



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

Desenvolver a competência literária no 2.º ano de escolaridade:  
desconstruindo estereótipos

**Verónica Denise da Silva Cunha**

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

**2016**



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

Desenvolver a competência literária no 2.º ano de escolaridade:  
desconstruindo estereótipos

**Verónica Denise da Silva Cunha**

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

Orientador: Professora Especialista Encarnação Silva

**2016**

## AGRADECIMENTOS

Ter chegado até aqui, significa muito para mim. No entanto, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que fizeram parte deste meu percurso e que, de uma forma ou de outra, o marcaram positivamente. Assim, agradeço:

Em primeiro lugar, à minha família, e especialmente à minha irmã Rute, por me terem apoiado em todas as minhas decisões e por terem sido os meus alicerces ao longo de todos estes anos.

À professora Encarnação, por toda o apoio, dedicação, acompanhamento e encorajamento, prestados nesta última fase. Sem si, todo este trabalho não teria sido possível, obrigada por ter confiado em mim.

A todos os professores cooperantes e alunos que fizeram parte desta caminhada. Obrigada por me terem dado a oportunidade de crescer e de aprender com cada um de vocês, em especial, à professora Sofia, por ter sido de todas as professoras cooperantes aquela que mais me apoiou, me ensinou e que mais confiança depositou em mim. Obrigada por todo o carinho, espero um dia vir a ser igual a si!

À minha parceira de estágio, por me ter aguentado durante estes últimos dois anos. Obrigada por todos os momentos de partilha, de trabalho, por todas as horas de choro (mais da tua parte), por todos os momentos felizes que vivemos e que iremos viver. Sem ti este percurso não tinha tido o mesmo sabor, obrigada sobretudo pela paciência!

À Marta, que fez parte deste longo caminho desde o primeiro dia. Só te posso agradecer por teres estado sempre ao meu lado, por me teres apoiado e por nunca me teres deixado baixar os braços. Contigo será para sempre, obrigada!

Às minhas bruxinhas, Ana e Joana, por terem aparecido nestes últimos dois anos e por terem tornado o final deste longo caminho muito mais mágico! Levo-vos para sempre no meu coração.

Ao Daniel, à Inês Ildefonso e à Daniela, pela amizade que se tornou mais forte neste último ano. Ao Acácio, à Nina, ao Maia, à Sofia, ao Batista e ao André que me acompanharam desde o início e tiveram imensa paciência.

E por fim, ao Pedro, que a bem ou a mal me acompanhou durante estes últimos três anos e que foi a força que eu necessitei nesta última fase deste ciclo. Obrigada por teres estado presente!

## RESUMO

A apresentação do presente relatório ocorre no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório pretende dar conta do processo de intervenção educativa, realizado numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2015/2016, considerando as suas diferentes fases. Pretende também apresentar um estudo cujo tema emergiu no contexto em que a prática pedagógica se desenvolveu. O estudo situa-se no âmbito do desenvolvimento da competência literária.

Mais concretamente, através do estudo levado a cabo, pretendeu-se desconstruir alguns estereótipos associados a duas personagens da literatura para a infância, consideradas tipicamente vilãs (os lobos e as bruxas), ao mesmo tempo que se promovia o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos. Desta forma, privilegiou-se o desenvolvimento integrado de competências ao nível do português, nomeadamente a competência de escrita, a competência leitora e a competência literária. Como forma de dar resposta ao objetivo traçado foi realizado um projeto designado *Histórias Mágicas* que envolveu, numa primeira fase, (i) a análise de livros que apresentavam as personagens referidas enquanto heroínas e vilãs; (ii) o levantamento das características que levavam a considerá-las vilãs ou heroínas e, por fim, (iii) a elaboração de histórias em que estas personagens tivessem o papel de heróis/heroínas, tendo por base a realização de uma sequência didática sobre o género Conto Maravilhoso. Para a recolha das representações das crianças sobre as duas personagens em estudo foram aplicados, inquéritos através de questionários, em duas fases distintas, numa fase anterior ao projeto e numa fase posterior.

A metodologia considerada para a investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, com características muito próximas da metodologia investigação-ação, e o quadro teórico mobilizado corresponde ao desenvolvimento da competência literária e ao contributo dos textos literários para o desenvolvimento dessa competência, mais especificamente do conto maravilhoso.

Quanto aos resultados obtidos, verificou-se a desconstrução de alguns dos estereótipos associados às personagens em estudo pelos alunos e o projeto concretizado revelou-se um processo importante para o desenvolvimento da competência literária.

**Palavras-chave:** Educação literária, estereótipos, formação de leitores, bruxas e lobos

## **ABSTRACT**

The submission of this report is under the scope of the Supervised Teaching Practice II, part of the study plan of the Masters in 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education Teaching (BET).

This report's objective is to describe a process of educational intervention made on a 2<sup>nd</sup> year class of the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education, in the school year of 2015/16, taking into consideration its several phases. It also presents a study whose subject emerged in the context in which the pedagogical practice was developed. The study is situated in the area of the development of literary competencies.

More specifically, through this study, it was intended to deconstruct some stereotypes associated with two characters of literature for infants, typically seen as villains (wolves and witches), along with promoting the development of the reading and writing competencies of the students. This way we have emphasized the integrated development of competencies in Portuguese, more specifically the reading competency, writing competency, and literary competency. To reach the defined goal it was developed a project named Magical Histories which involved, in a first phase, (i) the analysis of books which presented the above-mentioned characters as heroes and villains; (ii) the enumeration of characteristics that lead to them being considered heroes or villains, and finally (iii) the creation of histories in which these characters would have the role of heroes/heroines, built upon a didactical sequence about the Wonderful Tale genre. For the gathering of the depictions of the children about the two characters of the study, inquiries were made by means of questionnaires, in two distinct phases, before and after the project.

The methodology adopted for the investigation was under the Qualitative Paradigm, with very similar characteristics to the Action Research methodology, and the theoretical framework assembled corresponds to the development of the literary competence and to the contribution of the literary texts for the development of that competency, more specifically to the Wonderful Tale genre.

Regarding the results obtained, it was observed the deconstruction by the students of some of the stereotypes associated to the characters of the study, and the finished project has revealed itself as an important step towards the development of the literary competence.

**Keywords:** Literary education, stereotypes, training of readers, witches and wolves

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	3
2.1. Caracterização do Meio .....	3
2.2. Caracterização da escola .....	4
2.3. Caracterização da turma.....	5
2.4. Caracterização da sala de aula: a equipa educativa e os modos de intervenção na turma.....	6
2.5. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica .....	7
2.6. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem.....	8
2.7. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico .....	8
2.8. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem.....	9
2.9. Avaliação diagnóstica dos alunos .....	10
2.9.1. Português .....	11
2.9.2. Estudo do Meio.....	11
2.9.3. Matemática.....	12
2.9.4. Expressões Artísticas e Físico-motora.....	13
2.9.5. Competências Sociais .....	13
3. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO .....	14
3.1. Identificação das potencialidades e fragilidades da turma .....	14
3.2. Identificação da problemática .....	16
3.3. Definição e fundamentação dos objetivos gerais da intervenção .....	16
4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	21
4.1. Metodologia de investigação .....	21
4.2. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados .....	23

5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	25
5.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção.....	25
5.2. Estratégias globais de intervenção.....	28
5.3. Contributo das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do PI.....	30
6. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS.....	34
6.1. A Competência Literária.....	34
6.1.1. O conceito de competência literária.....	35
6.1.2. Os textos literários e o desenvolvimento da competência literária.....	36
6.1.3. A competência literária e o conto maravilhoso.....	38
6.1.4. A bruxa “má” vs. A bruxa “boa”.....	40
6.1.5. O lobo “mau” vs. lobo “bom”.....	41
6.2. Atividades implementadas para a promoção do desenvolvimento da competência literária.....	43
6.2.1. Desconstruindo estereótipos: análise dos questionários.....	45
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	53
7.1. Matemática.....	54
7.2. Português.....	55
7.3. Estudo do Meio.....	56
7.4. Expressões Artísticas e Físico-motoras.....	57
7.5. Competências sociais e pessoais.....	58
8. AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO.....	58
9. CONCLUSÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS.....	70

Anexo A. Potencialidades e Fragilidades .....	71
Anexo B. Planta da Sala de Aula .....	73
Anexo C. Área da Organização (paredes) .....	75
Anexo D. Área das Disciplinas (paredes).....	76
Anexo E. Áreas do Mobiliário.....	81
Anexo F. Horário da Turma.....	83
Anexo G. Grelhas de observação de Português – Avaliação Diagnóstica.....	84
Anexo H. Resultados das fichas de avaliação do 2.º Período .....	88
Anexo I. Grelhas de observação de Estudo do Meio - Avaliação Diagnóstica.....	89
Anexo J. Grelhas de observação de Matemática - Avaliação Diagnóstica .....	91
Anexo K. Grelhas de observação das Competências Sociais - Avaliação Diagnóstica.....	95
Anexo L. Trabalho de texto .....	97
Anexo M. Ficha de compreensão textual (Exemplar) .....	100
Anexo N. Rotina – Problema da semana .....	101
Anexo O. Rotina – Exemplar de um guião de uma atividade prática.....	104
Anexo P. Rotina – Exemplar de uma ficha informativa de Estudo do Meio .....	106
Anexo Q. Rotina – Exemplar de uma ficha de ortografia.....	109
Anexo R. Sequência Didática .....	111
Anexo S. Questionários .....	128
Anexo T. Cenários e personagens para o projeto Histórias Mágicas .....	143
Anexo U. Friso cronológico – A Vassoura Mágica .....	145
Anexo V. Ficha de compreensão leitora sobre o livro O Elefante cor-de-rosa.....	146
Anexo W. Grelha de observação de Matemática – Avaliação Final .....	149
Anexo X. Resultados das fichas de avaliação do 2.º e 3.º Período .....	153
Anexo Y. Grelhas de observação de Português – Avaliação Final.....	154
Anexo Z. Grelha de observação de Estudo do Meio .....	162
Anexo AA. Grelha de observação de Expressões.....	164

Anexo BB. Grelha de observação das Competências Sociais – Avaliação Final.....	166
Anexo CC. Grelhas de observação – Objetivos Gerais.....	168

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta <i>Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem lobos</i> . Retirado do questionário inicial .....	48
<i>Figura 2</i> . Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta <i>Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem lobos</i> . Retirado do questionário final .....	49
<i>Figura 3</i> Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta <i>Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem bruxas</i> . Retirado do questionário inicial.....	49
<i>Figura 4</i> Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta <i>Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem bruxas</i> . Retirado do questionário final .....	50
<i>Figura 5</i> Avaliação inicial dos indicadores do objetivo geral desenvolver a competência escrita privilegiando a competência ortográfica. Retirado das grelhas de observação dos objetivos gerais .....	60
<i>Figura 6</i> Avaliação final dos indicadores do objetivo geral desenvolver a competência escrita privilegiando a competência ortográfica. Retirado das grelhas de observação dos objetivos gerais .....	60

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 Fragilidade e Potencialidades dos alunos .....	14
Tabela 2 Técnicas de recolha de dados.....	25
Tabela 3 Relação entre os objetivos gerais e as estratégias gerais de intervenção ....	29

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Plano Curricular de Turma
PIT	Plano Individual de Trabalho
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEI	Programa Educativo Individual
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PI	Plano de Intervenção
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular
UEE	Unidade de Ensino Estruturado

# 1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), foi elaborado o presente relatório final com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório tem como objetivos dar conta da descrição e análise reflexiva e fundamentada da intervenção pedagógica realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa turma do 2.º ano de escolaridade de uma escola situada no concelho de Lisboa e apresentar uma investigação concretizada paralelamente à prática educativa. Assim, a presente introdução, corresponde ao primeiro capítulo do relatório, de um total de nove capítulos. A introdução pretende dar a conhecer a estrutura do relatório ao leitor, com o objetivo de facilitar a sua consulta e leitura.

O segundo capítulo – *Caracterização do contexto socioeducativo* – encontra-se organizado em nove subcapítulos, nos quais é apresentada (i) a caracterização do meio; (ii) a caracterização da escola; (iii) a caracterização da turma; (iv) a caracterização da sala de aula: a equipa educativa e modos de intervenção na turma; (v) as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica; (vi) a gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem; (vii) a estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico; (viii) os sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem e (ix) a avaliação diagnóstica dos alunos.

No terceiro capítulo – *Identificação e fundamentação da problemática e objetivos de intervenção* – é identificada e fundamentada a problemática e apresentam-se os objetivos gerais de intervenção, decorrentes da identificação das potencialidades e fragilidades da turma.

Relativamente ao quarto capítulo – *Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados* – são apresentados os métodos e as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados durante a intervenção pedagógica e no estudo desenvolvido durante o mesmo período.

No capítulo seguinte – *Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa* – é apresentado o processo de intervenção, de forma fundamentada, nomeadamente no que se refere aos princípios orientadores do Plano

de Intervenção (PI), às estratégias globais de intervenção e ao contributo das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do PI.

Seguidamente, o sexto capítulo – *Estudo de investigação* – contempla a revisão de literatura incidente no tema alvo do estudo, a descrição das atividades e estratégias que contribuíram para o seu desenvolvimento e, por fim a análise de todos os dados recolhidos durante a realização do estudo.

No sétimo capítulo – *Análise de resultados: avaliação das aprendizagens dos alunos* –, são apresentados os resultados relativos à avaliação das aprendizagens dos alunos nas diversas áreas disciplinares, não disciplinares e nas competências sociais.

De seguida, no oitavo capítulo – *Avaliação do Plano de Intervenção* – é apresentada a avaliação do plano de intervenção, partindo dos objetivos gerais da intervenção.

Por fim, no último capítulo – *Conclusões finais* – é realizada uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida, relacionando-a com a formação. São ainda identificados os constrangimentos encontrados ao longo da intervenção e o modo como foram ultrapassados.

Nos anexos encontram-se compilados os resultados da avaliação realizada ao longo da intervenção, bem como diversas evidências referidas ao longo do presente relatório e que permitem uma melhor compreensão do mesmo.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

No presente capítulo, será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo. Considera-se que uma boa caracterização do contexto é indispensável para garantir o sucesso da intervenção. Assim, neste capítulo, procura-se caracterizar o meio, a escola, a turma, a sala de aula, tendo em conta a equipa educativa e os modos de intervenção na turma, as finalidades educativas e os princípios orientadores, a forma de gestão dos tempos, espaços, materiais e conteúdos, as formas de estruturação da aprendizagem, os modos de regulação e avaliação e, por último, apresenta-se a avaliação diagnóstica.

### **2.1. Caracterização do Meio**

O estabelecimento de ensino no qual decorreu a intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico situa-se na Área Metropolitana de Lisboa. De acordo com os dados dos Censos 2011, verifica-se que a freguesia onde está implementada a escola apresenta uma densidade populacional de 33578 habitantes, distribuídos por uma área de 4,3 km<sup>2</sup>. A população desta zona da cidade é predominantemente jovem adulta, apresentando 60% de indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e 25 anos, perfazendo um total de 25543 habitantes. Relativamente às habilitações literárias, a mesma fonte revela que 39% dos habitantes possui escolaridade ao nível do ensino superior (13180 habitantes) e 16% concluiu o ensino obrigatório, isto é, o ensino secundário. Apenas 1% da população não tem qualquer nível de escolaridade, sendo, portanto, analfabetos.

A escola encontra-se próxima de um centro hospitalar e rodeada de infraestruturas diversas, tais como, o Jardim Zoológico, a Cidade Universitária e diversos estabelecimentos de ensino superior. Nas proximidades existem também várias unidades hoteleiras. Para além disso, é visível a existência de inúmeros estabelecimentos, tais como, bancos, cafés, restaurantes, farmácias, entre outros, o que faz com que o setor terciário predomine nesta localidade. Ao nível dos acessos, esta é uma zona privilegiada, dispo de uma praça de táxis, diversas carreiras de autocarros, uma estação de comboios e o metropolitano, sendo também, uma zona na qual convergem as principais vias de acesso da cidade de Lisboa.

## **2.2. Caracterização da escola**

O estabelecimento de ensino, de acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT), é uma Instituição Particular, que desenvolve um trabalho de apoio socioeducativo a crianças, contando com a colaboração, tanto financeira como técnica, de diversas entidades oficiais. Para tal, estabelece parcerias com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Apesar de a instituição ter sido fundada em 1980, só no ano de 2003 iniciou as suas atividades com as valências de Creche e Jardim de Infância. No que diz respeito à valência de 1º CEB, esta teve início no ano de 2008, contando atualmente com quatro turmas do 1º CEB, uma de cada ano de ensino. Há sete salas: quatro para cada uma das turmas, uma referente à Unidade de Ensino Estruturado (UEE), uma para a Unidade de Apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ainda uma sala destinada ao ensino da disciplina de Ciências.

No que se refere, aos espaços/serviços comuns, todas as valências têm ao seu dispor o átrio (receção), o ginásio, o refeitório, espaços exteriores (recreio), diversas casas de banho (interiores e exteriores), salas de terapia (psicologia clínica e educacional, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia) e vestiários. Relativamente aos serviços gerais prestados pela instituição, existem os serviços de secretariado, direção e coordenação pedagógica, serviço de cozinha e confeção de alimentos, limpeza e de manutenção.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2014/2015) (PEE) da instituição, a sua principal missão é a de educar de forma inclusiva, respeitando os valores de “responsabilidade, inclusão, dedicação, simplicidade e alegria” (p. 11). Destacam-se como princípios orientadores o desenvolvimento de competências nos domínios afetivos, culturais, sociais e cognitivos, tendo como finalidade a inclusão social. Para isso a articulação com as estruturas da comunidade é essencial, bem como a implicação da família no processo educativo dos alunos, tendo sempre subjacente uma visão holística do processo de desenvolvimento infantil.

### 2.3. Caracterização da turma

A turma na qual se realizou a intervenção é uma turma de 2.º ano de escolaridade constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, sendo 13 rapazes e 12 raparigas. Todos têm o português como língua materna.

Esta turma integra um aluno diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), que se encontra medicado desde junho do ano transato, revelando desde essa altura melhorias ao nível das aprendizagens e do comportamento. Existem ainda dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 referente aos alunos que apresentam NEE, e como tal, têm um Programa Educativo Individual (PEI). Um dos alunos está abrangido pelas alíneas<sup>1</sup> a), b) e d) do decreto-lei e está diagnosticado com paralisia cerebral, contando com um acompanhamento ao nível da terapia da fala, terapia ocupacional e apoio educativo individualizado. Apesar do diagnóstico, este aluno encontra-se integrado na sala de aula, uma vez que demonstra alguma capacidade em acompanhar o trabalho desenvolvido pela turma. No entanto, devido às dificuldades apresentadas ao longo deste último período, a professora cooperante propôs a sua retenção no 2.º ano de escolaridade.

Relativamente ao segundo aluno abrangido pelo decreto-lei acima mencionado, este beneficia das alíneas a), b), c) e d) (cf. nota de rodapé 1) e está diagnosticado com autismo. Dado que, este aluno não consegue acompanhar o ritmo de trabalho desenvolvido pela turma em contexto de sala de aula, encontra-se integrado na Unidade de Ensino Especializado (UEE) contando com o apoio individualizado de um professor de Educação Especial. Apesar de não estar integrado na turma, acompanha-a nalguns momentos, tais como nas suas apresentações de produções, na realização de algumas fichas e no período do lanche da manhã.

Para além destes casos, existem três alunos que beneficiam de apoio individualizado e dois que se encontram em avaliação pedopsiquiátrica, por apresentarem comportamentos não adequados à sua faixa etária.

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei 3/2008 artigo 16.º - Medidas educativas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação.

No que diz respeito às aprendizagens desenvolvidas por esta turma, constatámos, através da análise documental e da observação direta, que estes alunos “são bastante interessados pelas atividades e por aprender, mantendo um bom nível de produção e vontade de trabalhar” (PCT, 2015/2016, p. 7), sendo possível identificar diversas potencialidades e fragilidades, quer ao nível das áreas disciplinares, quer ao nível das competências sociais (cf. Anexo A, pp. 71-72). Na secção relativa à avaliação diagnóstica serão apresentados os dados relativos às aprendizagens no âmbito das diferentes áreas.

## **2.4. Caracterização da sala de aula: a equipa educativa e os modos de intervenção na turma**

A organização da sala aula “deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular” (Niza, 1998, p. 362), por outras palavras, o espaço de aprendizagem deve ser aproveitado pelo professor de forma a poder dar resposta às necessidades dos seus alunos. Neste caso, a docente estabeleceu uma organização que permitia gerir os diferentes níveis de autonomia identificados no grupo de alunos. Assim, os grupos de alunos, que incluíam crianças que necessitavam de um maior apoio da professora na resolução das diferentes tarefas, estavam sentados mais à frente e os alunos que se revelavam mais autónomos ocupavam os lugares mais afastados do quadro. Os restantes grupos de trabalho eram constituídos de uma forma mais equilibrada no que se refere aos níveis de aprendizagem, isto é, existiam sempre alunos mais autónomos capazes de auxiliar os colegas com maiores dificuldades, no cumprimento das tarefas propostas. Como tal, as mesas da sala de aula encontravam-se dispostas em forma de U aberto, existindo três fileiras de mesas colocadas no centro e uma secretária para a professora cooperante (cf. Anexo B, pp. 73-74).

Outra das medidas adotadas pela professora cooperante para a organização do espaço da sala de aula diz respeito à disposição dos materiais (produções dos alunos e materiais de apoio) nas paredes. Através dessa distribuição era possível identificar diversas áreas, sendo elas: (i) Área da Organização, (ii) Área da Língua Portuguesa, (iii) Área da Matemática e (iv) Área do Estudo do Meio. A Área da Organização conta com o mapa de presenças, o mapa das tarefas, a agenda mensal e semanal, o mapa das apresentações de produções, o calendário, o mapa de registo

do tempo e o plano do dia (cf. Anexo C, p. 75). Relativamente às áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio encontravam-se cartazes com a sistematização dos conteúdos abordados (cf. Anexo D, p. 76-80).

A sala inclui diversas áreas, tais como a biblioteca, a mesa de apoio onde se encontram os ficheiros a realizar durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), uma estante onde se encontram jogos e materiais didáticos, outras duas estantes onde é possível encontrar os manuais escolares, os cadernos, dossiês e pastas dos alunos, bem como material de escrita e desenho que é partilhado por todos os alunos da turma (cf. Anexo E, pp. 81-82).

Por fim, no que refete à equipa educativa, a professora cooperante contava com o apoio de um auxiliar de educação presente na sala de aula em regime de tempo parcial. Para além deste recurso, a equipa educativa integrava também um terapeuta da fala, um professor de apoio e um professor de educação especial.

## **2.5. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica**

De acordo com o PCT (2015/2016), a professora cooperante valoriza pressupostos de natureza socioconstrutivista, afirmando que só haverá aprendizagem se o aluno compreender o que faz e porque o faz. Considera que o aluno pode construir o seu próprio conhecimento através da interação com os seus pares e com o professor, desenvolvendo uma atitude reflexiva sobre as suas próprias aprendizagens, assim, “a aprendizagem torna-se um processo dinâmico, aberto e contínuo, onde o aluno é o agente ativo” (PCT, 2015/2016, p. 6). Neste sentido, e de acordo com este mesmo documento, os princípios orientadores que estavam na base da prática pedagógica da professora contemplavam:

- (i) partir dos saberes dos alunos para construir novos conhecimentos, valorizando os conhecimentos prévios; (ii) desenvolver atividades complexas e integradoras dos conhecimentos; (iii) promover a autonomia, a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens; (iv) centrar a ação educativa no trabalho diferenciado; (v) desenvolver competências cognitivas e sócio-afectivas e (vi) praticar uma prática pedagógica assente na democracia (PCT, 2015/2016, p. 6).

Para além dos princípios orientadores nomeados, a professora cooperante tinha a preocupação de criar circuitos de comunicação e divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos. Segundo a docente, esta prática é uma mais-valia para os alunos, visto que "assenta em trocas autênticas e permite que o ato de escrita e de outras atividades desenvolvidas na sala de aula ganhe sentido social e afetivo" (PCT, 2015/2016, p. 5).

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

Relativamente à organização do tempo, a professora cooperante seguia o horário estabelecido no início do ano letivo (cf. Anexo F, p. 83). No entanto, como eram elaboradas agendas semanais, nas quais se definiam os conteúdos e atividades a desenvolver, o horário estabelecido podia ser alvo de ajustes, de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos. No entanto, apesar dos ajustes realizados, o período da manhã era sempre dedicado ao Português e à Matemática, existindo também alguns momentos dedicados às Expressões Artísticas. Quanto ao período da tarde, este era dedicado, maioritariamente ao Estudo do Meio e às Expressões. As atividades eram, regra geral, desenvolvidas no espaço sala de aula, existindo à disposição dos alunos, um computador com ligação à *internet*, uma biblioteca e diversos materiais didáticos, tais como, MAB, barras Cuisenaire, Balança de pratos, blocos padrão, tangram, entre outros.

No que diz respeito à gestão dos conteúdos a professora cooperante realizava planificações por período e semanais. Todas as planificações realizadas pela docente não eram fixas uma vez que, tanto as planificações semanais como as do período, poderiam sofrer algumas alterações, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos ou de modo a envolver todos os projetos que iam surgindo ao longo do tempo.

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

A sala de aula é um espaço no qual são criadas relações culturais e pedagógicas entre o professor e os alunos. Segundo Ribeiro & Ribeiro (2011) neste espaço ocorre mediação de "conhecimentos que são, intencionalmente, ensinados e

aprendidos, desconstruídos, construídos ou reconstruídos em atividades que colocam esses sujeitos frente a frente produzindo teorias, discutindo conceitos e experiências, criando novos factos, enfim, interagindo com suas subjetividades, por meio de conhecimentos partilhados” (p. 71). No entanto, para desenvolver este tipo de relação é necessário criar um ambiente securizante e agradável, no qual os alunos sejam capazes de expor os seus conhecimentos e as suas dúvidas. Uma das formas de promover um ambiente pedagógico securizante, estimulante e agradável é desenvolver diferentes modalidades de trabalho, sendo que, na turma na qual foi realizada a intervenção, foi possível observar diferentes modalidades de trabalho que dependiam das tarefas a desenvolver.

Assim sendo, para a introdução dos novos conteúdos, associados às diferentes áreas curriculares, a docente, com o intuito de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a explorar, começava sempre por dialogar com os alunos de forma a identificar as suas representações sobre os conteúdos em causa. Assim, os conhecimentos dos alunos eram o ponto de partida para a realização das novas aprendizagens. Este processo consistia em ouvir as ideias dos alunos, em analisá-las de forma crítica e em grupo, de modo a ser possível um debate que resultaria, posteriormente, em novas conclusões. Essas conclusões poderiam ser uma desconstrução ou um reforço das conceções iniciais dos alunos, gerando-se, então, novas aprendizagens. Importa ainda salientar que a professora privilegiava a realização de tarefas de modo individual, particularmente, a realização de fichas de trabalho elaboradas pela professora, tendo em conta as características dos alunos. Havia, por vezes, o recurso aos manuais escolares para a realização de atividades de treino.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, a professora cooperante privilegiava o apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades. Sendo que, em alguns momentos, colocava os alunos que apresentavam maior facilidade na resolução das tarefas propostas a apoiar os alunos com maiores dificuldades.

## **2.8. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem**

No processo de ensino, é necessário ter em conta as aprendizagens realizadas pelos alunos. Deste modo o processo de avaliação deverá centrar-se na evolução das

aprendizagens dos alunos, durante o seu percurso escolar. Este processo deverá ser realizado através da tomada de consciência partilhada, entre o professor e o aluno, das diversas competências, potencialidades e motivações manifestadas nas diversas disciplinas. No entanto, para desenvolver esta tomada de consciência, é necessário que sejam construídos e utilizados instrumentos de avaliação, que permitirão analisar o desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno. Esta análise permite adequar os processos de ensino, tendo em conta as características de cada aluno, facilitando a gestão pedagógica (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Como tal, a avaliação das aprendizagens dos alunos assume, por parte da professora cooperante, duas prespetivas – formativa e sumativa.

No que se refere à avaliação formativa, recolhiam-se dados relativos aos produtos e aos processos, envolvendo os alunos na compreensão dos seus resultados, sendo que o professor também tem em conta esses resultados para equacionar o seu próprio trabalho. A avaliação formativa funciona numa dupla dimensão, por um lado, permite ao aluno tomar conhecimento das suas potencialidades e fragilidades e, por outro lado, permite ao professor refletir sobre a eficácia das suas estratégias. A avaliação sumativa realizava-se trimestralmente através da realização de fichas de avaliação.

Para facilitar a análise dos dados da avaliação recorria-se à utilização de grelhas de registo, quer de situações observadas, quer dos resultados de avaliação sumativa.

## **2.9. Avaliação diagnóstica dos alunos**

A avaliação diagnóstica tem a função de avaliar as aprendizagens dos alunos, num dado momento, como forma de planificar o processo de ensino e aprendizagem partindo daquilo que os alunos sabem de forma a garantir que a aprendizagem será significativa para os mesmos. Segundo Rato (2004) esta avaliação deverá ocorrer “num momento prévio ao processo de ensino aprendizagem propriamente dito” (p. 49).

No que diz respeito às aprendizagens desenvolvidas por esta turma, constatámos, através da análise documental e da observação direta, que estes alunos “são bastante interessados pelas atividades e por aprender, mantendo um bom nível de produção e vontade de trabalhar” (PCT, 2015/2016, p. 7), sendo possível identificar diversas potencialidades e fragilidades, quer ao nível das disciplinas como das competências sociais.

### 2.9.1. Português

Na área disciplinar de Português, através da análise das fichas de avaliação e das grelhas de observação construídas, (cf. Anexo G, pp. 84-85), foi possível perceber as potencialidades e fragilidades apresentadas pelos alunos. Constatamos que, nesta disciplina, a maioria dos alunos apresentava boa capacidade ao nível (i) da leitura, considerando a dimensão da fluência, 55,4% dos alunos eram capazes de realizar uma leitura audível, expressiva e fluente; e (ii) da oralidade, apresentando um discurso coerente e partilhando os seus pontos de vista.

Por outro lado, a partir da análise das grelhas de observação observámos que, os alunos apresentavam algumas dificuldades ao nível da ortografia (cf. Anexo G, p. 87), sendo que na rotina do ditado, em oito situações de ditado, a turma apresentava em média 4,5 erros ortográficos. Na compreensão de textos escritos, em situação de leitura autónoma, foi possível observar dificuldades, sendo que, apenas 12% dos alunos respondia sem dificuldade a questões de compreensão implicando localização de informação explícita no texto. Nas tarefas de ordenação dos acontecimentos, 44% dos alunos faziam-no sem dificuldade. É de salientar ainda que ao nível do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), a maioria dos alunos apresentavam algumas dificuldades na identificação de nomes, com apenas 8% dos alunos a conseguir identificar. A identificação dos adjetivos era realizada, sem dificuldade, por 16% dos alunos.

No que se refere aos resultados da ficha de avaliação (cf. Anexo H, p. 88), não existem alunos a obterem classificações negativas, sendo que 35% dos alunos obtiveram a classificação de suficiente e 52% obtiveram a classificação de bom. Apesar disso, apenas 13% dos alunos obtiveram a classificação de muito bom ou excelente.

### 2.9.2. Estudo do Meio

Para realizar a diagnose na área de Estudo do Meio recorreu-se também à análise das fichas de avaliação do 2.º Período e das grelhas de registo elaboradas (cf. Anexo I, pp. 89-90). Verificou-se que, a maioria da turma apresentava uma boa compreensão de diversos conceitos, nomeadamente relacionados com os conteúdos relativos aos meios de transporte, meios de comunicação, plantas e animais. Por exemplo, relativamente ao subdomínio **os meios de comunicação**, foi possível

constatar que 84% dos alunos conseguiam distinguir diferentes transportes utilizados na sua comunidade, sendo que apenas 4% apresentavam alguma dificuldade. E, ainda neste subdomínio, 76% dos alunos eram capazes de distinguir comunicação pessoal e social, existindo, no entanto 4% que não o conseguiam fazer. No que se refere ao subdomínio **os seres vivos do seu ambiente**, observa-se que na avaliação diagnóstica 68% dos alunos conhecem as partes constitutivas das plantas mais comuns, 84% reconhece diferentes ambientes onde vivem os animais e 68% reconhecem características externas de alguns animais.

No que se refere aos conteúdos relacionados com as normas de higiene alimentar e o modo de vida de alguns animais, a maioria dos alunos revelou, ainda algumas dificuldades. Ao nível do subdomínio **a saúde do seu corpo**, apenas 32% dos alunos conheciam normas de higiene alimentar face aos 52% que apresentavam alguma ou muita dificuldade neste indicador. Salienta-se também que 16% dos alunos não foi capaz de identificar as normas de higiene. Relativamente ao indicador – *identificar dados de vida de alguns animais* - este insere-se no subdomínio **os seres vivos do seu ambiente**, e é o que apresenta a percentagem mais elevada de alunos com alguma ou muita dificuldade (64%), existindo apenas 24% dos alunos que o concretizam sem dificuldade e 12% que não o realizam. Relativamente aos resultados obtidos na ficha de avaliação do 2.º Período (cf. Anexo H, p. 88), observa-se que a classificação que apresenta uma maior percentagem é a de muito bom, com 40% dos alunos a obterem esta classificação. Observa-se ainda que 25% dos alunos conseguem obter uma classificação de bom e outros 25% a classificação de excelente. Não se observa nenhum aluno com a classificação negativa, sendo que, apenas 10% apresenta a classificação de suficiente.

### **2.9.3. Matemática**

Relativamente à área disciplinar de Matemática, foram analisadas as fichas de avaliação realizadas no 2.º período e as grelhas de observação elaboradas. No que se refere ao domínio dos Números e Operações, a turma, em geral, evidenciou boas capacidades ao nível dos subdomínios (i) do sistema de numeração decimal, nomeadamente na leitura e comparação de números naturais até 1000, com 92% dos alunos capazes de o fazer, e (ii) da adição e subtração, principalmente no cálculo mental e na adição e subtração através do cálculo vertical de dois ou mais números naturais, apresentando 64% dos alunos que conseguem realizar sem dificuldade (cf.

Anexo J, pp. 91-94). Para além destas capacidades identificadas através da análise dos testes de avaliação realizados no 2.º período, foi possível ainda verificar, durante o período de observação, que a maior parte da turma evidenciou uma boa capacidade de raciocínio de compreensão da tabuada, correspondendo a 40% dos alunos.

Salienta-se, contudo, que grande parte dos alunos demonstrou grandes dificuldades no domínio dos Números e Operações, em situação de resolução de problemas envolvendo a soma e subtração, em que 64% apresentam alguma ou muita dificuldade em realizá-lo. Revelaram, igualmente, dificuldades no domínio da Organização e Tratamento de Dados, nomeadamente na construção e interpretação de gráficos de barras, com apenas 28% dos alunos a realizá-lo sem dificuldade, face aos 60% que o realizam com alguma ou muita dificuldade. Verifica-se também que 12% dos alunos não foram capazes de atingir este indicador.

Relativamente aos resultados da ficha de avaliação do 2.º Período (cf. Anexo H, p. 87), observa-se que 9% dos alunos obtiveram classificação negativa (insuficiente), sendo que 91% obteve classificação positiva, dos quais 14% conseguiu obter a classificação de excelente.

#### **2.9.4. Expressões Artísticas e Físico-motora**

Relativamente às áreas das Expressões, nas quais estavam incluídas o Teatro, a Música, a Expressão Plástica e a Expressão Físico-motora, dado que eram lecionadas por outros docentes e a avaliação não era realizada pela professora titular, não foram recolhidos dados que permitissem realizar uma avaliação diagnóstica. Apenas, foi possível verificar, através de observação direta, que a maioria dos alunos demonstrava grande interesse por estas áreas.

#### **2.9.5. Competências Sociais**

No que se refere às competências sociais, a turma revelou-se bastante cumpridora das regras estabelecidas pela professora cooperante, constatando-se que 64% dos alunos é capaz de manter o silêncio aquando da realização das atividades, também 64% dos alunos coloca o dedo no ar para participar, 48% espera a sua vez para falar e 96% dos alunos cuida do material da sala de aula. Foi ainda possível observar que a turma é composta por um grupo de alunos bastante coeso e com grande capacidade de cooperação, apresentando percentagens a partir dos 80% nos indicadores alvo de avaliação.

Revelavam autonomia, responsabilidade e capacidade de reflexão crítica, quer no que se refere ao envolvimento no seu processo de aprendizagem, quer na gestão e organização da sala de aula. No entanto, alguns alunos ainda demonstravam alguma ou muita dificuldade de concentração na realização de tarefas (44%) e outros apresentavam um ritmo de trabalho inferior à média da turma (cf. Anexo K, pp. 95-96).

### 3. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

A partir da caracterização do contexto socioeducativo foi possível identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades, que permitiu, numa fase posterior formular a problemática. A partir da formulação da problemática definiram-se os objetivos gerais. Assim sendo, neste capítulo apresentam-se as potencialidades e fragilidades decorrentes do contexto, formula-se a problemática, definem-se os objetivos gerais e apresenta-se a fundamentação dos mesmos.

#### 3.1. Identificação das potencialidades e fragilidades da turma

No seguimento da caracterização do contexto, apresenta-se de seguida, a Tabela 1, que visa sintetizar as fragilidades e potencialidades diagnosticadas, que serviram como base para a adequação da intervenção pedagógica. No Anexo A (cf. pp. 71-72) encontram-se descritas de uma forma mais detalhadas as fragilidades e potencialidades que deram origem aos objetivos gerais delineados no projeto de intervenção.

Tabela 1

*Fragilidade e Potencialidades dos alunos*

Disciplina	Potencialidades	Fragilidades
Português	<b>Oralidade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de discurso oral;</li> <li>• Interação discursiva.</li> </ul>	<b>Oralidade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na utilização de um tom de voz audível.</li> </ul>
	<b>Leitura e Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura expressiva;</li> <li>• Gosto pela escrita de</li> </ul>	<b>Leitura e Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na compreensão de textos e enunciados.</li> </ul>

<b>Matemática</b>	<p>textos.</p> <p><b>Iniciação à Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentam hábitos de leitura;</li> <li>• Gosto pela leitura e pelo conto de textos diversos.</li> </ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansão de frases.</li> </ul> <p><b>Números e Operações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de números ordinais até ao centésimo;</li> <li>• Contagens de 5 em 5, 10 em 10 e de 100 em 100;</li> <li>• Distinção de números pares e ímpares;</li> <li>• Utilização dos símbolos &lt;, &gt;, =;</li> <li>• Ler e representar números até mil;</li> <li>• Capacidade de cálculo mental.</li> </ul> <p><b>Comunicação Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse por comunicar estratégias de cálculo utilizadas;</li> <li>• Capacidade de explicitar o raciocínio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação do grafema com o fonema /z/ – z, s e o fonema /s/- ss, c, ç;</li> <li>• Utilização do grafema h;</li> </ul> </li> <li>• Utilização de sinais de pontuação.</li> </ul> <p><b>Iniciação à Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se identificaram fragilidades.</li> </ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das classes de palavras nome, adjetivo e verbo;</li> </ul> <p><b>Números e Operações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na resolução de problemas;</li> <li>• Dificuldades na leitura de unidades de medida – tempo.</li> </ul>
	<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse pelos conteúdos abordados;</li> <li>• Interesse no desenvolvimento de atividades práticas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades em respeitar regras de participação.</li> </ul>

<b>Competências Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber;</li> <li>• Exprime dúvidas e dificuldades;</li> <li>• Comunica descobertas e ideias próprias;</li> <li>• Apresentação de atitudes de cooperação;</li> <li>• Capacidade de autonomia;</li> <li>• Capacidade de reflexão crítica.</li> </ul>
-----------------------------	---

*Nota: Da autora*

### **3.2. Identificação da problemática**

A partir da identificação das potencialidades e fragilidades da turma, surgiram algumas questões às quais se pretendeu dar resposta com a implementação deste projeto. Neste sentido, as questões-problemas formuladas foram as seguintes: (i) “Que atividades promover para desenvolver a competência de compreensão leitora nas diferentes disciplinas?”; (ii) “Que atividades desenvolver para melhorar a competência escrita, nomeadamente ao nível da ortografia?” e (iii) “Que estratégias implementar para desenvolver a capacidade de resolução de problemas?”.

Tendo em conta estas questões formulou-se a seguinte problemática:

Como criar um ambiente pedagógico capaz de promover o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão de leitura, da educação literária, da expressão escrita e da resolução de problemas?

### **3.3. Definição e fundamentação dos objetivos gerais da intervenção**

Face à problemática identificada anteriormente e tendo em conta as fragilidades, potencialidades, necessidades e interesses da turma foram delineados os seguintes objetivos gerais:

A. Desenvolver a compreensão leitora;

- B. Desenvolver a competência escrita, privilegiando a competência ortográfica;
- C. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas;
- D. Desenvolver a competência literária.

O 1º CEB constitui uma fase muito importante no desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, uma vez que todo o conhecimento desenvolvido ao longo dos primeiros anos serve como base para o sucesso nas aprendizagens dos alunos, em todo o seu percurso escolar. Como tal, torna-se importante que em conjunto com os alunos, se desenvolvam as competências transversais a todo o currículo. Neste sentido, com a aplicação do PI foi nossa intenção desenvolver as competências associadas à leitura e à escrita, nas diferentes áreas do saber, visto que, se tratam de competências que influenciam as aprendizagens em todas as áreas. Assim sendo, pensámos que seria importante delinear objetivos gerais visando desenvolver algumas das capacidades transversais, que evidenciavam maiores fragilidades, relacionando-as com algumas competências específicas do currículo.

Relativamente ao primeiro objetivo geral - **desenvolver a compreensão leitora** – considera-se que as habilidades de leitura desempenham um papel crucial no desenvolvimento das aprendizagens nas diversas disciplinas. Desta forma torna-se importante que o professor apoie o aluno no desenvolvimento de estratégias que facilitem a leitura e a sua compreensão, visto que, “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana et al., 2010, p. 3).

O ato de ler, segundo Gonçalves (2008), estabelece uma interação entre diversos fatores que envolvem processos cognitivos bastante complexos, pois “não basta apenas ler, é necessário aprender com o que se lê: necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel” (p. 136). Se por um lado, o aluno tem a necessidade de identificar os signos que compõem a linguagem escrita, isto é, realizar a correspondência entre grafemas e fonemas, por outro, é essencial que haja uma compreensão do significado da linguagem escrita, o que implica a interpretação do texto, por parte do leitor. No entanto, para que haja compreensão do que é lido é necessário que o aluno vá desenvolvendo um conjunto de estratégias que facilitem não só a leitura, como a sua compreensão. Segundo Simão (2013) “através das

estratégias podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender” (p. 508), por isso mesmo, torna-se importante que o professor realize um ensino explícito de algumas estratégias, que apoiem o aluno na construção dos seus meios para a interpretação dos textos.

Gonçalves (2008) enumera algumas estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, sendo elas, (i) o reconhecimento das ideias principais, que envolve “a capacidade de separar os aspectos essenciais dos detalhes”; (ii) a sumarização da informação, que “implica que o leitor sintetize grandes unidades de texto, condensando as ideias principais e recriando um novo texto coeso e coerente com o original”; (iii) a realização de inferências, que “permite dar coerência ao que se lê, extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionados ao texto e completá-lo”; (iv) o levantamento de questões sobre o texto, que permite “compreender informações sobre histórias”; e, por fim, (v) a monitorização da compreensão (metacognição), sendo a metacognição a “capacidade de estar consciente dos próprios processos de pensamento: é o pensar sobre o pensar, a auto-avaliação que nos permite dizer «estou a compreender»” (pp. 141-144).

Assim sendo, é importante que se trabalhe com os alunos diferentes estratégias para a resolução de eventuais problemas que advêm da leitura, entre as estratégias mencionadas acima, surgem outras passíveis de serem trabalhadas, tais como, deduzir o significado de uma palavra desconhecida, a partir do contexto em que se encontra no texto; destacar a informação mais importante; retirar notas ou reler o texto (Sim-Sim, 2007).

Em suma, é importante compreender que “os alunos são agentes activos da sua aprendizagem, . . . capazes de construir significado e de auto-regular os ensinamentos adquiridos” (Gonçalves, 2008, p. 146). Como tal, o professor, enquanto agente mediador de aprendizagem, deve criar diversas oportunidades para que os alunos tenham contacto com diversos géneros textuais, que apresentem uma complexidade variada, de forma a que desenvolvam as suas capacidades metacognitivas e se tornem capazes de “transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 23).

O segundo objetivo definido no âmbito da disciplina de português foi **desenvolver a competência de escrita, privilegiando a competência ortográfica**. A aprendizagem da escrita inicia-se muito antes da entrada no 1.º CEB, uma vez que, as crianças têm acesso às diferentes funções desempenhadas pela escrita, a partir, do

contacto com a leitura ou através de atos de escrita, principalmente na educação pré-escolar (Baptista, Vieira & Barbeiro, 2011). Neste sentido, é importante que os alunos sejam expostos a um ensino explícito e sistemático da escrita, de modo a dar resposta à principal dificuldade sentida pelos alunos na fase inicial da escrita, que se prende com representação escrita dos sons. Esta dificuldade, em alguns casos pode permanecer, apesar de os alunos lerem de forma fluente (Baptista, Vieira & Barbeiro, 2011) e por isso, deve ser trabalhada desde o início da aprendizagem da escrita. Assim sendo, é importante que o professor incentive os seus alunos a escreverem frequentemente, envolvendo-os em atividades sequenciais que lhes “permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8). Foi tendo como base, esta premissa, que ao longo do tempo de intervenção, se procedeu à exploração do género conto maravilhoso, a partir da aplicação de uma sequência didática. Ao longo da aplicação desta sequência didática, realizou-se um ensino explícito das três componentes do processo de escrita: planificação, textualização e revisão.

