



Prática de Ensino Supervisionada II:

Refletir sobre a língua através do jogo – um estudo com alunos do 2.º ano do Ensino Básico

Inês da Conceição Ruxa

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

2016



Prática de Ensino Supervisionada II:

Refletir sobre a língua através do jogo – um estudo com alunos do 2.º ano do Ensino Básico

Inês da Conceição Ruxa

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

Orientador: Professora Doutora Susana Pereira

2016

AGRADECIMENTOS

O meu percurso na Escola Superior de Educação deve-se, não só ao meu trabalho, mas também a todas as pessoas com quem pude contar ao longo do mesmo. Agradeço a todos os professores com quem tive o privilégio de trabalhar, a todos os meus amigos e familiares e, em particular, às pessoas a que, de seguida, me refiro.

À professora doutora Susana Pereira, pelo seu apoio na realização deste relatório e de todo o percurso investigativo realizado. Sem ela, certamente, este trabalho não teria o mesmo rigor.

À professora especialista Encarnação Silva, pela sua ajuda na elaboração de algumas das atividades que contribuíram para a realização da investigação.

À minha parceira de estágio e amiga, Raquel Antunes, pelo seu apoio em todos os bons e maus momentos. Por todas as desabafos, sorrisos reconfortantes e palavras sábias.

Às minhas colegas, Verónica Cunha, Marta Marques e Joana Neves, pelo acompanhamento ao longo destes últimos dois anos e, principalmente, durante a elaboração deste relatório. Por todos os momentos de trabalho e diversão que me proporcionaram.

À orientadora cooperante, pelo seu apoio, pela a sua simpatia, pelo o seu carinho e pela disponibilidade em todas as fases da intervenção pedagógica.

Aos alunos com quem tive o privilégio de conviver durante dez semanas e que me proporcionaram bons momentos, recheados de ensinamentos.

Aos meus pais, pelo apoio que me deram nestes cinco anos, pelo auxílio na realização de algumas atividades, pela paciência que demonstraram, pela compreensão nos momentos em que me apresentei mais desanimada.

Ao meu namorado, por ter estado sempre presente e me ter apoiado em todos os momentos, mesmo quando era muito complicado conviver comigo.

A todos, muito obrigada! Sem vocês nada disto seria possível!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como finalidade expor, crítica e fundamentadamente, o trabalho desenvolvido ao longo de dez semanas de intervenção pedagógica, numa turma do 2.º ano.

Ao longo deste documento são apresentadas, de forma refletida e fundamentada, as várias fases da intervenção. Começa-se por caracterizar o meio, a escola e a turma em que decorreu a prática pedagógica, identificando as potencialidades e fragilidades do grupo. A partir dessa caracterização, realizada durante o período de observação, definiram-se questões-problema a partir das quais se delineou a intervenção, bem como objetivos gerais orientadores desse trabalho. Com base nessa definição, apresentam-se, de seguida, os princípios orientadores da intervenção pedagógica e as estratégias globais privilegiadas para potenciar a construção do conhecimento dos alunos, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Apresenta-se também o trabalho realizado em cada área curricular para a consecução dos objetivos gerais já mencionados. Por fim, e porque a avaliação é crucial em qualquer processo de ensino-aprendizagem, avaliam-se tanto as aprendizagens dos alunos, como o plano de intervenção.

Durante a intervenção pedagógica foi desenvolvido um estudo que teve como objetivo levar os alunos a desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua. Tendo em conta que refletir sobre a língua é fundamental para melhorar os desempenhos nas restantes competências de língua, este tipo de trabalho deve ser considerado ao longo do percurso escolar das crianças.

O estudo desenvolvido centrou-se na classe de palavras adjetivo, tomando em linha de conta a sua relevância na textualização de sequências descritivas. Para este trabalho foi utilizado o jogo como estratégia de ensino, dado que permite a descoberta de regularidades e a motivação para as aprendizagens.

Ao longo do relatório são explicitadas as várias etapas deste estudo, que se integram nas fases já mencionadas.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; gramática; adjetivo; jogo

ABSTRACT

This report comes within the course unit of Supervised Teaching Practice II, of the Master's Degree from 1st and 2nd cycle of Basic Education, from Superior Education School of Lisbon, and has the purpose to expose, critically and fundamentally, the developed work of ten weeks of pedagogical intervention on a 2nd Grade class.

Throughout this document it will be presented, in a reflected and reasoned manner, the various phases of intervention. It begins with a characterization of the environment, school and class where the pedagogical intervention took place, identifying the fragility and potentiality of the group.

From this characterization, that occurred during the observation period, it were defined some questions-problem to be bridged with the intervention, as well as the overall guiding objectives of that work. Based on that, are presented the pedagogical intervention's guiding principles and the global privileged strategies to potentiate the construction of knowledge of students, considering their interests and needs. It is also presented the work done in each disciplinary area to the attainment of the overall objectives already mentioned. At last, and because an evaluation is crucial in every teaching-learning process, the student's learning and the intervention plan are evaluated.

Throughout the educational intervention it was developed a study that aimed to lead students into developing reflection skills about the language operation. Having to reflect on the language as a fundamental piece to enhance other language skills performance, this type of work should be considered during all the children's school path.

The developed study focused itself on the class of adjective words, having on account its relevance in textualization of descriptive sequences. For this work, it was used the game as a teaching strategy, as it allows the discovery of regularities and a motivation for learning.

Through the report are explained the several stages of this study, which integrate in the aforementioned phases.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; grammar; adjective; game

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	3
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	7
3.1. O meio local.....	7
3.2. A escola	7
3.3. A sala de aula.....	8
3.4. A ação do orientador cooperante	9
3.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	9
3.4.2. Gestão de tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem.....	9
3.4.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação pedagógica	11
3.4.4. Sistemas de avaliação e regulação da aprendizagem.....	11
3.5. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar.....	11
3.6. A turma	12
3.6.1. Interesses dos alunos.....	12
3.6.2. Diagnose das aprendizagens dos alunos	13
4. QUESTÕES-PROBLEMA E OBJETIVOS GERAIS.....	15
4.1. Potencialidades e fragilidades da turma.....	15
4.2. Questões-problema	16
4.3. Objetivos gerais	17
5. FUNDAMENTAÇÃO DAS QUESTÕES-PROBLEMA E DOS OBJETIVOS GERAIS.....	18
5.1. Desenvolver competências de trabalho de grupo	18
5.2. Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas	20
5.3. Desenvolver competências de reflexão sobre a língua através do jogo.....	21
5.3.1. Ensino da gramática: reflexão sobre o funcionamento da língua	22
5.3.2. O jogo no ensino da língua	26
6. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	30

6.1. Princípios orientadores da intervenção	30
6.2. Estratégias globais de intervenção	32
6.3. Contributo das diferentes áreas curriculares para a concretização do Plano de Intervenção.....	34
6.3.1. Desenvolver competências de trabalho de grupo	35
6.3.2. Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas	35
6.3.3. Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo	36
6.3.3.1. Produção inicial	38
6.3.3.2. Jogo Pesca de Adjetivos	38
6.3.3.3. Jogo da força Prefixos e Sufixos	39
6.3.3.4. Jogo Posição dos Adjetivos	40
6.3.3.5. Banco de Adjetivos.....	40
6.3.3.6. Jogo Dominó dos Adjetivos	41
6.3.3.7. Produção final.....	42
6.3.3.8. Questionário	42
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
7.1. Avaliação da aprendizagem dos alunos	43
7.1.1. Matemática	43
7.1.2. Português	45
7.1.3. Estudo do Meio.....	46
7.2. Avaliação do Plano de Intervenção	46
7.2.1. Avaliação dos objetivos gerais	46
7.2.1.1. Desenvolver competências de trabalho de grupo	47
7.2.1.2. Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas	48
7.2.1.3. Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo.....	49
7.2.1.3.1. Análise dos resultados do estudo.....	49
7.2.1.3.2. Conclusões do estudo	55

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	65
Anexo A. Entrevista ao orientador cooperante	66
Anexo B. Entrevista à coordenadora do 1.º CEB	68
Anexo C. Questionário de interesses para os alunos	71
Anexo D. Notas de campo	73
Anexo E. Grelha de observação – Competências Sociais	82
Anexo F. Grelha de observação – Matemática	84
Anexo G. Grelha de observação – Português	89
Anexo H. Grelha de observação – Estudo do Meio.....	95
Anexo I. Planta da sala	100
Anexo J. Horário da turma.....	101
Anexo K. Análise do questionário de interesses feito aos alunos	103
Anexo L. Diagnose das aprendizagens dos alunos – Matemática	105
Anexo M. Diagnose das aprendizagens dos alunos – Português.....	112
Anexo N. Diagnose das aprendizagens dos alunos – Estudo do Meio	121
Anexo O. Diagnose das competências dos alunos – Competências Sociais.....	125
Anexo P. Potencialidades e fragilidades – Áreas Curriculares.....	128
Anexo Q. Trabalho de projeto	131
Anexo R. Problema da semana	132
Anexo S. Plano global de intervenção – estudo de investigação.....	140
Anexo T. Produção inicial e final	143
Anexo U. Jogo <i>Pesca de Adjetivos</i> – Textos	145
Anexo V. Jogo <i>Pesca de Adjetivos</i> – Fotografias	146
Anexo W. Jogo <i>Pesca dos Adjetivos</i> – Sistematização (minificha).....	148
Anexo X. Jogo da força <i>Prefixos e Sufixos</i>	150
Anexo Y. Jogo da força <i>Prefixos e Sufixos</i> – Fotografias	154
Anexo Z. Jogo da força <i>Prefixos e Sufixos</i> – Sistematização	155
Anexo AA. Jogo <i>Posição dos Adjetivos</i> – Fotografias	158
Anexo BB. Adjetivos – Sistematização	161

Anexo CC. Banco de adjetivos – Fotografias.....	164
Anexo DD. Banco de adjetivos – Produção intermédia (planificação)	165
Anexo EE. Trabalho de texto.....	167
Anexo FF. Materiais sobre os adjetivos expostos na parede	169
Anexo GG. Jogo <i>Dominó dos Adjetivos</i>	170
Anexo HH. Jogo <i>Dominó dos Adjetivos</i> – Fotografias	174
Anexo II. Questionário final	176
Anexo JJ. Avaliação – Matemática.....	179
Anexo KK. Avaliação – Português	183
Anexo LL. Avaliação – Estudo do Meio	188
Anexo MM. Grelha de registo – Objetivos gerais	190
Anexo NN. Grelha de registo – Produção inicial	192
Anexo OO. Grelha de registo – Produção final	194
Anexo PP. Análise comparativa das produções textuais	196
Anexo QQ. Desenhos e comentários dos alunos aos jogos	198
Anexo RR. Exemplo de uma produção inicial e de uma produção final	199

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Avaliação diagnóstica e avaliação final relativas ao trabalho de grupo.....	48
<i>Figura 2.</i> Avaliação diagnóstica e avaliação final relativas à resolução de problemas.	48
<i>Figura 3.</i> Evolução da produção inicial para a produção final - características físicas do animal.	50
<i>Figura 4.</i> Evolução da produção inicial para a produção final - utilização de adjetivos.	50
<i>Figura 5.</i> Ordem de preferência dos jogos.	51
<i>Figura 6.</i> Respostas dos alunos sobre se pensaram mais sobre os adjetivos durante os jogos e se fizeram novas descobertas.	51
<i>Figura 7.</i> Respostas dos alunos sobre se consideraram que aprenderam melhor os adjetivos através dos jogos.	52
<i>Figura 8.</i> Respostas dos alunos sobre se os jogos os ajudaram a perceber a importância dos adjetivos nas descrições.	52
<i>Figura 9.</i> Respostas dos alunos sobre a importância do banco de adjetivos para a realização de descrições.....	53
<i>Figura 10.</i> Resposta dos alunos sobre a preferência de outras atividades.	54
<i>Figura 11.</i> Respostas dos alunos sobre a relação entre jogo e aprendizagem.....	54
<i>Figura 12.</i> Avaliação final relativa à reflexão sobre o funcionamento da língua.	55

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Síntese das potencialidades e fragilidades da turma.	15
<i>Tabela 2.</i> Operacionalização dos objetivos gerais e dos objetivos específicos por área curricular.....	17
<i>Tabela 3.</i> Estratégias por objetivo geral.	34
<i>Tabela 4.</i> Indicadores de avaliação por objetivo geral.	47

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
2.º CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
MEM	Movimento da Escola Moderna
OTD	Organização e Tratamento de Dados
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TTC	Tempo de Trabalho em Casa
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no culminar da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), pertencente ao mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Este tem por base a intervenção pedagógica realizada durante dez semanas (três de observação e sete de intervenção), numa turma do 2.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), num colégio privado, em Lisboa.

Este relatório consiste na apresentação e reflexão fundamentadas de todo o percurso decorrido ao longo da PES II, espelhando a intervenção pedagógica realizada e as aprendizagens feitas nos cinco anos de formação docente.

O relatório encontra-se organizado em oito capítulos e respetivos subcapítulos. O primeiro capítulo é o que aqui se apresenta, a **introdução**, no qual é explicitado o objetivo deste documento e a sua organização.

No segundo capítulo apresentam-se, de forma fundamentada, os **métodos e técnicas de recolha de dados** utilizados nas várias fases da prática: observação, intervenção, avaliação e, paralelamente, concretização do estudo.

O capítulo três corresponde à **caracterização do contexto socioeducativo**, estando dividido em seis subcapítulos. Nesta secção apresenta-se o meio local onde se insere a instituição na qual decorreu a prática, as principais características da escola, os princípios orientadores da ação do orientador cooperante, a relação entre a escola e as famílias e a turma, nomeadamente os interesses e a diagnose das aprendizagens dos alunos.

Partindo das informações explicitadas no ponto anterior, surge o quarto capítulo, **questões-problema e objetivos gerais**, no qual se indicam as potencialidades e fragilidades da turma e, por consequência, as questões-problema daí provenientes, assim como os objetivos gerais da intervenção pedagógica. Definidas as questões-problema e os objetivos gerais, no capítulo cinco é feita a **fundamentação das questões-problema e dos objetivos gerais**, de modo a justificar a sua pertinência.

Do capítulo seis, intitulado **processo de intervenção educativa**, constam três subcapítulos, os princípios orientadores da intervenção, as estratégias globais da intervenção e, por fim, o contributo das áreas curriculares para a concretização do Plano de Intervenção (PI). Neste último subcapítulo, são apresentadas as várias etapas e atividades do estudo.

No sétimo capítulo é realizada a **análise dos resultados**. Organiza-se em dois subcapítulos, num é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos e no outro avaliam-se o plano de intervenção e o estudo.

No último capítulo, são feitas as **considerações finais**, correspondendo a um balanço de toda a intervenção, bem como do percurso formativo vivido ao longo dos cinco anos de formação para a carreira docente.

Por fim, são ainda elencadas as **referências bibliográficas** mencionadas ao longo do relatório para sustentar o percurso seguido e os **anexos** que contém informação complementar ao texto apresentado.

2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A PES II possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais à carreira docente, sendo para tal necessário desencadear um processo constituído por várias fases: (i) observação e caracterização do contexto socioeducativo e construção de um PI; (ii) implementação do PI; (iii) avaliação do PI e do percurso pessoal. Transversalmente a estas três fases, foi desenvolvida uma breve investigação, motivada pela caracterização da turma e enquadrada no plano global de intervenção.

Ao longo das fases de conceção, de implementação e de avaliação foi imperativo enquadrar metodologicamente o trabalho e recorrer a métodos e técnicas de recolha de dados que permitiram conhecer a turma, avaliar os seus desempenhos e organizar a intervenção.

Tendo em conta a natureza do estudo e as fases acima indicadas, pode-se enquadrar o trabalho desenvolvido no âmbito da investigação-ação, que “é uma metodologia que tem como duplo objectivo a acção e a investigação” (Vilelas, 2009, p. 194). De acordo com este modelo de investigação, pressupõe-se que tanto o professor como os alunos participem ativamente em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na implementação das atividades e na sua avaliação, possibilitando uma constante reflexão sobre o percurso de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a investigação-ação permite “a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessa mudança” (Vilelas, 2009, p. 195), isto é, possibilita que exista uma alteração nos conhecimentos e comportamentos dos membros do grupo em causa. Nesta linha, toda a intervenção se orientou a partir das potencialidades e fragilidades da turma, de modo a adequar a prática às suas necessidades, tendo em vista a alteração das suas dificuldades e a realização de novas aprendizagens. Também o estudo desenvolvido se enquadra nesta metodologia, na medida em que se partiu dos conhecimentos dos alunos sobre a utilização de adjetivos em descrições para alcançar novas aprendizagens feitas com a sua participação em conjunto com o professor.

O estudo, pelas suas características de envolvimento de todos os intervenientes na construção do conhecimento, enquadra-se no paradigma qualitativo interpretativo, que, segundo Coutinho (2015), “inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o

papel do investigador/construtor do conhecimento” (p. 17) e rege-se pelas noções científicas de “*compreensão, significado e ação*” (p. 17). Estas três noções são as preconizadas pelo estudo em causa, visto que se pretende compreender se o jogo permite a reflexão sobre o funcionamento da língua, bem como, perceber o significado dado pelos alunos às aprendizagens que vão fazendo através do jogo.

Neste contexto, importa explicar, de forma sucinta, cada uma das fases acima referidas, explicitando, de seguida, os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados para cada uma delas.

A fase (i), de observação, decorreu ao longo de três semanas e teve como principal objetivo recolher informações sobre o contexto e a turma, nomeadamente através da realização de uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos, de forma a poder elaborar um PI adequado às necessidades observadas.

Seguiu-se, durante sete semanas, a fase (ii), de implementação do PI, na qual foram aplicadas diversas estratégias de ensino com o intuito de dar resposta aos objetivos gerais delineados.

A fase (iii), de avaliação, surgiu no final da intervenção pedagógica, fazendo-se uma avaliação de todo o percurso realizado, avaliando-se as aprendizagens dos alunos nas áreas curriculares, bem como a concretização dos objetivos gerais do PI.

No decorrer da fase de observação surgiu o estudo de investigação que aqui se apresenta. Este partiu da falta de motivação apresentada pela turma para o trabalho referente à língua portuguesa e do seu interesse pela utilização de jogos na sala de aula. É de referir que todos os alunos da turma foram participantes no estudo, visto que este se prende com a aplicação de uma estratégia educativa.

Por terem características distintas, os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados em cada fase da PES II são também diferenciados, como se passa a explicitar.

Na fase de observação e conseqüente caracterização do contexto e da turma foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: entrevista semiestruturada, ao orientador cooperante (ver anexo A) e à coordenadora do 1.º CEB (ver anexo B); entrevistas informais ao orientador cooperante; questionário de interesses aos alunos; análise documental do projeto educativo, do *site* da instituição e das produções dos alunos; e, por fim, observação direta participante.

O questionário referido foi construído com o intuito de identificar os interesses dos alunos na sala de aula (ver anexo C), para que as propostas didáticas fossem ao encontro do que é significativo para o grupo. Este instrumento tem como objetivo recolher informação de forma organizada sobre o público que se está a estudar, ou seja, trata-se “de requerer informação a um grupo socialmente significativo de pessoas acerca dos problemas em estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar as conclusões que correspondem aos dados recolhidos” (Vilelas, 2009, p. 133).

Ainda nesta fase, como se referiu, utilizou-se a entrevista, que, segundo Ketele & Rogiers (1999), “é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações” (p. 22). Neste caso concreto, o objetivo foi, com a entrevista à coordenadora do 1.º CEB, compreender melhor o funcionamento da instituição e, com a entrevista ao orientador cooperante, conhecer alguns pormenores menos visíveis dos comportamentos e rotinas da turma. Ambas as entrevistas foram semidiretivas, isto é, com algumas perguntas previamente pensadas, e em que o entrevistado tinha alguma liberdade nas respostas que pretendia dar. Para além destas entrevistas, realizaram-se, ainda, algumas entrevistas informais ao orientador cooperante, que, de acordo com Vilelas (2009), “é a modalidade menos estruturada da entrevista, já que a mesma se reduz a uma simples conversa acerca do tema em estudo” (p. 281). Assim, estas tiveram como principal objetivo recolher informações sobre a turma de forma menos estruturada e em que o entrevistado se sentisse mais à-vontade para falar.

