos quais as mesmas pertenciam.

Educação Física

A avaliação diagnóstica de Educação Física (EF) foi realizada a partir da observação de uma única sessão desta disciplina no âmbito do bloco *Percursos na Natureza*. Uma vez que as atividades planificadas pela orientadora cooperante promoviam, sobretudo, competências relacionadas com *Deslocamentos e Equilíbrios*, os indicadores que apresentamos na grelha de observação (Anexo X) dizem essencialmente respeito a este bloco.

De uma forma geral, os alunos revelam algumas dificuldades ao nível da cooperação, do cumprimento de regras e da execução de instruções, competências basilares para qualquer sessão de EF. Ao longo da sessão observada, várias foram as crianças que resolveram interromper a sua participação, sentando-se enquanto os restantes colegas realizavam os exercícios. Estas atitudes não se deveram, no entanto, a eventuais quebras de resistência perante o esforço físico proposto, uma vez que aconteceram, também, no âmbito de outras disciplinas cuja organização pressupõe, da sua parte, uma atitude mais ativa.

⁵ Importa referir que, como os jogos foram dinamizados de uma forma informal, não foi possível recolher informação relativamente aos alunos que não participaram nas mesmas (dos 25 alunos, apenas foi possível avaliar 15).

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, sintetizam-se as potencialidades e fragilidades do contexto educativo e as problemáticas emergentes, às quais se pretendeu dar uma resposta eficaz. Para tal, formularam-se objetivos gerais de intervenção que constam, também, deste capítulo, devidamente enquadrados e fundamentados.

3.1. Potencialidades e fragilidades do contexto educativo

Na sequência da caracterização do grupo apresenta-se, em seguida, uma síntese das potencialidades e fragilidades da turma identificadas durante o período de observação, que se relacionam diretamente com os objetivos presentes na secção 3.2. deste relatório (Tabela 1). Remete-se para o Anexo Y para consulta de uma sistematização mais detalhada das mesmas.

Tabela 1.

Potencialidades e fragilidades da turma

	Potencialidades	Fragilidades ⁶
Competências sociais	<u>Competências sociais:</u> <ul style="list-style-type: none">• Respeito pelo professor.• Gestão e organização do material escolar.	<u>Competências sociais</u> <ul style="list-style-type: none">• Regras de participação na sala de aula.• Gestão do tempo.• Autonomia na realização das tarefas.• Participação na gestão das atividades.• Relação entre pares.• Gestão de conflitos.

⁶ Entenda-se que com a palavra fragilidades não queremos dizer que os aspetos identificados refletem problemas de aprendizagem dos alunos, dado serem competências ainda em aquisição no estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Português	<p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de conteúdos seguindo uma ordem de ideias sequencial. <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fluência. <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivação pela escrita. • Criatividade. 	<p><u>Compreensão de Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão inferencial. • Reorganização da informação. <p><u>Expressão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo do discurso. • Comunicação não-verbal: - Adequação do volume de voz - Postura - Olhar - Gesticulação <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de palavras. • Volume de voz. • Expressividade. <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um enredo com relações de causa-efeito. • Aplicação das regras de pontuação. • Correção ortográfica. • Dimensão processual da escrita.
Matemática	<p><u>Raciocínio matemático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cálculo mental 	<p><u>Resolução de problemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação do objetivo e da informação relevante para a resolução do problema. - Resolução de problemas com 2 passos.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das suas características identitárias. • Noção de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de espaço. • Localização de espaços relevantes em mapas. • Associação espaço-tempo.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação para as atividades da Educação Artística e Físico-Motora. • Competências específicas de cada uma das áreas (anexo Y) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação de atitudes e postura à natureza das atividades. • Competências específicas de cada uma das áreas (anexo Y)

3.2. Problemática e objetivos gerais da intervenção

As potencialidades e fragilidades identificadas e a problematização do contexto educativo fizeram emergir as seguintes questões:

- Que estratégias promover com vista a reforçar a aprendizagem de regras, a cooperação entre as crianças e a autonomia de cada uma na gestão de conflitos e na realização de tarefas?

- Que princípios e estratégias definir para orientar a nossa intervenção, visando o desenvolvimento de aprendizagens em todas as áreas, sobretudo naquelas em que os alunos revelam mais dificuldade?
 - Que estratégias e atividades pôr em prática, no âmbito da comunicação em voz alta, para o desenvolvimento da expressão oral e da leitura?
 - Que tipo de atividades desenvolver para melhorar a produção escrita dos alunos nas dimensões ortográfica, lexical e sintática?
 - Que estratégias implementar para desenvolver a capacidade de resolução de problemas?

As questões problemáticas identificadas sustentaram, então, a construção dos objetivos gerais de intervenção, através dos quais procurámos dar-lhes resposta. A saber:

- A.** Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula.
- B.** Relacionar-se positivamente com os pares.
- C.** Aprender a expressar-se oralmente em situações de maior formalidade.
- D.** Melhorar as competências de leitura no que se refere à fluência e expressividade.
- E.** Melhorar as competências de produção textual.

Este processo de problematização e definição de objetivos encontra-se sistematizado na tabela que se segue (Tabela 2), que resume, então, as questões que mais urgiram de intervenção e, para cada uma delas, os objetivos gerais e específicos definidos.

Tabela 2

Problemática, objetivos gerais e objetivos específicos da intervenção

Problemáticas	❖ Que princípios e estratégias definir para orientar a nossa intervenção, visando o desenvolvimento de aprendizagens em todas as áreas, sobretudo naquelas em que os alunos revelam mais dificuldade?				
	❖ Que estratégias promover com vista a reforçar a aprendizagem de regras, a cooperação entre as crianças e a autonomia de cada uma na gestão de conflitos e na realização de tarefas?		❖ Que estratégias e atividades pôr em prática, no âmbito da comunicação em voz alta, para o desenvolvimento da expressão oral e da leitura?		❖ Que tipo de atividades desenvolver para melhorar a produção escrita dos alunos nas dimensões ortográfica, lexical e sintática?
Objetivos gerais	A. Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula.	B. Relacionar-se positivamente com os pares.	C. Melhorar a expressão oral em situações de maior formalidade.	D. Melhorar as competências de leitura no que se refere à fluência e expressividade.	E. Melhorar as competências de produção textual.
Objetivos específicos		B1. Cooperar com os pares.	C1. Selecionar informação pertinente de acordo com o tema.	D1. Ler de forma fluente.	E1. Produzir um texto respeitando a dimensão processual da escrita.
	A1. Cumprir as regras de participação / intervenção na sala de aula.	B2. Gerir conflitos de forma autónoma.	C2. Organizar de forma lógica a informação. C3. Melhorar os aspetos relativos à comunicação não-verbal.	D2. Ler com articulação e expressividade.	E2. Organizar o texto de acordo com as características do género. E3. Escrever com correção ortográfica.

3.3. Fundamentação dos objetivos gerais da intervenção

Identificados os objetivos gerais deste projeto de intervenção, tornou-se importante enquadrá-los num referencial teórico que assegurasse a qualidade da intervenção.

Os objetivos A e B (*Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula e Relacionar-se positivamente com os pares*) relacionam-se entre si, dado o seu caráter transversal no currículo do ensino básico. A promoção de valores como a cidadania democrática e a cooperação é uma das finalidades educativas do agrupamento para o triénio 2013-16, que pressupõe a “aprendizagem de «valores sociais» como a civilidade, o respeito pelo bem comum, a cidadania . . .” (PEA, 2013, p. 7).

Em primeiro lugar, é essencial que os alunos aprendam a participar e a comunicar adequadamente, respeitando a vez e a opinião do outro, dado que a participação democrática em sociedade o pressupõe. Aliás, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE),

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (artigo 2º)

Também Delors (1996) defende que a educação deve assentar em quatro pilares, um dos quais denominado *Aprender a Viver em Sociedade*, que pressupõe que a capacidade de comunicar dos indivíduos seja desenvolvida, garantindo-se a participação dos mesmos nas dinâmicas que, ao longo da vida, definirão as suas condutas enquanto cidadãos. Comunicar é, com certeza, uma das competências essenciais para que o aluno possa *Aprender a Viver em Sociedade*, compromisso que deve ser assumido pelos agentes educativos e que assenta num sistema de partilha e diálogo que, de forma gradual e sistemática, levará à “compreensão do outro e à perceção das interdependências . . . no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1996, p. 31).

Considero, assim, que para a criança *Aprender a Viver em Sociedade* é importante experienciar os processos democráticos na escola e grupos-turma.

De acordo com a taxionomia da indisciplina de Amado (2000), os alunos da turma situam-se no nível 1 (desvio às regras de trabalho na aula), manifestando, no entanto, alguns comportamentos pertencentes ao nível 2 (perturbação das relações entre pares).

Pruitt (1981) caracteriza os conflitos como episódios em que uma parte procura dominar outra ou um elemento do meio comum, sendo que a outra parte resiste. Para Vinha (1999), os conflitos constituem ótimas oportunidades para discutir valores e regras, quando compreendidos como momentos presentes no quotidiano de cada sala de aula ou escola, que fornecem ao professor indicadores sobre o que os alunos precisam de aprender. Dessa forma, os conflitos são encarados como positivos e necessários.

De facto, a teoria socioconstrutivista de aprendizagem encara o conflito, a mediação e a cidadania como mecanismos essenciais de co-construção social, que se desenvolvem por via do diálogo e da ação simbólica (Caetano, 2007).

Perrenoud (2000), entre as dez competências que defende que um professor deve ter para ensinar, menciona a capacidade de evitar o conflito nas escolas e de encontrar estratégias adequadas para os resolver. Para tal, uma das suas sugestões para a resolução de conflitos passa por promover o trabalho de equipa que, por sua vez, é promotor do desenvolvimento de valores de cooperação.

De facto, o mundo em que vivemos revela uma tendência para se tornar cada vez mais multicultural e multirracial, pelo que a aprendizagem de como se relacionar e cooperar com o outro se reveste de uma importância crescente para a criança (Arends, 2008). Segundo o mesmo autor, quando os indivíduos trabalham cooperativamente,

. . . as relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa em comum . . . o trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade entre os membros do grupo . . . [e] desenvolve[-se] um processo de comunicação amplamente efectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua. (p. 367)

Ainda segundo Bessa e Fontaine (2002), “os efeitos da instrução da aprendizagem cooperativa ultrapassam a aprendizagem escolar e pretendem especificamente promover a aceitação intergrupo, ampliar os padrões de ligação entre

os pares e a auto-estima” (p. 47). No entanto, a aprendizagem cooperativa pode produzir mais efeitos positivos, tais como a melhoria dos resultados escolares, a mudança de atitudes em relação aos pares e à aprendizagem, a promoção da motivação para aprender e o desenvolvimento positivo do autoconceito (Slavin, 1983).

O último objetivo, definido no âmbito do Português, foi o de *Melhorar as competências de produção textual* (objetivo E).

A escrita não ajuda apenas o aluno a pensar melhor, permite que este explore as diversas áreas curriculares e desenvolva a sua literacia cultural (Niza, Segura & Mota, 2011). Assim, considero particularmente importante desenvolver competências de produção textual, devido à função essencial que desempenha no desenvolvimento das aprendizagens curriculares (Barbeiro e Pereira, 2007; Niza, Segura & Mota, 2011). Para Niza, Segura e Mota (2011),

a escrita constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem . . . Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão . . . A produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias. (p. 17)

Para um melhor desempenho dos alunos neste domínio, trabalhar a escrita na sua dimensão processual torna-se fundamental. Aliás, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al, 2009), no âmbito da escrita, os alunos devem ser capazes de “utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas” (p. 26).

Assim, em primeiro lugar, sabemos que a planificação de um texto é essencial para melhorar a qualidade do mesmo. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos ao longo do percurso escolar” (p. 18).

Segundo Niza, Segura e Mota (2011), a planificação da macroestrutura de um texto determina também a sua microestrutura, no que diz respeito à escolha de palavras ou sequências de palavras numa determinada frase, ao ritmo do texto (demarcado pela sua pontuação), à imposição de características próprias do tipo ou género textual escolhido, entre outros aspetos.

Moreira (2014) corrobora esta ideia ao referir que

se não existir um plano previamente estabelecido para esta tarefa [de escrita], o texto elaborado poderá constituir-se por um conjunto de ideias desorganizadas, sem sentido ou pouco desenvolvidas, afastando-se do objetivo de escrita inicialmente delineado. Pode, ainda, existir a possibilidade de, com a ausência desta planificação, se construir um texto cuja estrutura não esteja de acordo com a tipologia de texto previamente selecionada. Quando é realizada a escolha do tipo de texto tem de se ter em consideração a estrutura que lhe está subjacente, que orientará a planificação e organizará os conteúdos. (p. 23)

Assim como a planificação, a revisão de texto deve ser também privilegiada. Para Miras (2000), esta é, sem dúvida, a fase da escrita que gera maior aprendizagem. Segundo Barbeiro e Pereira (2007),

a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos. (p. 19)

Para que uma produção escrita tenha qualidade é, também, importante que se apresente correta do ponto de vista ortográfico.

a ortografia continua a ter um valor social saliente, pois o seu domínio é tomado como indicador em relação a aspetos tais como a capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar. (p. 49)

Assim sendo, o alcance das incorreções ortográficas transcende as situações concretas de comunicação e os obstáculos linguísticos que poderão, aí, ocasionar. Efetivamente, “esse alcance extravasa para o domínio social, quando o aluno deixa a escola e a ortografia é tomada como indicador em relação à qualidade da aprendizagem que aí realizou (por exemplo, ao redigir o seu currículo ou carta de apresentação)” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, p. 49).

Escrever textos com correção ortográfica representa um desafio para as crianças, na medida em que a descoberta de que as letras representam os sons da fala e a capacidade de representar graficamente cada um desses sons (princípio alfabético) não significa o fim do percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras. Isto deve-se, essencialmente, a dois fatores que representam desafios para as crianças: i) a complexidade das relações som-grafema, isto é, o facto de, em Português, um som poder ser representado por vários grafemas e de um dado grafema poder representar vários sons; ii) a existência, por norma, de uma forma ortográfica única, ou seja, de uma única maneira de escrever a palavra, face à existência de várias formas de a pronunciar (o que faz com que, por exemplo, a forma como dizemos a palavra “príncipe”, correntemente, possa fazer com que surja, nas produções das crianças, escrita como *príncipe). Relativamente a esta última, “o professor deve ter consciência da relação entre a maneira como a palavra é pronunciada habitualmente pelo aluno e a sua forma ortográfica, a fim de poder adequar as estratégias a seguir no ensino da ortografia” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, pp. 57-58).

Além deste objetivos, fundamentam-se os restantes dois no subtópico seguinte, dada a sua centralidade na investigação apresentada neste relatório.

3.4. A rotina *Ler, Contar e Mostrar* e o desenvolvimento da leitura em voz alta e da expressão oral

A rotina *Ler, Contar e Mostrar* foi implementada aquando do início do período de intervenção, com o objetivo de desenvolver competências de expressão oral e leitura em voz alta, atendendo aos objetivos gerais de intervenção C e D. Surgiu, assim, como uma tentativa de responder às necessidades evidenciadas pelos alunos nestes domínios durante o período de observação, apresentadas no ponto 2.4 deste trabalho. Nesta rotina, pressupõe-se que os alunos se exponham perante a turma para contar uma história/atividade que tenham vivenciado/realizado, mostrar e descrever algo com

significado para si (como presentes oferecidos por familiares, brinquedos de que gostem, objetos diretamente relacionados com atividades que pratiquem) ou ler para o grupo textos de que gostem (de autor ou da sua autoria).

As rotinas entendidas como práticas sociais regulares / sequências regulares de ações e interações têm uma função cognitiva, na medida em que organizam o conhecimento do aluno, quer no que diz respeito à representação da tarefa, quer no que se refere à sua resolução.

A sua implementação permite, assim, não apenas incentivar a ocorrência mas também atribuir sentido às produções orais e às leituras dos alunos em sala de aula. Aliás, nos primeiros anos de ensino destas competências, estas situações de comunicação devem estruturar-se a partir da esfera do quotidiano e dos interesses dos alunos, traduzindo-se em aprendizagens contextualizadas e com uma finalidade comunicativa, à semelhança do que preconiza Cassany (1998). Esta vertente da rotina contribui para o cumprimento de um dos objetivos do ensino básico preconizados pela LBSE: o de “assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionadas . . . a cultura escolar e a culturas do quotidiano” (art. 7º).

O primeiro objetivo *Melhorar a expressão oral em situações de maior formalidade*, justifica-se também neste contexto pela sua relação com uma das finalidades educativas do agrupamento: a de promover a “proficiência no domínio . . . da oralidade no uso da língua portuguesa em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais” (PEA, 2013, p. 7). De facto, a expressão oral assume uma função importantíssima na sociedade contemporânea. Para Cassany (1998),

la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y com una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, si no que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión. (p. 135)

Efetivamente, assim como a escrita, também a forma como o indivíduo se expressa, o vocabulário e ideias que utiliza para o fazer e a forma como formula as frases e conduz o discurso tem um efeito significativo na forma como é percebido pelo outro, relativamente ao seu grau de literacia e não só. Vejamos, por exemplo, o

caso de uma entrevista de emprego ou de uma exposição oral ante um grupo numeroso de pessoas.

No entanto, segundo Cassany (1998), a expressão oral tem sido, durante as últimas décadas, uma competência relegada para último plano, numa conceção de escola que tem privilegiado, sobretudo, o ensino da leitura e da escrita⁷. Esta questão advém do facto de muitos professores acreditarem que aprender a falar corretamente é uma competência que se adquire de forma espontânea ao longo dos anos, decorrente do desenvolvimento do indivíduo e sem necessitar de um ensino explícito, tal como afirmam Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) no Guião de Implementação do Programa de Português, doravante GIP:

a insistência no trabalho explícito sobre as competências orais (e, conseqüentemente, sobre a sua avaliação) constitui uma relativa novidade no ensino do Português. A par da ideia corrente de que as produções orais pertencem exclusivamente à esfera do espontâneo e do desestruturado, o vazio anteriormente existente no tocante a estratégias mais ou menos aceites consensualmente para o treino e a avaliação destas competências contribuiu para algumas incertezas a este respeito (p. 15).

Realmente, apesar da sua importância no quotidiano do indivíduo, o treino da língua oral é muitas vezes desvalorizado na aula, em parte porque, além dos que acreditam que estas competências se desenvolvem espontaneamente, alguns professores não sabem exatamente o que ensinar nem que estratégias utilizar para o fazer (Ballesteros & Palou, 2005).

No que diz respeito ao desempenho dos alunos nos momentos de expressão oral na sala de aula, Pinto (2010) refere que

é recorrente a ideia de que o aluno, quando confrontado com uma situação de exposição oral, tem um discurso desorganizado, muitas vezes incoerente, utilizando um vocabulário pouco diversificado e mesmo desadequado. Tal ideia remete para algumas questões fundamentais, tais

⁷ Além disso, como sabemos, predomina ainda em muitas salas de aula um ensino de carácter essencialmente expositivo, que atribui ao aluno um papel sobretudo de recetor de conhecimento, pelo que a expressão oral acaba por não ser incentivada (Cassany, 1998).

como: Como é desenvolvido o trabalho sobre o oral na sala de aulas? Que tempo é dado ao aluno para pensar antes de falar, para organizar o seu discurso em função do que lhe é pedido? Que ferramentas e estratégias foram previamente trabalhadas e desenvolvidas no sentido de o ajudar a ter um discurso mais organizado, coerente e adequado? (Pinto, 2010, p. 25)

Os momentos de planificação do texto oral são essenciais para um investimento nestes aspetos, visto que: “as competências orais – como qualquer outra competência linguística – não só podem como devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos” (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011, p. 15). Assim, a expressão oral necessita, efetivamente, de ser alvo de um ensino explícito em todos os níveis de ensino, quer dos aspetos da comunicação verbal, quer da não-verbal (voz, postura, gestos, olhar...), conforme o nível de desenvolvimento dos alunos permita. Pinto (2010) corrobora esta perspetiva:

pedir ao aluno que fale . . . dos seus sentimentos e opiniões face a um texto ouvido e / ou lido implica um trabalho prévio, explícito e intencional, de como o fazer. Pedir que fale do seu fim-de-semana ou do seu animal de estimação implica, igualmente, um trabalho prévio que o ensine a organizar e a seleccionar o que vai dizer. (p. 25)

Uma vez que o registo oral formal se aproxima do escrito, o momento de planificação de uma produção oral assume uma importância tão elevada quanto o de uma produção escrita, repercutindo-se positivamente no produto apresentado. De facto, se um discurso oral não for planificado, as ideias e frases surgem de uma forma desorganizada e pouco desenvolvida, pouco fluente e possivelmente desajustada em relação à tarefa proposta e ao contexto da produção oral. Esta ideia é reiterada por Silva, Viegas, Duarte & Veloso (2011), quando referem que “a preparação do texto oral segue passos e usa métodos comparáveis aos verificados na preparação do texto escrito” (p. 15). Assim, torna-se importante que os alunos ganhem progressiva consciência de que “podendo os textos orais obedecer a um registo formal e cuidado, esta característica torna o seu planeamento e estruturação muito necessários – tão

necessários, em suma, como perante qualquer enunciado linguístico formal e cuidado” (p. 15).

A planificação é, também, necessária na medida em que a produção de textos orais se enquadra em circunstâncias variáveis e específicas, pelo que as características das produções orais se devem adaptar aos contextos, assim como acontece com os géneros textuais na escrita (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011).

Da mesma forma que as competências do oral, também os aspetos associados à leitura em voz alta devem ser alvo de um ensino explícito.

Relativamente ao objetivo D, *Melhorar as competências de leitura no que se refere à fluência e expressividade*, Jean (2000) destaca a importância social de se trabalharem as competências de leitura em voz alta, dado que esta é, também, uma atividade de comunicação. Para Charmeux (1991), o leitor é, sobretudo, um transmissor de informações escritas pelo autor do texto que lê, pelo que a sua função é a de fazer com que quem ouve compreenda a sua leitura.

De acordo com Rigoletto e Giorgi (2012), quer a leitura silenciosa, quer a leitura em voz alta são cruciais no desenvolvimento de competências de leitura, seja o leitor um principiante ou não. Assim, tendo em conta que existem muitas situações do quotidiano que justificam o recurso à leitura em voz alta (leitura de uma notícia de um jornal a um grupo de amigos, leitura de relatórios no local de trabalho, apresentações académicas ou mesmo para partilha e fruição), torna-se importante o ensino das duas modalidades de leitura, para que se possa usá-las de acordo com as necessidades.

No ato de leitura estão envolvidas quatro dimensões: a decifração, a compreensão, a precisão e a fluência (estando estas últimas diretamente relacionadas). Se uma das competências falha, a qualidade da leitura fica comprometida.

No que diz respeito à decifração, Morais (1997) defende que para ler é necessário que a criança domine o código alfabético e seja autónoma na conversão fonema-grafema. Desta forma, a capacidade de decifração está intimamente dependente do nível de desenvolvimento da consciência fonológica da criança. De acordo com Sim-Sim (2009), para possibilitar o desenvolvimento da consciência fonológica, proporcionar o treino da identificação de rimas, reconstrução, substituição e segmentação são essenciais.

A segunda dimensão, a da compreensão, constitui um fator determinante na qualidade da leitura. Vejamos, a título de exemplo, o género textual “problemas matemáticos”. Vale e Pimentel (2004) defendem que muitas das vezes que os alunos

não resolvem corretamente um problema não é porque não dominem as competências matemáticas para o fazer, mas porque não o compreendem e, como tal, não conseguem extrair do enunciado o seu objetivo. De acordo com Sim-Sim (1997), a eficácia da compreensão de leitura é determinada por quatro fatores: rapidez e precisão da identificação de palavras; conhecimento da língua (especialmente do léxico); experiência individual de leitura e, por fim, experiências próprias e conhecimento do mundo. Neste sentido, de forma a ser claro na sua atividade de leitura/transmissão é importante que haja, previamente, um trabalho de compreensão em relação ao texto. (Belo & Sá, 2005).

A fluência é, igualmente, essencial, associada à precisão (que se traduz na correção das palavras lidas). De facto, é importante que o aluno seja fluente no processo de decifração, uma vez que uma fraca fluência na leitura condiciona, igualmente, a compreensão daquilo que o aluno lê (Viana et. al, 2010). Outro dos fatores que salienta a importância do ensino e treino da fluência é que, ao lerem de forma mais fluente, as crianças tendem a ter uma atitude mais positiva relativamente à leitura e um autoconceito também mais positivo (Rasinki & Padak, 2000). Assim, procuram ler mais e tornar-se ainda mais fluentes, ao contrário de alunos cuja leitura é menos fluente, que tendem a desmotivar e a gostar menos de ler.

Tendo em conta todos estes fatores, Sim-Sim (1997) considera que o grande objetivo do ensino da leitura em voz alta passa desenvolver leitores que consigam associar fluência, precisão e, também, expressividade.

Para ser expressiva e ter subjacente uma função comunicativa, a leitura em voz alta requer “não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito torna-se um novo texto, multicodeificado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam a partir do texto um novo texto” (Bajard, 1994, p.112).

Além destes fatores, a leitura em voz alta deve ser, regularmente, justificada na necessidade de partilha e fruição do aluno, uma vez que uma das suas grandes vantagens é a possibilidade de desfrutar da beleza de um texto literário (Jean, 2000).

Finalmente, Silva et. al (2011) salientam a importância da sistematicidade do treino da fluência e precisão da leitura para se formarem bons leitores. Assim, importa promover a motivação dos alunos para atividades de leitura, que devem colocar o aluno perante tarefas claras e concretas, com objetivos bem definidos e com um sentido comunicativo, valorizando os seus interesses e incentivando-o a fazer escolhas autónomas (tal como pressupõe a rotina *Ler, Contar e Mostrar*).

4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

A metodologia utilizada na recolha e tratamento da informação, bem como toda a conceção do processo de intervenção inscreve-se numa lógica que se aproxima do paradigma da investigação-ação. Nesta linha de investigação, os processos de recolha e tratamento de dados basearam-se maioritariamente em metodologias de natureza qualitativa (utilização de procedimentos de análise de conteúdo). Neste tipo de investigação, “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). De acordo com os mesmos autores (1994), o termo dados

refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observação participante. (p. 149)

Os métodos e técnicas utilizados nas várias fases deste trabalho apresentam-se em seguida.

Caracterização do contexto socioeducativo e diagnose das competências dos alunos

- Observação

A observação foi um dos processos com maior destaque na recolha de dados para a elaboração de uma caracterização adequada do contexto socioeducativo, permitindo a recolha de dados relativos à gestão dos espaços, materiais e situações de aprendizagem e às características e potencialidades e fragilidades da turma. De acordo com Estrela (1994), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p. 26). Para o mesmo autor, desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal

como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.

As técnicas de observação utilizadas foram a observação participante, quanto à participação do observador, e naturalista, quanto ao processo utilizado. Na perspectiva de Estrela (1994), "fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado" (p. 31). Assim, ainda segundo o mesmo, "a observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-acção, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador" (p. 34). Relativamente ao conceito de observação naturalista, a designação provém do facto de os indivíduos serem observados detalhada e cuidadosamente em contexto ecológico, isto é, no seu meio natural: o observador encontra-se no terreno e observa os fenómenos tal como decorrem na vida do indivíduo (Trindade, 2007).

De acordo com Afonso (2005), esta metodologia de recolha de dados deve ser acompanhada da "utilização de . . . grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informações . . . de teor quantitativo" (p. 92).

- Grelhas de registo de observações

De acordo com o proposto por Afonso (2005), foram elaboradas grelhas de registo de observações, nas quais se definiram indicadores de avaliação tendo por base os documentos normativos das várias áreas⁸. Elaboraram-se, então, grelhas para todas as áreas curriculares de intervenção, disciplinares e não disciplinares (Competências sociais, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Educação Física), que foram preenchidas a partir da observação que, diariamente, realizei.

- Consulta/análise documental

Para efetuar a caracterização do meio, do agrupamento e da escola, recorreremos, essencialmente, à consulta/análise documental, essencial sobretudo para caracterizar o meio, o agrupamento e a escola e efetuar a diagnose das competências dos alunos.

Esta metodologia "consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação" (Afonso, 2005, p. 88). Assim, através da análise de documentos como o PEA e o Regulamento Interno (RI), obtive dados relativos à

⁸ Programa de Português do Ensino Básico (Reis et. al, 2009), Programa de Matemática do Ensino Básico e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2013), Organização Curricular e Programas (DEB, 1998) e, no caso do Teatro, das Artes Plásticas e da Música, as Metas de Aprendizagem (MEC, 2012).

localização da escola e características socioeconómicas e culturais da população escolar. O PEA e o RI forneceram-me, também, informação específica sobre o funcionamento da instituição no que respeita à sua organização e gestão, espaços físicos e recursos materiais, oferta educativa, princípios pedagógicos e projetos em que esta se encontra envolvida.

Também a consulta das fichas de avaliação dos alunos e de registos elaborados pela orientadora cooperante (relativos à avaliação dos alunos) permitiu, também, a realização de uma rigorosa diagnose das aprendizagens das crianças nas várias disciplinas e perceber quais os conteúdos/competências em que estas revelavam maiores fragilidades.

- Entrevista semiestruturada

A entrevista “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (Afonso, 2005, p. 97), tendo como principal objetivo a recolha de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) relativos aos temas em análise.

O modelo de entrevista utilizado enquadra-se na categoria de entrevista semiestruturada, que foi orientada por um guião em que se identificavam os principais aspetos a abordar (Anexo Z). O recurso a esta metodologia permitiu-me apurar, junto da orientadora cooperante, dados relevantes que pudessem servir de complemento à diagnose do contexto, relativos à organização e gestão curricular, adequações pedagógicas relativamente ao aluno com NEE e a alunos com outras necessidades específicas, dinâmicas e resultados da turma e aspetos que esta considerava como potencialidades e fragilidades da mesma. Possibilitou, também, reunir informações ou, mesmo, opiniões da professora relativamente a temas específicos relacionados com esta investigação.

A transcrição desta entrevista foi apresentada à entrevistada que teve, assim, a oportunidade de confirmar a veracidade das respostas redigidas e, conseqüentemente, validar o documento.

- Questionários

Segundo Afonso (2005), entende-se por questionário o “conjunto de questões escritas a que se responde . . . por escrito”, tendo como principal objetivo a conversão “da informação obtida dos respondentes em dados pré-formatadas, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p. 101).

Os questionários aplicados aos alunos destinaram-se a permitir uma diagnose mais precisa dos seus interesses no que respeita a disciplinas e modalidades de trabalho que consideram mais e menos interessantes, disciplinas em que sentem maiores dificuldades, frequência de atividades extracurriculares, entre outros aspetos.

Intervenção educativa

No que diz respeito ao período de intervenção educativa, utilizaram-se os mesmos métodos e técnicas de recolha de dados a que se recorreu para a caracterização do contexto socioeducativo e diagnose das competências e aprendizagens dos alunos (à exceção de entrevistas).

A observação naturalista e participante foi uma metodologia sistemática e transversal a todo o período de intervenção, acompanhada das grelhas de registo de observação elaboradas durante o período de observação. O confronto entre os dados registados nas grelhas de avaliação diagnóstica e os registados numa fase intermédia e final da intervenção educativa permitiram uma análise comparativa que reflete o percurso evolutivo dos alunos nas competências avaliadas.

Além destas grelhas, criaram-se outras grelhas de registo, preenchidas a partir da observação e análise das produções e participações dos alunos, pretendendo-se assim atestar se existiu ou não aprendizagem no que diz respeito a conteúdos específicos abordados.

A estes posso acrescentar os seguintes métodos de recolha de dados, que foram também utilizados no período de intervenção.

- Diários de bordo

Os diários de bordo foram instrumentos utilizados sobretudo na recolha de dados relativos às aulas de Teatro e de Música, preenchidos *a posteriori*, na medida em que estas foram gravadas em vídeo. Esta opção deveu-se ao facto de ser, por vezes, complexo avaliar todos os alunos em momentos que requerem destes uma postura mais ativa e participativa e em que todos se encontram em movimento.

Este instrumento de registo caracteriza-se por uma diversidade, dinamismo e mobilidade do autor, reunindo sobretudo dados objetivos mas, também, algumas marcas de subjetividade.

- Notas de campo

Registaram-se em notas de campo sobretudo excertos de diálogos e participações dos alunos que ocorriam em momentos em que se privilegiava a

expressão oral (por exemplo na rotina *Ler, Contar e Mostrar*, para registar as questões colocadas pela turma ao aluno que realizava a apresentação, o feedback dado pelos colegas à apresentação, entre outros aspetos). Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), as citações são registos úteis para se analisar, interpretar e apresentar dados. Esta é uma das sugestões apresentadas pelos autores sobre o que se deve incluir nas notas de campo.

Sempre que entendi necessário, recorri a notas de campo para efetuar outro tipo de registos que me ajudassem na gestão da intervenção educativa, como, por exemplo, registo de dificuldades que detetava na generalidade dos alunos quando circulava pelas mesas, enquanto estes realizavam trabalhos autónomos, para em seguida direcionar a construção de planificações e materiais para a superação dessas dificuldades.

Para a análise de dados recorreu-se, sobretudo, à análise de conteúdo e à análise quantitativa.

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise que visa, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens registadas de várias formas, obter indicadores que “permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 42).

A análise quantitativa dos dados recolhidos através de grelhas de registo de observação (através de ferramentas como o Excel) foi, também, um contributo importante, permitindo uma visão globalizante dos resultados da intervenção.

5. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo dá-se conta de todo o processo de intervenção educativa, com particular destaque para a investigação que intitula o presente relatório, *Ler, contar e mostrar – desenvolvimento da leitura em voz alta e da expressão oral em alunos do 2.º ano de escolaridade*.

5.1. Princípios orientadores da prática pedagógica

A intervenção pedagógica decorreu, tanto quanto possível, numa lógica de continuidade com as práticas da orientadora cooperante. Ainda assim, procurei ter sempre presentes os princípios pedagógicos que acredito serem potenciadores das aprendizagens dos alunos.

Assim, a intervenção teve por base uma conceção socioconstrutivista de aprendizagem, que assume que o conhecimento se constrói através das atividades sociais em que cada indivíduo participa (Vygotsky, 1987). As interações sociais na aprendizagem foram, então, valorizadas, assim como a comunicação, que propicia o desenvolvimento de competências de estruturação do raciocínio. Procurou-se atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, na medida em que, tanto quanto possível, a situação de ensino-aprendizagem parte daquilo que a criança já conhece e é a partir desses conhecimentos que se constrói o restante conhecimento.