A componente de planificação, segundo Barbeiro e Pereira (2007), assume uma grande importância, uma vez que, é nesta fase da escrita que o aluno se torna capaz de “estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar informação em ligação à estrutura do texto e para programar a própria realização das tarefas” (p. 18). A partir do momento em que o aluno estrutura e planifica o seu trabalho consegue de um modo mais fácil proceder à redação propriamente dita, sendo esta a componente de textualização. No que diz respeito à última componente do processo de escrita – revisão – Santana (2007) refere que este é um momento de extrema importância, dado que o aluno realiza a leitura “inscrita no processo de avaliação do texto, como meio de tomada de consciência dos problemas a resolver . . . e a procura simultânea de soluções” (p. 64). Esta autora defende ainda que os professores devem proceder à construção de guiões em conjunto com os seus alunos, que tenham como base o padrão de revisão utilizado pela turma, uma vez que “a auto-correção, individualmente ou a pares, apoiada em instrumentos construídos com os alunos, inscrita em processos de revisão é mais construtiva para a aprendizagem dos alunos” (Santana, 2007, p. 88).

De modo a facilitar o processo da aprendizagem de escrita, podem ser criados, por exemplo, momentos de escrita colaborativa, que segundo Barbeiro e Pereira (2007), permite “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar

alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (p. 10), fazendo com que o aluno reflita de uma forma consciente acerca dos problemas que vão surgindo e a forma como os poderá ultrapassar.

Por fim, torna-se ainda importante no desenvolvimento desta competência, criar um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados, seja através da colaboração do professor ou dos colegas, quer seja a partir da valorização das conquistas efetuadas pelos alunos.

Relativamente ao terceiro objetivo geral – **desenvolver a capacidade de resolução de problemas** – o ensino da Matemática não se resume apenas à resolução de problemas, no entanto, devemos dar-lhe um enfoque particular se pretendemos criar alunos que realmente saibam pensar. Isto porque, um problema, segundo Duarte (2000) é uma tarefa estimulante que desenvolve nos alunos “determinados comportamentos e atitudes (autoconfiança), que apontam para níveis cognitivos elevados (compreensão, aplicação) e não apenas para o conhecimento de factos e técnicas” (p. 99). Com a exploração de um mesmo problema, o professor torna-se capaz de realizar diversas atividades com sentido matemático, como por exemplo, “modelar, simbolizar, comunicar, explorar, analisar, generalizar e provar” (Duarte, 2000, p. 99). Todas estas atividades são importantes e contribuem para que os alunos se sintam estimulados e motivados e compreendam que para um mesmo problema existe mais do que uma solução. Duarte (2000) realça ainda que o professor deve ser capaz de explorar os diferentes problemas com os seus alunos, alertando-os para o facto de que “o fundamental não é obter uma resposta, mas as ligações entre os vários entes matemáticos que o problema pode comportar” (p. 99).

Outra das vantagens da utilização da resolução de problemas nas aulas de matemática, prende-se com o facto de esta estratégia permitir desencadear discussões, nas quais os alunos são vistos, não apenas como ouvintes, mas enquanto agentes ativos que pensam e agem matematicamente (Duarte, 2000). Neste sentido, foi nosso objetivo criar momentos de partilha de informação, explicitação de raciocínio e exercícios de exploração lexical. Dado que, a

resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, . . . a revisão, sempre que necessária, da estratégia

preconizada e a interpretação dos resultados finais (Ministério da Educação, 2013, p. 5).

Ao realizarmos este tipo de atividades em grande grupo, apercebemo-nos com maior facilidade das reais dificuldades dos alunos, o que nos permite colmatá-las no momento ou refletir acerca de possíveis estratégias a desenvolver para que as dificuldades sejam ultrapassadas.

Por fim, quanto ao quarto objetivo – **desenvolver a competência literária** – devido à sua centralidade, enquanto objetivo do tema de investigação, ser-lhe-á dado um maior enfoque, sendo fundamentado no ponto 6 deste relatório (cf. 6.1.).

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

Como afirma Coutinho (2015) “a investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7). Através da investigação torna-se possível refletir e problematizar problemas decorrentes da prática, que permitem a realização de debates e a criação de ideias inovadoras (Coutinho, 2015). Deste modo, no presente capítulo será apresentada e fundamentada a metodologia utilizada ao longo da prática de ensino supervisionada, nomeadamente no que se refere à metodologia de investigação e às técnicas de recolha e tratamento de dados recorridas nas diferentes fases deste processo.

### **4.1. Metodologia de investigação**

Como refere Coutinho (2015) a metodologia “analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (p. 25). A metodologia adotada insere-se no paradigma sociocrítico, sendo que, por este apresentar “um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora”, muitos investigadores desenvolvem os seus estudos baseando-se nesta metodologia, nomeadamente, investigadores da área da Educação (Coutinho, 2015, p. 362). Assim, considero que a metodologia adotada foi a da Investigação-Ação, dado que o estudo realizado surgiu no âmbito da

intervenção e teve como objetivo produzir “mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias nos resultados da intervenção” (Coutinho, 2015, p. 370).

De acordo com Coutinho (2015), na metodologia Investigação-Ação observa-se o desenvolvimento contínuo de quatro fases, sendo elas: (i) planificação; (ii) ação; (iii) observação/avaliação e (iv) reflexão. Estabelecendo a ligação com a prática educativa, as fases desenvolvidas foram correspondentemente: (i) observação e caracterização do contexto socioeducativo, que possibilitaram a elaboração do PI; (ii) intervenção pedagógica e desenvolvimento do estudo; (iii) avaliação do plano de intervenção e do estudo e (iv) reflexão realizada ao longo de todo o processo.

É possível afirmar que na metodologia Investigação-Ação a principal característica é “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2015, p. 364).

Ainda no que se refere à metodologia adotada, esta foi de cariz qualificativo, dado que a teoria foi construída de uma forma intuitiva e sistemática, com base dos dados recolhidos no terreno e à medida que estes iam surgindo. Numa investigação que assume um carácter qualitativo, tanto o investigador como o investigado “interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais, num processo de dupla busca de sentido” (Coutinho, 2013, p. 18). Posto isto podemos afirmar que o investigador faz parte integrante do processo de investigação, recorrendo ao ambiente natural em que intervém, para a recolha dos dados, sendo portanto o instrumento principal.

Amado (2014) corrobora esta ideia, afirmando que, a investigação qualitativa “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ em que se desenvolve” (p. 41). Uma vez que este paradigma de investigação “tem como centralidade a ideia de que a realidade é construída pelos indivíduos na interação com ‘os mundos’ em que se inserem” (Vasconcelos, 2013, p.16), faz com que a realidade se torne subjetiva, admitindo, desta forma, múltiplas interpretações. Neste sentido, o investigador interessa-se essencialmente por compreender os mecanismos, as intenções e os significados de determinados comportamentos, interagindo no mundo pessoal dos sujeitos (Coutinho, 2004).

## 4.2. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

Como foi referido anteriormente, a metodologia Investigação-Ação preconiza a transformação de uma prática com o objetivo de a melhorar. Para tal, é necessário começar por caracterizar o contexto socioeducativo e realizar uma diagnose das aprendizagens dos alunos, sendo que, para a sua concretização foram utilizadas diversas técnicas de recolha e tratamento de dados, designadamente a **pesquisa documental**, a **observação** e as **notas de campo**.

Relativamente à **pesquisa documental**, de acordo com Ketele e Rogiers (1999) esta refere-se à pesquisa de documentos e de literatura científica alusiva ao objeto de estudo. Neste caso a pesquisa incidiu sobre documentos já existentes, tais como, o PEE, o PCT e documentos produzidos pela professora titular relativos à avaliação dos alunos, nomeadamente as fichas de avaliação do 2.º período. Paralelamente à pesquisa documental recorreu-se à **observação**, que apresenta como principal objetivo uma melhor compreensão “do fenómeno em estudo”, sendo uma das suas características principais o elevado tempo que o investigador passa no contexto em estudo (Coutinho, 2015, p. 331). Dentro da observação, foi realizada **observação não participante**, caracterizada por uma participação não ativa por parte do investigador, ou seja, este “observa mas não participa” (Coutinho, 2015, p. 331). Mas também uma **observação participante**, sendo que, neste caso, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16). A recolha de dados através desta técnica foi concretizada através da construção de grelhas de registo de observação.

No que se refere ao período de intervenção, para a recolha de dados, optou-se pela **observação participante**, sendo que, as informações recolhidas foram registadas em grelhas de observação, nas quais se encontravam discriminados os indicadores de avaliação das diversas atividades. De modo a complementar a observação realizada, optou-se por elaborar **notas de campo** uma vez que, a partir do registo descritivo do que é observado, o observador é capaz de refletir e avaliar o trabalho que está a ser desenvolvido (Bogdan & Bicklen, 2013). Paralelamente a estas técnicas foi ainda realizada **pesquisa documental**, através da análise das produções dos alunos, nas quais se incluem as fichas de trabalho, o Plano Individual de Trabalho (PIT) e as fichas de preparação para o exame, relativas às áreas disciplinares de

Português, Matemática e Estudo do Meio. A recolha de dados ao longo de toda a intervenção revelou ser essencial, dado que, permitiu realizar uma avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, o que por sua vez, possibilitou a adaptação das estratégias utilizadas, de forma a promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Finalizado o período de intervenção, tanto as aprendizagens dos alunos como os objetivos gerais de intervenção delineados para o PI foram alvo de avaliação, com o principal objetivo de refletir criticamente acerca de todo o processo desenvolvido. Para a realização da avaliação das aprendizagens dos alunos, as técnicas de recolha de dados utilizadas cingiram-se à **observação participante** e à **pesquisa documental**, designadamente as fichas de avaliação sumativa realizadas ao nível das áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Relativamente à avaliação dos objetivos gerais definidos para o PI, optou-se pela **pesquisa documental**, nomeadamente às grelhas de observação construídas ao longo do processo educativo.

Relativamente ao estudo desenvolvido – *Desenvolver a competência literária no 2.º ano de escolaridade: desconstruindo estereótipos* – à semelhança do que foi realizado para o PI, houve a necessidade de começar por identificar as ideias/representações iniciais que os alunos tinham sobre o tema em estudo, sendo feito o levantamento dos estereótipos acerca dos lobos e das bruxas presentes nas histórias da literatura infantil. Para tal, a técnica utilizada foi o **questionário** dado que fornece “ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, amostras intencionais e não probabilísticas” (Coutinho, 2015, p. 139). Paralelamente à realização do questionário, foi ainda realizada a **revisão de literatura** sobre o tema em estudo. Segundo Coutinho (2015) esta técnica “consiste na *identificação, localização e análise* de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica” e contribui “para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo” (p. 59).

Posteriormente, à medida que iam sendo desenvolvidas as atividades integrantes do estudo, os dados foram recolhidos através de **observação participante** e da **pesquisa documental**, designadamente das produções dos alunos e das grelhas de observação resultantes das atividades propostas. Esta recolha permitiu constatar a evolução dos alunos relativamente aos estereótipos que estes detinham acerca das personagens em estudo.

Por fim, como forma de constatar se existiu alterações nas ideias iniciais dos alunos face ao tema em estudo, o questionário foi novamente aplicado.

Seguidamente, apresenta-se a tabela 2, com a sistematização das técnicas de recolha de dados utilizados durante toda a prática educativa e o estudo.

Tabela 2

*Técnicas de recolha de dados*

	<b>Prática Educativa</b>	<b>Estudo</b>
<b>1.ª Fase</b> <i>Observação e caracterização do contexto socioeducativo</i>	Observação participante Observação não participante Pesquisa documental Notas de campo	Questionário Pesquisa Bibliográfica
<b>2.ª Fase</b> <i>Intervenção Pedagógica e desenvolvimento do estudo</i>	Observação participante Pesquisa documental	Observação participante Pesquisa documental
<b>3.ª e 4.ª Fase</b> <i>Avaliação do PI e do estudo e Reflexão</i>	Observação participante Pesquisa documental	Questionário

*Nota: Da autora*

## **5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

No presente capítulo, pretende-se descrever de forma fundamentada todo o processo de implementação do PI.

Assim sendo, apresenta-se em primeiro lugar os princípios orientadores da prática pedagógica, seguido da descrição das atividades e estratégias que promoveram a concretização dos objetivos gerais delineados no PI.

### **5.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção**

Um ambiente social de aprendizagem satisfatório exige do professor um grande esforço, quer na criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações pessoais entre aluno e professor, quer no “modo de regulação do trabalho de aprendizagem e a possibilidade de escolha das atividades que definem os níveis de autonomia e de segurança dos alunos” (Niza, 1998, p. 376). Tendo esta premissa em

conta, ao longo de toda a elaboração do PI, de forma a se garantir um ambiente social de aprendizagem satisfatório, tivemos como base alguns princípios que orientaram a prática e que serão apresentados de seguida.

Uma vez que a intervenção deverá ser uma continuidade do trabalho desenvolvido pela professora cooperante, o modelo pedagógico que serviu de base à intervenção foi o modelo socioconstrutivista. Segundo Silva & Almeida (2015), o socioconstrutivismo refere-se à construção do conhecimento pelos próprios indivíduos através da interação dos conhecimentos prévios e dos novos conhecimentos que estão a apreender. Deste modo, sempre que se iniciava a abordagem de um novo conteúdo, partíamos sempre do conhecimento prévio dos alunos. Para tal, íamos colocando algumas questões orientadoras, que geravam períodos de discussão que, por sua vez, estimulavam a integração do novo conhecimento a partir do conhecimento que os alunos já detinham sobre o conteúdo abordado. Esta estratégia de ensino foi aplicada em todas as áreas disciplinares, visto que “aprender não depende de processos passivos em que o aluno se limita a receber de um agente mais competente informações, mas de processos ativos de construção de conhecimentos” (Silva & Almeida, 2015, p. 614). Neste sentido, é importante que os professores encarem os seus alunos, enquanto seres que trazem consigo saberes próprios e conceções sobre o mundo que os rodeia e que devem ser aproveitados, durante todo o processo de aprendizagem. Desta forma contribuiu-se para que os alunos desenvolvessem aprendizagens significativas.

Para além das aprendizagens significativas, torna-se também importante permitir que os alunos desenvolvam aprendizagens diversificadas, isto é, cabe aos professores, desenvolver atividades que envolvam recursos diversificados, pois de acordo com o Ministério da Educação (2004), é importante “variar os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo” (p. 24), dando a oportunidade ao aluno de vivenciar e experienciar situações de trabalho escolar que o levem a manipular diversos objetos e materiais didáticos. Muitas vezes, a manipulação de materiais didáticos estimulam a aprendizagem pela descoberta, que parte do que os alunos já sabem, conduzindo-os até ao novo conhecimento. Como refere Miguéis (1999) envolver os alunos em investigações é uma oportunidade para estes se envolverem na resolução de problemas, sendo que o envolvimento dos alunos em tarefas de natureza investigativa é uma oportunidade de os mesmos construírem o seu próprio conhecimento, dado que tomam como seus os problemas apresentados para

resolver. Como tal, ao longo do período de intervenção foram desenvolvidas algumas tarefas exploratórias na área da Matemática que envolviam a utilização e manipulação de material didático diversificado. A título de exemplo, foram utilizados nas diferentes aulas quadrados de esponja, cubos de encaixe, balança de pratos, barras cuisenaire, entre outros.

Para além dos materiais didáticos utilizados na área da Matemática, foi nossa intenção utilizarmos os mais variados recursos nas restantes áreas disciplinares. Assim sendo, recorreremos, não só aos materiais manipuláveis, como também à utilização de *PowerPoints*, de aulas interativas, disponibilizadas na escola virtual, vídeos didáticos, frisos cronológicos, entre outros.

Outro dos princípios teóricos que serviu de base à nossa intervenção diz respeito à interdisciplinaridade. Pois foi nossa intenção desenvolver atividades que envolvessem mais do que uma área curricular. Como tal, ao longo de todo o período de intervenção desenvolvemos, em conjunto com os alunos, o projeto *Histórias Mágicas*. Este projeto tinha como principal objetivo desenvolver a competência escrita nas mais diversas áreas do currículo, incluindo as áreas das expressões, como por exemplo, a exploração dos sons que poderiam surgir nas histórias elaboradas pelos grupos, a construção das marionetas, bem como dos cenários das diferentes histórias e a respetiva dramatização nas aulas de teatro.

Assim sendo, ao implementarmos atividades que privilegiem a interdisciplinaridade temos em consideração a “particularidade e a complexidade do real, evitando o risco do olhar artificial decorrente da visão isolada” (Sousa, 2003, p. 137) das diferentes áreas do currículo, que deve ser evitada a todo o custo, pois, de acordo com Arez & Leite (2011) “uma prática integradora do currículo não implica o esbatimento de cada uma das diferentes disciplinas” (p. 94). Ou seja, para que as aprendizagens dos alunos sejam bem-sucedidas, não devemos olhar para as diferentes áreas curriculares de forma isolada, mas sim como um todo, pois assim, estaremos a permitir que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas.

Paralelamente à prática da interdisciplinaridade, com este projeto privilegiamos, também, o trabalho em grupo. É de salientar que a cooperação no processo de aprendizagem permite que os alunos desenvolvam competências que os levem a trabalhar em conjunto, para atingirem um objetivo comum a todos, quer seja pelo prazer de repartir atividades ou para a obtenção de um benefício. Deste modo, todas as atividades de grupo elaboradas, nas diferentes áreas disciplinares, permitiram ao

aluno . . . desenvolver a sua criatividade e espírito de cooperação, confrontar as experiências e percepções individuais com as dos seus colegas e professores e, no fim de contas, desenvolverem a sua personalidade” (Dias & Hortas, 2006, p. 4). Para além disso, a aprendizagem cooperativa apresenta algumas vantagens, tal como afirma Freitas e Freitas (2003, citado por Carvalho & Freitas, 2010), entre as quais se destaca: (i) a melhoria das aprendizagens na escola; (ii) a melhoria das relações interpessoais; (iii) a melhoria nas competências do pensamento crítico; (iv) uma maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; e (v) aquisição de competências necessárias para o trabalho com os outros.

Por fim, importa referir que a prática pedagógica se regeu, ainda, pelos princípios da educação democrática e diferenciada. De acordo com Niza (2005), a escola deve sujeitar-se “aos valores de justiça, do respeito mútuo, da livre expressão, da interajuda solidária e da reciprocidade nas relações de trabalho e vida” (p. 528). Este facto foi essencialmente visível nos momentos de conselho de turma e no momento do planeamento e avaliação do plano do dia, em que os alunos participavam ativamente na gestão das atividades e nas decisões da turma. Paralelamente ao desenvolvimento da educação democrática, criámos momentos que respeitassem o ritmo e as necessidades de cada aluno. Deste modo, foram desenvolvidos diversos momentos de TEA, nos quais os alunos realizavam atividades, nas áreas em que sentiam maiores dificuldades e se apoiavam individualmente os alunos com maiores dificuldades. Esta prática regular permitiu-nos ao longo de toda a intervenção concretizar “uma relevante dimensão individualizada, necessária ao sistema de diferenciação da aprendizagem-ensino” (Niza, 2009, p. 631), garantindo assim que todos os alunos concretizavam as mais diversas aprendizagens num ambiente promotor da diferenciação pedagógica.

## **5.2. Estratégias globais de intervenção**

Com a realização da avaliação diagnóstica foram delineados quatro objetivos gerais que pretendiam dar resposta às fragilidades identificadas, tendo sempre como base as potencialidades, os interesses e necessidades da turma. Como tal, de forma a dar resposta aos objetivos formulados, foram definidas um conjunto de estratégias gerais de intervenção no âmbito das diferentes áreas disciplinares.

De acordo com Roldão (2009) “o conceito de ensinar . . . requer que se planeie a ação adequadamente de forma a alcançar, para cada aprendente, a aprendizagem pretendida” (p. 67). Assim sendo, a definição das estratégias permitiram refletir, não só acerca dos recursos a utilizar, como também das atividades que foram desenvolvidas ao longo do período de intervenção. Posto isto, na tabela 3 elencamos as estratégias gerais de intervenção, que concorreram para os objetivos gerais definidos.

Tabela 3

*Relação entre os objetivos gerais e as estratégias gerais de intervenção*

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Estratégias Gerais</b>
<b>A. Desenvolver a capacidade de compreensão leitora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de diversos textos (autor e aluno) e enunciados matemáticos em grande grupo</li> <li>- Interpretação de textos (autor e aluno) e enunciados matemáticos em grande grupo</li> <li>- Realização de atividades de revisão textual</li> <li>- Realização de uma rotina semanal denominada “Comunicar o problema”</li> <li>- Realização de atividades a pares ou em pequenos grupos</li> </ul>
<b>B. Desenvolver a competência escrita, privilegiando a competência ortográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de ditados</li> <li>- Realização de atividades de revisão textual</li> <li>- Realização de uma sequência didática</li> <li>- Realização de atividades a pares ou em pequenos grupos</li> </ul>
<b>C. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de materiais manipuláveis na resolução de problemas</li> <li>- Realização de uma rotina semanal denominada “Comunicar o problema”</li> <li>- Realização de desafios matemáticos</li> <li>- Realização de atividades a pares ou em pequenos grupos</li> </ul>
<b>D. Desenvolver a competência literária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de diversas obras de literatura para a infância</li> <li>- Realização de debates</li> <li>- Realização de atividades implicando reagir aos textos lidos</li> <li>- Realização de atividades a pares ou em pequenos grupos</li> </ul>

*Nota: Da autora*

De seguida, no ponto 5.3. serão descritas e fundamentadas as atividades e as estratégias desenvolvidas nas diferentes áreas disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos gerais delineados no PI.

### **5.3. Contributo das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do PI**

Ao longo de todo o processo educativo, a avaliação surge como um processo crucial, dado que permite ao professor refletir acerca da sua prática, de modo a “melhorar a intervenção pedagógica e facilitar a tomada de decisões com vista a adequar as decisões didáticas às características específicas do contexto educativo” (Dias & Hortas, 2006, p. 4). Assim sendo, foi efetuada uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de realizar o levantamento das potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses do grupo de alunos com o qual se desenvolveu a prática educativa. A diagnose inicial permitiu definir um plano de ação a implementar num contexto educativo, que visava colmatar as fragilidades diagnosticadas, extraindo o máximo de rendimento das potencialidades (Dias & Hortas, 2006). Neste sentido, foram definidos quatro objetivos gerais que orientaram toda a prática, para os quais foram delineadas um conjunto estratégias, que pretendiam contribuir para a sua consecução. As estratégias delineadas foram implementadas através da realização de atividades ao nível das diferentes áreas disciplinares que serão apresentadas de seguida. No entanto é de salientar que, devido ao facto de as áreas das expressões, serem lecionadas por professores específicos dessas mesmas áreas, foram cedidas apenas as aulas necessárias para elaboração do projeto *Histórias Mágicas*.

No que diz respeito ao primeiro objetivo geral formulado – **desenvolver a compreensão leitora** – Contente (1995) afirma que as atividades que envolvam a leitura “tem uma importância primordial, não só porque os enunciados e as propostas de trabalho são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação” (p. 11). No entanto, é importante desenvolver atividades de leitura, que apelem à compreensão, porque como já foi referido, não existe leitura se não existir compreensão do que se lê (Viana et. al, 2010). Assim, na disciplina de Português, era realizada uma rotina semanal incidente no trabalho de texto (cf. Anexo L, pp. 97-99). Esta atividade encontrava-se dividida em duas fases – (i) leitura do texto e (ii) análise do texto.

Durante a fase da leitura, os alunos liam o texto, individualmente, sendo depois, escolhidos alguns para o lerem, em voz alta, para todo o grupo. Posteriormente, durante a fase da análise, os alunos tinham de identificar aspetos gerais do texto, nomeadamente, o título, o autor e o número de parágrafos, sendo que, quando eram trabalhados textos de autor, acrescentava-se a identificação do ano, da editora, da obra de onde foi retirado o texto e da edição. Terminada esta primeira análise, era realizada uma análise mais focada na compreensão leitora, começando pela identificação de palavras desconhecidas, que eram esclarecidas através de inferências sobre o contexto ou através de consultas no dicionário, passando para a realização de fichas de compreensão textual sobre o texto lido. É ainda de salientar, que durante esta rotina eram sempre lembrados conteúdos gramaticais.

Ainda com vista à concretização deste objetivo foram elaboradas fichas de compreensão leitora baseadas nos livros propostos na *lista de obras e textos para iniciação à educação literária*, trabalhados ao longo do 3.º período. (cf. Anexo M, p. 100).

Ao nível da Matemática, era realizada a rotina semanal *Problema da Semana*. Os alunos tinham de, numa primeira fase, analisar o enunciado do problema, desenvolvendo estratégias de interpretação, nomeadamente através da identificação dos dados que permitiam responder ao problema (cf. Anexo N, pp. 101-103).

Relativamente, à área disciplinar de Estudo do Meio, foram desenvolvidas duas atividades experimentais, para as quais foram elaborados dois guiões que orientavam as atividades, para isso, os alunos tinham de ler e analisar o enunciado, para conseguir realizar as atividades com sucesso de modo a darem resposta à questão-problema (cf. Anexo O, pp. 104-105). Ainda ao nível do Estudo do Meio, foram elaboradas fichas de sistematização dos conteúdos referentes à poluição e à reciclagem, que continham textos informativos que deveriam ser lidos e analisados pelos alunos, para que estes fossem capazes de dar resposta às questões levantadas (cf. Anexo P, pp. 106-107).

Quanto ao segundo objetivo geral – **desenvolver a competência escrita, privilegiando a competência ortográfica** – todas as semanas era desenvolvida a rotina do ditado. Este partia sempre do texto trabalhado durante a semana, para que os alunos pudessem observar com atenção a forma como se escrevem as palavras, antes da sua realização. É de salientar, que um dos ditados realizados teve como base o final de um texto de aluno reescrito num dos momentos destinados à revisão

textual. Deste modo, foi possível tornar esta atividade significativa, como refere Baptista, Viana e Barbeiro (2011) “o professor deve considerar diferentes modalidades de levar à prática o ditado e de o conjugar com outras actividades” (p. 96) (cf. Anexo Q, pp. 109-110).

Por último, foram ainda desenvolvidos alguns momentos de escrita colaborativa, nos quais os alunos, em grupos de quatro elementos, elaboraram uma história, no âmbito do projeto *Histórias Mágicas* desenvolvido ao longo do período de intervenção. De acordo com Batista, Viana e Barbeiro (2011) os momentos de escrita colaborativa são importantes na medida em que “através do diálogo entre os participantes, são dadas indicações quanto à forma como se escrevem as palavras, são colocadas dúvidas, solicitados esclarecimentos e apresentados argumentos” (p. 103). Estes momentos são ainda mais enriquecidos aquando a realização de atividades de revisão textual. Uma vez que, neste tipo de atividades, o professor vai colocando questões orientadoras, acerca do que está a ser escrito pela turma, desencadeando, desta forma, momentos de partilha que conduzem à descoberta da melhor solução para o problema encontrado (Silva, 2008). Neste sentido, foram desenvolvidos três momentos de revisão textual, que permitiram aos alunos desenvolver a competência de escrita. Importa ainda referir que, um dos momentos de revisão textual foi realizado em pequenos grupos, ou seja, após cada grupo ter escrito a sua história, no âmbito do projeto de escrita, houve uma troca aleatória de textos entre os diferentes grupos, desta forma, cada grupo teve de rever o texto que lhe foi atribuído, tendo como base uma grelha de revisão construída para o efeito (cf. Anexo R, p. 126).

Relativamente ao terceiro objetivo delineado no PI – **desenvolver a capacidade de resolução de problemas** –, foram promovidas diversas atividades matemáticas com vista à sua concretização, nomeadamente a rotina semanal designada *Comunicar o problema*. Torna-se importante referir que esta rotina se enquadrava numa prática de ensino exploratório, sendo o ponto de partida para abordar um novo conteúdo matemático. Esta rotina ocorria em três fases: (i) fase do lançamento da tarefa; (ii) a fase de exploração pelos alunos e (iii) a fase de discussão e sintetização (Stein et al., 2008, citado por Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012, p. 255). A primeira fase ocorria, normalmente, à quarta-feira, e começava com a distribuição do problema da semana por cada aluno (cf. Anexo N, p. 102), sendo que era dado um tempo para que, individualmente, lessem e analisassem o enunciado.

Posteriormente, realizava-se o mesmo processo mas em grande grupo. Desta forma, permitia-se a todos os alunos a compreensão do que era solicitado no problema. Relativamente à segunda fase, esta ocorria logo a seguir à primeira, e os alunos tinham de resolver o problema de forma individual, existindo um acompanhamento do docente, com o objetivo de colmatar alguma dificuldade que pudesse surgir.

Posteriormente, a terceira fase era realizada noutra dia da semana, por norma à quinta-feira, e consistia na comunicação das estratégias utilizadas pelos alunos. Nesta comunicação, os alunos apresentavam todo o processo que seguiram na resolução do problema, começando por identificar os dados e depois referir as operações efetuadas, dando sempre significado a cada um dos elementos das operações. Durante esta fase, a disciplina de português apresentava uma grande importância, dado que eram utilizados mecanismos de seleção de informação, que permitiam dar um significado concreto a cada um dos elementos das operações realizadas nas diversas estratégias. Simultaneamente, durante a comunicação eram escritas as diversas estratégias de resolução num cartaz (cf. Anexo N, p. 103), para que os alunos as pudessem transcrever para o caderno.

Um dos problemas da semana implementados incidiu sobre os conceitos de perímetro e área. Dado que, estes conceitos apresentam um cariz um pouco abstrato, foi proposto aos alunos, a sua realização a pares, com recurso a materiais manipuláveis – **pentaminós**.

O objetivo da atividade consistia, na exploração e manipulação do material manipulável distribuído, de forma a construir os 12 pentaminós diferentes. Após a descoberta de todas as formas possíveis os alunos teriam que as observar e identificar as diferenças e semelhanças nas figuras construídas. Como refere Caldeira (2009), um material manipulável é qualquer objeto que possa ser alvo de manipulação, utilizado na sala de aula, que auxilia, por um lado o ensino dos professores, e por outro, a aprendizagem dos alunos. Este tipo de material auxilia, igualmente, na construção e/ou reconstrução de conceitos, através da sua manipulação e experimentação. Assim, a atividade desenvolvida permitiu que os alunos, através da manipulação dos pentaminós, com vista à resolução do problema apresentado, compreendessem que é possível construir figuras com a mesma área, tendo perímetros diferentes.

Por fim, relativamente ao último objetivo geral – **desenvolver a competência literária** – uma vez que se trata do objetivo em que incide o tema de investigação

todas as atividades e estratégias encontram-se descritas no ponto seguinte deste relatório (cf. subcapítulo 6.2.).

## **6. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS**

Neste capítulo surge a descrição detalhada do tema de investigação desenvolvido. O estudo insere-se no âmbito da educação literária e as razões que justificam esta opção são: (i) a importância que a educação literária e o consequente desenvolvimento da competência literária têm na formação de um leitor; (ii) o segundo ano de escolaridade é determinante na formação de leitores, por essa razão considerou-se fundamental recorrer a estratégias que promovessem o contacto com os livros e a leitura; e (iii) os lobos e as bruxas, por razões diferentes, são personagens do imaginário infantil que muito agradam às crianças, por essa razão utilizou-se o desafio de colocar as crianças a refletir sobre o papel que estas personagens desempenham nas obras de literatura para a infância para criar motivação para ouvir e ler histórias em que entram estas personagens.

Desta forma, em primeiro lugar encontra-se a revisão de literatura, seguida da descrição das atividades implementadas. E, por fim, realizar-se-á a análise dos dados recolhidos durante o desenvolvimento do estudo.

### **6.1. A Competência Literária**

Atualmente, tem-se assistido a um reconhecimento, progressivamente maior, da importância de se desenvolver nos alunos a competência literária. Esta preocupação crescente no meio escolar deve-se, segundo Azevedo (2008), Fillola (2004) e Cerrillo (2010), ao facto de existirem diversos estudos que comprovam a importância da interação precoce da criança com produtos literários de qualidade. Esta difusão da importância do desenvolvimento desta competência encontra-se também presente nos documentos oficiais, como é o caso do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, que afirma que “o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa ou em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8).

Perante isto, sem dúvida que a escola se torna o lugar ideal para o desenvolvimento desta competência, uma vez que é na escola que os alunos têm um maior contacto com uma grande variedade de géneros textuais.

### **6.1.1. O conceito de competência literária**

É consensual que para o bom desenvolvimento da competência literária é necessário um contacto precoce da criança com produtos literários de qualidade (Azevedo, 2014; Cerrillo, 2010; Fillola, 2004). Pois é a ler e a interagir com textos literários, que os seus “recetores aprendem a conhecer e a dominar os códigos, as convenções e os princípios que . . . regulam os processos de produção e de receção das mensagens literárias” (p. 33). E é exatamente essa aprendizagem que vem desenvolver a competência literária.

Desta forma, importa começar por definir competência literária. Fillola (2004) refere que esta é entendida como um conjunto de saberes que permitem ler e interpretar um texto literário. Acrescenta ainda que “una sólida y amplia competencia literaria permite la recepción constructiva del significado del discurso literario” (p. 72). Esta construção do significado do texto, só possível, porque esta competência ativa os saberes, as habilidades e as estratégias, “además de criterios para establecer una aproximación valorativa de la significación cultural y artística del texto” (Fillola, 2004, p. 72).

Cerrillo (2010) afirma que esta competência “implica toda la actividad cognitiva da la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto” (p. 22). Complementando esta ideia, Fillola (2004) defende que esta competência fornece aos leitores as ferramentas necessárias para reconhecer, identificar determinados textos, enquanto textos literários, e diferenciá-los de outro tipo de produções textuais. Como tal, esta competência “permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, conhecer e familiarizar-se com obras modelares da literatura presente e passada e desenvolver hábitos de leitura” (Azevedo, 2008, p. 75). Assim sendo, e tal como refere Cerrillo (2007), a competência literária, apesar de não ser uma capacidade inata, deve ser adquirida de uma forma progressiva, “arrastando consigo a capacidade de o leitor compreender e poder agir sobre a realidade” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 15).

Por fim, importa ainda salientar que na base da competência literária

encontram-se outras competências, que devem ser igualmente trabalhadas. Sendo elas, de acordo com Silva (2005) a competência textual; linguística; *translinguística*, que tem por base as “regras, convenções, características, princípios...” (p. 163); e enciclopédica, sendo esta caracterizada, enquanto “conjunto de informações sobre o mundo, sistema de crenças e convicções” (p. 163). Todas estas competências são essenciais para que o aluno atinja um dos principais objetivos da competência literária, que visa a construção de significado, ou seja, a compreensão e interpretação de textos literários.

### **6.1.2. Os textos literários e o desenvolvimento da competência literária**

O desenvolvimento da competência literária não é, de acordo com Silva (2005), “o âmbito mais fácil de dinamizar na escola” (p. 167), dado que, esta competência exige motivação, empenho na leitura, diversificação de situações e um olhar para o texto tendo em conta diversos pontos de vista. E, por estes motivos a autora defende que esta competência deverá ser introduzida, logo de início, no trabalho desenvolvido com os alunos, sendo que, “terá de fazer parte integrante da preparação do leitor” (p. 167). Fillola (2004) corrobora esta ideia, afirmando que, para um ensino significativo da literatura é necessário que exista motivação, uma vez que, isso vai potencializar as relações entre as experiências dos leitores e os conhecimentos metaliterários. Entre essas relações o autor destaca “el reconocimiento de las denominadas tipologias textuales, es decir, la identificación de las peculiaridades formales de los géneros y de los usos estilísticos o expresivos en el discurso literario” (p. 61).

De facto, de todos os textos, o texto literário, apresenta uma maior complexidade, no que diz respeito à interpretação. Essa complexidade, advém do facto de os textos literários serem “un producto de creación, que resulta del peculiar cúmulo de usos y recursos literários de la lengua, organizados a través de una, a priori, imprevisible combinatória de elementos” (Fillola, 2004, p. 105). Para além disso, tal como afirma Azevedo (2008), os textos literários estão “repletos de espaços em brancos e de interstícios a preencher . . . que requerem, da parte dos seus leitores, uma cooperação interpretativa activa e interveniente” (p. 76). Por outras palavras, um leitor, perante um texto literário, necessita de ativar todos os seus conhecimentos de forma a conseguir completar tudo aquilo que o texto não revela. É, portanto, necessário que os professores formem leitores competentes capazes de avaliar

adequadamente os indícios fornecidos pelo texto e pelo seu contexto, bem como realizar as inferências necessárias para a compreensão do que não está explícito (Azevedo, 2008). Assim sendo, devem ser implementadas estratégias que permitam a realização de leituras significativas.

Pontes e Azevedo (2008) referem que, a partir da realização de leituras significativas, é possível trabalhar a compreensão textual, uma vez que, com este tipo de atividades, o aluno torna-se capaz de analisar as diferentes interpretações, os significados omitidos no texto, bem como a ligação do texto atual com o seu referencial de leituras anteriores. Para além disso, os textos literários dão a oportunidade ao aluno de desenvolver a sua aprendizagem “de um saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem” (Azevedo, 2014, p. 33). Ou seja, é a ler e a interagir com textos literários que o aluno aprende a conhecer e a dominar os mecanismos da descodificação textual, desenvolvendo, assim, a sua competência literária. Tal como afirma Silva (2005), a leitura de textos literários “exige, por parte do leitor, capacidades, aptidões, requisitos (conhecimentos, saberes, experiências) que o mesmo leitor não adquire automaticamente, mas precisa de possuir para ser capaz . . . de ler um texto que se integre nas condições do texto literário” (p. 162). Como tal, torna-se importante a dinamização de atividades em que os textos literários sejam objetos de leitura orientada ou que surjam como pretexto para a realização de atividades que o prolonguem ou recriem.

Paralelamente a essa aprendizagem, o aluno tem a possibilidade, ao mesmo tempo que acede ao imaginário, de refletir acerca do mundo que o rodeia, apercebendo-se da “existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas” (Azevedo, 2014, p. 35). É através do acesso ao imaginário que “a criança participa activamente e é compreendida enquanto ser que sonha, brinca, descobre, inventa e reinventa” (Pontes & Azevedo, 2008, s.p.). Tendo em conta estas características, os mesmos autores afirmam que a literatura infantil “ao envolver e seduzir, encanta e proporciona interação do leitor com o texto o que torna ainda mais prazeroso o ato de ler, o que termina por proporcionar a formação de leitores” (s.p.).

Partindo das ideias apresentadas, torna-se fundamental definir o conceito de literatura infantil. De acordo com Soriana (citado por Bastos, 1999), a literatura infantil

é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço), “entre locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, não dispõe senão de uma forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta” (p. 22). Apesar de a literatura infantil ser escrita tendo em conta um destinatário cujo limite de idade se costuma situar entre os 0 e os 12 anos, a verdade é que os textos de literatura infantil têm ao longo dos anos captado a atenção, não só de crianças, mas também de adultos. Esta particularidade faz com que os textos de literatura infantil se configurem, “habitualmente, como ambivalentes, no sentido em que preveem dois tipos de leitores-modelo diferenciados: o leitor criança e o leitor adulto, sendo que este último desempenha . . . o papel de mediador” (Shavit, citado por Azevedo, 2010). Azevedo (2010) justifica esse facto, afirmando que o destinatário preferencial dos textos de literatura infantil não possui “a autonomia e a iniciativa factual para seleccionarem e decidirem aquilo que querem ler” (p. 11). Assim sendo, torna-se importante que todos os textos de literatura sejam escritos de forma a agradar simultaneamente o leitor adulto e o leitor criança que “apresentam competências linguísticas, literárias e de conhecimento do mundo diferenciadas” (Azevedo, 2010, p. 11). Neste sentido, são vários os autores que defendem que os textos de literatura infantil apresentam uma ação pouco complexa ou até mesmo simples, sendo no entanto visível uma espécie de código no texto icónico que na perspectiva de Nodelman (citado por Azevedo, 2010) “proporciona aos seus leitores informação visual e emocional que o texto verbal omite ou silencia” (p. 11). Seguindo esta ideia, Armas (2005) afirma que a ilustração vem reforçar a compreensão do texto, uma vez que “ofrece una información de la que ya puede descargarse el texto” (p. 190), servindo deste modo, como um apoio ao leitor enquanto este atribui um sentido ao que está a ser lido.

### **6.1.3. A competência literária e o conto maravilhoso**

Visando o desenvolvimento da competência literária, o professor deve criar nos seus alunos a vontade e o desejo de lerem e escreverem de uma forma autónoma e em diferentes contextos (Azevedo, 2008). Assim, e tal como já foi referido, é importante que os alunos se sintam motivados para que esta competência seja desenvolvida com o maior sucesso possível. Segundo Azevedo (2008) os textos literários podem ser a base da motivação necessária, na medida em que são capazes

de “interrogarem os seus leitores, desafiá-los, seduzi-los, mas também permitir que se emocionem e, viajando nos inumeráveis e misteriosos bosques da ficção, permitir que descubram novas e interessantes coisas” (p. 85).

Quando falamos num mundo maravilhoso e fantástico, com bosques misteriosos, sem dúvida que estamos a falar da criança no seu desenvolvimento, uma vez que, é “neste mundo que a criança participa activamente e é compreendida enquanto ser que sonha, brinca, descobre, inventa e reinventa” (Pontes & Azevedo, 2008, s.p.) Nesta perspetiva, surgem os contos maravilhosos, em que a realidade se mistura com a fantasia e a ficção, prendendo a atenção dos mais novos. E é essa particularidade que faz “o leitor ficar motivado a ler e a reler os contos, envolvendo-o, seduzindo-o e fazendo-o um leitor assíduo e reflexivo deste tipo de obra literária” (Pontes & Azevedo, 2008, s.p.). Bettelheim (2011), enfatiza que a criança necessita de estimular a sua imaginação de forma a conseguir compreender-se a si e ao mundo que a rodeia. É neste ponto que os contos apresentam um “valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir por si só. Mais: a forma e a estrutura dos contos sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios” (p. 15) e, desta forma compreender melhor o mundo que a rodeia. Para além disso, este autor menciona ainda que, os contos retratam algumas angústias e dilemas existenciais, oferecendo algumas soluções que são passíveis de serem compreendidas pelas crianças.

Outras das características dos contos maravilhosos que cativa as crianças prende-se com a constante luta entre o bem e o mal. Esta dualidade surge, geralmente sobre a forma de algumas personagens, sendo que, nos contos as personagens não são ambivalentes, ou seja, não existem personagens que sejam “boas” e “más” ao mesmo tempo. Essa polarização das personagens “permite à criança compreender facilmente a diferença entre ambos os polos, coisa que ela não era capaz de fazer facilmente se os protagonistas fossem desenhados . . . com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais” (Bettelheim, 2011, p. 19). Incidindo, portanto, nas personagens que representam o bem e o mal, facilmente são encaradas como boas, personagens como as fadas, as princesas, os duendes, entre outras. Por outro lado, quando se pensa em personagens que simbolizam o mal, rapidamente nos lembramos, a título de exemplo, das bruxas, dos lobos ou dos dragões. No entanto, atualmente, a literatura contemporânea tem vindo a recuperar algumas das personagens que são conhecidas como vilões, apresentando-as “sob

perspectivas diferentes em termos de tratamento e em termos dos valores que lhes estavam usualmente associados” (Azevedo, 2014, p. 17). Por outras palavras, isto quer dizer que é possível encontrar na literatura infantil algumas personagens, como bruxas ou lobos, enquanto personagens heroicas. Neste sentido, e dado que o objetivo do presente estudo visava a desconstrução de alguns estereótipos associados às bruxas e aos lobos da literatura infantil por alunos do 1.º CEB, importa que estas personagens sejam apresentadas de seguida, de uma forma mais detalhada, na medida em que é crucial compreender os motivos que explicam a imagem que lhes tem vindo a ser atribuída.

#### **6.1.4. A bruxa “má” vs. A bruxa “boa”**

Na literatura infantil, a bruxa surge, em primeira instância, como uma contraposição à figura maternal, retratando, por isso, o lado mais obscuro do espectro feminino (Azevedo, 2014). Mesmo a sua caracterização do ponto de vista físico, vai ao encontro dessa perspetiva visto que esta personagem é caracterizada com uma “indumentária específica, na qual predominam valores cromáticos e simbólicos associados à cor negra” (Azevedo, 2014, p. 15). Machado (2008) pormenoriza a descrição desta personagem, caracterizando-a enquanto uma mulher velha, muito feia, com um nariz longo e pontiagudo e cabelo grisalho que surge sob o chapéu. Acrescenta ainda que, a bruxa veste-se de preto e surge acompanhada do seu gato preto, vassoura e, por vezes de um caldeirão, que é utilizado para realizar as suas poções.

Ainda sob o ponto de vista acional, de acordo com Azevedo (2014), a bruxa é igualmente associada à força perversa do poder e que ao contrário das princesas e das fadas, são personagens irracionais e perigosas, “detentoras de uma voz e de uma capacidade de acção que ameaça e que transcende, de alguma forma, os limites impostos por uma certa ideologia” (p. 15). No entanto, esta personagem tem vindo a ser desmistificada, sendo que, em alguns textos da literatura infantil contemporânea, surge representada enquanto um ser próximo da realidade do leitor, uma vez que lhes são atribuídas algumas características humanas, tais como o medo, a ansiedade e a preocupação (Azevedo, 2014). A título de exemplo, serão apresentadas três obras de literatura infantil, que desconstróem alguns dos estereótipos acima apresentados e que foram consideradas para as atividades realizadas na sala de aula quanto ao

estudo levado a cabo, sendo elas (i) *A Vassoura Mágica*, de Luísa Ducla Soares; (ii) *Carlota Barbosa a Bruxa Medrosa* de Layn e Dreidemy; e (iii) *Desculpa... Por acaso és uma bruxa?* de Horn e Pawlak.