A análise documental foi outra das técnicas utilizadas para recolher informações sobre o contexto e a turma, o que permitiu “passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2004, p. 40), ou seja, passar dos documentos originais analisados, como é o caso do projeto educativo da escola e das produções dos alunos, e construir documentos de análise dos primeiros, nomeadamente grelhas de observação. Esta técnica foi também utilizada durante a implementação do PI, na medida em que foi necessário analisar as produções dos alunos para se proceder ao preenchimento de algumas das grelhas de observação que, posteriormente, foram usadas na avaliação das aprendizagens dos alunos.

A observação foi uma das técnicas mais usadas nas duas fases já referidas, sendo uma observação estruturada, pois antes destes momentos foram construídos instrumentos, mais concretamente grelhas de observação, de acordo com as dimensões a observar (Coutinho, 2015). Como foi mencionado, as grelhas de observação foram o instrumento de registo privilegiado durante estas duas fases, embora se tenha também usado notas de campo na fase de observação (ver anexo D). Coutinho (2015) refere que este instrumento é uma forma de registo destinada “à observação de comportamentos e atitudes dos alunos em contexto de sala de aula, em que o observador se limita a selecionar e registar na grelha a categoria que melhor se aplica ao comportamento manifestado pelo estudante” (p. 137). Assim, conceberam-se grelhas de observação para as competências sociais (ver anexo E) e para as áreas curriculares de Matemática (ver anexo F), Português (ver anexo G) e Estudo do Meio (ver anexo H), que permitiram caracterizar, de forma fundamentada, a turma, permitindo fazer uma intervenção mais informada. Todos os dados recolhidos ao longo destas fases foram analisados qualitativamente (notas de campo), com recurso a análise de conteúdo, e quantitativamente (grelhas de observação), sendo a informação apresentada em gráficos de barras.

Todas as observações realizadas foram observações diretas participantes, visto que se participou em vários dos momentos observados, principalmente durante a fase de implementação do PI. Como refere Vilelas (2009), este tipo de observação “implica que o investigador vivencie pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender” (p. 279). Apesar disso, tal como afirma Estrela (1994), houve o cuidado de participar nas atividades sem esquecer a função de observador.

No que respeita à fase de avaliação, recorreu-se à análise de todas as grelhas de observação preenchidas ao longo da implementação do PI, indicadoras do desempenho dos alunos nas várias atividades desenvolvidas. Esta análise permitiu avaliar tanto as aprendizagens dos alunos como o alcance dos objetivos gerais do PI.

Para o estudo foi utilizada, mais uma vez, a observação direta participante para avaliar as várias atividades realizadas, registando-se essas informações em grelhas de observação. O questionário também foi um método utilizado para conhecer a opinião dos alunos acerca de cada um dos jogos e do jogo como estratégia de ensino.

De seguida, caracteriza-se o contexto socioeducativo onde decorreu a intervenção.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo caracterizam-se os vários componentes do contexto socioeducativo que permitem contextualizar a intervenção pedagógica e todo o trabalho elaborado.

3.1. O meio local

A escola em que decorreu a intervenção localiza-se na área metropolitana de Lisboa, numa zona de grande relevância histórica para a cidade. Esta zona encontra-se junto ao rio Tejo, que foi o ponto de partida para a expansão marítima portuguesa, nos séculos XV e XVI. Aqui podemos encontrar monumentos que nos relembram a história do nosso país, mais precisamente, a época dos descobrimentos, dos quais se destacam a Torre de Belém, o Mosteiro dos Jerónimos e o Padrão dos Descobrimentos.

Para além dos monumentos históricos mencionados, nas imediações da escola existe um conjunto alargado de serviços, como um hospital, algumas embaixadas, um posto de abastecimento, restaurantes e transportes públicos. Salienta-se ainda a existência de uma escola secundária.

3.2. A escola

A instituição é privada e pertence a um conjunto de quatro escolas que atendem crianças de 1 até aos 12 anos, isto é, desde a creche até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Frequentam esta instituição 481 alunos, 113 no jardim-de-infância, 254 no 1.º CEB e 114 no 2.º CEB. É de referir que as famílias destes alunos, na sua maioria, possuem um nível socioeconómico médio alto.

No que diz respeito à caracterização física, a escola é composta por dois edifícios onde decorrem as aulas, num encontram-se os alunos de 1.º, 2.º e 5.º anos, o refeitório e salas de administração e apoio escolar e, noutro, o pré-escolar, 3.º, 4.º e 6.º anos. A escola possui três espaços de recreio. Dispõe ainda de outros espaços no exterior dos edifícios principais, designadamente: um ginásio e dois contentores onde decorrem as aulas de Artes e Música. Mais se acrescenta que, apesar da existência de um ginásio, as aulas de Educação Física decorrem num campo exterior.

Os docentes do mesmo ano reúnem-se semanalmente com a coordenadora do 1.º CEB para discutir materiais, questões problemáticas, entre outros assuntos. Mensalmente, existe uma reunião entre todos os docentes do mesmo ciclo de ensino, em que se debatem diversos temas sugeridos pela coordenadora de ciclo. Quanto à articulação entre ciclos é feita apenas entre as coordenadoras dos diferentes ciclos, sem contacto entre docentes.

Nesta instituição é dada particular importância ao inglês, uma vez que se pretende formar alunos bilingues. Para tal, existem áreas curriculares lecionadas nessa língua, nomeadamente o Inglês, as Expressões Artísticas e a Educação Física.

3.3. A sala de aula

O espaço da sala de aula está organizado de acordo com as metodologias de trabalho seguidas, que se ancoram, maioritariamente, no Movimento da Escola Moderna (MEM) (ver anexo I). Os alunos encontram-se em grupos de trabalho, de três ou quatro elementos, que se alteram de duas em duas semanas¹. Este tipo de disposição adequa-se ao contexto, uma vez que “a uma pedagogia centrada no grupo, promotora de interacção entre alunos e na sua participação, corresponde uma estrutura flexível e mesas dispostas de forma a facilitar a comunicação” (Neves, 2005, p. 11).

No que diz respeito aos recursos mobiliários, a sala dispõe de mesas, cadeiras e quatro armários, um com os ficheiros do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), os manuais² dos alunos e uma gaveta para cada um deles, na qual guardam alguns dos seus trabalhos; um com os seus dossiês e os livros da biblioteca da turma; e outros dois com diversos materiais de apoio ao orientador cooperante.

Relativamente aos recursos materiais, a sala possui um quadro de giz, um quadro interativo, um computador, que é utilizado pelo orientador cooperante e, quando necessário, pelos alunos, lápis e canetas, uma biblioteca e um canto com um pequeno colchão onde os alunos podem ler durante o TEA.

¹ As alterações dos lugares são da responsabilidade dos alunos.

² Os alunos só possuem manuais escolares de Português e Matemática, sendo, regra geral, utilizados apenas nos trabalhos de casa.

As paredes são utilizadas para expor recursos de sistematização de conteúdos ou trabalhos elaborados pelos alunos, existindo uma zona específica para cada uma das áreas curriculares, bem como para os instrumentos de pilotagem utilizados diariamente.

3.4. A ação do orientador cooperante

3.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Os princípios orientadores são, essencialmente, os preconizados pelo MEM. Assim, é possível afirmar que o ensino é centrado, principalmente, nos alunos.

Este modelo tem como linhas orientadoras: (i) a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, que corresponde às assembleias de turma, nas quais se discutem e avaliam as várias ocorrências da semana; (ii) o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos que pressupõe a produção de estudos temáticos em cooperação com os pares com o intuito de desenvolver aprendizagens curriculares com o auxílio do professor; (iii) os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais, que possibilitam a partilha dos vários trabalhos elaborados pelos alunos, quer em grupos cooperativos como individualmente, possibilitando a apropriação social dessas produções; (iv) o trabalho curricular participado pela turma, que pressupõe a colaboração constante entre professor e alunos na construção e reconstrução do conhecimento; (v) o trabalho autónomo e acompanhamento individual, que é um momento de aprofundamento dos conhecimentos dos alunos, seguido por um planeamento individual do trabalho, em que o professor auxilia, individualmente, cada um dos alunos (Movimento da Escola Moderna, s.d).

Com base no referido acima, salienta-se que as bases que sustentam este modelo são a cooperação e a comunicação (Serralha, 2009).

3.4.2. Gestão de tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

O horário da turma é, diariamente, das 8h30 às 16h15 (ver anexo J). As várias áreas curriculares são da responsabilidade de oito professores distintos: o docente titular de turma, que leciona Matemática, Português e Estudo do Meio; um docente de apoio, que para além do auxílio diário ao docente titular, leciona dois momentos na semana, um de

biblioteca ou laboratório e outro de TEA; um docente de *Arts and Drama*; um de *Music*; um de *Physical Education*; dois docentes de *English*, embora cada aluno esteja apenas com um destes professores, dado que nesta área curricular a turma se encontra dividida em dois grupos; e um docente de *Computer Thinking*. Na agenda semanal está ainda previsto, todos os dias, TEA, em que os alunos, individualmente ou em pares, realizam ficheiros de trabalho. Estes ficheiros encontram-se numa zona específica da sala e estão organizados não só por áreas curriculares, mas também por termos. Os ficheiros de Matemática são vermelhos e estão divididos em Problemas, Organização e Tratamento de Dados (OTD), Geometria e Medida, Números e Operações e Notas e Moedas, enquanto os de Português são azuis e dividem-se em Leitura e Escrita, Gramática, Ortografia, Escrita e Ditado. Os de Estudo do Meio são cor-de-laranja e não têm qualquer divisão. O trabalho realizado no TEA é planeado no início de cada semana no Plano Individual de Trabalho (PIT) e registado em cadernos próprios, fazendo-se a avaliação do mesmo no final da semana.

Todas as manhãs a turma realiza um conjunto de rotinas, designadamente: rotina do dia, problema da semana, melhor “ortografador”, melhor calculador e ditado, havendo um momento diário de leitura individual silenciosa. Após as rotinas, os alunos realizam algumas tarefas (distribuídas no início da semana) – presenças, tarefas, diário de turma, apresentação de produções e calendário –, que correspondem aos instrumentos de pilotagem existentes na sala de aula. É de referir que os alunos participam na gestão destes instrumentos e na distribuição das tarefas semanalmente.

No que diz respeito aos trabalhos de casa, estes são prescritos à quarta-feira, tendo de ser entregues até à terça-feira seguinte. Para este trabalho, os alunos contam com um instrumento de registo, o Tempo de Trabalho em Casa (TTC), no qual são registados todos os trabalhos de casa propostos pelo orientador cooperante (em conjunto com os restantes docentes do 2.º ano), tendo espaço para os alunos assinalarem outras atividades realizadas autonomamente.

3.4.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação pedagógica

A maior parte das atividades são iguais para todos os alunos. Contudo, o orientador cooperante auxilia os alunos com maiores dificuldades em determinadas tarefas de construção do seu conhecimento.

O tempo de diferenciação pedagógica é, por excelência, o TEA, no qual cada aluno realiza trabalhos específicos de acordo com as suas necessidades curriculares. Para além da gestão individual dos alunos, o orientador cooperante prepara atividades específicas para cada um deles, auxiliando-os na sua resolução.

3.4.4. Sistemas de avaliação e regulação da aprendizagem

A avaliação e regulação das aprendizagens são feitas, de forma contínua, pelo orientador cooperante e, igualmente pelos alunos, na medida em que estes, semanalmente, fazem a autoavaliação do seu PIT e TTC e a heteroavaliação do PIT de um colega. Pode, assim, afirmar-se que os alunos têm um papel ativo na avaliação e regulação do seu processo de ensino-aprendizagem. O orientador cooperante também avalia estes dois instrumentos de registo do trabalho, fornecendo indicações de melhoria e de trabalho.

No final de cada período letivo, existe um momento de avaliação sumativa, em que todos os alunos realizam uma ficha de avaliação que é elaborada pelos docentes do 2.º ano. É ainda executada uma avaliação descritiva do desempenho dos alunos, que para além de ser entregue aos pais, é lida em sala de aula para que todos saibam as suas competências e o tipo de trabalho que necessitam de realizar. Esta avaliação é feita tendo por base as várias avaliações formativas realizadas ao longo de cada período.

3.5. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar

Relativamente à relação entre o contexto escolar e o contexto familiar, é possível considerar, que, na sua maioria, as famílias mostram-se interessadas e preocupadas com o percurso escolar dos seus educandos.

Os pais têm por hábito comunicar com o orientador cooperante por *e-mail* sempre que consideram necessário colocar alguma questão ou fornecer alguma informação acerca dos alunos, nomeadamente ao nível das faltas. Também no que respeita aos trabalhos de

casa, existe uma cooperação entre as famílias e a escola, na medida em que os alunos levam o TTC para casa e os pais auxiliam no seu cumprimento, fazendo ainda um comentário escrito ao desempenho do seu educando na realização das tarefas propostas.

As reuniões de pais são marcadas com uma periodicidade trimestral, existindo uma com cada encarregado de educação no final do 1.º e 3.º períodos, em que, durante cerca de trinta minutos, é discutida a avaliação do aluno em questão. No início do 3.º período existe uma manhã em que os pais se podem deslocar à escola para conversar com o orientador cooperante sobre as avaliações do 2.º período.

Salienta-se ainda a participação dos pais nas festas de final de período, que são preparadas pelos alunos em conjunto com os professores de todas as áreas curriculares.

3.6. A turma

A turma é constituída por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, do 2.º ano do 1.º CEB, todos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo todos portugueses, à exceção de uma aluna que é brasileira. É de referir que dos 23 alunos, dois têm terapia da fala no colégio, de modo a melhorarem as suas competências ao nível da leitura e da escrita.

3.6.1. Interesses dos alunos

Considera-se fundamental caracterizar os interesses dos alunos, dado que estes são um dos pontos de partida para a aprendizagem. Para tal, para além das observações feitas, como já foi referido, realizou-se um questionário de interesses aos alunos para perceber quais as suas preferências na sala de aula.

Concluiu-se que havia uma preferência pelas áreas curriculares de *Arts and Drama*, *Physical Education* e Matemática, sendo a de Português a que tem menor preferência. Concluiu-se ainda que preferiam trabalhar em grupos ou em pares e que gostavam de realizar jogos e de ler na sala de aula, sendo o jogo a atividade mais sugerida para realizar nas aulas, pelo que se pôde concluir que esta era a atividade que mais motivava os alunos (ver anexo K). A estas conclusões acrescentam-se informações do orientador cooperante (ver anexo A), que referiu que, para além de questões já

mencionadas, como por exemplo o gosto pelo jogo, os alunos gostavam de atividades lúdicas, desenho, recorte e colagem.

3.6.2. Diagnose das aprendizagens dos alunos

No início de qualquer intervenção é fundamental que se realize uma avaliação diagnóstica das aprendizagens realizadas pelo grupo até ao momento. Este tipo de avaliação “pretende averiguar da posição dos alunos face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro, 1993, p. 79).

No que respeita à Matemática (ver anexo L), no bloco *Números e Operações* a turma possuía bons conhecimentos ao nível da leitura e representação de números e na utilização de termos como «dobro», «triplo», «quádruplo», «quíntuplo», «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte». Já na resolução de problemas apresentavam algumas dificuldades, sendo a interpretação do enunciado o ponto mais problemático. Quanto ao bloco *Geometria e Medida* salienta-se a identificação de sólidos geométricos, a leitura, escrita e contagens envolvendo quantias de dinheiro. A leitura e escrita de medidas de tempo num relógio de ponteiros, o preenchimento de calendários e a resolução de problemas eram as principais dificuldades. No bloco *OTD*, destacaram-se apenas potencialidades, dado que a turma não apresentava dificuldades nestes conteúdos.

Relativamente ao Português (ver anexo M), ao nível da *Oralidade* os alunos tinham facilidade na resposta e na formulação de perguntas e na utilização de um tom de voz audível, sendo a partilha de ideias, a utilização de um vocabulário adequado ao tema e a postura os maiores problemas. No que à *Leitura* diz respeito, pôde afirmar-se que a turma, de um modo geral, lia fluentemente, no entanto, tinha alguma dificuldade na resposta a perguntas de compreensão de um texto lido, principalmente quando a sua opinião era solicitada. Era no domínio da *Escrita* que a turma revelava maiores dificuldades, principalmente no referente à utilização de acentos e de vírgulas, ao respeito das regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; m/n e à escrita de ditongos e dígrafos. Apesar disso, a turma apresentava facilidade na pesquisa de informação tanto em livros como na internet, bem como na escrita de pequenas narrativas,

respeitando as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal e utilizando, com coerência, os tempos verbais. Quanto à *Gramática*, os alunos mostravam algumas fragilidades ao nível da identificação de relações de significado entre palavras (sinónimos e antónimos) e dos tempos verbais (presente, pretérito e futuro). Por fim, no que diz respeito à *Iniciação à Educação Literária*, a turma mostrava-se, na sua maioria, bastante interessada pela leitura. Com base nas observações realizadas e no questionário de interesses feito aos alunos, foi possível afirmar que, na sua maioria, os alunos revelaram-se pouco motivados para as aprendizagens da língua.

Ao nível do Estudo do Meio (ver anexo N), de uma forma geral, os alunos possuíam excelentes conhecimentos, sendo de destacar as aprendizagens feitas ao nível das profissões, dos serviços e instituições da comunidade, dos meios de transporte e de comunicação. Apresentavam dificuldades no reconhecimento das propriedades dos materiais.

Quanto às Expressões Artísticas e à Educação Física, a turma mostrava-se bastante motivada para os conteúdos destas áreas curriculares, apresentando bons conhecimentos.

No que diz respeito às competências sociais (ver anexo O), a turma possuía competências de participação, na medida em que os alunos que participavam nas aulas colocavam o dedo no ar, respeitavam os colegas e faziam intervenções pertinentes. No entanto, existia um número considerável de alunos que mostrava alguma relutância em participar por iniciativa própria. A maioria dos alunos realizava autonomamente todos os trabalhos propostos, embora tivesse alguma dificuldade em manter a concentração durante as tarefas. A turma possuía fragilidades ao nível da comunicação clandestina (Perrenoud, 2002) e do trabalho de grupo, apesar de esta ser uma estratégia utilizada pelo orientador cooperante. A maioria dos alunos nem sempre ouvia a opinião dos outros, participava nas discussões ou ajudava os colegas na realização das tarefas do grupo.

Com base no referido, apresentam-se, de seguida, as potencialidades e as fragilidades da turma tanto ao nível das áreas curriculares como das competências sociais, bem como as questões-problemas daí decorridas e os objetivos gerais da intervenção.

4. QUESTÕES-PROBLEMA E OBJETIVOS GERAIS

4.1. Potencialidades e fragilidades da turma

Com base na análise dos dados apresentados no ponto anterior, é possível elencar as potencialidades e fragilidades da turma ao nível das competências sociais e das áreas curriculares (ver anexo P), que se podem observar, de forma sintética, na Tabela 1.

Tabela 1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma.