A título de exemplo, a implementação de duas sequências didáticas sobre os géneros textuais retrato e aventuras fantásticas partiu de uma produção inicial dos alunos do género em questão, que permitiu a identificação das fragilidades mais significativas⁹ para, a partir daí, se estruturarem os módulos de aprendizagem de forma a dar-lhes resposta, ao invés de se ensinarem de antemão todas as características do género como se os alunos não tivessem qualquer conhecimento sobre ele ou não tivessem contactado com nenhum exemplar do género. A sequência didática, na perspetiva de Dolz e Schneuwly (1998), é um instrumento didático cujo modelo tem por base uma situação ou um projeto que permita atribuir sentido aos textos a produzir, valorizando-se o processo sobre o produto.

Na área da Matemática, uma atividade sobre as simetrias que partiu da conceção alternativa dos alunos de que “somos todos simétricos” e que deu origem à construção de um painel a partir da qual se exploraram os conceitos de simetria e eixo de simetria com base em fotografias dos alunos para assim se desconstruir essa conceção (Anexo AA) foi outro dos exemplos que espelhou este princípio

Penso, desta forma, ter possibilitado a associação dos seus conhecimentos prévios aos novos, estabelecendo-se ligações que se traduzem em aprendizagens mais sólidas e significativas, numa lógica de construção de conhecimentos em espiral (Bruner, 1966).

⁹ Apresentadas no subcapítulo 2.4.2 deste relatório.

Outra das preocupações inerentes às propostas pedagógicas foi, precisamente, a de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, entendidas como aprendizagens que se relacionam “com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (Organização Curricular e Programas, DEB, 1998).

Exemplificando, no âmbito da Matemática, a exploração das unidades de medida partiu do conhecimento dos alunos das suas alturas e de como estes números se dizem e representam, algo que a maioria já sabe (planificações no Anexo BB), o que reforça o enfoque das propostas de atuação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, que anteriormente referi. Para que a aprendizagem se tornasse mais significativa, todo o tema se desenvolveu, ao longo de várias sessões, numa lógica exploratória, em que os alunos construíram o seu próprio metro pouco a pouco dividindo-o sucessivamente em 10 partes iguais para obter os seus submúltiplos (Anexo CC). Os alunos visualizaram, assim, a que “quantidade” corresponde o decímetro, o centímetro e o milímetro e que estas unidades servem para obtermos medidas mais precisas. Mas tudo isto teve um objetivo: o de resolver o mistério do record do Guinness de homem mais alto do Mundo! Afinal, qual dos dois homens chineses deveria ganhar? O que media 2,40m? Ou o que media 2,362m? Será que o algarismo a mais do lado direito da vírgula do último número faz com que este homem seja mais alto que o anterior?

A produção do livro “As aventuras do Grufalão” (Anexo DD), resultante de uma sequência didática, acompanhada de um espetáculo de Teatro que foi apresentado e vendido à comunidade (Anexo EE), proporcionou aprendizagens igualmente significativas ao nível do processo de escrita e do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), que foi trabalhado numa perspetiva contextualizada na produção textual. Esta questão dever-se-á ao facto de os alunos terem perspetivado a escrita das histórias na sua dimensão processual e terem vivenciado todas as etapas de produção de um livro, incluindo a edição do mesmo, em conjunto com uma designer gráfica.

Assim, privilegiou-se, sempre que possível, as aprendizagens exploratórias e contextualizadas na experiência dos alunos.

Esta conceção de aprendizagem pretendeu, igualmente, privilegiar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e do seu raciocínio metacognitivo, estimulando a reflexão sobre as aprendizagens. Assim, a avaliação foi partilhada entre aluno e professor, na medida em que o primeiro tinha oportunidade de autoavaliar a razoabilidade do seu trabalho com conhecimento dos critérios de avaliação e refletir

acerca das suas aprendizagens e dificuldades. As dinâmicas de revisão de texto implementadas através de listas de verificação (como a de revisão da aventura fantástica do Grufalão – cf. Anexo FF), que passaram a ser uma prática sistemática, constituem um reflexo deste princípio.

A valorização da comunicação e da participação das crianças foi, tal como referido, um dos aspetos privilegiados. Niza (2010) aponta a comunicação como “um dispositivo muito potente para a formação e desenvolvimento humano e . . . um dos pilares mobilizadores da pedagogia do MEM” (p. 3). Assim, dado que a conceção socioconstrutivista de aprendizagem coloca o aluno no centro do processo educativo, pretendeu-se atribuir aos alunos um maior tempo de expressão oral com finalidade comunicativa e interativa, cabendo ao professor a tarefa de facilitador e moderador da discussão assim que os alunos atingissem a autonomia necessária para que tal acontecesse. Veja-se, por exemplo, a implementação das rotinas *Conselho de Turma* e *Ler, Contar e Mostrar*.

Relacionada com o princípio supramencionado, a aprendizagem cooperativa foi, igualmente, um dos princípios pedagógicos nos quais assentou a prática pedagógica. De acordo com Johnson e Johnson (1995), para que exista aprendizagem cooperativa é necessário que os alunos trabalhem em conjunto para atingir objetivos partilhados. Neste sentido, cada um só poderá alcançar os seus objetivos de aprendizagem se os outros membros do grupo forem também capazes de alcançar os seus, criando-se assim relações de interdependência entre os alunos. Para Lopes e Silva (2009),

a aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras do ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo. (p. 4)

Pretendi, assim, que os alunos aprendessem a cooperar e que, no processo, desenvolvessem valores como o respeito e a tolerância, que são, segundo Slavin (1983), naturalmente potenciados pela aprendizagem cooperativa.

Contrariando a tendência observada para que os alunos trabalhassem individualmente, reorganizou-se a sala de aula em mesas destinadas a grupos de 6 alunos. O trabalho passou, então, a realizar-se em pequeno grupo sempre que possível,

dinâmicas em que eram dadas responsabilidades a todos – o chefe do tempo, o chefe do barulho, o chefe da limpeza, etc.). Pretendia-se promover a cooperação e o sentido de democracia, estabelecer circuitos de comunicação entre os alunos estimular a resolução autónoma de conflitos (discutidos posteriormente no *Conselho de Turma*). Desta forma, promoveram-se aprendizagens socializadoras, princípio explícito no documento Organização Curricular e Programas (DEB, 1998), em que também se defende que “as formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (p. 24).

Efetivamente, de acordo com Pereira e Azevedo (2005), o trabalho em pequeno grupo é ideal “para favorecer a interacção cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (p. 88). Foi, para mim, muito interessante ver alunos, que inicialmente se recusavam a trabalhar com outros e a considerar outras opiniões que não a sua, a negociar ideias, votando nas propostas e decidindo por maioria, fazendo cedências e argumentando a pertinência das suas ideias, como numa verdadeira democracia.

Outro dos princípios da prática pedagógica foi a integração curricular, defendida por Beane (2002) e Roldão (1999) como potenciadora da qualidade das aprendizagens. Sempre que possível, procurou-se que as várias disciplinas do currículo se interligassem para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Vejamos, como exemplo, as actividades de escrita que levaram os alunos à produção de uma aventura fantástica do Grufalão¹⁰. Para o sucesso da escrita das histórias, foram essenciais os momentos em que os alunos, nas sessões de Teatro, improvisaram as ideias que constavam da sua planificação, colocando-as “em cena”. A reflexão em grande grupo sobre as improvisações permitiram que todos compreendessem de imediato que a solução do Grufalão para o problema que encontrava em cada aventura era sempre a mesma (a violência). Essa tomada de consciência fez com que os vários grupos procurassem soluções criativas e diversificadas, o que contribuiu para que reformulassem a sua planificação e, conseqüentemente, para que escrevessem textos com enredos mais complexos e

¹⁰ Personagem do livro “O Grufalão”, de Axel Scheffler e Julia Donaldson, que foi lido às crianças numa rotina Ler, Contar e Mostrar.

interessantes (Anexo GG). Esta relação de interdisciplinaridade permitiu também que os alunos se apropriassem de todo o trabalho resultante da sequência didática como um projeto comum a todos.

A sequência didática relativa à produção das histórias desencadeou também a aprendizagem de uma canção no âmbito da Música e aprendizagens no âmbito do Teatro (improvisações) Estudo do Meio (revestimentos e formas de locomoção dos animais da história), das Artes Plásticas (ilustração de histórias) e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (sobretudo relativas à reescrita e edição de texto a computador).

A diferenciação pedagógica foi outro dos princípios tidos em conta. De acordo com Perrenoud (2003), esta “é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p. 21). De facto, os pontos 1 e 2 do artigo 2º da LBSE definem o Ensino Básico como universal e obrigatório, tendo como finalidade assegurar o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) prevê, igualmente, que a escola deverá responder de forma inclusiva às características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada criança. Esta diferenciação foi planificada de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica e formativa que, de forma contínua, procurámos implementar.

Alguns exemplos de diferenciação pedagógica passaram pela planificação de atividades extra e materiais (como o exemplo do Anexo HH) para os alunos que finalizavam as atividades em menos tempo do que o previsto (neste caso, a ficha destinou-se aos alunos que terminaram a atividade de compreensão de leitura da história “O Grufalão” antes do tempo, com a finalidade de rever conteúdos anteriores) e pela implementação de rotinas como a do *autoditado* (estratégia descrita no subcapítulo seguinte), em que as palavras atribuídas a cada aluno eram diferentes, tendo em conta a tipificação dos erros ortográficos que ocorriam com maior frequência nos textos que, ao longo do período de observação e intervenção, foram produzindo.

Por último, adotei uma postura reflexiva sobre a prática, numa atitude construtiva de melhoramento das situações de ensino-aprendizagem proporcionadas aos alunos.

5.2. Estratégias globais de intervenção e contributo das várias áreas curriculares para a concretização dos objetivos do PI

Na linha dos objetivos definidos com base na diagnose das aprendizagens e competências dos alunos, foi de essencial importância definir estratégias globais de intervenção que concorressem para a sua concretização. Ao longo deste subcapítulo enumero-as, e refiro os contributos das várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do PI.

Na tabela que se segue (Tabela 3), sintetizam-se as estratégias operacionalizadas para o efeito.

Tabela 3.

Articulação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção

Objetivos gerais do PTT	Estratégias globais de intervenção
A. Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão e definição das regras de participação em sala de aula. - Implementação de rotinas (<i>Conselho de Turma, Ler, Contar e Mostrar</i>). - Atribuição de responsabilidades. - Reflexão sistemática sobre atitudes e comportamentos.
B. Relacionar-se positivamente com os pares.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão e definição das regras de participação em sala de aula. - Implementação de rotinas (<i>Conselho de Turma</i>). - Diversificação das modalidades de trabalho. - Recurso a métodos de aprendizagem cooperativa. - Implementação do Teatro no âmbito curricular.
C. Melhorar a expressão oral em situações de maior formalidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de rotinas (<i>Ler, Contar e Mostrar; Conselho de Turma</i>). - Implementação de momentos de exposição oral em todas as áreas disciplinares. - Implementação do Teatro no âmbito curricular.
D. Melhorar as competências de leitura no que se refere à fluência e expressividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de rotinas (<i>Ler, Contar e Mostrar</i>). - Realização de <i>ateliers</i> de leitura, enquadrados em sessões de Teatro.
E. Melhorar as competências de produção textual.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de rotinas (Autoditado). - Promoção da dimensão processual da escrita. - Realização de sequências didáticas. - Abordagem explícita de regras ortográficas que permitam colmatar os erros mais frequentes.

Analisemos, então, em que consistiram as principais estratégias implementadas.

O Conselho de Turma

O Conselho de Turma (ou Conselho de Cooperação Educativa¹¹) é uma estrutura de suporte às aprendizagens normalmente associado ao modelo pedagógico do MEM em que, semanalmente, se discutem ocorrências significativas para o grupo, se resolvem conflitos, se avalia o trabalho da semana e se organiza o trabalho da semana seguinte. Este momento ocorreu todas as terças-feiras à tarde no horário da turma, no tempo anteriormente destinado à OC (Anexo II).

O Conselho de Turma permitiu, entre outros aspetos, negociar uma solução mútua para os conflitos vividos e avaliar o desempenho dos alunos no cumprimento das regras de sala de aula, como forma de responder aos objetivos definidos no âmbito da Competências Sociais. Esta negociação de conflitos partiu da leitura e discussão de um dos instrumentos de pilotagem associados ao Conselho de Turma: o Diário de Turma, que foi também implementado (ver exemplo no Anexo JJ). Neste instrumento, os alunos registavam, durante a semana, ocorrências positivas e negativas relativas às atividades e às relações entre grupos e também algumas sugestões que eram, posteriormente, discutidas.

O Diário de Turma permitiu auferir o clima de grupo durante as várias semanas e potenciou a resolução autónoma e responsável de conflitos entre os alunos, na medida em que as ocorrências foram discutidas contando com a perspetiva não apenas dos implicados mas também das restantes crianças.

De facto, foi dos vários Conselhos de Turma que resultou um conjunto de regras de conduta, resultantes das várias atas escritas pelo chefe de turma de cada semana (exemplo no Anexo KK). Penso que o facto de terem emergido de situações vivenciadas no quotidiano da turma e de terem sido definidas com o contributo de todos contribuiu para que os alunos sentissem as regras definidas como um compromisso que deveriam cumprir.

A linguagem pela qual as crianças (re)pensaram e (re)construíram os acontecimentos passados foi algo que permitiu dar sentido à experiência e compreendê-la, além de aumentar os circuitos de comunicação e desenvolver o nível de linguagem, pelo que esta foi uma estratégia que permitiu não apenas contribuir para os objetivos relativos às competências sociais (A e B), mas também o objetivo relativo à melhoria da

¹¹ Designação normalmente atribuída a esta estrutura de suporte à aprendizagem pelo MEM.

qualidade da expressão oral (*Melhorar a expressão oral em situações de maior formalidade*).

Realização de *ateliers* de leitura

A realização de *ateliers* de leitura foi uma estratégia definida maioritariamente com o objetivo de contribuir para a concretização do objetivo D, *Melhorar as competências de leitura no que se refere à fluência e expressividade*.

Nestes *ateliers*, realizados sobretudo nas aulas de Teatro, procurou-se consciencializar os alunos dos fatores que determinam a qualidade de uma leitura, partindo-se das suas sugestões e desempenhos. Os alunos liam excertos de textos preparados anteriormente sozinhos ou em pequenos grupos, treinando-os muitas vezes até se familiarizarem com as palavras de estrutura mais complexa e atingirem um nível de fluência mais elevado. Para Samuels (citado por Osborn & Lehr, 2003), esta é a melhor forma de se atingir uma maior fluência de leitura.

O trabalho ao nível da expressividade consistiu na identificação das palavras que os alunos gostariam de destacar de alguma forma (refletindo-se em grande grupo sobre o porquê dessas escolhas), assim como na planificação dos locais do texto em que pretendiam realizar pausas (para efeitos de suspense, entre outros). Os alunos deveriam sublinhar as palavras a destacar e assinalar com / as pausas curtas e com // as pausas mais longas (cf. Tarruel & Santasusana, 2005).

Após uma primeira preparação, os alunos apresentavam a sua leitura ao grande grupo, que tecia as suas considerações sobre o que os colegas fizeram bem e deveriam melhorar, em conjunto com o professor. Em seguida, os alunos treinavam novamente e voltavam a repetir-se as apresentações, realizando-se uma avaliação final e verificando se houve uma melhoria no desempenho dos alunos.

Realização de sequências didáticas para a aprendizagem de géneros textuais

Optou-se por realizar duas sequências didáticas, uma sobre o género retrato e outra sobre o género aventuras fantásticas, incidentes nas principais fragilidades reveladas pela diagnose inicial das competências de escrita dos alunos (objetivo E).

Esta estratégia foi, sem dúvida, um meio de promoção de aprendizagens integradas e articuladas, não só no âmbito das competências da Língua, mas também em muitas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Teatro, Música, Artes Plásticas e TIC). A primeira etapa de cada uma das sequências foi o levantamento

das principais dificuldades dos alunos a partir de uma primeira produção desse gênero textual (Anexo L) para, a partir das mesmas, se estruturarem os módulos de ensino-aprendizagem necessários para lhes dar resposta.

Promoção da dimensão processual da escrita

Tendo em conta que o desenvolvimento da escrita deve mobilizar competências específicas às quais o aluno poderá recorrer no momento de produção textual, foi importante que ao longo da intervenção se mobilizassem, à semelhança do que é proposto por Barbeiro e Pereira (2007), textos social e culturalmente relevantes (ação sobre o contexto dos escritos) e, também, recursos pedagógicos que permitissem uma reflexão sistemática acerca daquilo que se escreve e daquilo que se pode escrever (ação sobre o processo da escrita). Esta abordagem teve o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita e permitiram que o domínio em questão fosse perspectivado pelos alunos como um processo, que deve seguir as fases de planificação, textualização e revisão (que se podem repetir, se necessário).

Neste sentido, a introdução de listas de verificação/correção nas dinâmicas de escrita propostas contribuiu, por um lado, para que os alunos organizassem as suas planificações textuais (realizadas através de fichas como a do Anexo LL), percecionando quais os parâmetros que deveriam ter em conta na fase de textualização e, por outro, para que efetuassem uma revisão suficientemente orientada e fundamentada das suas produções.

Os mecanismos de revisão textual permitiram, igualmente, um trabalho direcionado para a sistematização de regras básicas de ortografia, em dinâmicas totalmente orientadas pela tipificação dos erros ortográficos patentes nas produções escritas.

Tendo em conta que os alunos evidenciaram sempre, da primeira para a segunda versão dos textos produzidos, melhorias significativas no que aos objetivos planificados para os mesmos dizia respeito (comparemos, por exemplo, duas das produções de um mesmo texto em que o enredo se complexifica da primeira para a segunda versão – Anexo MM), acredito que a continuidade da integração de momentos de planificação e revisão textual surtirá, a longo prazo, os efeitos que lhe estão subjacentes: tornar os alunos mais competentes a nível de escrita, mais autocríticos acerca dos seus textos e mais reflexivos acerca do funcionamento da língua.

Implementação de uma rotina de ditado

O ditado foi, igualmente, uma das estratégias implementadas ao longo da intervenção no sentido de responder a uma das fragilidades evidenciadas pelos alunos durante o período de observação: o desconhecimento de regras de ortografia. Neste sentido, o seu contributo para o objetivo geral E foi muito significativo. De acordo com Sousa (2014).

. . . o ditado é uma das tarefas que permitem observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registo diz respeito. Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem e quais as áreas da língua e/ou da escrita que causam mais problemas. Visto desta forma, o ditado pode ser usado como um meio para analisar as dificuldades dos alunos e uma plataforma para planear o ensino. (p.117)

Deste modo, como referi anteriormente, a análise das produções textuais dos alunos permitiu a identificação e categorização dos erros ortográficos produzidos. No entanto, apesar de constituírem um importante instrumento para a avaliação desta competência da escrita, o facto de não serem um produto imediato e, por isso, passível de reformulações ao longo da sua construção, as produções textuais dos alunos não dão ao professor informações precisas acerca dos conhecimentos que, efetivamente, estes possuem em relação às regras de ortografia. Através do ditado e da observação das já referidas dúvidas e hesitações evidenciadas pelos alunos na escrita de determinadas palavras, é possível determinar a abordagem metodológica que deverá ser realizada.

Este trabalho realizou-se segundo a lógica de autoditado na qual, de acordo com Sousa (2014), “o aluno memoriza um pequeno texto ou um trecho ou um conjunto de palavras e depois escreve-o sem recorrer ao texto fonte. Depois do exercício o aluno volta ao texto fonte para conferir o texto escrito” (p.119). A esta associou-se também a vertente de ditado no quadro na qual, de acordo com a mesma autora, “o aluno lê o que o professor escreve no quadro e tenta reproduzir sem copiar. É, com frequência, utilizado para palavras que constituam problema (por exemplo, a regra de m antes de p ou b, ataques ramificados (pl, bl, tr, gr...))” (p.119).

Para o efeito, ao longo da intervenção, os alunos construíram duas caixas de palavras (Anexo NN):

- Caixa das palavras novas, na qual cada aluno depositava as palavras que, durante as rotinas de ditado anteriormente descritas ou nos textos produzidos, apresentassem erros de ortografia.
- Caixa das palavras amigas, na qual cada aluno depositava todas as palavras em que os alunos tinham conseguido escrever com correção ortográfica no momento de autoditado ou de ditado no quadro.

A construção destas caixas permitiu que a dinâmica de autoditado começasse, a dada altura, a ser assumida pelas próprias crianças. Estas tinham a liberdade de recorrer autonomamente à sua respetiva caixa das palavras novas para realizarem momentos de autoditado e, assim, tentarem passá-las para a caixa das palavras amigas, o que muitos optavam por fazer quando terminavam as tarefas propostas antes dos colegas.

Por fim, devo acrescentar que todo o trabalho em torno desta competência foi realizado de forma sistemática e complementar: o ditado acompanhado da explicitação de regras associadas à ortografia das palavras e a verificação da aplicação dessas regras em produções textuais dos alunos.

5.2.1. *Ler, Contar e Mostrar*: descrição da implementação da rotina

Neste subcapítulo apresento de forma detalhada e devidamente enquadrada a implementação da rotina *Ler, Contar e Mostrar* no quotidiano da turma, cujo objetivo era o de promover as competências de expressão oral e leitura dos alunos.

Um pouco por todo o mundo, com configurações e designações diversas, esta rotina reúne adeptos. Nos Estados Unidos da América e no Reino Unido é designada de “Show and Tell”, não contemplando, tal como o nome indica, a leitura em voz alta (o que não implica que não possa ocorrer). Em Portugal é muitas vezes designada como “Apresentação de Produções”, sobretudo em contextos MEM, embora a sua finalidade seja muito semelhante.

Os seus benefícios no desenvolvimento de competências da Língua dos alunos e em outras competências têm, progressivamente, vindo a ser estudados. Pestana (2011) identifica o momento de apresentação de produções como potenciador de aprendizagens cooperativas. Um estudo recente de Varela (2014) mostrou que, no

contexto da rotina, os alunos do 1.º ano de escolaridade apresentam maior facilidade em relatar um momento vivenciado ou mostrar algo a que atribuem valor afetivo do que em ler em voz alta, por se sentirem pouco seguros e confiantes da fluência e correção da sua leitura.

No contexto específico deste período de intervenção, esta rotina realizou-se duas vezes por semana – às quartas e sextas-feiras –, ocorrendo num total de doze vezes. No início de cada semana, os alunos inscreviam-se para participar na rotina, mediante o preenchimento de uma ficha de registo de participação na rotina (Anexo OO), que deveria ser feito pelo chefe de turma da semana em questão. O limite máximo de inscrições por sessão foi de três alunos. Nela deveriam indicar se pretendiam *Ler*, *Contar* ou *Mostrar* e, no caso de selecionarem a primeira opção, se se tratava de um texto de sua autoria ou de outro autor.

Na véspera ou antevéspera da sua apresentação, os alunos traziam para a escola o texto que iriam ler ou o objeto que desejavam mostrar e, em conjunto com um adulto (um dos professores estagiários), preparavam a sua apresentação. Para o efeito, dispunham de guiões orientadores específicos para as opções *Ler* (Anexo PP), *Contar* (Anexo QQ) ou *Mostrar* (Anexo RR), que deveriam preencher com as ideias que pretendiam apresentar. Pretendia-se, com isto, levar os alunos a estruturar as apresentações de acordo com os momentos que estas devem seguir, a prever o que vão dizer e a melhorar a qualidade das suas produções orais, mediante um *feedback* imediato do adulto. No Anexo SS é possível consultar um exemplo de planificação de um aluno.

Estes momentos de planificação apenas ocorreram da terceira semana em diante, pois até ao momento não tinha ainda compreendido como deveria ser implementada a rotina e de que forma poderia fazer com que esta contribuísse para a melhoria das competências de leitura e de expressão oral dos alunos.

O principal problema prendeu-se com o facto de as inscrições na rotina terem sido espontâneas nas duas primeiras semanas – no início da rotina, perguntei quais os alunos que desejavam inscrever-se na rotina e se pretendiam *Ler*, *Contar* ou *Mostrar*. Assim sendo, as apresentações não foram previamente preparadas, o que resultou em produções orais menos ricas. Foi frequente os alunos necessitarem que eu colocasse questões para desencadear o seu discurso e tornar as ideias e a transmissão da mensagem mais claras. Além disso, também foi necessário colocar questões para que os alunos justificassem a escolha do objeto que decidiram mostrar ou do texto que

decidiram ler, sendo estas justificações ainda pouco desenvolvidas: “porque gosto deste objeto” ou “porque gostei de ler o texto”. Esta questão deixou clara a importância de se planificar um discurso oral com um maior grau de formalidade do que aquele a que as crianças estão habituadas, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

Depois de preencherem a ficha, os alunos treinavam a apresentação com recurso à ficha de planificação. O adulto assistia à apresentação, dava o seu *feedback* e lançava algumas sugestões de melhoramento de acordo com as fragilidades que identificasse. Os alunos poderiam levar as fichas para casa para treinar a sua apresentação sozinhos ou com os familiares.

No dia seguinte, faziam a sua apresentação em cerca de 5 minutos usando ou não a ficha de planificação como suporte, reservando-se 2/3 minutos para os colegas poderem colocar questões e para a realização de um momento de auto e heteroavaliação do desempenho do aluno. No final, o professor dava também o seu *feedback* final.

A duas semanas do final da intervenção, apercebi-me de que alguns alunos, os mais tímidos, não tinham ainda participado na rotina, pelo que foi dada a oportunidade de, a partir desse momento, os alunos se inscreverem a pares ou trios.

Importa referir que no início de todos os *Ler, Contar e Mostrar* houve sempre a participação do professor (quer tenham sido os professores estagiários, a professora cooperante ou mesmo os professores supervisores). O objetivo desta prática era servir como modelo para as apresentações dos alunos. Como sabemos, os professores, assim como os pais, são os principais modelos de comportamento (*role models*) dos alunos. As crianças farão o que veem os pais e professores fazer pois imitam aqueles de quem gostam ou que consideram merecedores de serem seguidos pelo impacto positivo ou mesmo pelo fascínio que exercem sobre elas (Cardoso, 2013). No caso específico da leitura, para Clark (1995) é essencial que uma criança que está a aprender a ler fluentemente necessite de saber como soa um leitor fluente, pelo que ouvir leitores proficientes se torna muito benéfico.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A avaliação é, segundo Alonso (2002),

a consciência crítica do projeto, como a “lanterna que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam, através do processo reflexivo que antecede, acompanha e conclui ou fecha todas as suas fases. Isto permite melhorar, não só os processos e resultados, como os critérios intrínsecos ao próprio processo reflexivo/avaliativo. (p. 432)

Tal como referido no capítulo 4 deste relatório, foram utilizados diferentes instrumentos de registo que nos permitiram a avaliação do PI, tanto ao nível das aprendizagens dos alunos, como no que se refere à eficácia da intervenção relativamente aos objetivos traçados.

Em seguida, apresentam-se e analisam-se esses resultados.

6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, recorreu-se às grelhas de registo de observações de cada área disciplinar¹² preenchidas a partir das produções dos alunos, analisando-se os principais descritores relacionados com os conteúdos planeados para o momento de intervenção.

6.1.1. Competências transversais

Analisando os dados apresentados nas grelhas de avaliação intermédia e final relativos a competências transversais (cf. Anexo TT), é possível constatar um progressivo melhoramento das atitudes dos alunos nos domínios da participação e responsabilidade em sala de aula. Ao longo da intervenção estes tornaram-se, efetivamente, mais participativos e autónomos. Ainda assim, não se registaram progressos relativamente ao cuidado pelo material escolar. Relativamente às restantes

¹² A Educação Física não foi avaliada, uma vez que não nos foi permitido intervir no âmbito desta área.

competências transversais, apresento a sua avaliação no subcapítulo seguinte, uma vez que se relacionam diretamente com os objetivos gerais do PI.

6.1.2. Português

No domínio da compreensão oral, os dados recolhidos no momento de avaliação final (cf. Anexo UU) mostram que os alunos mantiveram o seu desempenho positivo. No que diz respeito à compreensão de leitura (também avaliada no Anexo UU), os alunos mantiveram um bom desempenho na resposta a questões de compreensão literal uma vez que, à semelhança do que acontecia durante o período de intervenção, todas as crianças respondiam corretamente a este tipo de perguntas. Paralelamente, registaram-se progressos na resposta a questões de reorganização da informação. Inicialmente 36% dos alunos não respondiam corretamente a questões deste tipo e, no final da intervenção, esta percentagem diminuiu para os 8%.

6.1.3. Matemática

A avaliação de Matemática (Anexo VV) incidiu sobretudo nas capacidades transversais e na avaliação do domínio dos conteúdos previstos para o período de intervenção. A observação das dinâmicas de trabalho dos alunos em sala de aula e a análise das suas fichas de trabalho e fichas de avaliação sumativas permitiu verificar que o desempenho dos alunos permaneceu, de uma forma geral, positivo. Sugere, também, que a generalidade dos conteúdos previstos para o período de intervenção foram compreendidos pelos alunos. Relativamente a dificuldades, estas parecem ter sido mais evidentes no que diz respeito à aprendizagem dos volumes e capacidades e em alguns aspetos subjacentes às unidades de medida, sobretudo a realização de conversões (de m para dm , cm , mm , etc.).

No que diz respeito às capacidades transversais, verifica-se uma evolução ao nível da *resolução de problemas*, sobretudo no que diz respeito à identificação do objetivo do problema e à resolução de problemas envolvendo subtrações, o que se deverá ao investimento mais significativo que houve nesses aspetos. A explicitação de raciocínios (oralmente e por escrito), ao nível do *raciocínio matemático* foi outro dos aspetos em que os alunos mais evoluíram, certamente fruto do trabalho desenvolvido ao nível da expressão oral durante o período de intervenção.

6.1.4. Estudo do Meio

A análise da avaliação final dos alunos relativamente às competências do Estudo do Meio (cf. Anexo WW) teve por base a observação das poucas dinâmicas realizadas no âmbito desta disciplina e de momentos suscitados pela rotina *Ler, Contar e Mostrar*. Quando comparadas as aprendizagens diagnosticadas durante o período de intervenção com aquelas que os alunos adquiriram no final da intervenção educativa, percebe-se uma progressão geral no que toca aos indicadores em questão. Todos os alunos são capazes de identificar o país, o distrito e o concelho em que vivem, de se localizar no tempo indicando o dia da semana e do mês em que se encontram e de organizar acontecimentos segundo uma ordem cronológica. Cerca de 84% das crianças localizam no mapa de Portugal o local onde vivem e 76% estabelecem relações de espaço-tempo.

6.1.5. Expressões artísticas

Relativamente ao Teatro, os dados recolhidos durante as várias sessões proporcionadas revelam uma evolução significativa dos alunos face à sessão de diagnose (Anexo XX). No final da intervenção, os alunos revelavam entender e cumprir, na sua maioria, as regras de uma aula de Teatro. De resto, as evoluções mais notórias verificaram-se ao nível da exploração das potencialidades do corpo e da voz. No domínio da criatividade (atribuição de funções imaginárias ao espaço e aos objetos) houve também uma evolução significativa. A título de exemplo, nas improvisações finais das aventuras do Grufalão, um grupo de alunos escolheu a horta da escola para a sua improvisação, imaginando que se tratava da praia onde se passava a história.

A análise dos diários de bordo permite perceber que o Teatro contribuiu para reforçar a cooperação e a tolerância entre os alunos que, pouco a pouco, foram atingindo consensos relativamente à preparação da improvisação da sua aventura do Grufalão à comunidade escolar, no que diz respeito a questões como a escolha do espaço da escola onde deveria ocorrer, as personagens a desempenhar por cada aluno e os adereços a utilizar.

Devo dizer que a observação dos comportamentos dos alunos durante as sessões de Teatro permitiu, também, compreender melhor as relações entre os alunos da turma e a manifestação de determinados comportamentos de exclusão por parte de alguns, permitindo a tomada de medidas adequadas.

Os indicadores considerados na avaliação das competências dos alunos no âmbito das Artes Plásticas mantiveram-se positivos (cf. Anexo YY), não existindo alterações relativamente aos dados da diagnose (Anexo V).

No que diz respeito à Música, a avaliação final (Anexo ZZ), realizada a partir da observação do desempenho dos alunos nas aulas de Música destinadas à aprendizagem da canção “O Grufalão”, revelou progressos sobretudo ao nível da consciência rítmica e melódica dos alunos. No final da intervenção, todos os alunos eram capazes de interpretar uma canção respeitando a sua estrutura rítmica e a grande maioria (22 alunos) eram capazes de reproduzir a melodia de uma canção mediante um modelo, fazendo-o de forma cada vez mais autónoma.

6.2. Avaliação do plano de intervenção

Neste subcapítulo dá-se conta da evolução dos alunos nas competências subjacentes aos objetivos gerais definidos para a intervenção.

Para avaliar a consecução do objetivo geral A, *Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula*, compararam-se os dados recolhidos através de grelhas de observações relativas às competências sociais (Anexo TT), mais concretamente no domínio “respeito pelas regras”.

A análise dos dados revela uma melhoria progressiva dos alunos no que diz respeito à capacidade de ouvir o professor sem interromper (no final da intervenção 17 alunos eram capazes de o fazer, contra os 12 já identificados na avaliação diagnóstica). No entanto, no respeito pelas restantes regras de participação, a evolução positiva que se verificou foi pouco notória. Assim, posso afirmar que a intervenção educativa proporcionou um contributo positivo no que respeita aos objetivos definidos no âmbito das competências sociais, embora esse contributo tenha sido pouco significativo relativamente a regras como colocar o dedo no ar para participar, aguardar a vez de intervir e respeitar a participação dos colegas.

Relativamente ao objetivo geral B, *Relacionar-se positivamente com os pares*, pretendia-se que os alunos se tornassem mais cooperativos e que aprendessem a gerir os conflitos de forma autónoma.

Analisando os indicadores de avaliação do objetivo específico B1, *Cooperar com os pares*, vemos que o número de alunos capazes de colaborar com os colegas na realização de tarefas subiu de 9 para 20. No final da intervenção 21 alunos partilhavam

o material com os colegas, contra os 18 que o faziam aquando da avaliação inicial. Constatou-se, também, que os alunos se foram tornando progressivamente mais cooperativos, dada a interdependência que a natureza das tarefas propostas pressupunha.

Quanto ao objetivo específico B2, *Gerir conflitos de forma autónoma*, o número de alunos capazes de gerir conflitos sem necessitar da intervenção do adulto aumentou de forma considerável, assim como o número de alunos capazes de respeitar os colegas. É de salientar, também, que o número de ocorrências relativas a conflitos no Diário de Turma foi diminuindo ao longo das semanas (Anexo AAA).