Em *A Vassoura Mágica*, de Luísa Ducla Soares a bruxa Rabucha, personagem principal, é retratada “como um ser frágil, humanizado, e capaz de experimentar a tristeza ou o desespero” (Azevedo, 2014, p. 19). Estes sentimentos são vividos, a partir do momento em que a sua vassoura desaparece e a bruxa Rabucha sente a necessidade de se enquadrar na sociedade e procura “simplesmente [ser] uma mulher igual a muitas outras” (Azevedo, 2014, p. 19). *Carlota Barbosa a Bruxa Medrosa* de Layn e Dreidemy é um outro exemplo de um conto que desconstrói alguns dos estereótipos ligados às bruxas. Nesta história, a protagonista sofre algumas peripécias devido aos seus medos, que espelham alguns dos receios mais comuns nos pequenos leitores, tais como o medo das aranhas, ratos ou do escuro. No entanto, apesar de todos os azares inesperados que lhe acontecem, no final da narrativa esta personagem ganha coragem para conseguir salvar o seu melhor amigo, o gato Espinosa (Azevedo, 2014).

Por fim, no conto *Desculpa... Por acaso és uma bruxa?* de Horn e Pawlak pode-se ler sobre a viagem realizada pelo gato Leonardo em busca de uma bruxa com quem possa viver. Durante a sua viagem o gato vai à procura de algumas características ligadas às bruxas, selecionadas pelos autores, sendo elas a vassoura, o caldeirão, o chapéu pontiagudo e as meias às riscas. Contudo, durante a viagem o gato não encontra nenhuma bruxa, pois todas as personagens com quem se cruza pelo caminho são pessoas normais que o desprezam por se tratar de um gato preto. Todavia, no final da viagem, depara-se com um grupo de bruxas bastante simpáticas e acolhedoras, à semelhança da personagem do conto *A Vassoura Mágica*, que decidem cuidar dele.

#### **6.1.5. O lobo “mau” vs. lobo “bom”**

O lobo, por sua vez, é uma personagem que ocupa um lugar no imaginário infantil, e que à semelhança do que acontece com as bruxas na literatura, surge geralmente associado a sentimentos como o medo ou o ódio. Esta associação deve-se segundo Amalvi (2008) ao facto de o lobo ser o animal selvagem mais próximo do Homem, cuja reputação o caracteriza enquanto um predador feroz. Para além disso,

este é considerado “objet de cultes et de croyances dans de nombreuses mythologies (notamment celtique et scandinave), parfois associé à la guerre et à la mort” (Amalvi, 2008, p. 58). De acordo com Azevedo (2014), o lobo “comporta o sema da animalidade e das forças irracionais e não controláveis, de que decorre a sua periculosidade mortal” (p. 13). Deste modo, na literatura tradicional, é usual depararmos com uma personagem cruel, ardilosa e enganadora, que causa temor e que, “ao contrário das suas vítimas . . . é prespectivado como um ser adulto, com uma série de competências já desenvolvidas” (Azevedo, 2014, p. 14), sendo capaz de enganar as personagens mais experientes e vividas, tal como é retratado na tão famosa narrativa *O Capuchinho Vermelho* (Amalvi, 2008).

Contudo, na literatura contemporânea para a infância, encontram-se alguns “modos inovadores de desmistificação da imagem do lobo como ser monstruoso e potencialmente predador” (Azevedo, 2014, p. 17). Neste sentido, foram analisadas três obras de literatura para a infância que contribuíram de certa forma para a desconstrução da imagem do lobo enquanto ser representativo do mal, sendo elas (i) *A horta do Sr. Lobo* de Claire Bouiller; (ii) *A ovelhinha que veio para jantar* de Smallman e Dreidemy e (iii) *O Lobo Mau Xau-Xau* de Franclim Pereira Neto.

Em *A horta do Sr. Lobo* de Claire Bouiller o comportamento agressivo e predador do lobo é substituído por um comportamento acolhedor, pois apesar da fome que o Sr. Lobo passa durante o inverno ele decide construir uma horta ao invés de caçar animais. Ademais, este lobo apresenta-se como um ser totalmente inofensivo, que pretende ajudar todos os animais da quinta, oferecendo-lhes comida da sua horta em troca de novas sementes. Também o álbum *A ovelhinha que veio para jantar* de Smallman e Dreidemy “desconstrói parodicamente a imagem do lobo como ser maligno e destruidor” (Azevedo, 2014, p. 18). Essa desconstrução é feita a partir do momento em que o lobo se depara com uma ovelha inocente e ingênua que lhe vem despertar os seus instintos de animal selvagem. No entanto, à medida que vai convivendo com a ovelha, este começa a nutrir sentimentos por ela o que o faz com que, aos poucos, os seus instintos destruidores sejam quebrados. No final da narrativa é possível o leitor deparar-se com um lobo que se torna o protetor da ovelha convidando-a mesmo para viver com ele (Azevedo, 2014).

Por fim, na obra *O Lobo Mau Xau-Xau* de Franclim Pereira Neto é apresentado ao leitor um lobo solitário que procura na floresta alguma companhia com quem possa brincar. Ao longo da sua procura, o lobo é rejeitado por várias personagens devido à

sua fama de animal feroz “de que decorre a necessidade colectiva de clausura e de segurança” (Azevedo, 2014, p. 17). Contudo, já no final da história, o lobo tão temido por todos os animais da floresta, é apresentado como um ser sociável, cujo maior desejo passava apenas por fazer amigos de modo a ultrapassar o sentimento de solidão (Azevedo, 2014).

Em suma, através destes pequenos exemplos é possível entender que algumas das personagens dos contos maravilhosos têm ganho um novo estatuto que as aproxima mais do leitor, e que lhes confere uma vertente mais humana. Essa mudança tem permitido que certas personagens estereotipadas não sejam encaradas somente como “boas” ou “más”, ou que sejam julgadas tendo por base o seu aspeto ou as histórias que lhes estão associadas. Tudo dependerá da forma como a narrativa é escrita, ouvida e compreendida.

## **6.2. Atividades implementadas para a promoção do desenvolvimento da competência literária**

Como forma de dar resposta ao objetivo geral – **desenvolvimento da competência literária** – procurámos sempre criar atividades estimulantes que envolvessem os alunos, uma vez que, tal como afirma Azevedo (2008) “fomentar a aprendizagem da literacia . . . implica criar nos utilizadores da língua a vontade e o desejo para lerem e escreverem autonomamente em quaisquer contextos” (p. 85).

Tendo em conta a ideia defendida pelo autor foi desenvolvido um projeto intitulado *Histórias Mágicas*, que teve como produto final a escrita de histórias que tivessem como personagens heroicas, personagens que são, na sua maioria, vistas como vilãs, sendo que, neste caso em concreto, foram tidas em consideração as bruxas e os lobos. Assim, surgiu o tema em estudo, apresentado neste relatório final. Identificaram-se as representações dos alunos sobre estas duas personagens tipicamente vilãs, tentando, através da implementação de uma sequência didática (cf. Anexo R, pp. 111-127), desconstruir essas concepções iniciais. Para tal, antes de iniciar o projeto, foi implementado um questionário (cf. Anexo S, pp. 129-130), para o levantamento das concepções iniciais dos alunos acerca destas duas personagens. É de salientar que este questionário foi aplicado, uma vez mais, no final da intervenção, com o intuito de analisar se as concepções iniciais dos alunos tinham sido ou não alteradas. A análise do questionário será realizada no ponto 6.2.1.

Antes da aplicação da sequência didática, que deu origem ao projeto de escrita, foi realizada uma produção inicial, através da *Fábrica de Histórias*, para ser possível detetar as principais dificuldades dos alunos, no que diz respeito à estrutura do conto maravilhoso. Esta atividade foi novamente realizada, no final do projeto para se averiguar se houve melhorias na produção dos textos.

Para o desenvolvimento deste projeto, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos e, numa primeira fase, antes de elaborarem as suas próprias histórias, cada grupo analisou um livro, do género conto maravilhoso, com o objetivo de realizarem o levantamento das características deste género textual, a partir do preenchimento de um guião (cf. Anexo R, pp. 115-116). Para esta primeira fase foram utilizados quatro livros que apresentavam bruxas e lobos como personagens heroicas, sendo eles *Desculpa... Por acaso és uma bruxa?*, *Carlota Barbosa, a bruxa medrosa*, *A horta do senhor Lobo* e *A Ovelhinha que veio para jantar*, e dois livros que apresentavam estas personagens como vilãs, sendo eles *O Capuchinho Vermelho* e *A Bela Adormecida*, de forma a que os alunos conseguissem compreender as diferenças nas ações das personagens em estudo, enquanto personagens vilãs e boas.

Finalizada a análise dos vários livros, os alunos realizaram o levantamento das ações praticadas pelas personagens nas diferentes histórias (cf. Anexo R, pp. 119-121) de forma a perceberem quais as ações que os levavam a caracterizá-las como boas ou más. Esta atividade foi realizada de forma individual, havendo posteriormente um momento de partilha em grande grupo. A partir do momento em que os alunos compreenderam que existiam histórias em que os lobos e as bruxas surgem como personagens boas, começaram a escrever as suas próprias histórias, que numa fase posterior foram alvo de revisão textual, tendo sido esta a produção intermédia da sequência didática. Uma vez que, foi intenção dos alunos gravarem as histórias produzidas, este projeto apresentou um carácter interdisciplinar, envolvendo as áreas das expressões, nomeadamente as Artes Plásticas, em que os alunos criaram os cenários e as personagens das suas histórias (cf. Anexo T, pp. 143-144); a Música, na qual os alunos exploraram os diferentes sons que poderiam surgir nas histórias e, por fim o Teatro, em que os alunos dinamizaram as suas histórias.

A par dos livros trabalhados ao longo do projeto, foram ainda analisados dois livros que contribuíram para o presente estudo, sendo eles *A Vassoura Mágica* e o *Lobo Mau Xau-Xau*. Relativamente ao livro *A Vassoura Mágica* foi construído um friso (cf. Anexo U, p. 145) que resumia a viagem realizada pela vassoura e pela bruxa, que

posteriormente foi apresentado à própria autora. Quanto ao livro *Lobo Mau Xau-Xau*, este foi analisado na rotina do trabalho de texto, na qual os alunos, para além de o analisarem globalmente (título, autor, obra de onde foi retirado, entre outros) analisaram, também, os motivos pelos quais os animais demonstravam aversão ao lobo. Para além da análise destes dois livros que contribuíram para a desconstrução de alguns dos estereótipos dos alunos face às duas personagens em estudo, foram ainda analisados dois dos livros presentes na lista de obras e textos para a iniciação à educação literária, nomeadamente o (i) *Elefante Cor-de-Rosa*, para o qual os alunos após a leitura e análise do texto realizaram uma ficha de compreensão textual (cf. Anexo V, pp. 146-148); e (ii) *Ou isto ou aquilo*, para o qual foi realizado um ateliê de leitura, sendo que durante a fase da preparação os alunos, em grupos, realizaram o preenchimento de um guião (cf. Anexo M, p. 100), como forma de compreenderem o poema que iriam ler.

### **6.2.1. Desconstruindo estereótipos: análise dos questionários**

Uma vez finalizada a realização do projeto *Histórias Mágicas*, tornou-se essencial compreender se as concepções que os alunos detinham sobre as duas personagens literárias consideradas para o estudo – as bruxas e os lobos – tinham sofrido alterações e, se sim, de que forma é que estas tinham mudado. Assim, e de forma a proceder a esta apreciação, foram tidos em conta os resultados obtidos no questionário que foi aplicado, tanto numa fase anterior, como posterior ao projeto mencionado, sendo que foram consideradas as respostas dos alunos a cinco questões, que serão alvo de uma análise detalhada.

No que concerne à primeira questão (cf. Anexo S, p. 131), era solicitado aos alunos que categorizassem as personagens em estudo, enquanto personagens “boas” ou “más” e averiguou-se que, no questionário inicial, a maioria deles considerou tanto as bruxas (92%) como os lobos (96%) personagens vilãs. Todavia, as suas opiniões sofreram uma mudança bastante significativa, uma vez que no questionário final a maioria dos alunos passou a considerar tanto as bruxas (72%), como os lobos personagens boas (79%). Este primeiro resultado evidencia o quanto é importante que os alunos, desde cedo, contactem com diversos textos literários e que sejam desafiados a refletir sobre o que leem. No que diz respeito, à questão número dois do questionário, era solicitado aos alunos, que justificassem a resposta dada à pergunta

anterior. Como forma de se analisar esta questão procedeu-se ao levantamento das descrições e das ações associadas a estas duas personagens, elaboradas pelos alunos.

Neste sentido, e relativamente ao questionário inicial, das 23 referências dadas pelos alunos (cf. Anexo S, pp. 132-133), 19 justificaram as bruxas como personagens “más” por considerarem que as suas ações são incorretas, a título de exemplo, “porque fazem maldades” e “porque fazem feitiços maus que fazem as pessoas adormecerem para sempre e ficarem tristes”. Por outro lado, uma das referências dadas por um dos alunos justifica que as bruxas são más tendo em conta o seu aspeto, isto é, “porque tem uma cara matreira”; e outro tendo por base os objetos que estas personagens utilizam para praticar algumas ações - “tem uma varinha mágica e transformam pessoas em animais”. Por fim, um dos alunos indica que as bruxas são más, uma vez que “são más na maior parte das histórias”. Esta resposta faz-nos refletir acerca da importância de se criarem diversas oportunidades para que os alunos tomem contacto com as mais variadas histórias. Já no questionário final, constatou-se que 8 das 24 respostas dadas pelos alunos indicam que as bruxas são boas por considerarem as suas ações corretas, a título de exemplo, vejam-se as ocorrências “podem ser personagens boas porque podem fazer feitiços bons” e “porque ajudam os seus amigos”. Para além disto, quatro das respostas dadas afirmam as bruxas também como boas devido às histórias em que são retratadas, como disse um dos alunos - “porque em algumas histórias são boas”. A acompanhar esta ideia, também 4 dos alunos referiram que as bruxas são boas devido à duplicidade moral das suas ações, ou seja, “porque as bruxas fazem coisas boas e coisas más” ou “são boas e más porque há histórias em que elas são boas e noutras elas são más”. No entanto, 2 dos alunos, e à semelhança do que se verificou no questionário inicial, não deixaram de referir que as bruxas são más devido ao seu aspeto e devido às histórias que são contadas a seu respeito.

Em suma, os dados associados à questão n.º 2 permitem concluir que muitos alunos deixaram de ver a bruxa apenas como uma personagem negativa. Contudo os alunos que continuam a ter uma representação negativa da bruxa mantêm as mesmas justificações. As razões que os alunos apresentaram para justificar a bruxa enquanto uma personagem boa evidenciam a humanização que tem sido atribuída a esta figura em alguns contos maravilhosos o que demonstra o poder que este género literário possui no mundo infantil.

No que diz respeito às repostas dos alunos à questão 2, mas para os lobos, notou-se que para o questionário inicial, das 24 referências fornecidas pelos mesmos (cf. Anexo S, pp. 134-135), 21 dos alunos revelaram que os lobos são maus porque praticam ações incorretas, como por exemplo, “porque os lobos comem tudo e são matreiros” ou “porque fazem mal às outras personagens”. Avançaram ainda com outras ideias, sendo que 1 aluno referiu que o lobo é mau devido às suas características físicas, por se tratar de um animal feroz. Apenas 2 respostas indicaram que esta personagem era boa porque gostam dela e porque as consideram amigas. Quanto ao questionário final, a maioria dos alunos justificou que os lobos eram bons porque: (i) praticam boas ações (10 alunos); (ii) são bons e maus (4 alunos) e são retratados como bons nas histórias (6 alunos). Ainda que em número reduzido, poucos alunos continuaram a apontar o lobo como um vilão devido (i) às suas características físicas (1 aluno); às más ações que praticam (3 alunos) e por serem tratados como vilões nas histórias (1 aluno). Assim, verificou-se que as justificações referidas pelos alunos para apontarem o lobo como vilão ou bom, à semelhança do que se passou com as bruxas, revelaram que os alunos aprenderam a olhar para esta personagem de um ponto de vista mais humano, permitindo que lhe fosse associada alguma ambiguidade.

Relativamente à terceira questão era pedido aos alunos que mencionassem no máximo três livros que conhecessem e nos quais surgissem as bruxas e os lobos como personagens. Posto isto, e a partir da análise dos gráficos elaborados pode-se aferir que, no questionário inicial e respeitante aos lobos, dos 24 alunos, 12 apresentaram três livros, 7 apresentaram dois livros, 3 apresentaram um livro e apenas 2 alunos não mencionaram nenhum livro que apresentasse o lobo como personagem (cf. Anexo S, p. 136). Analisando os títulos dos livros apresentados pelos alunos (cf. Figura 1) compreende-se que os livros apontados com maior frequência, apresentavam o lobo enquanto personagem vilã, sendo eles, *Os três porquinhos* (15 alunos), *O Pedro e o Lobo* (15 alunos) e o *Capuchinho Vermelho* (14 alunos). De todas as obras apresentadas apenas 4 retratavam o lobo enquanto personagem boa, sendo elas *O lobo e o cordeiro*, *O Lobo e o cão*, *O Lobo Culto* e *A Mosca Fosca*. Ainda no que diz respeito a esta questão, mas quanto ao questionário final, averiguou-se que dos 24 alunos, 17 apresentaram três livros, 6 apresentaram dois livros, 0 apresentaram um livro e apenas 1 aluno não mencionou nenhum livro que apresentasse o lobo como personagem.

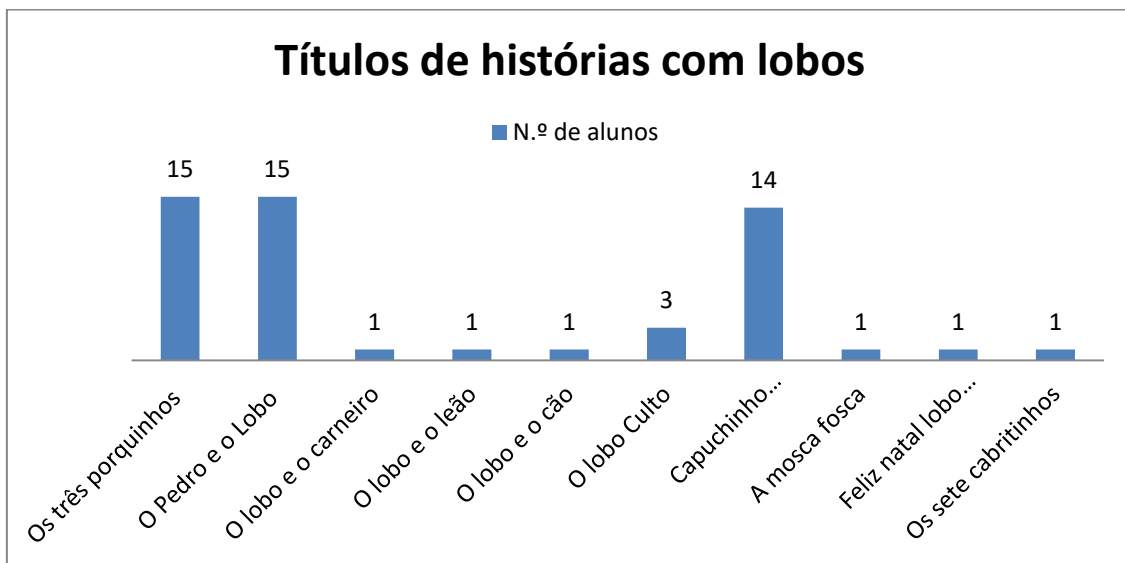


Figura 1 Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem lobos*. Retirado do questionário inicial aplicado aos alunos.

Comparativamente às respostas obtidas no questionário inicial observou-se um aumento significativo do número de livros mencionados por cada aluno, sendo que apenas 29% dos alunos não foi capaz de apresentar o número total de títulos pretendido. No que diz respeito aos títulos dos livros mencionados houve uma subida considerável do número de livros que apresentavam o lobo enquanto personagem heroica, sendo que apenas quatro dos livros indicados exibiam o lobo enquanto personagem vilã. Relativamente aos livros mencionados com maior frequência, 14 alunos referiram *O Capuchinho Vermelho*, 13 alunos *A Horta do Senhor Lobo* e 11 alunos *Os três porquinhos*. Analisando o gráfico 2 com todos os títulos das histórias referidas pelos alunos verifica-se que todos os livros trabalhados durante o projeto *Histórias Mágicas* foram citados, o que permite concluir que o trabalho desenvolvido em torno das histórias lidas em sala de aula resultaram em aprendizagens significativas para os alunos. Para além disso, dos 9 livros mencionados, 5 apresentavam o lobo enquanto personagem boa, o que permite reforçar, uma vez mais, o impacto positivo que este projeto teve para a desconstrução de alguns dos estereótipos dos alunos face aos lobos enquanto personagem.

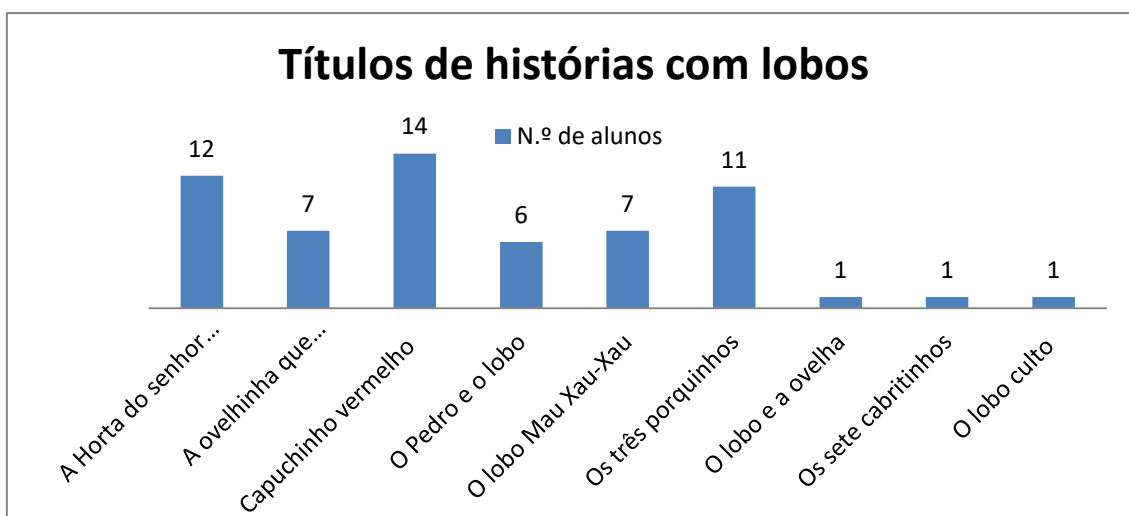


Figura 2. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem lobos*. Retirado do questionário final aplicado aos alunos.

No que diz respeito ainda à terceira questão, mas incidindo nas respostas dos alunos quanto às bruxas, verificou-se que no questionário inicial, dos 24 alunos, 8 mencionaram três livros, 10, dois livros, 1 mencionou um livro e 5 não mencionaram nenhum (cf. Anexo S, p. 137). Observando os títulos de todos os livros referidos pelos alunos, constatou-se que os livros referidos com maior frequência foram *A Bela Adormecida* (11 alunos), *A Vassoura Mágica* (9 alunos) e *A Branca de Neve* (9 alunos). Para além disso, concluiu-se que de todas as obras mencionadas (cf. Figura 3), apenas dois dos livros apresentavam as bruxas enquanto personagem boa, sendo eles *A Bruxa Mimi* (3 alunos) e *A Vassoura Mágica* (9 alunos).

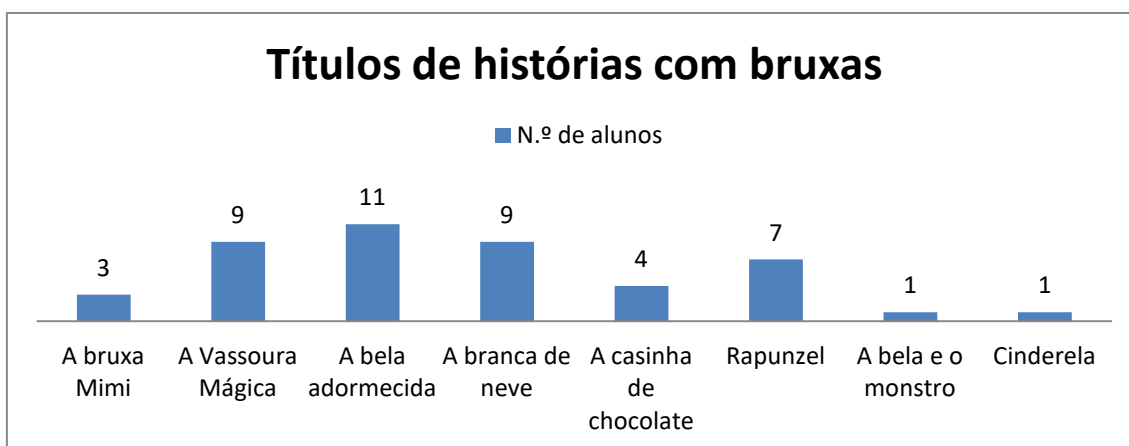


Figura 3 Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem bruxas*. Retirado do questionário inicial aplicado aos alunos.

Quanto ao questionário final, dos 24 alunos, 17 mencionaram três livros, 4 mencionaram dois livros, 3 indicaram um livro e 0 alunos não citaram nenhum livro. Desta forma, é possível concluir que, comparativamente às respostas obtidas no questionário inicial ocorreu um aumento significativo do número de livros mencionados por cada aluno, sendo que apenas 29% dos alunos não foi capaz de apresentar o número total de títulos pretendido. Quanto aos títulos dos livros referidos, e como se pode observar na figura 4, constatou-se que *Carlota Barbosa a bruxa medrosa* (18 alunos), *Desculpa... Por acaso és uma bruxa?* (13) e *A Vassoura Mágica* (12), foram os livros apontados com maior frequência. Este facto revela que o projeto desenvolvido também foi significativo para os alunos no que se refere à desconstrução de estereótipos associados à bruxa enquanto personagem literária.

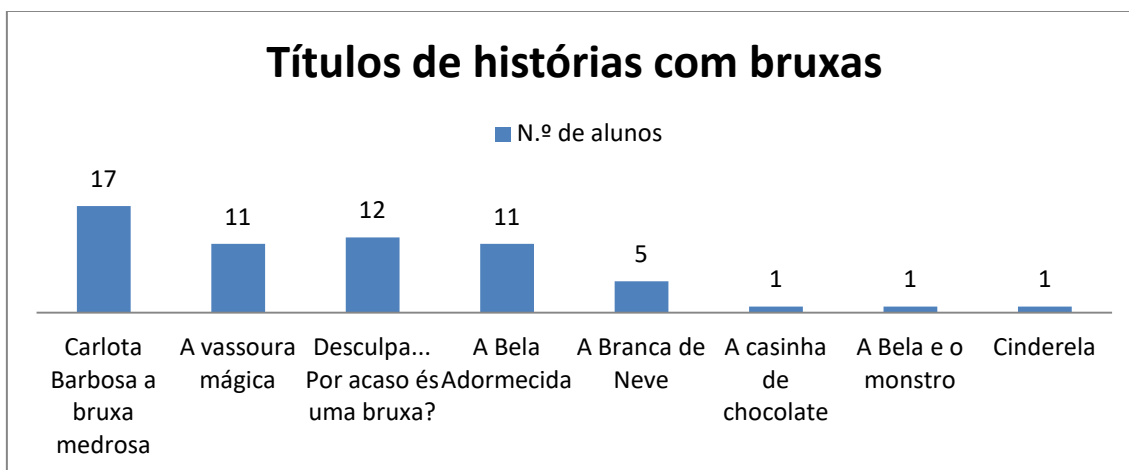


Figura 4 Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem bruxas*. Retirado do questionário final aplicado aos alunos.

No que se refere à quarta questão, era pretendido que os alunos realizassem um desenho de uma bruxa e de um lobo, já que isso iria permitir perceber de que forma é que estes caracterizavam fisicamente estas personagens, para além de possibilitar obter alguns traços psicológicos, e que poderiam completar os dados obtidos na questão n.º 2 do questionário. Todavia, os dados recolhidos para esta questão revelaram-se inconclusivos para o estudo, uma vez que, não foi possível observar diferenças significativas dos desenhos realizados nos questionários iniciais para os finais. Isso poderá ser explicado pelo pouco tempo que os alunos tiveram disponível para responder aos questionários, uma vez que, estes foram realizados no final do dia e, a pedido da professora titular, esta deveria ser a última pergunta a ser respondida. No entanto, importa referir que, na maioria dos desenhos que os alunos

elaboraram sobre as bruxas para ambos os questionários, esta surgiu acompanhada pelo chapéu pontegudo e a vassoura. Quanto à representação gráfica que os alunos realizaram do lobo, em ambos os questionários, este foi desenhado sob a forma de animal, ainda que em alguns desenhos lhe tenham sido atribuídas algumas características humanas (cf. Anexo S, p. 138).

Por fim, no que diz respeito à última pergunta do questionário, era solicitado aos alunos que escrevessem um pequeno parágrafo sobre o que pensavam acerca dos lobos e das bruxas, enquanto personagens. Assim sendo, e analisando as respostas dadas por cada um dos alunos, no questionário inicial, das 23 referências tecidas (cf. Anexo S, pp. 139-140), 18 alegaram que as bruxas são personagens “más”, uma vez que, as suas ações não são as mais corretas, a título de exemplo, “eu penso que são más e que fazem muitos feitiços” e “eu penso sobre as bruxas são más porque fazem mal, fazem partidas e coisas perigosas”. Associado às más ações, 7 alunos, complementaram a sua resposta, realizando a descrição física da personagem, utilizando apenas adjetivos depreciativos, como por exemplo, “as bruxas são más e feias e têm um nariz muito comprido e com verrugas”. Para além disso, 2 alunos, consideraram as bruxas “mal-educadas”. Importa ainda referir que, 4 alunos associaram a esta personagem a utilização da sua vassoura mágica e que 1 aluno reconheceu a ambiguidade desta personagem, uma vez que, na sua resposta, afirma que, “uma bruxa pode ser boa como pode ser má. Além disso eu gosto muito de histórias com bruxas”.

Quanto ao questionário final, 7 alunos mudaram a sua opinião acerca das bruxas, passando a reconhecê-las enquanto personagem boa porque: i) ajudam outras personagens; ii) lançam feitiços “bons”; e iii) praticam boas ações. Acrescenta-se ainda que 12 alunos deixaram de considerar a bruxa apenas uma personagem vilã, referindo que, “as bruxas são más e boas porque às vezes têm atitudes boas ou más”. Esta resposta evidencia que o projeto desenvolvido com os alunos foi importante para que estes tomassem consciência de que esta personagem apresenta uma certa ambiguidade, ou seja, tanto pode ser uma personagem vilã, como boa. A acompanhar esta ideia, 1 aluno refere que “no início são más e no fim são boas porque ficam arrependidas”. Contudo, apesar de 79% (19 alunos) dos alunos ter alterado as suas representações do questionário inicial para o final, 5 mantêm a sua opinião inicial, de que as bruxas são más devido às suas ações, aspeto e hábitos.

Em suma, os dados associados à questão n.º 5 permitem concluir, à semelhança do que se verificou na questão n.º 2, que as justificações dadas pelos alunos para indicarem que a bruxa é má, não sofreram alterações do início para o fim do projeto, sendo que apenas o número de alunos que o faziam é que decresceu, passando de 19 para 5 alunos.

Relativamente às repostas dos alunos à questão 5, mas para os lobos, constatou-se que para o questionário inicial, das 24 referências fornecidas pelos mesmos (cf. Anexo S, pp. 141-142), 22 dos alunos pensavam que os lobos são maus devido à sua aparência e às suas ações incorretas, como por exemplo, “os lobos são animais selvagens que matam pessoas e animais”, “o lobo tem bom apetite, tem dentes grandes e também são grandes” ou “roubam e matam ovelhas”. Por último, quanto ao questionário final, 7 alunos passaram a considerar o lobo enquanto personagem boa, devido às suas ações, tal como nos ilustram as seguintes respostas: “os lobos são bons porque ajudam” e “numa história vi um lobo que salvou a menina”. Verificou-se ainda que, 12 alunos passaram a reconhecer o lobo, enquanto personagem boa e também vilã, alegando que, a título de exemplo, “antes achava que eram más mas agora sei que também podem ser boas porque ajudam”. Contudo verificou-se ainda que 5 alunos permaneceram com a ideia de que os lobos são maus por considerarem que as ações praticadas por eles são incorretas.

Para finalizar, é importante sobretudo salientar que os dados recolhidos aquando da análise dos questionários permitiram concluir que os alunos compreenderam os motivos que levam a que uma personagem possa ser considerada como “boa” ou “má”. Para além disso, constatou-se ainda que tanto para os lobos, como para as bruxas, 50% dos alunos, tomaram consciência de que ambas as personagens apresentam uma certa ambiguidade, no que diz respeito às suas atitudes, reconhecendo-as, não apenas enquanto personagens só “boas” ou só “más”, mas sim, enquanto personagens que poderão ser vistas como vilãs ou heroínas, consoante as suas atitudes. Deste modo, é passível de se afirmar que, o objetivo do presente estudo, foi atingido, verificando-se a desconstrução de alguns dos estereótipos associados a estas personagens da literatura.

## **7. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

No presente capítulo será apresentada uma análise dos resultados relativos à avaliação das aprendizagens dos alunos nas diversas disciplinas curriculares. Segundo, Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015) o processo de avaliação deverá centrar-se na evolução das aprendizagens dos alunos, durante o seu percurso escolar, através da tomada de consciência partilhada, entre o professor e o aluno, das diversas competências, potencialidades e motivações manifestadas nas diferentes disciplinas. No entanto, para desenvolver esta tomada de consciência, é necessário que sejam construídos e utilizados instrumentos de avaliação que permitam analisar o desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno, adequando, com base nos dados da avaliação, os processos de ensino, tendo em conta as características de cada aluno. Assim, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi realizada no início, correspondendo à avaliação diagnóstica, foi sendo realizada de forma contínua, ao longo da intervenção e, no final da intervenção fez-se a avaliação sumativa. A avaliação foi sempre encarada numa perspetiva formativa ao longo de toda a intervenção.

A avaliação diagnóstica foi realizada durante o período de observação, antes do início da intervenção educativa, com o objetivo de avaliar as aprendizagens dos alunos, nomeadamente as que iriam implicar as aprendizagens a realizar durante a intervenção. Para a realização desta avaliação, como foi referido no subcapítulo 2.9., procedeu-se à análise documental do PCT, da observação direta e da construção de grelhas de observação baseadas nas fichas de avaliação sumativa do 2.º período.

De acordo com Lobo (2010), a avaliação formativa refere-se à avaliação que está “integrada nos processos de ensino e aprendizagem, com a função de ajudar à compreensão do erro no momento em que ele ocorre” (p. 8). Deste modo, a avaliação formativa foi desenvolvida ao longo de toda a intervenção, com o principal objetivo de os alunos tomarem consciência da evolução do seu processo de aprendizagem ao nível das diversas áreas disciplinares. Para isso, recorreu-se à análise das suas produções e à realização de grelhas de observação das atividades.

Por fim, a avaliação sumativa refere-se à avaliação realizada no final da intervenção, de modo a observar se existiu ou não evolução das aprendizagens dos

alunos, bem como melhorias ao nível do seu desempenho escolar. Como tal, foram realizadas fichas de avaliação sumativa

## 7.1. Matemática

Na área disciplinar de Matemática, partindo da análise comparativa de alguns indicadores presentes em grelhas de observação e dos resultados das fichas de avaliação, foi possível constatar que a turma revelou algumas melhorias.

O subdomínio – **representação de dados** – foi o que revelou melhorias mais significativas (Anexo W, pp. 149-150), nomeadamente no que se refere ao indicador – *Construir e interpretar gráficos de barras* – dado que, aquando da avaliação diagnóstica, apenas 28% dos alunos o realizavam com sucesso contrastando com os 60% da avaliação sumativa. Igualmente no subdomínio – **adição e subtração** – observou-se uma melhoria significativa ao nível dos indicadores - (i) *saber de memória a soma de quaisquer números de um algarismo*; (ii) *subtrair fluentemente números naturais até 20* e (iii) *resolver problemas envolvendo a soma e a subtração* – com um aumento de até 30% de alunos que passaram a realizá-los com sucesso. No entanto, ainda neste subdomínio, denotou-se um decréscimo de 4% ao nível dos outros dois indicadores que foram alvo de avaliação (Anexo W, pp. 149-150). Observam-se dificuldades ao nível dos subdomínios – **multiplicação e divisão inteira** - dado que foi possível constatar um decréscimo dos alunos que realizavam com sucesso tarefas envolvendo estes conteúdos, comparativamente aos resultados obtidos na avaliação diagnóstica (Anexo W, pp. 149-150). No subdomínio da multiplicação foi possível verificar que 36% dos alunos era capaz de concretizar sem dificuldade o indicador – *construir e saber de memória as tabuadas do 2, 3, 4, e 5* – comparativamente aos 40% na avaliação inicial. Já no subdomínio da divisão inteira foi possível constatar que 40% dos alunos era capaz de realizar as tarefas propostas sem dificuldades face aos 48% na avaliação inicial. No entanto, torna-se importante ressaltar que a percentagem de alunos que não os realizavam ou realizavam com muita dificuldade tornou-se inexistente.

Relativamente à rotina semanal de cálculo mental, observa-se um decréscimo no número de respostas corretas (Anexo W, p. 151). Este decréscimo pode ser explicado pelo facto de terem sido introduzidas novas estratégias de cálculo. No entanto é importante salientar que, foi durante a intervenção, que a turma conseguiu

atingir a melhor média relativamente ao número de respostas corretas, comparando todas as tiras realizadas no 2.º e 3.º Período. Na rotina semanal denominada *Concurso da Tabuada*, observa-se uma instabilidade nos resultados, existindo semanas em que a maioria da turma passa e outras nas quais isso não acontece (Anexo W, p. 152). É de salientar que a rotina foi alterada durante a intervenção, sendo que as diversas alterações correspondem às mudanças de implementação desta rotina, podendo ser este o motivo pelo qual os resultados se apresentam instáveis.

No que se refere à avaliação sumativa desta área disciplinar (cf. Anexo X, p. 153), foi possível verificar que, a percentagem de alunos que tinham obtido uma classificação negativa diminuiu, bem como os que tinham obtido no 2.º Período a classificação de excelente. Por outro lado, houve um aumento de alunos que conseguiu obter a classificação de suficiente e bom.

## **7.2. Português**

No âmbito da disciplina de Português eram avaliadas duas rotinas semanais, designadamente na competência da leitura e da ortografia. No que se refere à rotina da leitura é possível observar, a partir da análise das grelhas de avaliação (cf. Anexo Y, p. 156), que houve uma melhoria nesta competência. Enquanto que, na avaliação inicial em média 55,4% dos alunos realizava uma leitura com boa projeção vocal e com expressão fluente, na avaliação final observa-se que 62,3% dos alunos realizava uma leitura correta. No entanto, observa-se na avaliação final que, 4% dos alunos realizam uma leitura hesitante, com baixa projeção vocal e pouca expressão, em 3 das 7 avaliações realizadas. Apesar disso, é também na avaliação final que se constata a melhor avaliação da leitura de toda a turma (96%), sendo que esta avaliação corresponde à realização dos ateliês de leitura. Este facto evidencia que quando as crianças têm a oportunidade de preparar devidamente a leitura conseguem ser bem sucedidos nas tarefas de leitura.

Relativamente à competência ortográfica, apesar de se realizarem ditados com regularidade, o número de erros não diminuiu (cf. Anexo Y, p. 157), o que pode ser explicado devido ao facto de as situações trabalhadas terem sido variadas.

Ainda durante a intervenção, os alunos desenvolveram a competência da oralidade, compreensão textual, gramática, ortografia e escrita. Observa-se através da

grelha de avaliação da prova de escola (cf. Anexo Y, pp. 154-155), que os alunos conseguem, ao nível da compreensão textual, responder às questões sobre um texto, e identificar elementos do mesmo. Já ao nível da gramática constata-se que identificam corretamente nomes próprios, comuns e coletivos, adjetivos, verbos e determinantes artigos definidos. Classificam corretamente diversos nomes, quanto ao tipo, género, número e grau, classificam corretamente frases e realizam divisão silábica e translineação. No que diz respeito à escrita, verificou-se, a partir da análise das grelhas de observação (cf. Anexo Y 158-161), que os alunos foram capazes de escrever textos do género do conto maravilhoso respeitando a sua estrutura.

No que se refere à avaliação sumativa, observa-se que existiu um aumento de alunos que conseguiram obter a classificação de muito bom, um aumento de 39% (cf. Anexo X, p. 153). É ainda possível observar que (i) as classificações de suficiente e bom diminuíram; (ii) que a classificação de excelente se manteve (4%); e (iii) que nenhum aluno obteve a classificação de fraco ou suficiente. Em suma, constata-se que os alunos realizaram aprendizagens de sucesso nesta disciplina.

### 7.3. Estudo do Meio

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, para a avaliação das aprendizagens dos alunos, procedeu-se à análise comparativa de indicadores de avaliação presentes em grelhas de observação (cf. Anexo Z, pp. 162-163) e dos resultados aferidos através da realização das fichas de avaliação sumativa (cf. Anexo X, p. 153).

No que se refere ao subdomínio – **o passado longínquo da criança** – foi possível aferir que no indicador do reconhecimento de unidades de tempo a percentagem de alunos que o realizava com sucesso aumentou comparativamente à avaliação diagnóstica. No entanto, no indicador referente à identificação do ano comum e o ano bissexto, observa-se um ligeiro decréscimo.

No subdomínio – **o seu corpo** – foi possível observar uma melhoria significativa no indicador alvo de avaliação, passando de 68% para 80% os alunos que o realizavam com sucesso.

Também relativamente ao subdomínio – **a saúde do seu corpo** – o indicador avaliado sofreu alterações positivas comparando a avaliação diagnóstica com a avaliação final. No que diz respeito ao subdomínio – **os seres vivos do seu ambiente**

– três dos quatro indicadores melhoraram aquando da avaliação final, sendo importante destacar o indicador – *identificar dados de vida de alguns animais* -, dado que, sofreu uma melhoria de 56%. Esta melhoria pode dever-se ao facto de, durante a intervenção, terem sido desenvolvidas algumas atividades ao nível deste subdomínio, o que permitiu aos alunos desenvolverem os seus conhecimentos e, conseqüentemente, a melhorarem o seu desempenho. No entanto, ao nível do subdomínio – **os meios de comunicação** – existiu um decréscimo do sucesso dos alunos nos indicadores que foram alvo de avaliação. Este decréscimo poderá dever-se ao facto de não terem sido realizadas atividades ao nível deste subdomínio.

Através da análise dos resultados das fichas de avaliação sumativa do 2.º e do 3.º período, é possível observar que nenhum aluno obtém classificação negativa, sendo que a maioria atinge a classificação de Muito Bom. Estes resultados permitem concluir que o nível de aprendizagens dos alunos se manteve constante entre o 2.º e o 3.º Período, sendo que os alunos demonstravam bastante interesse nos conteúdos abordados.

#### **7.4. Expressões Artísticas e Físico-motoras**

Nas áreas das Expressões Artísticas e Físico-motoras, é importante voltar a referir que dado que estas eram lecionadas por professores específicos que se deslocavam à escola para desenvolver as atividades, foram cedidas apenas as aulas necessárias para a elaboração do projeto interdisciplinar *Históricas Mágicas*. No entanto, foi possível desenvolver diversas competências nas áreas de Expressão Plástica, Música e Teatro. Relativamente à área de Educação Física, dado que não se incluía no projeto, não foram desenvolvidas quaisquer atividades.

Ao nível da Expressão Plástica, os alunos demonstraram sempre interesse na realização das atividades, que consistiram na construção dos cenários e das personagens a serem utilizadas na representação da história criada por cada grupo. Este interesse permitiu que desenvolvessem com sucesso todas as atividades propostas e, por conseguinte, as competências implicadas na realização das mesmas, nomeadamente ao nível do desenho, pintura e recorte (cf. Anexo AA, p. 165).

Igualmente, na área da Música, os alunos demonstraram interesse nas atividades propostas, participando sempre com motivação. O objetivo era a exploração e criação de sons que representassem ações nas histórias, de forma a incluir na

apresentação das mesmas. Deste modo, os alunos desenvolveram competências de exploração e criação sonora (cf. Anexo AA, p. 164).

Por fim, após a construção das histórias, dos cenários, das personagens e da decisão dos sons a utilizar, foi desenvolvido um teatro de marionetas ao nível da área do Teatro. Através desta atividade, os alunos desenvolveram competências ao nível da manipulação de objetos e expressão vocal (cf. Anexo AA, p. 164). Foi ainda possível constatar que os alunos demonstraram motivação durante a realização das aulas.

## **7.5. Competências sociais e pessoais**

No que se refere às competências sociais, a avaliação realizou-se através da construção e preenchimento de grelhas de observação (Anexo BB, pp. 166-167), sendo que este instrumento permitiu a elaboração de gráficos que possibilitaram uma análise comparativa de diversos indicadores. Após a análise das grelhas de observação e dos gráficos foi possível constatar que a turma revelou melhorias na maioria dos indicadores alvo de avaliação. No entanto, é importante salientar que ao nível da competência – **cumprir regras de funcionamento da sala de aula** – observam-se melhorias de mais de 20% em três, dos quatro indicadores, comparativamente com a avaliação inicial. Esta melhoria poderá dever-se à insistência dada a este nível, quer pela professora titular de turma, quer pelas estagiárias.

Em suma, é possível concluir que a turma continuou a demonstrar-se cumpridora das regras estabelecidas, com uma grande capacidade de cooperação, autonomia e responsabilidade, quer no processo de aprendizagem, quer na gestão e organização da sala de aula.

## **8. AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO**

Para a avaliação do PI, considerou-se a análise das grelhas de observação dos objetivos gerais (cf. Anexo CC, pp. 168-171). O preenchimento das grelhas de observação foi efetuado em duas fases, uma anterior e outra posterior ao desenvolvimento do PI. Desta forma, a avaliação dos objetivos gerais do PI será realizada a partir da comparação das duas grelhas preenchidas e dos gráficos construídos a partir das mesmas.