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<p><u>Participação na aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitação da palavra - Respeito pela participação dos colegas - Realização de intervenções pertinentes <p><u>Tarefas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de todos os trabalhos propostos <p><u>Autonomia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização das tarefas autonomamente 	<p><u>Participação na aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação por iniciativa própria <p><u>Autonomia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurso aos colegas antes de solicitar o docente <p><u>Comportamentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção de uma postura corporal de trabalho correta <p><u>Trabalho de grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a opinião dos colegas - Participação nas discussões - Auxílio dos colegas
Matemática	<p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e representação de números naturais até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem <p><u>Geometria e Medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação e representação de figuras e sólidos geométricos <p><u>Organização e Tratamento de Dados</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas 	<p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas (interpretação do enunciado) <p><u>Geometria e Medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita de medidas de tempo apresentadas num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora - Leitura e interpretação de calendários e horários

Português	<p><u>Oralidade</u> - Formulação adequada perguntas e pedidos - Utilização de um tom de voz audível</p> <p><u>Leitura</u> - Leitura de pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada</p> <p><u>Escrita</u> - Escrita de frases simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando as marcas do gênero e do número</p> <p><u>Gramática</u> - Identificação dos tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa</p> <p><u>Iniciação à Educação Literária</u> - Leitura, por iniciativa própria, de textos do seu interesse</p>	<p><u>Leitura</u> - Resposta a perguntas de compreensão de um texto lido</p> <p><u>Escrita</u> - Escrita de um pequeno texto, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; m/n - Escrita de todos os dígrafos e ditongos - Identificação e utilização adequada da vírgula em enumerações e coordenações</p> <p><u>Gramática</u> - Identificação dos tempos verbais: presente, pretérito e futuro</p>
Estudo do Meio	<p><u>À descoberta dos materiais e objetos</u> - Reconhecimento da existência do ar e de que este tem peso</p> <p><u>À descoberta das inter-relações entre espaços</u> - Distinção de diferentes tipos de transporte - Reconhecimento de tipos de comunicação pessoal e social</p> <p><u>À descoberta dos outros e das instituições</u> - Contacto e descrição de várias profissões</p> <p><u>À descoberta dos outros e das instituições</u> - Respeito dos interesses individuais e coletivos</p>	<p><u>À descoberta dos materiais e objetos</u> - Comparação e agrupamento de materiais segundo algumas das suas propriedades</p> <p><u>À descoberta das inter-relações entre espaços</u> - Descrição dos seus itinerários diários</p>

4.2. Questões-problema

Através da análise das potencialidades e fragilidades da turma nas áreas curriculares e ao nível das competências sociais, bem como das restantes características do grupo, elencou-se um conjunto de questões-problema, que se enunciam de seguida, e que se pensou serem fundamentais na intervenção junto dos alunos:

- Como melhorar as capacidades de trabalho de grupo da turma?
- Que estratégias implementar para auxiliar os alunos na resolução de problemas?
- Que atividades realizar de modo a motivar os alunos para as tarefas propostas, principalmente ao nível do Português?

4.3. Objetivos gerais

Em conformidade com as questões-problema elencadas, identificaram-se os objetivos gerais de intervenção, que nortearam todo o processo de ensino-aprendizagem:

- Desenvolver competências de trabalho de grupo;
- Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas;
- Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo.

Apresenta-se, na Tabela 2, a operacionalização dos objetivos gerais de intervenção, definindo objetivos específicos para cada área curricular.

Tabela 2. Operacionalização dos objetivos gerais e dos objetivos específicos por área curricular.

Áreas curriculares	Matemática	Português	Estudo do Meio ³
Objetivos Gerais	Objetivos específicos		
Desenvolver competências de trabalho de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas discussões em pequeno grupo - Contribuir com ideias pertinentes para o produto final - Auxiliar os colegas com maiores dificuldades durante o trabalho - Respeitar as ideias e opiniões dos colegas 		
Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar os passos da resolução de problemas - Identificar os dados de um problema - Explicitar os seus raciocínios - Dar resposta a um problema 		
Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar adjetivos em frases e textos - Compreender a função do adjetivo no texto - Manter a motivação durante a aprendizagem 	

Após a definição dos objetivos gerais de intervenção, apresenta-se, seguidamente, uma breve revisão da literatura justificativa da pertinência de cada um deles.

³ Não foram definidos objetivos específicos exclusivos para o Estudo do Meio, porque a estratégia privilegiada foi o trabalho por projetos, que se enquadra no objetivo geral relativo ao trabalho de grupo.

5. FUNDAMENTAÇÃO DAS QUESTÕES-PROBLEMA E DOS OBJETIVOS GERAIS

Neste capítulo fundamentam-se teoricamente as questões-problema e consequentes objetivos gerais do PI. Salienta-se que a investigação apresentada neste relatório emergiu da terceira questão-problema elencada, sendo, então, o objetivo geral *desenvolver competências de reflexão sobre a língua através do jogo* aquele que corresponde ao estudo feito. Nesse sentido, apresenta-se, no ponto 5.3, uma fundamentação teórica mais completa.

5.1. Desenvolver competências de trabalho de grupo

A questão-problema como *melhorar as capacidades de trabalho de grupo da turma?* surgiu das fragilidades dos alunos ao nível do trabalho de grupo. Tal como foi referido, a turma tinha o hábito de trabalhar em grupo, no entanto, existiam vários domínios desta estratégia que ainda estavam em desenvolvimento, nomeadamente o respeito pela opinião dos outros, dado que grande parte dos alunos sentia necessidade que a sua opinião prevalecesse; a divisão de tarefas, pois a maioria queria ter a responsabilidade de realizar todas as tarefas do grupo; e a discussão de decisões dentro do grupo, visto que alguns elementos da turma não contribuía com ideias para o trabalho a realizar. Perante esta situação, considerou-se essencial auxiliar os alunos a melhorar as suas competências de trabalho em grupo, pois, tal como afirma Haigh (2010), “os alunos precisam de ser treinados no comportamento em grupo” (p. 157). Assim, surgiu o objetivo geral *desenvolver competências de trabalho de grupo*.

Toda a intervenção teve em consideração a importância de os alunos desenvolverem as suas competências, tendo em vista a realização de novas aprendizagens. O trabalho de grupo é uma estratégia que permite a concretização destas duas vertentes, pois, tal como afirma Pato (1995), “o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (p. 9). As competências que se podem desenvolver com o trabalho de grupo não se relacionam apenas com conhecimentos científicos, mas também com competências sociais, nomeadamente de cooperação e respeito, visto que “trabalhar em conjunto faz

parte da natureza humana” (Alonso & Roldão, 2005, p. 138). Nos momentos em grupo os alunos deixam de ser os únicos incumbidos pela atividade que estão a desenvolver, têm de dividir essa responsabilidade com os seus pares e, simultaneamente, sentem-se mais responsáveis pelas suas tarefas, pois é necessário contribuir positivamente para um resultado final que pertence a todos. Neste sentido, é criado “um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564), que permite uma aprendizagem efetiva e em constante cooperação, enriquecendo, assim, as experiências académicas dos alunos e, conseqüentemente, as tão importantes competências sociais.

Como em todos os contextos, cada aluno possui características próprias e níveis de desenvolvimento distintos que devem ser tidos em conta em todas as atividades propostas. Várias são as estratégias de ensino que se podem e devem adotar para respeitar as capacidades dos alunos, potenciando-as o máximo possível. O trabalho de grupo é uma das estratégias a privilegiar perante estas diferenças, pois permite “ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizando processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9), logo todos enriquecem as suas capacidades e conseguem realizar novas aprendizagens sem sentirem que não estão a ser valorizados.

Em suma, o trabalho de grupo é uma estratégia de ensino potenciadora do desenvolvimento de um conjunto de competências e capacidades fundamentais para o desenvolvimento escolar e pessoal de qualquer aluno. Todavia, só é possível assimilar todas as mais-valias deste trabalho se ele for, tal como afirmam Pereira, Cardoso & Rocha (2015), devidamente planeado e estruturado, permitindo, assim, “que todos os seus intervenientes trabalhem uns com os outros de modo a garantir que todos assimilem os conceitos principais” (p. 227).

5.2. Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas

Partindo, mais uma vez, das fragilidades da turma, mais concretamente ao nível da resolução de problemas, principalmente na compreensão do enunciado do problema e não tanto nos cálculos matemáticos, o que, em parte, se relacionava com as suas dificuldades na compreensão da leitura, surgiu a questão-problema *que estratégias implementar para auxiliar os alunos na resolução de problemas?* Face a esta questão, formulou-se o objetivo geral *desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas*, com o qual se pretendia potenciar as competências matemáticas da turma, utilizando-as para melhorar a sua capacidade de resolver problemas, sem descuidar a necessidade de trabalhar a compreensão dos enunciados. Salienta-se que através do desenvolvimento do raciocínio matemático e da resolução de problemas é possível melhorar grande parte das fragilidades em Matemática.

Antes de mais, é necessário perceber que “a resolução de problemas constitui um processo de elevado nível de complexidade, que envolve os processos mais simples de representar e relacionar” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 52), pelo que são compreensíveis as dificuldades da turma, principalmente por ainda se encontrarem numa fase inicial do seu percurso escolar. Assim, há uma grande necessidade de trabalhar estas competências, relacionando-as com o raciocínio matemático, que é fundamental neste tipo de atividades. O raciocínio é bastante importante para os alunos conseguirem melhorar a resolução de problemas, uma vez que “envolve o recurso sistemático às capacidades básicas do pensamento” (Lopes et al., 1996, p. 7), sendo, então, uma excelente oportunidade tanto para o seu desenvolvimento, como para a sua mobilização.

Tal como em qualquer outra capacidade, é essencial que se trabalhem as suas várias componentes, pois só assim é possível existir desenvolvimento. Assim sendo, também no que respeita à resolução de problemas, para os alunos conseguirem melhorar esta competência, é crucial que se trabalhem previamente os conteúdos matemáticos; que se proponha, efetivamente, resolução de problemas aos alunos, pois só assim se conseguem adquirir as competências necessárias para tal; que se ensinem estratégias de

resolução de problemas, nomeadamente uma forma organizada de o fazer (Lopes et al., 1996).

Como já foi mencionado, a turma mostrou alguma dificuldade na compreensão dos enunciados dos problemas, sendo isto, portanto, uma prioridade no trabalho de resolução de problemas, pois é o primeiro passo para o sucesso desta atividade matemática. Aliado a isto, é necessário ter em consideração que a compreensão do enunciado, embora fundamental, não é suficiente para a resolução de um problema. É também preciso, após a compreensão do mesmo, levar os alunos a apreender o problema e quais as estratégias necessárias para a sua resolução.

A concretização plena deste objetivo geral é potenciada pela relação com o primeiro objetivo, ou seja, pelo recurso ao trabalho de grupo, pois “os problemas matemáticos são ideais para a discussão em grupo, pois as suas soluções podem ser demonstradas e os alunos podem mostrar aos outros a lógica dos seus argumentos” (Fernandes, 1997, p. 564). Com este tipo de trabalho os alunos conseguem não só treinar a resolução de problemas, como desenvolver o seu raciocínio matemático e ainda a comunicação matemática, que é extremamente importante no ensino desta área curricular. Para além disso, conseguem ter contacto com um maior número de estratégias que os ajudarão a resolver problemas. Apesar disto, a resolução de problemas não pode ser explorada exclusivamente em grupo, devendo existir momentos de trabalho individual.

5.3. Desenvolver competências de reflexão sobre a língua através do jogo

Observando a desmotivação dos alunos pelo trabalho da língua portuguesa, formulou-se a questão-problema *que atividades realizar de modo a motivar os alunos para as tarefas propostas, principalmente ao nível do Português?* com o intuito de perceber o que fazer para que se sentissem motivados para todas aprendizagens, deixando de existir uma área curricular menos motivadora para a turma. Para tal, e porque “um aluno muito interessado consegue facilmente concentrar-se e aplicará estratégias de aprendizagem mais profundas” (Krapp & Lemos, 2002, p. 88), consideraram-se os seus interesses pela realização de jogos na formulação do objetivo geral *desenvolver*

competências de reflexão sobre a língua através do jogo. Nesta linha, tal como já se referiu, surgiu o estudo realizado ao longo da intervenção pedagógica.

5.3.1. Ensino da gramática: reflexão sobre o funcionamento da língua

Em primeiro lugar, importa referir que “o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança” (Vigotski, 1996, p. 86), logo, é crucial que a sua aprendizagem seja bem consolidada. É sabido que todas as crianças dominam implicitamente grande parte das regras da sua língua, ou seja, da gramática, muito antes da entrada para a escola (Vigotski, 1996; Cardoso, 2008), é a chamada gramática implícita, “que é construída inconscientemente pelos falantes de uma língua, a partir dos dados linguísticos a que são expostos” (Cardoso, 2008, p. 139). Apesar deste conhecimento implícito da língua, as crianças começam desde cedo a ter alguma consciência de alguns aspetos do funcionamento da mesma, isto é, possuem alguma consciência linguística, pois já controlam algumas atividades linguísticas, não se limitando a utilizar a língua. Contudo, para que a criança domine todos os aspetos do funcionamento da língua e atinja uma consciência metalinguística da mesma, que “resulta de um conhecimento explícito e consciente acerca do funcionamento da língua” (Cardoso, 2008, p. 152), é crucial que exista um ensino formal da gramática durante o seu percurso escolar e que envolva uma constante reflexão sobre a língua. O ensino formal da gramática pressupõe que se utilizem estratégias de ensino que promovam “um conhecimento consciente, deliberado e reflectido da língua” (Cardoso, 2008, p. 140), ou seja, o acesso à chamada gramática explícita.

É indispensável que o professor, na sua prática, tenha em consideração estas duas gramáticas, a implícita e a explícita: (i) tenha em conta que todos os alunos “são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 7); (ii) saiba que o que ensina não é completamente novo para os alunos, sendo o seu papel o de tornar consciente esse conhecimento já possuído e dominado, mas do qual não têm noção. Deve auxiliá-los no percurso de descoberta desse conhecimento.

Perante o que foi referido, é importante que na sala de aula se implementem “práticas adequadas de reflexão acerca do sistema linguístico, adaptando os

procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos” (Pereira, 2010, p. 146), permitindo uma constante reflexão e experimentação da língua, pois o ensino da gramática deve passar pela manipulação e descoberta de regularidades. Nesta linha, Duarte (1993) afirma que o conhecimento reflexivo da língua “é fundamental para o próprio desenvolvimento do conhecimento prático da língua” (p. 52), o que possibilita, para além das aplicações na vida escolar, uma melhor utilização diária da língua, isto é, os falantes tornam-se mais proficientes na comunicação com os outros. Assim sendo, pode afirmar-se que o conhecimento da gramática da língua é fundamental para o sucesso escolar e pessoal de qualquer aluno. No que respeita ao sucesso escolar, Duarte (2008) assegura que o conhecimento explícito da língua permite um melhor domínio do Português padrão e de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, um aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua e um auxílio na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sendo a aprendizagem da gramática tão importante para o sucesso dos alunos, é essencial que o conhecimento construído seja significativo. Neste sentido, é essencial ter em consideração que “um conceito memorizado, simplificado e que não tenha sido interiorizado pelo aluno a partir da reflexão linguística dificilmente poderá resultar operativo” (Figueiredo, 2004, p. 112), pelo que o professor tem um papel fundamental na relação do aluno com o funcionamento da sua língua e conseqüente reflexão sobre a mesma. Este deve criar momentos de aprendizagem que permitam aos alunos observar dados concretos da língua, fazendo com que, progressivamente, a gramática explícita se vá construindo. Assim,

Um professor competente em matéria de língua é aquele que não se contenta em impor definições e regras, mas aquele que se apoia num saber real e dirige os seus alunos de modo a fazê-los descobrir as regras de funcionamento da língua

Figueiredo, 2004, p. 110

Para além do já mencionado, pensar a prática pedagógica implica ter em conta as orientações programáticas em vigor. No que diz respeito ao ensino da gramática, e indo

ao encontro do que já foi referido, em Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015), prevê-se que se construa "um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma" (p. 6). É, assim, esperado que a construção do conhecimento do funcionamento da língua seja progressiva e que se faça, principalmente, através da reflexão, o que irá permitir que os alunos consigam explicitar e sistematizar os aspetos fundamentais desse funcionamento e se tornem mais autónomos no uso da sua língua, o que contribui para as suas competências comunicativas.

Uma outra recomendação para o ensino-aprendizagem da gramática prende-se com a relação deste domínio com os restantes domínios a serem trabalhados, pois todos eles se relacionam entre si, não fazendo sentido individualmente. Para além disso, todos os outros domínios da língua só são plenamente desenvolvidos se houver um bom conhecimento da gramática, pois é nela que residem as principais regras de uma língua e, portanto, o que é essencial para poder utilizar a mesma em todas as suas vertentes. É por isso que Duarte (2008) afirma que o conhecimento explícito da língua "favorece, indirectamente, o sucesso escolar" (p. 9).

É dito por Reis (2009) que é necessário acentuar "no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento" (p. 5). Nesta linha surge a ideia da utilização de atividades pela descoberta que "fazem sentido numa abordagem da gramática centrada na consciência linguística e no Conhecimento Explícito" (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 25), ou seja, em que se pretende que o aluno torne consciente o conhecimento que já domina. Este tipo de atividades pressupõe que os alunos descubram, através do seu trabalho, várias regularidades da língua, envolvendo-os em todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste tipo de aprendizagem, os alunos são confrontados com dados concretos da língua que observam e manipulam, de forma a descobrirem as regras subjacentes aos mesmos, havendo assim uma construção significativa do seu conhecimento. Estes são motivos pelos quais, se tem defendido

como mais adequado para o aluno, o modelo da aprendizagem pela descoberta, em que ele é sujeito activo que constrói o conhecimento, através de processos

indutivos e na base da reflexão acerca do seu conhecimento implícito, que assim se torna num saber explícito

Silva, 2011, p. 530

Neste sentido, de acordo com Xavier (2012), os principais objetivos desta metodologia são “fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo e indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais” (p. 470). Assim, com este tipo de trabalho, os alunos desenvolvem competências fundamentais referentes ao funcionamento da língua e aprendem a refletir não só sobre a língua, mas também sobre o processo de construção do conhecimento, tornando-se agentes ativos do seu processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem pela descoberta “dá origem a crianças críticas e pensadoras, com espírito de grupo e desenvolvimento de discurso argumentativo, qualidades imprescindíveis ao cidadão do século XXI” (Xavier, 2012, p. 477), potenciando, ainda, nos alunos uma atitude de entusiasmo e curiosidade, o que melhora a sua vontade de aprender e a sua posição face à construção do conhecimento.

A utilização de atividades pela descoberta no ensino-aprendizagem da gramática é bem visível nos objetivos para esta competência, consagrados em Reis (2009). Estes passam pela manipulação de dados para a descoberta de regularidades, pela explicitação de regras de funcionamento da língua, pela compreensão dos diferentes contextos em que a língua se utiliza e pela mobilização dos conhecimentos adquiridos para a melhoria do seu desempenho. Assim, é importante que as aulas de Português permitam “ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente de língua” (Xavier, 2012, p. 470), ou seja, as atividades propostas devem levar os alunos, pela descoberta, a refletir sobre as várias características da sua língua, tornando-se, então, conscientes do conhecimento que sempre possuíram, mas que até à entrada para a escola era inconsciente.

Para que se adquiram as competências esperadas, é essencial “criar oportunidades de aprendizagem variadas, nomeadamente . . . mobilização das categorias de conhecimento explícito (elementos, classes, relações, operações, estruturas linguísticas e textuais) para resolver problemas de uso, para aperfeiçoar desempenhos, para explicitar

padrões e critérios de actuação” (Reis, 2009, p. 151). Assim, a aprendizagem da gramática deve contemplar todas as suas componentes, devendo, ainda, ser atribuído significado aos momentos de aprendizagem, ou seja, os alunos devem compreender quais os usos que podem dar aos conhecimentos que estão a adquirir.

No processo de ensino-aprendizagem da gramática devem abordar-se diferentes metodologias para que a aprendizagem seja a mais rica e significativa possível, devendo o ensino da gramática “seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade, hierarquizando os conteúdos a trabalhar do mais simples para o mais complexo” (Silva, 2008, p. 96). Neste sentido, é necessário que se adequem as estratégias ao grupo e que não se utilize exclusivamente uma estratégia.

Dado que os alunos mostraram alguma falta de interesse pelo trabalho da língua, foi necessário encontrar uma estratégia que os motivasse para esta aprendizagem. Tendo este objetivo em vista, o jogo pode ser uma estratégia a privilegiar, pois é “indiscutível a sua capacidade de motivação relativamente a outras actividades menos gratificantes” (Lopes et al., 1996, p. 23). Pensando na importância, já referida, da aprendizagem pela descoberta da gramática e, conseqüentemente, reflexão sobre a língua, o jogo assume-se como uma forma de realizar este trabalho, pois “estimula o interesse do aluno, ajudando-o a construir novas descobertas” (Gumz, Vaz & Leal, 2014, p. 3). Assim, os alunos conseguem efetivamente realizar as aprendizagens esperadas, seguindo a metodologia que se sabe ser útil na aprendizagem da gramática de uma língua. Nesta linha, Barbeiro (1998) afirma que os jogos têm um papel importante na “construção de um saber reflexivo sobre a língua, sobre o seu funcionamento” (p. 53) e que estes são também ótimos aliados na transformação do conhecimento implícito dos alunos em conhecimento explícito.