Em suma, verifica-se uma evolução positiva dos alunos no que aos objetivos A e B diz respeito, embora esta seja bastante mais notória no segundo do que no primeiro.

No que diz respeito ao objetivo E, *Melhorar as competências de produção textual*, o panorama geral é, igualmente, positivo.

Em primeiro lugar, foi possível observar, através de produções textuais, que 76% passaram a mobilizar as ideias da planificação textual para o momento da textualização (Anexo BBB), o que no período de observação nem sempre acontecia. Verifica-se que os alunos desenvolveram, igualmente, algumas técnicas de esquematização de ideias na planificação de texto (cf. Anexo CCC). Da mesma forma, em 75% dos textos foram usados mecanismos de revisão com eficácia, correspondendo o preenchimento das listas de verificação ao que acontecia, efetivamente, no texto. Assim, os alunos revelam compreensão dos critérios, o que não se verificava no momento da diagnose, na quase totalidade dos casos. Durante a realização da sequência didática, 3 dos 4 grupos de trabalho fizeram um uso eficaz das grelhas de planificação e revisão do seu texto. Posso, então, afirmar que houve melhorias no que respeita ao objetivo específico E1, *Produzir um texto respeitando a dimensão processual da escrita*.

Relativamente ao objetivo específico E2, *Organizar o texto de acordo com as características do género*, a sequência didática (sobre histórias de aventuras fantásticas) proporcionou aos alunos vivências de escrita significativas que se refletiram na melhoria de todos os indicadores avaliados ao longo da atividade. A tabela do Anexo DDD apresenta uma comparação geral entre as produções iniciais e finais dos alunos, tornando evidentes os efeitos benéficos do percurso formativo realizado, fortemente centrado nas vivências ativas dos alunos e em dinâmicas criativas no âmbito do Teatro.

Relativamente a *Escrever com correção ortográfica* (E3), a análise das produções textuais dos alunos ao longo da intervenção permitiu compreender que 84%

dos alunos não voltaram a errar a escrita de palavras constantes da sua caixa das palavras amigas (Anexo EEE), o que significa que esta estratégia foi eficaz. Fruto das dinâmicas de revisão de texto, a versão final de todos os textos produzidos (retratos e aventuras fantásticas) não apresenta erros ortográficos.

6.2.1. Avaliação da implementação da rotina Ler, Contar e Mostrar

No subcapítulo seguinte analisam-se com a devida profundidade os aspetos relativos à investigação. Para tal contabilizam-se e analisam-se as participações dos alunos e avaliam-se os efeitos da implementação da rotina no desenvolvimento de competências de leitura em voz alta e de expressão oral (objetivos C e D). De forma breve, reflete-se, também, sobre os reflexos e repercussões da rotina nas competências transversais do currículo e sobre os reflexos da mesma no quotidiano dos alunos.

6.2.1.1. Ler, Contar ou Mostrar? As escolhas dos alunos

No final do período de intervenção, contabiliza-se um total de 37 participações na rotina *Ler, Contar e Mostrar*, excluindo-se as participações dos professores. Houve apenas um aluno que nunca se inscreveu. Duas das apresentações foram realizadas a pares e outras duas contaram com a participação dos encarregados de educação dos alunos inscritos.

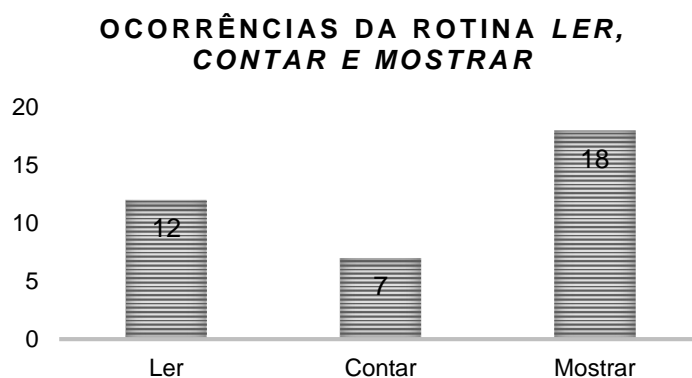


Figura 1. Ocorrências da rotina Ler, Contar e Mostrar

A análise quantitativa das escolhas dos alunos (Figura 1) revela que a vertente mais escolhida da rotina foi *Mostrar* (com 18 apresentações), seguida do *Ler* (12 leituras) e, por último, do *Contar* (7 apresentações).

No que diz respeito àquilo que os alunos optaram por *Ler*, *Contar* ou *Mostrar* (Anexo FFF), verificamos que predomina a escolha de textos de autor. Os gêneros textuais escolhidos foram diversos (enciclopédias, contos, poemas, diário, banda desenhada e texto para Teatro), predominando os textos de tipo informativo e narrativo.

Quanto ao *Contar*, as temáticas escolhidas foram sobretudo acontecimentos vivenciados pelos alunos (festas de aniversário, eventos em que participaram, o que fizeram no fim-de-semana, entre outros), à exceção de um aluno que optou por contar um episódio da sua série de animação favorita.

Relativamente ao *Mostrar*, os alunos mostraram objetos oferecidos pelos seus familiares, objetos com que gostam de brincar, objetos associados a tradições da sua cultura, entre outros. Muitos dos alunos inscreveram-se também para mostrar objetos associados aos seus interesses ou atividades que praticam (prancha de surf/bodyboard, equipamento de hóquei em patins, órgão), realizando pequenas demonstrações. O *Mostrar* foi também um momento escolhido por alguns alunos com a finalidade de apresentar algumas das suas habilidades ou elementos da cultura do aluno (como tocar o ritmo de uma música com copos ou ensinar aos colegas palavras na língua do seu país de origem).

6.2.1.2. Efeitos da rotina *Ler*, *Contar* e *Mostrar* nas competências de leitura em voz alta e expressão oral dos alunos

Para avaliar os efeitos da rotina no desenvolvimento da leitura em voz alta e na expressão oral, comecei por selecionar aleatoriamente 6 apresentações de *Ler*, de *Contar* e de *Mostrar*, ocorridas ao longo das várias semanas e, portanto, representativas de todo o período de intervenção. Pretendo, assim, comparar as características das apresentações iniciais e finais e verificar se se registou uma evolução na qualidade das apresentações dos alunos.

No que diz respeito à competência *Ler* (Anexo GGG), verifica-se uma melhoria generalizada nas leituras dos alunos, sobretudo relativamente à fluência. A projeção de voz foi, igualmente, melhorando ao longo das várias realizações da rotina. A expressividade foi o aspeto em que a evolução foi menos notória.

Analisando a evolução das ocorrências de *Contar* (Anexo HHH) os progressos mais relevantes verificam-se sobretudo no que diz respeito à organização da informação

apresentada, à seleção de informação pertinente, à referência de pormenores e à fluência do discurso.

Relativamente às ocorrências de *Mostrar* (Anexo III), registaram-se melhorias sobretudo na forma como os alunos descrevem os objetos que escolhem mostrar e na fluência do discurso.

Numa perspetiva mais geral, e atentando nos indicadores comuns a todas as vertentes da rotina, é de salientar a evolução no que diz respeito ao respeito pela estrutura que uma exposição oral mais formal deve seguir, sobretudo a partir da 3ª semana. Os alunos começaram a manifestar a preocupação de seguir as seguintes etapas: i) apresentar e justificar a escolha; ii) ler / contar (seguindo uma ordem (cron)ológica de acontecimentos) / descrever o objeto; iii) colocar questões / desafios aos colegas; iv) perguntar aos colegas quem deseja colocar questões e dar-lhes, à vez, a palavra; v) encerrar a apresentação.

Verificou-se, igualmente, uma evolução na forma como os alunos justificaram as escolhas do que decidiam *Ler*, *Contar* ou *Mostrar*. A partir da 3ª semana, todos os alunos que participaram na rotina começaram a sua apresentação por referir o que iam ler / contar / mostrar e por justificar essa escolha, com argumentos que pouco a pouco se foram progressivamente distanciando do simples “porque gostei de ler este livro”, “porque gostei deste dia” ou “porque gosto deste objeto”. Mais próximo do final da intervenção alguns alunos apresentavam já argumentos que justificassem a escolha do texto / tema / objeto de apresentação como:

- *Escolhi mostrar este metro de madeira porque estamos a aprender as unidades de medida e porque já é muito antigo, já não vão encontrar nenhum destes à venda. Era do meu bisavô quando tinha a minha idade. Passou de geração em geração. (R. M.)*
- *Escolhi contar como correu a festa da primavera porque foi muito divertido e porque acho que mudei a profissão que quero seguir. Agora se calhar quero ser atriz ou então aquela senhora que está nos bastidores a maquilhar os artistas. (J.)*

Nota de campo – 13 de maio de 2015

Relativamente aos aspetos inerentes à comunicação não-verbal, houve melhorias muito notórias. Nenhum dos alunos, ao contrário do que se verificou durante

o período de observação, se encostou ao quadro durante a exposição oral, mantendo uma postura adequada. Da mesma forma, na maioria dos casos o olhar dos alunos foi dirigido à audiência, refugiando-se os restantes (com uma postura normalmente mais tímida) na ficha de suporte da apresentação. O volume e projeção de voz foram, a partir da 3ª semana, adequados em 100% das apresentações.

Destaca-se, também, o facto de, sobretudo a partir da 3ª semana, a generalidade dos alunos passar a revelar a preocupação de envolver os colegas na sua apresentação, colocando-lhes questões ou desafios. Por exemplo, numa ocorrência de *Mostrar* em que um aluno mostrou, com o seu pai, o seu equipamento de hóquei, este convidou um colega para uma demonstração sobre como usar o *stick*. Da mesma forma, um aluno que leu um excerto de uma enciclopédia sobre animais selvagens preparou mais duas pequenas leituras sobre dois animais da sua preferência e perguntou sobre qual deles os colegas queriam saber mais, lendo em seguida o texto correspondente.

Para complementar os resultados apresentados, pareceu-me pertinente comparar a apresentação de alunos que se tenham inscrito duas vezes para *Ler*, para *Mostrar* e para *Contar* em fases diferentes da implementação do projeto¹³.

Analisando as duas leituras da aluna J., realizadas na 1ª e na 5ª semana (Anexo JJJ), é possível verificar que existiu uma evolução positiva em todos os critérios avaliados à exceção da expressividade. A aluna evoluiu bastante sobretudo no que diz respeito à justificação da escolha. Na sua primeira apresentação, em que leu um texto da sua autoria, apresentou a seguinte justificação: *Escolhi ler este texto porque foi sobre o primeiro dia de aulas e eu gostei de o escrever*¹⁴. Na segunda participação, em que leu um excerto de uma enciclopédia sobre a natureza referiu: *Eu vim mostrar esta enciclopédia porque me parece muito interessante . . . e porque aprendi coisas sobre uma espécie nova, que é a rã arborícola. Este livro é muito bom para fazer pesquisas para trabalhos da escola e para quem gosta de saber mais coisas sobre animais*¹⁵. No que diz respeito à qualidade da leitura, notou-se uma melhoria significativa ao nível da fluência. Quanto à postura, a aluna manifestou o cuidado, na segunda apresentação, de não colocar o livro à frente da cara. Acredito que este aspeto tenha sido um reflexo do ensino explícito, não apenas no momento de preparação das apresentações, mas

¹³ Não foi possível realizar esta análise comparativa com todos os alunos uma vez que a rotina não ocorreu vezes suficientes para que todos os alunos pudessem participar duas vezes.

¹⁴ Nota de campo – 15 de abril de 2015

¹⁵ Nota de campo – 20 de maio de 2015

também nos *ateliers* de leitura expressiva, sobre como deve o leitor posicionar o livro de forma a que este não cubra a sua cara e não condicione a projeção da voz, impedindo que chegue a todo o auditório.

Relativamente ao *Contar*, compararam-se as duas ocorrências do aluno R.S., realizadas na 2ª e 4ª semana (Anexo KKK). A análise dos dados das apresentações do aluno revela progressos sobretudo no que diz respeito à justificação da sua escolha, à semelhança do que aconteceu com a aluna anterior. Enquanto na primeira apresentação, sobre o seu fim-de-semana, o aluno não justificou de todo a escolha, na segunda apresentação, em que contou um episódio da sua série de animação favorita, o aluno referiu: *Escolhi contar este episódio porque esta é a minha série preferida e como vocês já devem ter reparado eu tenho muita imaginação e gosto muito de inventar histórias. E isso é porque eu vejo séries como esta*¹⁶. Foi igualmente interessante a forma como este aluno conseguiu cativar a atenção dos colegas, ao contrário do que tinha acontecido na primeira apresentação, em que surgiu com um discurso desorganizado. Para envolver os colegas, o aluno lançou-lhes um desafio: o de também eles votarem num dos 4 nomes que os protagonistas da série propuseram para colocar ao seu novo cão. Em seguida, resumiu o episódio com alguns pormenores, só revelando no final qual foi o nome escolhido e contribuindo, assim, para que os colegas se mantivessem atentos e interessados.

No que diz respeito ao *Mostrar*, a comparação das duas apresentações da aluna M., na 1ª e 7ª semana (Anexo LLL) permite verificar uma evolução positiva em todos os indicadores avaliados. Saliento a evolução ao nível da justificação da linguagem não-verbal, tendo em conta que esta aluna apresentava, anteriormente, uma postura muito rígida e constrangida quando exposta ao grande grupo. No final da rotina, a aluna era já capaz de encarar os colegas e agir com maior descontração. Na apresentação da aluna na 7ª semana, em que mostrou o seu órgão, explicou como funcionava e tocou algumas melodias, a aluna manteve os alunos muito entusiasmados com a sua apresentação e com a oportunidade que deu aos colegas de participar, desafiando os alunos que sabiam tocar a tocar também algo e oferecendo-se para ensinar os colegas a tocar, proposta que se traduziu numa verdadeira “aula aberta” no intervalo.

Outro aspeto a salientar é a evolução do *feedback* dado pelos colegas, que também evoluiu com o decorrer das várias realizações da rotina. Vejamos um exemplo:

¹⁶ Nota de campo – 6 de maio de 2015

Após a leitura do A., de um excerto do livro Leónia devora livros: (...)

A. – Quem quer fazer comentários?

O M.C. coloca o dedo no ar.

A. – Diz, M.C.

M.C. – Leste com uma boa projeção de voz, com uma voz clara e fluente e... foi muito boa a tua leitura! (M.C.)

Profª. – A., conta-lhes lá o teu segredo.

N. – Oh, isso é fácil, foi porque andou a treinar!

A. – Foi porque eu levei o livro para casa para treinar e li muitas vezes... e li para o pai, para a mãe e para a minha irmã para eles dizerem o que achavam.

Nota de campo – 20 de maio de 2015

De facto, no final da intervenção, as participações dos alunos revelaram que a generalidade compreendia que características deveriam pautar uma boa leitura e uma boa expressão oral e o que era necessário fazer para se ter um bom desempenho. Esta questão dever-se-á, sobretudo, ao ensino explícito destas características ao longo do período de intervenção e ao investimento na planificação das leituras.

6.2.1.3. A rotina *Ler, Contar e Mostrar* no quotidiano e nas aprendizagens dos alunos: reflexos e repercussões

Ao longo da intervenção, fui-me apercebendo de que esta rotina era um momento muito aguardado pelos alunos. Todas as semanas havia sempre mais alunos a querer inscrever-se do que vagas, entusiasmados por partilhar vivências. Muitos partilhavam comigo em conversas informais que tinham mesmo que se inscrever porque tinham coisas muito interessantes para contar aos colegas. Era também frequente que me perguntassem se podíamos ir “treinar para o *Ler, Contar e Mostrar*”.

De facto, apercebi-me de que os benefícios desta rotina extravasam o desenvolvimento de competências de leitura e expressão oral. Na verdade, o momento do *Ler, Contar e Mostrar* constituiu-se como um espaço de partilha e de troca de informação, que possibilitou que todos se conhecessem melhor e contribuiu para a construção de uma identidade de grupo. A rotina foi, de facto, uma oportunidade para os alunos partilharem os seus interesses e conhecerem os dos colegas e, até mesmo, os do professor, criando-se uma relação de maior proximidade.

Foi muito interessante verificar as repercussões do *Ler, Contar e Mostrar* noutros momentos do quotidiano letivo dos alunos, como por exemplo:

- Na sequência da apresentação da E. sobre as atividades da sua festa de anos, a aluna propôs dar uma aula de kuduro e samba no recreio, ao que a quase totalidade da turma aderiu.
- No início da semana após a apresentação do Du. e do pai sobre hóquei em patins, alguns alunos vieram ter comigo a dizer que foram experimentar a modalidade no fim de semana com o Du.
- Na produção textual de uma das aventuras do livro “As aventuras do Grufalão”, produzido pela turma, um dos grupos incluiu na história personagens do livro “365 pinguins”, lido no *Ler, Contar e Mostrar* pela professora E. Nessa mesma aventura, a resolução do problema encontrado pelo Grufalão passava por um jogo de fute-patinagem (influência da apresentação sobre hóquei em patins do Du.). Assim, vemos que as leituras da rotina potenciam, igualmente, a intertextualidade.

A rotina abriu, também, caminho à discussão em grande grupo de assuntos relacionados com as leituras e, conseqüentemente, a algumas oportunidades de aprendizagem interdisciplinar. A título de exemplo, fruto da leitura de uma aluna sobre rituais de acasalamento de uma espécie de rãs, discutiram-se alguns aspetos sobre a reprodução animal, conteúdo deste ciclo de escolaridade. Noutra apresentação, em que o aluno leu um texto sobre o lince ibérico, explicitou-se como funciona uma cadeia animal e debateu-se o conceito de extinção, quais os seus motivos e como se pode prevenir que aconteça. Diversas apresentações remeteram-nos, também, para a exploração do Mapa-Mundo (por exemplo a apresentação da G., aluna romena, sobre as suas tradições de Páscoa, em que esta mostrou onde ficava o seu país de origem ou as apresentações dos professores estagiários, sobre uma viagem à Noruega e uma temporada vivida em Timor-Leste). A exploração de vocabulário foi também uma característica de todas as apresentações associadas ao *Ler*, a partir das palavras novas que os alunos aprendiam com as suas leituras e que partilhavam com os colegas explicitando o seu significado, previamente consultado no dicionário.

Por último, saliento a criação de oportunidades para o envolvimento das famílias nas dinâmicas da sala de aula como outro dos aspetos positivos a salientar. De facto, algumas evidências salientam que os pais se envolveram nas apresentações das

crianças, preparando-as em conjunto e, em dois casos, deslocaram-se à escola para participar na rotina em conjunto com os filhos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi, no cômputo das conquistas e constrangimentos vivenciados, um momento pleno de aprendizagens, favorecedor do meu crescimento pessoal e profissional. Através desta unidade curricular tive a oportunidade de me confrontar com o mundo real da Educação. Foi, pois, importante para me fazer refletir sobre essa realidade, adquirir experiência e, sobretudo, contribuiu para uma consciencialização de que a aprendizagem de um professor nunca termina. Aliás, foi já referido por Paulo Freire que somos seres humanos eternamente inacabados.

Penso, de uma forma geral, que desenvolvi um trabalho positivo com as crianças, fiel aos meus princípios pedagógicos de referência. Os objetivos previamente estabelecidos no PI foram, a meu ver, atendidos – uns mais do que outros, é certo. Cheguei, em alguns momentos, a pensar que fomos um pouco ambiciosos na definição de objetivos, considerando o curto espaço de tempo destinado à prática, que encarei como uma limitação dada a alta densidade e complexidade dos conteúdos previstos para este período. A gestão de tempo perante esta situação foi sentida como um desafio e um teste à minha resiliência (e acredito sê-lo para grande parte dos professores em Portugal que não optem por uma metodologia transmissiva). A preparação para a prova intermédia do 2.º ano acabou por ocupar um período considerável das atividades letivas, condicionando a realização de outras atividades previstas. O Estudo do Meio acabou até por, neste contexto, ser alvo de um menor investimento. Importa frisar, no entanto, que considero que aspetos de gestão de tempo e currículo não devem fazer um professor abandonar as suas convicções sobre o que é pedagogicamente benéfico para os seus alunos – que sentido faz recorrer a metodologias expositivas e voltar à velha lógica de “ensinar a todos como se fossem um só” da Escola Tradicional só porque o tempo parece pouco para tantos conteúdos? Assim, embora deva fazer uma gestão o mais adequada possível do currículo e consciencializar-me da importância de cumprir

metas e prazos estabelecidos nos documentos orientadores, continuarei a procurar estratégias para, ainda assim, atender à heterogeneidade e aos interesses dos alunos.

O principal constrangimento que senti foi, sem dúvida, a gestão assertiva das participações dos alunos. Foi, como em nenhum outro momento de prática, extremamente difícil fazer com que estes alunos respeitassem os turnos de palavra e que mantivessem uma postura adequada às atividades da sala de aula. Em retrospectiva e em discussão com o meu colega, apercebemo-nos de que poderia ter sido adequada, tendo em conta as características da turma e os seus ritmos extremamente diferenciados, a implementação de uma estrutura de apoio às aprendizagens como o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) ou uma rotina semelhante, com a implementação de Planos Individuais de Trabalho (PIT), a que os alunos deveriam recorrer sempre que terminassem uma atividade antes do tempo definido. De facto, esta dinâmica teria sido bastante útil na medida em que teria permitido rentabilizar os tempos letivos, estando os alunos permanentemente ocupados e evitando-se os comportamentos disruptivos que por vezes se verificavam quando a modalidade de trabalho predominante era o grande grupo, o que dificultava a gestão das participações e a concentração de todos os alunos na tarefa.

Além de prevenir esta situação, uma dinâmica como esta possibilitar-me-ia colmatar aquela que senti como uma das principais dificuldades deste período de prática: assegurar uma diferenciação pedagógica eficaz numa turma com 25 alunos. Apesar de ter existido, efetivamente, um esforço de diferenciação pedagógica, consideramos que esta nem sempre foi feita da melhor forma, pois passou essencialmente pelo apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades, adaptação de alguns materiais e abordagem em grande grupo de constrangimentos que sentimos como sendo mais gerais. Apesar de me ter apercebido de que se trata de um trabalho realmente árduo quando há um currículo extensíssimo a cumprir, penso que devo dar o máximo de mim para encontrar estratégias para proporcionar aos alunos – especialmente aos com NEE –, as mesmas possibilidades de aprendizagem, com o mesmo grau de empenho e qualidade.

Face às dificuldades que, mesmo no ensino superior, alguns alunos ainda revelam ao nível das situações de exposição e comunicação oral de carácter mais formal perante um público, tornou-se pertinente investigar como pode um professor do 1.º ciclo do ensino básico começar a promover o desenvolvimento destas competências desde os primeiros anos de escolaridade. Esta investigação centrou-se, portanto, na

implementação da rotina *Ler, Contar e Mostrar* no quotidiano dos alunos como estratégia para o desenvolvimento de competências associadas à leitura em voz alta e à expressão oral e na avaliação da sua eficácia.

Esta competências são, em grande parte dos contextos, desvalorizadas, dado que não são, ao contrário das restantes competências da Língua, avaliadas através de testes estandardizados a nível nacional. Assim, em muitas salas de aula, dedica-se a fatia mais significativa dos tempos letivos à compreensão de leitura e à escrita.

Assim, esta rotina surge como um espaço privilegiado para proporcionar aprendizagens no âmbito da Língua, contextualizadas nos interesses, experiências e vivências dos alunos. Trata-se, portanto, de uma proposta que, como se verificou ao longo do período de prática, permite colocar o mesmo grau de investimento no ensino explícito da fluência de leitura e da expressão oral que nas restantes competências, dada a sua importância no quotidiano atual; se não, vejamos o caso de uma entrevista de emprego ou de uma apresentação académica, em que o nível de domínio das competências associadas ao registo oral formal determina fortemente a forma como um indivíduo é percebido pelo outro.

Os resultados desta investigação revelaram que é, de facto, possível que crianças do 2.º ano de escolaridade comecem a desenvolver estas competências e a consciencialização da sua importância desde cedo. E que contributos oferece, afinal, a rotina *Ler, Contar e Mostrar* para o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta e expressão oral a alunos desta faixa etária?

Relativamente à primeira, esta rotina surge, antes de mais, como um meio de justificar a necessidade do treino da leitura em voz alta para efeitos comunicativos. Além disso, a sistematicidade da rotina permite a explicitação e a consciencialização por parte dos alunos das características que determinam a qualidade de uma leitura para um público. A avaliação revela que a rotina contribui para um aumento da fluência de leitura e para uma progressiva adequação do volume e projeção de voz às características do auditório.

Quanto à expressão oral, a rotina traduziu-se em ganhos no que diz respeito às competências de planificação do discurso, de seleção de informação e desenvolvimento/condução do tema da exposição oral e à fluência do discurso. Os efeitos do *Ler, Contar e Mostrar* fizeram-se sentir, também, ao nível da comunicação não-verbal. Progressivamente, os alunos compreendem que devem dirigir o olhar ao

público e que devem adequar a postura e a voz à situação de comunicação em que se encontram, fruto do investimento nestes aspetos.

Ainda ao nível da Língua, a rotina permite que os alunos aprendam a organizar o seu discurso de acordo com os momentos que uma situação de comunicação oral formal exige e que aprendam, também, a justificar as suas escolhas com argumentos pertinentes. Além disso, consciencializam-se progressivamente sobre forma como podem cativar a atenção do auditório, desenvolvendo estratégias de interação.

Esta investigação revela, ainda, que os efeitos da implementação desta rotina não se verificam apenas nas competências da Língua – esta possibilita a participação das famílias nas dinâmicas da sala de aula promovendo-se, portanto, o envolvimento parental e a continuidade entre a cultura da família e a cultura da escola. Contribui, por fim, para gerar aprendizagens interdisciplinares e para favorecer a criação de uma identidade de grupo, fruto da partilha de informação e das dinâmicas que a partir dela se estruturam.

Concluindo, considero que devem continuar a fazer-se investigações deste âmbito, que explorem as questões que acima refiro a longo prazo. Penso que a (apenas) recente valorização das competências do oral e a fraca profusão de estratégias destinadas ao desenvolvimento das competências de expressão oral e leitura em voz alta denunciadas por alguns autores legitima esta investigação. De facto, o período de tempo sobre o qual incidiu a investigação foi limitado. Ainda assim, considero que a continuidade da prática que iniciei com estes alunos se traduziria em ainda mais ganhos nestas competências que, ainda que desvalorizadas por muitos professores do ensino básico, se revestem de uma importância crescente numa sociedade cada vez mais assente na comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto "PROCUR". *Investigação e Práticas* 5, 62-88.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bajard, E. (1994). *Ler e dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Ballesteros, C. & Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral (pp. 101-114). In M. V. Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal* (pp. 173-178). Barcelona: Graó.
- Baptista, A., Viana, F.L. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora
- Belo, M. & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

- Bessa, N. & Fontaine A. N. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons.
- Caetano, A. P. (2007). Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. *Revista Diálogo Educacional*, 7(22), 67-80.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro. Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz
- Cassany, D. (1998). Expresión oral. In D. Cassany, M. Luna & G. Sans, *Enseñar Lengua* (pp. 134 – 192) Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Charmeux, E. (1991). La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non? In B. Bontoilla & D. Chavelier (coord.), *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement* (p. 213). Paris: Nathan.
- Clark, C. H. (1995). Teaching students about reading: A fluency example. *Reading Horizons*, 35(3), 250-266.
- Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Consultada em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Delors, J. (1996). Os quatro pilares da educação. In J. Delors, I. Al-Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, . . . Z. Nanzhao (Orgs.), *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (pp. 89-101). Lisboa: Edições ASA.

- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Editeurs ESF.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). *Learning Together And Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico*. Consultado em <http://www.ensinobasico.com/blogue/775-metas-de-aprendizagem-documentos-em-word-preparados-para-download>
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y aprendizaje*, 89, 56-80.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, A. R. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico: A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
Consultada em
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3718/1/Pr%C3%A1tica%20de%20ensino%20supervisionado%20no%201.%C2%BA%20e%202.%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf>
- Niza, S. (2010). Editorial. *Revista Escola Moderna*, 37(5), 2-3.

- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Consultado em http://www.cfaematosinhos.eu/GIP_Escrita.pdf
- Osborn, J. & Lehr, F. (2003). *A Focus on Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. Consultado em http://prel.org/products/re_/fluency-1.pdf
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares* (pp. 103-126). Porto: Edições ASA.
- Pestana, M. (2011). A Apresentação de Produções - Um momento impulsionador de Aprendizagens Cooperativas. *O Lugar dos nossos textos – Escritos Partilhados III*. Centro de Recursos do Movimento de Escola Moderna. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_05_apresentacao_producoes_aprendizagenscoop_mpestana.pdf
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, M. (2010). Desenvolver competências do oral no 1.º Ciclo. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 15-32). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2000). *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult*. New Jersey: Merrill.
- 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: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Rigoletto, A. P. & Giorgi, C. (2012). Leitura Compartilhada: Quando os pais e professores participam na formação dos jovens leitores. In F. Azevedo & R. Souza (coord.), *Gêneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 1-17). Lisboa: Lidel
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Oral. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. New York: NY Longman.
- Sousa, O.C. (2014, dezembro). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra*, pp.116-127.
- Tarruel, M. G. & Santasusana, M. V. (2005). La lectura en voz alta: enseñar a ler para comunicar. In M. V. Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal* (pp. 173-178). Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In P. Palhares (Ed.), *Elementos de Matemática para professores do ensino básico* (pp.7-52). Lisboa: Lidel.
- Varela, S. F. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico: O contributo da rotina Ler, Contar e Mostrar para o desenvolvimento de competências da leitura e de expressão oral* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4265/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20PES%20II%20--Sara%20Fernandes%20varela%20n%C2%BA2012445%20.pdf>

Viana, F.L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

Vinha, T. (1999, agosto). Valores Morais em Construção. *Revista AMAE-Educando*, pp. 6-12.

Vygotsky, L. (1987). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Legislação

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República, n.º 79 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República, n.º 126 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. - Procede a alterações ao decreto-lei n.º 75/2008.

Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República, n.º 131 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 2627/2010, de 9 de fevereiro. *Diário da República, n.º 27 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março. Diário da República, n.º 50 – II Série.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Documentos da escola

Regulamento Interno (2013)

Projeto Educativo de Agrupamento (2013-2016)

ANEXOS

Anexo A. Questionário de interesses

Os teus interesses...

- Qual é a tua disciplina preferida? _____
- Qual é a disciplina que achas mais difícil? _____

- Como gostas mais de trabalhar?

Individualmente	
Em grupo	

- Participas em alguma atividade nos teus tempos livres?

Sim	
Não	

- Gostas de ler?

Sim	
Não	

- Costumas ler?

Sim	
Não	

- Se sim, com quem?

Anexo B. Análise dos questionários de interesses

"QUAL É A TUA DISCIPLINA PREFERIDA?"

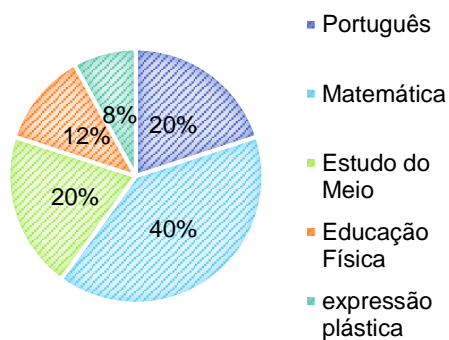


Gráfico B1. Disciplina favorita dos alunos.

"QUAL É A DISCIPLINA QUE ACHAS MAIS DIFÍCIL?"

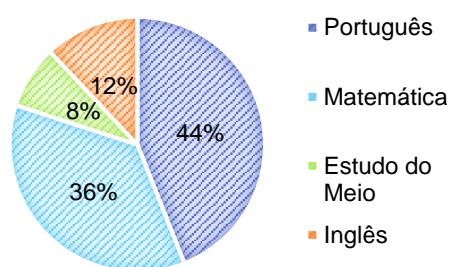


Gráfico B2. Disciplina em que os alunos sentem mais dificuldades.

"COMO GOSTAS MAIS DE TRABALHAR?"

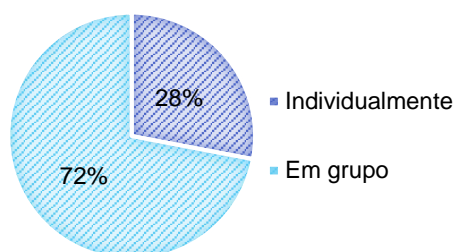


Gráfico B4. Modalidade de trabalho preferida dos alunos.

"PARTICIPAS EM ALGUMA ATIVIDADE NOS TEUS TEMPOS LIVRES?"

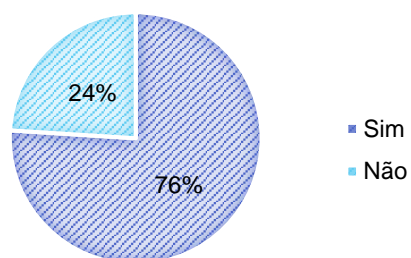


Gráfico B3. Participação dos alunos em atividades fora da escola.

Anexo C. Protocolo da entrevista realizada à orientadora cooperante

Data: 19 de março de 2015

Local: - - - - -

Entrevistada: Professora MJM

Entrevistadores: Fábio Pinto Correia e Sofia Pereira

Para começar, gostaríamos de reforçar que o objetivo desta entrevista é o de apurar, junto da orientadora cooperante que nos recebeu para a realização do nosso último estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, dados relevantes que possam servir de complemento à diagnose do contexto que, ao longo das últimas semanas, temos vindo a realizar. Além disso, em momentos específicos desta conversa, procuraremos também reunir informações ou, mesmo, opiniões da professora relativamente a temas específicos relacionados com as investigações que cada um de nós irá desenvolver junto da turma: *“Ler, Contar e Mostrar” uma estratégia para desenvolver competências de leitura e expressão oral no 1.º CEB e O Projeto de Teatro como eixo de articulação curricular no 1.º CEB*. Garantimos a total confidencialidade dos dados recolhidos. Estes serão objeto de análise de conteúdo e os resultados que obtivermos serão contemplados no PTT que estamos a elaborar como documento orientador da nossa intervenção e, numa fase posterior, referidos nos nossos respetivos relatórios de investigação. De qualquer forma, gostaríamos de deixar claro que a transcrição desta entrevista será apresentada à professora que terá, então, a oportunidade de confirmar a veracidade de tudo quanto estiver por nós redigido e, assim, validar o documento.

Começando pelo percurso académico da professora, qual é a sua formação inicial e, a nível de formação contínua, de que forma complementou essa formação?