No que se refere ao objetivo geral *Desenvolver a compreensão leitora*, é passível de se afirmar que este foi, de um modo geral, atingido, uma vez que ao longo da intervenção verificou-se uma melhoria significativa no desempenho dos alunos nas tarefas propostas, que envolviam os indicadores definidos para a avaliação deste objetivo. De acordo com os gráficos elaborados (cf. Anexo CC pp. 168-171), a partir da análise das grelhas de observação dos objetivos gerais, verifica-se que grande parte dos alunos tornou-se capaz de responder corretamente a questões que implicam localizar informação explícita no texto a partir da análise de textos (44%) e de identificar o assunto ou o tema do texto (48%). No que diz respeito ao indicador – *inferir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto* –, apesar de se verificar um crescimento de 16%, da avaliação inicial para a final, dos alunos que o realizava sem dificuldade, a maioria (56%), realizava-o com alguma ou muita dificuldade. Houve melhorias significativas, contudo 12% na avaliação final continua com bastantes dificuldades.

A avaliação do segundo objetivo geral – *desenvolver a competência escrita privilegiando a competência ortográfica* – teve como base a análise de todos os textos produzidos pelos alunos, tanto individualmente como em grupo, ao longo de toda a intervenção. Assim sendo, constata-se que houve uma melhoria na qualidade dos textos produzidos. Ao analisar-se as figuras 5 e 6, que refletem o desempenho dos alunos na avaliação inicial e final deste objetivo geral, verifica-se que existiu uma ligeira evolução dos alunos na produção de textos com coerência e coesão textual. Apesar de a evolução dos alunos ter sido relativamente baixa, pode-se afirmar que a avaliação deste objetivo foi positiva, uma vez que se observou um decréscimo dos alunos que revelavam dificuldades ao nível da coesão e coerência. No indicador – *escreve com correção ortográfica* – verificou-se um decréscimo no número de alunos, que revelava dificuldades, passando de 60% na avaliação inicial para 56% na avaliação final e no indicador – *produz textos com coerência e coesão textual* – verificou-se um decréscimo de 76% para 60%.

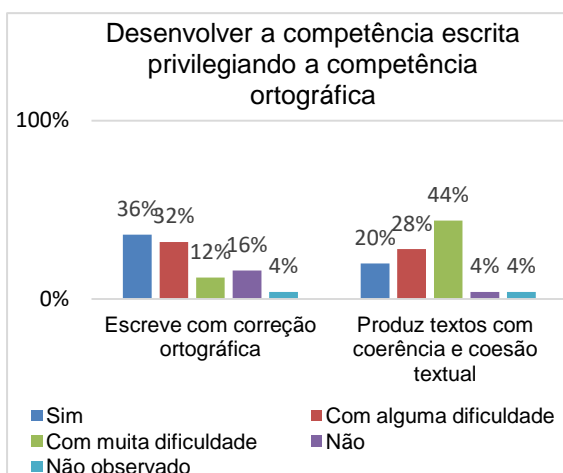


Figura 5 Avaliação inicial dos indicadores do objetivo geral **desenvolver a competência escrita privilegiando a competência ortográfica**. Retirado das grelhas de observação dos objetivos gerais.

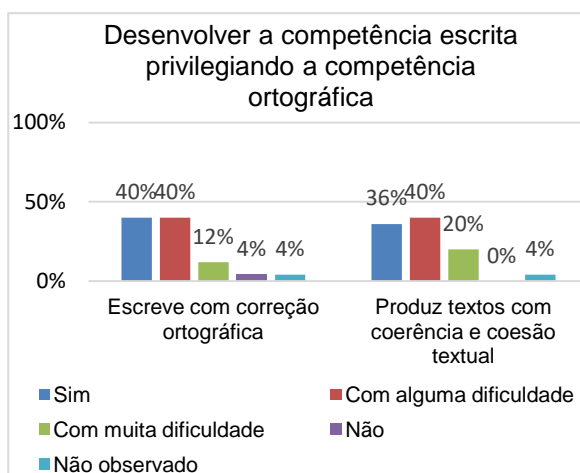


Figura 6 Avaliação final dos indicadores do objetivo geral **desenvolver a competência escrita privilegiando a competência ortográfica**. Retirado das grelhas de observação dos objetivos gerais.

Relativamente ao objetivo geral – *desenvolver a capacidade de resolução de problemas* – verificou-se que 48% dos alunos interpreta os dados presentes num problema e recorre a diferentes estratégias na resolução dos problemas propostos. Dos três indicadores delineados para a avaliação deste objetivo geral, constatou-se que o indicador – *identifica a(s) operação(ões) a utilizar* – foi o que revelou maior taxa de sucesso, uma vez que se verificou um crescimento de 40% dos alunos que o realizavam sem dificuldade (na avaliação inicial (32%) e na avaliação final (72%)). Estes factos permitem concluir que a avaliação deste objetivo geral foi positiva.

Por fim o objetivo geral – *desenvolver a competência literária* – verificou-se uma melhoria nas atividades que promoviam o desenvolvimento desta competência, nomeadamente na leitura de obras de literatura para a infância, sendo que 64% dos alunos passou a realizá-lo de forma autónoma. Averiguou-se também, que o projeto desenvolvido no âmbito deste objetivo geral, permitiu que (i) os alunos melhorassem o seu desempenho em atividades que envolvessem a interpretação de intenções e emoções das personagens de uma história, sendo que, 48% passou a realizá-lo sem dificuldade; (ii) alterassem as suas representações sobre as características de determinadas personagens, tendo sido este o indicador com maior taxa de sucesso, pois 96% dos alunos realizava-o sem dificuldade; e por fim (iii) escrevessem textos respeitando a estrutura do género literário conto maravilhoso, verificando-se um aumento significativo dos alunos que o realizavam sem dificuldade, passando de 24%

na avaliação inicial para 68% na avaliação final. Posto isto, é passível de se afirmar que a concretização deste objetivo foi positiva.

Assim, conclui-se que existiu efetivamente uma evolução positiva em todos os objetivos gerais, uma vez que, os resultados obtidos revelam que, de uma forma geral, os alunos foram atingindo os indicadores definidos para a concretização dos objetivos gerais.

## **9. CONCLUSÕES FINAIS**

Terminada mais uma etapa da minha formação enquanto futura profissional de educação, importa agora refletir, de uma forma crítica, sobre todo o percurso realizado como aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Como tal, é importante que sejam apontados os aspetos positivos e menos positivos vivenciados ao longo de todo este processo de aprendizagem, bem como do estudo realizado e aqui apresentado. As reflexões críticas são, de facto, bastante importantes, não só durante o processo de formação de um professor, como também, ao longo de toda a sua carreira docente, uma vez que, um professor deve ser “capaz de reflectir sobre a sua própria prática, porque a reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da acção” (Rosa & Vasconcelos, 2010, p. 94), sendo que é a partir da reflexão realizada, que este toma consciência da sua ação, identificando os pontos que devem ser melhorados e mantidos.

Assim, e em primeiro lugar, começo por destacar que este período de intervenção educativa foi sem dúvida bastante desafiante, não só pela concretização do estudo, como também pelo desenvolvimento a nível profissional e pessoal. A partir desta experiência foi-me dada a oportunidade de colocar em prática algumas das estratégias e princípios, que fui interiorizando ao longo de todo o meu percurso de formação, com os quais me identifico e que considero serem importantes para o desenvolvimento das aprendizagens pela parte dos alunos. Um dos aspetos mais marcantes que retiro das demais aprendizagens realizadas, prende-se com o facto de que a gestão do currículo deve ser ajustada às necessidades e interesses do grupo de alunos. Ao longo de todas as semanas de intervenção, foi-nos cedida a liberdade necessária para a realização de atividades que apesar de morosas, eram essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, como o caso do projeto *Histórias Mágicas*, desenvolvido ao longo de todo o período de estágio ou das

atividades exploratórias realizadas nas aulas de matemática, para a aprendizagem de alguns conceitos mais abstratos. Percebi que um professor não deve abandonar os seus princípios pedagógicos, assumindo como desculpa a dificuldade na gestão do tempo e do currículo, uma vez que deverá ter sempre em conta que quando os alunos se sentem motivados, aprendem com muito mais prazer e, por essa razão, todo o tempo despendido, será sempre um tempo ganho se os alunos beneficiarem dele, de uma forma efetiva.

A par destes aspetos, saliento também que o modo como fomos recebidos e integrados na equipa educativa da instituição escolar, se revelaram essenciais para que esta experiência fosse considerada uma mais-valia no meu percurso formativo. Tive oportunidade de contactar com um ambiente cooperativo, de reflexão e partilha de saberes e práticas entre todos os docentes e que, a meu ver, foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Toda a cooperação, reflexão e partilha de saberes foi realizada, não só entre docentes da instituição, como também, entre a professora titular e o meu par de estágio. Esses momentos foram essenciais para o nosso desenvolvimento profissional, pois todas as semanas era realizado um balanço acerca de todo o trabalho realizado, sendo destacados os aspetos mais positivos e menos positivos o que nos ajudava a melhorar a nossa prática pedagógica. Acrescento ainda que foi também nesses momentos que se realizou em conjunto com a professora titular a planificação de todo o trabalho, existindo nesta fase uma partilha intensiva de estratégias e atividades. Sem dúvida que, “funcionando em equipa, tomando-se decisões partilhadas, é possível gerar-se um ambiente de mudança crítica reflexiva conducente ao desenvolvimento” (Silva & Vasconcelos, 2010, p. 94).

Apesar de todos estes pontos positivos e extremamente enriquecedores, existiram também alguns aspetos mais desafiantes e que condicionaram de certa forma o meu processo de formação. Relativamente à prática pedagógica no contexto educativo, apesar de nos ter sido dada a liberdade de implementar novas rotinas e de desenvolver atividades de cariz mais exploratório, o facto de termos de nos adaptar à metodologia de ensino do professor titular e às rotinas já instituídas na turma revelou-se, por vezes, um fator condicionante, já que integrarmo-nos num contexto educativo com as suas rotinas e os seus métodos de ensino-aprendizagem, se revela um autêntico desafio. Assim sendo, como forma de ultrapassar este constrangimento foram realizadas diversas conversas informais com a professora titular de turma de modo a esclarecer todas as dúvidas e inquietações que iam surgindo, o que permitiu a

nossa integração de um modo faseado. Para além disso, destaco a oportunidade que nos foi dada para assegurar alguns momentos, durante o período de observação, que facilitaram o processo de adaptação.

Outra questão pertinente para o desenvolvimento e conseqüente sucesso do PI foi a realização do estudo de investigação. A partir do mesmo foi possível potenciar nos alunos hábitos de leitura, o que permitiu desenvolver a sua capacidade literária, ao mesmo tempo que iam adquirindo alguns conhecimentos acerca do género literário conto maravilhoso. Salienta-se que o sucesso alcançado quanto ao estudo realizado teve também origem na motivação que os alunos foram desenvolvendo e demonstrando ao longo do tempo, o que mostra a importância de se planejar atividades que considerem o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com esta ideia, importa referir que existiu sempre o cuidado de se ir procedendo a alguns ajustes de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos. A título de exemplo, na fase inicial do projeto, planeou-se a elaboração de um livro que compilasse todas as histórias elaboradas pelos alunos, no entanto, a pedido dos mesmos, em vez da realização do livro, as suas histórias – que haviam sido teatralizadas pelos diferentes grupos de trabalho – foram compiladas em formato digital.

Contudo, caso tivesse a oportunidade de implementar novamente o estudo, existiriam alguns aspetos que reformularia. Em primeiro lugar, penso que, teria sido mais benéfico se, em vez de se ter tido em conta duas personagens, se tivesse optado apenas por uma. Isto porque, apesar de se ter atingido o objetivo principal deste estudo – que era a desconstrução de alguns dos estereótipos em relação às personagens – lobo e bruxa – na literatura infantil, considero que os resultados teriam sido mais satisfatórios se os alunos se tivessem focado apenas numa das personagens. A meu ver, como o tempo dedicado ao projeto foi reduzido, com apenas 45 minutos semanais estipulados, se se tivesse escolhido somente uma personagem, os alunos teriam tido uma maior oportunidade para compreender quais as diferenças entre as atitudes que os levavam a caracterizar determinada personagem enquanto herói ou vilã.

Outro aspeto que melhoraria seria ainda o facto de desenvolver com os alunos uma fase no projeto mais dedicada à pesquisa, e na qual, eles assumiriam o papel de investigadores, tendo como objetivo principal a descoberta dos fatores que fizeram com que estas personagens fossem maioritariamente associadas ao mal. Esta

estratégia não foi, contudo, realizada devido ao pouco tempo semanal dedicado ao projeto. Em último lugar, considero que, teria sido também mais significativo para os alunos se, tivessem sido eles a pesquisar histórias em que ambas as personagens não fossem vilãs, em vez de as mesmas lhe terem sido facultadas.

Em suma, considero que, não só a PES II, como todos os períodos de intervenção realizados ao longo de todo o meu processo de formação, se constituíram como momentos cruciais para poder colocar em prática alguns dos saberes que me foram transmitidos. Naturalmente, este percurso foi caracterizado por altos e baixos, mas tudo contribuiu para o meu crescimento, tanto profissional, como pessoal. De facto, pensando no meu primeiro momento de intervenção e neste último, noto que, evoluí imenso, na medida em que, me tornei mais segura e confiante, quer na relação que estabeleci com os alunos, quer no domínio dos conhecimentos científicos necessários.

Para concluir a minha reflexão, saliento a importância de um professor se manter em constante formação, pois

o professor não pode ser unicamente o espelho reflectido do conjunto de ensinamentos ou aprendizagens de que foi alvo num dado momento (formação inicial), tem necessidade de ampliar esses conhecimentos adquiridos recorrendo a formação contínua acrescida e, simultaneamente, numa atitude crítica-reflexiva, no decurso da sua atividade, testar e aperfeiçoar esses conhecimentos e saberes adquiridos (Rosa & Vasconcelos, 2010, p. 97).

Assim sendo, a formação será parte integrante de todo o meu processo de desenvolvimento enquanto profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2. Eds.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amalvi, C. (2008). *Le détournement des contes dans la littérature de jeunesse* (Dissertação de Doutoramento, Université du Quebec a Montreal). Consultado em <http://www.archipel.uqam.ca/11116/1/M10349.pdf>.
- Arez, A.& Leite, T. (2011). *A formação através de Projetos na iniciação à prática profissional*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Armas, J. D. (2005). Transtextualidad e ilustración en la literatura infantil. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Eds.), *Leitura, literatura infantil e ilustração*. (pp. 159-172). Lisboa: CIED.
- Azevedo, F. (2008). Desenvolver a aprendizagem activa de competências através da literatura. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa*. (pp. 75-88). Lisboa: CIED.
- Azevedo, F. (2010). Da luta entre o bem e o mal, as crianças são sempre vencedoras. In F. Azevedo (coord.) *Infância, memória e imaginário – ensaios sobre literatura infantil e juvenil*. (pp. 11-29). Minho: Universidade do Minho
- Azevedo, F. (2014). Cultura e mercado: olhares, lugares e possibilidades de uma literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (coord.) *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas* (pp. 7-17). Estados Unidos: Lulu
- 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.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos contos de fadas* (14<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R. C. & Bicklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação* (12<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria – Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 – 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, A. & Hortas, M. J. (Coord.). (2006c). *Metodologia do ensino das ciências sociais. Área disciplinar “História e Geografia”. Textos de Apoio*. Lisboa: ESELx.
- Duarte, J. (2000). A Resolução de problemas no ensino da matemática. *Educação & Comunicação*, 4, 97-100.
- Fillola, A. M. (2004). *La educación literaria – Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: Processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana da Educação*, 46, 135-151.

- Kelete, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lobo, A. (2010). *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12.º ano* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/2020>.
- Machado, M. E. C. (2008). *Contributo para uma análise de contos de Alexandre Parafita: deusas e bruxas* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9063>.
- Miguéis, M. I. (1999). Seminário. *Ensino Experimental e Construção de Saberes*. Consultado em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/772-ensino-experimental-e-construcao-de-saberes>.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo Ensino Básico*. Mem Martins: Departamento do Ensino Básico.
- Niza (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Org.), *Sérgio Niza Escritos Sobre Educação* (pp. 353-379). Lisboa: Tinta da China.
- Niza (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Org.), *Sérgio Niza Escritos Sobre Educação* (pp. 522-530). Lisboa: Tinta da China.
- Niza (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Org.), *Sérgio Niza Escritos Sobre Educação* (pp. 630-632). Lisboa: Tinta da China.
- Canavarro, A., Oliveira, H. & Menezes, L. (2012). *Recursos Didáticos numa aula de Ensino Exploratório: da prática à representação de uma prática*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10174/8308>
- Pinhão, S. (2015/2016). *Plano Curricular de Turma*. Manuscrito não publicado.

- Pontes, V. M. A. & Azevedo, F. F. (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. In *Congresso internacional em estudos da criança – Infâncias possíveis, mundos reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Rato, V. (2004). *Concepções e atitudes dos professores do 1.º CEB face aos atuais normativos avaliativos. Um olhar pedagógico, profissional e formativo*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (dissertação de mestrado) Tavares (2014).  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12839/1/LILIANA\\_TAVARES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12839/1/LILIANA_TAVARES.pdf)  
(11.set.2016)
- Ribeiro, V. & Ribeiro, A. (2011, janeiro-fevereiro). A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 38 (1), 71-76.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão;
- Rosa, E. G. B. & Vasconcelos, T. (2010) Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)formação dos Professores Cooperantes. In T. Vasconcelos (Org.) *Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*. (pp. 91125). Lisboa: CIED;
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes S., ... Pereira, L. (2010) *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Simão, A. M. V. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. H. Veiga, (Orgs.), *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495-541). Lisboa: Climepsi
- Silva, C. & Almeida, T. (2015, julho). Programas de Intervenção de Escritas Inventadas: Comparação de uma Abordagem Transmissiva e Construtivista. *Psychology/ Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(3), 613-622.

- Silva, R. M. F. & Vasconcelos, T. (2010) Supervisão da Prática Pedagógica: Um Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Organizacional? Estudo de Caso Numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. In T. Vasconcelos (Org.) *Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*. (pp. 65-89). Lisboa: CIED.
- Silva, S., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E. M. (2008). A Escrita de Textos: da Teoria à Prática. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.) *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. (pp. 101-133). Lisboa: CIED.
- Silva, L. M. (2005). Biblioteca escolar e desenvolvimento da competência literária, no 2º ciclo do ensino básico. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Eds.), *Leitura, literatura infantil e ilustração*. (pp. 159-172). Lisboa: CIED.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, E. (2003). Interdisciplinaridade. *Vertices*, 5 (3), 135-141
- Vasconcelos, A. A. (2013). Da investigação qualitativa: entre diferentes mundos, processos e metodologias. In A. A. Vasconcelos, F. Pratas, J. Pinto & J. Duarte (Eds.), *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (I): Estudos de caso e investigação-ação*. (pp. 13-20). Setúbal: IPS.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes S., ... Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Potencialidades e Fragilidades**

Durante o período destinado à observação e caracterização da turma, foi possível identificar algumas das fragilidades, potencialidades, interesses e necessidades dos alunos. Neste sentido, através da análise dos dados recolhidos ao longo das três semanas de observação, detetou-se que a principal fragilidade deste grupo de alunos, na disciplina de Português, se prendia com a capacidade de compreensão leitora, dado que estes revelavam algumas dificuldades na interpretação de texto, particularmente na distinção da informação essencial da acessória e na interpretação de enunciados. Esta última dificuldade – interpretação de enunciados – tinha alguma influência numa outra fragilidade que se prendia com a resolução de problemas ao nível da Matemática, uma vez que, os alunos apresentavam algumas dificuldades na seleção e interpretação dos dados que os auxiliavam na resolução de problemas.

Outra das fragilidades detetadas na disciplina de Português e que tem influência direta nas aprendizagens dos alunos, por se tratar de uma competência transversal ao currículo, está associada à competência ortográfica. Sendo que, os principais problemas detetados relacionavam-se com a dificuldade na (i) utilização do grafema /h/ (ii) na utilização dos sinais de pontuação e (iii) relação do grafema com o fonema /z/- z, s e o fonema /s/- ss, c, ç.

No entanto, foram identificadas algumas potencialidades que possibilitaram colmatar as fragilidades identificadas, tais como o gosto pela leitura e pelo conto de histórias, a expressividade na leitura e o gosto pela escrita de textos.

Relativamente à disciplina de Matemática, a turma apresentava como grande fragilidade a resolução de problemas, que, tal como foi afirmado anteriormente, poderia estar relacionado com a dificuldade de interpretação de textos e enunciados. Paralelamente às fragilidades foram identificadas três potencialidades nesta disciplina, sendo elas: (i) a capacidade de cálculo mental, isto é, a capacidade de os alunos realizarem diversas operações, sem o auxílio de algoritmos ou outras estratégias; (ii) o interesse por comunicar estratégias de cálculo utilizadas, que permitia que os alunos tomassem conhecimento das diversas estratégias que podiam utilizar e (iii) a capacidade de explicitar o raciocínio, na medida em que, este grupo de alunos

conseguia explicar de uma forma clara e objetiva o seu raciocínio na resolução das tarefas propostas.

Na disciplina de Estudo do Meio, dado que as semanas de observação incidiram sobre aulas de revisões, apenas se conseguiu identificar duas potencialidades relacionadas com o interesse no desenvolvimento de atividades práticas, na medida em que demonstraram grande entusiasmo quando se deslocavam para a aula de Ciências, e o interesse pelos conteúdos abordados.

No que se refere às competências sociais, foram, igualmente, identificadas diversas potencialidades, nomeadamente a (i) apresentação de atitudes de cooperação, sendo uma turma bastante unida e cooperante nas tarefas a realizar, (ii) a capacidade de autonomia, na medida em que desenvolvia as atividades e tarefas sem ser necessária a intervenção da professora cooperante. No entanto, a turma apresentava dificuldades em respeitar as regras de participação, sendo esta a única fragilidade identificada.

## Anexo B. Planta da Sala de Aula

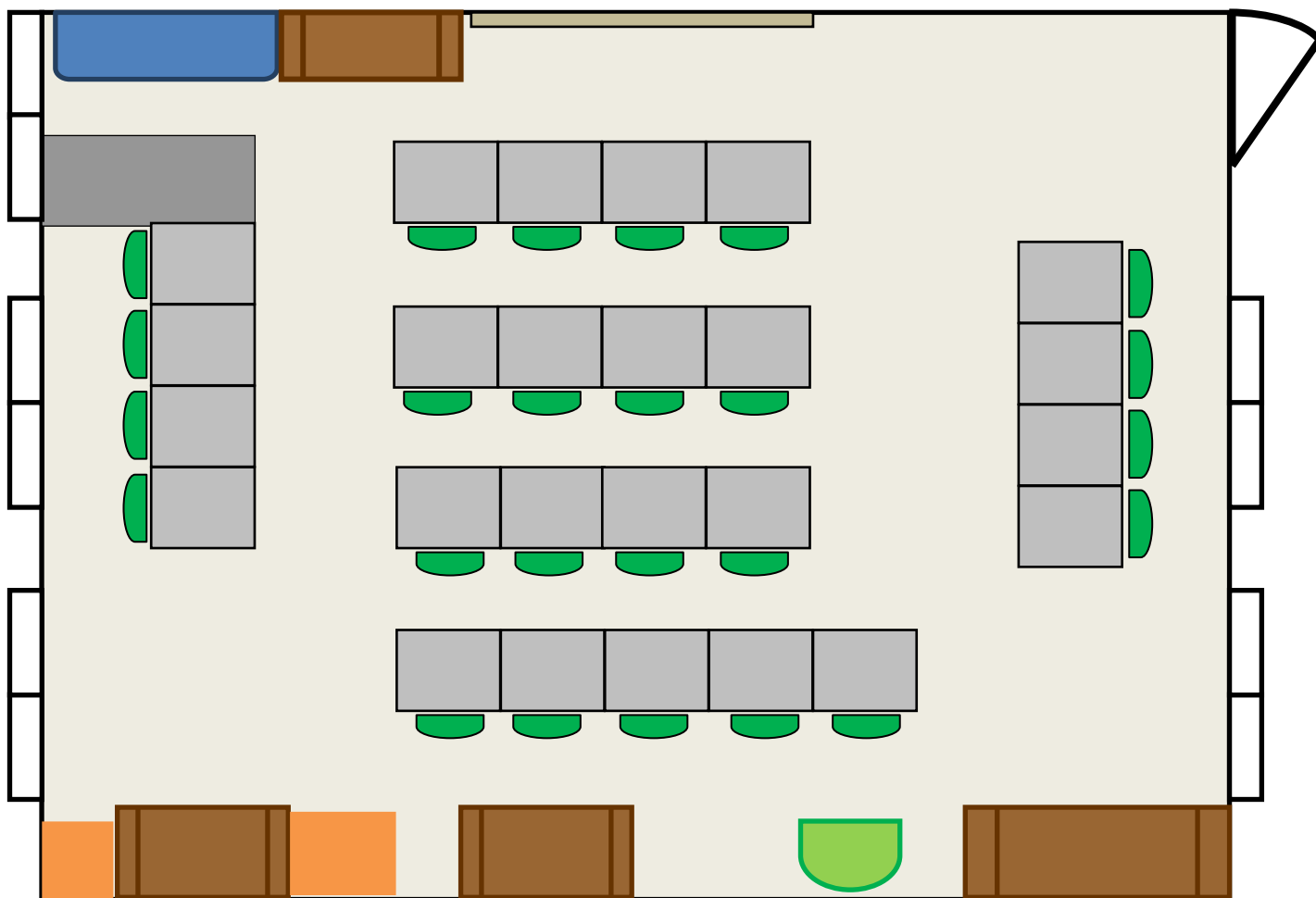


Figura B1. Planta da sala de aula. Da autora









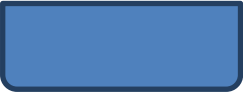

<b>Símbolo</b>	<b>Legenda</b>	<b>Símbolo</b>	<b>Legenda</b>
	Secretária da professora		Quadro interativo
	Secretária dos alunos		Mesas de apoio (Ficheiros e Materiais)
	Estantes		Porta
	Banco		Janela
	Armário		Cadeiras dos alunos e da professora

Figura B2. Correspondência de símbolos da Planta da Sala de aula. Da autora

## Anexo C. Área da Organização (paredes)



Figura C1. Área da Organização. Da autora

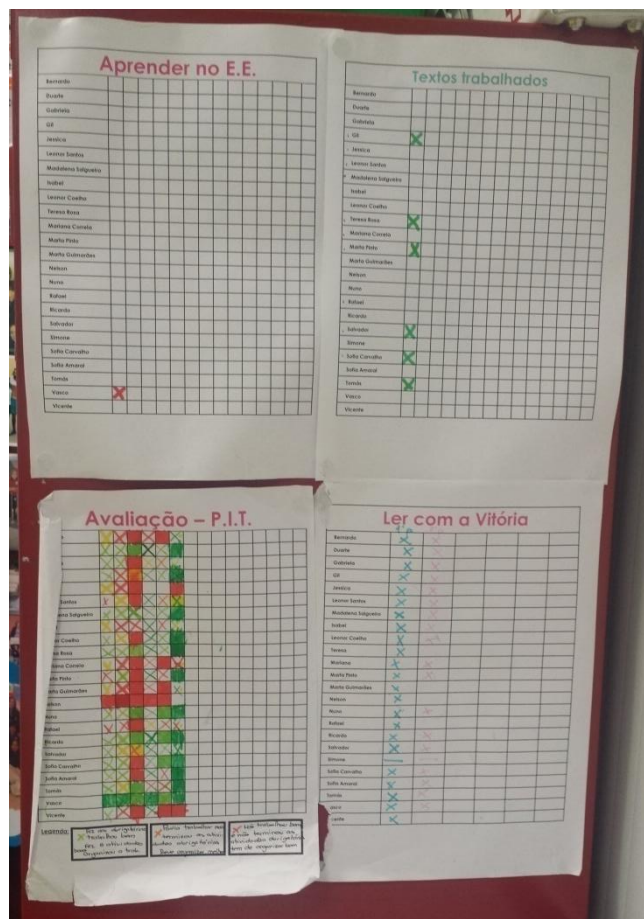


Figura C2. Grelhas de avaliação. Da autora

## Anexo D. Área das Disciplinas (paredes)



Figura D1. Área do Estudo do Meio. Da autora



Figura D2. Área da Matemática. Da autora



Figura D3. Área da Língua Portuguesa. Da autora

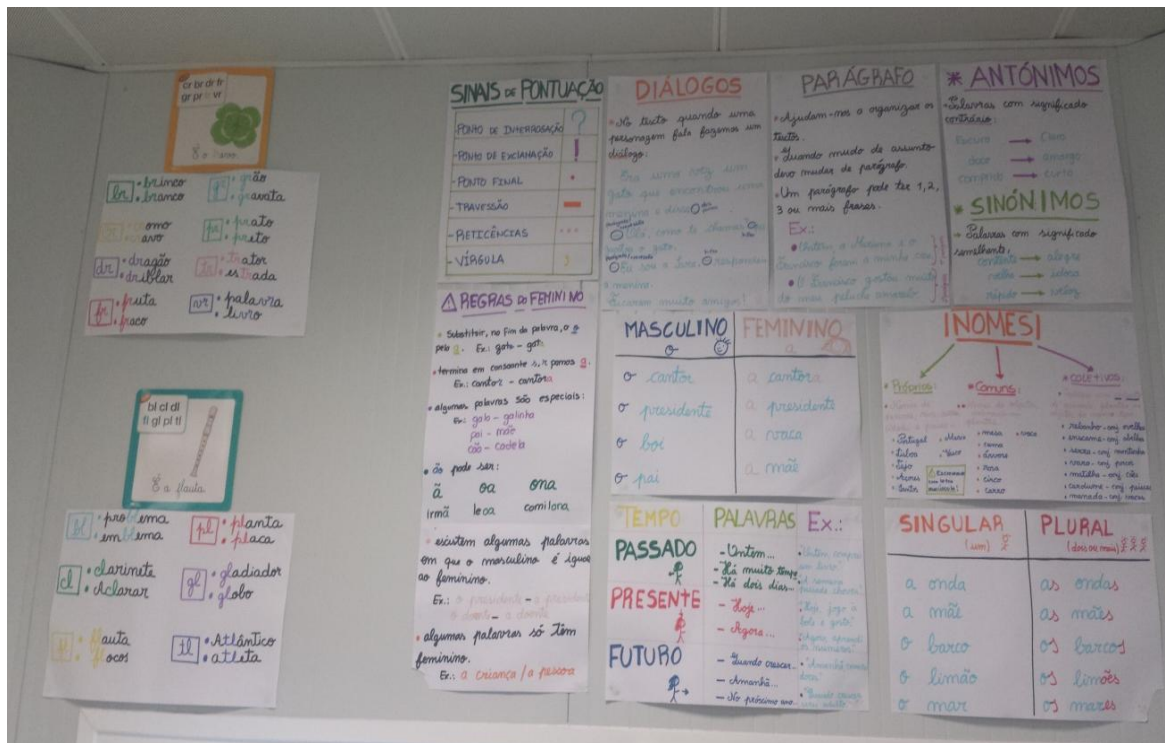


Figura D4. Área da Língua Portuguesa. Da autora



Figura D5. Área da Língua Portuguesa. Da autora

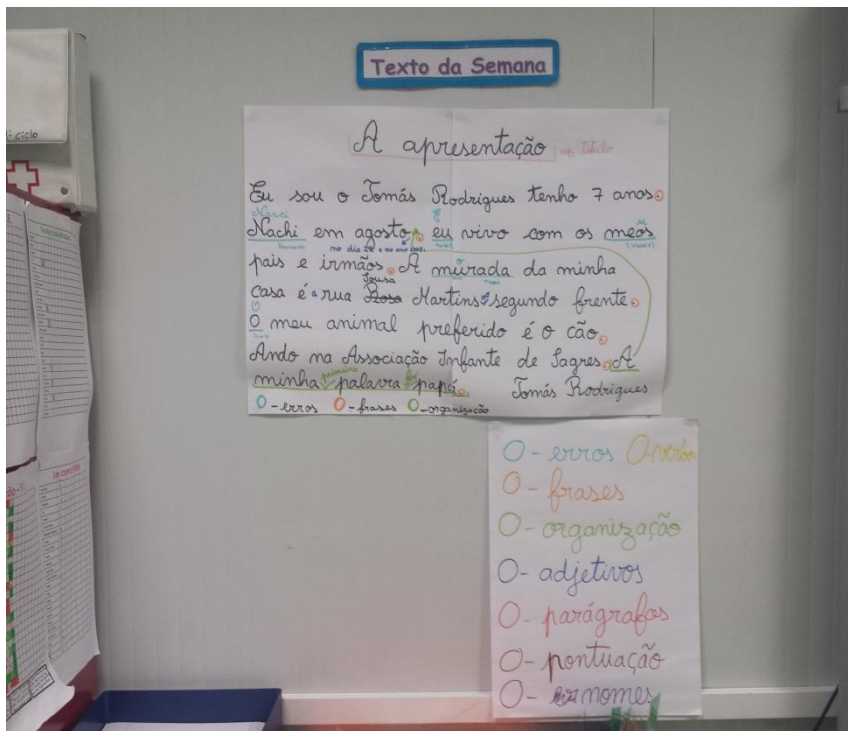


Figura D6. Texto da semana (aluno). Da autora

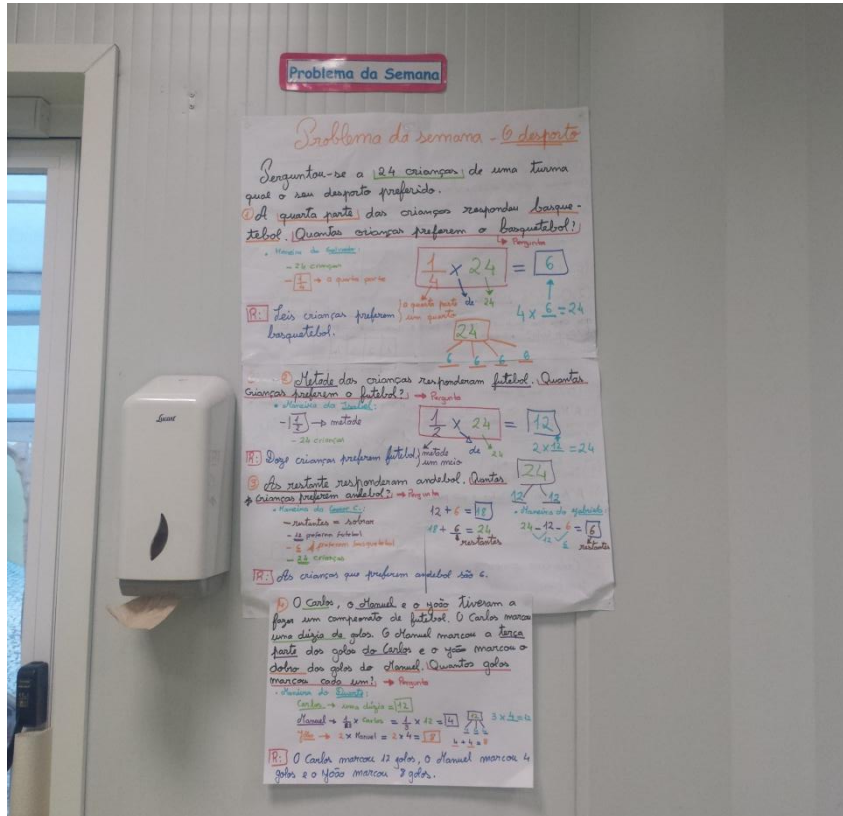


Figura D7. Problema da semana. Da autora



Figura D8. Área da Expressão Plástica. Da autora

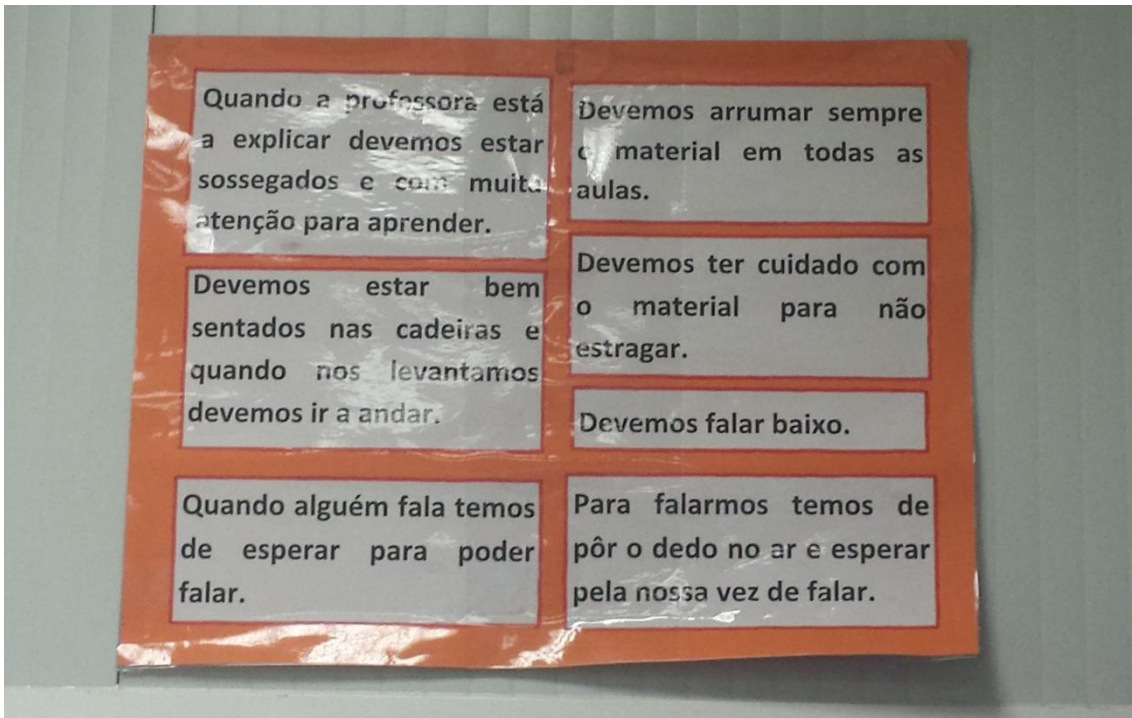


Figura D9. Regras da sala de aula. Da autora

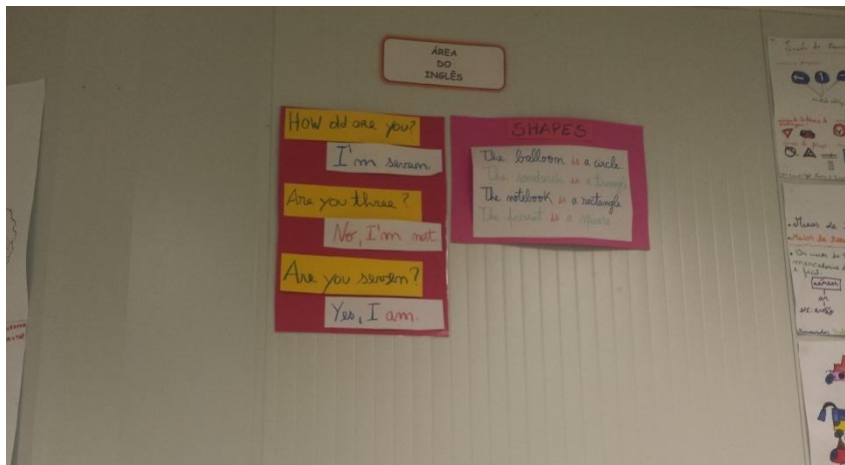


Figura D10. Área do Inglês. Da autora

## Anexo E. Áreas do Mobiliário

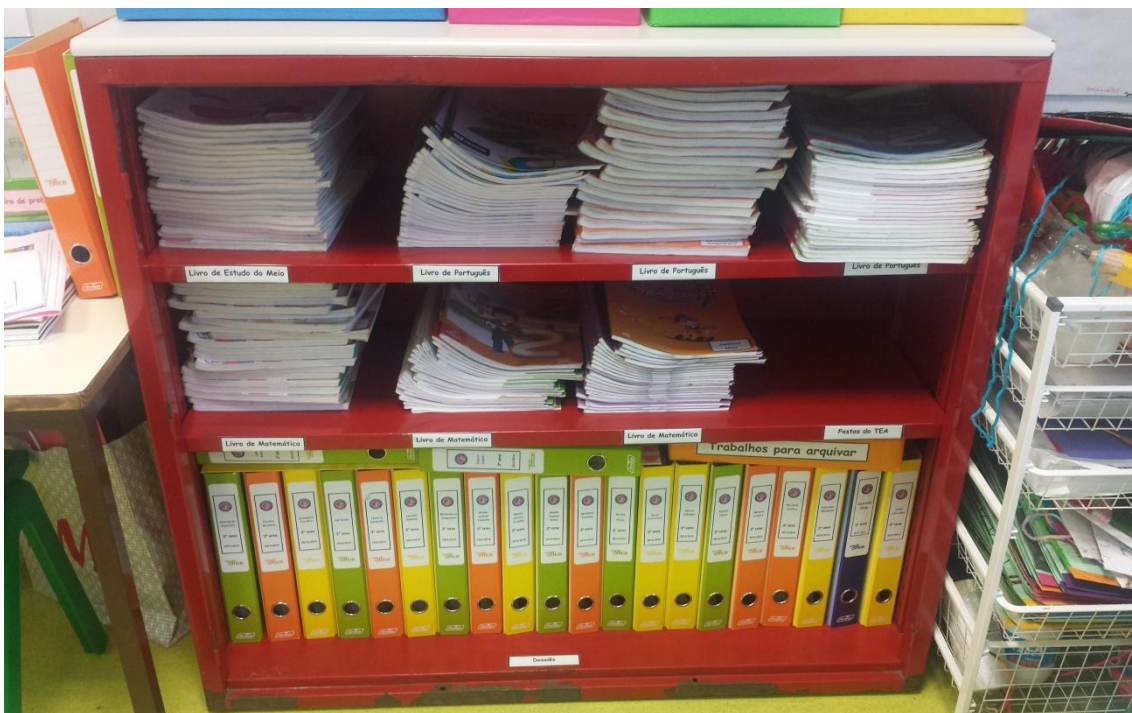


Figura E1. Área do Material. Da autora



Figura E2.. Área do Material. Da autora



Figura E3. Área dos ficheiros. Da autora



Figura E4. Biblioteca. Da autora

## Anexo F. Horário da Turma

HORÁRIO DO 2º ANO										
Horas	2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf	Horas				
8h30	Planificar o PIT	P. do dia/Tarefas/ Data/ Número do dia	Exp. Físico-motora	P. do dia/Tarefas Data/ Nome	P. do dia/Tarefas Número do dia	8h30				
8h45	Mudar tarefas					8h45				
9h00	P. do dia/Tarefas/ Data Corrigir os TPC	Apre. de produções	P. do dia/Tarefas	Apre. de produções	Apre. de produções	9h00				
9h15						9h15				
9h30			Estudo do Meio				9h30			
9h45	Trabalho de texto		Apre. de produções	Matemática	Cálculo Mental	9h45				
10h00		Recreio	Problema da semana					10h00		
10h15						10h15				
10h30	Recreio	Expressão Dramática	Recreio	Recreio	Recreio	10h30				
10h45							10h45			
11h00	Exp. Físico-motora	Cálculo Mental	Ortografia e Gramática	Escrita e Leitura	Trabalho de texto	11h00				
11h15										11h15
11h30							11h30			
11h45	Matemática						11h45			
12h00		TEA ( estudo acompanhado)				TEA ( estudo acompanhado)	12h00			
12h15						12h15				
12h30	TEA ( estudo acompanhado)	Trab. de casa		TEA ( estudo acompanhado)	Trab. de casa	12h30				
12h45						12h45				
13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	13h00				
13h15										13h15
13h30										13h30
13h45										13h45
14h00										
14h15	Estudo do Meio	Ciências	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Inglês	14h15				
14h30							14h30			
14h45	Inglês	Trabalho de Texto	TEA (estudo acompanhado)	Expressão Musical		14h45				
15h00									15h00	
15h15					Conselho de turma	15h15				
15h30						15h30				
15h45						15h45				
	L. Portuguesa	9 horas		Estudo do Meio	5 horas					
	Matemática	7 horas		A.C.N. Disc.	5 horas					

Figura F1. Horário da turma. Da professora titular






# Anexo G. Grelhas de observação de Português – Avaliação Diagnóstica

Tabela G1.