5.3.2. O jogo no ensino da língua

Como já foi mencionado, uma das formas de contrariar a monotonia do trabalho da língua, e conseqüente desmotivação dos alunos, é a exploração do “lado lúdico da língua, promovendo o jogo com as palavras” (Cardoso, 2008, p. 163). Assim, é preciso compreender as características deste tipo de atividade e como potenciá-las para facilitar o processo de reflexão sobre o funcionamento da língua.

As atividades lúdicas, como o jogo, “geram interesse: necessitam de entusiasmo” (Brandes & Phillips, 2008, p. 14), logo, são relevantes no desenvolvimento das crianças e, por consequência, bastante motivadoras. Neste sentido, são uma estratégia a recorrer quando se pretende motivar os alunos para a aprendizagem. Enquanto jogam, as crianças sentem-se mais livres, divertem-se e, simultaneamente, interessam-se mais pela aquisição dos conhecimentos, o que permite que adquiram novos conceitos, aprofundando as suas aprendizagens. Seguindo esta ideia, Tarouco, Roland, Fabre & Konrath (2004) defendem que os jogos “divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador” (p. 2), logo são uma estratégia que permite o desenvolvimento de competências fundamentais, permitindo, ainda, uma aquisição de conhecimentos mais fácil, no sentido em que a aprendizagem é vista de forma divertida e não maçadora.

O jogo é uma atividade que existe em todas as civilizações, logo, é comum tanto a adultos como a crianças, especialmente para estas últimas, sendo “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (Neto, 2003, p. 5). Assim sendo, é pertinente partir desta relação de proximidade que a criança tem com o jogo, explorando todas as potencialidades, principalmente educativas, deste último.

Os jogos “favorecem claramente o desenvolvimento integral da criança” (Pérez, 2001, p. 5), uma vez que estimulam um grande conjunto de competências cruciais ao longo da sua vida, nomeadamente, afetivas, sociais, cognitivas, cooperativas e comunicativas. Também a confiança é potenciada pelo jogo, na medida em que “participar num jogo, seja de que tipo for, ajuda a aumentar a confiança e a capacidade de expressão, independentemente da habilidade do jogador” (Glenn & Denton, 2004, p. 9), pois durante este tipo de atividades há uma constante comunicação entre pares.

Baseando-se na relevância do jogo para o desenvolvimento da criança e no seu potencial para a construção de conhecimento, percebe-se que os jogos possuem uma dimensão educativa, “uma vez que propiciam o desenvolvimento de várias habilidades no aluno como a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, dentre tantas outras” (Gumz, Vaz & Leal, 2014, p. 5). Assim, é essencial que se tenha consciência de que o jogo pode e deve ser entendido não só como um divertimento, mas também como uma forma de trabalho que permite construir conhecimento, uma vez que “corresponde a uma

profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar” (Tezani, 2006, p. 1). Por ser uma forma de trabalho, é necessário definir objetivos para que o jogo não seja uma atividade sem qualquer significado, ou seja, é essencial que a implementação de um jogo seja suportada por um planejamento cuidado e com objetivos bem definidos, pois só desta forma podem ser aproveitadas suas potencialidades educativas. Aquando desta planificação é crucial que seja considerado o nível de desenvolvimento do grupo de crianças, de forma a propor jogos adequados (Kamii & DeVries, 2009).

Se o jogo tem potencial educativo, é também pertinente a sua utilização para o ensino-aprendizagem da língua e, por ser um dos seus domínios, da gramática. Com propriedade, Barbeiro (s.d.) afirma que “o jogo constitui o meio de conquistar os alunos, perante a aridez do discurso gramatical” (p. 84), apresentando-se como uma estratégia que poderá motivar os alunos para descobrirem o funcionamento da sua língua.

Antes de mais, deve ser tido em consideração que “a própria linguagem constitui um jogo” (Barbeiro, 1998, p. 30), e, aproveitando esse jogo linguístico que já se utiliza diariamente, é possível mobilizá-lo para o trabalho sobre o funcionamento da língua na sala de aula, podendo “ser dada a forma de jogo ao desenvolvimento de actividades de aprendizagem de aspectos gramaticais” (Barbeiro, 1993, p. 112).

Como já foi mencionado, o jogo deve ser cuidadosamente planeado e ter objetivos e regras bem definidos para que tudo corra dentro do previsto e os alunos possam realizar aprendizagens significativas. Para tal, o professor deve “indagar sobre as representações que os alunos possuem, porque são estas representações que vão actuar como conceitos prévios em situações de ensino e aprendizagem gramatical posterior” (Figueiredo, 2004, p. 114), pois qualquer construção de conhecimento deve partir das experiências e aprendizagens anteriores dos alunos, dado que estes carregam consigo uma bagagem que não pode ser desvalorizada, e que são o centro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, construtores do seu próprio conhecimento.

A aprendizagem da gramática não se pode basear na mera transmissão de conhecimento. Os alunos têm de manipular dados específicos da língua, de explorar, de experimentar, tudo isto para serem eles próprios a dar significado à forma como os vários elementos da sua língua se relacionam e consigam perceber o funcionamento real da sua

língua, pois “o conhecimento é algo pessoal, e o significado é construído pelo aluno através da experiência” (Arends, 2008, p. 12).

Contornando a questão da explicitação de regras gramaticais e indo ao encontro do envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, “no jogo, a explicitação das características da língua está presente nas indicações fornecidas e, por outro lado, surge frequentemente na verificação que é realizada pelo jogador ou entre os jogadores, no desenrolar do jogo” (Barbeiro, s.d., p. 91). Como tal, é na relação com o jogo e no envolvimento com o mesmo e os seus participantes que a criança toma consciência de determinadas características da sua língua.

Com base em tudo o que foi mencionado, é relevante referir que o jogo é uma forma de inovar o trabalho de descrição do funcionamento da língua até agora feito. Este “não se limita ao confronto das respostas dos jogadores (alunos) com as soluções pré-determinadas da descrição gramatical” (Barbeiro, s.d., p. 92), levando o aluno a descobrir e a encontrar soluções para chegar ao objetivo pretendido, contactando com um conjunto de aspetos da sua língua que, progressivamente, se tornam explícitos.

É fundamental que se encontrem formas diferentes de tornar os momentos de ensino-aprendizagem gratificantes para todos os seus intervenientes. Existem muitas estratégias a aplicar, sendo os jogos uma forma motivadora e enriquecedora de aprendizagem, podendo “ser considerados como uma concepção do desenvolvimento humano, do ponto de vista biológico e cultural, a ser assumida no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas” (Gumz, Vaz & Leal, 2014, p. 10). São, portanto, uma ferramenta que potencia todos os níveis da aprendizagem dos alunos, que é sempre o objetivo cimeiro de qualquer prática pedagógica.

Explicitados os objetivos gerais da intervenção, no próximo capítulo expõe-se os princípios orientadores da prática, bem como as estratégias globais seguidas e as atividades realizadas em cada área curricular para o cumprimento dos objetivos aqui justificados.

6. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Apresentam-se agora, fundamentadamente, os princípios que orientaram a intervenção pedagógica ao longo de sete semanas, bem como as estratégias globais privilegiadas durante esse período. Por fim, são apresentadas as atividades realizadas em cada área curricular para a concretização dos objetivos gerais do PI. Assim, também neste ponto são descritas as atividades desenvolvidas no âmbito da investigação realizada.

6.1. Princípios orientadores da intervenção

Para que a prática pedagógica se enquadrasse nas rotinas da turma, foi necessário esta surgir numa lógica de continuidade do trabalho do orientador cooperante. Este preconiza um processo de ensino-aprendizagem que privilegia uma perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, o que vai ao encontro do modelo pedagógico que também se considera adequado.

Os princípios orientadores do PI regeram-se, assim, pelos princípios do MEM, sendo eles: (i) aprendizagem cooperativa; (ii) circuitos de comunicação; (iii) trabalho curricular participado pela turma.

A aprendizagem cooperativa “é geralmente entendida como sendo a aprendizagem que tem lugar no ambiente de sala de aula e onde os alunos, em pequenos grupos, partilham ideias e trabalham de forma colaborativa para levarem acabo determinadas tarefas” (Alonso & Roldão, 2005, p. 139), com o intuito de melhorar os conhecimentos e capacidades de todos os elementos do grupo.

Nesta metodologia “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Niza, 1998, p. 4) e é fundamental que o professor incuta esta ideia nas crianças desde o início, pois só assim este tipo de trabalho faz sentido. Tal como afirmam Fontes & Freixo (2004), esta aprendizagem “só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva” (p. 26), pelo que é importante ensinarem-se explicitamente as “competências pró-sociais necessárias para trabalhar de modo cooperativo dentro dos pequenos grupos” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathar & Quinn, 2006, p. 121). Esta metodologia permite ainda que os alunos melhorem a sua autonomia, visto que se sentem

responsáveis pela construção cooperativa não só do seu conhecimento, mas também dos restantes elementos do seu grupo de trabalho (Fontes & Freixo, 2004).

A aprendizagem cooperativa só se concretiza em pleno se todos os intervenientes estiverem conscientes “de que só podem atingir os seus próprios objetivos se os restantes membros atingirem os deles” (Fontes & Freixo, 2004, p. 29), ou seja, a aprendizagem é efetiva apenas quando todos conseguem alcançar as suas metas.

Por tudo o que foi referido, “esta metodologia constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais” (Fontes & Freixo, 2004, p. 31), sendo, portanto, crucial que se privilegie este tipo de aprendizagem, pois é extremamente benéfica para o desenvolvimento pleno das capacidades do grupo.

Os circuitos de comunicação foram outro dos princípios orientadores da prática pedagógica. Percebendo que a comunicação é uma capacidade imprescindível no desenvolvimento de qualquer ser humano, tanto a nível mental como social (Niza, 1998), é fundamental que seja trabalhada na escola, pois “promovendo as aprendizagens em interacção comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (Niza, 1998, p. 3).

Estes circuitos permitem o desenvolvimento de um conjunto de competências importantes, podendo integrar uma grande diversidade de atividades, sendo uma delas, e talvez a mais recorrente, a partilha do conhecimento e dos trabalhos realizados pelos alunos (Niza, 2008). Esta partilha, caracterizada por “trocas sistemáticas de produções e de saberes” (Niza, 1998, p. 4), torna o conhecimento mais significativo, na medida em que se privilegia a dimensão social das aprendizagens, permitindo, também, o desenvolvimento de competências comunicativas.

Na prática pedagógica considerou-se essencial a ideia de que “a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos” (Arends, 2008, p. 12). Foi neste sentido que surgiu o último dos princípios orientadores, o trabalho curricular participado pela turma.

Com este tipo de trabalho curricular “procura-se envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 31). Assim, os conceitos e saberes são construídos numa lógica colaborativa entre professor e alunos, fazendo com que todos estejam conscientes do processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, todos os intervenientes deste processo participam na sua construção, tendo-se em conta os interesses dos alunos e os conteúdos a ser trabalhados. É neste ambiente “que as aprendizagens se vão construindo, através das interacções de um grupo organizado cooperativamente segundo regras de convivência democrática” (Santana, 2000, p. 31).

6.2. Estratégias globais de intervenção

Para a consecução dos objetivos gerais do PI foi crucial refletir sobre as estratégias globais da intervenção comuns a todas as áreas curriculares. Estas foram: (i) realização de atividades baseadas nos interesses dos alunos; (ii) promoção de trabalhos de grupo e a pares; (iii) realização de jogos educativos; (iv) promoção de momentos de partilha e de discussão; (v) continuação da realização de rotinas diárias e semanais.

Salienta-se que as cinco estratégias globais apresentadas se relacionam entre si, de modo a existir uma ligação entre todas as propostas apresentadas aos alunos.

A realização de atividades baseadas nos interesses dos alunos é uma estratégia que pretende motivar os alunos para a aprendizagem, uma vez que estes sentem maior interesse pelas atividades relacionadas com os seus gostos. Bruner (1973) afirma que a maioria das crianças é motivada para a aprendizagem pela sua curiosidade intrínseca, sendo essencial que o professor os coloque sobre o efeito da curiosidade no que respeita aos conteúdos a aprender. Esta ideia sustenta a realização de atividades que partam dos seus interesses, pois estes sentirão maior curiosidade pelo trabalho a elaborar. Todavia, é necessário ter consciência de que “conhecendo as suas motivações e necessidades, estas não se transformarão nos conteúdos de aprendizagem, sendo possível, no entanto, procurar integrar essas motivações e necessidades nas tarefas de aprendizagem” (Morgado, 2001, p. 31). Foi nesta linha que se utilizou esta estratégia, ou seja, teve-se em conta os interesses da turma para a criação de atividades motivadoras e significativas.

Outra estratégia global privilegiada foi a *promoção de trabalhos de grupo e a pares*, pois de acordo com as questões-problema identificadas, os alunos necessitavam deste tipo

de trabalho. Para além disso, o trabalho de grupo e a pares foi referido nos questionários como uma das preferências dos alunos. Assim, este foi um trabalho privilegiado, pois “o trabalho em pares ou em pequenos grupos permite aos alunos sentirem-se à vontade para exprimir ideias ainda pouco trabalhadas e para comentar as ideias propostas pelos outros” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 61), havendo, assim, uma partilha de conhecimentos e experiências, que potencia o desenvolvimento da comunicação.

A *realização de jogos educativos* partiu também do interesse evidenciado pela turma. Ponte & Serrazina (2000) afirmam que “jogar é uma actividade extremamente natural para a criança e a partir dela pode-se desenvolver uma grande variedade de actividades” (p. 114), pelo que se considerou uma estratégia potenciadora das capacidades dos alunos. Ao contrário do pretendido inicialmente⁴, utilizou-se o jogo para trabalhar conteúdos relacionados com o Português e a Matemática para que os alunos adquirissem novas competências e colocassem em prática os seus conhecimentos, pois esta estratégia “constitui um instrumento de descoberta e criatividade” (Barbeiro, 1998, p. 134), fundamental para a vontade de aprender e conseqüente sucesso.

No seguimento das estratégias globais já apresentadas e de todo o PI, surgiu a estratégia *promoção de momentos de partilha e de discussão*. Niza (1998) defende que o conhecimento tem uma função social, logo deve ser partilhado, fazendo, então, todo o sentido a existência de momentos específicos em que os alunos têm oportunidade de partilhar o seu conhecimento, nomeadamente através da apresentação de trabalhos e de produções. Se a partilha é fundamental, a discussão do que foi partilhado também o é, pois, “a comunicação das nossas ideias permite que elas se tornem objecto de reflexão, discussão e refinamento” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 60). Posto isto, com estes momentos de partilha e discussão os alunos puderam adquirir novos conhecimentos e melhorar os que já possuíam, “viabilizando a possibilidade de compreender e dominar mais profundamente o assunto em questão e colmatando possíveis falhas na sua

⁴Inicialmente, pretendia-se utilizar o jogo nas áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio, contudo, dado que esta última era trabalhada por projetos, o jogo só podia ser usado para consolidação de conhecimentos. Devido ao tempo que foi necessário para a realização dos projetos, não foi possível realizar um jogo de consolidação.

compreensão ou estabelecendo conexões mais fortes com os conhecimentos já existentes o que permite uma utilização mais apoiada desses conhecimentos” (Silva, 1998, p. 137).

Por fim, a *continuação da realização de rotinas diárias e semanais* justifica-se pelo facto de no 1.º CEB os alunos terem necessidade de se sentirem seguros, o que, segundo Haigh (2010), em parte, “passa por conhecer as rotinas: o que fazer, o que acontece a seguir” (p. 95). Assim, considerou-se importante manter as rotinas já instauradas, permitindo aos alunos continuar a adquirir as capacidades esperadas, sem os colocar numa posição menos segura. É ainda necessário salientar que neste ciclo de ensino a semana é a unidade básica de tempo usada, pelo que “é importante ter em conta alguns tempos estruturantes do currículo que se constituem em rotinas de trabalho” (Niza, 1998, p. 13).

Partindo das estratégias globais acima listadas, foram definidas estratégias para cada objetivo geral, que se veem na Tabela 3, de modo a perceber o trabalho que foi desenvolvido para a sua concretização.

Tabela 3. Estratégias por objetivo geral.

Objetivos Gerais	Estratégias
Desenvolver competências de trabalho de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de trabalhos em grupo - Promoção de trabalhos a pares - Apresentações de trabalho de grupo para o grande grupo - Trabalho por projetos em Estudo do Meio - <i>Feedback</i> aos grupos sobre o seu trabalho
Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina semanal “Problema da semana” - Exploração de problemas em pequeno e grande grupo - Explicitação de raciocínios matemáticos
Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de jogos educativos para trabalho de conteúdos gramaticais - Criação de jogos educativos para utilização em momento de TEA

6.3. Contributo das diferentes áreas curriculares para a concretização do Plano de Intervenção

Partindo dos princípios orientadores delineados e das estratégias globais de intervenção, realizou-se um conjunto de atividades tendo em vista a concretização do PI.

Salienta-se que, embora se tenha assistido à maioria das aulas, não foi realizada nenhuma intervenção ao nível das Expressões Artísticas e da Educação Física, pois estas eram lecionadas em inglês e por professores especializados em cada uma destas áreas.

Apresentam-se agora as atividades das várias áreas curriculares realizadas para cada objetivo geral.

6.3.1. Desenvolver competências de trabalho de grupo

Para além do que já foi mencionado sobre a relevância do trabalho de grupo para a aquisição de competências fundamentais, importa relembrar que “a capacidade para trabalhar em grupo também se adquire através do treino e da prática” (Castro & Ricardo, 2003, p. 26).

Assim sendo, para a concretização deste objetivo geral, tal como está exposto na Tabela 3, foram realizadas diversas atividades. Foram propostos vários trabalhos em pequenos grupos, regra geral, de quatro elementos e em pares. Estes trabalhos assumiram formas distintas e abrangeram as três áreas curriculares, desde jogos, fichas de exploração sobre um determinado tema, reconto de partes de uma obra lida – *A Menina do Mar* –, laboratórios gramaticais e construção de cubos. É ainda de referir o trabalho de projeto, com o tema *Seres Vivos*, que foi desenvolvido nas últimas quatro semanas de intervenção (ver anexo Q). Durante a realização de qualquer um dos trabalhos de grupo referidos foi dado sempre *feedback* aos grupos, de modo a puderem melhorar o seu desempenho e a ganharem confiança nas suas capacidades.

Inicialmente, como forma de trabalhar a cooperação entre pares, estava prevista a entrega de apenas um exemplar do trabalho a realizar. Todavia, esta estratégia só foi utilizada duas vezes, uma na manipulação de partes de palavras durante a implementação do laboratório gramatical referente aos prefixos e sufixos e outra na escrita e ilustração do reconto da obra *A Menina do Mar*.

6.3.2. Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas

A resolução de problemas foi uma das fragilidades detetadas na turma. Neste sentido, de forma a cumprir o objetivo geral *desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas*, realizou-se um conjunto de estratégias, que se podem ver na Tabela 3.

Tendo em consideração que “resolver problemas é uma forma de aprender a resolvê-los, pois é resolvendo problemas que ele irá adquirindo as capacidades básicas necessárias à sua resolução” (Lopes et al., 1996, p. 10), ao longo das sete semanas de intervenção desenvolveu-se a rotina *Problema da semana* (ver anexo R), em que os alunos tinham de resolver, individualmente, um problema matemático. Durante esta resolução era sempre feito um acompanhamento individual dos alunos para tentar auxiliá-los no processo de resolução. No final, a correção era feita em grande grupo, passando pelos principais passos da resolução de um problema: compreensão do problema, mais concretamente do enunciado, definição de um plano, isto é, de uma estratégia, execução do plano e, por fim, reflexão e discussão sobre a resolução (Polya, 1977). Para além dos problemas da semana, foram resolvidos outros problemas nomeadamente numa ficha de trabalho, em dois dos desafios matemáticos realizados e em fichas efetuadas no manual. Houve momentos em que estes problemas foram resolvidos individualmente e outros em que foram resolvidos em grande grupo.