Bem, eu tenho o curso do Magistério Primário tirado em 1976, mesmo no pós 25 de abril quando era tudo muito democrático... Em 2000 tirei o complemento de formação, com a vertente do Português, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Além disso, em 1980, quando ainda não era obrigatório, comecei a fazer formação contínua. Nessa altura, por influência de uma vereadora da câmara de Sintra que apoiou bastante este

tipo de iniciativas, começaram a organizar-se muitas ações de formação para professores do município. Eu fiz formação de Matemática com o Dr. Nabais do Colégio Vasco da Gama (ainda hoje utilizo o material que me foi por ele apresentado), e outras formações de Português e de Estudo do Meio. E claro que quando a formação contínua começou a ser obrigatória continuei a fazê-la. Entre 1990 e 1991 estive ligada a um projeto ao qual estavam também ligadas três professoras da Escola Superior de Educação de Lisboa e um professor da Escola Superior de Educação de Setúbal, o projeto *Desenvolver Educando*. Entrei neste projeto já no seu final, mas a formação que tive com estes professores permitiu-me organizar uma biblioteca na escola onde, na altura, exercia as minhas funções de docente. Fiz, também, formação do PNEP.

Relativamente à sua atividade profissional, em que níveis de educação/ensino exerceu a docência e, ao longo da carreira, que outros cargos ocupou?

Estive sempre como professora de 1.º CEB. Paralelamente, como vos disse, fui fazendo formação contínua. Entre 2004 e 2013 estive na direção do agrupamento. Entretanto fui, também, formadora do PNEP o que contribuiu para que, apesar de estar na direção, nunca me afastasse verdadeiramente do ensino, uma vez que estas formações implicavam que eu me deslocasse às escolas para assistir às aulas dos colegas. Atualmente acumulo as minhas funções de professora com as de coordenadora de estabelecimento desta escola.

Quais são as principais preocupações da professora a nível da gestão do currículo?

Aqui fazemos a gestão do currículo em conjunto. Trabalhamos em grupos de ano. Eu faço parte do grupo de 2.º ano que contará, ao todo, com cerca de 14 colegas. Reunimos mensalmente e, em conjunto, definimos os planos de trabalho, os critérios e elementos de avaliação e os materiais que aplicamos. Estes tendem a ser, por isso, comuns a todas as escolas do agrupamento.

Tem algum modelo pedagógico que oriente a sua prática?

Eu não tenho propriamente um modelo pedagógico... Mas é assim, no fundo, os vários modelos que fui conhecendo, acabaram por me influenciar um pouco. Não posso dizer que sigo o MEM, porque não sigo, mas daquilo que conheci do movimento há coisas

que me interessam e que aplico. Não sou fundamentalista. Não estou ligada a nenhum modelo, procuro apropriar-me daquilo que vou conhecendo e me parece relevante. As formações que fiz foram, neste sentido, bastante importantes. Numa delas destacaram-se as vantagens do trabalho de grupo e, com base num livro que nela foi apresentado, comecei a operacionalizar algumas estratégias que me pareceram interessantes. E mesmo com a experiência vais aprendendo que se calhar, de vez em quando, tens que pôr um aluno que sabe mais a ajudar outro colega, porque a partilha e a entreatajuda são competências importantes. Mas outras vezes deves pô-lo a trabalhar sozinho, porque é importante que ele ganhe autonomia e perceba até onde pode ir... É esta gestão diária que acaba por orientar a minha prática. Além disso, os tempos em que participei no PNEP foram importantes para adquirir, mesmo informalmente, uma série de estratégias que me permitem trabalhar no âmbito do Português.

No que diz respeito à instituição, existem datas relevantes, eventos ou comemorações que venham a acontecer durante a nossa intervenção?

Há, em maio, o *Festival da Primavera*, organizado pelo agrupamento e que envolve todas as suas escolas. Aqui na escola teremos a *Feira Saloia* para venda dos produtos da nossa horta. Todas as turmas irão participar e as próprias famílias dos alunos acabam por colaborar na organização do evento que deverá acontecer lá para junho.

Mas as turmas da escola participam na manutenção dessa horta?

É assim, há três ou quatro professores responsáveis pela horta. As turmas desses professores são as que acabam por se deslocar mais vezes à horta. Mas eu e todos os outros colegas podemos combinar com esses professores e levar lá as nossas turmas para realizar atividades. Até porque a horta tem ali uma enorme potencialidade para se trabalhar interdisciplinarmente.

Temos percebido, ao longo dos últimos dias, que esta é uma escola muito bem equipada...

... não temos projetores fixos nas salas, mas temos *datashows*. Temos uma sala de informática que não tem sido muito utilizada pela turma mas que, a partir do terceiro período, gostava que os alunos começassem a frequentar pelo menos uma vez por semana. Acho que existe um baú de adereços que podem ser utilizados para teatros.

Temos, também, imensas roupas para danças porque, há uns anos atrás, costumávamos apostar muito nessa área e participávamos em projetos com danças e, até, com algumas peças de teatro. Depois temos muito material de matemática, algum material de laboratório para Ciências, instrumentos musicais e algum material para a Educação Física.

Por falar em projetos, a escola está associada a algum projeto da comunidade?

Sim. Pertencemos, desde há muitos anos, ao programa EcoEscolas. Somos, aliás, a escola mais antiga do concelho de Sintra com bandeira verde... Infelizmente, cada vez participamos em menos projetos... E as pessoas andam cada vez mais desmotivadas e preferem não participar em algumas coisas dessas... Neste momento esse é o grande problema...

... a desmotivação pelas medidas que têm sido tomadas...

... tudo! As pessoas não estão satisfeitas com estes novos horários... As pessoas não estão satisfeitas com o ambiente social... E acabamos por, mesmo tentando evitar, deixar que isso influencie a nossa dinâmica. Por isso não fazemos as coisas que fazíamos antigamente. Por exemplo, hoje [dia do pai], não veio cá pai nenhum. Antigamente juntávamo-nos e havia sempre uma atividade que trazia os pais todos à escola. Fazíamos questão de organizar eventos que envolviam a família e a comunidade. Hoje em dia acho que nos estamos a “cortar” um bocadinho porque nunca há dinheiro para nada, não se pode fazer isto e aquilo... E se contabilizarmos as horas, todos nós damos muitas horas à escola e as pessoas estão cansadas. Comigo só acontece em dois dias, mas tenho colegas que trabalham três vezes por semana, das 9h às 17:30h, a tempo inteiro com os alunos. As pessoas saem daqui cansadas e sem grande tempo para planificar atividades que permitam participar em alguns dos projetos em que participávamos. E o envolvimento das próprias famílias é cada vez mais difícil... Hoje em dia não é qualquer pai que consegue tirar uma hora no emprego para vir à escola participar em atividades dos filhos... Toda esta conjuntura acaba por influenciar. Agora, mantemos as festas de natal, de final de ano... Estas festividades mais comuns. De resto, temos deixado de participar em muita coisa. Olhem, participávamos na Mostra de Teatro de Sintra. Este ano, nenhuma turma desta escola participa, o que é uma

pena... Até ao ano passado recebíamos especialistas em teatro da companhia Chão de Oliva, que desenvolviam projetos de teatro junto das turmas participantes ao longo de todo o ano... Eles tinham atividades de corpo e de voz, entre outras, e tudo culminava num espetáculo. E a verdade é que os alunos destas turmas tinham uma postura diferente. Por exemplo, no ano passado comemorámos o Dia da Poesia e os alunos que participaram na Mostra de Teatro tiveram apresentações completamente diferentes, a nível de projeção de voz, de dicção... Tudo fruto de um trabalho realizado no âmbito do teatro, que os alunos das turmas que não participaram no projeto não tiveram a oportunidade de fazer. E este é um trabalho que tem de ser feito... Mas tem de, ser feito por técnicos. Eu, que não tenho formação nesta área, como é que vou trabalhá-la com os meus alunos? E com a música passa-se o mesmo.

E em relação a esta turma... Quais diria que são as suas características gerais e qual é a relação que estes alunos têm com a escola?

Bem, a nível de características gerais... Eu acho que eles têm uma boa relação com a escola. Eles gostam de estar na escola. São muito agitados, como vocês já terão tido a oportunidade de perceber, mas quando é para trabalhar também trabalham... Vê-se que sabem, que têm conhecimentos, que são estimulados em casa e que gostam de aprender. Só que da mesma forma que gostam de aprender são de uma agitação terrível que faz com que tenham um comportamento muito inconstante. Nesta altura deveriam ter interiorizado regras que não interiorizaram. Deviam realizar rotinas que não conseguem... Por exemplo, demoram demasiado tempo a escrever o sumário. Neste momento deveriam fazê-lo mais rápido. E tenho procurado estratégias que permitam operacionalizar as coisas sem que haja tanta perda de tempo.

Mas a professora diria que eles são pouco autónomos?

Não, eu acho que eles são autónomos e sabem o que têm que fazer. Nem sequer é por serem lentos. É tudo uma questão de comportamento e de dificuldade em interiorizar regras. Dispersam-se com muita facilidade. Chegam à sala e em vez de organizarem as coisas ficam a falar com os colegas. E muitas vezes não demoram a concretizar as atividades por falta de trabalho... É porque têm que ir buscar materiais e pelo caminho o aluno X bate no amigo, fala, conta histórias... Há grupos em que tu chegas e eles cumprem estas rotinas muito rápido, quase mecanicamente. Depois sobra-lhes tempo

para outras coisas. A estes alunos nunca sobra tempo nem para fazer pausas. Porque se dispersam muito, falam muito alto...

Quais diria que são, então, as maiores potencialidades e fragilidades da turma?

Há um grupo muito bom na leitura e na escrita. Mas esse também é o grupo muito bom na matemática. De qualquer forma, olhando para a maioria, a média das aprendizagens dos alunos é de bom, em qualquer uma das disciplinas. Existem dois ou três alunos, que estão muito bem identificados, que estão com fragilidades principalmente a nível da Matemática porque no Português já evoluíram bastante. Mas eu acho que em termos de aprendizagem é uma boa turma. Mesmo esses casos mais frágeis são sobretudo por inseguranças dos alunos... E muitas vezes são ideias que vêm de casa, como “ah, a matemática é muito difícil”. É um preconceito que estas gerações já trazem para a escola.

As fragilidades gerais da turma serão, dentro daquilo que falámos, a nível das competências sociais...

... sim. Sobretudo os comportamentos e as atitudes que têm em grupo, uns com os outros.

Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim, uma aluna. Entrou este ano no 3/2008. Passou a ser acompanhada por uma equipa do Hospital Sta. Maria mas, até agora, não me chegou o diagnóstico. Está referenciada como NEE porque revela dificuldades de expressão, dificuldades a nível da fala (foi-lhe diagnosticada necessidade de terapia da fala) e está a fazer exames para se apurar a causa de tudo isso. Aqui no trabalho de sala de aula, estas suas dificuldades traduziam-se em não conseguir ler e, claro, também ao nível da escrita. Cognitivamente acompanha muito bem os restantes alunos. Se repararem, ela responde muito bem oralmente a questões que lhe sejam feitas. Nos testes precisa de um apoio mais específico... As perguntas têm que lhe ser lidas e, por vezes, convém registar-se algumas das suas respostas para se perceber que, de facto, ela domina os conteúdos... Ela conhece os conceitos.

Falemos agora sobre o português que se relacionará mais com o tema de investigação da Sofia. Tratando-se de uma turma de 2.º ano, existe alguma competência de língua que a professora privilegia?

Houve uma primeira fase, no início do ano letivo, em que privilegiei muito a leitura e a expressão oral. Mas a par disso... Quer dizer, eu não posso dizer que privilegiei, porque na verdade eu fazia as coisas em paralelo. Se eu tenho oito horas de português por semana, eu tinha um dia de leitura, escrita... Tentei sempre que eles escrevessem muito, independentemente de produzirem erros ou não, porque considero muito importante que eles escrevam... E isto tem mesmo que ser tudo feito em paralelo, porque se comesças a insistir mais num lado ou no outro... O desenvolvimento de linguagem, o aumento de vocabulário, tudo isso tem que ser mesmo trabalhado ao longo do tempo, de forma progressiva. No fundo tento trabalhar todas as competências integradas o mais possível... Porque pensando bem não tenho assim muito o hábito de pensar “agora vamos só escrever” ou “agora vamos só ler”... Mas claro que, naturalmente, a leitura é muito importante! Se eles não lerem bem isso vai refletir-se nas outras disciplinas. Por isso, se calhar a leitura pode até ter sido inicialmente mais trabalhada... Eu trabalhava a leitura a nível da Matemática, do Estudo do Meio, ou seja, aproveitava momentos de outras disciplinas para fazer momentos de leitura...

Reparámos também que a professora propõe algumas dinâmicas de expressão oral, de eles virem à frente...

... sim. Costumo propor-lhes que leiam um livro e depois o apresentem aos colegas dizendo porque é que gostaram ou não gostaram de o ler. Houve uma altura em que era mais sistemático que nas segundas-feiras eles viessem falar de uma coisa que tivesse sido interessante para eles e que quisessem partilhar com os outros. Mas, às tantas, este ritual começou a limitar-nos... Quando o que têm para contar começa a ser sempre a mesma coisa, a rotina acaba por perder o interesse. Eles chegavam ali e diziam apenas “ah, fui ao supermercado”, e pouco mais acrescentavam. E, na verdade, o que eu pretendia com estes momentos de partilha era, por exemplo, que se eles fossem ao cinema dissessem que filme viram, porque o escolheram, se o recomendariam a alguém... No fundo começar a desenvolver com eles o poder de argumentação; de explicar “porque é que eu escolho esta coisa e não escolho outra”.

[Sofia] A minha investigação incide, precisamente, na implementação da rotina *Ler, Contar e Mostrar*. Neste sentido, gostaria de saber o que a professora acha de a trabalharmos três vezes por semana, de forma a desenvolver competências de leitura e de expressão oral nos alunos?

Sim, por mim pode ser. Até porque acho muito importante eles saberem explicar as coisas... Porque um dos grandes problemas que eu noto atualmente é que nós, na escola, nunca fomos treinados para falar para grupos. Portanto, normalmente nós chegamos à idade adulta com muitas dificuldades em apresentar um trabalho, em saber explicar ao outro aquilo que eu fiz... E é bom eu saber explicar porque é que gosto do vermelho e não gosto do azul, não é? Por isso acho que sim, que podes ir por aí...

E a professora também costuma estruturar atividades para trabalhar competências do oral, não é?

Sim, quando sumario as horas de português, há um dia por semana em que eu ponho “oralidade”. E o que é que eu trabalho na oralidade? É, sobretudo, que o aluno me saiba explicar o que fez, o que não fez, porque gosta desta história e não gosta daquela, porque é que determinado acontecimento foi importante para ele... E também na gestão de conflitos procuro promover estas competências da oralidade... São transversais, na verdade.

Qual é a abordagem que a escola faz relativamente às expressões artísticas?

O agrupamento de escolas defende as expressões artísticas... Aliás, eles têm um curso profissional de artes de palco e os professores que asseguram esse curso profissional estão a ensaiar todos os alunos do agrupamento para o *Festival da Primavera*. Portanto, existe uma valorização das artes e acredita-se mesmo que essa poderá ser uma via com saídas profissionais para os alunos... A direção acha isso. Relativamente ao trabalho em sala de aula, pelo menos duas ou três escolas do agrupamento costumavam participar na *Mostra de Teatro* de que já vos falei. Este ano não sei se alguma está a participar, nós não estamos. Mas a verdade é que o movimento, as expressões acabam por contribuir bastante para melhorar alguns problemas. Eu também acredito nisso. Ajuda os alunos que são muito tímidos, que acabam por ganhar mais confiança neles próprios... Aqueles que são muito elétricos às vezes disciplinam-se.

Nas planificações a que tivemos acesso, existem planos de trabalho no âmbito das expressões artísticas. São feitas pelos grupos de ano...

... Sim, são feitas pelo grupo. Mas aquilo que nós temos concretiza-se assim: temos três horas semanais no horário designadas de *Expressões*... Estas três horas são para as quatro expressões: Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica e Expressão/ Educação Física. O que acontece é que essas três horas têm que ser por nós geridas de forma a abranger todas estas áreas. Confesso que não tenho valorizado muito a Educação Física porque todos eles têm depois Expressão Física e Motora nas AEC e eu tento não ir muito por aí. Além disso, o comportamento deles alterava-se bastante quando eu tentava dinamizar aulas de Educação Física no ano passado... Normalmente tento fazer Expressão Plástica, às vezes, muito de vez em quando, Dramática e, também, um bocadinho Musical. Por isso é que nós estávamos a construir instrumentos musicais... O meu problema é que não sei cantar, tenho muita dificuldade, falta de ritmo... Mas eu acho que agora com o vosso projeto podemos começar a optar por integrar aulas de movimento... No fundo sessões que integrem expressão física e dramática, duas horas por semana...

Já não é a primeira vez que a professora toca nesse aspeto: o de não se sentir suficientemente preparada para abordar algumas áreas dentro da educação artística. Qual consideraria ser a pertinência de as escolas poderem contar com professores especialistas destas áreas para coadjuvar os professores titulares na planificação e dinamização das mesmas?

Por exemplo, em termos de Educação Musical eu acho que deveria haver mesmo professores de música. Aliás, neste momento no país estamos a cortar em tudo o que é arte... Qualquer dia não temos mesmo música na escola. E sim, acho que pelo menos a música era importante ter um professor específico... E a Expressão Dramática também. Pelo menos as AEC deveriam ser organizadas de outra forma, na minha opinião. De uma forma a que se promovesse nas AEC essas expressões. Aqui conseguimos fazer isso com a Expressão Plástica... Mas depois também há muita falta de professores. Quando eu estava na direção do agrupamento, propus a oferta de Expressão Dramática em algumas escolas, em substituição da Educação Física porque não havia condições nem espaços adequados para a prática de desporto...

... Isso em 2.º CEB?

Não, em AEC do 1.º CEB. Porque durante alguns desses anos em que estive na direção do agrupamento, fui responsável pelas AEC, e fiz a oferta da Expressão Dramática. Mas tinha muitas dificuldades em arranjar professores para esta área, não é fácil. E eu sempre achei que a Expressão Dramática devia fazer parte da oferta das AEC, a par da Educação Física, e da Educação Musical, que na altura era obrigatória mesmo se não tivéssemos professores especialistas da área da música. Porque reparem, este é um trabalho complicado para um professor titular... Nós sermos polivalentes é um bocado difícil. Há especificidades destas áreas que eu não domino. Por exemplo, há trabalhos específicos para promover o movimento e o drama e para trabalhar a voz que eu não sei... Há trabalhos específicos para a música que eu não sei... Se eu nunca tive formação musical nem formação de teatro... Eu posso fazer no máximo umas abordagens muito leves a essas áreas, mas não sou especialista... E depois é assim, se no final do ano os meus alunos são avaliados a Português e a Matemática e eu sei que isso vai ser muito importante para a vida deles, mesmo sabendo que também as artes serão importantes para os seus futuros, eu vou apostar onde e vou-me especializar onde?

E essa acaba por ser a lógica de muitos professores...

Exatamente. Nós acabamos por pensar “o meu aluno vai ser avaliado a Português e a Matemática e temos que trabalhar para essa avaliação”. Porque reparem, as escolas são também avaliadas pelos resultados externos... E depois entramos nesta lógica de “avaliação-avaliação-avaliação” e acabamos todos por nos esquecer um pouco das pessoas. Porque a verdade é que a escola deveria ser o sítio onde os alunos começassem a ter acesso às artes... O país não está interessado nisso... Mas a maior parte dos países não está. Ainda ontem li uma notícia que dizia que a Espanha já está a cortar nos professores de Música. Nós cortámos nos professores de Música... cada vez os nossos alunos têm menos Música... E a verdade é que eu tenho boas experiências em que através da Música se conseguiram recuperar alguns alunos. Dentro do nosso agrupamento tivemos um excelente professor que conseguiu motivar alunos problemáticos... Formou bandas musicais com eles e eles começaram a frequentar a escola com motivação... Ficavam na escola fora dos seus horários para ensaiar... Agora, este professor nem foi colocado nos últimos concursos. O número de

horas para a Educação Musical foi reduzido. E tudo isso se reflete na educação artística... Há um currículo para cumprir e somos muito pressionados a cumpri-lo. Por isso aumentaram as horas de Português e de Matemática e reduziram nas Expressões. E já vos disse, considero extremamente relevante o trabalho artístico (e aquele exemplo do Dia da Poesia mostra que tem os seus resultados)... Mas também, se eu não sei fazê-lo como é que posso promovê-lo? Agora, se viesse um professor, uma hora por semana, fazer esse trabalho dentro da sala... Eu acho que nestas áreas devia haver mesmo professores específicos.

Qual é, na perspetiva da professora, a relevância do teatro na educação e, no fundo, que papel lhe atribui no desenvolvimento dos alunos?

No fundo já falei um pouco sobre isso quando evidenciei as diferenças significativas que os alunos que tinham prática de teatro mostraram no Dia da Poesia face àqueles que não a tinham. Acho que o Teatro pode dar-lhes segurança, ajudar a melhorar a autoestima, a postura, a forma de falar em público... Portanto, isto são competências que só se adquirem trabalhando. No fundo o Teatro melhora a nossa oralidade e a forma de nos expressarmos, de nos dirigirmos aos outros. Nós podemos através do jogo, talvez mais dramático, adquirir uma série de competências que são, de facto, muito importantes.

De qualquer forma, por tudo o que já foi falado, não costuma integrar o teatro de uma forma recorrente nas suas planificações.

Não, por isso mesmo... Às vezes faço umas dramatizações através da poesia, porque quando eles estudam a poesia procuro que eles a leiam expressivamente em voz alta. Portanto, é uma das formas de eu trabalhar a oralidade, a entoação... E acabo por fazer com eles alguns jogos. Mas se é sistemático? Não é sistemático nem planeado com objetivos específicos do Teatro... São coisas que vão surgindo no contexto...

Mas de que forma é que a professora acha que estes alunos poderão reagir a uma sessão de teatro?

Há aí miúdos que vão naturalmente aderir bem e vão participar porque gostam de fazer jogos de teatro. Eles como público não são maus... Eles conseguem estar numa sala de teatro. Já fomos assistir a algumas peças. Há miúdos que são espontâneos, que

dramatizam rapidamente uma história... Eles desestabilizam muito rapidamente e entram em confronto uns com os outros, riem-se uns dos outros, têm alguma dificuldade em trabalhar em grupo... Mas eu acho que vocês serão capazes de fazer alguma coisa. E se tiverem algum objetivo associado... Por exemplo, nas aulas de dança o comportamento deles tem melhorado porque têm como objetivo ir apresentar uma coreografia ao agrupamento. Aqui podem ter como objetivo fazer uma peça de teatro para apresentar... Porque eu acho que estas crianças funcionam muito com base em objetivos... E lá está, nas escolas o Teatro acaba por ser muito usado para as festinhas...

E aqui na escola e no agrupamento também costumam celebrar datas festivas recorrendo a espetáculos de teatro?

Sim, costuma-se trabalhar o Teatro para as festas. Mas também já houve trabalhos mais sistematizados com turmas que participavam na *Mostra de Teatro* de que vos falei. Porque quando uma escola adere à *Mostra de Teatro* tem a garantia de que vem alguém à sala de aula trabalhar com os alunos com o objetivo de construir uma peça que, depois, vai a concurso. E aí sim, há um trabalho contínuo com apoio externo de profissionais que são especialistas em Teatro. De resto é isso mesmo, trabalhar o teatro especificamente para preparar festas e mostrar às famílias. Que eu conheça, nenhuma das nossas escolas tem um projeto de teatro como projeto de turma... Porque nós somos livres de o fazer. No início do ano eu podia ter definido que, no âmbito do meu projeto de turma, os alunos no final do ano iriam apresentar uma peça de teatro à comunidade... Assim, no projeto ficava definido que todos os alunos teriam que ter preparação teatral a par do trabalho em outros conteúdos. Mas isso não tem acontecido em nenhuma escola do agrupamento.

[Fábio] O tema da minha investigação deverá ser “O Projeto de Teatro como eixo de articulação curricular”...

... É isso que vos estou a dizer. Eu podia ter um projeto de turma em que o teatro seria o fio condutor para trabalhar todos os conteúdos. E isso é algo perfeitamente possível. Mas para isso tens que ter muita segurança naquilo que estás a fazer... Tens que te organizar muito bem para, no projeto, saberes muito bem o que vais trabalhar em cada um dos períodos e nunca te dispersares... Porque se tu te dispersares e te esqueceres

que tens a Matemática e o Português... se a peça é o mais importante... As coisas são difíceis. Agora, se eu no português tenho que trabalhar a oralidade e a leitura e se estou a preparar uma peça de teatro, sei que vai haver tempo de leitura... Vou trabalhar a entoação... Isto é possível! Mas o professor tem de ter muita segurança e muita certeza daquilo que está a fazer. Ainda por cima agora com os horários de 1.º CEB, em que eu sei que tenho nove horas para dar Matemática, nove horas para dar Português... Logicamente que posso geri-lo e alterá-lo de alguma forma, mas tenho que ter a certeza de que quando estou a dar alguma expressão na hora de Português, estou também a trabalhar competências do Português... Por isso, trabalhar em projeto é possível, já trabalhei por projeto... Tenho é que saber o que é para se trabalhar em Português, em Matemática, em Estudo do Meio para que consiga articular muito bem as coisas e, no final, ter dado os conteúdos que todas as outras turmas deram, porque depois os meus alunos vão ser avaliados nesses mesmos conteúdos... Isto obriga-nos a muita disciplina, porque se eu própria sou avaliada pelos resultados dos meus alunos, eles são avaliados pelos conteúdos trabalhados, eu tenho que demonstrar aos pais que cheguei ao final do período e dei exatamente aqueles conteúdos que foram divulgados... Se eu tenho de fazer isso tudo, é possível trabalhar em projeto mas não me posso perder. Desde que eu consiga provar que dei os conteúdos, nada me impede de trabalhar dessa maneira.

Muito bem professora, por nós é tudo. Existe algum assunto que considere pertinente ser, também, focado?

Não, por mim é tudo também. Se entretanto surgirem mais questões, vamos falando.

Agradecemos-lhe imenso por esta entrevista!

Anexo D. Horário da turma

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00h – 09:45h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:45h – 10:30h					
Intervalo					
11:00h – 11:45h	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
11:45h – 12:20h	Matemática				
Almoço					
14:00h – 15:00h	Matemática	Expressões - Dança	Estudo do Meio	Estudo do Meio	AEC - Inglês
15:00h – 16:00h	Estudo do Meio	Oferta Complementar	Expressões	Expressões	AEC - Xadrez
Intervalo					
16:30h – 17:30h	AEC – Atividade Física e Desportiva	AEC – Expressão Plástica	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	AEC – Expressão Plástica

Anexo E. Planta da sala de aula

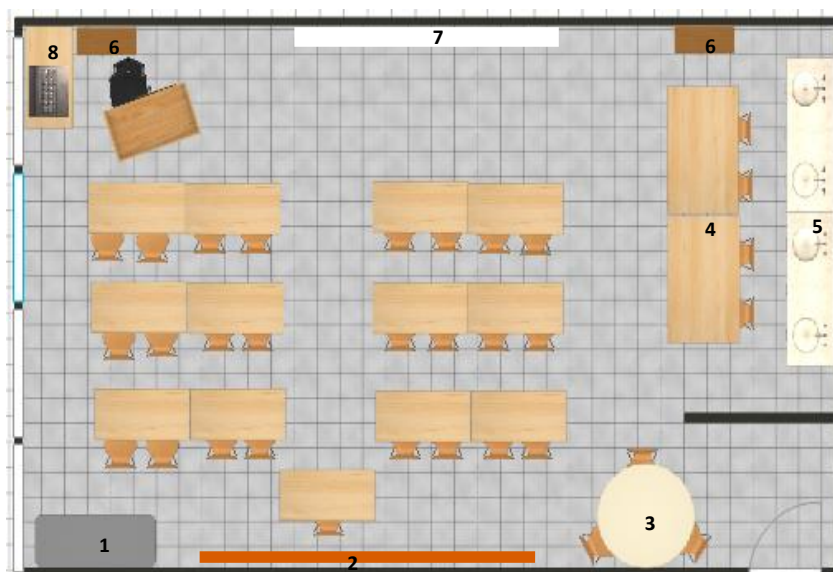


Figura E2. Planta da sala de aula

- 1 – Biblioteca
- 2 – Placard
- 3 – Mesa utilizada para apoio educativo à aluna com NEE
- 4 – Área de apoio (utilizada, sobretudo, para trabalhos de artes plásticas)
- 5 – Lavatórios
- 6 – Armários de arrumação de materiais
- 7 – Quadro Branco
- 8 - Computador



Anexo F. Grelha de registo de observações das Competências Transversais

		Grelha de registo de observações – Competências Transversais																								TOTAL	
		A.	A. E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.		S.
Respeito pelas regras	Coloca o dedo no ar para pedir autorização para intervir	AV	S	S	S	AV	AV	S	S	S	S	S	S	S	AV	AV	S	S	AV	AV	AV	N	N	S	S	S	S - 15 AV - 8 N - 2
	Aguarda pela sua vez para intervir	AV	S	AV	AV	AV	AV	S	S	S	S	S	S	S	AV	AV	S	S	AV	AV	AV	N	N	S	AV	S	S - 12 AV - 11 N - 2
	Respeita a participação do colega	AV	S	AV	AV	AV	AV	S	S	S	S	AV	S	S	AV	AV	S	S	AV	AV	N	N	N	S	AV	S	S - 11 AV - 11 N - 3
	Ouve o professor sem interromper	AV	S	AV	AV	AV	AV	S	S	S	S	S	S	S	AV	AV	S	S	AV	AV	AV	AV	AV	S	S	S	S - 13 AV - 12 N - 0
	Executa as instruções dadas	S	S	AV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	AV	AV	AV	AV	AV	S	S	S	S - 19 AV - 6 N - 0
	Colabora com os outros	AV	S	AV	AV	AV	AV	S	S	AV	AV	AV	S	S	AV	AV	S	S	S	AV	AV	AV	AV	S	AV	AV	S - 9 AV - 16 N - 0
Participação	Participa por iniciativa própria	S	S	AV	N	S	N	AV	AV	AV	AV	S	AV	AV	AV	S	AV	S	AV	AV	AV	S	AV	AV	N	S - 7 AV - 15 N - 3	
	Participa quando solicitado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 AV - 0 N - 0	
	Exprime-se de forma clara e audível	S	AV	N	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S - 19 AV - 1 N - 5	
Responsabilidade	Realiza as tarefas de forma autónoma	AV	S	AV	AV	S	AV	S	AV	S	S	AV	AV	AV	AV	AV	AV	S	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	S - 6 AV - 19 N - 0	

		Grelha de registo de observações – Competências Transversais																								TOTAL	
		A.	A. E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.		S.
	Cuida do seu material escolar	AV	S	AV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	AV	AV	S	S	S	S	S	S-21 AV-4 N-0
	Contribui para a organização do espaço e dos materiais	AV	S	AV	AV	AV	N	S	AV	AV	AV	S	S	AV	S	S	AV	AV	AV	S	N	N	AV	S	AV	S	S-9 AV-13 N-3
Eu e os outros	Partilha material com os colegas	S	S	S	AV	S	AV	S	S	S	AV	AV	S	N	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S-18 AV-4 N-3
	Resolve conflitos autonomamente	NO	NO	NO	N	N	N	AV	NO	NO	NO	AV	AV	NO	NO	N	AV	NO	NO	N	N	N	N	NO	AV	N	S-0 AV-5 N-9 NO-11
	Respeita o professor	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	AV	S	S	S	S	S	S-24 AV-1 N-0
	Respeita os colegas	AV	S	AV	AV	AV	AV	S	S	S	S	AV	AV	S	AV	AV	S	S	AV	AV	AV	AV	AV	AV	S	S	S

Legenda: S – Sempre; AV – Às vezes; N – Não; NO – Não observado.

		Grelha de Registo de Observações - Expressão Oral																								TOTAL	
		A.	A. E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.		St.
Reação dos recetores	Capta o interesse do público	N	N	S	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S	N	S	N	S - 8 N - 17

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não

Anexo I. Grelha de registo de observações do Português – Leitura

		Grelha de Registo de Observações - Leitura																								TOTAL	
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C	M.L.	N.	R.	R. F	R. M	R. S.	Ros.	S.		St.
Fluência	Lê de forma corrente	CD	S	CD	N	S	CD	CD	S	N	CD	NO	S	NO	S	N	CD	CD	S	S	N	N	S	CD	NO	N	S - 8 CD - 8 N - 6 NO - 3
	Lê de forma expressiva (intensidade, entoação...)	CD	CD	CD	CD	S	CD	N	S	N	CD	NO	S	NO	S	CD	N	CD	S	S	CD	N	S	N	NO	N	S - 6 CD - 9 N - 7 NO - 3
	Respeita a pontuação	CD	S	N	CD	S	CD	S	S	CD	S	NO	S	NO	S	S	CD	S	S	S	CD	N	S	CD	NO	N	S - 12 CD - 7 N - 3 NO - 3
Articulação	Articula corretamente	CD	S	CD	CD	CD	CD	CD	S	CD	N	NO	S	NO	S	CD	CD	CD	S	CD	CD	CD	CD	N	NO	N	S - 5 CD - 14 N - 3 NO - 3
	Lê as palavras corretamente	CD	S	CD	CD	CD	CD	CD	S	CD	CD	NO	S	NO	S	CD	CD	CD	S	CD	CD	CD	CD	CD	NO	CD	S - 5 CD - 16 N - 1 NO - 3
Utiliza um volume de voz adequado		S	N	N	S	S	N	S	S	CD	N	NO	S	NO	S	CD	N	S	S	S	S	S	S	N	NO	N	S - 13 CD - 1 N - 7 NO - 3
Cumpre o tempo previsto (1 minuto)		S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	NO	S	NO	S	N	S	S	S	S	N	N	S	N	NO	N	S - 16 CD - 0 N - 6 NO - 3

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não.

Anexo J. Registo da transcrição da leitura dos alunos (exemplo)

Nome: _____
 Data: 20/03/2015 Tempo: 0.45 min

A viagem do rio

O rio nasceu entre umas
 pedras pedas e começou a andar A
 missão do rio era chegar ao mar.
 Mas o rio não tinha mapas nem
 bússola e não sabia como chegar
 ao mar Então ao longe à sua
 direita viu uma árvore e dirigiu-se
 a ela Perguntou à árvore árvore
 - Podias indicar-me o caminho para
 o mar ?
 A árvore respondeu :
 - Não sei Pergunta àquela rocha ali
 O rio olhou à sua esquerda e viu
 a rocha Foi até junto dela e
 perguntou perguntou
 - Podias indicar-me o caminho para
 o mar ?