Grelha de observação de Português

Critérios	Números	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
	<b>Compreensão Textual</b>																										
Responde às questões colocadas																											
Ordena os acontecimentos																											
<b>Gramática</b>																											
Identifica verbos																											
Classifica sílabas																											
Classifica palavras																											
Coloca por ordem alfabética																											
Identifica a forma e tipo de frases																											
Identifica campo lexical e família de palavras																											
Identifica o plural																											
Identifica nomes																											
Identifica adjetivos																											
<b>Casos ortográficos</b>																											
Realiza corretamente a pontuação																											
Identifica os determinantes																											
Aplica corretamente o lh/nh																											
Aplica corretamente o x/ch																											
Aplica corretamente o m/n																											
Aplica corretamente o à/há																											
Aplica corretamente o foi/fui																											
Aplica corretamente o ão/am																											
<b>Escrita</b>																											
Escreve texto obedecendo à estrutura																											

Nota: Da autora

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Realiza com muita dificuldade
	Não observado		

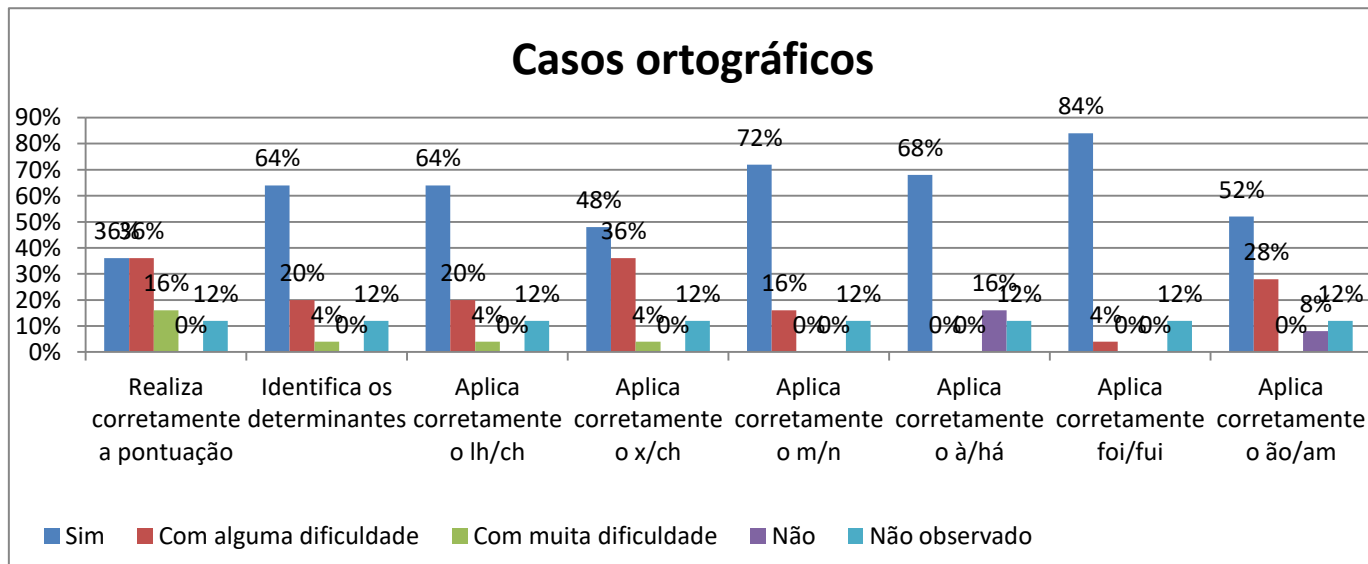
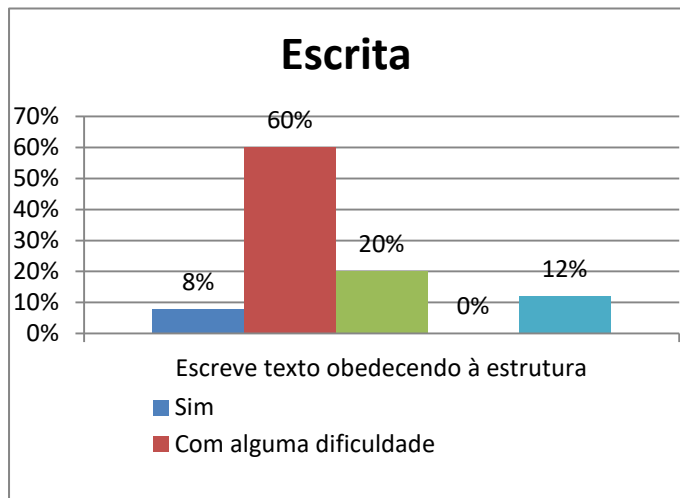
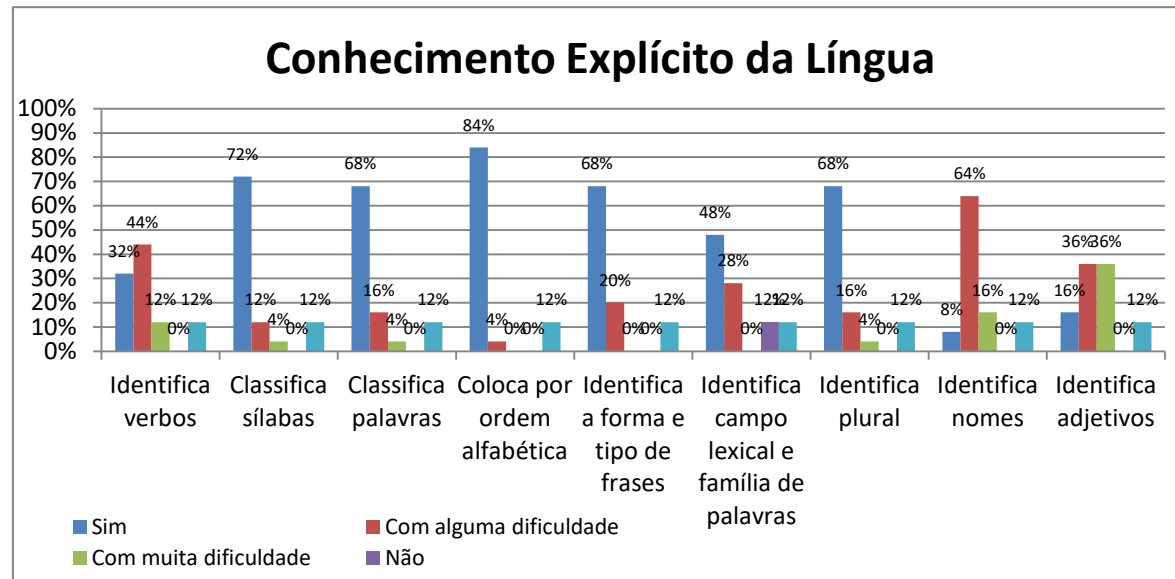
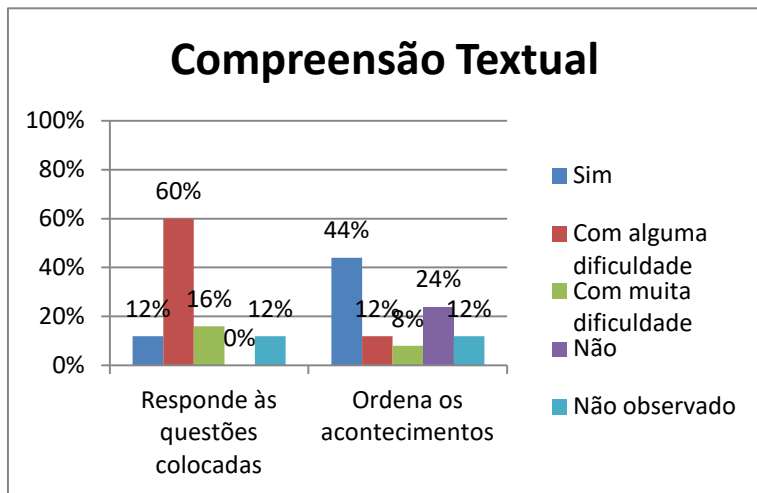


Figura G1. Avaliação dos alunos na área disciplinar de português. Retirado das grelhas de observação



Tabela G3.

Grelha de registo: ortografia

Semanas \ Alunos	07/jan	15/jan	21/jan	04/fev	20/fev	26/fev	03/mar	10/mar
1	2	11	10	8	6	9	11	8
2	2	6	1	2	6	1	2	1
3	2	4	3	3	3	0	5	3
4	1	0	1	0	1		1	0
5	6	21	9		12			
6	2	6	7	3	5	2	3	6
7	1	5	1	0	1	2	2	2
8	2	2	3	1	4	1	4	5
9	3	13	4	5	6	4	8	6
10	6	15	12	7	12	6	15	11
11	6		11			6	21	11
12		5	4	2	4	1	4	3
13	3	9	5	2	3	3	4	3
14	9				13	4	12	14
15	1	1	0	0	0	2		1
16	3	7	4	1	0	4	4	9
17	1	0	0	0	0	0	1	0
18	4	5	5	1	2	3	6	6
19	2	4	3	2	3	2	0	2
20	2	6	4	1	1	2	3	4
21	7	17	9	10	10	4	17	9
22	2	3	0	0	2	0	0	2
23	3	6	6	1	6	5	7	8
24								
25								

**Legenda:**

- 0 a 3 erros
- 3 a 8 erros
- Mais de 8 erros
- Não realizou

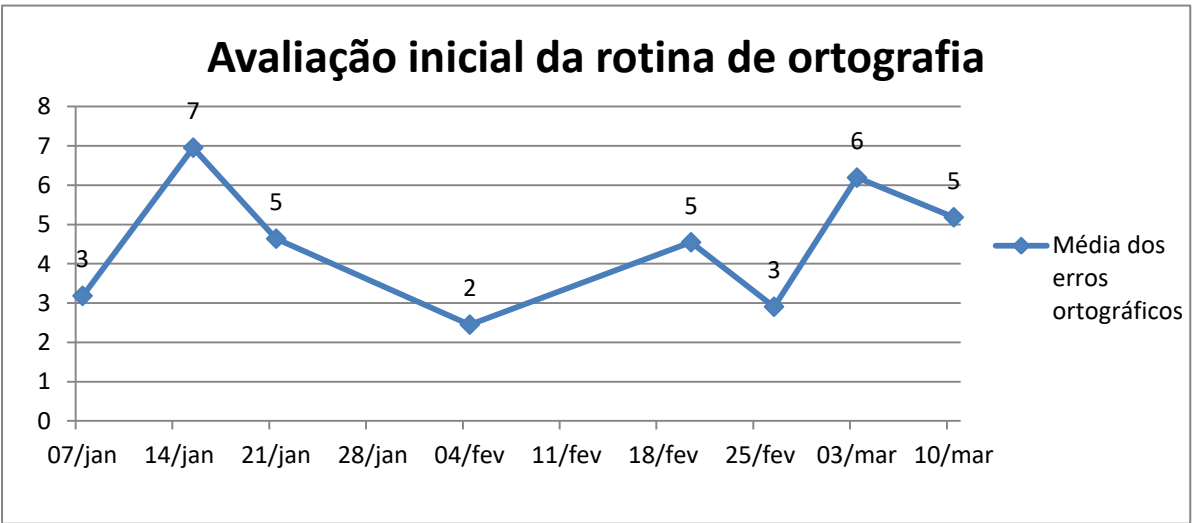


Figura G3. Gráfico com o registo da avaliação da leitura. Retirado das grelhas de observação

## Anexo H. Resultados das fichas de avaliação do 2.º Período

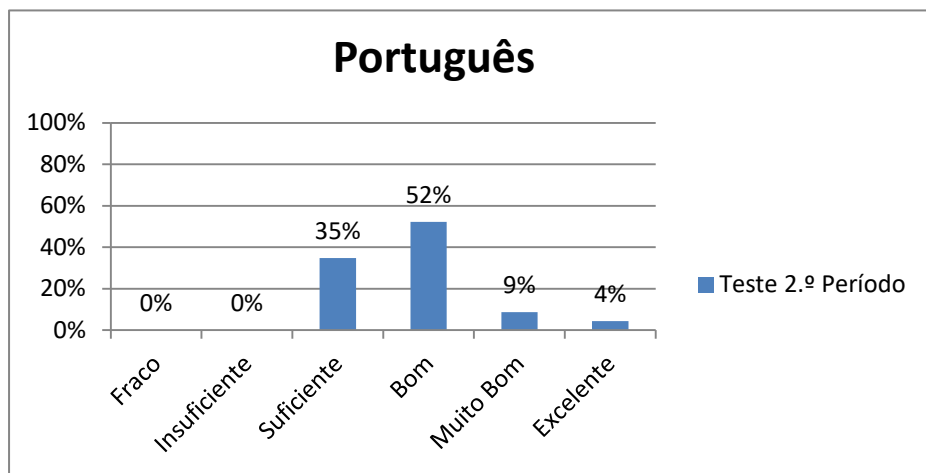


Figura H1. Gráfico com as notas dos alunos na ficha de avaliação de Português. Da autora

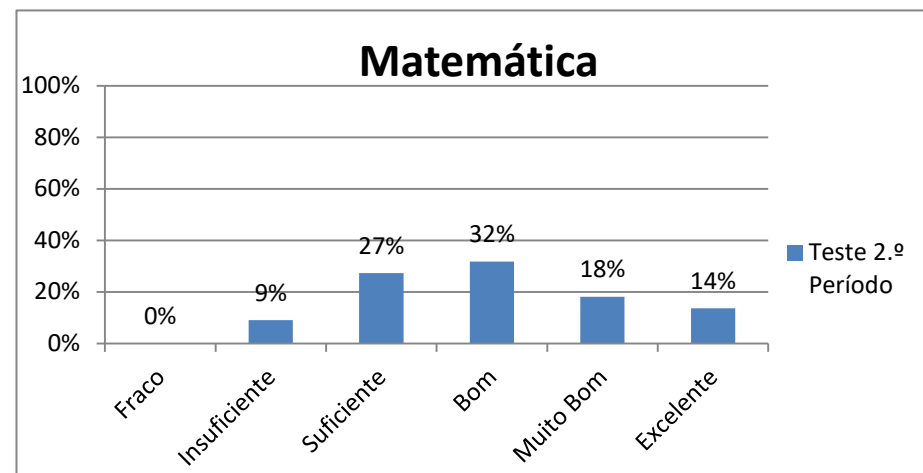


Figura H2. Gráfico com as notas dos alunos na ficha de avaliação de Matemática. Da autora

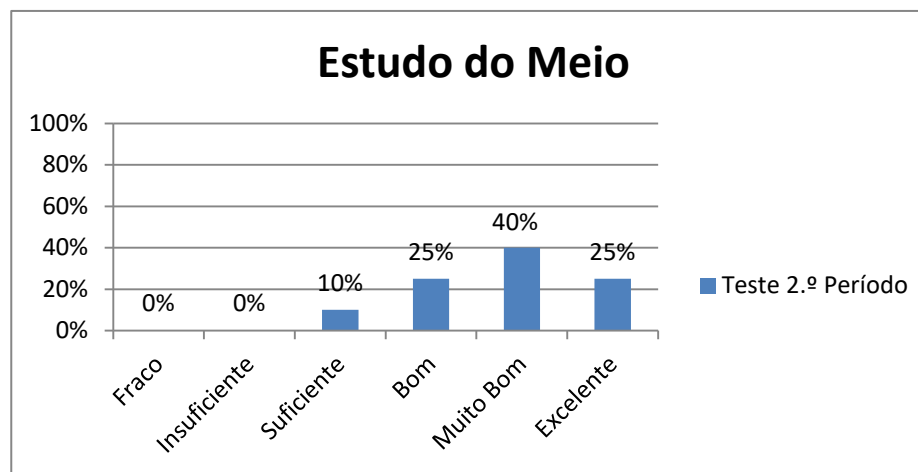








Figura H3. Gráfico com as notas dos alunos na ficha de avaliação de Estudo do Meio. Da autora

# Anexo I. Grelhas de observação de Estudo do Meio - Avaliação Diagnóstica

Tabela 11.

Grelha de observação de Estudo do Meio

Domínio	Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
		Metas																									
A descoberta de si mesmo	O passado longínquo da criança																										
	Reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Realiza com muita dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com muita dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Não realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	
	Identificar o ano comum e o ano bissexto	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Não observado	Não observado
	O seu corpo																										
	Localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Não observado	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Não observado	Não observado
	A saúde do seu corpo																										
Conhecer normas de higiene alimentar (identificação de alimentos indispensáveis a uma vida saudável)	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Não observado	Não realiza	Realiza com muita dificuldade	Realiza com muita dificuldade	Realiza com muita dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com muita dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Não observado	Não observado	
A descoberta do ambiente natural	Os seres vivos do seu ambiente																										
	Conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos)	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Não observado	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Não observado
	Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar)	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Não observado
	Reconhecer características externas de alguns animais	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Não observado	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com muita dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com muita dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Não observado
	Identificar dados sobre o modo de vida de alguns animais	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Não observado	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com muita dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com muita dificuldade	Não observado
	Os meios de comunicação																										
Distinguir diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Não observado	
Distinguir comunicação pessoal e social	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Não realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Não observado	

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Realiza com muita dificuldade
	Realiza com muita dificuldade		Não observado

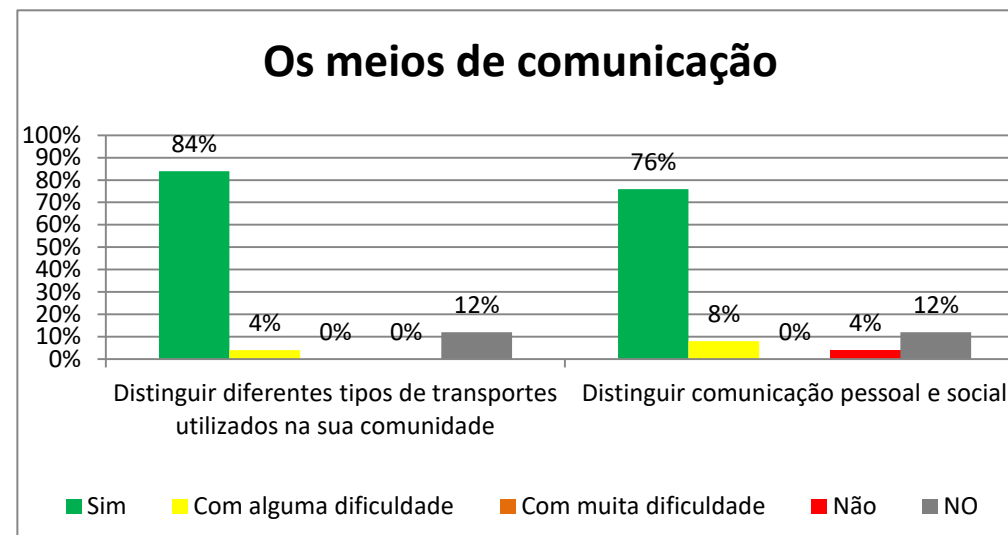
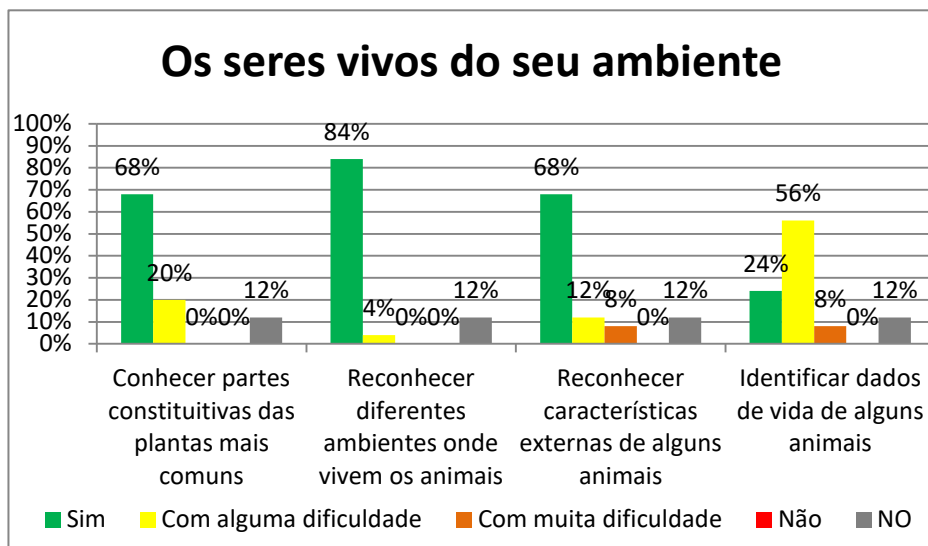
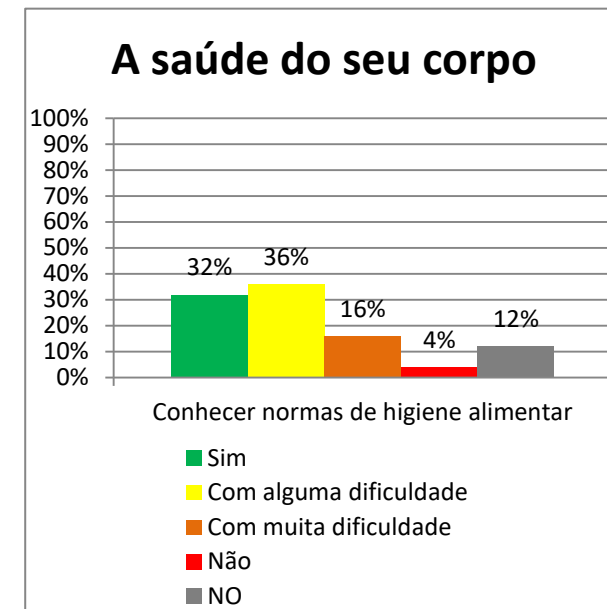
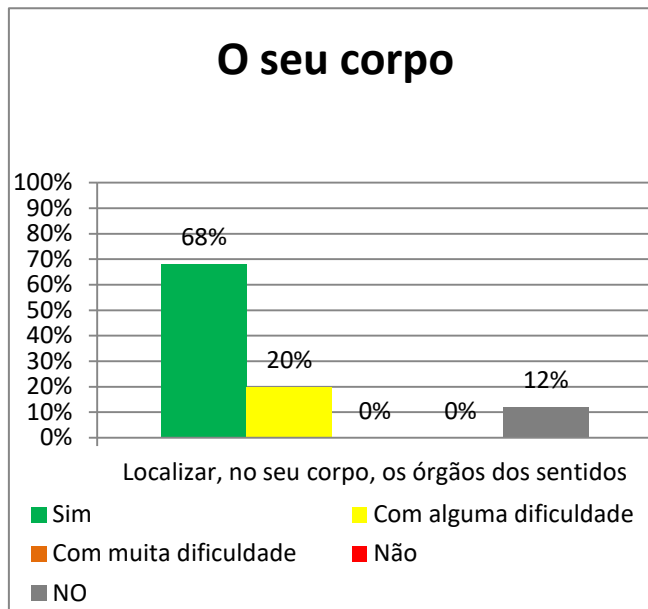
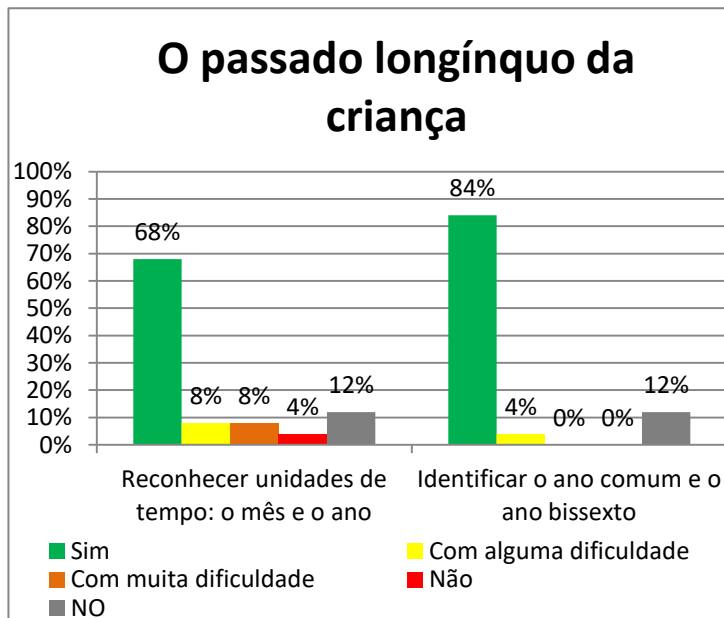







Figura 11. Avaliação dos alunos na área disciplinar de Estudo do Meio. Retirado das grelhas de observação

# Anexo J. Grelhas de observação de Matemática - Avaliação Diagnóstica

Tabela J1.

Grelha de observação de Matemática

Domínio	Metas	Números																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Números e Operações	<b>Sistema de numeração decimal</b>																											
	Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Comparar números naturais até 1000 utilizando os símbolos «<» e «>».	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	<b>Adição e subtração</b>																											
	Saber de memória a soma de quaisquer números de um algarismo	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Subtrair fluentemente números naturais até 20.	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Subtrair dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	<b>Multiplicação</b>																											
	Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5.	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	<b>Divisão inteira</b>																											
	Utilizar adequadamente os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte», relacionando-os com o dobro, o triplo, o quádruplo e o quádruplo.	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
<b>Sequências e regularidades</b>																												
Resolver problemas envolvendo a determinação de uma lei de formação compatível com uma sequência parcialmente conhecida.	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	
OTD	<b>Representação de dados</b>																											
	Construir e interpretar gráficos de barras	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Não observado
	Realiza com muita dificuldade		

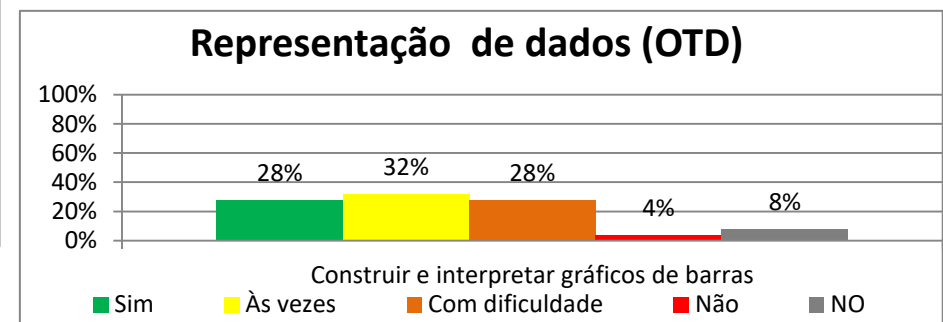
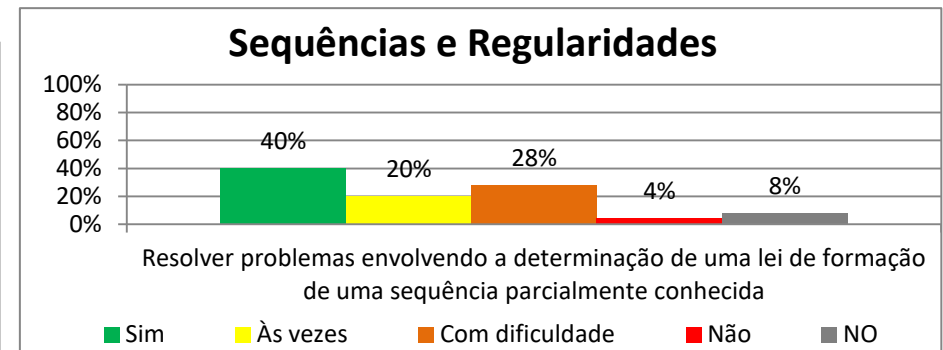
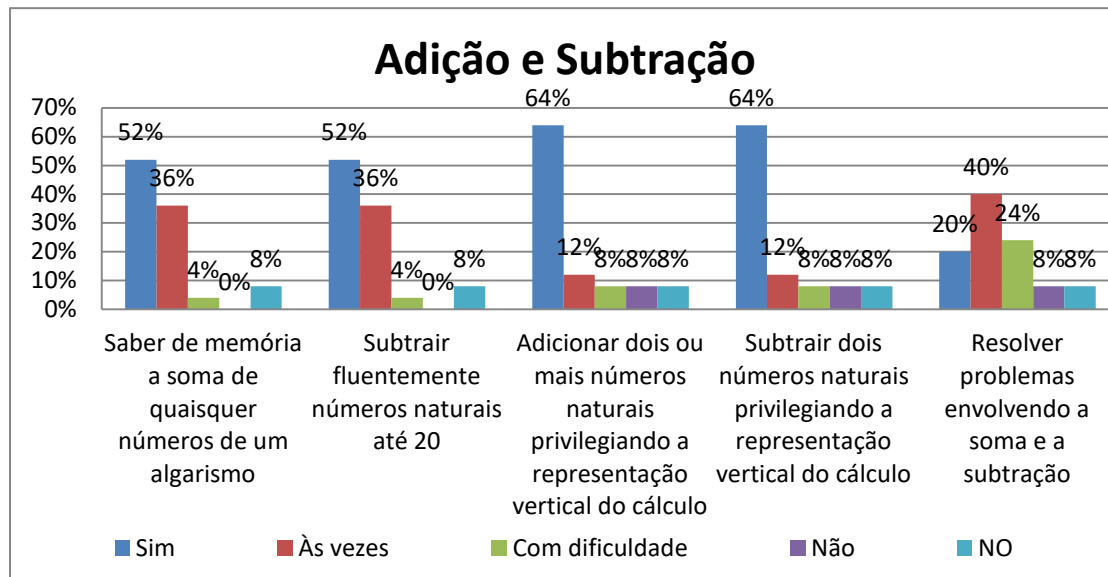
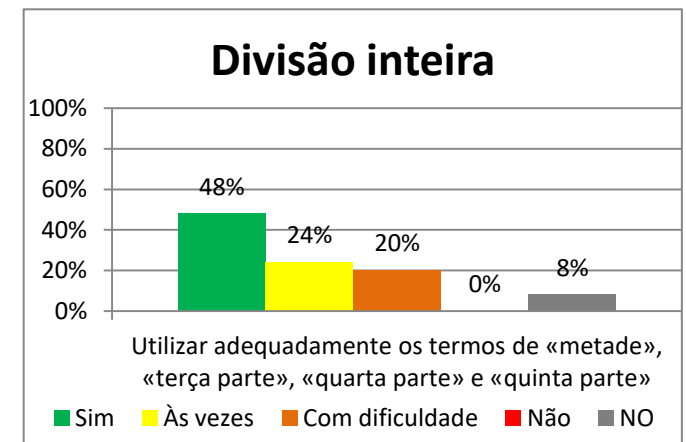
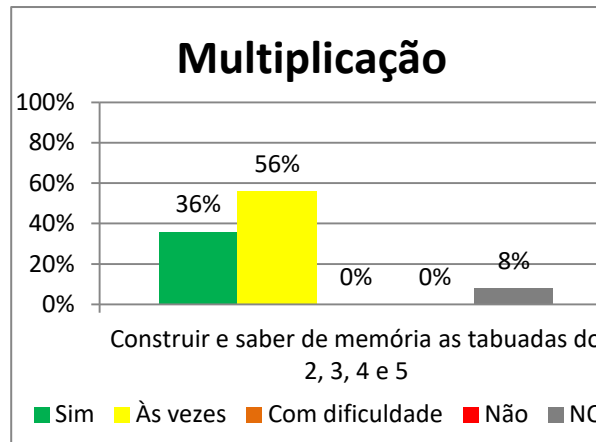
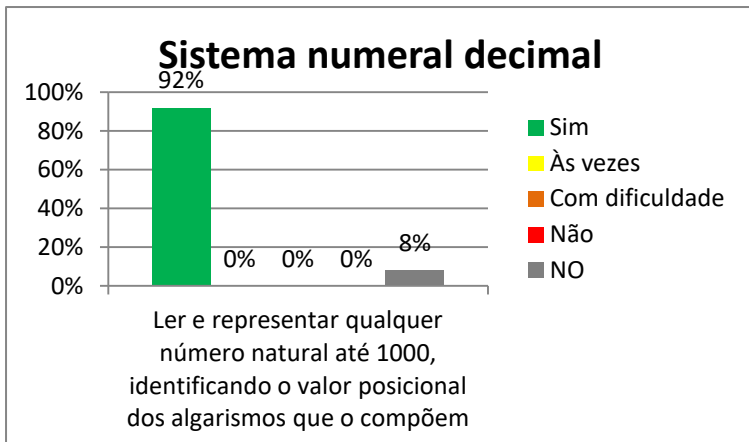


Figura J1. Avaliação dos alunos na área disciplinar de Matemática. Retirado das grelhas de observação

Tabela J2.

Grelha de registo: cálculo mental

Semana \ Alunos	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9
1	10	10	10	8	13	6	6	12	13
2	15	15	15	15	15	15	15	15	15
3	11	11		12	13	13	11	8	7
4	15	15	15	15	15	15	15	15	14
5	7	7	9	5		10	10	11	11
6	6	5	8	4	11	9	10	12	12
7	11	12	10	13	14	11	13	12	14
8	12	12	13	11	13	12	12	14	15
9	11	8	8		11	12	9	13	13
10	15	14	12	13	11	15	15	15	12
11	8	4	7	5	5	6	4	6	3
12	15	15	15	15	15	13	13	14	14
13	8	6	10	9	12	13	11	12	12
14	3	2	3	3	3	1	2	2	1
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
16	12	11	9	13	12	12	15	14	13
17	15	15	15	15	15	15	15	15	15
18	9	8	8	8	9	8	9	12	7
19									
20	15	13	15	15	15	14	15	15	14
21	12	10	9	10	13	13	13	15	14
22	7	8	10	12	12		13	12	13
23	15	15	14	15	15	11	13	15	14
24	14	14	14	13	15	13	11	15	14
25									

**Legenda:**

- 15 certas
- 14 a 8
- 0 a 8 certas
- Não realizou

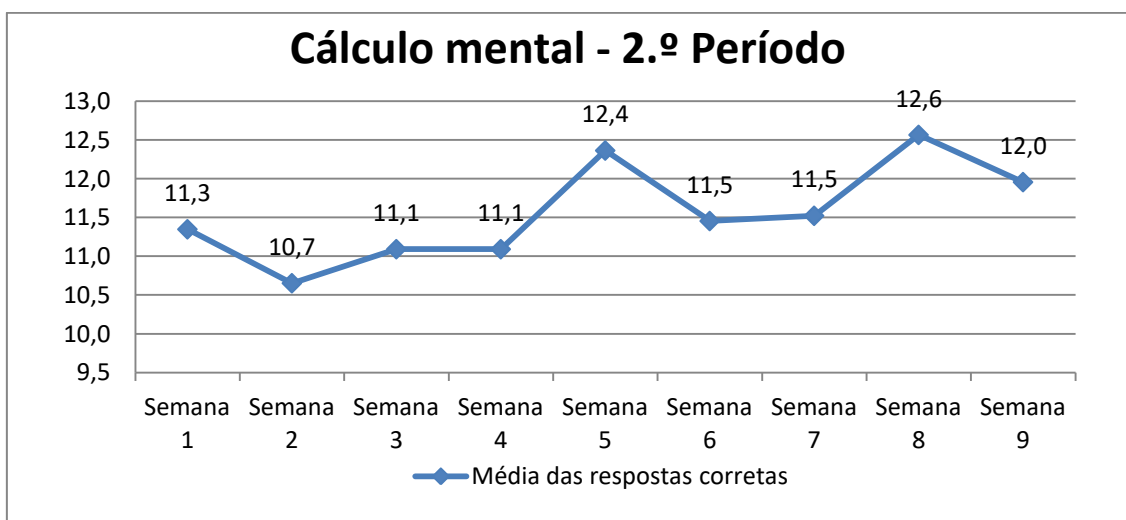


Figura J2. Gráfico com média das respostas corretas na rotina de cálculo mental. Retirado das grelhas de observação

Tabela J3.

Grelha de registo: concurso da tabuada

Semanas		26/02	01/03	18/03
Alunos				
1		Passou	Não passou	Passou
2		Passou	Não passou	Passou
3		Passou	Passou	Não passou
4		Passou	Passou	Passou
5		Passou	Não passou	Passou
6		Passou	Passou	Não passou
7		Não passou	Passou	Passou
8		Não passou	Passou	Passou
9		Não passou	Não passou	Passou
10		Passou	Não passou	Passou
11		Passou	Passou	Não passou
12		Passou	Não passou	Passou
13		Não passou	Passou	Passou
14		Não passou	Passou	Passou
15		Passou	Passou	Passou
16		Não passou	Passou	Passou
17		Passou	Passou	Passou
18		Não passou	Passou	Passou
19		Não realizou	Não realizou	Não realizou
20		Não passou	Passou	Passou
21		Passou	Passou	Passou
22		Passou	Não passou	Passou
23		Passou	Passou	Passou
24		Passou	Não passou	Não passou
25		Não realizou	Não realizou	Não realizou

Legenda:

- Passou
- Não passou
- Não realizou

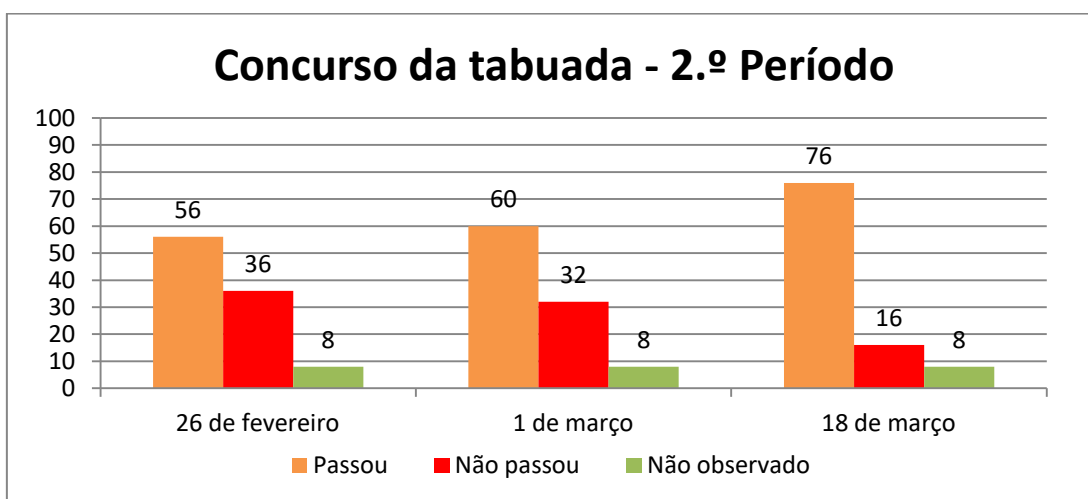


Figura J3. Gráfico com média das respostas corretas na rotina de cálculo mental. Retirado das grelhas de observação

# Anexo K. Grelhas de observação das Competências Sociais - Avaliação Diagnóstica

Tabela K1.

Grelha de observação de Matemática

Competências	úmero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
<b>Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula</b>																											
Mantém o silêncio durante a realização do trabalho		Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Coloca o dedo no ar para participar		Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
Espera pela sua vez de falar		Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
Cuida do material da sala de aula		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Laranja
<b>Trabalhar de forma cooperativa</b>																											
Participa em atividades com os colegas		Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Pede e aceita ajuda do professor		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Pede e aceita ajuda dos colegas		Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Partilha o material com os colegas		Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Mostra-se disponível para auxiliar os colegas		Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
<b>Realizar as atividades de forma autónoma</b>																											
Empenha-se nas atividades que realiza		Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Laranja	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Laranja	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Realiza autonomamente as atividades		Amarelo	Verde	Verde	Verde	Laranja	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Laranja	Verde	Amarelo	Laranja	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Laranja	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
<b>Participar ativamente na dinâmica da turma</b>																											
Participa por iniciativa própria		Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Laranja	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Participa quando solicitado		Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Exprime-se de forma clara e audível		Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Partilha dúvidas e ideias com os colegas		Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Revela pertinência nas suas intervenções		Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Laranja	Verde	Amarelo	Verde	Verde
<b>Respeitar-se a si próprio e aos outros</b>																											
Procura resolver os conflitos de uma forma amigável		Laranja	Verde	Laranja	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita os colegas		Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a professora		Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

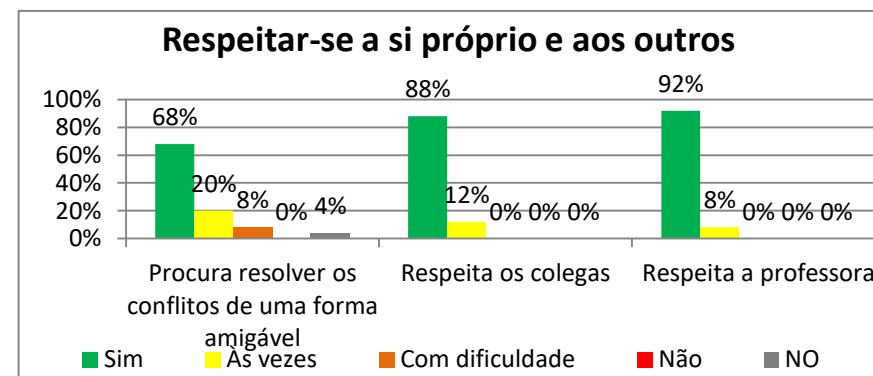
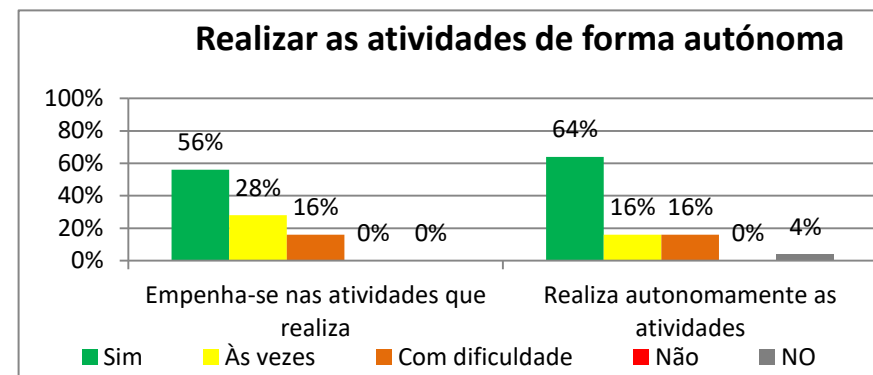
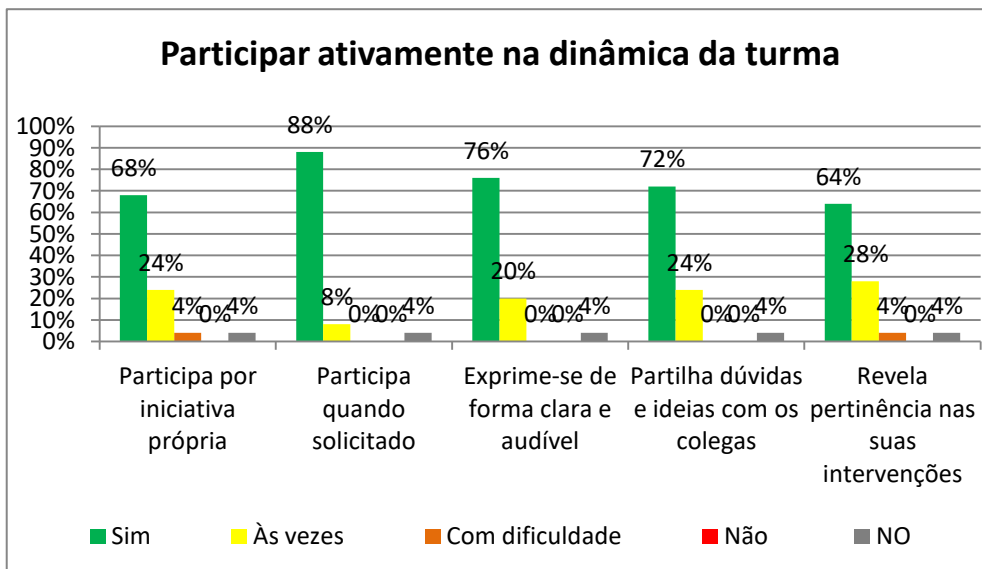
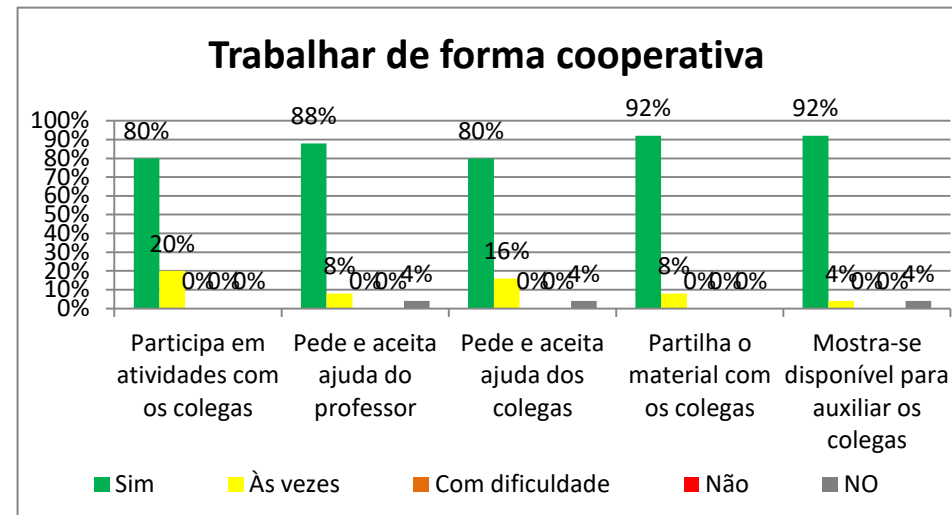
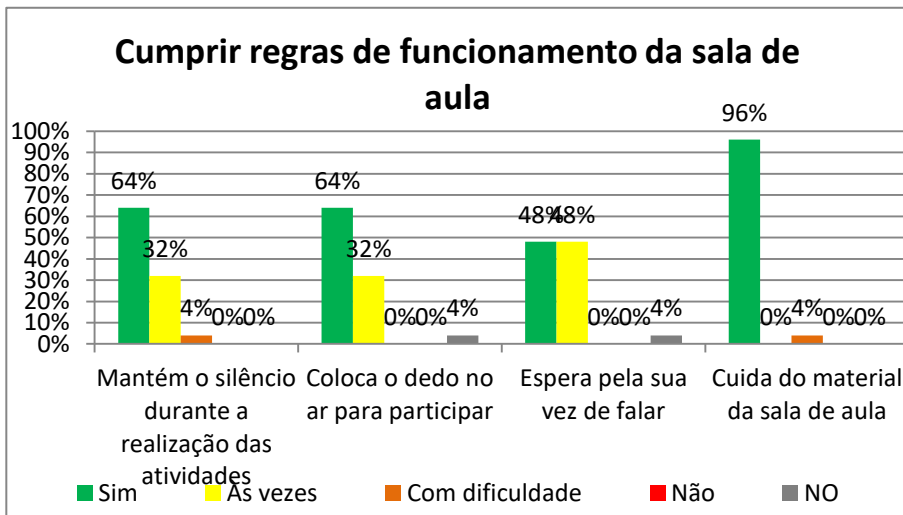


Figura K1. Avaliação dos alunos nas Competências Sociais. Retirado das grelhas de observação

## **Anexo L. Trabalho de texto**

## A princesa e a bruxa

Era uma vez uma princesa chamada Luísa. A princesa estava a pescar no rio. Depois foi para casa, e a sua casa estava assombrada. Porque estava lá uma bruxa. A princesa não se conseguiu livrar dela.