No que respeita à explicitação de raciocínios matemáticos, em todos os momentos de trabalho matemático, tanto de resolução de problemas, como de cálculo mental, como de exploração, entre outros, foi solicitado aos alunos que explicitassem o seu pensamento, isto é, o processo utilizado para alcançarem a resposta pretendida. Esta explicitação de raciocínios foi feita tanto individualmente, principalmente quando eram perceptíveis as dúvidas dos alunos, como em grande grupo durante a resolução das várias tarefas.

6.3.3. Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo

Este objetivo geral corresponde ao estudo de investigação desenvolvido. Neste sentido, as atividades implementadas para a concretização deste objetivo foram pensadas tendo em vista essa investigação.

Sendo o objetivo geral *desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo*, foi necessário focar a intervenção num aspeto específico do funcionamento da língua, de modo a potenciar as competências dos alunos. Assim, tendo em conta que os adjetivos seriam um dos conteúdos a trabalhar, optou-se por considerá-los o alvo do estudo de investigação. Salienta-se que na implementação das

várias atividades exploraram-se várias características do adjetivo⁵, nomeadamente a sua concordância em género e em número com o nome a que está associado; a sua função de modificador do nome e, por consequência, a posição na frase; a sua relevância no texto, concretamente em descrições. Também se abordaram alguns prefixos e sufixos que, quando associados a uma forma de base, originam adjetivos.

Refletir sobre o funcionamento da língua é extremamente importante e, para tal, é fundamental que os alunos sejam levados a descobrir as regularidades da língua. No entanto, para que esta reflexão “seja proveitosa é fundamental que seja contextualizada” (Cardoso, 2008, p. 153) em atividades de escrita, oralidade ou leitura, pois só assim se poderão construir aprendizagens significativas. No caso deste estudo, as atividades de reflexão metalinguística que se vão apresentar de seguida relacionaram-se, principalmente, com a escrita.

Tal como já foi referido, a descoberta de regularidades no funcionamento da língua pode ser feita de várias formas, contudo, por ser uma estratégia de ensino motivadora, optou-se pela utilização do jogo para conduzir os alunos nesta descoberta, sem nunca esquecer a importância dos momentos finais de sistematização. É de referir que todo o processo de intervenção foi previamente planeado, para que houvesse uma progressão ao longo do percurso e todos os objetivos fossem cumpridos (ver anexo S).

Visto que em Estudo do Meio estavam a ser trabalhados conteúdos ligados aos seres vivos, tomou-se a decisão de usar os animais como tema central das atividades a desenvolver, embora se tenha tido o cuidado de usar outros exemplos.

É ainda de referir que, ao longo de todos os jogos realizados e das restantes atividades só foi usada a nomenclatura específica da gramática quando se considerou pertinente, embora esse nunca tenha sido o objetivo central da intervenção, pois apesar de ter a sua importância, a nomenclatura “não pode ser o centro e o objetivo da reflexão sobre o funcionamento da língua” (Cardoso, 2008, p. 161).

Apresentam-se, de seguida, os momentos da intervenção que permitiram o desenvolvimento do estudo e, assim, a concretização do objetivo geral.

⁵ De acordo com o *Dicionário Terminológico*, um adjetivo é uma palavra que, regra geral, varia em género, em número e em grau. Esta está sempre associada a um nome, com o qual concorda em género e em número (Cunha & Cintra, 2010).

6.3.3.1. Produção inicial

No início de qualquer intervenção é fundamental que se faça uma avaliação inicial das competências dos alunos, isto é, uma avaliação diagnóstica, pois tal como afirma Cortesão (2002), este é um tipo de avaliação que se justifica sempre que pretendemos identificar o ponto de partida dos alunos em relação “aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram” (p. 46). Posto isto, solicitou-se aos alunos que escrevessem um breve texto sobre o seu animal de estimação ou, caso não tivessem, sobre o animal de estimação que gostariam de ter (ver anexo T).

Para a realização da produção inicial não foi dada qualquer explicação aos alunos, pois qualquer informação poderia condicionar os resultados obtidos. No final da produção textual, os textos foram recolhidos sem serem corrigidos, sendo, mais tarde, analisados.

6.3.3.2. Jogo *Pesca de Adjetivos*

O primeiro jogo implementado intitulou-se *Pesca de Adjetivos*, tendo como principal objetivo conduzir os alunos na descoberta de palavras que nos indicam características sobre nomes, percebendo, a sua importância num texto.

Primeiramente, foram colocados na parede, em pontos distintos, quatro cartazes com um texto lacunar com a descrição de um animal e uma imagem desse animal (ver anexo U), bem como uma piscina insuflável, com um conjunto de adjetivos no interior, no centro da sala (ver anexo V). De seguida, a turma foi dividida em quatro equipas – três de seis elementos e uma de cinco elementos – e foram explicadas as regras do jogo, sendo, depois, entregue a cada grupo uma cana de pesca.

Antes do início do jogo foi dado tempo a cada grupo para ler o seu texto e tentar perceber que tipo de palavras é que poderiam estar em falta. Durante o jogo, um elemento de cada equipa à vez, dirigia-se com a cana de pesca até à piscina e pescava um adjetivo que considerasse adequado ao seu texto. Seguidamente, colocavam o adjetivo na lacuna correta, repetindo-se o processo até o texto estar completo (ver anexo V).

Dado que após o jogo é essencial que exista uma sistematização dos conteúdos trabalhados, no final, os grupos sentaram-se junto aos seus textos e, em grande grupo, à

vez, foram todos analisados (ver anexo V). Em primeiro lugar, os alunos foram questionados sobre que palavras seriam aquelas que tinham estado a pescar, levando-os a perceber que se tratava de adjetivos. Depois, os textos foram lidos de forma a perceber se os adjetivos colocados concordavam com o nome em género e em número e se se adequavam às características daquele animal. Durante este momento os alunos foram chamados a observar que os adjetivos estavam sempre associados a um nome, ou seja, que modificavam nomes. De seguida, a turma foi questionada sobre se seria possível as personagens dos textos encontrarem os seus animais se não fossem utilizados adjetivos que descrevessem não só o animal, mas também os seus acessórios, levando-os a compreender que os adjetivos são essenciais em descrições. Terminada a exploração dos textos, dois deles foram expostos, juntamente com as características dos adjetivos aprendidas no jogo: modificam os nomes, indicando qualidades ou características; concordam com o nome em género e em número; são cruciais em descrições.

Para terminar a sistematização e verificar se os conteúdos tinham sido compreendidos, os alunos realizaram, individualmente, uma minificha sobre o tema trabalhado (ver anexo W).

6.3.3.3. Jogo da forca *Prefixos e Sufixos*

Após a exploração de prefixos e sufixos, considerou-se pertinente realizar um jogo em que se abordassem os prefixos e sufixos que formam adjetivos. Para tal, foi construído um jogo da forca em formato *PowerPoint* (ver anexo X). Neste jogo, ao invés de descobrirem toda a palavra em falta, logo no início era mostrada a base da palavra, tendo os alunos de descobrir o prefixo ou o sufixo em falta. Durante a realização do jogo não foi referido aos alunos que as palavras que iriam descobrir pertenciam à classe de palavras dos adjetivos, para que estes pudessem fazer essa descoberta sozinhos e através do jogo.

O jogo era composto por doze palavras, tendo sido jogado em grande grupo no *smartboard*. Devido ao número de palavras e dado que a turma está organizada, diariamente, em seis grupos de trabalho, cada grupo seleccionou dois elementos que, à vez, foram ao *smartboard* jogar, contando com a colaboração dos colegas (ver anexo Y).

Descobertas as doze palavras, foi solicitado aos alunos que não tinham ido até ao *smartboard* jogar que construíssem uma frase com cada uma das palavras descobertas,

sendo estas palavras registadas, simultaneamente, num documento *Word* (ver anexo Z). Elaboradas as frases, os alunos foram chamados a observá-las com atenção, sendo, depois, questionados sobre qual a classe de palavras a que pertenciam. Feita esta descoberta, foi-lhes explicado que existem prefixos e sufixos que são utilizados apenas para formar adjetivos e que estes têm significados específicos. Assim, para finalizar, foi preenchida, em grande grupo, uma tabela com exemplos de adjetivos formados com prefixos e sufixos (ver anexo Z), que depois foi também afixada na parede.

6.3.3.4. Jogo *Posição dos Adjetivos*

O terceiro jogo implementado tinha como principal objetivo explorar a função de modificador do adjetivo, levando os alunos a perceber que os adjetivos tanto podem surgir antes como depois do nome que modificam.

Neste jogo, que teve lugar no exterior, cada aluno retirava de um saco, um para cada equipa, uma palavra, que podia ser um nome ou um adjetivo, e colocava-a ao pescoço. De seguida, dentro da sua equipa – a turma foi dividida em duas equipas, uma de doze elementos e outra de onze – tinham de encontrar o colega que tinha a palavra que se relacionava com a sua (ver anexo AA). Encontrados os pares, tinham de construir uma frase com os mesmos, na qual o adjetivo tivesse a função de modificador. Para auxiliar nesta tarefa, antes do início do jogo e ainda na sala de aula, foram construídas, em grande grupo, quatro frases que serviram depois como exemplo. As frases de cada equipa eram escritas num cartaz disponibilizado a cada uma (ver anexo AA).

Terminado o jogo, a turma regressou à sala de aula onde foram analisadas todas as frases construídas, de modo a confirmar se em todas o adjetivo tinha a função de modificador, verificando quais os casos em que este surgia antes ou depois do nome, e se havia concordância em género e em número.

No final, para sistematizar todo o trabalho sobre os adjetivos feito até ao momento, individualmente, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (ver anexo BB).

6.3.3.5. Banco de Adjetivos

Nesta fase da implementação do estudo os alunos já tinham compreendido não só o que era um adjetivo e as suas principais características, mas também a sua importância

nas descrições. Assim, como forma de sistematização do trabalho elaborado e para que os alunos aumentassem o seu conhecimento lexical, foi criado, em grande grupo, um banco de adjetivos, no qual foi colocado um conjunto de adjetivos que podem ser usados para descrever as várias partes do corpo de um animal (ver anexo CC). Este banco foi afixado na sala de aula, servindo, assim de auxiliar nas descrições de animais.

Construído o banco de adjetivos, foi entregue a cada aluno uma folha na qual tinham a imagem de um animal fantástico e alguns espaços para colocar os adjetivos a utilizar para a descrição de cada uma das partes do seu corpo (ver anexo DD). Seguidamente, os alunos escreveram uma descrição do animal, partindo do esquema previamente preenchido. Depois de todos terem realizado a sua descrição e tendo em conta que os textos dos alunos podem ser uma forma de explorar aspetos do funcionamento da língua (Cardoso, 2008), foi selecionada uma sobre a qual foi realizada uma atividade de trabalho de texto (ver anexo EE), para que os alunos percebessem como articular os adjetivos numa descrição.

No final desta atividade estava completa a parede na qual se afixaram todos os materiais alusivos aos adjetivos (ver anexo FF).

6.3.3.6. Jogo *Dominó dos Adjetivos*

Na aprendizagem de qualquer conteúdo é essencial que existam momentos de treino. Assim sendo, para além dos momentos de sistematização e das fichas de trabalho já referidas, foi elaborado um jogo com esse intuito.

O *Dominó dos Adjetivos* foi um jogo pensado para o TEA e para ser jogado a pares. O jogo era composto por dezasseis peças – cada uma com um nome e um adjetivo –, uma lista de verificação de jogadas e um ficheiro com as instruções a seguir e a tabela de registo que deviam preencher (ver anexo GG). Cada aluno, depois de baralharem as peças, retirava oito e, à vez, iam-nas colocando em cima da mesa, tendo o cuidado para formar um par possível, ou seja, em que o adjetivo concordasse com o nome em género e em número e em que ocorresse antes ou depois do mesmo (ver anexo HH). Todas as jogadas eram registadas na tabela, para que no final pudessem confirmar na lista de verificação se todas eram possíveis.

6.3.3.7. Produção final

Terminadas todas as atividades referentes aos adjetivos, foi necessário realizar uma avaliação final das aprendizagens dos alunos para perceber se os conteúdos tinham sido interiorizados e se a importância dos adjetivos nas descrições tinha sido compreendida. Para tal, foi solicitado aos alunos que, novamente, escrevessem um texto sobre o seu animal de estimação ou aquele que gostariam de ter (ver anexo T) para perceber a evolução desde o início deste processo.

Antes da escrita do texto os alunos foram lembrados do que tinham aprendido sobre a descrição dos animais. Ao longo da atividade, e tal como na produção inicial, não foi dado qualquer auxílio aos alunos, recolhendo-se, no final, todos os textos.

6.3.3.8. Questionário

Para além da avaliação das aprendizagens efetivas dos conteúdos trabalhados, considerou-se interessante recolher informação sobre as representações dos alunos sobre esta estratégia de ensino. Posto isto, foi realizado no final da intervenção um questionário aos alunos para perceber a sua opinião sobre os jogos realizados e sobre o jogo como estratégia de ensino (ver anexo II). Este questionário foi respondido individualmente e de forma anónima.

Explicitada a intervenção educativa realizada, no capítulo seguinte analisam-se os resultados obtidos tanto ao nível das aprendizagens dos alunos, como dos objetivos do PI e, conseqüentemente, da investigação.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A avaliação é fundamental em qualquer processo de ensino-aprendizagem, dado que, segundo Abrantes (2002), “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas” (p. 9), tendo como principal função perceber em que medida as aprendizagens estão a ser alcançadas e como se pode modificar a prática em função do sucesso das mesmas. Assim sendo, é crucial que se analisem os resultados obtidos ao longo da intervenção, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, como à concretização do PI.

7.1. Avaliação da aprendizagem dos alunos

A avaliação das aprendizagens é indispensável para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, é necessário ter em consideração que “quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente” (Zabalza, 2003, p. 222), isto é, a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e deve existir ao longo do mesmo, condicionando-o e sendo condicionada.

Ao longo da intervenção, privilegiou-se a avaliação formativa, que, de acordo com Ferreira (2007), “tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma” (p. 27). Assim sendo, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita regularmente, de forma a ser dado *feedback* aos alunos sobre o seu percurso educativo, podendo ainda ajudá-los a potenciar as suas competências e a melhorar as suas fragilidades. Neste sentido, esta avaliação não se realizou apenas no final da intervenção, tendo sido registada em grelhas de observação para cada área curricular e atividade.

7.1.1. Matemática

Relativamente às aprendizagens matemáticas, pode afirmar-se que na sua maioria a turma alcançou os objetivos esperados (ver anexo JJ). No que respeita às rotinas do dia, aos desafios matemáticos e ao melhor calculador, foram resolvidos quase sempre sem

grandes dificuldades, embora os dois últimos tenham exigido mais das suas competências. Nesse sentido, alguns alunos revelaram algumas dificuldades na resolução dos desafios, pois exigiam uma compreensão dos enunciados, o que, como já foi mencionado, era uma das fragilidades da turma. Quanto ao melhor calculador, todos os alunos conseguiram realizar as operações que lhes eram solicitadas, no entanto, revelaram alguma dificuldade em realizá-las dentro do tempo estipulado⁶.

Quanto à resolução de problemas, embora se tenham registado algumas melhorias ao longo da intervenção, houve vários alunos que mantiveram as suas dificuldades, principalmente ao nível da compreensão dos enunciados, o que condicionou a sua aprendizagem. Apesar disto, quando auxiliados, todos os alunos conseguiram realizar as operações matemáticas esperadas.

No que diz respeito ao domínio dos Números e Operações, é de salientar que, de uma forma geral, a turma obteve bons resultados ao nível das frações e da decomposição de números. Já na realização de divisões e multiplicações, ainda se registaram vários alunos com alguma dificuldade, apenas 70% e 80% dos alunos, respetivamente, realizaram estas aprendizagens com facilidade. Outra dificuldade verificou-se no algoritmo da adição, no qual apenas 70% dos alunos, na última semana, conseguiram realizá-lo sem qualquer constrangimento.

Quanto à Geometria e Medida, as maiores dificuldades registaram-se na representação de itinerários e na utilização dos termos que lhes estão associados – meia volta, volta inteira, quarto de volta, virar à esquerda, virar à direita – com 78% dos alunos a obter sucesso nestas aprendizagens no final da intervenção. Também as conversões de unidades de medida se revelaram uma dificuldade, com apenas 61% dos alunos a fazer este trabalho com facilidade. Muito positivas foram as restantes aprendizagens deste domínio, nomeadamente ao nível da classificação de triângulos e à identificação das principais unidades de medida.

No que à OTD diz respeito, embora tenha sido um domínio pouco trabalhado, pode afirmar-se que as aprendizagens foram bastante positivas, existindo apenas alguma

⁶ Por se tratar de uma atividade de cálculo mental tinha uma duração de 10 minutos.

dificuldade na interpretação de gráficos de pontos (apenas 79% dos alunos o fazem sem dificuldade).

7.1.2. Português

Na área curricular de Português a turma, de uma forma geral, realizou todas as aprendizagens esperadas, havendo sempre alunos com algumas dificuldades durante as várias atividades (ver anexo KK). A maior dificuldade, e que se verificou ao longo de toda a intervenção, mesmo com o recurso a estratégias de ensino diferenciadas, foi no domínio da Gramática, mais concretamente na identificação de classes de palavras. Esta dificuldade observou-se em todas as classes trabalhadas, sendo os determinantes artigos e os verbos as que apresentaram maior taxa de insucesso, em que no final apenas 65% dos alunos identificava estas classes com facilidade. Também ao nível da escrita do feminino e masculino de palavras se verificaram grandes dificuldades, na medida em que 100% dos alunos não consegue realizar este trabalho facilmente. É, no entanto, de referir que isto se verifica para palavras em que o feminino ou o masculino são irregulares. No que respeita aos tempos verbais, Presente, Pretérito e Futuro, registou-se uma evolução nas aprendizagens dos alunos, em que inicialmente 83% identificavam estes tempos com facilidade, passando para 100%, no final. Ao nível do grupo nominal e verbal, todos os alunos realizaram as aprendizagens esperadas sem problemas, tal como se verificou na identificação de prefixos e sufixos. Relativamente a estes últimos, 30% da turma mostrou alguma dificuldade na escrita de palavras a partir de um sufixo.

Quanto à Educação Literária, designadamente a exploração da obra *A Menina do Mar*, faz-se uma avaliação bastante positiva das aprendizagens dos alunos, na medida em que em todas estas atividades os alunos se mostraram participativos, interessados, chegando aos objetivos delineados.

No que se refere às rotinas do dia, ao melhor “ortogrador” e aos ditados, na sua maioria os alunos realizaram as aprendizagens esperadas. Nas rotinas do dia, a maior dificuldade registada prende-se, mais uma vez, com a identificação de classes de palavras. Nos ditados alguns alunos apresentaram alguns erros ortográficos, que foram explorados em grande grupo, notando-se, no final, ligeiras melhorias, dado que no início 70% dos alunos não davam qualquer erro ortográfico, passando para 78% no final da intervenção.

Ainda no domínio da Ortografia, salienta-se a facilidade dos alunos na escrita de palavras, apesar de 100% dos alunos revelar dificuldades na completção de crucigramas, em que tinham de decifrar qual a palavra associada a uma determinada definição.

7.1.3. Estudo do Meio

Antes de mais, importa referir que, no que respeita ao Estudo do Meio, o trabalho realizado com os alunos foi essencialmente o trabalho de projeto sobre a Natureza, precedido de uma visita de estudo à Tapada Nacional de Mafra.