Palavras a ler	Produção da criança
pedras	pedas
árvore	árvore
perguntou	perguntou

Comentários dos alunos:

Não "soleteou"
 Não se enganou

Observações:

Boa leitura
 Lê fluentemente, c/ entoação
 Respeita a pontuação

Anexo A. Quadro-síntese dos principais erros de leitura dos alunos

	Palavra	Leitura da palavra pelo aluno	Nº de alunos
Omissão de sons	árvore	àrve / árvre	14
	pedras	pedas	2
	perguntou	peguntou	1
	mapas	mapa	1
Substituição de sons	dirigiu-se	digigiu-se	1
	à	a	1
	até	àté	2
	àquela	aquela	2
	perguntou	percontou	1
	bússola	budila	1
	longe	longo	1
	perguntou	purguntou	1
	olhou	oiou	1
	dirigiu-se	disse	1
	à	para a	1
	rocha	[r]ocha	1
Adição de sons	junto	ao junto	1
	mar	mare	5
	bússola	bússolas	3
Alteração da ordem dos sons	perguntou	preguntou	4
Palavras não lidas	dirigiu-se	---	1
	junto	---	1

Anexo B. Grelha de registo de observações do Português – Escrita

	Grelha de Registo de Observações - Escrita																									TOTAL	
	A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C	M.L.	N.	R.	R. F	R. M	R. S.	Ros.	S.	St.		
Dá um título adequado à história	CD	S	S	CD	CD	S	CD	CD	S	CD	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S - 17 CD - 8 N - 0	
Utiliza corretamente a fórmula de abertura que foi dada	S	CD	S	S	CD	CD	CD	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 19 CD - 6 N - 0	
Respeita a sequência lógica dos acontecimentos	CD	S	S	S	S	S	S	S	N	CD	CD	S	S	S	CD	CD	CD	S	CD	S	S	S	N	S	CD	S - 14 CD - 8 N - 2	
Dá um fim à história	N	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	S	N	S	S	N	CD	CD	S	N	S	S	N	N	N	S - 11 CD - 2 N - 12	
Apresenta um problema que dá sentido à história	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	CD	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S - 0 CD - 1 N - 24
Estabelece relações de causa e efeito	N	S	CD	N	S	N	N	N	N	S	S	S	S	S	N	CD	S	S	CD	N	CD	S	N	N	N	S - 10 CD - 4 N - 11	
Cumprir a extensão pedida	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 21 CD - 0 N - 4	
Organiza corretamente as frases	N	CD	N	N	S	CD	N	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	N	CD	S	N	N	CD	S - 11 CD - 4 N - 10	
Escreve com correção ortográfica	CD	CD	CD	N	CD	CD	CD	CD	N	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	N	CD	CD	CD	CD	NO	S - 0 CD - 21 N - 3 NO - 1	

	Grelha de Registo de Observações - Escrita																								TOTAL	
	A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C	M.L.	N.	R.	R.F	R.M	R.S.	Ros.	S.		St.
Utiliza a pontuação de forma adequada	N	CD	N	N	S	N	N	S	N	S	N	CD	CD	S	N	N	S	S	CD	N	N	S	N	CD	NO	S - 7 CD - 5 N - 12 NO - 1
Realiza parágrafos	N	CD	N	N	CD	N	N	CD	N	N	N	CD	N	CD	N	N	N	CD	CD	N	N	N	CD	N	NO	S - 0 CD - 8 N - 16 NO - 1
Cuida da apresentação final do texto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NO	S - 24 CD - 0 N - 0 NO - 1

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não.

Anexo C. Levantamento e categorização dos erros ortográficos dos alunos

A Dificuldades correspondência oral-escrito	B Transcrições da oralidade	C Desconhecimento de regras fonológicas	D Desconhecimento de regras morfológica	E Ortografia específica	F Acentuação gráfica	G Maiúsculas/Minúsculas	H Unidade gráfica	I Translineação
<ul style="list-style-type: none"> - zaola (jaula) - zantar (jantar) - apalhar (apanhar) - segou (chegou) - capo (campo) - detro (dentro) - bricar (brincar) - Grade (grande) - Dese (disse) 	<ul style="list-style-type: none"> - quéquiera a comida - brobletas - ópé (ao pé) - mointo - muinto - pra (para) - à mãe e ó pai (ao pai) - colquer (qualquer) - tavam (estavam) - infeitár - entertanto - nenhuma - insima (em cima) - jala (jaula) - porgontou - perciso - soldades (saudades) - aporveitou - inteira (inteira) - tábem (disse o pai) 	<ul style="list-style-type: none"> - deichava - segint (seguinte) - contente - Afonço - felis - emporrou - gustou - mointo - borbuletas - sacodiu-se - entam - parése - rrelva - azois - casar (caçar) 	<ul style="list-style-type: none"> - daixou - tiverão - forão - deixo-se (deixou-se) - saio (saíu) - xamou - há (sua volta) - vio - fogio - dormio - comeo - consseguio - sacodio-se - sacodio - esqueser - joãosinho - sentouce - deitose - levantouse - observoas - levouas - deitarce 	<ul style="list-style-type: none"> - avia (6) - sedo - isemplo - descançar - descalsos - quizeram - dice (disse) - troce (trouxe) - cassador - cassar (caçar) - vrão (verão) - rúdiado - rapoza - atraz - vasia - descançado - comessou - prefomadas - cumprimentou-a - sopriendido - logar - boscar 	<ul style="list-style-type: none"> - éra - estáva - parése - chamádo - trãs (trás) - caido (caído) 	<ul style="list-style-type: none"> - João 	<ul style="list-style-type: none"> - derrepente - ópé (ao pé) - bemcedo - àtarde - quando-se deitou - teve dir (de ir) - reláchádamen-te - A tráz (atrás) - Àtarde 	

	- bem desposto		- esqueceuce	- reláchádamen-te - cuando - viado - ágoa				
--	----------------	--	--------------	--	--	--	--	--

Anexo D. Conceção de frase de um dos alunos¹⁷ – uso de maiúsculas em início de linha (exemplo)

2. Verifica, no texto que escreveste, se cumpriste cada um dos aspetos abaixo indicados. Assinala com X ou SIM ou NÃO.

- Deste um título à tua história?
- Escreveste um texto de acordo com as imagens?
- Respeitaste a ordem das imagens?
- Começaste as frases com letra maiúscula?
- Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?
- Fizeste os parágrafos necessários?
- Evitaste repetições de palavras?
- Escreveste corretamente as palavras?

SIM	NÃO
X	
X	
X	
X	
	X
	X
	X
X	

Corrige, no **RASCUNHO** (página 6), o que achares que pode melhorar o teu texto.

Passa o texto a limpo nas linhas que se seguem.

O menino que gosta de bolibolitas

Numa manhã, ~~liada~~ o menino ~~lanceou~~ numa ~~coitinha~~

Uma rede e o menino foi ~~dentro~~ na rede e ~~veio~~ as Bolibolitas e Florus e o menino ~~deitou~~ a sua rede e depois o Menino foi para casa. o menino ~~disse~~ à mãe ~~o~~ Pai o menino ~~perguntou~~ ao pai ~~se~~ podia jogar ~~ui~~ e o pai ~~disse~~ que sim e o menino ficou feliz e o menino foi jogar ~~ui~~ e de ~~pois~~ a mãe ~~mandou~~ o menino e o menino ~~perguntou~~ que ~~quidra~~ a camisa e a mãe ~~disse~~ que ~~era~~ ~~isso~~ e o menino ~~começou~~ a ~~pega~~ ~~avintar~~ ~~rápido~~ e o menino ~~continuou~~ a jogar ~~ui~~.

Rodrigo F.

¹⁷ Conceção indicada oralmente pelo aluno, quando questionado.

Anexo E. Conceção de parágrafo de um dos alunos¹⁸ - linha em branco no meio de um texto (exemplo)

	SIM	NÃO
• Deste um título à tua história? <input type="checkbox"/>	X	
• Escreveste um texto de acordo com as imagens? <input type="checkbox"/>	X	
• Respeitaste a ordem das imagens? <input type="checkbox"/>	X	
• Começaste as frases com letra maiúscula? <input type="checkbox"/>	X	
• Utilizaste corretamente os sinais de pontuação? <input type="checkbox"/>	X	
• Fizeste os parágrafos necessários? <input type="checkbox"/>	X	
• Evitaste repetições de palavras? <input type="checkbox"/>	X	
• Escreveste corretamente as palavras? <input type="checkbox"/>	X	

Corrige, no **RASCUNHO** (página 6), o que achares que pode melhorar o teu texto.

Passa o texto a limpo nas linhas que se seguem.

_____ o João _____

Numa manhã, o João saiu de
casa com a rede e uma jala.
Ele foi apanhar borboletas.
Depois de chegar com a
jala aberta olhou para elas,
quando apanhou uma foi-se
embora mas esqueceu a
rede. Quando chegou a
casa, olhou para trás e
viu um monte de borboletas.
Vitória, vitória acabou-se
a história.

Georgiana

Se acabares antes do tempo, relê as tuas respostas.

¹⁸ Conceção indicada oralmente pelo aluno, quando questionado.

Anexo F. Grelha de registo de observações - Matemática

		Grelha de Registo de Observações - Matemática																									TOTAL
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.	St.	
Números e Operações (NO)	Representa em linguagem matemática um número representado iconograficamente.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
	Revela compreensão do valor posicional dos algarismos.	N	N	N	N	S	N	CD	N	N	S	N	S	N	N	S	N	N	S	S	N	N	N	S	S	N	S - 8 CD - 1 N - 16
	Faz a leitura de um número por extenso.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
	Faz a leitura de um número em ordens.	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S - 22 CD - 0 N - 3
	Indica a soma das diferentes ordens de um número (ex: $100+10+9=?$; $100+7=?$).	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	N	S - 22 CD - 1 N - 2
	Indica o número representado pela soma das diferentes ordens por extenso (ex: 1 centena + 3 dezenas...).	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	N	S - 23 CD - 1 N - 1
	Manipula os algarismos de um número com 3 algarismos para formar um número maior.	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	S	N	S	N	S	N	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S - 13 CD - 0 N - 11

		Grelha de Registo de Observações - Matemática																								TOTAL		
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.		St.	
Organização e Tratamento de Dados (OTD)	Responde a questões com base na leitura e interpretação de uma tabela de frequências.	CD	CD	CD	N	S	CD	CD	S	N	CD	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	CD	S	S	N	S	N	S - 13 CD - 8 N - 4	
	Representa os dados de uma tabela de frequências absolutas num pictograma.	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 24 CD - 0 N - 1
Resolução de problemas	Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema.	N	N	N	N	S	N	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	N	S - 13 CD - 0 N - 12	
	Resolve problemas que implicam 2 passos.	N	N	N	N	S	N	S	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	N	N	S	S	N	N	S - 12 CD - 0 N - 13	
	Resolve problemas que envolvem operações de subtração.	CD	N	N	N	S	N	N	S	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	S	S	N	S	N	S	S	S - 10 CD - 1 N - 14	
	Resolve problemas que envolvem operações de multiplicação (sentido aditivo).	S	N	N	N	S	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S - 17 CD - 0 N - 8
	Resolve problemas de partilha equitativa.	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S - 18 CD - 0 N - 7
Raciocínio matemático	Explica o seu raciocínio de forma clara.	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	CD	S	N	S	S	S - 19 CD - 2 N - 4	
Comunicação matemática	Passar uma expressão em linguagem matemática para linguagem corrente.	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD	S	S	S	CD	S	CD	S	S	S	CD	S	CD	S	S	S	N	S - 11 CD - 13 N - 1	

		Grelha de Registo de Observações - Matemática																							TOTAL		
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.		S.	St.
	A partir de uma expressão matemática representada em linguagem corrente, efetuar o cálculo.	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S - 19 CD - 1 N - 5
	Expressa ideias e processos matemáticos usando linguagem e vocabulário próprio.	NO	CD	CD	N	S	N	NO	NO	N	NO	NO	S	NO	NO	CD	NO	NO	S	NO	CD	NO	NO	N	NO	N	S - 3 CD - 4 N - 5 NO - 13

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo G. Ficha de avaliação de diagnóstico de Estudo do Meio

Para te conhecermos melhor...

Este é o teu Bilhete de identidade:

Nome próprio:

Sobrenome/apelido:

Sexo:

Data de nascimento:

Dia - _____

Mês - _____

Ano - _____

Este sou eu:

Morada:

País:

Distrito:

Concelho:

Nome da mãe:

Nome do pai:

Profissão da mãe:

Profissão do pai:

O tempo e o espaço!

- Marca com um x vermelho a zona do mapa em que vives.



- Organiza os acontecimentos apresentados à direita, pela ordem em que aconteceram:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Eu nasci

Os meus avós nasceram

Entrei no 1.º ano

Os meus pais nasceram

Nasceu o meu primeiro dente

Grelha de Registo de Observações – Estudo do Meio

		A.	A. E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.	St.	TOTAL
Indica a sua data de nascimento	Identificando o dia	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	
	Identificando o mês	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	N	S - 23 CD - 1 N - 1
	Identificando o ano	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	N	CD	N	S - 19 CD - 0 N - 1
Localiza-se no tempo	Indicando o dia da semana	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
	Indicando o dia do mês	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
Organiza acontecimentos segundo uma lógica cronológica		S	S	S	NO	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S - 22 CD - 2 N - 0 NO - 1
Estabelece relações de espaço-tempo		CD	CD	CD	N	CD	N	CD	CD	N	CD	CD	CD	N	CD	CD	N	CD	N	CD	CD	N	N	CD	N	N	S - 0 CD - 15 N - 10
Indica o nome dos seus pais		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
Identifica as profissões dos seus pais		N	N	N	CD	S	N	CD	CD	N	CD	CD	N	N	CD	CD	CD	N	N	CD	CD	CD	CD	CD	CD	S	S - 2 CD - 14 N - 9
Reconhece as partes constituintes do seu corpo		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
Representa graficamente o seu corpo		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo I. Planificação da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro

Objetivos específicos / Descritores de desempenho	Estratégias/Procedimentos	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação		
				Indicadores	Instrumentos	Intervenientes
<p>I – Participar adequadamente na sessão de teatro.</p> <p>II – Explorar as potencialidades expressivas do corpo e voz,</p> <p>III – Atribuir funções imaginárias ao espaço e aos objetos.</p> <p>IV – Improvisar a partir de indutores.</p>	<p>Organização do espaço Sob orientação do professor, os alunos organizam a sala, recolhendo mesas e cadeiras a um dos cantos do espaço, tornando-o mais amplo e adequado às atividades que serão desenvolvidas;</p> <p>Roda inicial Os alunos reúnem-se com o professor numa roda inicial. São apresentados alguns dos objetivos da sessão. Este é, também, o espaço para os alunos colocarem questões e esclarecerem eventuais dúvidas. É sublinhada a importância das sessões de teatro para se testarem ideias e quebrarem barreiras entre o grupo, sendo importante o envolvimento de todos os alunos nas mesmas.</p> <p>Aquecimento corporal e vocal O professor indica que os alunos se devem dispersar pela sala, caminhando no seu ritmo normal de andar, como se passeassem por uma cidade. Enquanto caminham, dá algumas instruções que</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rádio/leitor de CDs. • Faixas de música. • Colher. • Cartões para improvisação 	<p>I.1 – É participativo.</p> <p>I.2 - Respeita a participação do colega.</p> <p>I.3 - Executa as instruções dadas.</p> <p>I.4 - Participa na organização do espaço e materiais.</p> <p>I.5 – Cumpre as regras definidas</p> <p>II.1 - Explora as potencialidades expressivas do corpo.</p> <p>II.2 - Explora as potencialidades expressivas da voz</p> <p>III.1 - Atribui funções imaginárias aos objetos</p> <p>III.2 - Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo. • Grelha de observações 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor. • Alunos.

	<p>deverão ser tidas em conta durante a atividade, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma palma – imobilizar (“o semáforo está vermelho para os peões”). • Duas palmas – voltar a caminhar. <p>Numa fase posterior indica, por etapas, que após bater uma palma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abracem o primeiro colega que encontrarem, como se não o vissem há muito tempo. • Cumprimentem, de forma formal (com “passou-bem”), o primeiro colega que encontrarem. • Se sentem num “banco de jardim” (chão). • Virem imediatamente à direita. • Que acelerem o passo, como se estivessem atrasados para apanhar o autocarro. <p>Para a realização de exercícios de aquecimento vocal o professor indica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrou no autocarro alguém a ouvir música demasiado alta. É importante pedir-lhe que faça silêncio - treino da respiração abdominal (inspirar e expirar durante o máximo de tempo possível e controladamente fazendo o som “s”, “z” e “ch”). <p>“Colher?! Mas... Isto não é uma colher...”</p>	10’		<p>IV.1 - Improvisa a partir de indutores</p> <p>IV.2 - Recorre à expressão oral durante as improvisações</p>		
--	---	-----	--	---	--	--

	<p>É indicado que os alunos acabam de entrar num restaurante onde nem tudo o que parece é... Sentados em roda, os alunos têm a oportunidade de manipular uma colher (colocada no centro da mesma), imaginando uma outra funcionalidade para este objeto. Para o efeito, devem apresentar uma situação que evidencie as novas funções atribuídas à colher. A participação nesta atividade será opcional, pelo que somente os alunos que se voluntariarem terão que participar.</p> <p>Improvisação</p> <p>O professor sugere que cada aluno se junte ao colega que abraçou no “passeio” pela cidade. Cada par deve juntar-se a um outro par formando-se grupos de quatro elementos.</p> <p>Uma vez que nesta “cidade fantástica” existem seres “maravilhosos”, o professor sugere que é o momento de conhecê-los. Para o efeito, a cada grupo são entregues, de forma aleatória, 4 cartões de palavras, de acordo com a seguinte orientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duas estrelas amarelas (personagens). • Uma estrela vermelha (local da ação). • Uma estrela azul (ação que deverá ser improvisada). <p>São dados 10 minutos para que os alunos preparem as suas improvisações com base nos indutores atribuídos. No final deste tempo a turma reúne-se em</p>	25'				
--	--	-----	--	--	--	--

	<p>semicírculo, e os vários grupos apresentam as suas improvisações.</p> <p>Momento de relaxamento O dia está prestes a terminar e a viagem também, O professor pede que os alunos parem e olhem o pôr-do-sol. Posteriormente é indicado que comecem a caminhar de volta a casa. Lentamente, uma vez que o cansaço deste dia começa a pesar. Chegados a casa, os alunos deitam-se lentamente na “cama” devendo refletir acerca do “dia” que passou. O professor indica que todos acabaram por adormecer, silenciosamente.</p> <p>Roda final Os alunos reúnem-se com o professor numa roda que finaliza a sessão de teatro. Nela são abordados aspetos relativos aos exercícios realizados, efetuando-se, através de uma conversa em grande grupo, a auto e hétero avaliação da sessão. O docente procura, ainda, que os alunos identifiquem as potencialidades e as dificuldades encontradas ao longo da sessão, pedindo-lhes que perspetivem que outro tipo de atividades poderão ser realizadas</p> <p>Organização do espaço É pedido que os alunos reorganizem a sala, dando-se por terminada a sessão.</p>	5'				
		10'				
		5'				

Anexo J. Diário de bordo da sessão de avaliação diagnóstica em Teatro

Diário de Bordo				
Sessão de avaliação diagnóstica em teatro				
Data: <u>19/03/2015</u> N.º de alunos: <u>20</u> Espaço: <u>Sala de Aula</u> Registo: <u>Vídeo</u>				
Tempo		Notas do Plano	Descrição	Inferências
Previsto	Utilizado			
3'	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o trabalho que será desenvolvido. • Apresentar as disciplinas do currículo que abordaremos ao longo da nossa intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comecei por reforçar a ideia de que, após a interrupção letiva da páscoa, iremos trabalhar diariamente com os alunos e que as atividades seguintes serviriam sobretudo para nos conhecermos melhor. • Comparei a intervenção que iniciaremos em abril com o trabalho diário desenvolvido com a professora titular da turma. Com base nesta comparação pedi que os alunos indicassem quais serão, então, as disciplinas do currículo que deverão ser trabalhadas. <ul style="list-style-type: none"> ○ N.: "<u>Matemática</u>". ○ R. F.: "<u>Português</u>". ○ G.: "<u>Estudo do Meio</u>".* <p>Após pedir mais sugestões, os alunos começaram a enumerar os restantes blocos existentes no horário da turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ros.: "<u>Oferta Complementar</u>". ○ R.: "<u>Expressões</u>". <p>Quando perguntei o que podemos enquadrar em "Expressões" surgiram as seguintes respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ N.: "<u>Música</u>". ○ I.: "<u>trabalhos manuais</u>".** 	<p>* O facto de os alunos terem respondido imediatamente Matemática, Português e Estudo do Meio poderá relacionar-se com o facto de estas disciplinas serem o foco principal da professora titular da turma.</p> <p>** Esta resposta revela que os alunos desconhecem o currículo e não têm a noção de quais são as disciplinas que lhes devem ser proporcionadas pela Escola. Assim, usam também a</p>

			<p>o St.: “Teatro”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pegando na resposta da St., indiquei que, em seguida, realizaríamos uma sessão de teatro. O Nuno sugeriu imediatamente que deveríamos aproveitar a sessão de teatro para “preparar um teatro para apresentar à escola”. Indiquei, então, que essa poderá ser uma possibilidade futura, mas que as sessões de teatro serão importantes para trabalharmos a expressão corporal, a voz e a criatividade. • Os alunos mantiveram-se atentos, com uma postura adequada ao contexto. 	<p>terminologia mais recorrente entre os adultos, que se referem às Artes Plásticas como “trabalhos manuais” (generalizando uma das vertentes desta disciplina à disciplina propriamente dita). No entanto, é importante referir que a professora titular da turma promove, também no âmbito das Artes Plásticas, atividades de promoção da cultura visual dos alunos.</p>
5’	8’	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do Espaço. • Dar indicações faseadas para os alunos arrumarem os materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei se, tendo em conta que iríamos realizar uma sessão de teatro, os alunos consideravam que o espaço se encontrava organizado de uma forma conveniente. Em uníssono responderam que não. Nesse momento, o M. C. sugeriu que <u>deveríamos deslocar-nos para o polivalente da escola, uma vez que aquele espaço já estava vazio e assim não precisaríamos de “desarrumar a sala”</u>.* Expliquei que o espaço em questão não tem as condições necessárias para uma sessão de teatro e que a sala de aula não tem que servir apenas para os alunos se sentarem nas suas carteiras estudando Matemática, Português ou Estudo do Meio. Como veríamos em seguida, a sala de aula pode ser “transformada” para nela se realizarem múltiplas atividades que, como falámos anteriormente, fazem parte do currículo e devem ser realizadas na escola. • Sugeri que, para começar, cada aluno pegasse na sua mochila e a arrumasse num dos cantos da sala (onde a minha já se encontrava também arrumada). Os alunos cumpriram a indicação de uma forma adequada. 	<p>* A sugestão do M. C. poderá relacionar-se com o facto de as sessões de dança dinamizadas por uma estagiária de um curso profissional do agrupamento decorrerem nesse mesmo polivalente.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Pedi que os alunos sugerissem algo que pudéssemos fazer em seguida para tornar o espaço mais amplo. O R. S. começou a arrastar a mesa, parando quando lhe pedi que não o fizesse. Indiquei que fossem os alunos da fila de trás a começar a encostar as suas mesas e cadeiras à parede. Um dos alunos tomou a iniciativa de encaixar as cadeiras umas nas outras e eu aceitei. • Quando viram que os colegas da fila de trás estavam prestes a concluir a tarefa, os alunos das restantes filas começaram a fazer o mesmo, sem que lhes tivesse dado qualquer indicação. • <u>O B. atirou-se para o chão e não contribuiu para o cumprimento da tarefa.</u>** • O R. M., o B., O R. S. e o Du. começaram a tentar atrapalhar os colegas e a desarrumar as mesas já recolhidas. • Pedi que, à medida que terminassem a tarefa se fossem sentando no chão. O B, o R. F., a G., a Ma., o G. S. e o R. S. começaram a atirar-se para o chão, a dar cambalhotas e a rebolar para debaixo das mesas já arrumadas. A professora titular da turma interveio, pondo o R. S. de castigo e impedindo que, durante alguns minutos, participasse nas dinâmicas da sessão. 	<p>** Não foi a primeira vez que vi o B. atirar-se para o chão. Em outras ocasiões, quando a professora vira costas ou quando as atividades não obrigam a que esteja sentado na sua carteira, o aluno tem atitudes idênticas, sendo constantemente repreendido pela orientadora cooperante.</p>
5'	7'	<ul style="list-style-type: none"> • Roda Inicial • Explicitar a relevância da organização do espaço (dar feedback sobre o que aconteceu na fase anterior da aula). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentei-me no chão e pedi que os alunos se juntassem a mim, formando uma roda. Os alunos começaram a acumular-se ao meu lado, à minha frente e alguns tentaram sentar-se no meu colo. Pedi que olhassem em volta e vissem o espaço que poderíamos ocupar. Os alunos começaram a afastar-se, alargando a “roda”. • O R. M. permaneceu, ao longo deste tempo, debaixo de uma das mesas da sala. Alguns alunos mostraram dificuldades em integrar-se na roda, permanecendo atrás de colegas com os quais, diariamente, estabelecem 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir duas ou três regras que devem ser tidas em conta na sessão de teatro. • Esclarecer dúvidas dos alunos. 	<p>relações de maior proximidade (nomeadamente o G. O. Que se posicionou atrás do M. L.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disse que, na roda, tínhamos que nos ver uns aos outros e o G. O. decidiu sentar-se num dos espaços do círculo que continuava vazio. • Perante a dificuldade persistente de os alunos formarem uma roda, senti a necessidade de pedir que se levantassem, dessem as mãos e, já em círculo, se sentassem novamente. Alguns alunos, nomeadamente o R. F., a D. e a R., atiraram-se para o chão, deslizando até ao centro da roda. Pedi que estes alunos se sentassem de novo, desta vez adequadamente. • Informei que esta será a forma como iniciaremos todas as sessões de teatro: organização do espaço seguida de roda inicial. Disse também que nas sessões seguintes será importante que os alunos colaborem e mantenham uma postura adequada, evitando-se as confusões anteriores (recuperaram-se algumas regras de comportamento). • Disse que uma vez que não devemos andar aos gritos e que eu não gosto de gritar, todos devemos falar “baixinho” e que a própria sessão de teatro teria momentos mais calmos e momentos de maior agitação, havendo tempo para tudo. • Perguntei se os alunos queriam colocar questões. Nenhum colocou. • Disse que a aula seria uma viagem, dando início à etapa seguinte. <p>• Entretanto a J. abandonou a roda para ir à casa-de-banho.</p> <p>• À exceção da St., do G. S., do G. O. do M. L. e da J., todos os alunos se revelaram incapazes de aguardar a sua vez para participar, interrompendo-se uns aos outros.</p>	
--	--	--	---	--

10'	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento corporal e vocal • Passeio por uma “cidade fantástica”. <ul style="list-style-type: none"> ○ Semáforo vermelho para peões (imobilizar – efeito estátua).* ○ Abraçar o colega.** ○ Sentar-se num “banco de jardim”.*** ○ Virar à direita.**** ○ Acelerar.***** ○ Exercícios de respiração.***** 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedi que os alunos se imaginassem numa “cidade fantástica”. • Como se estivessem a acordar, pedi que os alunos se espreguiçassem e bocejassem expressivamente. O R. F. não cumpriu as indicações dadas. • Pedi que os alunos circulassem pelo espaço, em silêncio e em diferentes direções. Nenhum aluno cumpriu a indicação relativamente ao silêncio e a maioria preferiu circular em grupo, havendo espaços da sala vazios. Perguntei-lhes se quando andam sozinhos na rua, sem conhecerem as pessoas que circulam à sua volta, costumam falar sozinhos. Todos ignoraram a observação e continuaram a falar, rir e alguns a gritar. • O B., o R. M., o Rodrigo S., o R. F., a D. e o D. atiraram-se para o chão, com a intenção de rasteirar alguns colegas. O R. M. empurrou o M. C.. A professora pediu que o R. M. se sentasse durante alguns minutos. <p>* Ao sinal indicado, todos os alunos pararam. No entanto a reação foi um pouco lenta. Apenas a St., o N. e o M. C. tiveram uma reação imediata. <u>O M. L. foi o último aluno a imobilizar, reagindo ao sinal apenas 6 segundos depois de este ter sido emitido.*</u></p> <p>Durante os instantes em que deveriam permanecer imóveis, a D., o R. S. e o R. F. revelaram dificuldades de concentração, mexendo os membros dos seus corpos.</p> <p>Ao sinal para voltarem a circular pela sala, a D. atirou-se para o chão, tentando rasteirar um colega. A professora pediu que se sentasse durante alguns minutos para refletir acerca das suas atitudes anteriores.</p> <p>** Quando indiquei que, após o sinal, os alunos teriam que abraçar o primeiro colega que encontrassem como se já não o vissem há muito tempo, todos optaram por procurar colegas com quem têm, no dia-a-dia,</p>	<p>As atitudes manifestadas ao longo deste momento poderão ser reveladoras do facto de os alunos nunca terem participado em dinâmicas idênticas a esta.</p> <p>* É provável que a reação de imobilidade do M. L. não tenha sido propriamente ao meu sinal mas sim ao facto de todos os outros colegas já se encontrarem imóveis. O mesmo terá acontecido com outros alunos.</p>
-----	-----	---	---	---

			<p>maior proximidade. Assim, nenhum aluno cumpriu a indicação corretamente.</p> <p><u>A partir deste momento, todos começaram a deslocar-se aos pares.**</u></p> <p>*** Após o sinal, o R. F., o B. e o Du. atiraram-se para o chão e ali ficaram deitados até à indicação seguinte. À exceção da J., da Ma. e da I., que simularam sentar-se num banco de jardim, todos os restantes alunos sentaram-se diretamente no chão, de pernas “à chinês”.</p> <p>**** Após o sinal que indicava que deveriam virar à direita, o A. o G. O. e a M. viraram à esquerda, retomando logo de seguida o sentido dos restantes colegas. A St. hesitou, mas acabou por virar à sua direita.</p> <p>***** Quando indiquei que já estavam atrasados para apanhar o autocarro e que, por isso, deveriam começar a acelerar, a maioria dos alunos começou a correr, a saltar e a gritar, desestabilizando a dinâmica.</p> <p>***** Os alunos cumpriram corretamente os exercícios de respiração que fui exemplificando. No entanto todos se riram bastante e acabaram por exagerar na quantidade de vezes que deveriam produzir um determinado som.</p>	<p>** Provavelmente para, no caso de a indicação ser repetida, poderem abraçar o colega que escolheram.</p>
10'	7'	<ul style="list-style-type: none"> • “Colher?! Mas... isto não é uma colher...” • Indicar que a viagem será interrompida para uma visita ao restaurante da cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Disse que, em seguida, entraríamos num restaurante onde nem tudo é o que parece. Pedi que os alunos se sentassem novamente no chão, em torno de uma concha de sopa que deveria ser encarada como o centro da nossa “roda”. Perguntei aos alunos que objeto era aquele. Em unísono responderam “é uma colher de sopa”. Perguntei se tinham a certeza. Todos responderam que sim. “Mas se não for uma colher de 	

		<p>onde nem tudo é o que parece.</p>	<p>sopa? O que poderá ser aquele objeto?”, perguntei. Pedi que imaginassem que resposta poderiam dar à minha pergunta e, se quisessem, fossem ao centro da roda mostrar aos colegas que outro objeto poderia ser aquela concha de sopa. Os alunos que se voluntariaram para apresentar uma nova funcionalidade para o objeto em questão foram os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ M. – colher de sopa. ○ R. S. – chapéu (põe a colher na cabeça e ri-se perdidamente, deitando também a língua de fora). ○ N. – ancinho para lavrar a terra (manuseia a concha de sopa como se, de facto, fosse um ancinho. No entanto, a sua expressão facial não acompanha a “transformação” do objeto). ○ J. – taco de golfe. ○ M. C. – colher de sopa (revela-se bastante tímido e retraído enquanto permanece no centro da roda). ○ É. – Batedeira. ○ G. O. – ventoinha. <p>No geral foram todos pouco expressivos.</p> <p>Nota: Desta vez, a formação da roda foi mais rápida que na fase anterior da aula. Ao longo da atividade os alunos começaram a tentar sair da roda. O R. M. vaiou a apresentação de alguns colegas. Repreendi-o, dizendo que nas sessões de teatro todos devemos experimentar e apresentar as nossas ideias e que ninguém tem o direito de maltratar os colegas por isso.</p>	
--	--	--------------------------------------	---	--

25'	33'	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisações • Os alunos devem juntar-se ao colega que abraçaram na primeira etapa da aula. • Juntar dois pares formando-se grupos de 4 elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedi que os alunos abandonassem o “restaurante” e procurassem o amigo que abraçaram numa das fases anteriores da sessão. Juntos, deveriam continuar a viagem pela “cidade fantástica”. • De forma aleatória, juntei cada dois pares, formando cinco grupos de 4 alunos e atribuindo-lhes espaços da sala para trabalharem de seguida. Alguns alunos mostraram-se desde logo descontentes com o grupo em que calharam. • O R. S. empurrou novamente o M. C. contra a esquina de uma mesa, acabando por magoá-lo na cabeça. Enquanto o M. teve que abandonar a dinâmica por chorar compulsivamente, o R. S. abandonou-a definitivamente, por castigo imposto pela professora. • Desloquei-me ao espaço da sala em que cada grupo se encontrava e pedi aos seus elementos que retirassem da “caixa constelação” quatro estrelas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Duas estrelas amarelas (personagens). ○ Uma estrela vermelha (local da ação). ○ Uma estrela azul (ação que deverá ser improvisada). • Enquanto dei indicações relativas ao trabalho que os grupos deveriam fazer com as estrelas que lhes tinham sido atribuídas, todos demonstraram dificuldades em manter-se atentos. • A R. e a St., que integravam o mesmo grupo, começaram a discutir (aparentemente por terem discordado sobre quais estrelas deveriam ter retirado da caixa). A St. acabou por ser posta de parte pelo grupo e a R., por não aceitar algumas das decisões dos restantes colegas, acabou por abandonar a tarefa por sua vontade. As duas alunas decidiram não participar nas apresentações à turma que se seguiram. 	
-----	-----	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Durante a preparação da improvisação, o N., o B., o R. M. e o Du. tentaram atrapalhar o trabalho de colegas de outros grupos. Os grupos revelaram grandes dificuldades de entendimento. • Passando às apresentações: <ul style="list-style-type: none"> ○ Grupo 1 (N., B. e Du.) – Começaram por se mostrar envergonhados por se exporem perante os restantes colegas da turma. Inicialmente, simularam uma luta entre si. O Du. retraiu-se, virando-se de costas para o público e acabando por não cumprir com o que tinha combinado com os colegas. O N. e o B. pediram para não apresentarem. Indutores: Madrasta, Feiticeiro, Cabana Assombrada, Casar. ○ Grupo 2 (G., R. M. e M.) – A Ros. interpretou a personagem que definiu com o grupo (um apresentador de circo). A M. riu-se durante toda a apresentação do seu grupo, tornando impercetível tudo aquilo que disse. O R. M. sentou-se gozando com as colegas. Indutores: Princesa, Padre, Circo, Festejar. ○ Grupo 3 (Ma., I., G. S., R. F.) – Percebeu-se qual o papel de cada aluno nesta situação. Existiu um diálogo coerente entre as personagens. O R. F. riu-se durante toda a apresentação. Indutores: Cavaleiro, Médico, Duende, Torre, Amaldiçoar. ○ Grupo 4 (Ros, D., É., J.) – Também se percebeu qual o papel de cada aluna nesta situação. Além disso, o grupo apropriou-se do espaço, imaginando que ali era um deserto e movimentando-se de acordo com o enredo que criaram. Indutores: Fada Madrinha, Bruxa, Anão, Deserto, Matar. ○ Grupo 5: Por causa da desistência da St. e da R., apenas o M. L. e o G. O. participaram neste momento da sessão. Percebeu-se 	
--	--	--	---	--

			<p>perfeitamente qual o papel que desempenhavam nesta improvisação. No entanto, a apresentação foi claramente prejudicada pelas desistências que referi. Não existiu qualquer diálogo durante a apresentação.</p> <p>Indutores: Cabeleireiro, Velho, Palhaço, Praia, Oferecer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O R. M. vaiou, novamente, os colegas durante as suas apresentações. A maioria dos alunos riu-se constantemente das apresentações a que assistiu. 	
5'	0'	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à calma/relaxamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Por falta de tempo, tive que abdicar deste momento da sessão. 	
10'	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Roda Final • Pedir que os alunos comentem a sessão de teatro. • Dar um feedback relativamente a tudo o que aconteceu ao longo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedi que os alunos voltassem a reunir-se em círculo, tal como iniciámos a sessão de teatro. Apesar de terem revelado, mais uma vez, dificuldades em formarem um círculo, desta vez o processo foi mais rápido e com menos conflitos. • Comecei por dizer-lhes que era o momento de fazermos uma retrospectiva da sessão, avaliando tudo o que se passou ao longo da mesma. A primeira questão que coloquei foi "<i>o que é que vocês acham do que se passou aqui hoje?</i>": <ul style="list-style-type: none"> ○ R.: "<i>Bem</i>". <p>Quando pedi que justificassem as suas opiniões, a aluna continuou:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ R.: "<i>Correu bem a parte dos atores que fizeram os teatros</i>". ○ R. F.: "<i>Os teatros de alguns meninos correram bem</i>". ○ R. S.: "<i>Eu gostei do teatro da J., da D...</i>". ○ J.: "<i>Eu gostei dos teatros dos outros. Alguns ficaram muito bem. E gostei muito do nosso teatro</i>". 	