Num dia de chuva a bruxa chamada Madalena decidiu pôr a Luísa numa prisão em casa da Madalena.

A princesa disse:

- Porquê tu és assim?
- Porque sou assim! – disse a bruxa.
- OK! mas podes-me soltar? disse a princesa Luísa.
- Não! Enquanto não me deres os teus cristais, não te solto! – disse a bruxa Madalena.

A princesa disse baixo para si:

- Ainda bem que trosse o telemóvel!
- A Luísa tlofonou ao polícia e disse:
- Estou! Daqui fala a Luísa, a princesa, eu tenho aqui uma ladra.

A prinsesa soltou-se daquela prisão. A bruxa já foi para a prisão. Depois libertáram a bruxa, e ela disse:

- Estou livre!
- HÁ, HÁ! Mas tens de prometer não fazer mais malandrisses. – disse a prinsesa.

Leonor Santos

12/03/2016

Para descobrir:

- |                                   |                                  |                              |
|-----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Erros       | <input type="radio"/> adjetivos  | <input type="radio"/> nomes  |
| <input type="radio"/> Frases      | <input type="radio"/> parágrafos | <input type="radio"/> verbos |
| <input type="radio"/> Organização | <input type="radio"/> pontuação  |                              |

### Sugestões para melhorar

---

---

### Perguntas ao autor

---

---

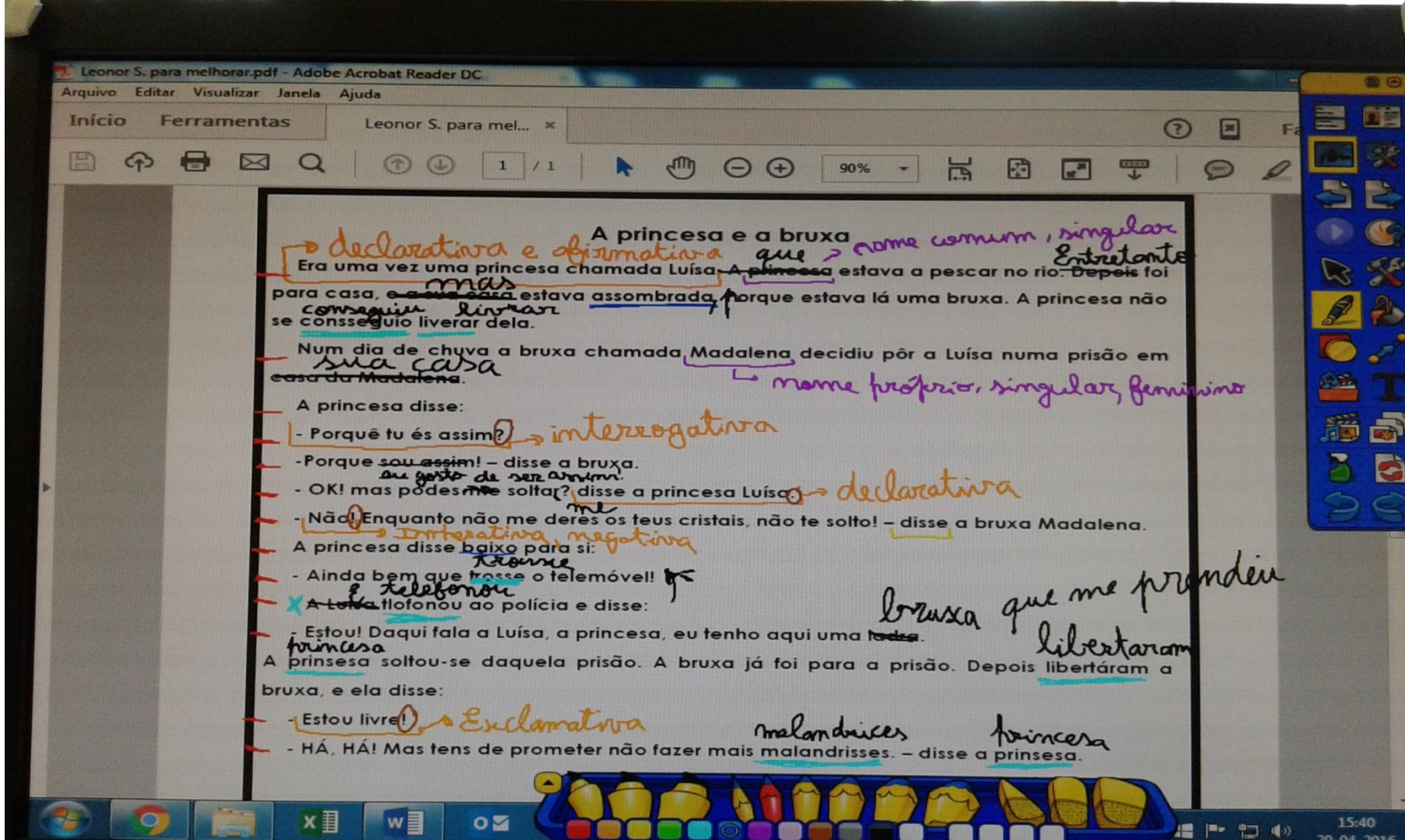


Figura L1. Exemplar da rotina de trabalho de texto. Da autora

## Anexo M. Ficha de compreensão textual (Exemplar)

### O mosquito escreve

O mosquito pernilongo  
traça as pernas, faz um M,  
depois, treme, treme, treme,  
faz um O bastante oblongo,  
faz um S.

O mosquito sobe e desce.  
Com artes que ninguém vê,  
faz um Q,  
faz um U, e faz um I.

Este mosquito  
esquisito  
cruza as patas, faz um T.

E aí,  
se arredonda e faz outro O,  
mais bonito.

Oh! Já não é analfabeto,  
esse inseto,  
pois sabe escrever seu nome.

Mas depois vai procurar  
alguém que possa picar,  
pois escrever cansa,  
não é criança?

E ele está com muita fome.

Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, Coimbra, Nova Ferreira, 2002



### Ficha de leitura - O mosquito escreve

Título do livro: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_ Editora: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

**Lê o poema que te foi entregue e responde às seguintes questões.**

1- Quantas estrofes tem o poema?

\_\_\_\_\_

2- Quantos versos tem o poema?

\_\_\_\_\_

3- Sublinha no poema palavras que rimem.

\_\_\_\_\_

4- Porque é que o mosquito não é analfabeto?

\_\_\_\_\_

5- Que palavra formam as letras que o pernilongo sabe escrever?

\_\_\_\_\_

6- O que acontece quando o mosquito treme?

\_\_\_\_\_

**Depois de responderes às perguntas, junta-te com o teu grupo e preparem a leitura deste poema.**

## **Anexo N. Rotina – Problema da semana**

### Problema da semana – O dinheiro

A Joana queria comprar um caderno que custava dois euros. Para pagar a Joana deu dez moedas, todas elas iguais. Que moedas deu a Joana?

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

A mãe da Joana trabalha numa escola e precisava de comprar resmas de papel. Cada resma custava 3 euros, e a mãe da Joana tinha 35€. Quantas resmas conseguiu comprar a mãe da Joana? Que troco recebeu?

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

Todos os dias da semana a Joana colocou dinheiro no seu mealheiro, para comprar gomas no fim-de-semana.

2.ª feira – 50 cêntimos

3.ª feira – 120 cêntimos

4.ª feira – 30 cêntimos

5.ª feira – 30 cêntimos

6.ª feira – 40 cêntimos

Quantos euros conseguiu juntar a Joana?

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

## Problema da semana - 6 dinheiro

A Joana queria comprar um caderno que custava dois euros. Para pagar a Joana deu dez moedas, todas elas iguais. Que moedas deu a Joana?

- Caderno - 2€ = 200 cent.
- Pagou com 10 moedas iguais  
↳ centimos

Maneira da Isabel:

$$10 \times 20 = 200 \rightarrow \text{custo do caderno}$$

↓  
n.º de moedas      moedas utilizadas

Maneira do Duarte:

$$200 : 10 = 20 \text{ cent}$$

↓  
custo do caderno      n.º de moedas      moedas utilizadas

R: A Joana deu dez moedas de 20 centimos.

A mãe da Joana trabalha numa escola e precisava de comprar resmas de papel. Cada resma custava 3 euros, e a mãe da Joana tinha 35€. Quantas resmas conseguiu comprar a mãe da Joana? Que troco recebeu?

- Cada resma custava 3 euros
- Mãe da Joana tinha 35€

Maneira da Salvadora:

$$3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 33€ \rightarrow \text{dinheiro que gastou}$$

11 = n.º de resmas que comprou

$$33€ + 2€ = 35€ \rightarrow \text{dinheiro que a mãe da Joana tinha}$$

35€ - 33€ = 2€

Maneira do Gil:

$$\begin{matrix} 10 \times 3€ = 30€ \\ + 1 \times 3€ = 3€ \end{matrix} = 33€ \rightarrow \text{dinheiro que gastou}$$

n.º de resmas de compra

R: A mãe da Joana conseguiu comprar 11 resmas e recebeu 2€ de troco.

Todos os dias da semana a Joana colocou dinheiro no seu mealheiro, para comprar gomas no fim-de-semana.

- 2.ª feira - 50 centimos
  - 3.ª feira - 120 centimos
  - 4.ª feira - 30 centimos
  - 5.ª feira - 30 centimos
  - 6.ª feira - 40 centimos
- Dados

Quantos euros conseguiu juntar a Joana?

Maneira do Vasco:

$$50 + 120 + 30 + 30 + 40 = 270 \text{ centimos}$$

170      60      100

$$100 \text{ cent.} + 100 \text{ cent.} = 200 \text{ cent.}$$

$$1€ + 1€ = 2€$$

$$100 \text{ cent.} + 100 \text{ cent.} + 70 \text{ cent.} = 270 \text{ cent.}$$

$$1€ + 1€ + 70 \text{ cent.} = 2,70€$$

R: A Joana conseguiu juntar 2 euros e 70 centimos.

Figura N1. Exemplar da Rotina Semanal "Comunicar o Problema". Da autora

## **Anexo O. Rotina – Exemplar de um guião de uma atividade prática**

# Atividade Experimental – O ar ocupa espaço?

## Material:

- 1 copo de plástico ou vidro
- 1 folha de papel
- 1 bola de pingue-pongue
- 1 recipiente transparente



## Procedimento:

1. Enche o recipiente com água e coloca a bola de pingue-pongue no centro.
2. Coloca a folha de papel no fundo do copo e em seguida, coloca o copo, virado ao contrário, sobre a bola.
3. Empurra o copo até ao fundo do recipiente, sempre na vertical.
4. Retira o copo da água, sempre na vertical.
5. Repete os procedimentos 2 e 3. Quando o copo tocar no fundo do recipiente inclina-o

## Previsão:

O que pensas que vai acontecer quando empurrares o copo até ao fundo do recipiente?

---

O que pensas que vai acontecer quando inclinares o copo?

---

## Observações:

- Como estava o papel quando retiraste o copo no procedimento 4?
- O que aconteceu quando inclinaste o copo?

---

## Resultados:

Ilustra como ficou como ficou o copo antes e depois de o inclinares.

## Conclusões:

O que podes concluir com a realização desta atividade?

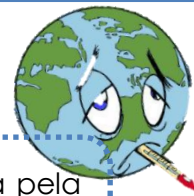
---

---

---

**Anexo P. Rotina – Exemplar de uma ficha informativa de Estudo do Meio**

# Vamos recordar – Poluição



**Poluição** – é uma alteração das características de um ambiente provocada pela ação do Homem.

## Tipos de poluição

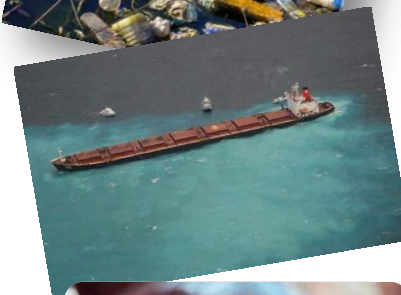
### **Poluição das águas**

#### → Causas:

- Lançamento dos esgotos das casas ou das fábricas sem tratamento para os rios.
- O lixo que se deita para o chão, por vezes fica acumulado nas águas.
- Derramamento de petróleo.
- Lançamento de químicos ou outros líquidos para as águas.

#### → Consequências

- Os animais que vivem em ambiente aquático, por vezes alimentam-se do lixo que se encontra nas águas.
- As marés negras fazem com que as aves fiquem cobertas de petróleo e destroem a vida marinha.
- Morte dos seres vivos que vivem em ambiente aquático.



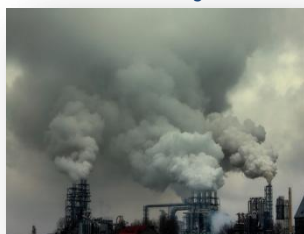
### **Poluição do ar**

#### → Causas:

- Os gases libertados pelas chaminés das fábricas
- Os gases libertados pelos meios de transporte.
- Os pesticidas utilizados na agricultura.
- Os gases libertados pelos incêndios.

#### → Consequências:

- **Chuvas ácidas** – a água da chuva absorve os químicos e destrói monumentos e queima as folhas das árvores.
- **Efeito estufa** – os gases provenientes da poluição formam uma camada que impede a libertação do calor. Isto provoca o aumento da temperatura da Terra, o desaparecimento de icebergs e provoca a seca de rios.



### **Poluição sonora**

#### → Causas:

- As buzinas dos carros
- Barulho dos motores
- Barulho das obras

#### → Consequências:

- Perda ou diminuição da capacidade auditiva



# Vamos praticar – Poluição

1. Liga as causas a cada tipo de poluição.

**Poluição das águas**

**Poluição do ar**

**Poluição sonora**

Lançamento de esgotos

Ruído dos helicópteros













Incêndios

Derramamento de petróleo

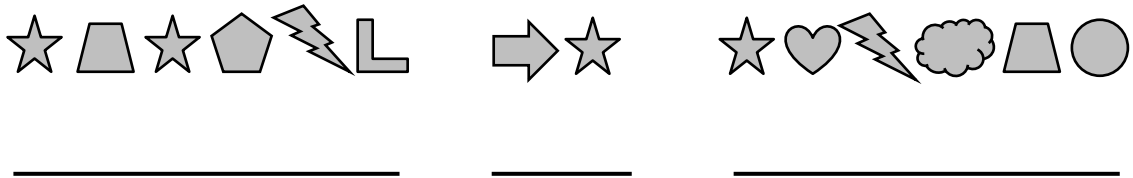
Gases libertados pelas fábricas

Ruído provocado pelas obras

2. O Sebastião deixou-te um código para conseguires responder às questões seguintes.

A	C	D	E	F	H	I	O	S	T	U	V
											

a. Consequência da poluição do ar.

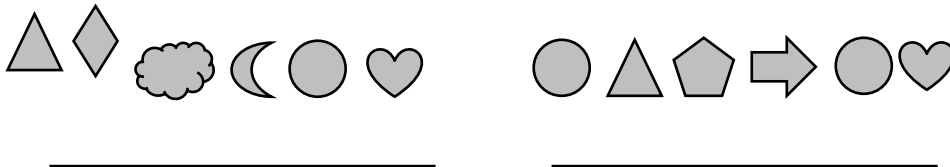


b. O que provoca esta consequência no planeta Terra?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. Consequência da poluição do ar.



d. O que provoca esta consequência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo Q. Rotina – Exemplar de uma ficha de ortografia**

## Regras de Ortografia – Vêm e veem

As palavras **vêm** e **veem** têm significados diferentes.

Vêm	Veem
É uma forma do verbo <i>vir</i> , que significa chegar.	É uma forma do verbo <i>ver</i> , que significa olhar, observar.

As palavras **tem** e **têm** também são utilizados em situações diferentes.

Tem	Têm
É uma forma do verbo <i>ter</i> que utilizamos quando estamos a falar de outra pessoa (ele ou ela).	É uma forma do verbo <i>ter</i> que utilizamos quando estamos a falar de outras pessoas (eles ou elas).

### Vamos aplicar:

#### 1. Completa as frases que se seguem com **vêm** ou **veem**.

- Joana, a Lara e a Ana \_\_\_\_\_ aí.
- Durante o espetáculo os alunos \_\_\_\_\_ os músicos a tocar.
- \_\_\_\_\_ como a turma do 2.º ano gosta de ler?
- Cuidado, \_\_\_\_\_ aí os polícias para ver se está tudo em ordem!
- Os tios do João foram às compras e agora \_\_\_\_\_ carregados de sacos.

#### 2. Completa as frases que se seguem com **tem** ou **têm**.

- O Frederico \_\_\_\_\_ uma camisola nova.
- Os jogadores de futebol \_\_\_\_\_ de treinar mais!
- A Sara \_\_\_\_\_ de estudar para a prova de música.
- A Luísa \_\_\_\_\_ uma caixa de lembranças no seu quarto.
- Vocês os dois \_\_\_\_\_ de melhorar o comportamento!

#### 3. Inventa uma frase para:

**Vêm** - \_\_\_\_\_

**Veem** - \_\_\_\_\_

**Tem** - \_\_\_\_\_

**Têm** - \_\_\_\_\_

### Vamos recordar:

#### 4. Risca a palavra errada.

- Estou há/à espera do António à/há mais de meia hora.
- No parque há/à muitas crianças a jogar há/à apanhada.
- Ontem fui/foi ao Castelo de S. Jorge.
- O Rodrigo fui/foi comprar pão como a mãe pediu.

## **Anexo R. Sequência Didática**

# Caderno mágico

do

aluno



*Este caderno pertence a*

---

# Capítulo 1

## A poção dos contos



# Os contos

Abre o envelope e descobre o que está lá dentro.

Agora que já descobriste quais os colegas que fazem parte do teu grupo, reúnam-se para conhecerem melhor a vossa história. Para isso comecem por preencher o cartão de identificação do livro que vos foi entregue.

## Cartão de identificação

**Título:** \_\_\_\_\_

**Autor:** \_\_\_\_\_

**Ilustrador:** \_\_\_\_\_

**Editora:** \_\_\_\_\_



**Resumo:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

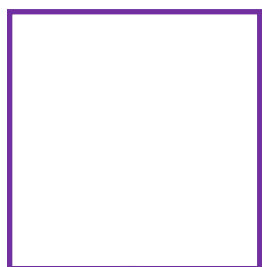
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1- Leiam a vossa história e preencham o esquema que se segue.**



Quais são as personagens que surgem no início da história?

---

Em que local se inicia a história?

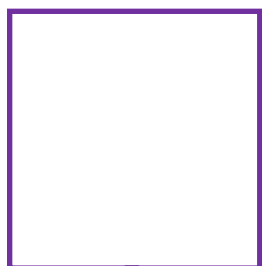
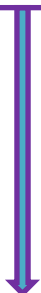
---

---

O que acontece no início da história?

---

---



O que aconteceu de inesperado na história?

---

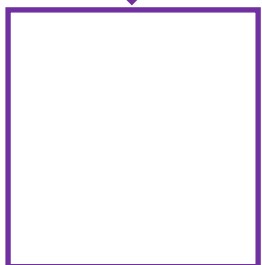
---

---

---

Quem é que foi responsável por esse acontecimento inesperado?

---



Qual foi a personagem que tentou resolver o problema?

---

O que é que a personagem fez para tentar resolver o problema?

---

---

---



O que aconteceu depois de se resolver o problema?



O que aconteceu às personagens?

---

---

---

---

---

Como terminou a história?

---

---

**2- Depois de responderes às perguntas preenche os quadrados acima com as seguintes palavras.**

Resolução

Problema

Situação inicial

Situação final

**3 – Na história que acabaram de ler apareceu um lobo ou uma bruxa?**

---

**3.1. Na vossa opinião essa personagem era boa ou má? Justifica a tua resposta?**

---

---

---

---

---

---

---

## Vamos arrumar ideias!

### Contos

constituídos

#### Situação Inicial

São identificadas as personagens da história, o lugar onde se passa a história e a situação que essas personagens estão a viver.

#### Problema

Ocorre um acontecimento inesperado provocado por uma nova personagem, que vai alterar a situação inicial.

#### Resolução

Surge uma personagem que tenta resolver o problema que ocorreu.

#### Situação Final

Descreve o que acontece às personagens da história, após a resolução do problema.

# Capítulo 2

Bom ou mau?



Como reparaste, a partir das apresentações dos diferentes grupos, em todos os livros surgiam sempre, como personagens principais, uma **bruxa** ou um **lobo**. Agora que já conheces todas as histórias explica se consideraste essas personagens boas ou más. Para isso preenche os quadros seguintes.

Nome da personagem: \_\_\_\_\_

Pertence à história: \_\_\_\_\_

O que faz o lobo/a bruxa na história?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Agora **assinala com um X** a hipótese que te parece estar de acordo com a história:

O lobo/bruxa é uma personagem

Este lobo/ Esta bruxa é uma personagem boa/má porque

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome da personagem: \_\_\_\_\_

Pertence à história: \_\_\_\_\_

O que faz o lobo/a bruxa na história?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Agora **assinala com um X** a hipótese que te parece estar de acordo com a história:

O lobo/ A bruxa é uma personagem

Este lobo/ Esta bruxa é uma personagem boa/má porque

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome da personagem: \_\_\_\_\_

Pertence à história: \_\_\_\_\_

O que faz o lobo/a bruxa na história?

---

---

Agora **assinala com um X** a hipótese que te parece estar de acordo com a história:

O lobo/ A bruxa é uma personagem

Este lobo/ Esta bruxa é uma personagem boa/má porque

---

---

---

Nome da personagem: \_\_\_\_\_

Pertence à história: \_\_\_\_\_

O que faz o lobo/a bruxa na história?

---

---

Agora **assinala com um X** a hipótese que te parece estar de acordo com a história:

O lobo/ A bruxa é uma personagem

Este lobo/ Esta bruxa é uma personagem boa/má porque

---

---

---

Nome da personagem: \_\_\_\_\_

Pertence à história: \_\_\_\_\_

O que faz o lobo/a bruxa na história?

---

---

Agora **assinala com um X** a hipótese que te parece estar de acordo com a história:

O lobo/ A bruxa é uma personagem

Este lobo/ Esta bruxa é uma personagem boa/má porque

---

---

---

Nome da personagem: \_\_\_\_\_

Pertence à história: \_\_\_\_\_

O que faz o lobo/a bruxa na história?

---

---

Agora **assinala com um X** a hipótese que te parece estar de acordo com a história:

O lobo/ A bruxa é uma personagem

Este lobo/ Esta bruxa é uma personagem boa/má porque

---

---

---

# Capítulo 3

Espelho meu, espelho meu,  
quem serei eu?



Agora que já conheces várias histórias em que os lobos e bruxas são personagens boas, está na hora de seres tu a criar uma história! Junta-te com o teu grupo e criem uma história em que entre um lobo ou uma bruxa boa! Lembra-te que antes de escreverem a história devem planificá-la

<b>Título:</b>
<b>Situação Inicial</b>
Quem participa na história? _____
Onde é que a história acontece? _____
Quando é que aconteceu a história? _____
<b>Problema</b>
O que aconteceu de inesperado? _____
_____
_____
<b>Resolução</b>
Quem tentou resolver o problema? _____
O que fez? _____
_____
_____
<b>Final da história</b>
O que aconteceu às personagens? _____
_____
_____
Como acabou a história? _____
_____
_____



# Capítulo 4

Quem conta um conto,  
acrescenta um ponto



Lê atentamente o texto que te foi atribuído e analisa em conjunto com o teu grupo os aspetos do texto que podem ser melhorados.

		Sim	Não	Sugestões de melhoria
<b>Situação inicial</b>	Apresenta as personagens no início da história			
	Refere o local onde se passa a história (onde)			
	Refere a altura em que se passa a história (quando)			
	Apresenta a situação inicial			
<b>Problema</b>	Cria um acontecimento inesperado na história			
	Refere quem foi o responsável pelo acontecimento inesperado			
<b>Resolução</b>	Indica a personagem que resolveu o problema			
	Indica a solução que a personagem encontrou para resolver o problema			
<b>Situação final</b>	Refere o que aconteceu às personagens das histórias			
	Apresenta um final para a história			
<b>Parágrafos</b>	Faz parágrafos			
<b>Ortografia</b>	Apresenta erros ortográficos			
<b>Diálogos</b>	Respeita as regras de formação de diálogos			
<b>Pontuação</b>	Utiliza corretamente sinais de pontuação			



## **Anexo S. Questionários**

# As Bruxas das Histórias

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

Pensa nas histórias que conheces e em que entrem bruxas e responde às questões.

1. **Assinala** com X a hipótese correta. Para ti, uma bruxa é uma personagem:

Boa

Má

2. **Justifica** a resposta que deste na pergunta anterior. **Risca** o que não interessa e depois completa a frase.

As bruxas são personagens **boas/ más** porque \_\_\_\_\_

---

---

3. Escreve **até três títulos** de histórias que conheças e em que entrem bruxas.

---

---

---

4. Desenha aqui uma bruxa.



5. Escreve um texto a explicar o que é que pensas sobre as bruxas.

---

---

---

---

---

# Os Lobos das Histórias

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

Pensa nas histórias que conheces e em que entrem lobos e responde às questões.

1. **Assinala** com X a hipótese correta. Para ti, um lobo é uma personagem:

Boa

Má

2. **Justifica** a resposta que deste na pergunta anterior. **Risca** o que não interessa e depois completa a frase.

Os lobos são personagens **boas/ más** porque \_\_\_\_\_

---

---


3. Escreve **até três títulos** de histórias que conheças e em que entrem lobos.

---

---

---

4. Desenha aqui um lobo.



5. Escreve um texto a explicar o que é que pensas sobre os lobos.

---

---

---

---

---

## Análise dos questionários

### Questão n.º1 do questionário

#### Questionário inicial

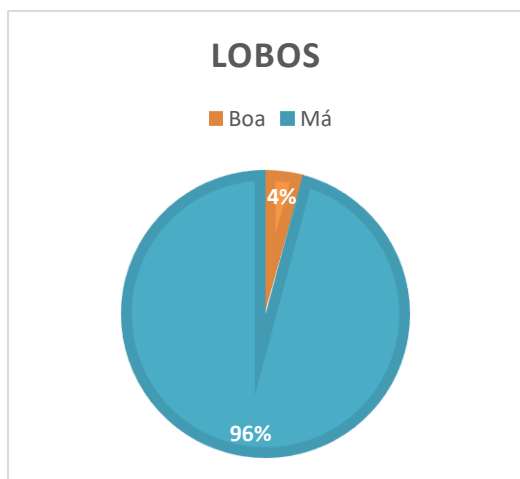


Figura S1. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta Assinala com um X a resposta correta. Para ti, um lobo é uma personagem... Retirado do questionário inicial aplicado aos alunos.

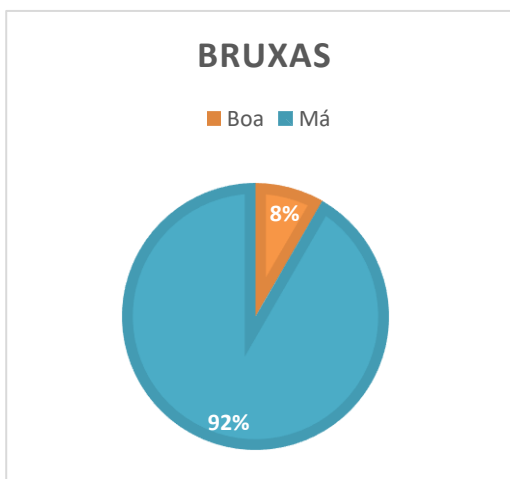


Figura S2. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta Assinala com um X a resposta correta. Para ti, uma bruxa é uma personagem... Retirado do questionário inicial aplicado aos alunos.

#### Questionário final

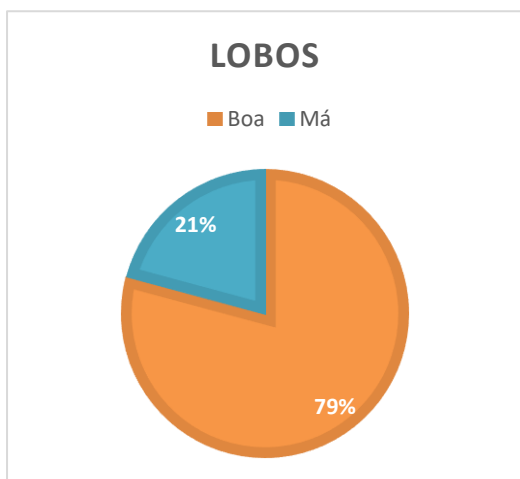


Figura S3. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta Assinala com um X a resposta correta. Para ti, um lobo é uma personagem... Retirado do questionário final aplicado aos alunos.

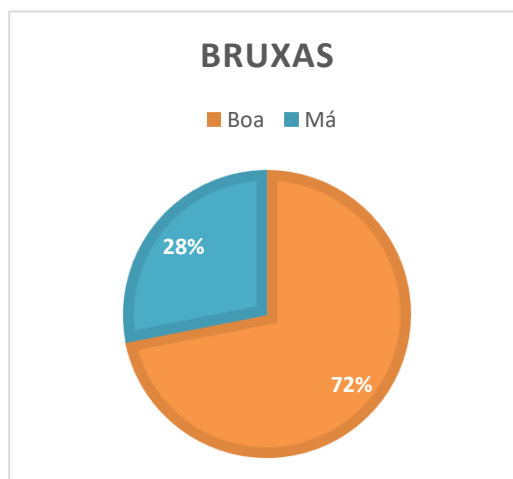


Figura S4. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta Assinala com um X a resposta correta. Para ti, uma bruxa é uma personagem... Retirado do questionário final aplicado aos alunos.

## Questão n.º 2 do questionário – Bruxas

Tabela S1.

Respostas dos alunos à pergunta *As bruxas são personagens boas/más porque...*

Aluno	Questionário inicial	Questionário Final
1	“Más porque fazem coisas más.”	“Boas porque fazem coisas boas.”
2	“Más porque elas transformam os rapazes em sapos.”	“Boas porque as bruxas fazem coisas boas e coisas más.”
3	“Más porque fazem feitiços malvados. Mas às vezes são boas, eu conheço uma história em que uma bruxa é boa.”	“Nem sempre são más, nem sempre são boas. Mas para mim são boas.”
4	“Más porque tem cara de matreira.”	“Más a maioria das histórias de bruxas, as bruxas enfeitiçam pessoas.”
5	“Más. As bruxas são más porque não ajudam as pessoas.”	“Boas porque pensei numa história que a turma leu que se chama <i>O jantar da bruxa Rabucha</i> .”
6	“Más fazem malandrices.”	“Boas porque eu gosto de bruxas boas.”
7	“Más porque fazem feitiços maus que fazem as pessoas adormecerem para sempre e ficarem tristes.”	“Boas porque ajudam os seus amigos.”
8	“Más porque fazem feitiços maus.”	“Boas. Podem ser personagens boas porque podem fazer feitiços bons.”
9	“Más tem uma varinha mágica e transformam pessoas em animais.”	“Boas porque às vezes ajudam.”
10	“As bruxas são personagens más.”	“Boas porque lançam feitiços bons.”
11	“Más porque fazem maldades.”	“Más porque raptam personagens.”
12	“Más porque lançam feitiços maus.”	“Boas porque em algumas histórias são boas.”
13	“Más. A bruxa é má porque prende as princesas.”	“Más porque há histórias que dizem que elas são más.”
14	Não respondeu	“Más porque são assustadoras e feias.”
15	“Más porque fazem mal às pessoas.”	“Boas porque algumas bruxas são boas.”
16	“Más porque fazem feitiços.”	“São boas e más porque há histórias em que elas são boas e noutras elas são más.”
17	“Más porque lançam feitiços.”	“Boas porque nas histórias que lemos elas eram boas.”
18	“Más porque as bruxas são más na maior parte das histórias.”	“Boas porque no início fazem mal mas depois ficam arrependidas e tornam-se boas.”
19	“Más porque fazem feitiços maléficos.”	“Más porque fazem porções mágicas maléficas e

		prendem pessoas.”
20	Más porque fazem maldades, coisas más.	“Boas porque nem sempre fazem mal.”
21	“Más porque fazem maldades.”	“Boas porque ajudam.”
22	“Más porque fazem mal às pessoas.”	“Más porque fazem mal às pessoas.”
23	“Más porque assombram pessoas ou comem-nas.”	“Más porque fazem muitas maldades.”
24	“Más porque lançam feitiços.”	“Boas porque há contos em que elas são boas.”
<b>Observações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 17 alunos alteraram a sua opinião inicial face às bruxas, considerando-as no questionário final personagens que praticam boas ações.</li> <li>- 3 alunos no questionário final passaram a reconhecer a bruxa enquanto personagem que tanto pode ser vilã, como heroica</li> <li>consideram que estas personagens podem ser boas e más.</li> <li>- 6 alunos mantiveram a opinião inicial, considerando as bruxas personagens vilãs.</li> </ul>	

Nota: Da autora

## Questão n.º 2 do questionário - Lobos

Tabela S2.

Respostas dos alunos à pergunta *Os lobos são personagens boas/más porque...*

Aluno	Questionário inicial	Questionário Final
1	"Más porque dão dentadas."	"Boas porque os lobos não são só maus."
2	"Más porque os lobos comem tudo e são matreiros."	"Os lobos às vezes são bons e às vezes são maus."
3	"Más porque comem pessoas e animais."	"Bons porque os lobos nem sempre são maus, também são bons."
4	"Más porque são carnívoros e comem carne."	"Boas porque a maioria das histórias de lobos, os lobos salvam muitas outras personagens."
5	"Más porque são animais ferozes."	"Boas porque por vezes salvam as personagens que estão em perigo."
6	"Boas porque eu gosto dos lobos."	"Boas porque na história que eu fiz o lobo era bom."
7	"Más porque atacam e enganam pessoas."	"Boas porque às vezes os lobos são bons e ajudam os animais da floresta."
8	"Más porque fazem mal às outras personagens."	"Boas porque eles podem ajudar e cuidar das outras personagens."
9	"Más porque quando tem fome comem animais e se o caçador tentar matar o lobo fica zangado e pode atacar."	"Boa porque às vezes os lobos têm fome para comer animais e acabam por não comer."
10	"Más porque os lobos são personagens más."	"Boas porque às vezes ajudam pessoas."
11	"Más porque comem ovelhas e pessoas."	"Boas porque salvam personagens."
12	"Más porque nas histórias fazem coisas más."	"Boas porque em algumas histórias os lobos são bons."
13	"Más porque enganam pessoas."	"Boas porque há histórias que falam que eles são boas."
14	"Más porque os lobos são animais maus."	"Más porque os lobos tem dentes afiados e metem medo."
15	"Más porque comem pessoas."	"Boas porque não fazem mal a ninguém."
16	"Más porque caça os outros animais que eu gosto."	"Boas e más porque há histórias em que eles são bons e outras maus."
17	"Más porque fazem mal às pessoas."	"Os lobos nas histórias que lemos são bons e maus."

18	“Más porque podem matar pessoas.”	“Boas porque há várias histórias que os lobos são bons.”
19	“Más porque às vezes querem comer os animais das histórias.”	“Más porque atacam pessoas e fazem malandrices.”
20	“Más porque nas histórias fazem maldades e são malandros.”	“Boas porque fazem boas ações e não fazem mal.”
21	“Más porque comem ovelhas.”	“Más porque comem lebres.”
22	“Más porque fazem mal às pessoas.”	“Más porque fazem mal às personagens.”
23	“Más porque fazem malandrices.”	“Más porque há histórias em que eles são maus.”
24	“Boas porque os lobos são amigos.”	“Boas porque os lobos são amigos.”
<b>Observações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 17 alunos alteraram a sua opinião inicial face aos lobos, considerando-as no questionário final personagens que praticam boas ações.</li> <li>- 5 alunos no questionário final passaram a reconhecer o lobo enquanto personagem que tanto pode ser vilã, como heroica</li> <li>- 5 alunos mantiveram a opinião inicial de que os lobos são apenas personagens vilãs.</li> <li>- 2 alunos antes da realização do projeto já consideravam os lobos personagens boas e mantiveram a sua opinião.</li> </ul>	

*Nota: Da autora*

### Questão n.º 3 do questionário - Lobos

#### Questionário inicial

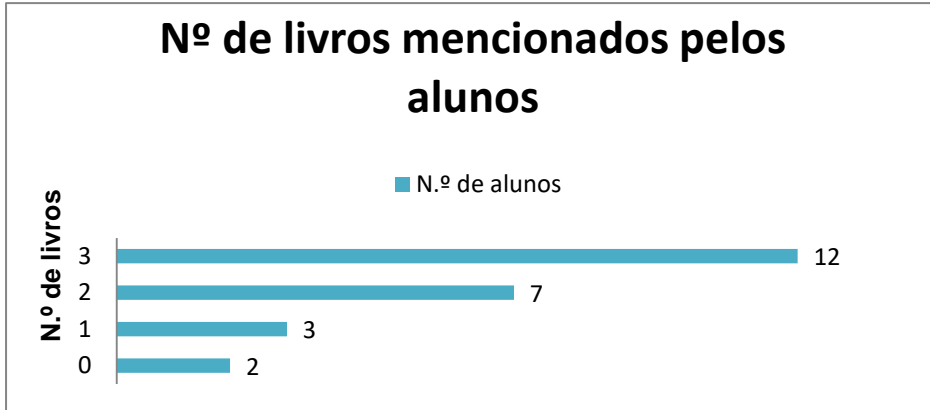


Figura S5. Gráfico com o número de livros mencionados por cada aluno no questionário inicial.

#### Questionário final (Lobos)

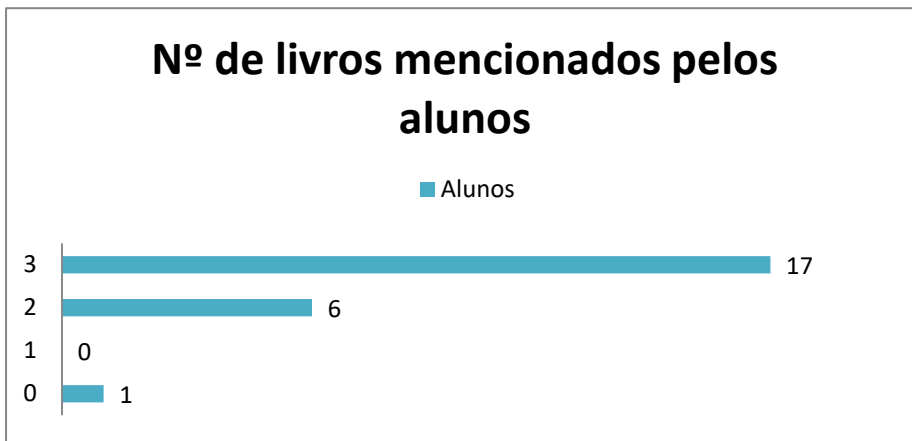


Figura S7. Gráfico com o número de livros mencionados por cada aluno no questionário final.

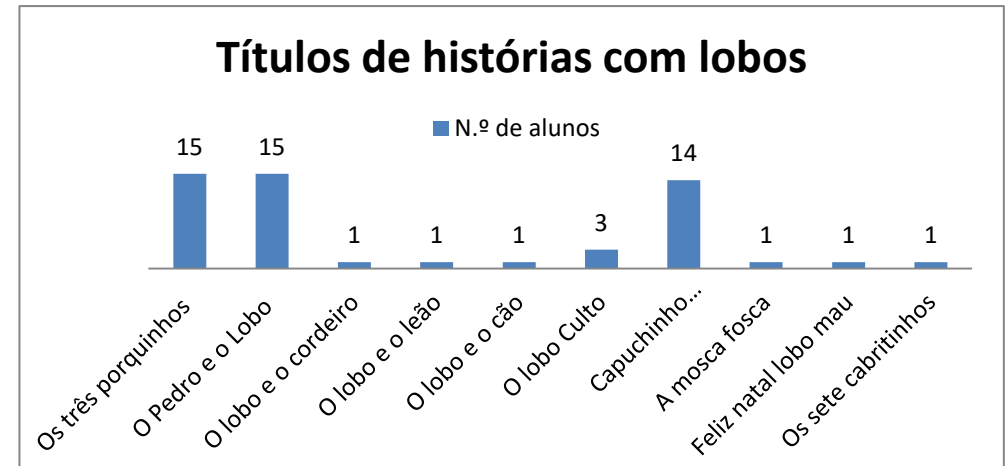


Figura S6. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem lobos*. Retirado do questionário inicial aplicado aos alunos.

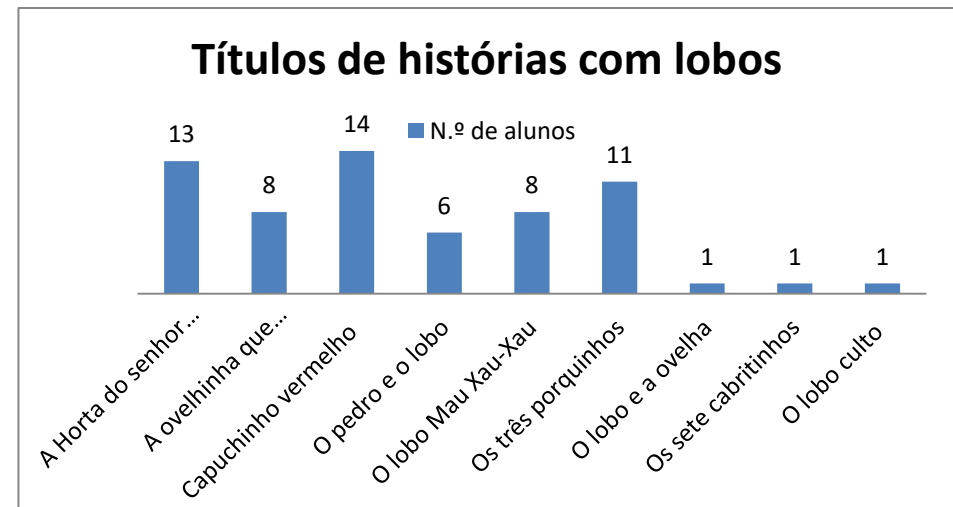


Figura S8. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem lobos*. Retirado do questionário final aplicado aos alunos.

### Questão n.º 3 do questionário - Bruxas

#### Questionário inicial (Bruxas)

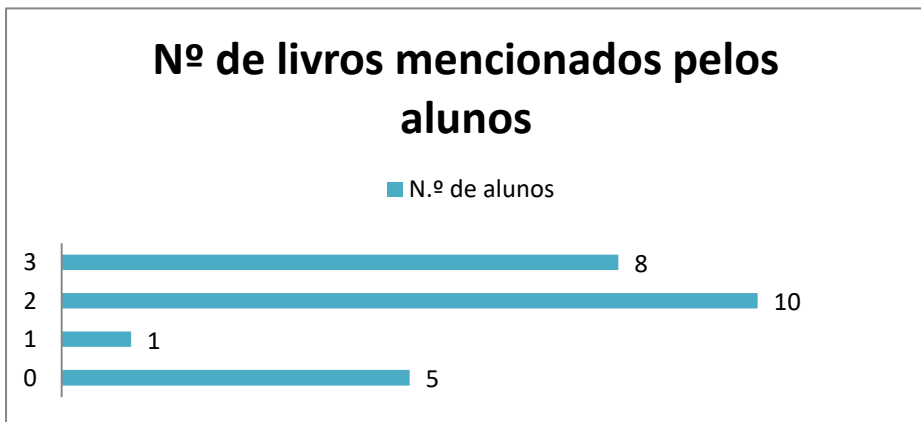


Figura S9. Gráfico com o número de livros mencionados por cada aluno no questionário inicial. Retirado de questionário aplicado aos alunos.

#### Questionário inicial (Bruxas)



Figura S11. Gráfico com o número de livros mencionados por cada aluno no questionário final. Retirado de questionário aplicado aos alunos.

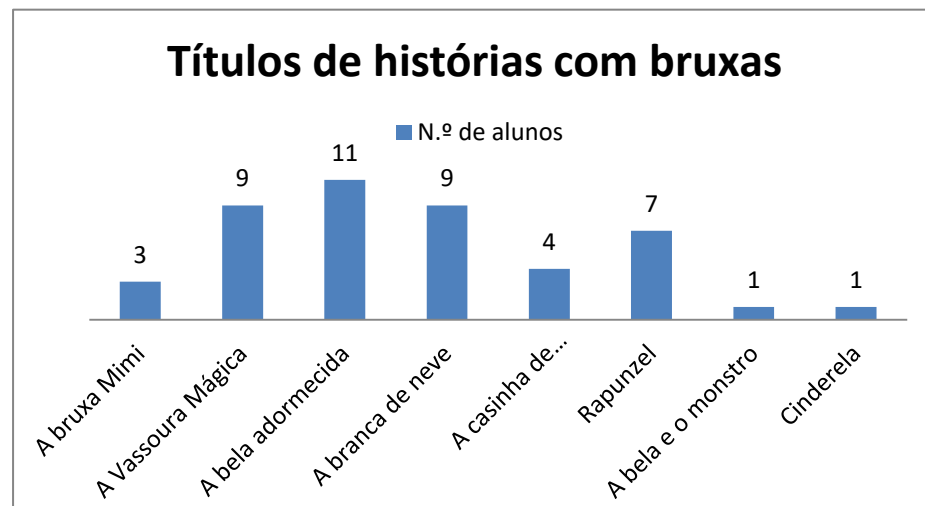


Figura S10. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem bruxas*. Retirado do questionário inicial aplicado aos alunos.