Relativamente às aprendizagens nesta área curricular, podemos afirmar que os alunos, de um modo geral, alcançaram os objetivos esperados (ver anexo LL). No trabalho de projeto todos se mostraram interessados, sendo evidente uma melhoria nas relações entre os grupos ao longo das semanas, principalmente ao nível do respeito pela opinião do outro, registando-se uma melhoria de 91% para 100% de alunos a cumprir este ponto. Foi ao nível do registo das ideias dos grupos que se registou a maior evolução, de 39% na quarta semana de intervenção para 65% na última semana. É de referir que na fase de recolha de informação para o trabalho, 22% dos alunos não participaram. Ainda nas primeiras semanas de intervenção, 91% e 87% dos alunos, respetivamente, demonstraram um bom conhecimento dos ambientes onde habitam os animais e das suas características externas. Com tudo isto, pode afirmar-se que todos os grupos conseguiram terminar os seus projetos e compreender os conceitos científicos que lhes estavam associados.

Quanto à visita de estudo, na sua maioria a turma conseguiu realizar as aprendizagens esperadas, aproveitando-as para o planeamento do trabalho de projeto.

7.2. Avaliação do Plano de Intervenção

7.2.1. Avaliação dos objetivos gerais

Os objetivos gerais do PI orientaram toda a intervenção pedagógica, de modo a que esta fosse ao encontro das potencialidades e fragilidades dos alunos. Como tal, é essencial que terminada a implementação do mesmo se faça uma avaliação consciente de cada um dos três objetivos, percebendo-se, assim, o seu grau de consecução.

Para esta avaliação foram definidos, logo de início, indicadores de avaliação, que se podem observar na Tabela 4. A sua verificação foi feita através das grelhas de observação preenchidas ao longo das várias atividades e da análise de algumas das produções dos alunos, sendo registada essa informação numa grelha de registo que contempla todos os objetivos gerais (ver anexo MM).

Tabela 4. Indicadores de avaliação por objetivo geral.

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação
Desenvolver competências de trabalho de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Participa ativamente nas discussões em pequeno grupo - Contribui com ideias pertinentes para o desenvolvimento do trabalho - Respeita as ideias e opiniões dos colegas - Auxilia os colegas com maiores dificuldades durante o trabalho - Mostra-se interessado e empenhado em todas as fases do trabalho
Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica os passos da resolução de problemas - Identifica os dados de um problema - Explicita os seus raciocínios - Dá resposta a um problema - Resolve problemas autonomamente
Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica adjetivos em frases e textos - Utiliza corretamente adjetivos num texto - Reconhece a importância do adjetivo no texto descritivo - Mostra-se motivado para as aprendizagens

7.2.1.1. Desenvolver competências de trabalho de grupo

Relativamente a este objetivo, pode afirmar-se que, de uma forma geral, houve uma melhoria no desempenho dos alunos no trabalho em grupo, tal como se observa na Figura 1. Na avaliação final consideraram-se mais dois indicadores de avaliação do que na avaliação diagnóstica, pois considerou-se que no final deveria haver maior detalhe na avaliação. Apesar disso, é possível verificar que na avaliação diagnóstica a maioria dos alunos tinha dificuldade em trabalhar grupo, principalmente no que respeita à participação nas discussões (61% faziam-no com dificuldade e 4% não o faziam) e ao auxílio aos colegas (57%). Já na avaliação final observa-se que a grande maioria já não apresenta dificuldades em trabalhar em grupo, registando-se uma melhoria considerável ao nível da participação nas discussões em grupo, com uma taxa de sucesso de 100%, e do auxílio dos colegas durante o trabalho, em que, no final, 91% já o conseguiu fazer com facilidade.

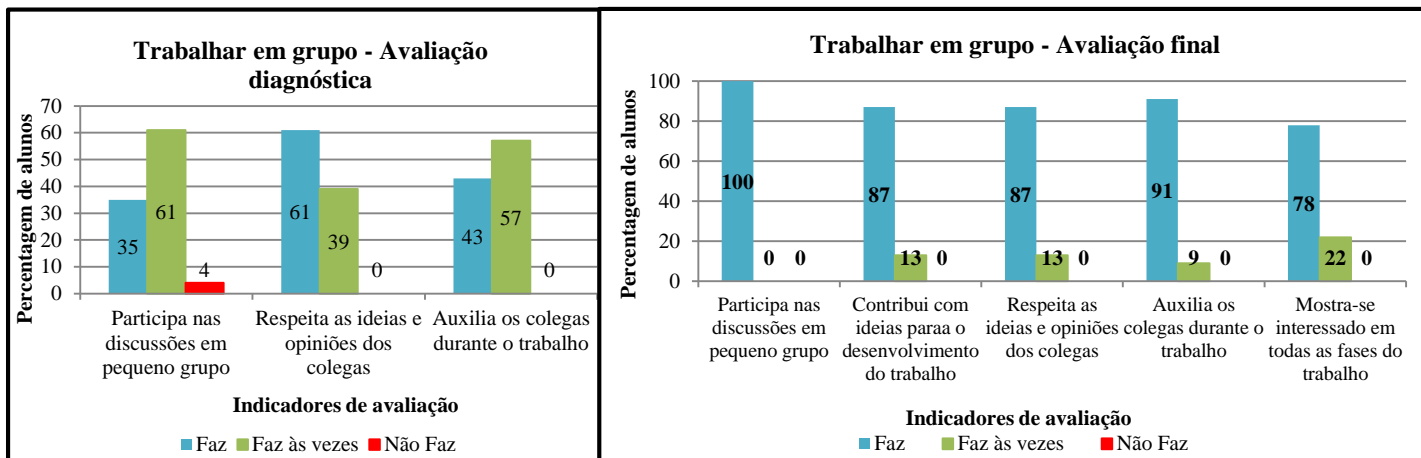


Figura 1. Avaliação diagnóstica e avaliação final relativas ao trabalho de grupo.

7.2.1.2. Desenvolver competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas

Quanto ao desenvolvimento de competências de raciocínio matemático e de resolução de problemas, também se registou uma melhoria nas aprendizagens dos alunos, como se vê na Figura 2. Embora esta não tenha sido muito significativa, pois como se constata, 39 % dos alunos ainda têm alguma dificuldade nesta competência. É necessário que se tenha em consideração que, tal como já foi referido, a resolução de problemas é um processo complexo, sendo fundamental que se continue o trabalho desta competência matemática, que necessita de um trabalho aprofundado e progressivo.

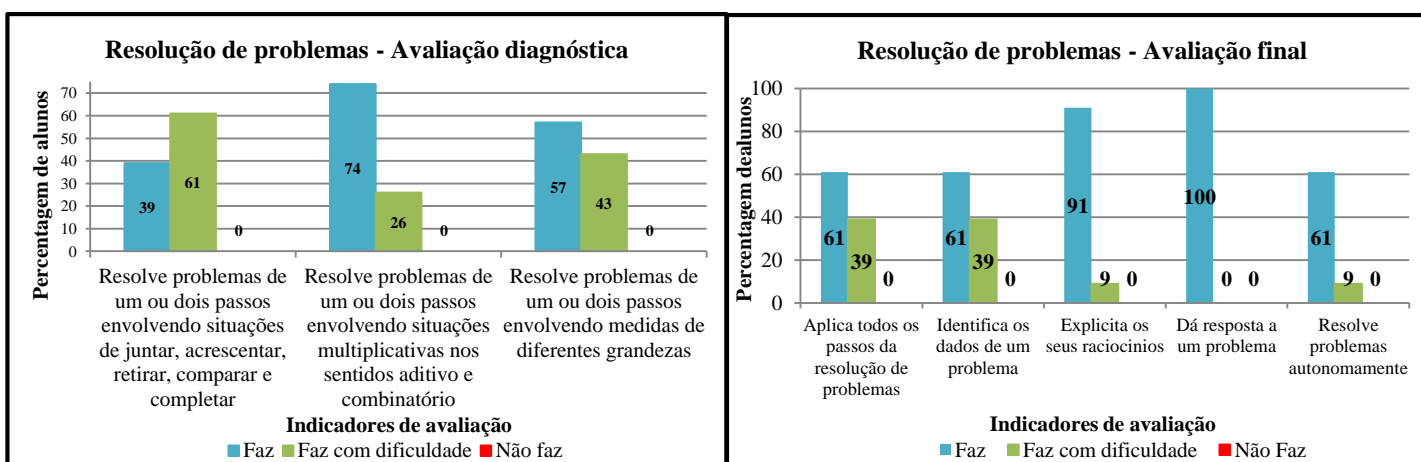


Figura 2. Avaliação diagnóstica e avaliação final relativas à resolução de problemas.

7.2.1.3. Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo

7.2.1.3.1. Análise dos resultados do estudo

O terceiro objetivo geral, que aqui se avalia, como já foi mencionado, corresponde à investigação desenvolvida. Para esta avaliação recorreu-se à análise comparativa da produção inicial sobre o animal de estimação (ver anexo NN) e da produção final (ver anexo OO), de modo a perceber se existiu evolução na aprendizagem dos alunos. Salienta-se que, apesar do instrumento de avaliação ter sido a produção escrita de uma descrição, a sequência descritiva não foi alvo de um trabalho detalhado em todos os seus aspetos, pois tal exigiria uma dimensão do trabalho que ultrapassava os objetivos do estudo e que não seria possível concretizar no período de tempo disponível. Tendo em conta estas opções, a avaliação centrou-se no uso de adjetivos na sequência descritiva, deixando fora dos parâmetros de avaliação outros aspetos da estrutura textual. Também o questionário aplicado aos alunos foi alvo de avaliação, para a perceber se o jogo foi uma estratégia de ensino valorizada e que os motivou para a aprendizagem.

Em ambas as produções todos os alunos identificaram o animal a ser descrito e 87% indicaram características para além das características físicas (ver anexo PP). Também no que respeita à utilização de verbos caracterizadores de estados e qualidades não se registou uma diferença significativa, sendo o verbo *ser* o mais utilizado (91% na produção inicial e 100% na final). Já no que se refere à caracterização física do animal, que se vê na Figura 3, verificou-se uma evolução considerável⁷. Na produção inicial nenhum aluno referiu qualquer característica sobre o focinho, as orelhas e o nariz do animal e 96% dos alunos não fizeram qualquer referência à cabeça, à boca, às patas e à cauda, enquanto 74% não mencionaram os olhos. Esta situação inverteu-se consideravelmente na produção final, em que 74% dos alunos indicaram características referentes ao focinho e às orelhas, 78% mencionaram a cabeça e a cauda e dezanove referiram os olhos e as patas. O nariz e a boca mantiveram-se as partes menos caracterizadas, com 52% e 61% alunos a mencioná-las, respetivamente. Quanto ao

⁷ Neste parâmetro de avaliação contabilizaram-se os alunos que caracterizaram cada uma das partes do corpo do animal, independentemente do número de características referido.

revestimento, apesar de já na produção inicial se ter registado uma percentagem elevada de alunos a caracterizá-lo, notou-se uma melhoria na produção final (98%).

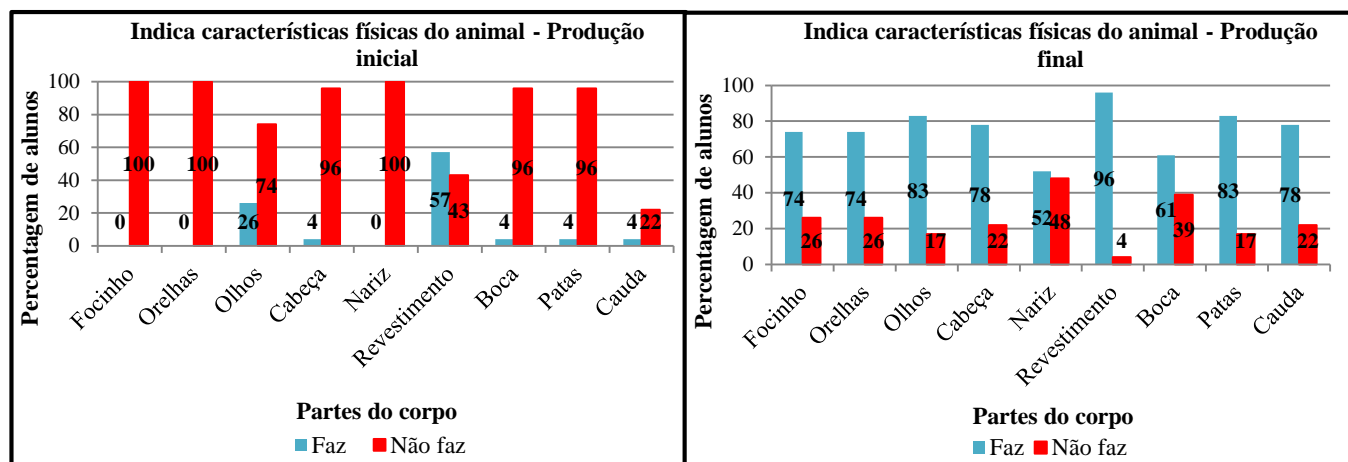


Figura 3. Evolução da produção inicial para a produção final - características físicas do animal.

Também no respeitante à utilização de adjetivos para as caracterizações dos animais observou-se uma melhoria considerável da produção inicial para a final, como se observa na Figura 4. No início, a maioria dos alunos (61%) utilizava entre três a seis adjetivos em toda a caracterização, enquanto no final 96% da turma usou mais de dez adjetivos.

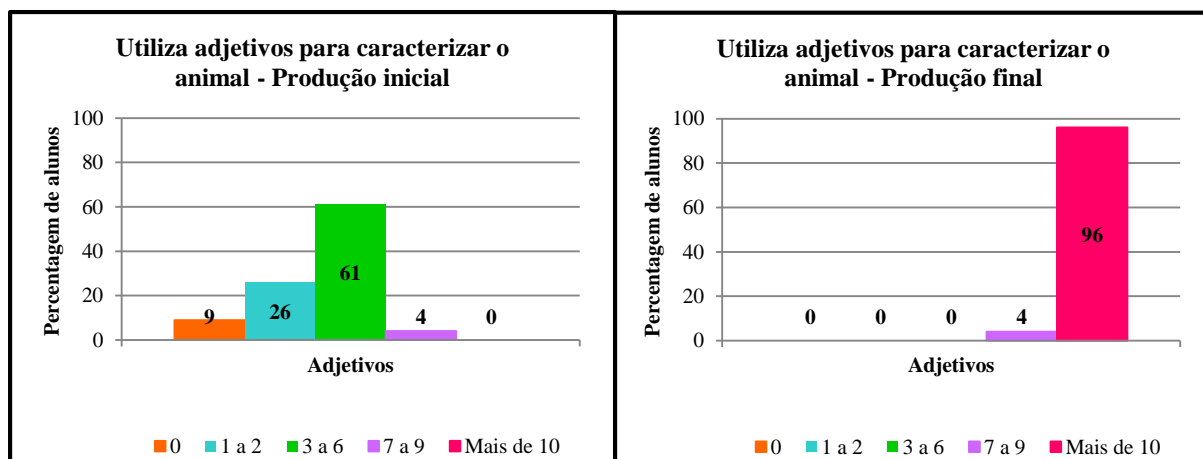


Figura 4. Evolução da produção inicial para a produção final - utilização de adjetivos.

Uma outra questão avaliada foi a utilização de adjetivos para caracterizações relacionadas com o animal, isto é, de acessórios ou situações referidas durante a produção

textual. Neste ponto não se registaram grandes mudanças nas produções, mantendo-se a percentagem de alunos que não utilizou qualquer adjetivo (52%) e aumentando, ligeiramente, a utilização entre três a seis adjetivos (9% na produção inicial e 13% na final) e entre seis a nove (4% no final). Em nenhuma das produções os alunos utilizaram mais de dez adjetivos para estas caracterizações (ver anexo PP).

Quanto ao questionário realizado aos alunos para conhecer a sua opinião acerca dos jogos e da utilização desta estratégia de ensino, na Figura 5 é possível perceber que o jogo mais apreciado foi o *Pesca de Adjetivos* (61%), sendo o *Dominó de Adjetivos* o que obteve menor preferência (48%).

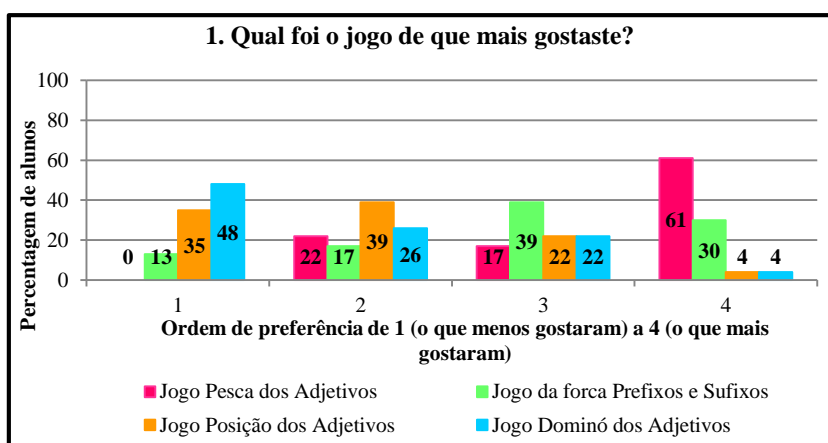


Figura 5. Ordem de preferência dos jogos.

Quando questionados se durante os jogos sentiram que tiveram de pensar mais sobre o que são adjetivos, como se constata na Figura 6, 61% responderam que sim, enquanto 39% disseram que não sentiram essa necessidade. Ainda na mesma figura, no que respeita a terem feito novas descobertas durante os jogos, a maioria dos alunos (91%) confirmou essa situação.

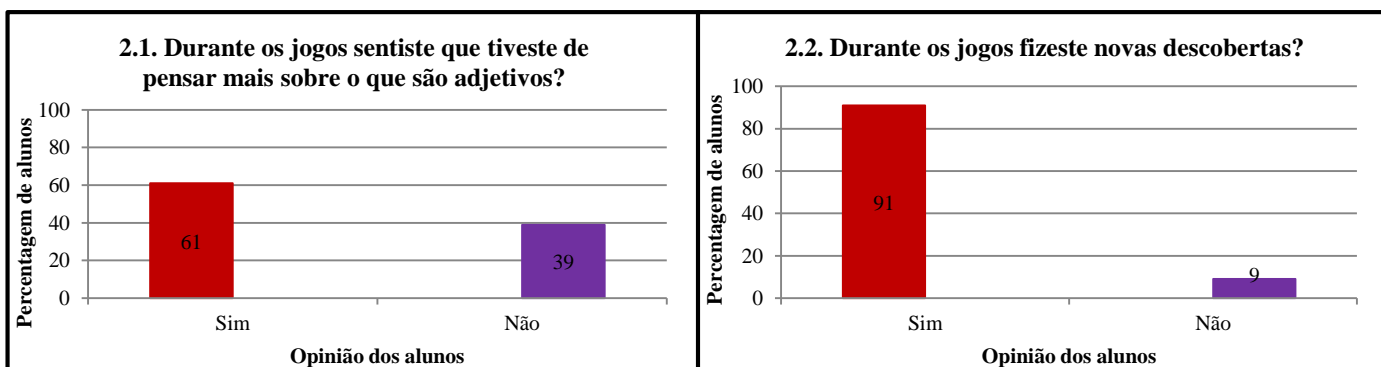


Figura 6. Respostas dos alunos sobre se pensaram mais sobre os adjetivos durante os jogos e se fizeram novas descobertas.

Relativamente à questão que permitia perceber se os alunos consideravam que a aprendizagem dos adjetivos tinha beneficiado da utilização de jogos, 96% responderam afirmativamente, como se vê na Figura 7. Como justificação para tal, parte dos alunos (48%) mencionou que com os jogos aprenderam e divertiram-se simultaneamente, permanecendo mais atentos. Foi ainda referido que com os jogos ficaram a saber o que eram adjetivos (17%), que só ouvindo o professor podem esquecer-se dos conteúdos, o que não acontece com os jogos em que têm de pensar mais (13%) e que com os jogos aprendem mais sobre os adjetivos e têm oportunidade de participar (17%). Os alunos que responderam negativamente à primeira questão, justificaram a sua opinião com o facto de ainda não terem compreendido na totalidade os adjetivos, precisando de trabalhar mais.