			<p>Quando disse que podiam destacar, também, os aspetos negativos da sessão, registaram-se as seguintes participações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ R. M.: “<i>O meu comportamento foi errado</i>” ○ Du.: “<i>Eu também me portei mal. Mas eu não quero que haja mais peças de teatro porque tenho vergonha</i>”. ○ D.: “<i>Eu também tenho um bocadinho de vergonha</i>”. <p>Perguntei à St. e à R. porque não tinham participado nas improvisações do final da sessão. As respostas foram as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ St.: “<i>Então, foi porque a R. disse que eu disse para ela tirar todas as estrelas. E eu não disse</i>”. ○ R.: “<i>Eu ouvi mesmo a St. dizer isso. Não participei porque estava chateada</i>”. <ul style="list-style-type: none"> • O R. M. começou, mais uma vez, a gozar com colegas, chamando-lhes nomes e vaiando quem tentava participar. Relembrei-o do pedido de desculpas que tinha acabado de fazer e disse que quando pedimos desculpas devemos ter consciência que esse é um comportamento que deve ser alterado e fazer mesmo por alterá-lo. • Terminei a sessão dizendo que eu gosto muito de sessões de teatro e que, ao contrário do que foi dito, não tínhamos feito nenhuma <i>peça</i> e que o teatro não se resume a peças de teatro (falei na importância de, nestas sessões, trabalharmos o corpo, a voz, a criatividade...). Disse, ainda, que o trabalho realizado numa sessão de teatro é muito importante e que, por isso, todos devem encará-lo com seriedade e empenhar-se tanto como se empenham em outras disciplinas, uma vez que há uma série de parâmetros que terão que ser melhorados e as sessões de teatro poderão ser o espaço certo para trabalharmos nessa melhoria. 	
--	--	--	--	--

			Finalmente, disse que não tinha gostado de “gritar” (falar alto) ao longo da sessão e que espero que em próximas sessões de teatro todos venham mais disponíveis (devendo evitar discussões, agressões, etc.).	
5'	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Dar indicações faseadas para os alunos arrumarem os materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A organização do espaço decorreu sem problemas. Alguns alunos decidiram não participar, uma vez que já tinha tocado para o intervalo (R. M., B.). 	

Anexo K. Grelha de registo de observações – Teatro

		Grelha de Registo de Observações - Teatro																							TOTAL			
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	Ê.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.		S.	St.	
Competências Transversais	Participa por iniciativa própria	F	F	NR	CD	F	NR	R	R	NR	CD	CD	R	F	NR	NR	R	CD	R	R	R	R	R	NR	F	CD	R - 9 CD - 5 NR - 6	
	Participa quando solicitado	F	F	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	F	R	R - 20 CD - 0 NR - 0
	Respeita a participação do colega	F	F	NR	NR	F	NR	CD	CD	R	R	CD	R	F	CD	CD	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	CD	F	R	R - 6 CD - 8 NR - 6	
	Ouve o professor sem interromper	F	F	NR	CD	F	CD	R	CD	R	R	R	R	F	R	R	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	CD	F	R	R - 10 CD - 4 NR - 6	
	Executa as instruções dadas	F	F	CD	CD	F	NR	CD	CD	CD	R	CD	CD	F	CD	CD	CD	CD	CD	NR	NR	NR	NR	CD	F	CD	R - 1 CD - 14 NR - 15	
	Colabora com os outros	F	F	CD	CD	F	NR	R	CD	R	R	R	R	F	CD	CD	CD	CD	NR	NR	CD	NR	CD	CD	F	NR	R - 5 CD - 10 NR - 5	
	Realiza as tarefas de forma autónoma	F	F	NR	CD	F	CD	R	CD	R	R	R	R	F	CD	CD	CD	CD	NR	CD	CD	NR	CD	CD	F	NR	R - 5 CD - 11 NR - 4	
	Participa na organização do espaço e dos materiais	F	F	NR	CD	F	CD	R	R	R	R	R	R	F	CD	R	R	R	CD	CD	CD	CD	CD	CD	F	R	R - 10 CD - 9 NR - 1	
	Cumprir as regras definidas	F	F	NR	NR	F	NR	CD	CD	R	R	CD	R	F	CD	CD	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	CD	F	R	R - 5 CD - 6 NR - 9	
	Avalia o seu desempenho (autoavaliação)	F	F	NR	NR	F	CD	NR	NR	NR	NR	NR	R	F	NR	NR	NR	NR	NR	CD	NR	CD	NR	NR	F	R	R - 2 CD - 3 NR - 15	
Avalia o desempenho dos colegas (heteroavaliação)	F	F	NR	NR	F	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	F	NR	NR	NR	NR	NR	CD	CD	NR	NR	NR	F	NR	R - 1 CD - 2 NR - 17		

		Grelha de Registo de Observações - Teatro																							TOTAL			
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	Ê.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.		S.	St.	
	Aceita opiniões sobre o seu desempenho	F	F	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	CD	NO	NO	F	NO	R-0 CD-1 NR-0 NO-19	
Desenvolvimento da capacidade de Exp. e Com.	Explora as potencialidades expressivas do corpo	F	F	NR	NR	F	NR	CD	CD	CD	CD	CD	CD	F	CD	CD	NR	CD	CD	NO	NR	NR	CD	NR	F	NO	R-0 CD-6 NR-12 NO-2	
	Explora as potencialidades expressivas da voz	F	F	NR	NR	F	NR	CD	CD	CD	NR	CD	R	F	NR	CD	NR	NR	NR	NO	NR	NR	NR	NR	NR	F	NO	R-1 CD-5 NR-12 NO-2
	Recorre à expressão oral durante as improvisações	F	F	NR	NR	F	NR	CD	CD	R	NR	R	R	F	CD	R	NR	NR	NR	NO	CD	NR	NR	NR	NR	F	NO	R-4 CD-4 NR-10 NO-2
Desenvolvimento da criatividade	Atribui funções imaginárias aos objetos	F	F	NR	NR	F	NR	CD	NR	NR	CD	NR	CD	F	NR	NR	NR	NR	CD	NR	NR	NR	CD	NR	F	NR	R-0 CD-5 NR-15	
	Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço	F	F	NR	NR	F	NR	CD	CD	NR	CD	CD	R	F	NR	NR	MR	CD	NR	NO	CD	NR	NR	NR	F	NO	R-1 CD-6 NR-11 NO-2	
	Propõe/apresenta soluções inovadoras para os desafios	F	F	NR	NR	F	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	F	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	F	NR	R-0 CD-0 NR-20
Apropriação da linguagem elementar do teatro	Improvisa a partir de indutores	F	F	NR	CD	F	NR	CD	CD	CD	CD	CD	CD	F	CD	CD	NR	CD	NR	NR	NR	NR	NR	CD	F	NR	R-0 CD-12 NR-8	
	Nomeia diferentes técnicas de representação em teatro	F	F	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	F	NO	R-0 CD-0 NR-0 NO-20	
	Nomeia diferentes funções/tarefas do teatro	F	F	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	F	NO	R-0 CD-0 NR-0 NO-20	

Legenda: R – Realiza; CD – Realiza com dificuldade; NR – Não realiza; NO – Não observado.

Anexo M. Grelha de registo de observações – Música

	Grelha de Registo de Observações – Música																								TOTAL	
	A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C	M.L.	N.	R.	R.F	R.M	R.S.	Ros.	S.		St.
Reproduz vocalmente motivos e frases melódicas de uma canção mediante um modelo	NO	S	NO	S	S	NO	S	S	NO	NO	S	S	NO	S	S	CD	NO	NO	S	CD	NO	NO	S	S	S	S - 13 CD - 2 N - 0 NO - 10
Reproduz vocalmente melodias e ritmos com diferentes andamentos mediante um modelo	NO	S	NO	S	S	NO	S	S	NO	NO	S	S	NO	S	S	CD	NO	NO	S	S	NO	NO	CD	S	S	S - 13 CD - 2 N - 0 NO - 10
Interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmica	NO	S	NO	S	CD	NO	S	S	NO	NO	CD	S	NO	S	S	CD	NO	NO	S	CD	NO	NO	S	S	S	S - 11 CD - 4 N - 0 NO - 10
Marca o primeiro tempo do compasso, a pulsação e a divisão do tempo	NO	S	NO	S	S	NO	S	S	NO	NO	CD	S	NO	S	S	S	NO	NO	CD	S	NO	NO	S	S	S	S - 13 CD - 2 N - 0 NO - 10
Reproduz padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando percussão corporal	NO	S	NO	CD	CD	NO	S	S	NO	NO	S	S	NO	S	CD	CD	NO	NO	CD	CD	NO	NO	CD	S	S	S - 8 CD - 7 N - 0 NO - 10
Marca o ritmo de uma melodia com palmas	NO	S	NO	S	S	NO	S	S	NO	NO	S	S	NO	S	S	S	NO	NO	S	S	NO	NO	S	S	S	S - 15 CD - 0 N - 0 NO - 10

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado

Anexo N. Grelha de registo de observações - Educação Física

	Grelha de Registo de Observações – Educação Física																								TOTAL	
	A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.		St.
Coopera com os colegas	NO	NO	CD	CD	NO	N	S	CD	S	S	S	S	F	CD	CD	CD	S	CD	CD	CD	N	CD	CD	NO	S	S-6 CD-11 N-2 NO-4
Executa as instruções dadas	NO	NO	CD	N	N	N	CD	CD	S	S	S	S	F	CD	CD	S	S	CD	CD	N	N	N	S	NO	S	S-7 CD-7 N-6 NO-3
Cumprir as regras definidas	NO	NO	N	CD	CD	CD	S	S	S	S	S	S	F	CD	CD	S	S	CD	N	N	N	N	S	NO	S	S-10 CD-6 N-5 NO-3
É flexível	NO	NO	S	N	S	S	S	N	S	CD	S	CD	F	CD	CD	CD	CD	S	N	S	S	S	N	NO	CD	S-10 CD-7 N-4 NO-3
Rasteja deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés	NO	NO	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NO	S	S-21 CD-0 N-0 NO-3
Salta de um plano superior, realizando meia pirueta	NO	NO	S	CD	S	S	S	CD	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S	N	S	S	S	CD	NO	CD	S-16 CD-4 N-1 NO-3
Salta de um plano superior, realizando uma pirueta	NO	NO	S	N	S	CD	S	N	S	CD	S	S	F	CD	CD	N	CD	S	N	S	S	S	N	NO	N	S-10 CD-5 N-6 NO-3
Equilibra-se na receção em pé após o salto	NO	NO	S	N	S	CD	S	N	CD	N	CD	CD	F	N	CD	N	CD	S	N	S	S	CD	N	NO	N	S-6 CD-7 N-7 NO-3

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NO – Não observado.

Anexo O. Potencialidades e fragilidades da turma (diagnose completa)

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelo professor. • Gestão e organização do material escolar. • Envolvimento nas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras de participação na sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeito pela vez do outro. ▪ Aguardar pela sua vez para intervir. • Gestão do tempo (dificuldade em concluir as atividades dentro do prazo estipulado). • Autonomia na realização das tarefas. • Participação na gestão das atividades e do tempo. • Relação entre pares. • Gestão de conflitos
Português	<p><u>Compreensão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de instruções e preenchimento de textos lacunares com base na escuta. • Identificação do local e do tempo de uma ação narrada e do sentido de diálogos entre personagens (se discutem, se conversa, se se elogiam, etc.). <p><u>Expressão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de conteúdos seguindo uma ordem de ideias sequencial. <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa para a leitura. • Fluência. <p><u>Compreensão leitora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão literal. <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivação pela escrita. • Produção espontânea de textos 	<p><u>Compreensão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Associação entre o registo iconográfico de uma história e a sua versão contada. <p><u>Expressão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação discursiva confusa. • Volume de voz (demasiado baixo). • Entoação. • Ritmo (lento, com hesitações e algumas pausas). • Postura rígida. • Gesticulação (pobre ou inexistente). • Olhar localizado/ circunscrito (geralmente na direção da professora ou do chão). <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de palavras. • Volume de voz desadequado (demasiado baixo). • Expressividade. <p><u>Compreensão leitora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reorganização da informação de um texto. • Compreensão inferencial. • Compreensão crítica. <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um enredo com relações de causa-efeito. • Noção de frase e de parágrafo. • Aplicação das regras de pontuação. • Correção ortográfica. • Planificação e revisão textual.

Matemática	<p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de operações de adição. • Utilização de estratégias de cálculo mental. <p><u>Geometria e medida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação da medida tempo em relógios analógicos e digitais. <p><u>Organização e tratamento de dados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação gráfica de dados. 	<p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do valor posicional dos algarismos. • Resolução de operações de subtração. <p><u>Geometria e medida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Associação de horas marcadas num relógio analógico ao período do dia a que estas poderão corresponder. <p><u>Resolução de problemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do objetivo do problema. • Identificação da informação relevante do problema. • Resolução de problemas que envolvem mais do que um passo. <p><u>Capacidades transversais da matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação matemática. • Raciocínio matemático.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das suas características identitárias. • Noção de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de espaço. • Associação espaço-tempo. • Consolidação de conteúdos anteriores.
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação pela prática do teatro. • Organização do espaço adequando-o a uma sessão de teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração das potencialidades expressivas do corpo. • Exploração das potencialidades expressivas da voz. • Utilização da expressão oral em situações de improvisação/ jogo dramático. • Improvisação a partir de indutores. • Utilização da terminologia específica do teatro.
Artes Plásticas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de diferentes elementos visuais a partir da observação de imagens. • Utilização de diferentes elementos visuais (como cor, linha, forma e textura). • Utilização de diferentes materiais (como lápis de carvão, pastel, tintas, aquarelas, etc.) • Utilização de diferentes técnicas (como o desenho, a pintura e a colagem). • Facilidade na representação da figura humana (em composições plásticas como o retrato, o autorretrato e a caricatura). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos vários tipos de linha (sobretudo a distinção entre linhas verticais e linhas horizontais). • Nomeação de diferentes texturas
Música	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução vocal de motivos e frases melódicas de uma canção. • Reprodução vocal de melodias e ritmos em diferentes andamentos. • Respeito pela estrutura rítmica de uma canção. • Marcação do ritmo de uma canção. • Marcação da pulsação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando a percussão corporal em eco.
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação pela prática da Educação Física. • Resistência ao esforço físico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade. • Rastejo ventral com o apoio das mãos e/ou dos pés. • Salto de planos superiores realizando uma pirueta. • Equilíbrio na receção em pé após o salto.

Anexo Z. Guião da entrevista semiestruturada à orientadora cooperante

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos/ formulário de questões	Notas
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca dos objetivos da entrevista e relacioná-los, por um lado, com o PTT que será criado como orientador da intervenção e, por outro, com os temas de investigação que serão desenvolvidos junto da turma. • Garantir a confidencialidade dos dados apurados. 	
2. Dimensão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico e profissional da orientadora cooperante. • Identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) que orienta(m) a sua prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obter dados relativos à formação académica da orientadora cooperante (grau de formação, instituição formadora, formação contínua...). • Obter dados acerca da sua atividade profissional (nível/níveis de educação/ensino em que tem exercido a docência, cargos ocupados...). • Identificar modelos pedagógicos que orientem a prática da orientadora cooperante e as suas conceções acerca do que é <i>ser professor</i>. 	
3. A escola	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a instituição cooperante. • Identificar os recursos disponíveis. • Identificar projetos e dinâmicas nos quais a escola participa (nomeadamente ao nível do teatro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Obter informações acerca da instituição e do calendário escolar definido para o terceiro período (datas mais relevantes, comemorações/eventos, interrupções...) • Fazer o levantamento dos recursos existentes na instituição (projetores/<i>datashow</i>, adereços para teatro...) • Identificar os projetos aos quais a instituição está associada e as relações estabelecidas com organizações culturais locais. 	
4. A turma	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma caracterização geral da turma. • Avaliar o desempenho dos alunos nas diferentes áreas disciplinares (complemento da diagnose das aprendizagens). 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar quais as características gerais da turma e a relação que os seus alunos têm com a escola. • Apurar informações específicas relativas a alunos específicos (NEE, dificuldades específicas, diferenciação pedagógica...). • Obter dados que permitam completar a avaliação diagnóstica dos alunos nas diferentes áreas disciplinares. 	

<p>5. Práticas de expressão e compreensão oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as práticas da orientadora cooperante no que respeita à língua (especificamente às competências da oralidade). • Conhecer a perspetiva da orientadora cooperante relativamente ao trabalho explícito das competências de expressão e compreensão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apurar qual a metodologia utilizada pela orientadora cooperante para promover as competências da língua (sequências didáticas ou outras) e a sua perspetiva relativamente a este tópico (<i>as diferentes competências da língua devem ser privilegiadas?</i>). • Averiguar a importância que a orientadora cooperante atribui ao trabalho direcionado para a compreensão e expressão oral e as formas como esse trabalho é promovido. • Perguntar qual a regularidade com que a orientadora cooperante inclui nas suas planificações atividades estruturadas para trabalhar as competências do oral. 	
<p>6. As áreas da educação artística (e, especificamente, o teatro na educação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apurar de que forma as expressões artísticas são abordadas em sala-de-aula. • Conhecer as práticas da orientadora cooperante no âmbito do teatro. • Conhecer a perspetiva da orientadora cooperante relativamente à pertinência de se perspetivar o <i>Projeto de Teatro</i> como eixo de integração/ articulação curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a forma como as expressões artísticas são integradas, pela escola e pela cooperante, nas dinâmicas diárias/semanais dos alunos. • Perguntar qual é, na perspetiva da orientadora cooperante, a relevância do teatro na educação e, no fundo, o papel que lhe atribui no desenvolvimento dos alunos. • Perguntar se a orientadora cooperante costuma integrar o teatro nas suas práticas e porquê. • Perguntar qual o impacto que uma sessão de teatro poderá ter nos alunos (entendendo que da estrutura de uma sessão de teatro faz parte a organização da sala por parte dos alunos e atividades que envolvem a sua expressão oral e corporal). • Apurar qual a frequência com que a instituição celebra datas festivas recorrendo a espetáculos de teatro e averiguar a forma como estes espetáculos são organizados/preparados. 	<p>Direcionar as questões colocadas neste bloco para o teatro e explicar à entrevistada o motivo desse foco.</p> <p>No caso de a professora assumir que trabalha, a área do teatro, procurar saber quais são os documentos orientadores – e/ou outros referentes – que segue.</p>
<p>7. Agradecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer o apoio prestado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, além das informações prestadas anteriormente, existe mais algum assunto que deva ser abordado. • Agradecer a disponibilidade para a entrevista. 	

Anexo AA – Painel de simetrias da turma (exploração dos conceitos de simetria e eixo de simetria a partir das concepções dos alunos)



Anexo BB. Planificações da unidade didática “O Homem mais alto do Mundo” – exploração das unidades de medida

Data: 4 / maio / 2015 (segunda-feira)

Planificação Diária								
Área Curricular	Conteúdos	Objetivos específicos/Descritores de desempenho	Estratégias/Procedimentos	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação		
						Indicadores	Instrumentos	Intervenientes
Plano do dia 10'								
Português (Escrita)	Texto descritivo Textualização	I. Redigir textos: - de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; - respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; - evitando repetições.	Continuação da construção de um livro de aventuras do Grufalão – A descrição do Grufalão (textualização) - Com base no plano traçado na fase anterior e no preenchimento que os vários grupos fizeram da ficha “o bilhete de identidade do Grufalão”, produz-se, então, a descrição do herói deste livro de aventuras. Cada grupo fica responsável pela escrita de um dos parágrafos do texto: apresentação geral da personagem, características físicas, características psicológicas, gostos pessoais/outra informação. Após uma revisão em grande grupo das características que deve ter um texto descritivo, os grupos iniciam a escrita, devendo discutir e negociar, entre si, as ideias, tomando decisões consensuais.	140'	Caderno dos alunos	I.1. Redige um texto respeitando o plano previamente elaborado. I.2. Respeita as convenções gráficas. I.3. Escreve com correção ortográfica. I.4. Respeita as regras de pontuação. I.5. Evita repetições.	Grelha de registo de observações	Professor

		II. Elaborar uma descrição de uma personagem.	<p>- Em seguida, o professor pede que, por ordem, cada grupo apresente o seu trabalho. Regista no quadro o que os alunos escreveram e, em grande grupo, discute-se a correção e adequação da proposta e fazem-se eventuais sugestões de melhoramento.</p> <p>- Vão-se juntando as várias partes do texto, com a preocupação de as interligar (por exemplo, se todos os parágrafos começarem com “O Grufalão...” procuram-se alternativas. No final, o professor pede que os alunos sugiram uma frase para concluir a descrição e gerar a curiosidade do leitor face às aventuras presentes no livro (por exemplo: “Acompanhem todas as aventuras do malvado Grufalão nas páginas que se seguem!”</p>			II.1. Elabora uma descrição de uma personagem.		
Matemática (Geometria e Medida)	Unidades de medida: - metro - decímetro	I. Reconhecer que fixada uma unidade de comprimento nem sempre é possível medir uma dada distância exatamente como um número natural e utilizar corretamente as expressões “mede mais/ menos do que” um certo número de unidades.	<p>O homem mais alto do mundo” (continuação)</p> <p>- As crianças visualizarão duas fotografias dos dois homens candidatos ao título de homem mais alto do mundo e procurarão, a partir dos números dados (relativos às suas altura perceber qual dos dois é mais alto (2,362 e 2,40)¹⁹. Em primeiro lugar registam-se as previsões das crianças em relação a qual dos dois consideram mais alto.</p> <p><u>Etapa 1: Reconstruir o metro e a técnica de medição decimal para se medir a si mesmo e comparar a sua altura com a dos outros colegas</u></p> <p>- A cada aluno é dada uma fita de papel de máquina registadora com um metro de comprimento. Com</p>	115'	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor - Fita de máquina registadora - Cartões com 1dm 	I.1. Utiliza corretamente as expressões “mede mais do que / mede menos do que”.	Grelha de registo de observações	Professor

¹⁹ É provável que grande parte dos alunos refiram que o que mede 2,362 é mais alto, porque existem 3 algarismos depois da vírgula.

		<p>II. Identificar o metro como unidade padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades.</p>	<p>este metro, são medidos 2/3 alunos da turma (com alturas significativamente diferentes). Conclui-se que os alunos têm "mais do que 1 metro mas menos do que 2". Para saber a altura dos alunos com maior precisão, é necessário passar ao passo seguinte.</p> <p><u>Para e como é que surgiu o centímetro?</u></p> <p>- A cada aluno é dado um retângulo de cartolina com 1dm. Os alunos deverão usá-lo para dividir o seu metro em 10 partes iguais (remete-se para o conceito de decímetro). Pintam um dos retângulos desenhados. Volta-se a medir os alunos em questão, pois agora já é possível medi-los com maior precisão.</p> <p>Os dados obtidos vão sendo registados numa tabela como a seguinte:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>m</th> <th>dm</th> <th>cm</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aluno A</td> <td>1</td> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aluno B</td> <td>1</td> <td>4</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>- Explora-se com as crianças como se pode fazer a leitura dos números obtidos (ex: 13dm ou 1,3m). - Colocam-se algumas questões de desafio, para testar a compreensão dos alunos. - Os alunos copiam os registos para o caderno diário.</p>		m	dm	cm	Aluno A	1	3		Aluno B	1	4				<p>II.1. Identifica o metro como unidade padrão. II.2. Refere que o decímetro é a décima parte do metro (cabem 10dm num metro). II.3. Efetua medições utilizando unidades de medida convencionais.</p>		
	m	dm	cm																	
Aluno A	1	3																		
Aluno B	1	4																		
Música	Ritmo	<p>I. Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas.</p> <p>II. Reproduzir a sequência rítmica criada.</p>	<p>Jogos rítmicos</p> <p>- Com os alunos em roda, o professor executa alguns ritmos em percussão corporal, que os alunos deverão repetir, primeiro em eco e depois em simultâneo. O ritmo efetuado pelo professor deve, progressivamente, aproximar-se da sequência rítmica que será, em seguida, incluída na canção que os alunos já aprenderam.</p>	20'		<p>I.1. Experimenta percussão corporal, batimentos, palmas.</p> <p>II.1. Reproduz a sequência rítmica criada respeitando a pulsação.</p>	Diário de bordo	Professor												

Voz Ritmo	I. Cantar a canção.	Continuação da aprendizagem da canção “O Grufalão” - Relembra-se a canção “O Grufalão”, que os alunos aprenderam na aula anterior. O professor procura percorrer a roda, detetando se alguns alunos têm erros de afinação ou se há algum excerto da letra da canção ou da melodia que precise de ser trabalhada novamente. - O professor atribui clavas a grupos de 4 alunos. O uso destas deve ser rotativo. Com as clavas, os alunos deverão executar os ritmos da canção que anteriormente faziam com palmas.	40'	- Instrumental da canção “O grufalão” ²⁰ - Clavas	I.1. Canta a canção afinadamente.	Diário de bordo	Professor
	II. Reproduzir uma sequência rítmica.				II.1. Reproduz uma sequência rítmica respeitando a pulsação.		

Data: 5 / maio / 2015 (terça-feira)

Planificação Diária								
Área Curricular	Conteúdos	Objetivos específicos/Descritores de desempenho	Estratégias/Procedimentos	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação		
						Indicadores	Instrumentos	Intervenientes
Plano do dia								
Matemática (Geometria e Medida)	Unidades de medida: - metro - decímetro - centímetro	I. Identificar o metro como unidade padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades.	O homem mais alto do mundo” (continuação) <u>Para e como é que surgiu o centímetro?</u> - Os alunos voltam a pegar no seu metro, já dividido em 10dm. Pergunta-se aos alunos se sabem como poderemos tornar as medidas dos colegas ainda mais precisas. - Os alunos são desafiados a dividir cada um dos decímetros do seu metro em 10 partes iguais, com o auxílio de uma régua, introduzindo-se o conceito de cm. - O professor procura que os alunos associem que num metro existem 10dm e que em casa dm existem	90'	- Metro construído pelos alunos - Régua	I.1. Identifica o metro como unidade padrão. I.2. Refere que o decímetro é a décima parte do metro (cabem 10dm num metro). I.3. Refere que o centímetro é a décima parte do decímetro (cabem 10cm num	Grelha de registo de observações	Professor

²⁰ https://www.youtube.com/watch?v=brD_GtaPJp0

			<p>10cm, por isso $1m=10dm$; $1dm=10cm$, logo $1m=10 \times 10=100cm$.</p> <p>- Dá-se continuidade ao preenchimento da tabela. Para tal, volta-se a medir os alunos em questão, agora com maior precisão (em cm). Registam-se os dados obtidos</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>m</th> <th>dm</th> <th>cm</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aluno A</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Aluno B</td> <td>1</td> <td>4</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table> <p>- Explora-se com as crianças como se pode fazer a leitura dos números obtidos (ex: 132cm ou 1,32m). - Colocam-se algumas questões de desafio, para testar a compreensão dos alunos. - Os alunos copiam os registos para o caderno diário.</p>		m	dm	cm	Aluno A	1	3	2	Aluno B	1	4	6			decímetro) e a centésima parte do metro (cabem 100cm num metro). I.4. Efetua medições utilizando unidades de medida convencionais.		
	m	dm	cm																	
Aluno A	1	3	2																	
Aluno B	1	4	6																	
Português (Escrita / CEL)	<p>Texto narrativo</p> <p>Revisão</p> <p>Conectores discursivos</p>	<p>I. Rever os textos, com apoio do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar erros; - acrescentar, apagar, substituir a informação. 	<p>“Para não usarmos tantas vezes “e depois...”: atividade de melhoramento de texto a partir de um texto narrativo de um aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor projeta no quadro uma produção textual apresentada por um dos alunos da turma na ficha de avaliação em que a expressão “e depois” ocorre em demasia. - Em seguida, o professor questiona os alunos sobre que problemas detetam neste texto. Caso os alunos não assinalem a ocorrência excessiva de “e depois”, o professor pede a um dos alunos que sublinhe 	90'	- Texto produzido pelo aluno	<p>I.1. Identifica erros presentes no texto.</p> <p>I.2. Apresenta sugestões de conectores discursivos.</p> <p>I.3. Apresenta sugestões de melhoramento do texto.</p>	Grelha de registo de observações	Professor												

			<p>todas as vezes em que a expressão “e depois” e repete a questão.</p> <p>- O professor pede que os alunos sugiram outras expressões que possam substituir “depois” ao longo do texto e vai listando as suas sugestões no quadro (mais tarde, no dia seguinte...). As que os alunos não disserem, o professor acrescenta.</p> <p>- Em seguida, reescreve-se o texto, usando os conectores discursivos encontrados.</p> <p>- Constrói-se um cartaz para afixar na sala com as várias expressões encontradas, com o título “Para não repetirmos sempre “depois”...”, que os alunos deverão mobilizar na escrita das aventuras do Grufalão.</p>					
Educação para a cidadania	I. Participar de forma adequada na discussão.	<p>Conselho de Turma</p> <p>- Os alunos organizam a sala em U para o Conselho de Turma. O chefe de turma da semana recolhe as folhas do diário de turma e senta-se numa mesa, em frente ao U.</p> <p>- Os alunos começam por discutir os assuntos expostos nas várias colunas do diário de turma, “Gostei”, “Não Gostei” e “Proponho”, da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O chefe lê a ocorrência; • O redator e os envolvidos (se for o caso) intervêm e explicam o sucedido; • É dada oportunidade a mais 2 ou 3 alunos para intervir sobre o assunto; • Pede-se aos alunos que proponham soluções para o problema; • As resoluções do Conselho de Turma ficam anotadas numa ata, escrita e assinada pelo chefe de turma. <p>- Avalia-se o trabalho da semana anterior e discutem-se as atividades a realizar durante a semana.</p>	60'	- Diário de Turma - Projetor	I.1. Participa na sua vez. I.2. Respeita a vez do outro.	Grelha de registo de observações	Professor	
	II. Expressar-se oralmente de forma clara e audível.		<p>II.1. Expressa-se de forma clara.</p> <p>II.2. Expressa-se de forma audível.</p>					

Data: 6 / maio / 2015 (quarta-feira)

Planificação Diária								
Área Curricular	Conteúdos	Objetivos específicos/Descritores de desempenho	Estratégias/Procedimentos	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação		
						Indicadores	Instrumentos	Intervenientes
Plano do dia								
<i>Ler, contar e mostrar</i>								
Português (Escrita)	Texto narrativo Planificação de textos	<p>I. Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: - organizar a informação</p> <p>II. Trabalhar de forma cooperativa com os pares.</p>	<p>Início da escrita das aventuras do Grufalão em grupo (planificação) - Os alunos iniciam a escrita das aventuras do Grufalão em pequeno grupo. Para tal, serão dados a cada grupos indutores de escrita (local onde se passará a aventura), algumas condições (tem de se iniciar com uma expressão temporal, tem de entrar uma nova personagem, além do Grufalão, tem que existir um problema e têm de explicitar a forma como esse problema foi resolvido) e uma ficha de planificação que deverá auxiliar os alunos na tarefa. Para o preenchimento da ficha, os alunos deverão discutir as ideias entre si e tomar opções com o consenso do grupo. - 20 minutos após o lançamento do desafio, é pedido aos alunos que parem de trabalhar e partilhem as suas ideias em grande grupo. Os restantes elementos da turma poderão fazer comentários e sugestões e, em seguida, os alunos voltam ao trabalho, mobilizando as sugestões e comentários dos colegas para a planificação do seu texto.</p>	90'	<p>- Ficha de planificação da história - Fotografias de locais (caverna, bosque...)</p>	<p>I.1. Planifica o que vai escrever.</p> <p>II.1. Apresenta as suas ideias ao grupo. II.2. Respeita as ideias do outro.</p>	Grelha de registo de observações	Professor