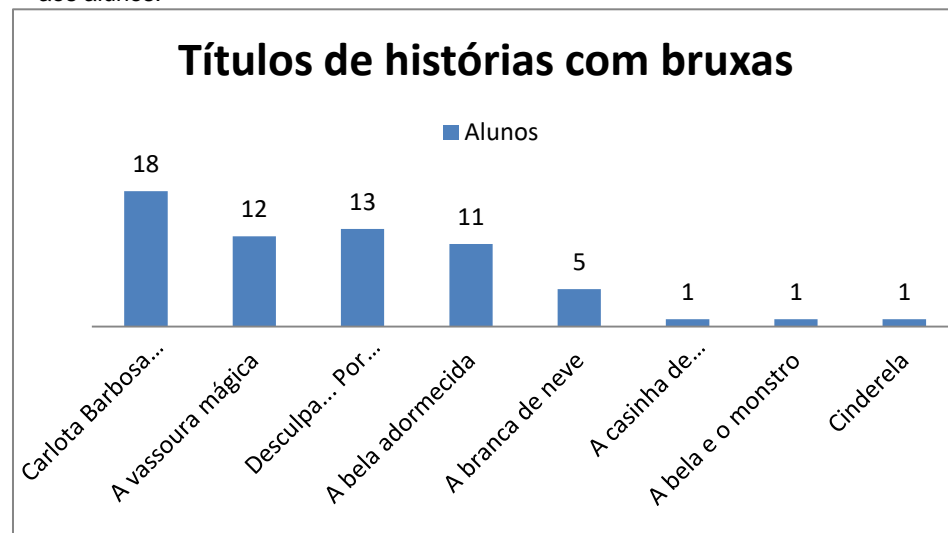


Figura S12. Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Escreve até três títulos de histórias que conheças e em que entrem bruxas*. Retirado do questionário final aplicado aos alunos.

## Resposta a questão n.º 4 do questionário – Bruxas e Lobos



*Figura S13.* Representação da bruxa por um aluno no questionário inicial. Retirado de questionário aplicado aos alunos.



*Figura S14.* Representação do lobo por um aluno no questionário inicial. Retirado de questionário aplicado aos alunos.



*Figura S15.* Representação do lobo por um aluno no questionário final. Retirado de questionário aplicado aos alunos.



*Figura S16.* Representação da bruxa por um aluno no questionário final. Retirado de questionário aplicado aos alunos.

## Resposta a questão n.º 5 do questionário - Bruxas

Tabela S4

Respostas dos alunos à pergunta *Escreve um texto a explicar o que é que pensas sobre as bruxas*

Aluno	Questionário inicial	Questionário Final
1	“Elas são más e têm vassouras voadoras.”	“As bruxas são boas porque ajudam.”
2	“Elas são más, mas muito burras e infeição principes em sapos e tiram bebés que são das princesas.”	“As bruxas gostão de andar nas vassouras mas elas elas adorão fazer feitiços às vezes correm bem e às vezes correm mal por isso elas podem ser boas ou más.”
3	“Eu penso que uma bruxa pode ser boa como pode ser má. Além disso eu gosto muito de histórias com bruxas.”	“Penso que elas nem sempre são más. Porque nas histórias os autores é que decidem se as personagens são boas ou más. E nem sempre são más porque há histórias que as bruxas fazem feitiços bons.”
4	“As bruxas não são reais. Tem um nariz comprido.”	“Eu penso que as bruxas são falsas mas se existirem tem um nariz comprido. A sua cara é feia. As suas cores favoritas são o cor-de-rosa e o roxo e têm uma vassouro voadora.”
5	“As bruxas são más porque elas não ajudam as pessoas que precisam de ajuda. As bruxas são velhas, feias e andam/voam sempre com a sua vassoura.”	“As bruxas nem sempre são boas. Em algumas histórias as bruxas são amigas das outras personagens mas noutras abruxa é a personagem má.”
6	“As bruxas são más, feias e mágicas.”	“As bruxas também podem ser boas porque ajudam.”
7	“Eu penso que as bruxas são horríveis, más e azem as pessoas ficarem tristes e arrepiadas.”	“Eu acho que as bruxas são boas porque ajudam os animais da floresta.”
8	“Más, feias e mal educadas.”	“Penso que elas podem ser personagens boas porque são umas personagens muito espertas.”
9	“Eu penso que são más e que fazem muitos feitiços”	“Agora penso que as bruxas podem ser boas porque ajudam.”
10	“As bruxas fazem feitiços para as pessoas.”	“São boas porque lançam feitiços bons.”
11	“Eu acho que as bruxas são más porque lansão feitiços.”	“O que eu penso sobre a bruxa é que às vezes são más e outras vezes boas e tem um gato preto.”

12	“Penso que elas são más porque lançam feitiços.”	“São boas porque em algumas histórias fazem boas ações.”
13	“As bruxas são más e feias e tem um nariz muito comprido e com verrugas.”	“Eu penso que as bruxas são más e boas porque às vezes têm atitudes boas ou más.”
14	Não respondeu	“As bruxas são assustadoras, feias e más.”
15	“Penso que uma bruxa é má e enfeitiça as pessoas.”	“As bruxas tem rugas mas podem ser boas e más nas histórias. As bruxas boas não fazem mal mas as bruxas más fazem.”
16	“São más e lançam feitiços.”	“As bruxas são boas e más porque fazem ações boas e más.”
17	“São um tipo de feiticeiras muito má.”	“Antes pensava que eram más mas agora também penso que elas são boas porque ajudam.”
18	“Eu penso sobre as bruxas são mas porque fazem mal, fazem partidas e coisas perigosas.”	“Eu penso que as bruxas são boas e más porque no início são más e no im são boas porque ficam arrependidas.”
19	“Eu acho que as bruxas engraçadas quando elas dão o seu grito maléfico.”	“As bruxas são más porque fazem muitas malandrices.”
20	“Para mim as bruxas são más e mal educadas. Fazem feitiços e têm uma vassoura elas assutam.”	“Afinal as bruxas são boas, porque não querem fazer mal.”
21	“Eu penso que as bruxas são muito más.”	“Eu acho que as bruxas ajudam.”
22	“São bonecas de nariz comprido que usam a vassoura para voar.”	“São más porque fazem mal às personagens.”
23	“As bruxas são feias, más e nunca tomão banho e comem coisas que não são comidas.”	“As bruxas são mágicas, não têm higiene e assustam crianças.”
24	“São más e lançam feitiços.”	“São boas como nos contos que ouvimos.”
<b>Observações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 alunos no questionário final passaram a reconhecer a bruxa enquanto personagem que tanto pode ser vilã, como heroica.</li> <li>- 7 alunos alteraram a sua opinião inicial face às bruxas, considerando-as no questionário final personagens heroicas.</li> <li>- 1 aluno considera que as bruxas não existem</li> </ul>	

Nota: Da autora

## Resposta a questão n.º 5 do questionário - Lobos

Tabela S5

Respostas dos alunos à pergunta *Escreve um texto a explicar o que é que pensas sobre os lobos*

Aluno	Questionário inicial	Questionário Final
1	"Eles são maus porque arranham e dão dentadas."	"Os lobos são bons porque ajudam."
2	"O lobo tem bom apetite, tem dentes grandes e também são grandes."	"Às vezes todas as pessoas achão que os lobos são maus mas também à lobos bons e os lobos bons são amigos."
3	"Eu penso que os lobos são maus, são assustadores e outras coisas."	"Penso que os lobos nem sempre são máus porque nas histórias os autores é que escolhem se as personagens são más ou boas. E nem sempre são más porque há histórias que eles ajudam."
4	"Tem quatro patas é carnívoro come animais. É presa do leão."	"Nas histórias os lobos também podem ser bons e ajudam personagens."
5	"Os lobos são animais ferozes e metem medo tanto às pessoas como os animais."	"São bons porque eles ajudam as pessoas."
6	"Os lobos são mãos, comem outros animais e assutam pessoas."	"Salvam personagens."
7	"Os lobos são: arrepiantes e atacam pessoas. Os lobos não são amigos das pessoas."	"Eu acho que são bons em algumas histórias mas no início eu pensava que os lobos eram só maus."
8	"Maus, peludos e comilões."	"Que podem ser personagens boas ou más."
9	"O lobo é um animal selvagem e é mau."	"Os lobos é bom e crido."
10	"Era uma vez uma menina que tinha um cesto para dar à mãe porque a mãe estava doente. Mas o lobo foi tentar roubar."	"Numa história vi um lobo que salvou a menina."
11	"Eu penso que os lobos são maus porque são animais ferozes."	"O que eu penso sobre os lobos é que por vezes podem ajudar."
12	"Penso que ele é mau e feroz."	"São bons porque em algumas histórias fazem ações boas mas também podem ser maus."
13	"Os lobos são muito maus e têm dentes afiados"	"Eles às vezes são bons outras são maus porque as atitudes podem ser boas ou más."
14	"Era uma vez um lobo que comia"	"Porque são maus."

	carne de manhã.”	
15	“Penso que o lobo é mau porque come pessoas.”	“Os lobos podem ser maus em algumas histórias mas há lobos bons nas histórias, os bons não fazem mal mas os maus fazem.”
16	“Os lobos uivam e caçam.”	“São bons e são maus porque fazem ações boas e más.”
17	“São muitos maus e assustadores e tem um rabo muito comprido.”	“Antes achava que eram más mas agora sei que também podem ser boas porque ajudam.”
18	“Os lobos são animais selvagens que matam pessoas e animais.”	“Eu penso que os lobos são bons porque no final das histórias eles resolvem tudo.”
19	“Os lobos das histórias não gosto porque são feios.”	“Acho que os lobos são mãos porque comem as pessoas e fazem mandrices.”
20	“São maus espertos malandros e enganão.”	“Os lobos afinal também são bons.”
21	“Roubam e matam ovelhas.”	“Era uma vez um lobo que comia animais.”
22	“São peludos e grandes.”	“São maus porque fazem mal às personagens.”
23	“Eu acho que os lobos são feios, esfomeados e come muitos tipos de animais.”	“Os lobos são personagens más, são animais muito assustadores, comem carne.”
24	“São amigáveis, muito fofinhos e brincam com os amigos.”	“Os lobos são giros e simpáticos.”
<b>Observações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 alunos no questionário final passaram a reconhecer o lobo enquanto personagem que tanto pode ser vilã, como heroica.</li> <li>- 7 alunos alteraram a sua opinião inicial face aos lobos, considerando-os no questionário final personagens heroicas.</li> <li>- 5 alunos mantiveram a opinião de que os lobos são apenas personagens vilãs.</li> </ul>	

Nota: Da autora

## Anexo T. Cenários e personagens para o projeto Histórias Mágicas



Figura T1. Elaboração dos cenários pelos alunos. Da autora



Figura T2. Cenários construídos pelos alunos. Da autora

## Anexo U. Friso cronológico – A Vassoura Mágica

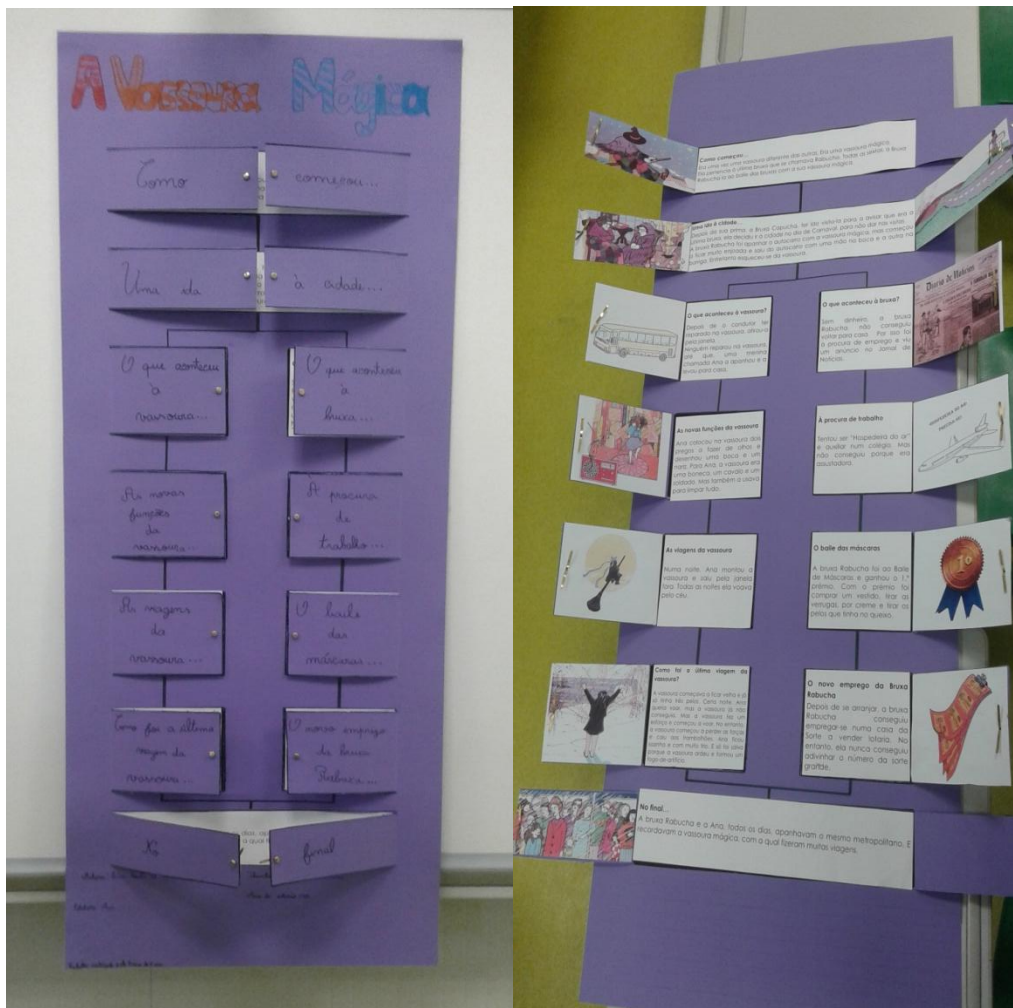


Figura U1. Friso cronológico elaborado pelos alunos. Da autora

**Anexo V. Ficha de compreensão leitora sobre o livro O Elefante cor-de-rosa**

## Ficha de leitura – O Elefante Cor-de-rosa

**Título:** \_\_\_\_\_

**Autor:** \_\_\_\_\_ **Editora:** \_\_\_\_\_

**1. Depois de ouvires a história, ordena as afirmações de acordo com os acontecimentos.**

- As asas azuis, as flores brancas, as folhas verdes e as águas claras e todos os outros elefantezinhos desapareceram, restando apenas o elefantezinho.
- Noutro planeta, fora da nossa galáxia, havia elefantes cor-de-rosa.
- Numa tarde, quando os elefantezinhos foram beber água, não conseguiram, porque a água tinha-se tornado um brilho duro e gelado.
- O cometazinho teve a ideia de o elefantezinho descer até à imaginação de uma criança, e assim nunca mais ser esquecido.
- A flor branca começou a murchar e apesar de todos os esforços dos elefantezinhos, ela acabou por morrer.
- O elefantezinho subiu para um cometa, para que este o levasse para outro planeta.

**2. Qual é a personagem principal desta história?**

\_\_\_\_\_

**3. Quem é que ajudou o elefantezinho cor-de-rosa?**

\_\_\_\_\_

**4. Onde é que aterrou o elefantezinho cor-de-rosa?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

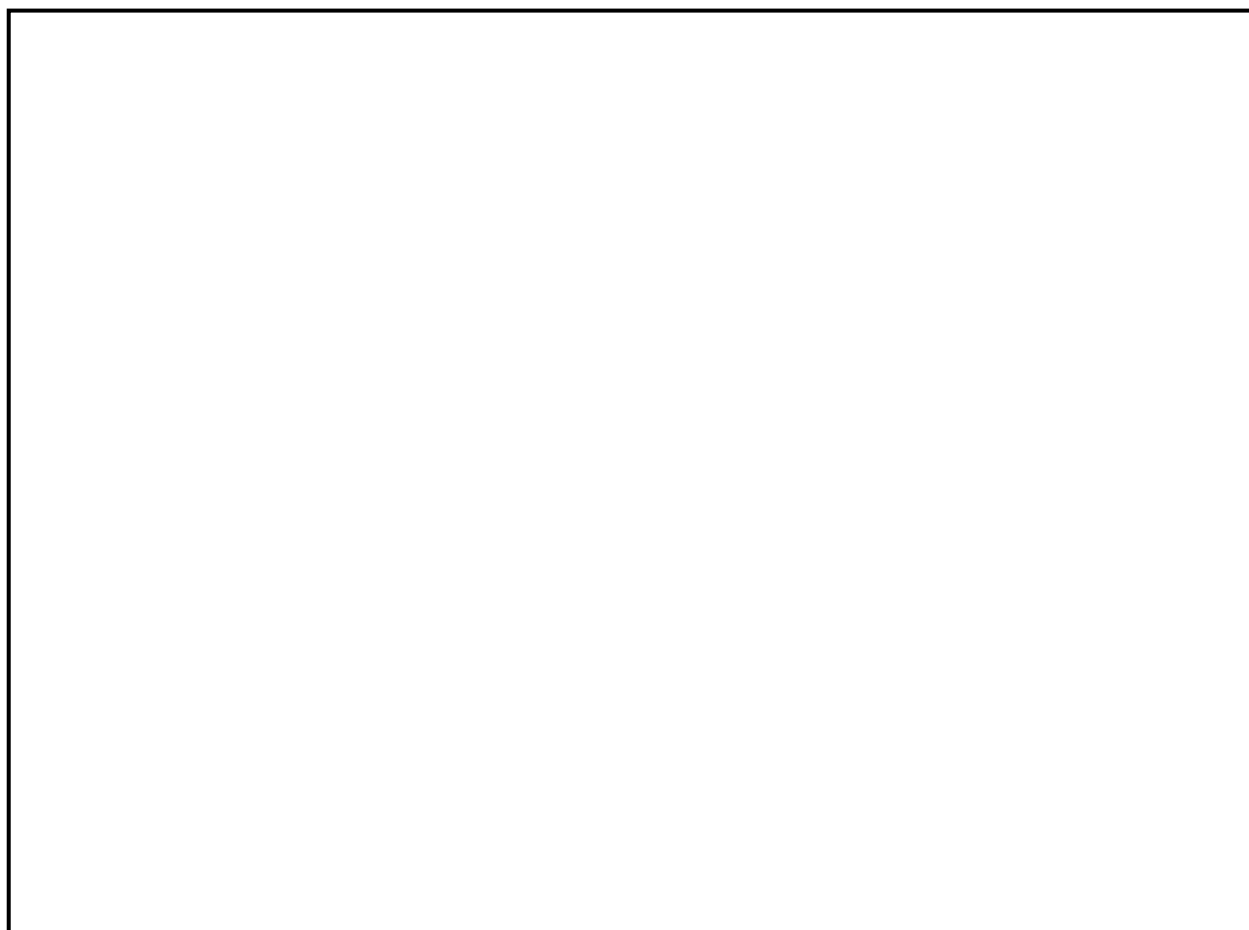
## Ficha de leitura – *O Elefante Cor-de-rosa*

### **5. Lê o excerto do texto com atenção:**

“Viviam em florestas dum verde muito verde, entre pássaros azuis e manhãs de cristal, sem atmosfera.

As folhas agitavam contentamento, as flores brancas, as flores eram todas brancas de tanto luar, pareciam rir e os pássaros prolongavam, no seu canto, o eco de tanta felicidade. Todos os dias, sempre, havia festa. Todos os dias em águas límpidas os elefantezinhos bebiam arco-íris e as estrelas, quando vinham banhar-se e matar a sede”.

#### **5.1. Elabora a ilustração do excerto que acabaste de ler.**



# Anexo W. Grelha de observação de Matemática – Avaliação Final

Tabela W1

Grelha de observação de Matemática

Domínio	Metas	Números																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Números e Operações	<b>Sistema de numeração decimal</b>																										
	Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem Questão 12 (caderno 2)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	<b>Adição e subtração</b>																										
	Saber de memória a soma de quaisquer números de um algarismo Questão 9 (caderno 2)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Subtrair fluentemente números naturais até 20. Questão 9 (caderno 2)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo. Questão 10 (caderno 1)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Subtrair dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo. Questão 10 (caderno 1)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar. Questão 5, 13, 15 (caderno 1)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	<b>Multiplicação</b>																										
	Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5. Questão 3 (caderno 2)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
<b>Divisão inteira</b>																											
Utilizar adequadamente os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte», relacionando-os com o dobro, o triplo, o quádruplo e o quántuplo. Questão 15.2 (caderno 1)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
<b>Sequências e regularidades</b>																											
Resolver problemas envolvendo a determinação de uma lei de formação compatível com uma sequência parcialmente conhecida. Questão 11 (caderno 1)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
OTD	<b>Representação de dados</b>																										
	Construir e interpretar gráficos de barras Questão 6.1. (caderno 2)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

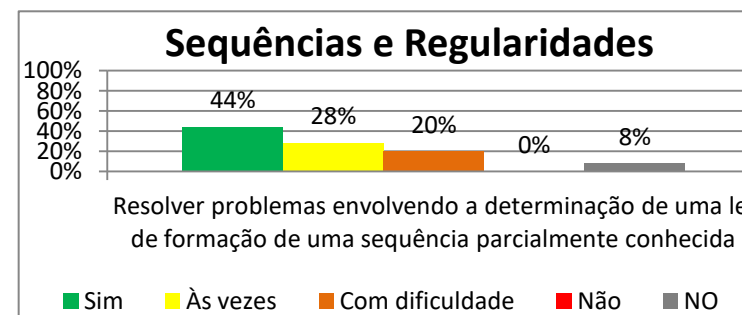
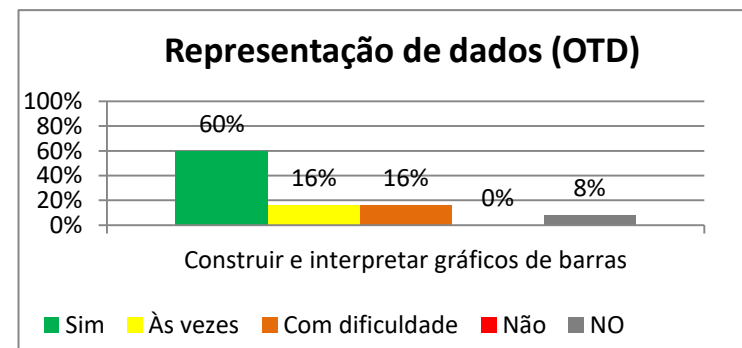
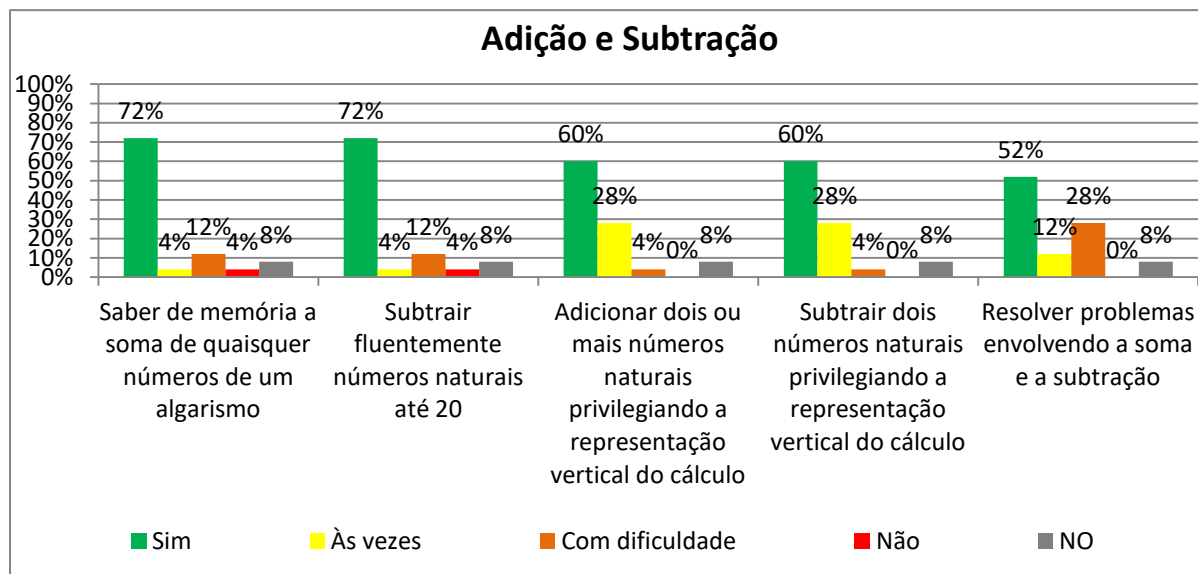
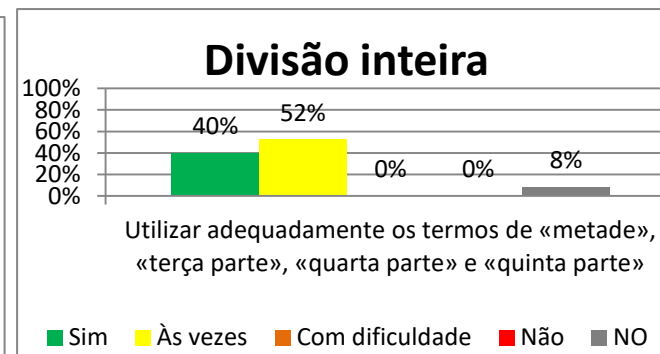
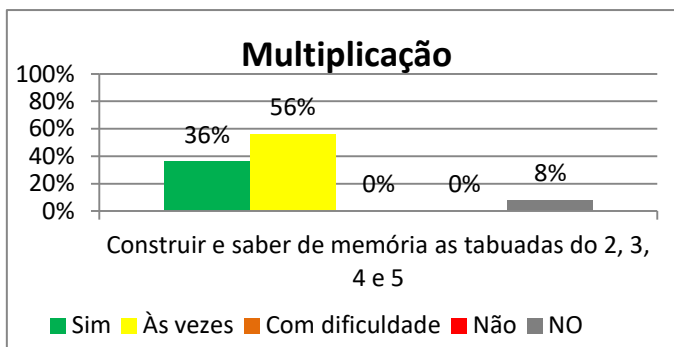
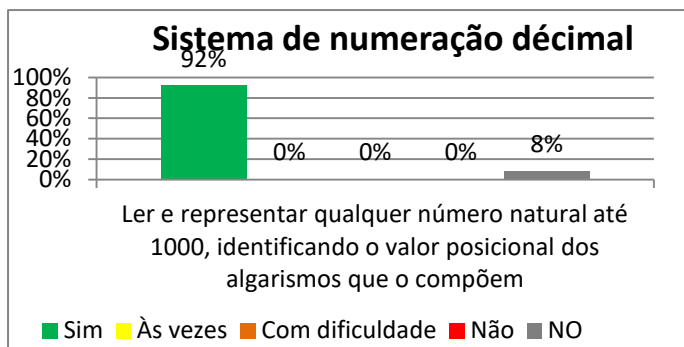


Figura W1. Avaliação final dos alunos na área disciplinar de matemática. Retirado das grelhas de observação

Tabela W2.

Grelha de registo: cálculo mental

Semanas \ Alunos	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7
1	14	13	7		12	10	12
2	14	15	15	12	12	15	13
3	5	14	8	12	4	7	8
4	15	14	15	10	12	13	13
5	11	9	14	11	15	7	7
6	10	14	13	8	9	7	8
7	14			12	11	12	9
8	13	15	13	11	12	13	6
9		15	14	9	9	14	10
10	14	14	14	14	14	12	10
11	7				5	5	4
12	15	15	13	14	14	12	10
13	11	14	13	10	8	11	4
14	4	5	1	0	1	0	1
15	15	15	15	15	14	15	15
16	11	14	13		12	14	14
17	15	15	14		13	14	12
18	8	15	8	7	5	9	6
19				4			4
20	14	15	14	15	8	10	12
21	12	13	9	9	8	13	10
22	6	14	11	12	10	12	7
23	15	15	15	15	12	15	13
24	14	14	14	8	8	13	7
25							

Legenda:

- 15 certas
- 14 a 8
- 0 a 8 certas
- Não realizou

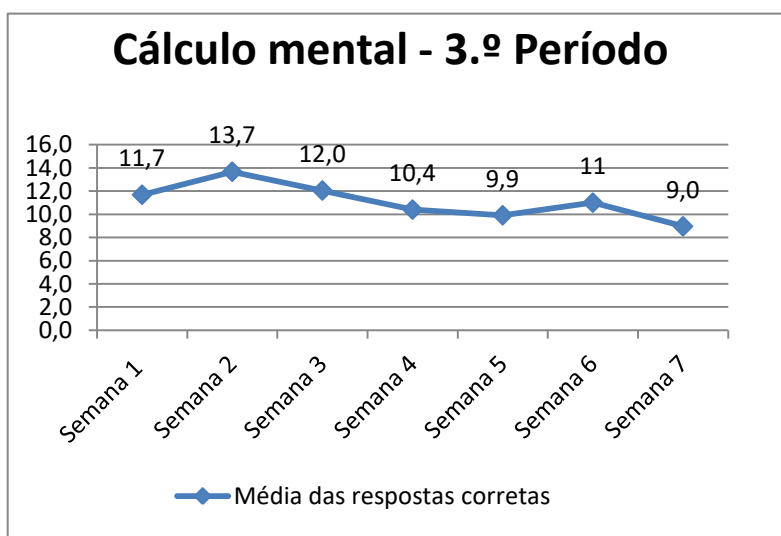


Figura W2. Gráfico com média das respostas corretas na rotina de cálculo mental. Retirado das grelhas de observação

Tabela W3.

Grelha de registo: concurso da tabuada

Semanas	06/04	12/04	19/04	26/04	03/05	10/05	17/05
Alunos							
1	Passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou	Passou	Não passou
2	Passou	Não passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
3	Não passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
4	Passou	Não passou	Passou	Passou	Passou	Passou	Passou
5	Passou	Passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou
6	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
7	Passou	Não realizou	Não realizou	Não passou	Passou	Não passou	Não passou
8	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Não passou	Não passou
9	Passou	Não passou	Passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou
10	Passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou	Não passou
11	Passou	Não realizou	Não passou	Não realizou	Não passou	Não passou	Não passou
12	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
13	Passou	Passou	Não passou	Não passou	Passou	Não passou	Não passou
14	Passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou
15	Passou	Não passou	Passou	Passou	Passou	Passou	Passou
16	Passou	Não passou	Não passou	Não realizou	Não passou	Não passou	Passou
17	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
18	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
19	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não passou	Não realizou	Não passou
20	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
21	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Passou	Não passou
22	Passou	Passou	Não passou	Não passou	Passou	Não passou	Não passou
23	Passou	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Não passou
24	Passou	Passou	Passou	Não passou	Passou	Não passou	Não passou
25	Não realizou	Não realizou	Não realizou	Não realizou	Não realizou	Não realizou	Não realizou

**Legenda:**

- Passou
- Não passou
- Não realizou

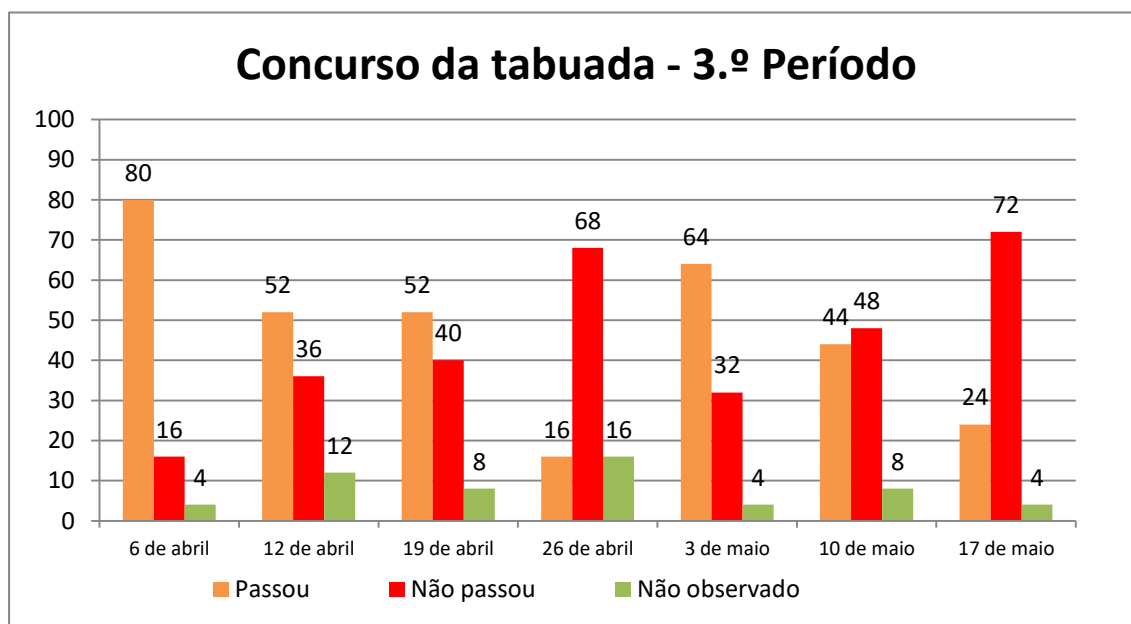


Figura W3. Gráfico com média das respostas corretas na rotina de cálculo mental. Retirado das grelhas de observação

## Anexo X. Resultados das fichas de avaliação do 2.º e 3.º Período

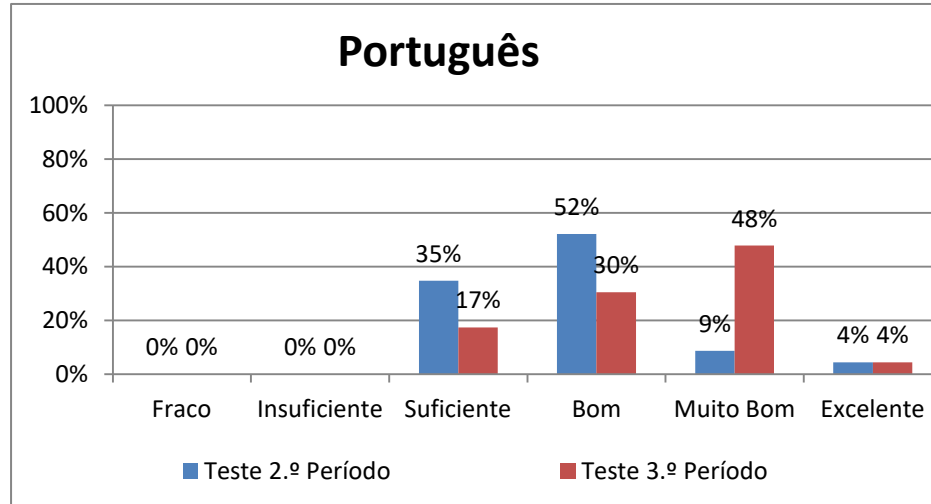


Figura X1. Gráfico com as notas dos alunos nas fichas de avaliação de Português. Da autora

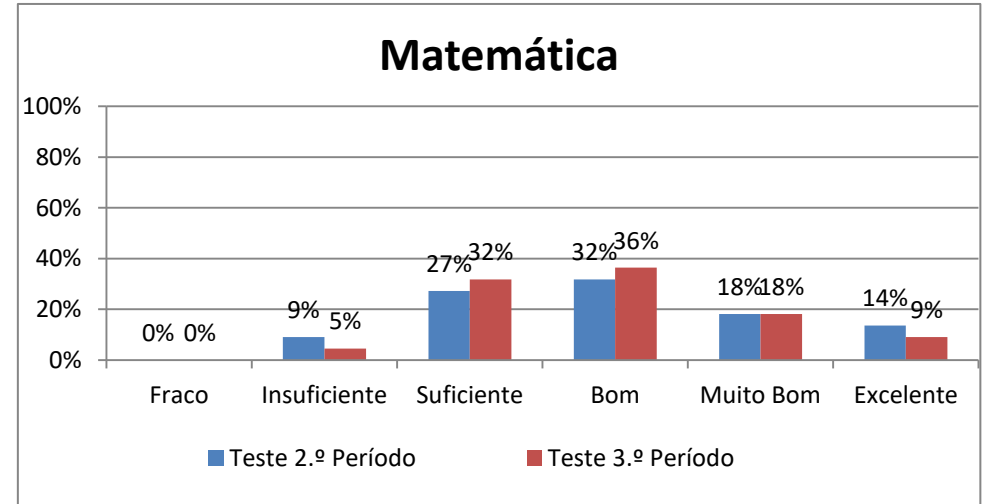


Figura X2. Gráfico com as notas dos alunos nas fichas de avaliação de Matemática. Da autora

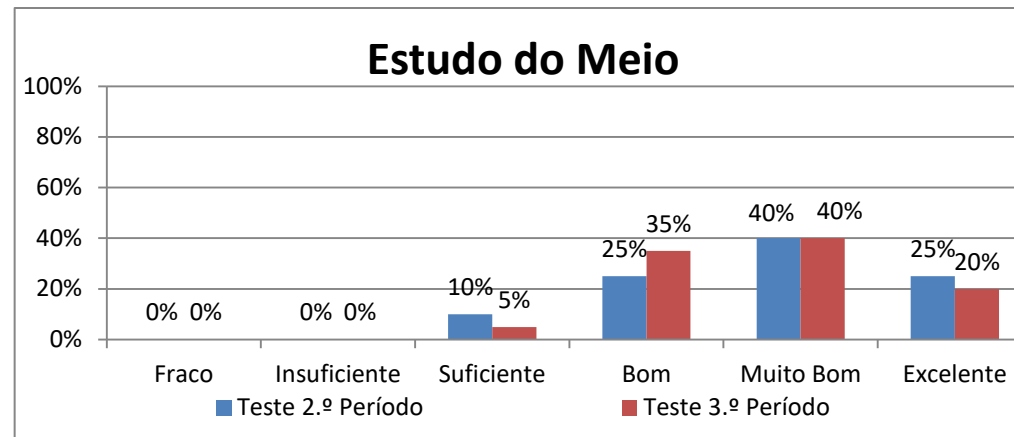







Figura X3. Gráfico com as notas dos alunos nas fichas de avaliação de Estudo do Meio. Da autora

# Anexo Y. Grelhas de observação de Português – Avaliação Final

Tabela Y1

Grelha de observação de Português

Critérios	Números	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
	<b>Compreensão Textual</b>																										
Responde às questões colocadas																											
Ordena os acontecimentos																											
<b>Oralidade</b>																											
Referir o essencial de textos ouvidos																											
<b>Conhecimento explícito da língua</b>																											
Identifica verbos																											
Classifica sílabas																											
Classifica palavras																											
Coloca por ordem alfabética																											
Identifica a forma e tipo de frases																											
Identifica campo lexical e família de palavras																											
Identifica o plural																											
Identifica nomes																											
Identifica adjetivos																											
<b>Casos ortográficos</b>																											
Identifica os determinantes																											
Aplica corretamente o x/ch																											
Aplica corretamente o c/ç																											
<b>Escrita</b>																											
Escreve texto obedecendo à estrutura																											

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Não observado
	Realiza com muita dificuldade		

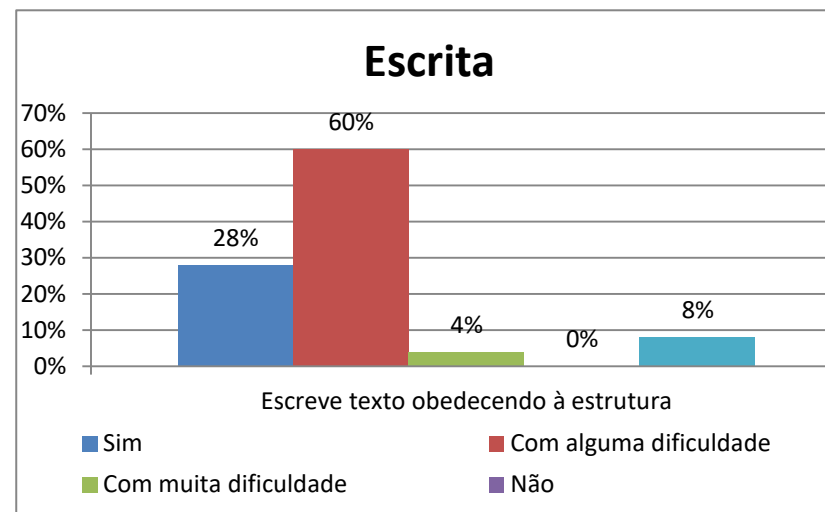
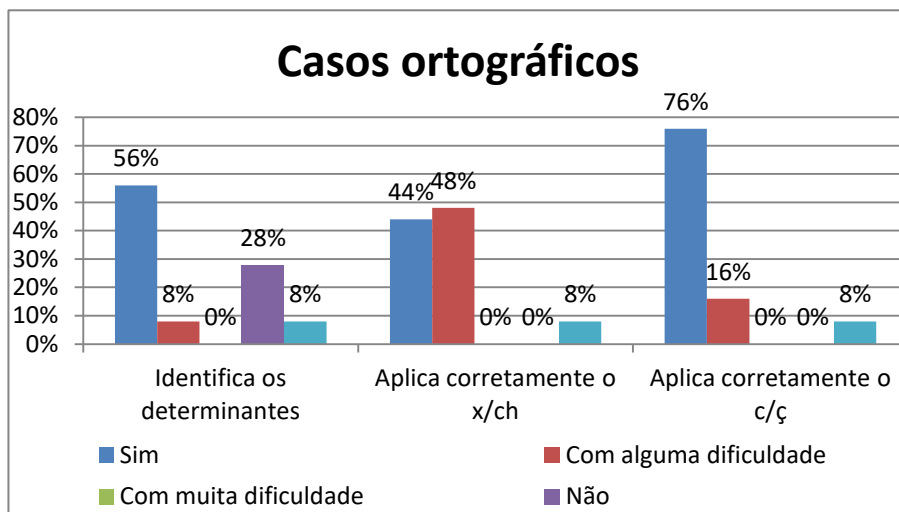
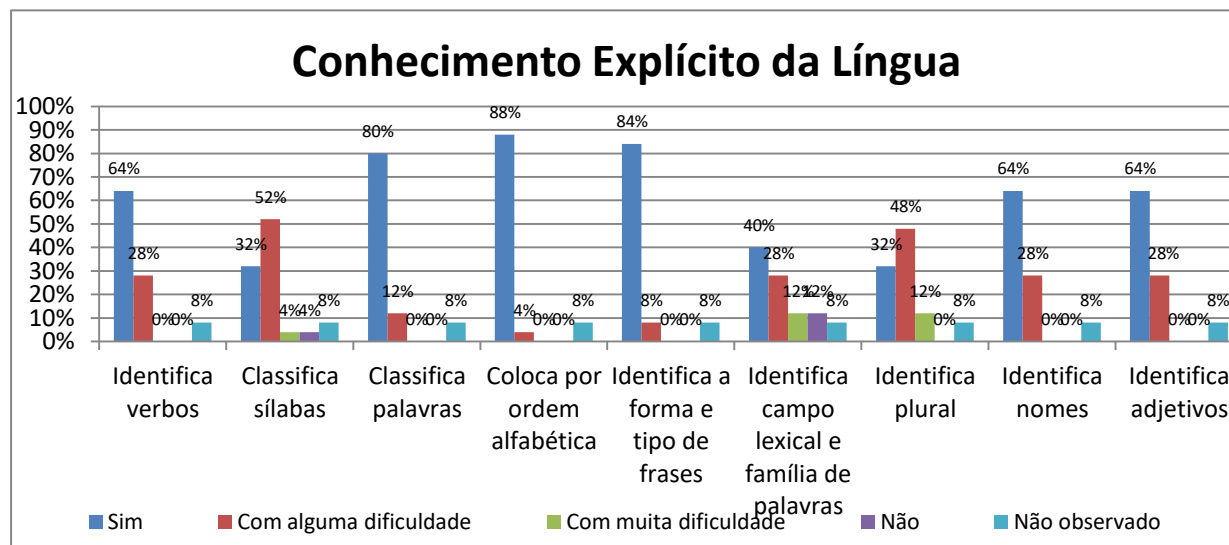
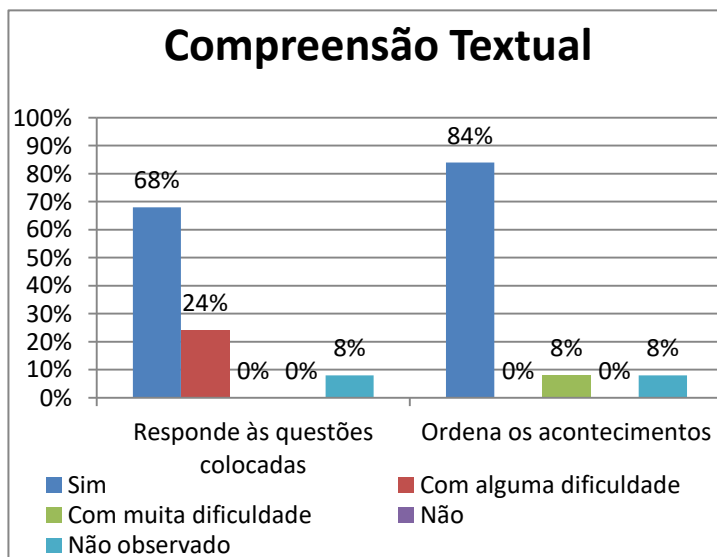


Figura Y1. Avaliação final dos alunos na área disciplinar de Português. Retirado das grelhas de observação



Tabela Y3.