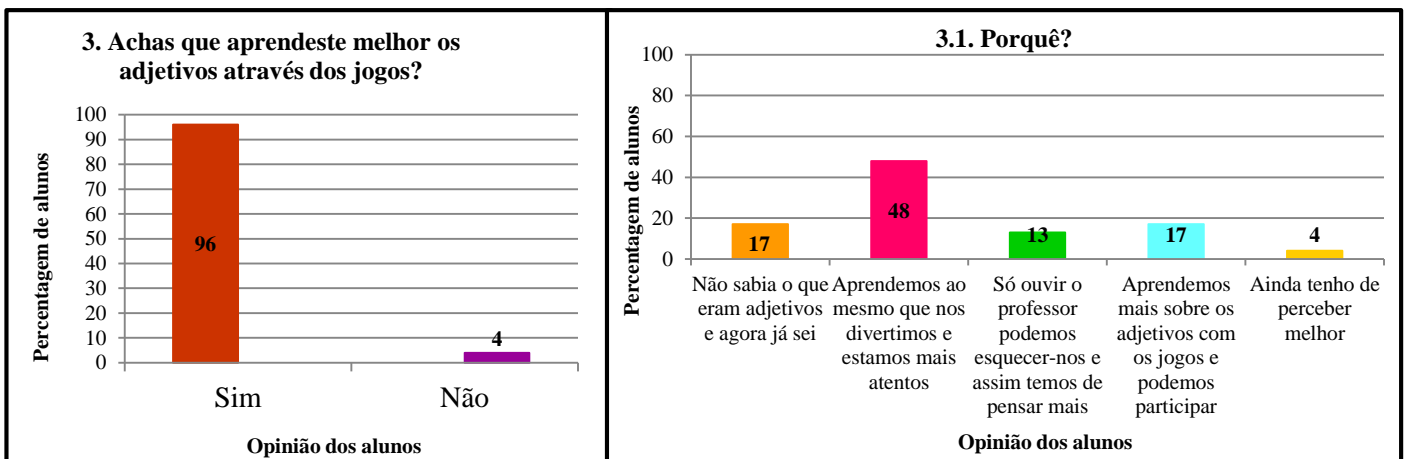


Figura 7. Respostas dos alunos sobre se consideraram que aprenderam melhor os adjetivos através dos jogos.

No que se refere à opinião da turma sobre a relevância dos jogos para compreender a importância dos adjetivos para a realização de descrições, como se vê na Figura 8, todos os alunos responderam favoravelmente.

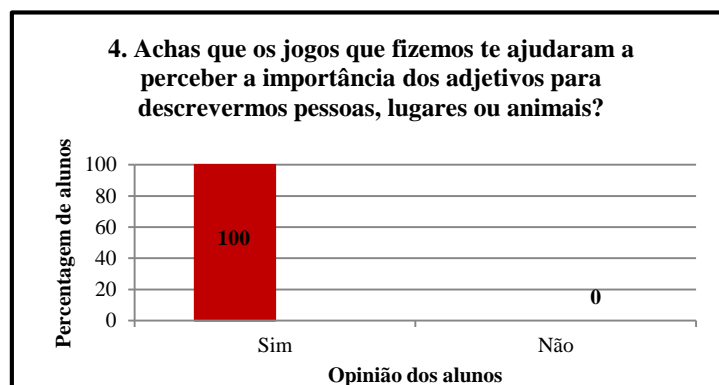


Figura 8. Respostas dos alunos sobre se os jogos os ajudaram a perceber a importância dos adjetivos nas descrições.

O mesmo aconteceu, à exceção de 4% do alunos, quando questionados sobre a importância da construção do banco de adjetivos para a realização de descrições, como se constata na Figura 9. A justificação mais apresentada para tal (30%) foi o facto de terem aprendido muitos adjetivos, seguida da ideia de ser uma ajuda para escrever os textos sobre o animal de estimação e para a concretização dos projetos de Estudo do Meio e de ser um documento de consulta. Referiram ainda que foi uma atividade útil para aprender as partes do corpo dos animais, ajudando-os a fazer descrições. O aluno que referiu que o banco de adjetivos não foi importante para a elaboração de descrições, justificou-se referindo que já tinham aprendido adjetivos nas aulas de Inglês.

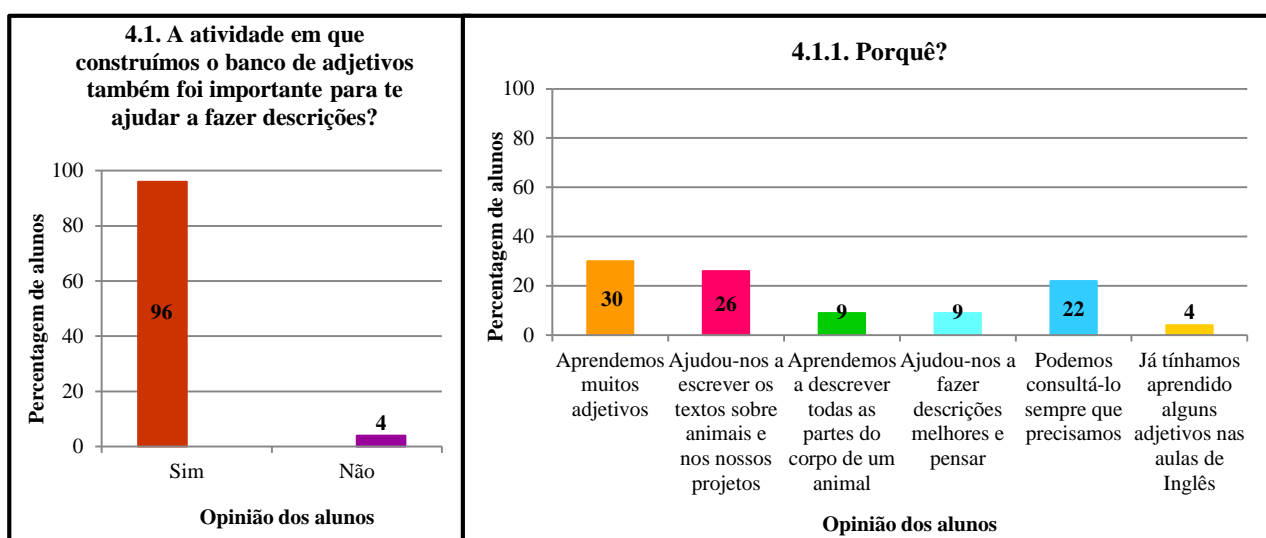


Figura 9. Respostas dos alunos sobre a importância do banco de adjetivos para a realização de descrições.

Na Figura 10, verifica-se que todos os alunos mencionaram que não preferiam ter realizado outras atividades diferentes dos jogos, sendo o facto de aprenderem e de se divertirem ao mesmo tempo a justificação apresentada pela maioria da turma (74%). Houve ainda 17% dos alunos que referiram que aprenderam muito sobre os adjetivos com os jogos e outros que disseram que os ajudaram a pensar em equipa e individualmente, sendo uma forma diferente de aprender.

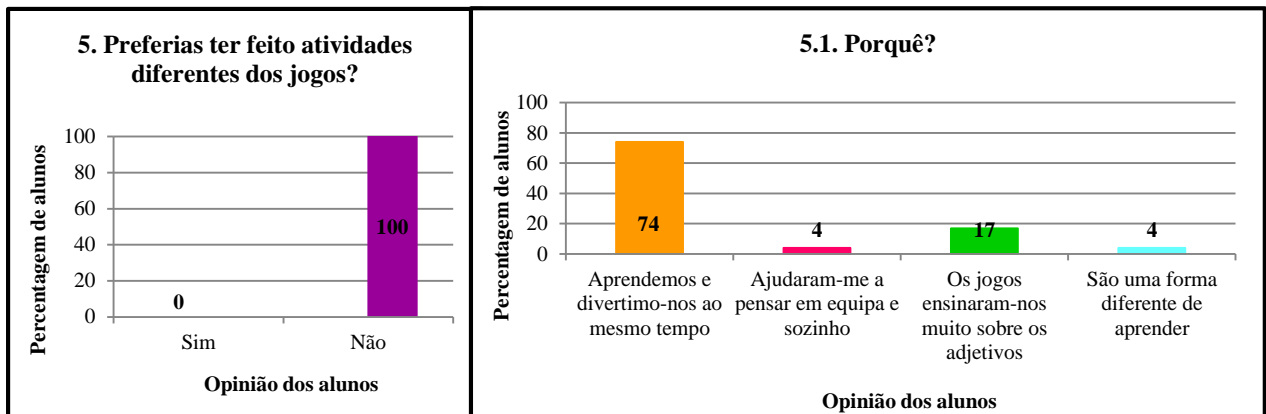


Figura 10. Resposta dos alunos sobre a preferência de outras atividades.

Por fim, tal como se vê na Figura 11, 96% alunos consideraram os jogos uma boa forma de aprender um conteúdo, havendo 4% com opinião distinta. Como justificação, 39% dos alunos referiram o facto de aprenderem melhor os conteúdos com os jogos, podendo, também, participar mais ativamente; 26% referiram a questão de puderem trabalhar e divertirem-se ao mesmo tempo; 22% mencionaram que os jogos servem para aprender e são interessantes; 9% disseram que ficavam mais felizes, aprendendo melhor; e 4%, que por terem dito que não são uma boa forma de aprender, justificaram-se dizendo que os jogos nem sempre são bons para a aprendizagem de novos conteúdos.

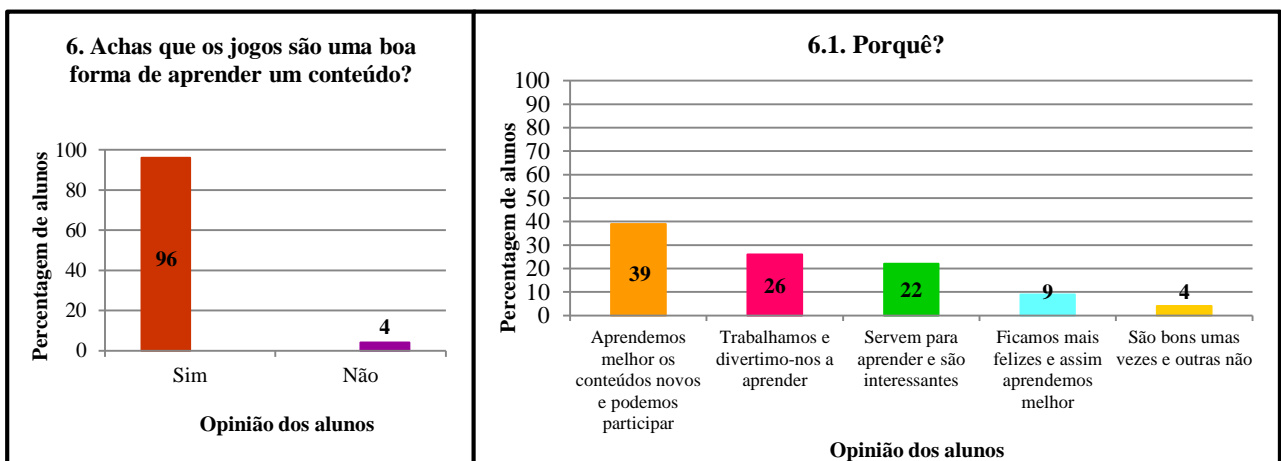


Figura 11. Respostas dos alunos sobre a relação entre jogo e aprendizagem.

7.2.1.3.2. Conclusões do estudo

Partindo dos resultados acima apresentados, é possível formular um conjunto de conclusões relativas à utilização do jogo para o desenvolvimento de competências de reflexão sobre o funcionamento da língua.

No que se refere à aquisição de competências de reflexão, conclui-se que os alunos as desenvolveram, embora seja, naturalmente, um trabalho a continuar. Na Figura 12 constata-se que a maioria dos alunos conseguiu alcançar os objetivos esperados, apesar de haver ainda alunos com alguma dificuldade na identificação e adjetivos em frases e textos (17%) e numa boa utilização de adjetivos no texto (9%). Contudo, pode adiantar-se que a turma, no seu todo, reconheceu a importância dos adjetivos nos textos descritivos, mostrando-se sempre motivada para a aprendizagem. Estes dois indicadores foram avaliados através da observação direta dos alunos durante as atividades e, relativamente ao último, também pela sua reação espontânea aos jogos realizados, tanto durante a sua realização como posteriormente (ver anexo QQ).

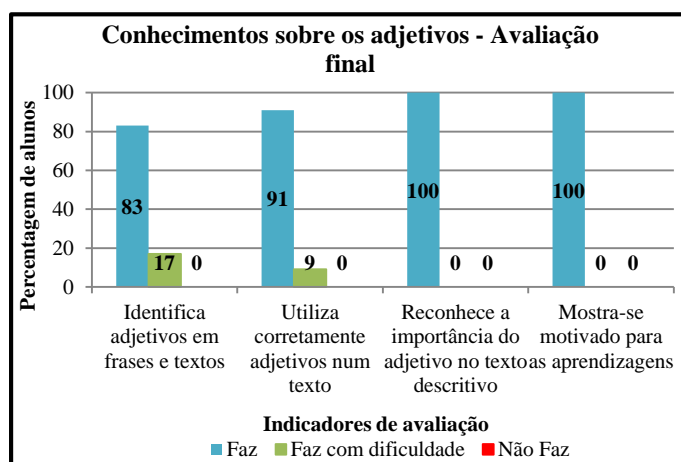


Figura 12. Avaliação final relativa à reflexão sobre o funcionamento da língua.

Em conformidade com os resultados apresentados, conclui-se que, tal como afirmou Barbeiro (1998; s.d.), os jogos são motivadores, importantes e eficazes na construção de um saber reflexivo sobre o funcionamento da língua. Para além disso, e corroborando a ideia defendida por Tarouco, Roland, Fabre & Konrath (2004), conclui-se, não só pelas melhorias nas produções textuais (ver anexo RR), mas também pela

opinião dos alunos expressa nos questionários, que os jogos divertem e ensinam em simultâneo. Neste sentido, facilitam o processo de ensino-aprendizagem e a capacidade de retenção de informação pelos alunos. Com os resultados obtidos percebe-se ainda que os jogos ao estimularem o interesse dos alunos, ajudam-nos na realização de novas descobertas (Gumz, Vaz & Leal, 2014), o que, como já foi referido, é fundamental.

Em suma, a investigação desenvolvida permitiu perceber que a reflexão sobre o funcionamento da língua possibilita resultados positivos na aprendizagem dos alunos, como se comprova pela sua evolução da produção inicial para a final, em que efetivamente se verifica que os alunos compreenderam a importância dos adjetivos nas descrições, passando a construir uma descrição cuidada e detalhada. Foi ainda possível perceber que os alunos se sentiram mais motivados para as aprendizagens que realizaram, indicando o jogo como uma estratégia de ensino a privilegiar, mas não em todas as aprendizagens. Posto isto, conclui-se que, de uma forma geral, os alunos desenvolveram competências de reflexão sobre o funcionamento da língua e que o jogo foi um bom aliado nesse processo de descoberta do conhecimento.

Apresentada e fundamentada toda a intervenção pedagógica realizada, no capítulo seguinte tecem-se as considerações finais alusivas ao trabalho desenvolvido e ao percurso formativo vivido.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída mais uma etapa da minha formação enquanto docente, importa refletir sobre os aspetos mais e menos positivos, sobre as aprendizagens realizadas, as vitórias, as derrotas, ou seja, sobre todos os ensinamentos adquiridos ao longo deste período e, principalmente, durante a PES II.

A formação inicial e todas as experiências que aí são proporcionadas são fundamentais para a construção da identidade profissional de um professor, pois, tal como afirma Lisboa (2005), “durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (p. 29). Assim, o percurso vivido ao longo da PES II, e não só, permitiu-me compreender melhor que professora sou, quais os princípios que considero mais pertinentes para o ensino e, não menos importante, quais as minhas fragilidades.

Começando pela intervenção relatada neste relatório, posso afirmar que foram dez semanas de muita aprendizagem. Neste período pude colocar em prática um conjunto de estratégias de ensino, que conheci ao longo da minha formação na ESELx, e que possibilitaram não só a aprendizagem dos alunos, mas também a minha compreensão de quais as estratégias que se adequam ou não a determinados contextos. Neste sentido, houve estratégias com as quais me identifiquei, sentindo-me, por isso, mais à-vontade para a sua exploração, nomeadamente a dos laboratórios gramaticais e a das fichas exploratórias de matemática. Apesar disso, houve estratégias com as quais me senti menos segura, designadamente a utilização de guiões de leitura para a exploração de obras literárias, o que, em parte, condicionou a minha atuação enquanto professora, pois o sucesso dos alunos também depende do interesse e conhecimento das tarefas por parte do docente. Para além das aprendizagens que fiz através da implementação do PI previamente delineado, também adquiri conhecimentos relevantes através da observação tanto do orientador cooperante, como do funcionamento da instituição de ensino. A forma como aí fui recebida contribuiu bastante para a minha segurança enquanto estagiária, tendo me sido sempre dada oportunidade de inovar e colocar em prática as minhas opções didáticas.

Embora a PES II, nomeadamente ao nível do 1.º CEB, tenha sido recheada de aspetos positivos e extremamente enriquecedores da minha bagagem profissional, tal como já fui mencionando, existiram questões mais desafiantes e que, por condicionarem a minha formação e o meu olhar sobre a prática, são importantes de ressaltar. Relativamente à prática, apesar de nos ter sido dada liberdade para aplicar as nossas estratégias de ensino, o facto de ter de me adaptar à metodologia do orientador cooperante e a todas as rotinas já instituídas na turma, por vezes, revelou-se problemática. Os alunos e o orientador cooperante têm uma ligação que faz com que o processo de ensino-aprendizagem surja como algo natural e contextualizado. Penetrar nessa relação, principalmente no que respeita à dinamização de atividades implementadas desde o início do ano letivo, foi um desafio. De forma a contornar esta situação e para me integrar cuidadosamente nesta relação, tentei sempre conversar com o orientador para compreender as suas inquietações e conselhos sobre a minha atuação, contando com a sua participação nas aulas sempre que este considerou ser importante.

Um outro constrangimento sentido ao longo destas dez semanas prende-se com o pouco apoio em algumas áreas curriculares. Perante isto, recorri sobretudo ao orientador cooperante e aos restantes docentes do contexto de estágio para discutir quais as estratégias mais adequadas, principalmente no domínio da Matemática.

Outra questão crucial para o desenvolvimento e conseqüente sucesso do PI foi a realização do estudo de investigação. Este trabalho foi bastante gratificante, na medida em que pude conciliar o meu gosto pelo ensino lúdico da gramática com os interesses dos alunos por jogos. A construção dos vários jogos permitiu-me refletir não só sobre esta estratégia de ensino, mas também sobre os adjetivos, que são uma classe de palavras complexa e muito relevante. Ver o entusiasmo dos alunos em cada um dos jogos, o seu comportamento (até daqueles alunos um pouco mais agitados) e a evolução da sua aprendizagem foi, sem dúvida, das melhores recompensas que tive ao longo de toda a minha formação. O estudo foi pensado para eles, para que se sentissem motivados e valorizados e para que pudessem construir aprendizagens significativas. Apesar disso, há alguns aspetos que, tendo oportunidade para tal, reformularia, nomeadamente a implementação do último jogo que, na minha opinião, foi tardia, uma vez que os alunos não tiveram tempo suficiente para o explorar no TEA. Com este estudo pude perceber

que, utilizado de forma planeada e com intencionalidade educativa, o jogo é uma estratégia de ensino que possibilita uma construção significativa do conhecimentos, permitindo a constante participação dos alunos na sua aprendizagem.

Perante tudo o que foi referido, considero que a PES II foi uma das etapas mais importantes na minha formação. Neste período, contactei com profissionais de excelência, com os quais aprendi imenso e que, sem dúvida, têm um papel importante na professora que sou e nos ideais educativos que defendo. Foi um percurso de altos e baixos, com aprendizagens bastante significativas, outras com menor valor para mim, mas igualmente fundamentais para o meu futuro e, principalmente, um caminho percorrido com bastante entusiasmo e vontade de ser sempre melhor. Com tudo o que vivi ao longo destes cinco anos e com os ensinamentos que me foram transmitidos, evolui imenso e, nesta última intervenção, notei essa mesma evolução, senti-me mais segura, tanto a nível da relação com os alunos, como no que aos conhecimentos científicos diz respeito, resumindo, senti-me mais professora.