<p>Matemática (Geometria e Medida)</p>	<p>Unidades de medida: - metro - decímetro - centímetro - milímetro</p>	<p>I. Identificar o metro como unidade padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades.</p>	<p>O homem mais alto do mundo” (continuação)</p> <p><u>Para e como é que surgiu o milímetro?</u></p> <p>- Os alunos voltam a pegar no seu metro, já dividido em 10dm e em 100cm. Pergunta-se aos alunos se sabem como poderemos tornar as medidas dos colegas ainda mais precisas.</p> <p>- Os alunos observam uma régua e contam em quantos espaços mais pequenos está dividido cada cm. Introduce-se o conceito de milímetro.</p> <p>- O professor procura que os alunos associem que num metro existem 10dm e que em cada dm existem 10cm e, por sua vez, em cada cm existem 10mm, por isso $1m=10dm$; $1dm=10cm$, $1cm=10mm$ logo $1m=10 \times 10 \times 10=1000mm$</p> <p>- Termina-se o preenchimento da tabela. Para tal, volta-se a medir os alunos em questão, agora com maior precisão (em cm). Registam-se os dados obtidos na tabela.</p> <table border="1" data-bbox="752 756 1249 1034"> <thead> <tr> <th></th> <th>m</th> <th>dm</th> <th>cm</th> <th>mm</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aluno A</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aluno B</td> <td>1</td> <td>4</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>- Explora-se com as crianças como se pode fazer a leitura dos números obtidos e, agora, da leitura dos dois candidatos a homem mais alto do mundo.</p> <p>- Os alunos copiam os registos para o caderno diário.</p>		m	dm	cm	mm	Aluno A	1	3	2		Aluno B	1	4	6		<p>90'</p>	<p>- Metro construído pelos alunos - Régua</p>	<p>I.1. Identifica o metro como unidade padrão. I.2. Refere que o decímetro é a décima parte do metro (cabem 10dm num metro). I.3. Refere que o centímetro é a décima parte do decímetro (cabem 10cm num decímetro) e a centésima parte do metro (cabem 100cm num metro). I.4. Refere que o milímetro é a décima parte do centímetro (cabem 10mm num centímetro), a centésima parte do decímetro (cabem 100mm num decímetro) e a milésima parte do metro (cabem 1000mm num metro). I.5. Efetua medições utilizando unidades de medida convencionais.</p>	<p>Grelha de registo de observações</p>	<p>Professor</p>
	m	dm	cm	mm																			
Aluno A	1	3	2																				
Aluno B	1	4	6																				

Data: 7 / maio / 2015 (quinta-feira)

Planificação Diária

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos específicos/Descritores de desempenho	Estratégias/Procedimentos	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Plano do dia							
Matemática (Geometria e Medida)	Unidades de medida: - metro - decímetro - centímetro - milímetro	I. Identificar o metro como unidade padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades.	O Homem mais alto do mundo (conclusão) Resolução do mistério do homem mais alto do mundo - Analisam-se de novo os números relativos à altura de cada um dos homens e discute-se, já com os conhecimentos em questão, qual dos dois será o mais alto e qual a diferença entre alturas. Qual será, afinal, a diferença de alturas entre os dois senhores? - É pedido aos alunos que confrontem as suas previsões iniciais com esta descoberta. - Marca-se a altura do homem mais alto do mundo na parede para que as crianças se possam comparar com ele. - Faz-se uma sistematização dos conteúdos. - Por fim, resolvem-se alguns exercícios do manual.	90'	- Manual de Matemática	I.1. Identifica o metro como unidade padrão. I.2. Refere que o decímetro é a décima parte do metro (cabem 10dm num metro). I.3. Refere que o centímetro é a décima parte do decímetro (cabem 10cm num decímetro) e a centésima parte do metro (cabem 100cm num metro). I.4. Refere que o milímetro é a décima parte do centímetro (cabem 10mm num centímetro), a centésima parte do decímetro (cabem 100mm num decímetro) e a milésima parte do metro (cabem 1000mm num metro). I.5. Efetua medições utilizando unidades de medida convencionais.	Grelha de registo de observações
Português (CEL)	Ortografia Sílabas tónica e sílabas átonas	I. Comparar dados e descobrir regularidade: - estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons.	Ortografia: <ão> ou <am>? - O professor começa por contar aos alunos a história de dois irmãos muito diferentes: o Tantam e o Tantão. O Tantam está sempre a pensar no que fez ontem, na semana passada... O Tantão está sempre a pensar no que fará no futuro.	90'	_____	I.1. Identifica regularidades entre os sons das palavras de cada lista de palavras. I.2. Estabelece comparações entre as palavras das duas listas.	Grelha de registo de observações

		<p>II. Identificar a sílaba tónica de palavras.</p>	<p>- Pede aos alunos que escrevam os verbos de algumas frases ditas pelo Tantam (que só usa verbos que dizem respeito ao passado), enfatizando-os:</p>		<p>II.1. Sublinha a sílaba tónica das palavras apresentadas.</p>	
		<p>III. Identificar os contextos de uso da grafia <ão> e <am> no final de palavras.</p>	<p>- Em seguida faz o mesmo relativamente ao Tantão (que só utiliza verbos relativos ao futuro): - O professor percorre todos os grupos e verifica a forma como os alunos escreveram os verbos ditados, detetando dificuldades.</p>		<p>III.1. Identifica contextos de uso da grafia <ão>. III.2. Identifica contextos de uso da grafia <am>.</p>	
		<p>IV. Escrever com correção ortográfica.</p>	<p>- Em seguida, escreve no quadro os verbos ditos pelo Tantam e pelo Tantão em duas colunas diferentes, recorrendo à ajuda dos alunos. - Pede-se, então, que os alunos concluem qual poderá ser a condição morfológica para o uso da grafia <am> ou da grafia <ão> em final de forma verbal.</p>		<p>IV.1. Escreve com correção ortográfica.</p>	
		<p>V. Participar de forma adequada.</p>	<p><u>E no caso de verbos como <i>estão</i>, <i>ligam</i> e de palavras como <i>irmão</i>, <i>limão</i>, <i>camião</i>?</u> - É pedido que os alunos pensem no tempo para que remetem verbos como <i>estão</i> (terá valor de futuro?) e <i>ligam</i> (terá valor de passado?), enquadrando-os numa frase. Pede-se também que reflitam sobre se, por exemplo, as palavras <i>então</i>, <i>limão</i>, <i>caixão</i>, etc. são verbos. Estas palavras são escritas no quadro e os alunos deverão copiá-las para o caderno. - Em seguida, o professor pede aos alunos que sublinhem, em cada uma, as sílabas “mais fortes” de cada palavra, “chamando” cada palavra para o descobrirem. - Os alunos deverão registar as suas conclusões sobre o que as palavras de cada lista têm em comum, partilhando depois essas conclusões com o grande grupo. A partir das descobertas e contributos dos alunos, procura-se definir também uma estratégia de base fonológica para a correção permanente do erro frequente entre os alunos de confusão entre as terminações <ão> e <am>: quando o som mais forte é o último, a palavra escreve-se com <ão> e quando é o penúltimo escreve-se com <am>. - São realizados alguns exercícios para comprovar que os alunos compreenderam a estratégia e, por fim, esta é registada numa nova entrada no <i>Gramaticão</i>.</p>		<p>VI.1. Apresenta as suas conclusões. VI.2. Participa na sua vez.</p>	

Português (Escrita)	Texto narrativo Planificação de textos	I. Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: - organizar a informação	Continuação da escrita das aventuras do Grufalão em grupo (planificação) - Os alunos continuam a planificação da escrita das aventuras do Grufalão em pequeno grupo. Para tal, deverão refletir sobre as improvisações realizadas no âmbito do Teatro e pensar em formas criativas de o Grufalão resolver o seu problema. Os alunos deverão partilhar as suas ideias com a turma.	60'	- Ficha de planificação da história - Fotografias de locais (caverna, bosque...)	I.1. Planifica o que vai escrever.	Grelha de registo de observações
----------------------------	---	---	---	-----	---	------------------------------------	----------------------------------

Data: 8 / maio / 2015 (sexta-feira)

Planificação Diária

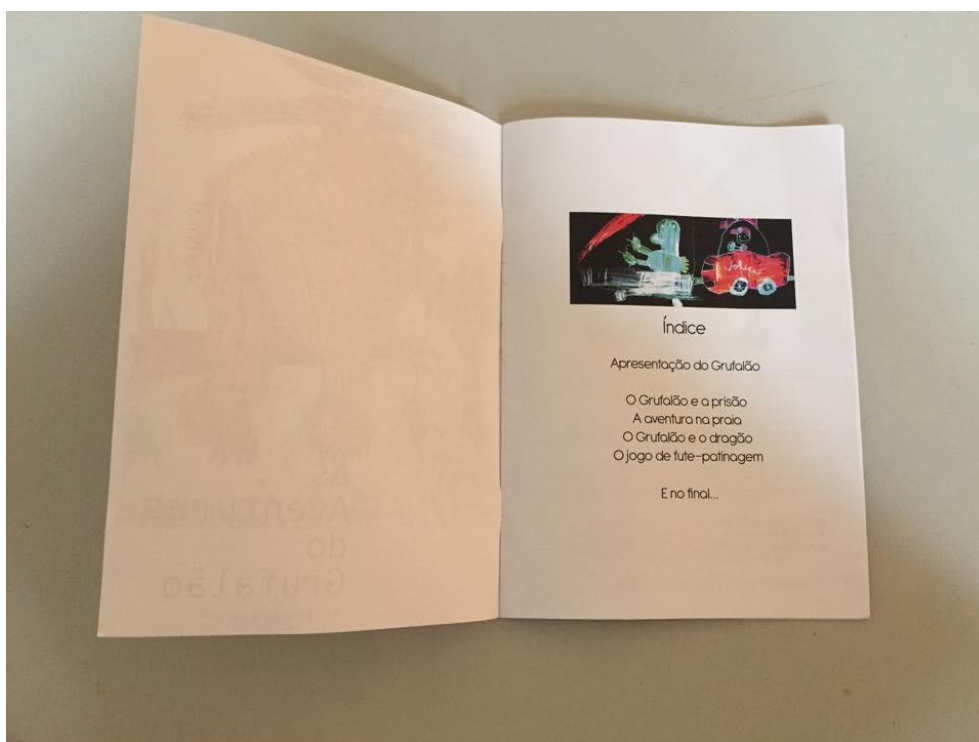
Área Curricular	Conteúdos	Objetivos específicos/Descritores de desempenho	Estratégias/Procedimentos	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Plano do dia							
<i>Ler, contar e mostrar</i>							
Português (Escrita)	Texto narrativo Textualização Título Introdução, desenvolvimento, conclusão Personagem, espaço, tempo, ação Fórmulas de fecho e abertura de histórias	I. Redigir textos: - de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; - respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; - evitando repetições. II. Utilizar materiais de apoio à produção escrita.	Continuação da produção de um livro de aventuras do Grufalão: início da produção de uma aventura em grupo (textualização) - Com base na planificação elaborada pelos alunos na aula de 3ª feira, estes deverão iniciar a escrita da aventura do Grufalão que imaginaram. As ideias devem ser discutidas e negociadas e todos os alunos do grupo deverão ir escrevendo a história no respetivo caderno. - Para a escrita das histórias os alunos deverão mobilizar as fórmulas de abertura abordadas em aulas anteriores, assim como a fórmula de fecho dada. Deverão também consultar a lista de conectores discursivos construída na aula de 2ª feira.	60'	- Ficha de planificação da história - Lista de verificação	I.1. Respeita o plano previamente elaborado. I.2. Respeita as convenções gráficas do texto narrativo. I.3. Escreve com correção ortográfica. I.4. Evita repetições. II.1. Utiliza as listas de palavras construídas na escrita do texto (fórmulas de abertura de textos, conectores discursivos).	Grelha de registo de observações

	Conectores discursivos	<p>III. Escrever pequenas narrativas.</p> <p>IV. Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, personagem.</p> <p>V. Autoavaliar um texto.</p> <p>VI. Trabalhar de forma cooperativa com os pares.</p>	- No final, os alunos deverão autoavaliar o seu texto com o apoio de uma lista de verificação, em que poderão também escrever o que podem fazer para melhorar.			<p>III.1. Escreve uma pequena narrativa.</p> <p>IV.1. Descreve a nova personagem que o Grufalão encontra utilizando adjetivos.</p> <p>IV.2. Descreve o local onde se passa a aventura utilizando adjetivos.</p> <p>V.1. Autoavalia o seu texto.</p> <p>VI.1. Apresenta as suas ideias ao grupo.</p> <p>VI.2. Respeita as ideias do outro.</p>	
Matemática (Geometria e Medida)	Unidades de medida: - metro - decímetro - centímetro - milímetro	<p>I. Resolver problemas de até 3 passos envolvendo medidas de comprimento.</p> <p>II. Apresentar raciocínios oralmente de forma clara e audível.</p>	Unidades de medida: resolução problemas e de exercícios envolvendo medida - Os alunos resolvem problemas sobre medida presentes no manual. - Em seguida, procede-se à correção em grande grupo, em que o professor pede a 2/3 alunos com estratégias diferentes que venham resolver o problema ao quadro, analisando-se as várias formas possíveis de resolver o mesmo problema.	90'	- Manual de Matemática	<p>I.1. Resolve problemas envolvendo unidades de medida.</p> <p>II.1. Apresenta o seu raciocínio de forma clara.</p> <p>II.2. Apresenta o seu raciocínio de forma audível.</p>	Grelha de registo de observações

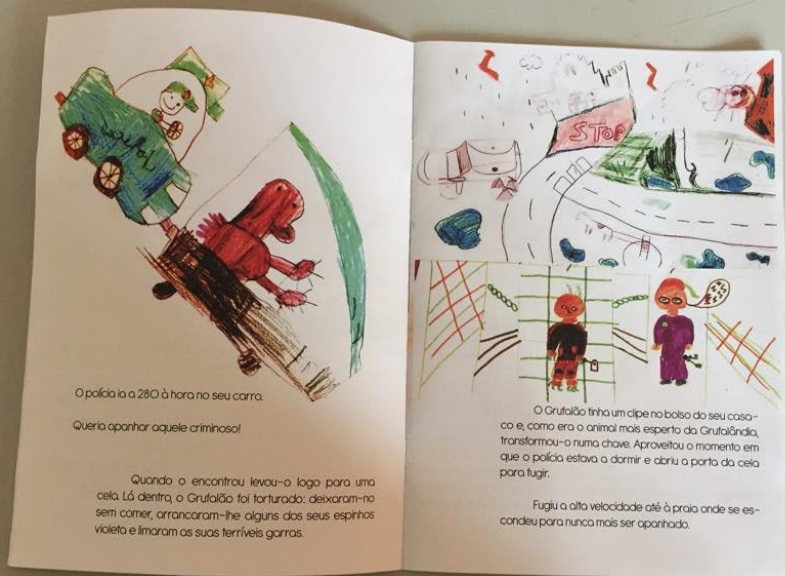
Anexo CC. Fotografias das atividades exploratórias de construção de um metro - Matemática

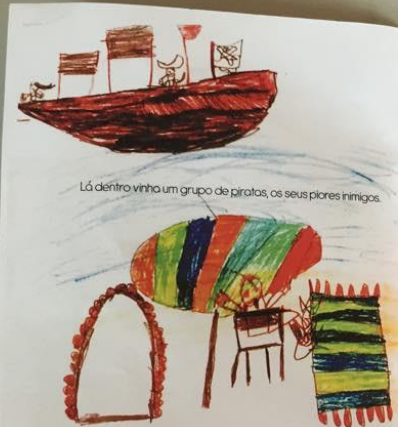


Anexo DD. Livro produzido pelos alunos: “As Aventuras do Grufalão”









Lá dentro vinha um grupo de piratas, os seus piores inimigos.

O pirata Pantera Negra, o mais malvado de todos, trazia um gancho no lugar da mão direita, uma perna de pau no lugar da perna esquerda, uma pala num dos seus olhos pretos e um papagaio no ombro. A sua filha, a pirata Chita Negra, era também muito assustadora. Eles riam bem alto porque queriam encontrar o tesouro da Grufalândia para o roubarem.



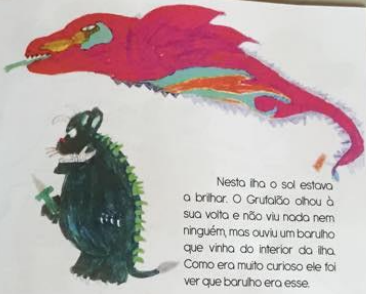
O Grufalão ouviu todos aqueles planos e decidiu arranjar uma solução para proteger o tesouro da Grufalândia. Preparou uma armadilha secreta e fez-se passar por pirata. Disse ao Pantera Negra que sabia onde o tesouro estava escondido e que o podia ajudar a encontrá-lo para, depois, o dividirem por todos. Como não era muito inteligente, o pirata acreditou.

Depois de os piratas o seguirem durante alguns minutos, o Grufalão puxou a lona de uma árvore e abriu-se um buraco gigante no chão. Todos caíram na armadilha e nunca mais conseguiram sair dali. O tesouro estava seguro e o Grufalão aproveitou o barco dos piratas para continuar a sua fuga e as suas aventuras.



O Grufalão e o dragão

O Grufalão estava no barco dos piratas à procura de um novo lugar para se esconder. Passaram-se muitos dias e os problemas não acabaram, só aumentaram: a fome era cada vez maior e uma grande tempestade aproximava-se do barco. Por causa desta tempestade o mar ficou muito bravo e arrastou o barco para uma ilha.

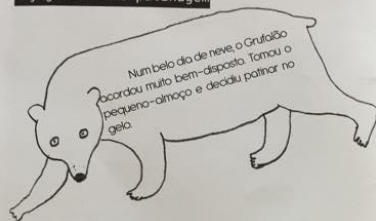


Nesta ilha o sol estava a brilhar. O Grufalão olhou à sua volta e não viu nada nem ninguém, mas ouviu um barulho que vinha do interior da ilha. Como era muito curioso ele foi ver que barulho era esse.

De repente encontrou um dragão assustador: a guardar o seu grande tesouro. Quando viu aquele tesouro o Grufalão pensou que com ele poderia voltar à Grufalândia. Começou a lutar com o dragão e fingiu-se de morto. Depois, quando o dragão estava distraído, o Grufalão cortou-lhe a cabeça e derrotou-o.

O Grufalão pegou no tesouro e usou-o para continuar a sua viagem.

O jogo de fute-patinagem



Num belo dia de neve, o Grufalão acordou muito bem-disposto. Tomou o pequeno-almoço e decidiu patinhar no gelo.

Quando saiu de casa viu um belo ringue de patinagem e foi para lá. Mas atrás das árvores estava um urso polar a ver tudo. O urso ficou furioso porque aquele ringue de patinagem era dele.

- Sai já daqui! Este ringue é meu! - disse o urso polar.
- Desculpe senhor urso, eu não sabia. - respondeu o Grufalão.
- As desculpas evitam-se! Vamos resolver este assunto com um concurso de fute-patinagem. Quem ganhar, fica com o ringue!



O Grufalão foi chamar os 364 pinguins, que eram seus amigos, mais o pato azul, que espirrava muito. Ele queria que os pinguins fizessem uma taça e achava que ia ganhar, porque jogava muito bem futebol. Até jogava no Grufalense Futebol Clube.



Foi um campeonato muito renhido. Quem venceu foi o Grufalão, que ganhou uma taça. O urso polar ficou destroçado e foi para a sua caverna chorar como um bebé e fazer queixinhas à sua mãe.

O Grufalão ficou muito feliz e telefonou ao presidente da Grufalândia a dizer que era o novo campeão de fute-patinagem do gelo. O presidente disse a todo o país.

e no final...

Depois de tantas aventuras o Grufalão regressou à Grufalândia levando consigo o tesouro da ilha do dragão e uma taça de fute-patinagem. Para se desculpar de todos os seus crimes dividiu toda aquela riqueza com todos os animais da floresta. Mas, mais importante que isso, prometeu que a partir daquele dia ia controlar os seus instintos assassinos, tornando-se vegetariano. Será que conseguiu? Veremos num próximo livro de aventuras!

Anexo EE. Fotografias das atividades de apresentação do livro “As aventuras do Grufalão” à comunidade escolar



Anexo FF. Lista de verificação das aventuras do Grufalão

Vamos rever a nossa aventura...

	Sim	Não	Mais ou menos
Descrevemos o lugar onde se passa o episódio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizámos adjetivos para descrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inventámos uma situação/complicação que se passa nesse lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inventámos pelo menos uma personagem para falar com o Grufalão. Descrevemos essa personagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentámos uma forma de resolver a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demos um título ao texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorámos o texto com as sugestões dos colegas e dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passámos o texto a limpo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ilustrámos o episódio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

□

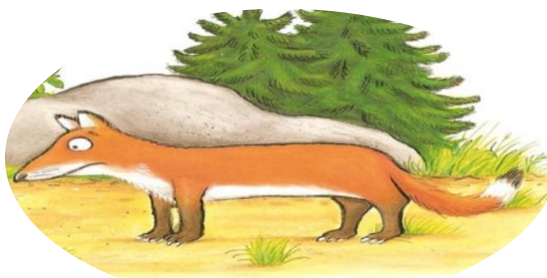


Anexo GG. Evolução do enredo das histórias de aventura produzidas pelos alunos

	Problemas encontrados pelo Grufalão	Forma como o Grufalão resolve o problema	
		Antes das sessões de teatro	Após as sessões de teatro
Aventura no Castelo	Mata uma raposa e é preso.	Luta com o polícia para escapar da prisão.	Encontra um clipe, transforma-o numa chave e escapa enquanto o polícia dorme.
Aventura na Praia	Encontra piratas que querem roubar o tesouro da Grufalândia.	Luta com os piratas para proteger o tesouro e mata-os.	Finge-se aliado dos piratas dizendo-lhes que sabe onde está o tesouro para os atrair para uma armadilha e fica-lhes com o barco.
Aventura no Barco	Encontra um dragão que o quer comer.	Luta com o dragão e mata-o.	Finge-se de morto para o dragão pensar que o matou e derrota-o de surpresa, levando o tesouro que ele protegia para a Grufalândia.
Aventura no Gelo	Usa o ringue de patinagem de um urso polar, que fica furioso.	Luta com o urso polar para ficar com o seu ringue.	Desafia o urso polar para um jogo de “fute-patinagem” e ganha.

Anexo HH. Tarefa extra para os alunos que finalizaram a atividade de compreensão de leitura antes dos restantes

1. Observa atentamente as imagens das personagens da história e preenche o quadro que se segue com as características de cada uma.



	Revestimento	Forma de deslocação	Características físicas (porte, cor ...)
Rato			
Raposa			
Coruja			
Serpente			

Anexo II. Horário da turma durante o período de intervenção

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00h – 09:10h	Plano do Dia				
09:10h – 09:30h	<i>Ler, Contar e Mostrar</i>	Matemática	Ditado	Matemática	<i>Ler, Contar e Mostrar</i>
09:30h – 10:30h	Português		Português		Português
Intervalo					
11:00h – 11:45h	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
11:45h – 12:20h	Matemática				
Almoço					
14:00h – 15:00h	Matemática	Expressões - Dança ²¹	Estudo do Meio	Estudo do Meio	AEC - Inglês
15:00h – 16:00h	Oferta Complementar – <i>Concelho de Turma</i>	Estudo do Meio	Expressões - Teatro	Expressões - Teatro	AEC - Xadrez
Intervalo					
16:30h – 17:30h	AEC – Atividade Física e Desportiva	AEC – Expressão Plástica	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	AEC – Expressão Plástica

²¹ Lecionada por uma professora estagiária de um curso profissional do agrupamento.

Anexo JJ. Exemplo de um Diário de Turma (excerto)

gostei do comportamento de quem postaram fotos aqui. 20/04/2015 e gostei

6 OS TO que no meu grupo de jogos só refugio. 25.5.2015

gostei de ajudar os meus amigos. Afonso. 24-4-2015

Eu gostei de ler professores novos. Marta 2015/11/22

não gostamos do comportamento de Rodrigo F. 20/04/2015 Ana Estela Estela

Eu não gosto deste grupo / Rodrigo F 23.6.2015

Não gostei do comportamento de Salvador Afonso Duarte Rodrigo Salvador. 22.01.2015

Não gostei que o Diego e o Salvador porque gostamos de mal. Afonso 24-4-2015

Não gostamos que falaram no teste. 2015/11/22 Mariana e João

Não gostamos do comportamento de Rodrigo F. 2015/11/22 Mariana e João

Eu a Stela, Ana não gostamos do comportamento de Rodrigo F. Georgiana Ana Estela 2015/04/20

Não gostei que o Rodrigo F. assobrasse. 2015/11/20 B

Eu não gostei que o Salvador copiou no teste. 2015/11/20 B

Não gostei que o Rodrigo F. chamou os outros. 2015/11/20 B

Anexo KK. Exemplo de ata do Conselho de Turma

Ata

No Conselho de Turma do dia 21 de abril, ficou decidido que todos devemos cumprir as regras da sala de aula. Também fizemos estes acordos:

- Quando alguém me tratar mal não devo responder com violência.
- Devo partilhar as minhas ideias com o meu grupo.
- Não devemos gozar com os colegas.
- Não devemos virar a cara aos adultos.

Anexo LL. Ficha de planificação de uma história de aventuras fantásticas do Grufalão

As aventuras do Grufalão

Nome da personagem

1. Onde se irá passar esta aventura do Grufalão? Colem no espaço ao lado a imagem desse local e descrevam-no.

2. Nesta aventura o Grufalão irá encontrar uma nova personagem. Descrevam-na.

3. Que aventura viverá o Grufalão? Imaginem e expliquem uma situação complicada para ele resolver.

4. Expliquem de que forma o Grufalão poderá resolver esta situação.

Anexo NN. Caixa das palavras novas e caixa das palavras amigas



Figura NN1. Caixa das palavras amigas



Figura NN2. Caixa das palavras novas

Anexo OO. Grelha de inscrição na rotina *Ler, Contar e Mostrar*

	Ler										Contar	Mostrar	Total			
	Textos da minha autoria					Textos de autor							L	C	M	
A.																
A.E.																
B.																
D.																
Di.																
Du.																
E.																
G.																
G.G.																
G.O																
I.																
J.																
Jo.																
M.																
Ma.																
M.C.																
M.L.																
N.																

Anexo PP. Guião de preparação do *Ler, Contar e Mostrar* – Ler

Ler

1 - O que vai ler: _____

2 - Algumas informações sobre o texto:

Autor	
Livro em que se encontra	
Ilustrador	
Editora	
Ano	

3 - Escolhi ler este texto à turma porque _____

4 - Algumas palavras que aprendi / de que gostei foram

5 - Gostei e recomendo a leitura deste texto / livro aos meus colegas porque

6 - Algumas perguntas que posso fazer aos meus colegas sobre a minha leitura:

Anexo QQ. Guião de preparação do *Ler, Contar e Mostrar – Contar*

Contar

1 - O que vou contar: _____

2 - Escolhi contar isto porque _____

3 - Planifico o que vou dizer:

Quando?	O que fiz?	Como? O quê? Onde?	Com quem?

4 - Como me senti _____

5 - Algumas perguntas que posso fazer aos meus colegas sobre o que contei:

Anexo RR. Guião de preparação do *Ler, Contar e Mostrar* – *Mostrar*

Mostrar

1 - O que vou mostrar: _____

2 - Escolhi mostrar este objeto porque _____

3 - Quem me ofereceu foi _____

4 - Algumas características do meu objeto:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

5 - Gosto muito deste objeto porque _____

6 - Algumas perguntas que posso fazer aos meus colegas sobre a minha apresentação:

Anexo SS. Exemplo de uma planificação da participação na rotina Ler, Contar e Mostrar

Ler

1 - Que você vai ler: Um livro que se chama Os Filhos da Bruxa

2 - Algumas informações sobre o texto:

Autor	Carla Maria Aragallás*
Livro em que se encontra	
Ilustrador	Isabela Lima
Editora	Cominho
Ano	2003

3 - Escolhi ler este texto à turma porque Escolhi este texto porque gostei muito da primeira parte do livro

4 - Algumas palavras que aprendi / de que gostei foram:

coelinho

* Verbel alçada

5 - Gostei e recomendo a leitura deste texto / livro aos meus colegas porque Recomendo porque acho que todos podem aprender coisas novas com este livro

6 - Algumas perguntas que posso fazer aos meus colegas sobre a minha leitura: gostariam de ler as outras partes do livro?

Nome: Mariana Barbosa

Data: 11/05/2015




Anexo TT. Grelha de Registo de Observações – Competências Transversais (avaliação intermédia e final)

AVALIAÇÃO INTERMÉDIA / SEMANA 3

		Grelha de registo de observações – Competências Transversais																				TOTAL							
		A	A.E	B	D.	Di.	Du.	E	G.	G.G.	G.O.	I	J	Jo.	M.	Ma	M.C.	M.L	N	R	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S	S	TOTAL		
Respeito pelas regras	Coloca o dedo no ar para pedir autorização para intervir	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Green	NO-2
	Aguarda pela sua vez para intervir	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Green	NO-2
	Respeita a participação do colega	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Green	
	Ouve o professor sem interromper	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Green	
	Executa as instruções dadas	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Green	
	Colabora com os outros	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	
Participação	Participa por iniciativa própria	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	S-11	
	Participa quando solicitado	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	S-25	
	Exprime-se de forma clara e audível	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	S-20	
Responsabilidade	Realiza as tarefas de forma autónoma	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	AV	
	Cuida do seu material escolar	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	S-18	

■ - SIM
■ - COM DIFICULDADE ÀS VEZES
■ - NÃO

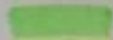
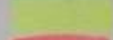

		Grelha de registo de observações – Competências Transversais																				TOTAL							
		A	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.		R.M.	R.S.	Res.	S.	S.		
Eu e os outros	Contribui para a organização do espaço e dos materiais																											S-15 AV-4 ZV-6	
	Partilha material com os colegas																												S-22 AV-0 DI-3 S-6
	Resolve conflitos autonomamente																												AV-8 ZV-11
	Respeita o professor									AV											AV								S-22 AV- 2 ZV- 2
	Respeita os colegas														S														S-5 AV-21 ZV-0

 - SIM
 - COM DIFICULDADE ÀS VEZES
 - NÃO

AVALIAÇÃO FINAL | SEMANA 7

		Grelha de registo de observações – Competências Transversais																				TOTAL							
		A	A.E	B.	D.	Dí.	Du.	E	G	G.G.	G.O.	L	J.	Jo	M.	Ma.	M.C.	M.L	N	R.	R.F.		R.M.	R.S	Ros.	S	S		
Respeito pelas regras	Coloca o dedo no ar para pedir autorização para intervir																											20	
	Aguarda pela sua vez para intervir																												20
	Respeita a participação do colega																												20
	Ouve o professor sem interromper																												20
	Executa as instruções dadas																												20
	Colabora com os outros																												20
Participação	Participa por iniciativa própria																												20
	Participa quando solicitado																												20
	Exprime-se de forma clara e audível																												20
Responsabilidade	Realiza as tarefas de forma autónoma																												20
	Cuida do seu material escolar																												20

		Grelha de registo de observações - Competências Transversais																							TOTAL		
		A	A.E	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Rós.		S.	S.
Eu e os outros	Contribui para a organização do espaço e dos materiais																										S-12 AV-6 N-1
	Partilha material com os colegas																										S-22 AV-2 N-1
	Resolve conflitos autonomamente																										S-14 AV-6 N-5
	Respeita o professor																										S-25 AV-0 N-0
	Respeita os colegas																										S-12 AV-12 N-0

 - SIM
 - COM DIFICULDADE ÀS VEZES
 - NÃO

		Grelha de registo de observações - Compreensão Oral / Compreensão Leitora																						TOTAL		
		A.	A.E.	B	D.	Di.	Du.	E.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.		Ros.	S.
	Responde corretamente a questões de compreensão inferencial	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	CD	S	CD	S	N	S - 20 CD - 4 N - 1

		Grelha de Registo de Observações – Matemática (Avaliação final)																								TOTAL	
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.		St.
	Completa uma sequência de acordo com a sua lei de formação.	S	S	CD	S	S	CD	CD	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	N	S	N	S – 18 CD – 4 N – 3
	Resolve uma operação de adição com números com 3 algarismos através de uma estratégia à escolha.	S	S	S	S	S	CD	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S – 22 CD – 2 N – 1
	Identifica a metade de um número.	S	N	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S – 20 CD – 0 N – 5
Geometria e Medida (GM)	Nomeia corretamente figuras geométricas (círculo e triângulo).	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S – 23 CD – 1 N – 1
	Utiliza corretamente as expressões «mede mais/menos do que» um certo número de unidades.	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S – 24 CD – 1 N – 0
	Identifica o dm, o cm e o mm como a décima, centésima e a milésima parte do metro.	S	CD	S	CD	S	S	CD	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	CD	CD	N	S – 17 CD – 6 N – 2
	Efetua medições utilizando o m, o dm, o cm e mm.	S	CD	S	CD	S	S	CD	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	CD	CD	N	S – 17 CD – 6 N – 2
	Efetua conversões com unidades de medida.	CD	CD	S	CD	S	N	CD	CD	N	S	N	S	S	S	CD	N	S	S	S	S	N	S	N	CD	N	S – 11 CD – 7 N – 7
	Calcula perímetros.	S	CD	CD	CD	S	S	CD	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	CD	S	N	S – 17 CD – 6 N – 2

		Grelha de Registo de Observações – Matemática (Avaliação final)																								TOTAL	
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.		St.
	Mede áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área.	S	S	S	S	S	N	CD	S	N	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	CD	S	CD	S	N	S – 18 CD – 4 N – 3
	Compara áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.	S	CD	S	CD	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S – 21 CD – 2 N – 2
	Mede volumes de construções efetuando decomposições em partes geometricamente iguais.	S	CD	CD	CD	S	N	CD	S	N	S	CD	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	CD	S	CD	CD	N	S – 13 CD – 9 N – 3
	Ordena a capacidade de recipientes.	S	S	CD	CD	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	N	S – 19 CD – 3 N – 3
	Mede capacidades, fixado um recipiente como unidade de volume.	S	CD	CD	CD	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	CD	S	N	S – 17 CD – 5 N – 3
	Compara volumes de objetos por imersão em líquido contido num recipiente.	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S – 23 CD – 0 N – 2
Resolução de problemas	Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema.	S	S	N	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	CD	S	S	S	CD	S	CD	S	S	S	N	S – 16 CD – 3 N – 6
	Resolve problemas que implicam 2 passos.	N	CD	N	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	CD	S	N	S	S	S	N	S – 15 CD – 2 N – 8
	Resolve problemas que envolvem operações de subtração.	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S – 19 CD – 0 N – 6