Grelha de registo: ortografia

Semanas Alunos	07/04	14/04	21/04	28/04	05/05	13/05	20/05
1	16		5	6	15		7
2	5	3	3	2	2	2	2
3	4	3	1	2	3	1	3
4	6	0	0	0	2		2
5	8	7		9	14	10	12
6	5	5	4		4	3	2
7	5		1	0	1	1	2
8	0	5	3		9	2	4
9	7	6	4	3	4	3	5
10	8	7	9	6		7	6
11	16	13			22	10	19
12	3		0		1	3	2
13	6	6	5	6	6	4	4
14	10			10	13	13	10
15	6	2	1	0	2	0	2
16	5	6	6	2	4	3	6
17		1	0		0	0	0
18	5	9	5	4	9		3
19							
20	0	4	2	3	3	4	2
21	1	1	3	2	3	2	2
22	5	10	8	5	10	12	8
23	4	3	1	2	0	2	2
24	6	3	3	2	5	3	5
25							

Legenda:

- 0 a 3 erros
- 3 a 8 erros
- Mais de 8 erros
- Não realizou

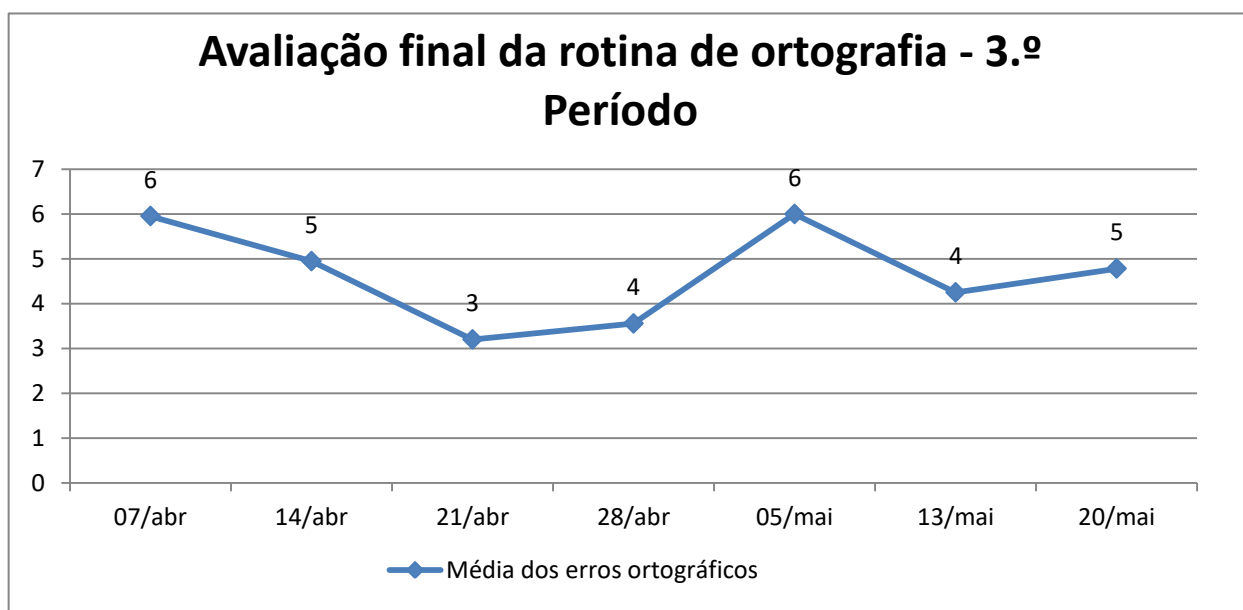







Figura Y3. Gráfico com o registo da avaliação da leitura. Retirado das grelhas de observação

Tabela Y4.  
Grelha de registo: escrita (avaliação inicial)

TEXTOS INDIVIDUAIS AVALIAÇÃO INICIAL																											
Indicadores	Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
	<b>SITUAÇÃO INICIAL</b>																										
Apresenta as personagens no início da história																											
Refere o local onde se passa a história (onde)																											
Refere a altura em que se passa a história (quando)																											
Apresenta a situação inicial																											
<b>PROBLEMA</b>																											
Cria um acontecimento inesperado na história																											
Refere quem foi o responsável pelo acontecimento inesperado																											
<b>RESOLUÇÃO</b>																											
Indica a personagem que resolveu o problema																											
Indica a solução que a personagem encontrou para resolver o problema																											
<b>SITUAÇÃO FINAL</b>																											
Refere o que aconteceu às personagens das histórias																											
Apresenta um final para a história																											
<b>PARÁGRAFOS</b>																											
Faz parágrafos																											
<b>DIALOGOS</b>																											
Respeita as regras de formação de diálogos																											
<b>PONTUAÇÃO</b>																											
Utiliza corretamente sinais de pontuação																											

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Não observado
	Realiza com muita dificuldade		

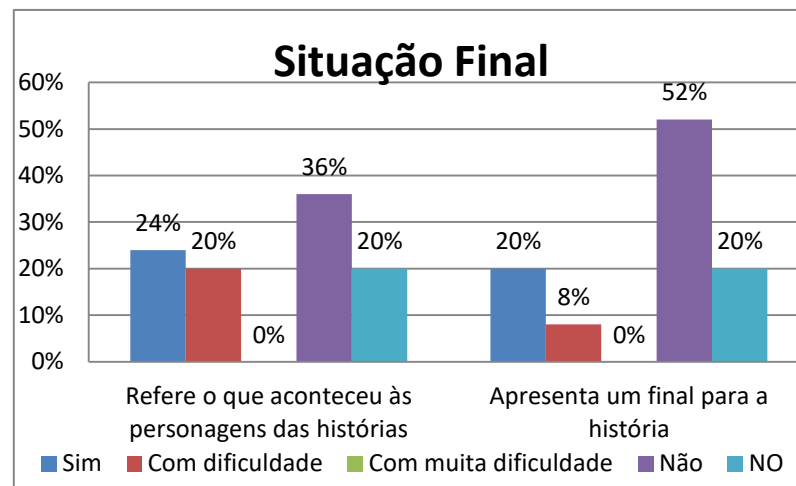
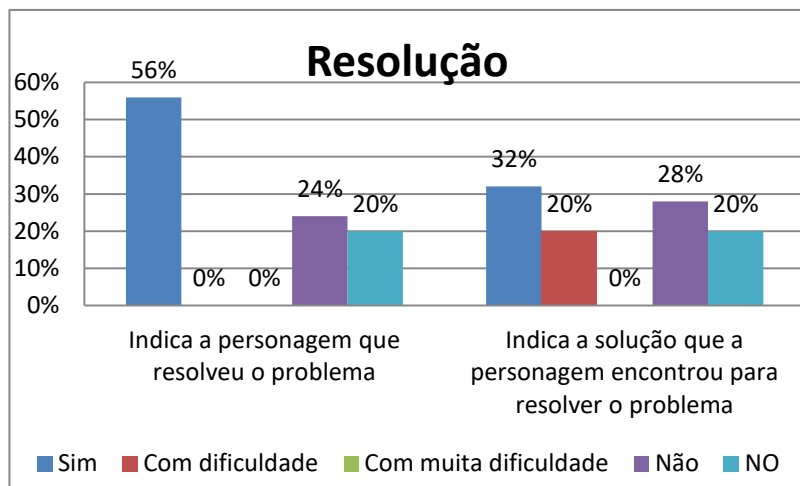
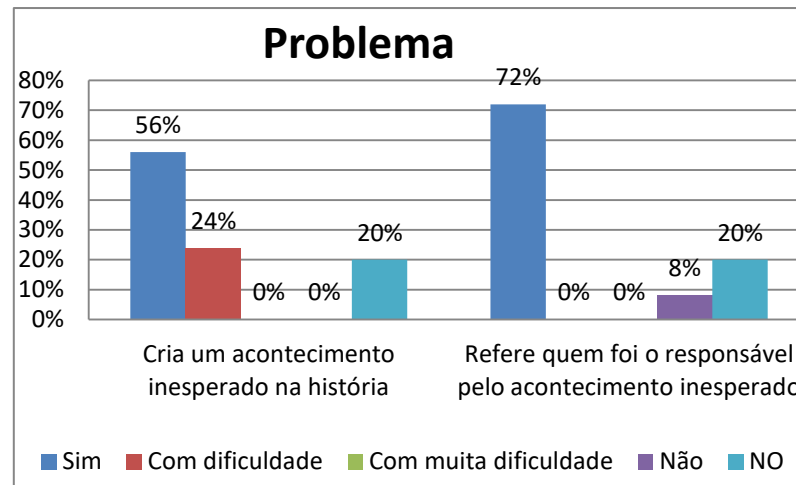
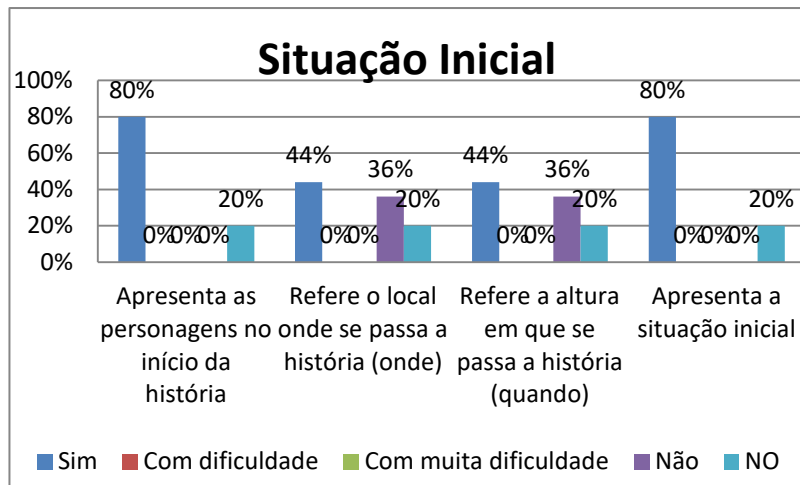







Figura Y4. Gráfico com o registo da avaliação da escrita. Retirado das grelhas de observação

Tabela Y5. Grelha de registo: escrita avaliação final

TEXTOS INDIVIDUAIS AVALIAÇÃO FINAL																											
Indicadores	Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
	<b>SITUAÇÃO INICIAL</b>																										
Apresenta as personagens no início da história																											
Refere o local onde se passa a história (onde)																											
Refere a altura em que se passa a história (quando)																											
Apresenta a situação inicial																											
<b>PROBLEMA</b>																											
Cria um acontecimento inesperado na história																											
Refere quem foi o responsável pelo acontecimento inesperado																											
<b>RESOLUÇÃO</b>																											
Indica a personagem que resolveu o problema																											
Indica a solução que a personagem encontrou para resolver o problema																											
<b>SITUAÇÃO FINAL</b>																											
Refere o que aconteceu às personagens das histórias																											
Apresenta um final para a história																											
<b>PARÁGRAFOS</b>																											
Faz parágrafos																											
<b>DIALOGOS</b>																											
Respeita as regras de formação de diálogos																											
<b>PONTUAÇÃO</b>																											
Utiliza corretamente sinais de pontuação																											

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Não observado
	Realiza com muita dificuldade		

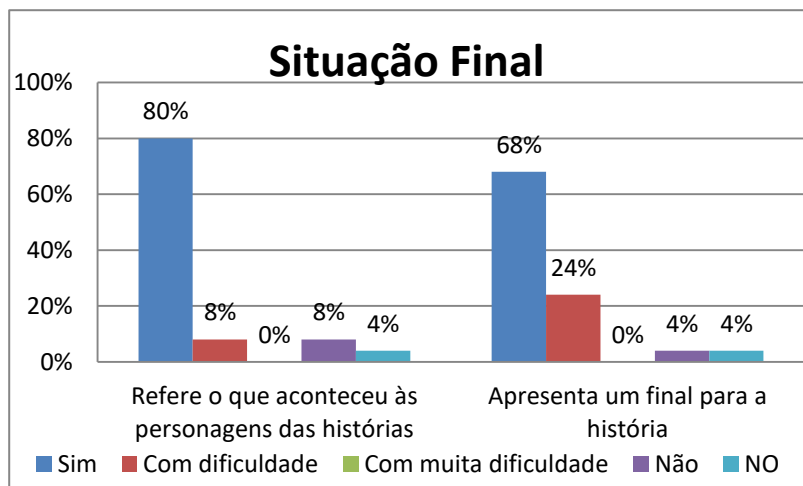
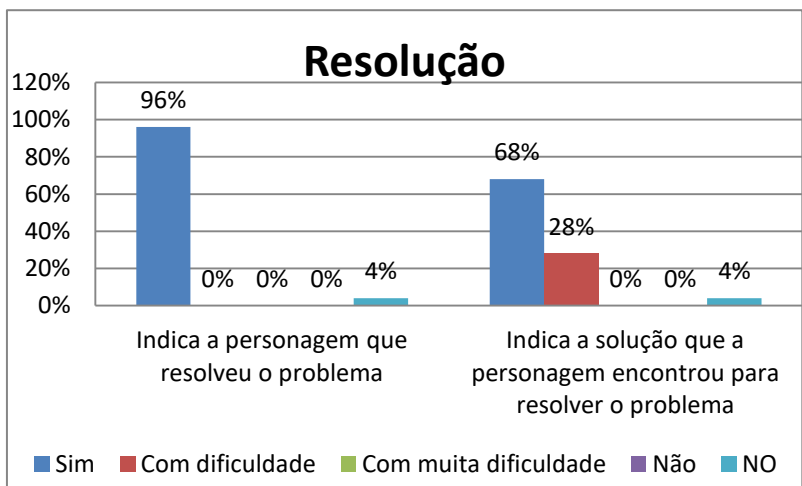
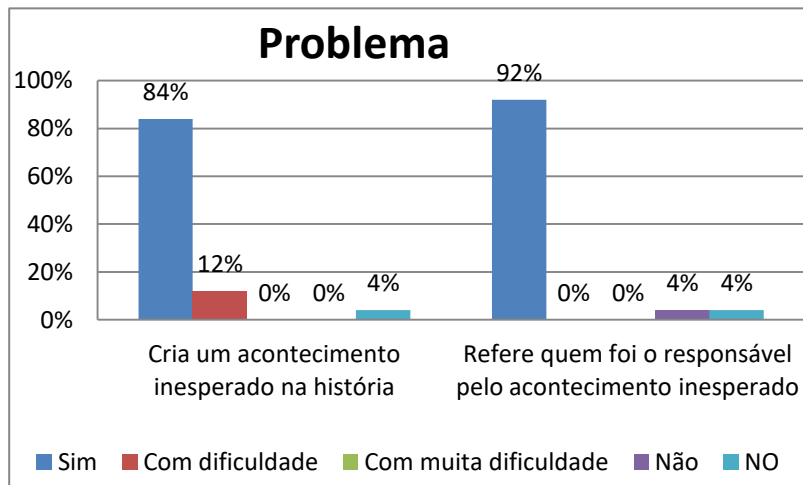
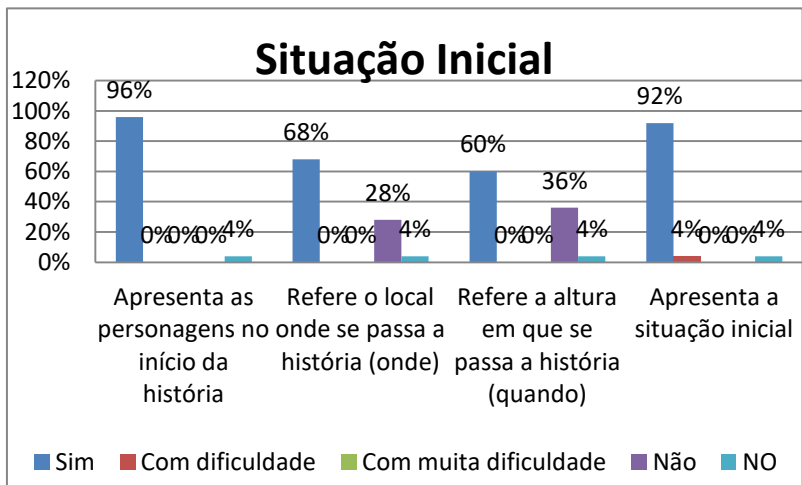







Figura Y5. Gráfico com o registo da avaliação da escrita. Retirado das grelhas de observação

## Anexo Z. Grelha de observação de Estudo do Meio

Tabela Z1.

Grelha de observação de Estudo do Meio

Domínio	Número	Metas																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
À descoberta de si mesmo	O passado longínquo da criança																											
	Reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano Questão 1																											
	Identificar o ano comum e o ano bissexto Questão 1																											
	O seu corpo																											
	Localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos Questão 3																											
	A saúde do seu corpo																											
Conhecer normas de higiene alimentar (identificação de alimentos indispensáveis a uma vida saudável) Questão 2																												
À descoberta do ambiente natural	Os seres vivos do seu ambiente																											
	Conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos) Questão 4																											
	Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar) Questão 7																											
	Reconhecer características externas de alguns animais Questão 8																											
	Identificar dados sobre o modo de vida de alguns animais Questão 7																											
	Os meios de comunicação																											
	Distinguir diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade Questão 9																											
Distinguir comunicação pessoal e social Questão 10																												

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		
	Realiza com muita dificuldade		Não observado

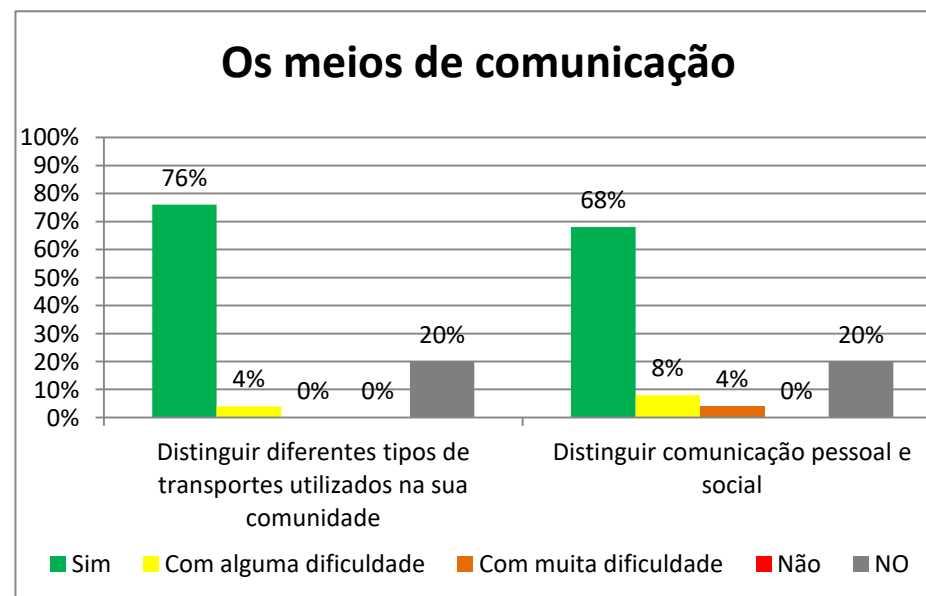
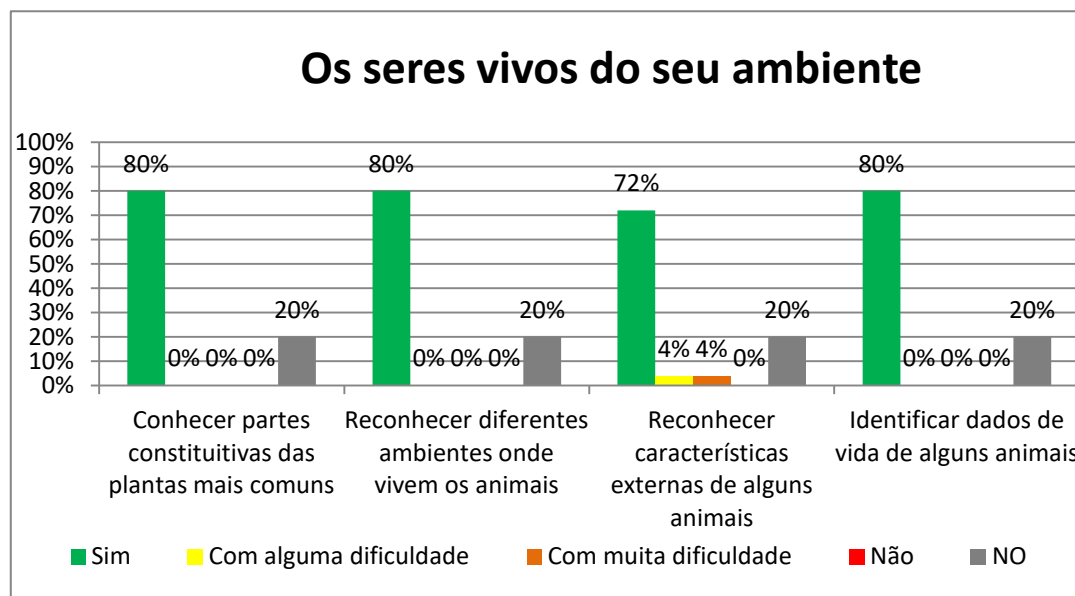
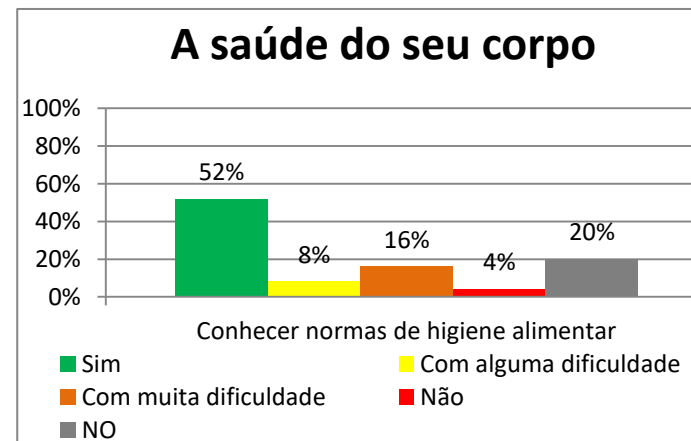
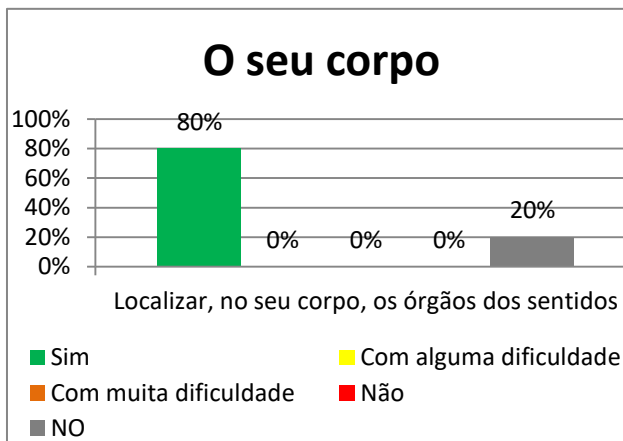
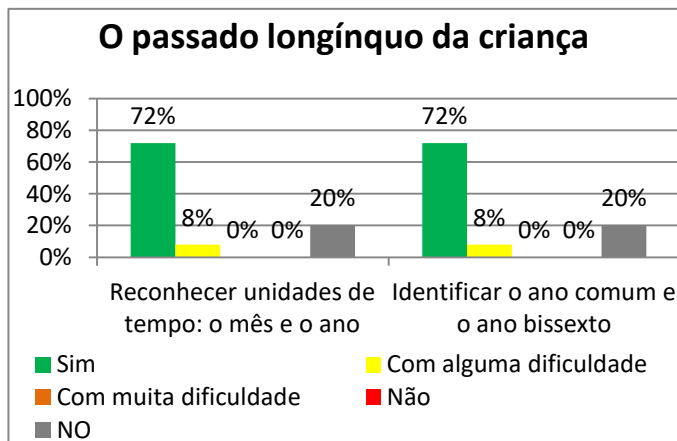


Figura Z1. Avaliação final dos alunos na área disciplinar de Estudo do Meio. Retirado das grelhas de observação

## Anexo AA. Grelha de observação de Expressões

Tabela AA1

Grelha de observação de Música

Blocos	Número	Metas																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
BLOCO 1 Jogos de exploração	Experimentar sons vocais																									
	Experimentar percussão corporal																									
BLOCO 2 Experimentação, desenvolvimento e criação musical	Identificar sons isolados do meio próximo e da natureza																									
BLOCO 3 Expressão e criação musical	Utilizar a voz para produzir sons																									
	Utilizar a percussão corporal para produzir sons																									
	Inventar texturas/ambientes sonoros																									
	Utilizar texturas/ambientes sonoros em dramatizações																									
	Organizar sequências sonoras para sequência de movimentos																									

Tabela AA2






Grelha de observação de Teatro

Blocos	Número	Metas																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
BLOCO 1 Jogos de exploração	Experimentar maneiras diferentes de produzir sons																									
	Reproduzir sons do meio ambiente																									
	Aliar a emissão sonora com gestos/movimentos																									
	Utilizar fantoches																									
BLOCO 2 Jogos dramáticos	Experimentar dizer um texto lendo-o																									

Tabela AA3

Grelha de observação de Expressão Plástica






Blocos	Número	Metas																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
BLOCO 1 Descoberta e organização progressiva de volumes	Construir fantoches	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
BLOCO 2 Descoberta e organização progressiva de superfícies	Explorar as possibilidades de técnicas de lápis de cor e feltros	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Ilustrar de forma pessoal	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Desenhar cenários	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
	Pintar, em grupo, sobre papel A3	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade
	Pintar cenários	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Não observado
	Realiza com muita dificuldade		

## Anexo BB. Grelha de observação das Competências Sociais – Avaliação Final

Tabela BB1 Grelha de observação das Competências Sociais

Número	Competências																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
<b>Cumprir as regras de funcionamento da sala de aula</b>																										
Mantém o silêncio durante a realização do trabalho	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Coloca o dedo no ar para participar	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Espera pela sua vez de falar	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Cuida do material da sala de aula	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com muita dificuldade
<b>Trabalhar de forma cooperativa</b>																										
Participa em atividades com os colegas	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Pede e aceita ajuda do professor	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza
Pede e aceita ajuda dos colegas	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza
Partilha o material com os colegas	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Mostra-se disponível para auxiliar os colegas	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
<b>Realizar as atividades de forma autônoma</b>																										
Empenha-se nas atividades que realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Realiza autonomamente as atividades	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
<b>Participar ativamente na dinâmica da turma</b>																										
Participa por iniciativa própria	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Participa quando solicitado	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Exprime-se de forma clara e audível	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Partilha dúvidas e ideias com os colegas	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Revela pertinência nas suas intervenções	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
<b>Respeitar-se a si próprio e aos outros</b>																										
Procura resolver os conflitos de uma forma amigável	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Respeita os colegas	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza
Respeita a professora	Realiza com dificuldade	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza	Realiza

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Não observado
	Realiza com muita dificuldade		

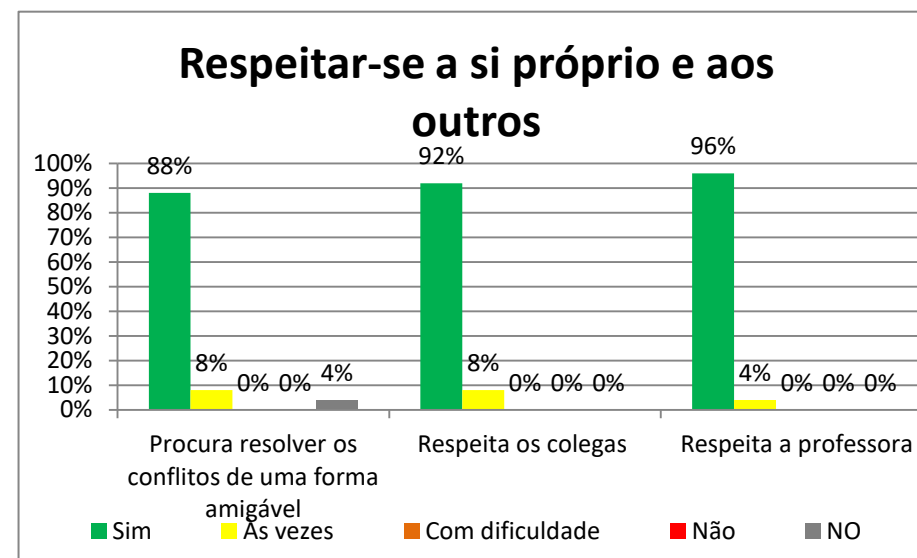
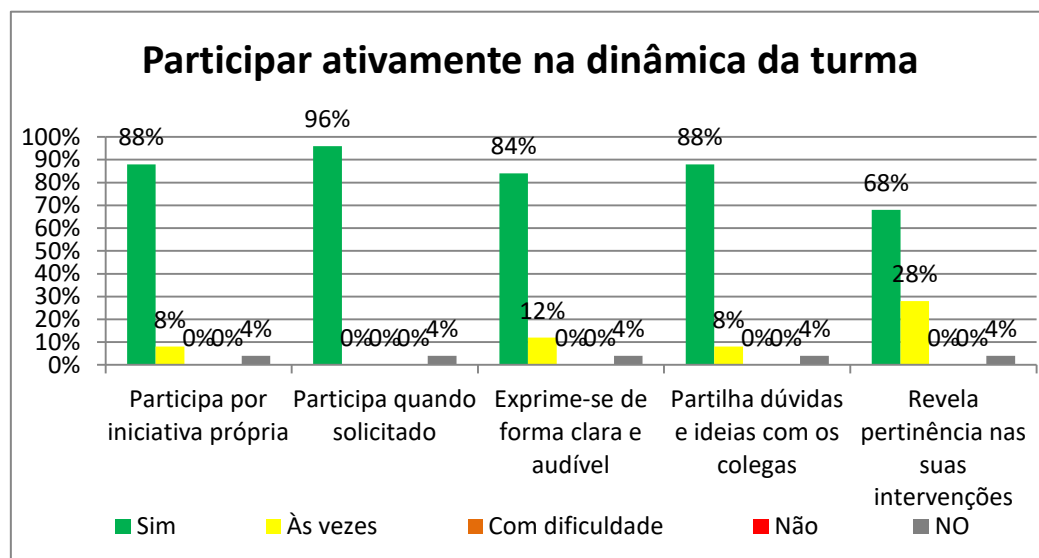
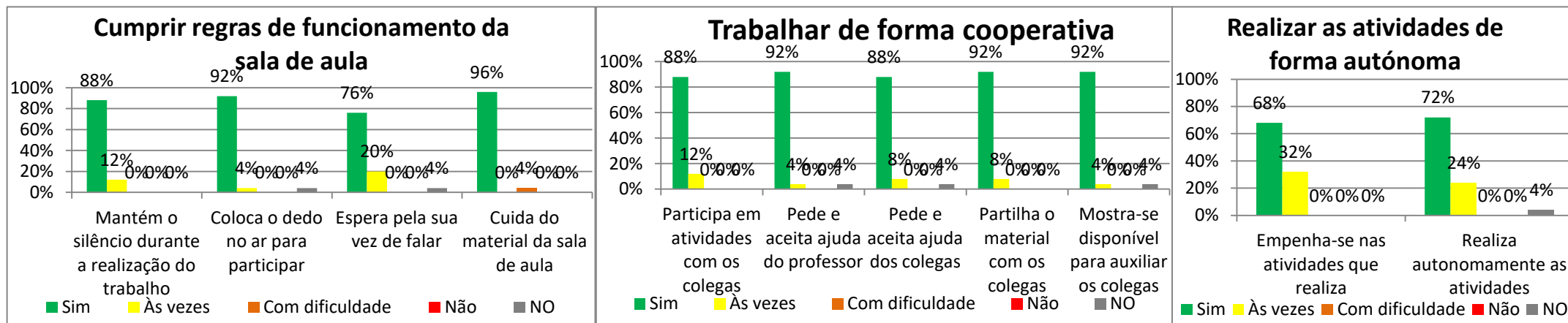


Figura BB1. Avaliação final dos alunos nas Competências Sociais. Retirado das grelhas de observação

# Anexo CC. Grelhas de observação – Objetivos Gerais

Tabela CC1

Grelha de observação dos Objetivos Gerais – Avaliação Inicial

AVALIAÇÃO INICIAL DOS OBJETIVOS GERAIS																										
Número																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
<b>DESENVOLVER A COMPREENSÃO LEITORA</b>																										
Responde corretamente a questões a partir da análise dos textos/enunciados																										
Identifica o assunto ou tema do texto																										
Inferir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto																										
<b>DESENVOLVER A COMPETÊNCIA ESCRITA, PRIVILEGIANDO A COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA</b>																										
Escreve com correção ortográfica																										
Produz textos com coerência e coesão textual																										
<b>DESENVOLVER A CAPACIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b>																										
Interpreta os dados presentes no problema																										
Identifica a(s) operação(ões) a utilizar																										
Recorre a diferentes estratégias na resolução de problemas																										
<b>DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LITERÁRIA</b>																										
Lê obras de literatura para a infância																										
Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história																										
Altera características de algumas personagens																										
Escreve textos respeitando a estrutura do gênero literário conto maravilhoso																										

<span style="color: green;">■</span>	Realiza	<span style="color: red;">■</span>	Não realiza
<span style="color: yellow;">■</span>	Realiza com dificuldade	<span style="color: orange;">■</span>	Realiza com muita dificuldade
<span style="color: gray;">■</span>	Não observado		

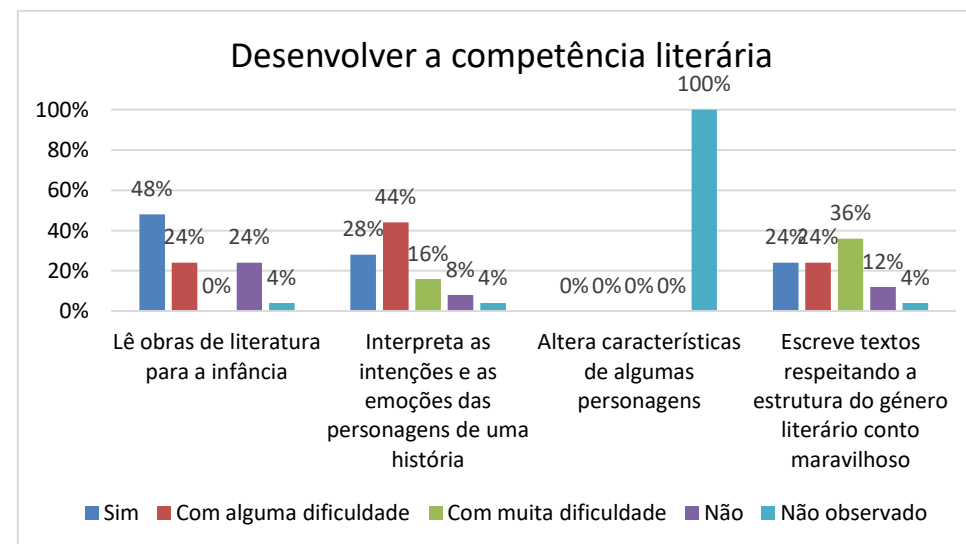
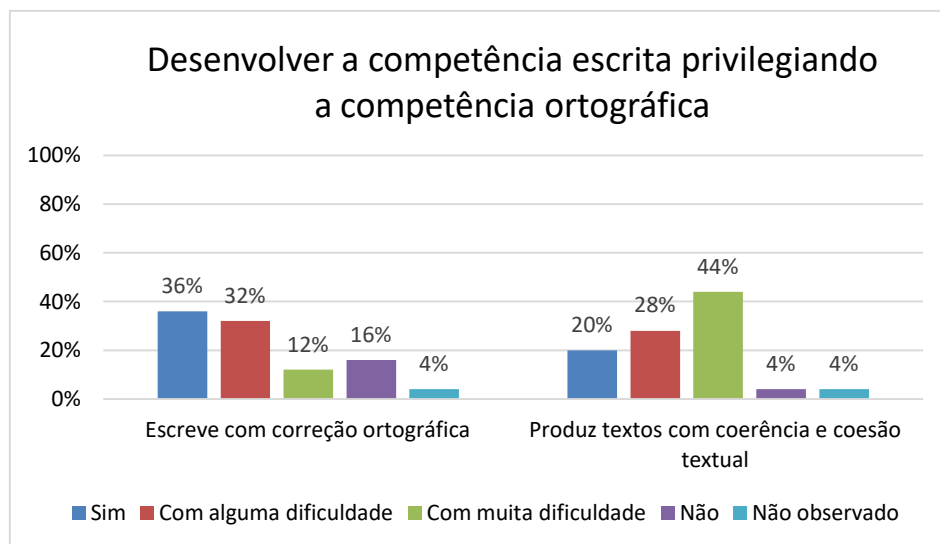
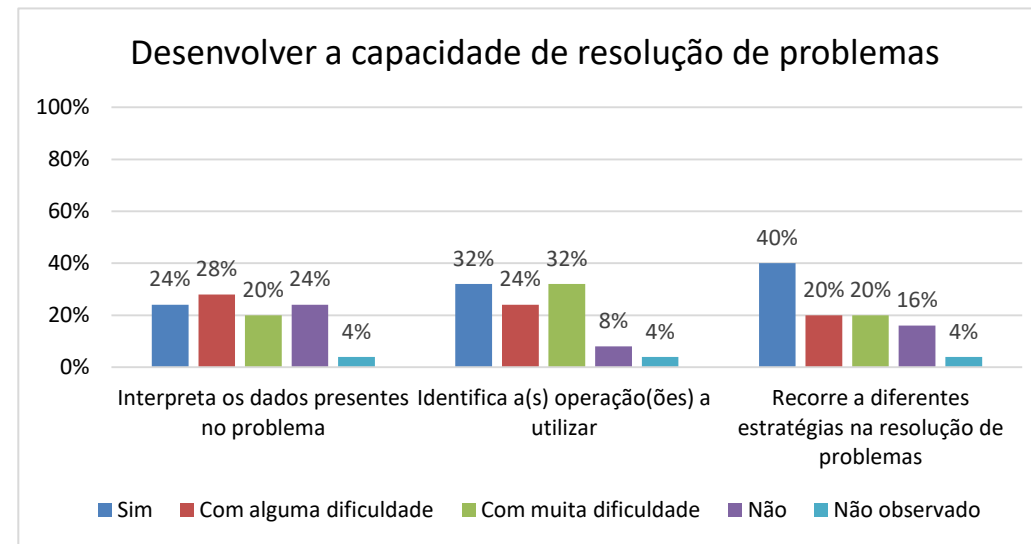
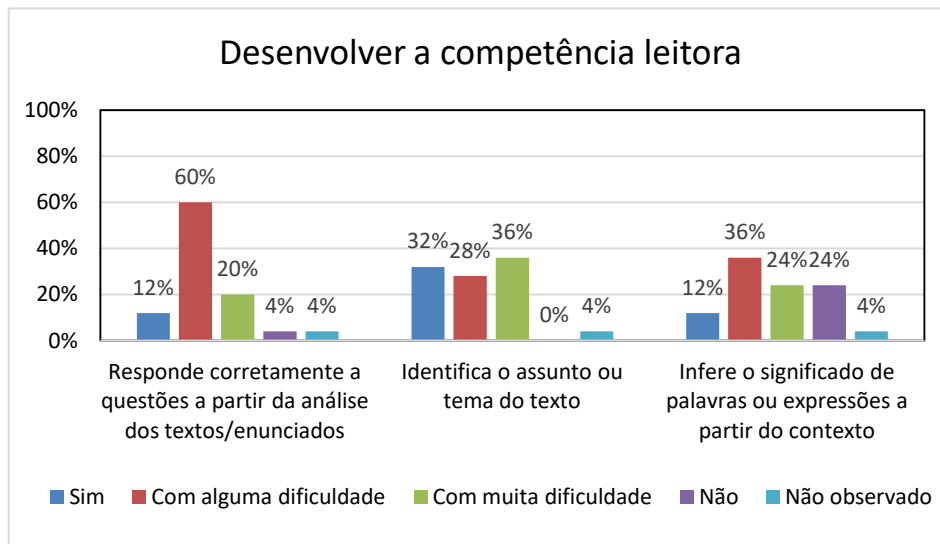








Figura CC1. Avaliação inicial dos Objetivos Gerais. Retirado das grelhas de observação

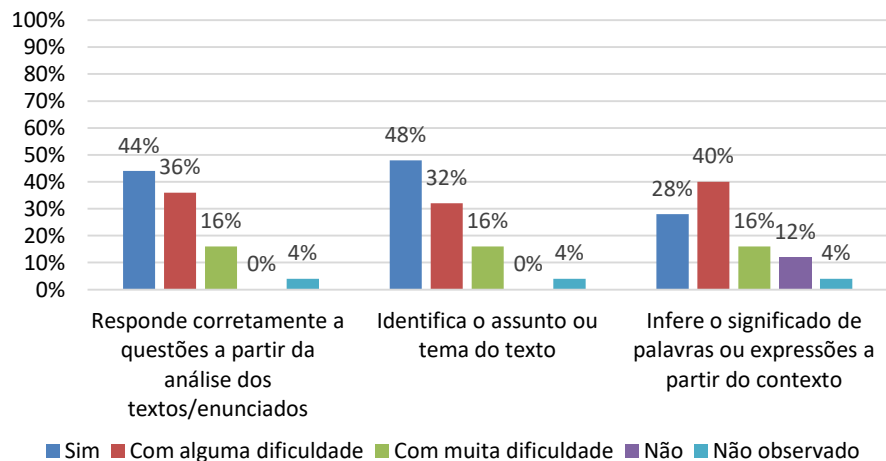
Tabela CC2

Grelha de observação dos Objetivos Gerais – Avaliação Inicial

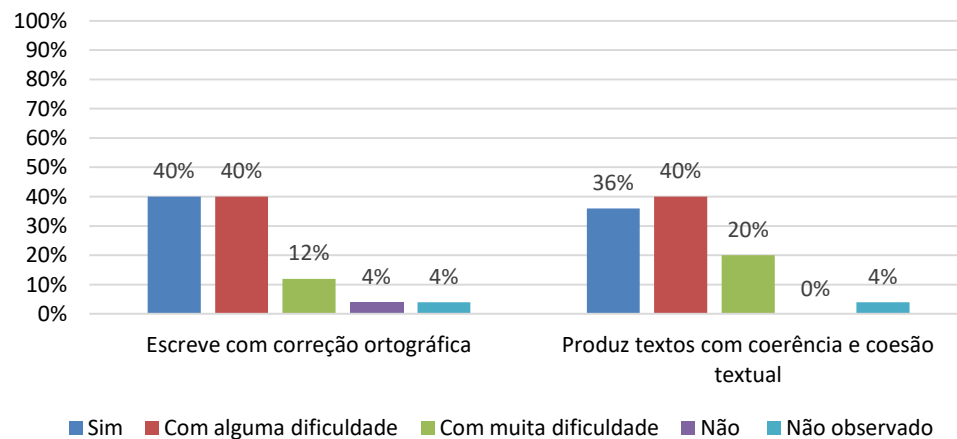
AVALIAÇÃO FINAL DOS OBJETIVOS GERAIS																										
Competências	Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	<b>DESENVOLVER A COMPREENSÃO LEITORA</b>																									
Responde corretamente a questões a partir da análise dos textos/enunciados																										
Identifica o assunto ou tema do texto																										
Inferir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto																										
<b>DESENVOLVER A COMPETÊNCIA ESCRITA, PRIVILEGIANDO A COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA</b>																										
Escreve com correção ortográfica																										
Produz textos com coerência e coesão textual																										
<b>DESENVOLVER A CAPACIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b>																										
Interpreta os dados presentes no problema																										
Identifica a(s) operação(ões) a utilizar																										
Recorre a diferentes estratégias na resolução de problemas																										
Apresenta as diferentes estratégias utilizadas na resolução de problemas																										
<b>DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LITERÁRIA</b>																										
Lê obras de literatura para a infância																										
Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história																										
Altera características de algumas personagens																										
Escreve textos respeitando a estrutura do gênero literário conto maravilhoso																										

	Realiza		Não realiza
	Realiza com dificuldade		Realiza com muita dificuldade
	Realiza com muita dificuldade		Não observado

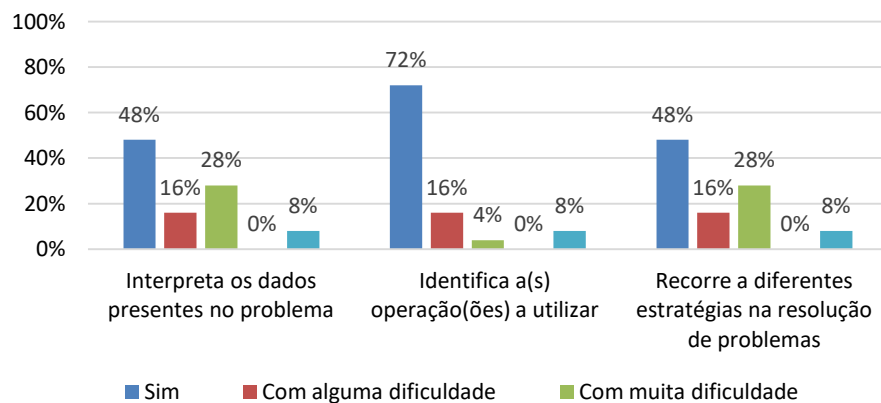
### Desenvolver a compreensão leitora



### Desenvolver a competência escrita privilegiando a competência ortográfica



### Desenvolver a capacidade de resolução de problemas



### Desenvolver a competência literária

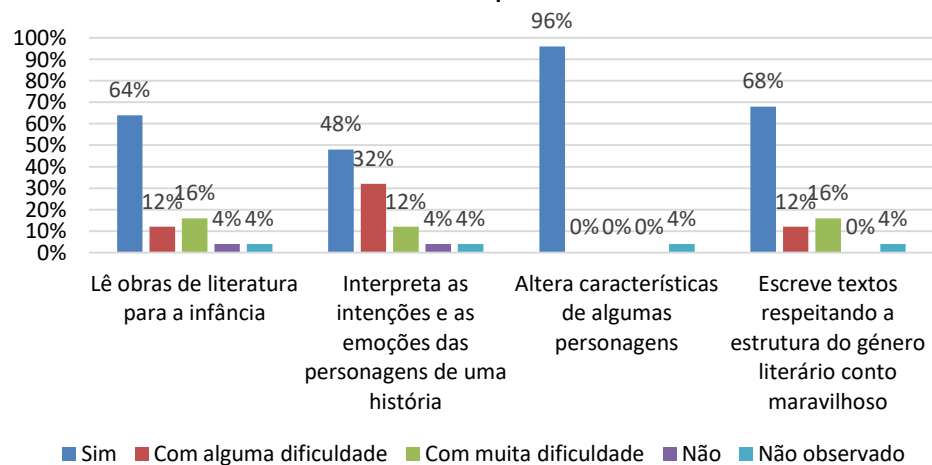


Figura CC2. Avaliação final dos Objetivos Gerais. Retirado das grelhas de observação