		Grelha de Registo de Observações – Matemática (Avaliação final)																								TOTAL	
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.		St.
	Resolve problemas que envolvem operações de multiplicação (sentido aditivo).	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	CD	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	CD	CD	N	S – 19 CD – 5 N – 1
	Resolve problemas de partilha equitativa.	S	S	S	CD	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Raciocínio matemático	Explica o seu raciocínio de forma clara.	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	N	S – 21 CD – 2 N – 2
Comunicação matemática	Passa uma expressão em linguagem matemática para linguagem corrente.	NO																								NO - 25	
	Efetua o cálculo a partir de uma expressão matemática representada em linguagem corrente.	NO																								NO - 25	
	Expressa ideias e processos matemáticos usando linguagem e vocabulário próprio.	S	CD	CD	N	S	CD	CD	CD	N	CD	CD	S	S	CD	CD	CD	CD	S	CD	S	N	S	CD	N	N	S – 7 CD – 13 N – 5

Anexo WW. Grelha de Registo de Observações – Estudo do Meio (avaliação final)

		Grelha de Registo de Observações – Avaliação Final - Estudo do Meio																								TOTAL		
		A.	A. E.	B.	D.	Dj.	Du.	E.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.		St.	
Identifica o país em que vive		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
Identifica o distrito em que vive		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
Identifica o concelho em que vive		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
Localiza, no mapa de Portugal, o local onde vive		S	S	S	N	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S - 21 CD - 1 N - 3
Localiza-se no tempo	Indicando o dia da semana	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
	Indicando o dia do mês	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 25 CD - 0 N - 0
Organiza acontecimentos segundo uma lógica cronológica		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 22 CD - 2 N - 0
Estabelece relações de espaço-tempo		S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	CD	S	CD	CD	S	S	S	S	CD	S - 19 CD - 6 N - 0
Identifica as profissões dos seus pais		S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	CD	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S - 22 CD - 3 N - 0

Anexo XX. Grelha de Registo de Observações – Teatro (avaliação intermédia e final)

		Grelha de Registo de Observações – Teatro (avaliação intermédia – semana 3)																							TOTAL		
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.		S.	St.
Competências Transversais	Participa por iniciativa própria	CD	R	CD	CD	CD	CD	R	R	NR		R	R	R	R	CD	R	CD	R	R		R	R		R		R-13 CD-7 NR-1
	Participa quando solicitado	R	R	R	R	R	R	R	R	R		R	R	R	R	R	R	R	R	R		R	R		R		R-21 CD-0 NR-0
	Respeita a participação do colega	CD	R	CD	NR	CD	CD	R	CD	CD		R	R	R	R	CD	R	R	CD	NR		NR	CD		CD		R-8 CD-10 NR-3
	Ouve o professor sem interromper	CD	R	R	CD	CD	CD	R	R	CD		R	R	R	R	R	R	R	CD	NR		NR	NR		CD		R-11 CD-7 NR-3
	Executa as instruções dadas	NR	R	CD	CD	CD	CD	R	CD	CD		R	R	R	R	CD	R	R	CD	NR		CD	CD		CD		R-8 CD-11 NR-2
	Colabora com os outros	NR	R	CD	CD	CD	CD	R	CD	CD		R	R	R	R	CD	R	R	CD	NR		CD	CD		CD		R-8 CD-11 NR-2
	Realiza as tarefas de forma autónoma	CD	R	CD	CD	R	CD	R	CD	R		R	R	R	R	R	R	R	CD	CD		CD	R		CD		R-12 CD-9 NR-0
	Participa na organização do espaço e dos materiais	CD	R	R	CD	CD	CD	R	R	R		R	R	R	R	R	R	R	R	R		R	CD		CD		R-15 CD-6 NR-0
	Cumprir as regras definidas	NR	R	CD	NR	CD	CD	R	CD	CD		R	R	R	R	CD	R	R	CD	NR		CD	CD		CD		R-8 CD-10 NR-3
	Avalia o seu desempenho (autoavaliação)	R	NR	NR	CD	R	CD	R	R	NR		NR	R	R	CD	R	NR	NR	CD	CD		CD	R		NR		R-8 CD-6 NR-7
Avalia o desempenho dos colegas (heteroavaliação)	R	NR	NR	NR	R	CD	R	R	NR		NR	R	R	CD	R	NR	NR	CD	CD		CD	R		NR		R-8 CD-5 NR-8	

		Grelha de Registo de Observações – Teatro (avaliação intermédia – semana 3)																								TOTAL		
		A.	A. E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.		St.	
	Aceita opiniões sobre o seu desempenho	CD	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	CD		CD	NO		NO		R - 0 CD - 3 NR - 0 NO - 18
Desenvolvimento da capacidade de Exp. e Com.	Explora as potencialidades expressivas do corpo	CD	CD	CD	CD	CD	CD	R	CD	CD		R	R	NR	CD	CD	NR	CD	CD	CD		CD	R		R			R - 5 CD - 14 NR - 2
	Explora as potencialidades expressivas da voz	NR	CD	CD	R	R	CD	R	CD	NR		R	R	CD	CD	CD	NR	NR	CD	CD		CD	R		CD			R - 6 CD - 11 NR - 4
	Recorre à expressão oral durante as improvisações	NR	R	NR	NR	R	R	R	CD	NR		R	R	CD	CD	R	CD	NR	R	NR		R	R		R			R - 11 CD - 4 NR - 6
Desenvolvimento da criatividade	Atribui funções imaginárias aos objetos	R	R	CD	NR	R	CD	R	CD	NR		CD	R	R	CD	R	NR	CD	CD	CD		NR	R		R			R - 9 CD - 8 NR - 4
	Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço	CD	R	R	CD	R	R	R	CD	NR		CD	R	CD	CD	CD	CD	CD	CD	CD		CD	R		R			R - 8 CD - 12 NR - 1
	Propõe/apresenta soluções inovadoras para os desafios	NR	NR	NR	NR	F	NR	NR	NR	NR		NR	NR	F	NR	NR	NR	NR	NR	NR		NR	NR		F	NR		R - 0 CD - 0 NR - 20
Apropriação da linguagem elementar do teatro	Improvisa a partir de indutores	CD	CD	CD	CD	R	CD	R	CD	NR		CD	R	CD	CD	CD	NR	CD	CD	CD		CD	R		R	NR		R - 5 CD - 14 NR - 2
	Nomeia diferentes técnicas de representação em teatro	F	F	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO		NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO		F	NO		R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20
	Nomeia diferentes funções/tarefas do teatro	F	F	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO		NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO		F	NO		R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20

Grelha de Registo de Observações – Teatro
(avaliação final – semana 7)

		A.	A. E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.	St.	TOTAL	
		Competências Transversais	Participa por iniciativa própria	R	R	CD	CD	R	R	R	R	NR		R	R	R	R	R	R	CD	R	R		R	R		R	
Participa quando solicitado	R		R	R	R	R	R	R	R	R		R	R	R	R	R	R	R	R	R		R	R		R		R - 21 CD - 0 NR - 0	
Respeita a participação do colega	CD		R	R	NR	R	R	R	R	CD		R	R	R	R	R	R	R	R	R	NR		CD	CD		CD		R - 14 CD - 5 NR - 2
Ouve o professor sem interromper	CD		R	R	CD	R	R	R	R	CD		R	R	R	R	R	R	R	R	R	NR		CD	CD		R		R - 15 CD - 5 NR - 1
Executa as instruções dadas	NR		R	R	CD	R	R	R	R	CD		R	R	R	R	R	R	R	R	R	NR		CD	CD		CD		R - 14 CD - 5 NR - 2
Colabora com os outros	NR		R	R	CD	R	R	R	CD	CD		R	R	R	R	R	R	R	R	R	NR		CD	R		CD		R - 14 CD - 5 NR - 2
Realiza as tarefas de forma autónoma	CD		R	R	CD	R	R	R	R	R		R	R	R	R	R	R	R	R	R	CD		CD	R		CD		R - 16 CD - 5 NR - 0
Participa na organização do espaço e dos materiais	R		R	R	R	R	R	R	R	R		R	R	R	R	R	R	R	R	R	R		R	R		R		R - 21 CD - 0 NR - 0
Cumprir as regras definidas	CD		R	R	CD	R	R	R	R	CD		R	R	R	R	R	R	R	R	R	NR		CD	CD		CD		R - 14 CD - 6 NR - 1
Avalia o seu desempenho (autoavaliação)	R		NR	NR	CD	R	CD	R	R	NR		CD	R	R	CD	R	NR	CD	CD	CD		CD	R		CD		R - 8 CD - 9 NR - 4	
Avalia o desempenho dos colegas (heteroavaliação)	R		NR	NR	NR	R	CD	R	R	NR		NR	R	R	R	R	NR	NR	CD	CD		CD	R		NR		R - 9 CD - 4 NR - 8	
Aceita opiniões sobre o seu desempenho	CD		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	CD		CD	NO		NO		R - 0 CD - 3 NR - 0 NO - 18

Grelha de Registo de Observações – Teatro

(avaliação final – semana 7)

		A.	A. E.	B.	D.	Di.	Du.	É.	G.	G. G.	G. O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M. C.	M. L.	N.	R.	R. F.	R. M.	R. S.	Ros.	S.	St.	TOTAL
Desenvolvimento da capacidade de Exp. e Com.	Explora as potencialidades expressivas do corpo	CD	R	R	CD	R	R	R	CD	CD		R	R	CD	R	R	CD	CD	CD	CD		CD	R		R		R - 11 CD - 10 NR - 0
	Explora as potencialidades expressivas da voz	CD	R	CD	R	R	CD	R	CD	NR		R	R	CD	R	R	CD	NR	R	CD		CD	R		R		R - 11 CD - 8 NR - 2
	Recorre à expressão oral durante as improvisações	CD	R	CD	CD	R	R	R	R	NR		R	R	R	R	R	CD	CD	R	CD		R	R		R		R - 14 CD - 6 NR - 1
Desenvolvimento da criatividade	Atribui funções imaginárias aos objetos	R	R	R	CD	R	R	R	CD	CD		R	R	R	R	R	NR	CD	R	CD		CD	R		R		R - 14 CD - 6 NR - 1
	Atribui funções/caraterísticas imaginárias ao espaço	CD	R	R	CD	R	R	R	CD	CD		R	R	R	R	R	CD	CD	R	CD		CD	R		R		R - 13 CD - 8 NR - 0
	Propõe/apresenta soluções inovadoras para os desafios	NR	NR	NR	NR	F	NR	NR	NR	NR		NR	NR	F	NR	NR	NR	NR	NR	NR		NR	NR		F		R - 0 CD - 0 NR - 20
Apropriação da linguagem elementar do teatro	Improvisa a partir de indutores	CD	R	R	CD	R	R	R	CD	CD		CD	R	R	R	R	NR	CD	R	CD		CD	R		R		R - 12 CD - 8 NR - 1
	Nomeia diferentes técnicas de representação em teatro	F	F	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO		NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO		F	NO	R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20
	Nomeia diferentes funções/tarefas do teatro	F	F	NO	NO	F	NO	NO	NO	NO		NO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO		F	NO	R - 0 CD - 0 NR - 0 NO - 20

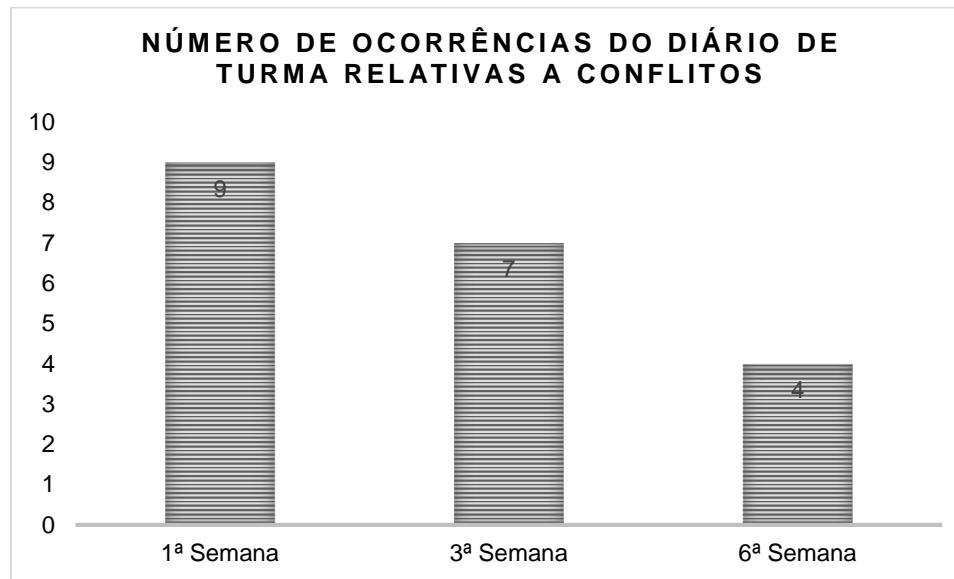
Anexo YY. Grelha de Registo de Observações – Artes Plásticas (avaliação final)

		Grelha de Registo de Observações – Avaliação Final - Artes Plásticas																								TOTAL	
		A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.		St.
Apropriação da linguagem elementar das artes	Representa a figura humana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	S - 25 CD - 0 N - 0
	Utiliza vários modos expressivos e/ou técnicas nas composições plásticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	S - 25 CD - 0 N - 0
	Utiliza vários materiais nas suas composições plásticas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	S - 25 CD - 0 N - 0
	Nomeia as cores em narrativas visuais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	S - 25 CD - 0 N - 0
*	Utiliza várias técnicas de expressão plástica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	S - 25 CD - 0 N - 0

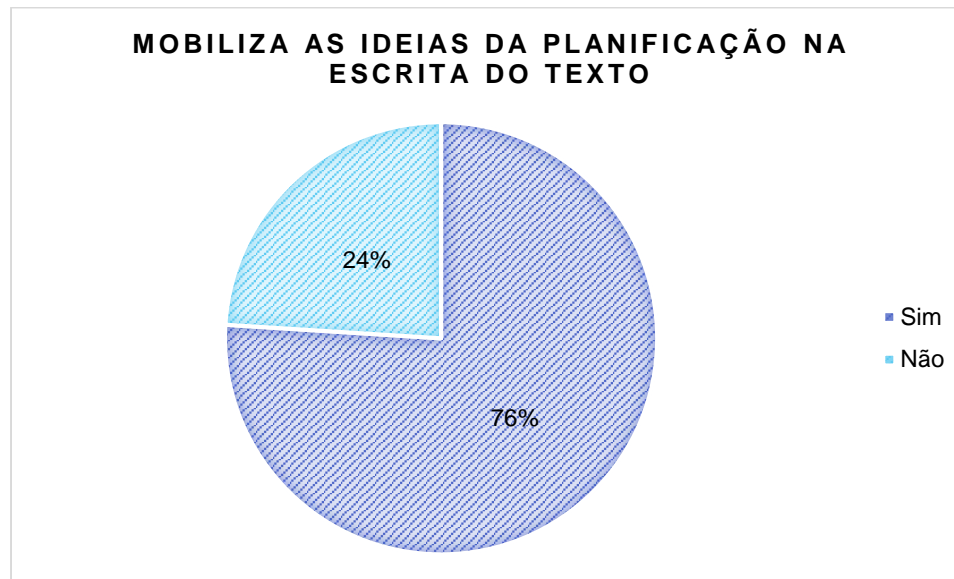
Anexo ZZ. Grelha de Registo de Observações – Música (avaliação final)

Grelha de Registo de Observações – Avaliação final – Música																									TOTAL	
A.	A.E.	B.	D.	Di.	Du.	E.	G.	G.G.	G.O.	I.	J.	Jo.	M.	Ma.	M.C.	M.L.	N.	R.	R.F.	R.M.	R.S.	Ros.	S.	St.		
Reproduz vocalmente motivos e frases melódicas de uma canção mediante um modelo	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S – 22 CD – 3 N – 0
Reproduz vocalmente melodias e ritmos com diferentes andamentos mediante um modelo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S – 23 CD – 2 N – 0
Interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmica	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S – 25 CD – 0 N – 0
Marca o primeiro tempo do compasso, a pulsação e a divisão do tempo	NO																							NO – 25		
Reproduz padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando percussão corporal	S	S	S	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	CD	S	CD	S	CD	S	S	S	S	S	S – 21 CD – 4 N – 0
Marca o ritmo de uma melodia com palmas	S	S	CD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S – 24 CD – 1 N – 0

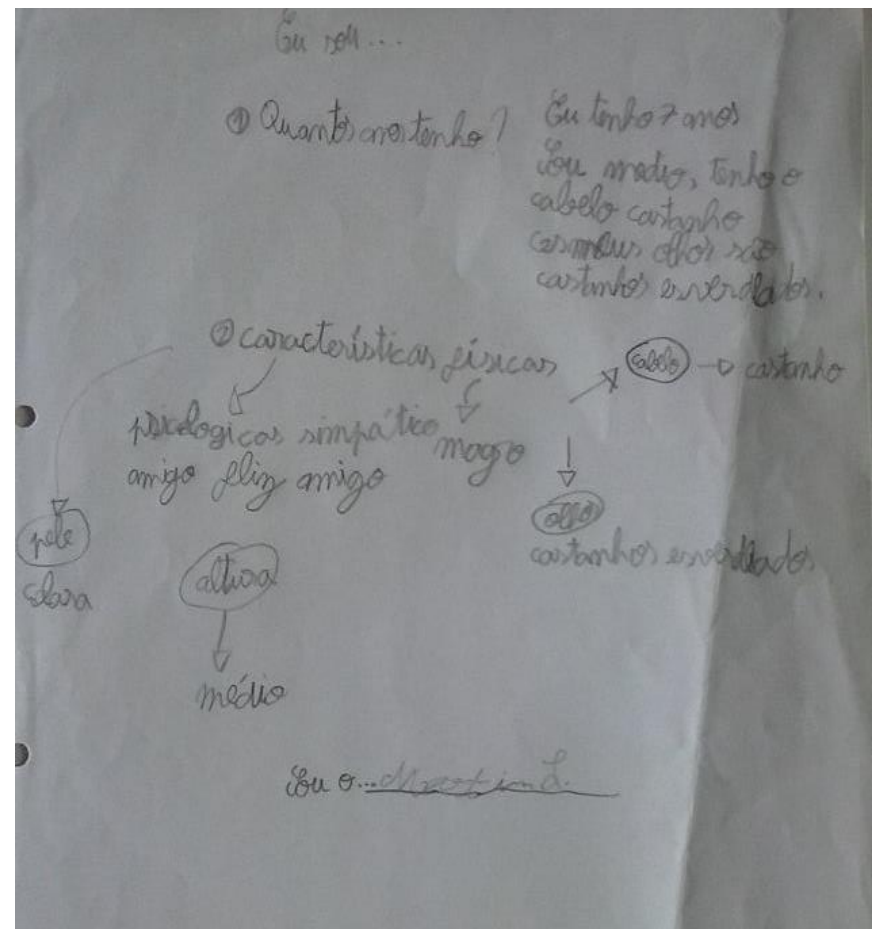
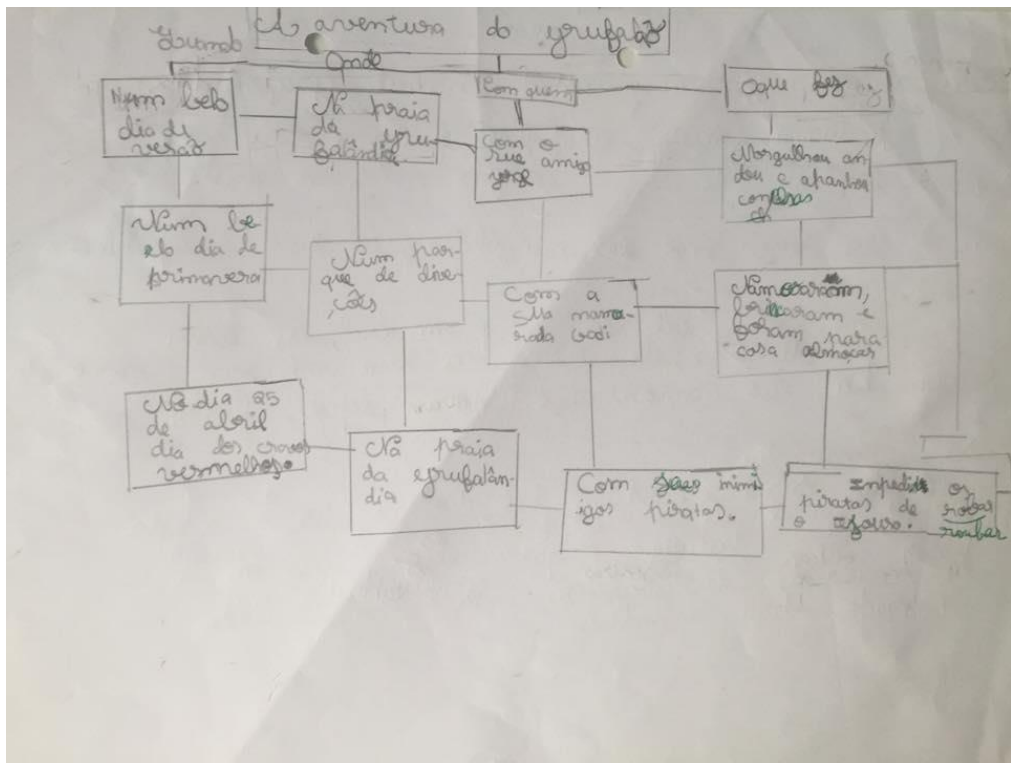
Anexo AAA. Número de ocorrências do Diário de Turma relativas a conflitos ao longo das semanas



Anexo BBB. Percentagem de alunos que mobiliza as ideias da planificação para a escrita de textos



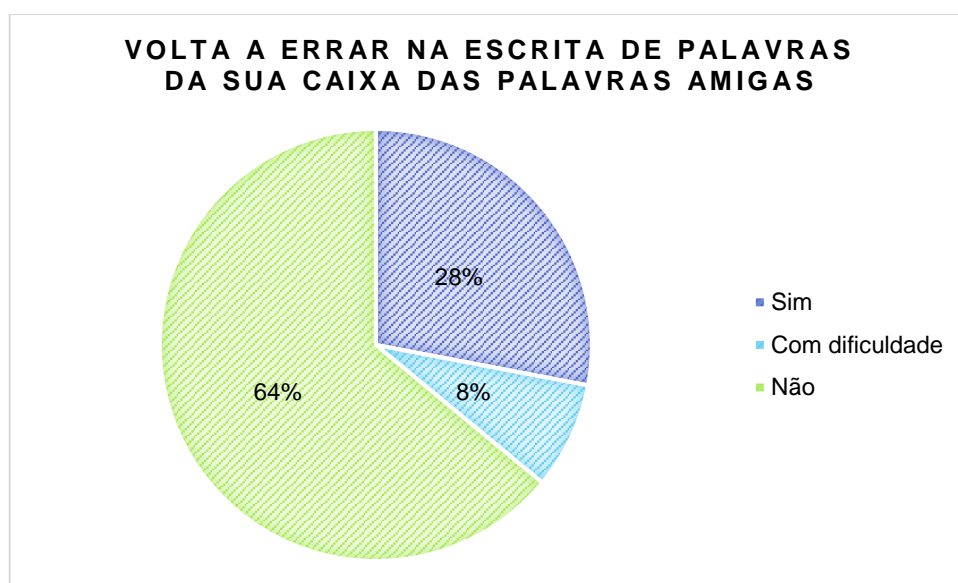
Anexo CCC. Estratégias de planificação de texto dos alunos (exemplos)



Anexo DDD. Comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos do género histórias de aventuras fantásticas

	Produção Inicial	Produção Final
Retrato	<ul style="list-style-type: none"> Estrutura desorganizada (mistura entre características físicas, psicológicas, interesses da personagem...). 	<ul style="list-style-type: none"> Estrutura organizada em parágrafos de acordo com o seu conteúdo (apresentação geral da personagem, características físicas, características psicológicas, interesses, outras informações).
	<ul style="list-style-type: none"> Carência de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de adjetivos.
Aventura Fantástica	<ul style="list-style-type: none"> Inexistência de um problema que atribuísse sentido à história. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos os textos apresentam um problema que atribui sentido à história.
	<ul style="list-style-type: none"> Soluções para os problemas do Grufalão pouco desenvolvidas e comuns a todos os textos (o Grufalão resolvia os seus problemas com violência). 	<ul style="list-style-type: none"> Todas as histórias apresentam soluções criativas e diversificadas para a resolução do problema do Grufalão e um enredo mais complexo).
	<ul style="list-style-type: none"> Inexistência de relações causa-efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificam-se relações de causa-efeito dentro de cada história (surgimento de relações de subordinação causal e final) e entre todas as histórias do livro.
	<ul style="list-style-type: none"> Inexistência de sequências descritivas (espaço, personagens...). 	<ul style="list-style-type: none"> Todas as histórias apresentam pequenas sequências descritivas (espaço, personagens...).
	<ul style="list-style-type: none"> Inexistência de diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> A maioria das histórias apresenta pequenos diálogos.
	<ul style="list-style-type: none"> Repetição de conectores discursivos (“e depois... e depois...”). Ocorrência de erros ortográficos por inobservância de regras de base morfológica (ex: “forão” em vez de “foram”). 	<ul style="list-style-type: none"> Diversificação dos conetores discursivos utilizados. Diminuição da ocorrência de erros ortográficos de base morfológica.

Anexo EEE. Percentagem de alunos que volta a errar palavras da sua caixa das palavras amigas



Anexo FFF. Temáticas e leituras selecionadas pelos alunos no *Ler, Contar e Mostrar*

Ler	Textos próprios: <ul style="list-style-type: none"> O primeiro dia de aulas do 2º ano - 1 		
	Textos de autor:		
	Informativos	- Enciclopédia animais selvagens - A fábrica do corpo humano - A minha primeira enciclopédia da natureza	3
	Contos	- Leónia devora os livros - A entrada no infantário - Os primos e a bruxa cartuxa	3
	Poesia	- O Girassol: Herbário - Poema da bruxa não sei quê	2
	Banda desenhada	- Calvin & Hobbes	1
	Diário	- Diário de um banana	1
	Texto dramático	- Texto de um espetáculo em que ia participar em Sintra	1
Contar	<ul style="list-style-type: none"> Como correu o lanche partilhado Festa de anos 3 Festival da primavera Fim-de-semana Episódio da série de animação favorita 		
Mostrar	<p>Objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> Pulseira dada pela mãe Ovo da páscoa romeno Miniatura carrinho Lamborgini Diário com luz UV Garrafa com areia e desenho de um elefante de África Fotografia cão em bebé Metro antigo de madeira Capa de um livro novo <p>Objetos relacionados com interesses</p> <ul style="list-style-type: none"> Órgão Equipamento de hóquei Prancha de surf e bodyboard Desenho (5 alunos) <p>Outros</p> <ul style="list-style-type: none"> Ensinar palavras em romeno Ritmos com copos 		
Apresentações que envolveram as famílias	Du. Hóquei S. Surf + bodyboard = 2		

1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA	5ª SEMANA	6ª SEMANA	7ª SEMANA
G. – Ovo da Páscoa romeno	I. – Diário de um banana	D. - Pulseira	R. S. – Episódio da série favorita	J. – A minha primeira enciclopédia da natureza	R. F. - desenho	M. – Órgão
J. – Diário com luz UV	Di. – Lanche partilhado	R. – Festa da Marta	É. – A entrada no infantário	M. – Os primos e a bruxa Cartuxa	A. – Leónia devora os livros	N. – Fotografia do cão em bebé
R. – Poema da bruxa	S. – Festa de anos	S. – Prancha de surf e bodyboard	St. – Livro novo	É. – Festa de anos	B. – Enciclopédia animais selvagens	M. L. e M. M. – Desenho de girinos
G. – Ensinar palavras em romeno	R. S. – Fim-de-semana	Ma. – Falas de um texto para Teatro	Jo. – Calvin & Hobbes	J. – Festa da primavera	Du. – Equipamento de hóquei em patins	G. G. – Desenho
J. – Texto sobre o 1º dia de aulas	Jo. – Garrafa com elefante de areia		A. – Herbário: Poema do Girassol	R. M. – Metro de madeira	S. e G. O. – Miniatura de carrinho + desenho do carrinho	
M. – Sequência rítmica com copos				Di. – Fábrica do corpo humano		

Anexo GGG. Avaliação da evolução dos alunos - Ler

	Avaliação da progressão dos alunos – Ler					
	1ª semana		2ª semana	5ª semana	6ª semana	
	R.	J.	I.	M.	A.	B.
Apresenta o que vai ler (título, autor, ilustrador, editora)	S	S	S	S	S	S
Mostra a capa do livro	NA	NA	S	S	S	S
Justifica a escolha	CD	CD	CD	S	S	S
Lê de forma corrente	CD	CD	N	S	S	S
Lê de forma expressiva (intensidade, entoação...)	CD	CD	N	S	S	CD
Articula corretamente	S	S	S	S	S	S
Lê corretamente as palavras	CD	S	CD	S	S	CD
Utiliza um volume de voz adequado	CD	CD	N	S	S	S
Responde a perguntas sobre o que leu	S	S	CD	S	S	S
Coloca perguntas / desafios ao público	N	N	N	S	S	S
Posiciona-se de forma adequada	S	CD	S	S	S	S
O público mantém uma postura atenta / interessada	S	S	CD	S	S	S

Anexo HHH. Avaliação da evolução dos alunos – Contar

	Avaliação da progressão dos alunos – Contar					
	2ª semana			4ª semana	5ª semana	
	Di.	S.	R.S.	R.S.	E.	J.
Refere o que vai contar / recontar	S	S	S	S	S	S
Justifica a escolha	N	CD	N	S	S	S
Respeita a sequência lógica das ações	CD	N	CD	S	S	S
Refere pormenores	S	N	CD	S	S	S
Seleciona informação pertinente	CD	N	CD	S	S	S
Organiza corretamente as frases	S	CD	S	S	CD	S
Utiliza vocabulário adequado	S	S	S	S	S	S
Apresenta um discurso fluido, contínuo, sem ruturas	N	N	S	S	S	S
Articula corretamente os sons	S	S	S	S	S	S
Utiliza um volume de voz adequado	S	CD	S	S	S	S
Olha para o público	S	S	CD	CD	S	S
Posiciona-se de forma adequada	N	N	S	S	S	S
Responde a questões do público	S	S	S	S	S	S
Coloca perguntas / desafios ao público	N	S	N	S	S	S
O público mantém uma postura atenta / interessada	CD	CD	CD	S	S	S

Anexo III. Avaliação da evolução dos alunos – Mostrar

	Avaliação da progressão dos alunos – Mostrar					
	1ª semana		3ª semana	5ª semana	7ª semana	
	G.	M.	D.	R.M.	M.	N.
Apresenta o que vai mostrar (mostrando e nomeando)	S	S	S	S	S	S
Justifica a escolha	CD	N	S	S	S	S
Descreve o objeto (desenho, fotografia, brinquedo, etc.)	S	CD	S	S	S	S
Organiza corretamente as frases	S	S	S	CD	S	S
Utiliza um vocabulário adequado	S	S	S	S	S	S
Apresenta um discurso fluido, contínuo, sem ruturas	S	CD	S	CD	S	S
Articula corretamente os sons	S	S	S	S	S	S
Utiliza um volume de voz adequado	S	S	S	S	S	S
Olha para o público	S	CD	CD	S	S	CD
Posiciona-se de forma adequada	S	S	S	S	S	S
Responde a questões do público	S	S	S	S	S	S
Coloca perguntas / desafios ao público	S	S	N	S	S	S
O público mantém uma postura atenta / interessada	S	CD	CD	S	S	S

Anexo JJJ. Avaliação da evolução da aluna J. – Ler

	Avaliação comparativa – Ler (aluna J.)	
	1ª participação (1ª semana)	2ª participação (5ª semana)
Apresenta o que vai ler (título, autor, ilustrador, editora)	S	S
Mostra a capa do livro	NA	S
Justifica a escolha	CD	S
Lê de forma corrente	S	S
Lê de forma expressiva (intensidade, entoação...)	CD	CD
Articula corretamente	S	S
Lê corretamente as palavras	S	S
Utiliza um volume de voz adequado	CD	S
Responde a perguntas sobre o que leu	S	S
Coloca perguntas / desafios ao público	N	S
Posiciona-se de forma adequada	CD	S
O público mantém uma postura atenta / interessada	S	S

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NA – Não se aplica

Anexo KKK. Avaliação da evolução do aluno R.S. – Contar

	Avaliação comparativa – Contar (aluno R.S.)	
	1ª participação (2ª semana)	2ª participação (4ª semana)
Refere o que vai contar / recontar	S	S
Justifica a escolha	N	S
Respeita a sequência lógica das ações	CD	S
Refere pormenores	CD	S
Seleciona informação pertinente	CD	S
Organiza corretamente as frases	S	S
Utiliza vocabulário adequado	S	S
Apresenta um discurso fluido, contínuo, sem ruturas	S	S
Articula corretamente os sons	S	S
Utiliza um volume de voz adequado	S	S
Olha para o público	CD	CD
Posiciona-se de forma adequada	S	S
Responde a questões do público	S	S
Coloca perguntas / desafios ao público	N	S
O público mantém uma postura atenta / interessada	CD	S

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NA – Não se aplica

Anexo LLL. Avaliação da evolução da aluna M. – *Mostrar*

	Avaliação comparativa – Mostrar (aluna M.)	
	1ª participação (1ª semana)	2ª participação (7ª semana)
Apresenta o que vai mostrar (mostrando e nomeando)	S	S
Justifica a escolha	N	S
Descreve o objeto (desenho, fotografia, brinquedo, etc.)	CD	S
Organiza corretamente as frases	S	S
Utiliza um vocabulário adequado	S	S
Apresenta um discurso fluido, contínuo, sem ruturas	CD	S
Articula corretamente os sons	S	S
Utiliza um volume de voz adequado	S	S
Olha para o público	CD	S
Posiciona-se de forma adequada	S	S
Responde a questões do público	S	S
Coloca perguntas / desafios ao público	S	S
O público mantém uma postura atenta / interessada	CD	S

Legenda: S – Sim; CD – Com dificuldade; N – Não; NA – Não se aplica