Em suma, a PES II e a restante formação que realizei na ESELx, com todas as suas especificidades e com a minha atuação em todos os momentos que me foram proporcionados, foram cruciais para o meu futuro enquanto professora. Futuro esse que sempre me pareceu tão longe e que, agora, se aproxima velozmente. Apesar das aprendizagens que transporto comigo, tendo em conta as características da atividade docente, ao longo da minha vida a formação será indispensável para o meu aperfeiçoamento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes et al., *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Barbeiro, L. (1993). Linguagem – Experiência e Reflexão no Processo de Ensino-Aprendizagem. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre, & E. Machado (Eds.), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp. 49-60). Leiria: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Barbeiro, L. (s.d.). *Funcionamento da língua: o jogo da criação*. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Brandes, D. & Phillips, H. (2008). *Manual de Jogos Educativos. 140 Jogos para professores e animadores de grupo*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. S. (1973). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Edições Bloch 34.
- 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.
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137-172). Lisboa: CIED/ESELx.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes et al., *Reorganização Curricular do Ensino*

- Básico. Avaliação das Aprendizagens* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Castro, L. B e Ricardo, M.M.C (2003). *Gerir o Trabalho de Projeto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J., Cabral, A. C. Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2010). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dicionário Terminológico* (s.d.). Adjectivo. Consultado em <http://dt.dge.mec.pt/>
- Duarte, I. (1993). O Ensino da Gramática como Explicitação do Conhecimento Linguístico. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre, & E. Machado (Eds.), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp. 49-60). Leiria: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Consciência Linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, (4), 563-572.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Glenn, J. & Denton, C. (2004). *Jogos de Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Gumz, A. C. R., Vaz, C. S. & Leal, V. H. (2014). *Ensinando Através dos Jogos*. Comunicação apresentada no IV Congresso de Letras, Curitiba.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de ensinar – grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Kamii, C. & DeVries, R. (2009). *Jogos em Grupo no Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krapp, A. & Lemos, M. S. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O Aluno na Sala de Aula* (pp. 7-102). Porto: Porto Editora.
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso & R.C. Roldão (coord.), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J. M., Oliveira, M. J., Delgado, M. J., ... Graça, T. (1996). *Actividades Matemáticas na Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz M., Mathar, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Movimento da Escola Moderna. (s.d.). *Sintaxe do Modelo*. Consultado em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>
- Neto, C. (Ed.). (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neves, M. C. (2005). *Organização e Gestão da Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Inovação*, (11).
- Niza, S. (2008). As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, (30), 38-44.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, S. (2010). Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos* (pp. 145-182). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pereira, C., Cardoso, A. P. & Rocha, J. (2015). O Trabalho de Grupo como Fator Potenciador da Integração Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar: Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*, (20), 224-233.
- Pérez, E. (2001). *Os 100 Melhores Jogos Infantis*. Lisboa: Caminho.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Polya, G. (1977). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, L. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, (35), 5-51.
- Silva, A. C. (2011). Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS. *Atas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia - 5.º Encontro do GT-PA* (pp. 523-533). Minho: Universidade do Minho.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, (13), pp. 89-106.

- Silva, M. R. G. (1998). Considerações sobre o trabalho em grupo na aula de Matemática. *Mimesis*, 19 (2), 135-145.
- Tarouco, L. M. R., Roland, L. C., Fabre, M. J. M. & Konrath, M. L. P. (2004). Jogos Educacionais. *Novas Tecnologias na Educação*, 2(1).
- Tezani, T. C. R. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 1(7), 1-16.
- Vigotski, L. S. (1996). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXDRA. Português: Investigação e Ensino*, pp. 468-477.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista ao orientador cooperante

Tema	Pergunta
Caracterização da turma	<p>1. Os alunos já estavam todos juntos no 1.º ano? <u>Não, este ano recebi um aluno novo.</u></p> <p>2. Quais as idades e nacionalidades dos alunos? <u>Têm todos 7/8 anos. 22 alunos são portugueses e 1 aluna é brasileira.</u></p> <p>3. Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais? <u>Não.</u></p> <p>3.1. Quantos alunos têm apoio? De que tipo? <u>Duas alunas têm terapia da fala no sentido de melhorarem a escrita e a leitura.</u></p> <p>3.2. Quantas vezes por semana? <u>Uma das alunas tem apoio 1 vez por semana e a outra agora só tem 1 vez por mês.</u></p>
Estratégias de ensino	<p>4. Que estratégias/metodologia de ensino costuma utilizar? <u>Baseio o meu trabalho no modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna mas não me guio apenas nele e sim no que me faz sentido para trabalhar/desenvolver com os alunos.</u></p> <p>5. Quais as estratégias/atividades a que os alunos respondem melhor? <u>Gostam mais de trabalhos em grupo ou a pares, jogos, atividades lúdicas, desenho, recorte e colagem...</u></p>
Organização das atividades	<p>6. Como funciona a marcação dos trabalhos de casa? <u>Os alunos levam os TPC à quarta-feira e entregam na terça-feira seguinte. Têm um plano com os TPC marcados e têm de assinalar os dias em que os resolvem. No final têm de avaliar o seu trabalho, bem como os pais e eu. Esse plano é-lhes entregue juntamente com os TPC da semana seguinte.</u></p> <p>7. Os materiais expostos na sala de aula foram construídos pelos alunos? Pela docente? Ou por ambos? <u>Por ambos. Por mim: Cartazes com conteúdos que os ajudam a trabalhar no dia-a-dia. Pelos alunos: Listas de palavras e Projetos.</u></p> <p>8. Os cadernos dos alunos são fornecidos pelo colégio ou adquiridos pelos pais? <u>O colégio tem cadernos próprios. Dou novos sempre que os alunos necessitam. Os pais pagam à parte da mensalidade.</u></p> <p>9. Quantas vezes por semana a professora de apoio vai à sala? Quais as suas funções? <u>Todos os dias. Dá apoio aos alunos e ajuda na execução de materiais. Os momentos de laboratório e biblioteca são também dinamizados por ela.</u></p>

	<p>10. A professora de apoio trabalha individualmente com todos os alunos? <u>Nos momentos de TEA apoia quem necessita ou faz parcerias que já estão estabelecidas e nos outros momentos em que está na sala, circula para os ir ajudando.</u></p> <p>11. Existe alguma ata das Assembleias de Turma? <u>Não. Os diários de turma são guardados e quando existem assuntos mais graves, os alunos escrevem os compromissos da turma no mesmo diário.</u></p>
<p>Relação escola-família</p>	<p>12. Qual o envolvimento das famílias na escola? <u>A maioria dos pais está disponível para cooperar com o colégio (reuniões, apoios extra, trabalhos em casa.). Pontualmente surgem apresentações dos pais às turmas sobre algum tema que nesse momento seja pertinente, embora aconteça muito poucas vezes.</u></p> <p>13. Como funcionam as reuniões de pais? <u>No 1º e 3º período as reuniões de avaliação são individuais, com a duração de cerca de 30 minutos. No 2º período as professoras estão disponíveis para receber os pais numa “manhã aberta”, num dia específico, sem os pais terem de marcar para falar e assinar as avaliações. Cada professora tem também uma hora semanal de atendimento aos pais.</u></p>
<p>Cooperação entre docentes</p>	<p>14. Que cooperação existe entre docentes?</p> <p>14.1. Do mesmo ano. <u>Partilhamos todos os materiais que utilizamos na sala de aula. A maior parte daquilo que fazemos é igual/semelhante. Reunimos todas as semanas com a coordenadora do 1º ciclo, salvo em semanas atípicas.</u></p> <p>14.2. Do mesmo ciclo. <u>Temos os materiais umas das outras e partilhamos ideias informalmente. Mensalmente temos uma reunião organizada pela coordenadora onde estamos todos juntos e debatemos/trabalhamos temas variados.</u></p> <p>14.3. De ciclos diferentes. <u>Raramente estamos com os professores do 2º ciclo.</u></p> <p>15. Quantas vezes há reuniões de docentes? Quais? <u>Mesmo ano -todas as semanas. Ciclo-1 vez por mês.</u></p>

Anexo B. Entrevista à coordenadora do 1.º CEB

Idade: 39 anos

Formação: licenciada em Psicologia Clínica

1. Onde e quando se formou?

Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), em 2000.

2. Há quanto tempo é coordenadora nesta escola? Já foi coordenadora noutra escola?

Sou coordenadora do 1 ciclo neste colégio há 3 anos, nunca fui coordenadora de outra escola.

3. Que tipo de funções exerce nesta escola?

Crio as condições necessárias para que os professores sigam o nosso modelo pedagógico, apoiando e supervisionando o seu trabalho. Trato de toda a parte logística, de calendário escolar, de ligação às famílias e comunidade. Tento garantir a manutenção de qualidade em todas as vertentes do nosso ensino bem como ajudar a refletir para melhorarmos sempre.

4. Quantos alunos frequentam o colégio?

Temos 481 alunos no colégio do Restelo.

5. Quantos alunos frequentam cada valência?

Jardim-de-infância 113 crianças

Primeiro ciclo 254 crianças

Segundo ciclo 114

6. Como caracterizaria o nível socioeconómico da maioria das famílias dos alunos que frequenta o colégio?

Nível socioeconómico médio alto.

7. Em que âmbitos se desenvolve o trabalho colaborativo entre professores, coordenadora e restante comunidade escolar? E como funciona essa dinâmica ao nível do planeamento, das reuniões e articulação entre níveis educativos?

Cada equipa de ano faz o planeamento e a construção de materiais em conjunto

Todas as semanas existe uma reunião por ano com a coordenadora, professoras titulares, inglês e psicólogas, onde se discutem as apresentações, casos que nos preocupam, passeios, materiais, datas de testes, trabalhos de casa, etc.

Uma vez por mês as reuniões de ano não se realizam, mas fazemos uma reunião geral com todos os professores do 1 ciclo, ou de reflexão do trimestre, ou com temas próprios e convidados externos

Existe ainda articulação com o JI e 2 ciclo numa reunião semanal entre coordenadoras

8. Como caracteriza em termos gerais o nível de desenvolvimento e de aproveitamento escolar?

Em termos gerais são alunos acima da média, no entanto em todas as turmas existem níveis muito distintos de alunos

9. O que considera importante melhorar relativamente a espaços e materiais?

O colégio está claramente com falta de espaço para tantas crianças, no próximo ano letivo o segundo ciclo estará noutras instalações. São necessários novos equipamentos de recreio.

Em termos de material, as professoras todos os anos elaboram a lista com o que querem e normalmente o colégio adquire o que é necessário.

10. Quais os projetos em que o colégio está envolvido?

O colégio desde setembro esteve ativamente envolvido com a comunidade nomeadamente numa campanha de angariação de fruta para o *refood* Belém, ajudou na campanha solidária da junta de freguesia no natal, a associação Salvador, dois encontros

de autor, uma ação de formação para crianças com o banco BPI acerca de poupança, as crianças do 4 ano angariaram uma tonelada de papel que ofereceram ao Banco alimentar na campanha papel por alimentos, participaram com as suas famílias na campanha de natal do banco alimentar júnior, competições de desporto com outros colégios internacionais, entre outros...

11. Com que objetivos se estabelecem parcerias com outros organismos ou instituições?

O objetivo de todas as parcerias é o de ligar a escola e as aprendizagens aos cenários reais sensibilizando os nossos alunos para o que os rodeia, sabendo estar com diferentes tipos de comunidades alargando as aprendizagens e vivencias das crianças. No fundo ajuda-nos a educar os nossos alunos a serem seres humanos mais completos.

Anexo C. Questionário de interesses para os alunos

QUESTIONÁRIO

Idade: _____

Trabalho na sala de aula



1. Assinala com um X as duas disciplinas que preferes.

- Matemática
- Português
- Estudo do Meio
- Drama e Artes
- Música
- Inglês
- Educação Física

2. Como gostas mais de trabalhar na sala de aula? (Assinala uma opção).

Em pares Individualmente Em grupo

3. Que atividades gostas mais de fazer na sala de aula? (Assinala três opções).

Jogos Fichas de trabalho Ler
TEA Escrever textos Usar o manual

4. Sugere uma atividade que gostarias de realizar nas aulas.



Obrigada!



Anexo D. Notas de campo

7 de março de 2016 (2.^a feira)

- Os alunos formam uma fila, por turma, à porta do edifício em que têm aulas. Quando toca, a professora vai buscar a sua turma, encaminhando-a para a sala de aula.

- De manhã, quando chegam à sala de aula, os alunos sentam-se nos seus lugares, colocam os seus casacos nos cabides no exterior da sala, e começam a ler, silenciosamente, um livro. Este livro pode ser trazido pelos alunos ou pertencer à biblioteca da turma.

- No início da semana é preenchida a grelha das tarefas (presidente, secretário, materiais, tpc's, na qual ficam registados os responsáveis por cada uma delas. Neste processo os alunos colocam o dedo no ar para se inscrever nas mais diversas tarefas. A professora tenta que não sejam sempre os mesmos alunos todas as semanas.

- Após a realização de uma ficha e da professora corrigir a mesma, os alunos pintam os desenhos e colam essa ficha no caderno diário.

- Um dos instrumentos de trabalho que cada aluno possui é uma capa de micas em que se encontram documentos de resumo da matéria dada e tem como nome Sebenta. Este instrumento é utilizado pelos alunos no surgimento de dúvidas sobre determinado conteúdo.

- A disciplina de Estudo do Meio é dada por projetos, o que permite que os alunos aprendam a partir da interdisciplinaridade, isto é, por exemplo, a nível do Português, na escrita e apresentação oral dos conteúdos, e a nível da Plástica, na organização estética do projeto, neste caso, em cartolinas.

- A turma muda de lugares de duas em duas semanas para que os alunos trabalhem com todos os colegas.

8 de março de 2016 (3.^a feira)

- No período de TEA – Tempo de Estudo Autónomo –, regra geral, os alunos estão concentrados. Os alunos trabalham corretamente de forma autónoma dando oportunidade à docente de desenvolver um trabalho individualizado com alguns alunos.
- Quando estão a trabalhar em grupos, os alunos discutem ideias e têm a liberdade de circular pela sala. A docente circula pelos grupos no sentido de auxiliar no surgimento de alguma dificuldade. Os alunos têm também a liberdade de circularem pelos restantes grupos para ver o trabalho que os colegas estão a realizar.
- Regra geral, os alunos ouvem a opinião dos outros e existe uma contribuição individual para que, em grupo, a realização da atividade proposta seja bem-sucedida. Existe, então, a discussão de ideias, tentando resolver os problemas antes de chamar a professora.
- Na realização de fichas de avaliação, os alunos encontram-se separados, sendo a sala preparada no dia anterior para que os alunos comecem o teste assim que chegam à sala de aula.
- No momento de realização de fichas de avaliação, a professora não faz a leitura da prova isto porque a docente propõe que os alunos tentem fazer tudo sozinhos, lendo as perguntas três vezes antes de pedir apoio à docente.
- Quando terminam a ficha de avaliação, os alunos só entregam a prova após um período de leitura de tudo o que foi escrito no sentido de confirmarem se todas as respostas estão feitas e corretas.

9 de março de 2016 (4.^a feira)

- Os alunos iniciam o dia com um período de leitura individual que tem duração de cerca de 30 minutos. Regra geral, este momento é realizado com base em livros que os alunos trazem de casa.
- Como forma de registo das leituras realizadas pelos alunos, a docente possui um quadro em que coloca a data em que o aluno inicia a leitura seguida do nome do aluno e do título do livro. Quando um aluno termina a leitura do livro, a docente regista a data de finalização.
- Quando termina o tempo de leitura autónoma, os alunos escrevem a data e resolvem o exercício de rotina que incide sobre conteúdos já trabalhados em Português,

Matemática e Estudo do Meio. A docente circula pela sala e vai corrigindo o exercício nos cadernos dos alunos à medida que os alunos vão terminando.

- Quando os alunos terminam uma tarefa mais cedo do que o grande grupo continua a leitura autónoma do seu livro enquanto esperam que os restantes alunos terminem a atividade.

- Cada aluno possui um e-mail do colégio através do qual podem comunicar com os colegas ou com o professor e realizar trabalhos.

- Uma das atividades realizadas pelos alunos é a apresentação de produções. Esta rotina acontece ao longo da semana, excluindo a segunda-feira por ser o início da semana e ser necessário separar um tempo para organizar as tarefas semanais pelos alunos. Na rotina de apresentação de produções, o aluno que está a apresentar deve explicar a importância da apresentação para a turma. A docente vai fazendo comentário que procuram melhorar a prestação dos alunos a nível da sua oralidade. No final da apresentação, os colegas fazem comentários pertinentes ao que foi dito assim como a docente.

- Uma das rotinas da turma é o problema da semana. Esta atividade é realizada autonomamente sendo apenas lidas as questões. A docente senta-se ao lado de alguns alunos com maiores dificuldades mas o apoio acontece, também, entre os alunos.

- Por vezes a correção das atividades é feita pelos alunos no quadro interativo ou no quadro de giz. Ao longo da correção, por vezes é realizada pelos alunos, é dada uma explicação do procedimento de chegada à resposta correta.

10 de março de 2016 (5.ª feira)

- A docente não faz a leitura das rotinas diárias dos alunos. Quando têm dúvidas, os alunos colocam o dedo no ar e esperam que a docente vá ao seu lugar.

- Os alunos realizam a rotina semanal “Melhor calculador”, que é distribuída pelos alunos responsáveis pelos materiais. Após a realização desta ficha de trabalho, os alunos colam-na no seu caderno diário, pintam os desenhos disponíveis e aguardam, em silêncio, pela correção em grande grupo. Neste momento, a docente chama a atenção dos alunos para a necessidade de estarem em silêncio enquanto os colegas terminam o trabalho (respeito pelo outro).

- Na correção do cálculo mental, mais uma vez, os alunos assinalam se as respostas estão certas ou erradas (para isto, muitos dos alunos, recorrem aos lápis de cor disponíveis na sala de aula – existem dois copos com lápis de cor e outros dois com canetas de feltro). Durante esta correção, a docente pede aos alunos que explicitem o seu raciocínio, isto é, a forma como chegaram à resposta. Pede a vários alunos para tentarem explicitar outras formas de encontrar o mesmo resultado.

- Os alunos dominam a terminologia “amigos do número”, utilizando-a muitas vezes na explicitação dos seus raciocínios. A docente, quando percebe que algum aluno está com dificuldade, relembra-os desta constatação matemática.

- Todos os alunos têm uma agenda do colégio na qual apontam os trabalhos de casa, as datas das fichas de avaliação, bem como as classificações obtidas. É nesta agenda que também é feita a justificação de faltas e a correspondência escola-família (embora a docente utilize bastante o e-mail para comunicar com os pais).

- As aulas de Educação Física são lecionadas no estádio do Restelo, pelo que os alunos têm de se deslocar de autocarro. Aquando destas aulas, uma assistente operacional vai buscá-los à sala de aula, encaminhando-os para o autocarro.

- No final de todos os períodos letivos existe uma festa para os pais. Normalmente, esta festa é feita por anos de escolaridade, podendo ser apresentada na sala da turma ou em conjunto com as outras turmas.

- Existe uma relação de cooperação entre os docentes do 2.º ano. Isto é visível através da forma como se organizam as atividades na sala de aula – todas as turmas dão o mesmo conteúdo e realizam as mesmas atividades. Para organizar o trabalho do mês, os professores encontram-se num dia da semana, após o período de aulas.

11 de março de 2016 (6.ª feira)

- Todos os alunos possuem um relógio de papel (pintado por eles) plastificado que podem utilizar sempre que realizam exercícios com horas e sentem alguma dificuldade.

- Alguns alunos demonstram dificuldade na realização de exercícios de preenchimento de lacunas com um verbo entre parênteses (só o verbo no infinitivo sem indicação do tempo em que deve ser conjugado) de forma a completar um texto.

- A maioria dos alunos resolve com facilidade exercícios com horas, no entanto, alguns demonstram alguma dificuldade em dizer as horas observando um relógio. Demonstram ainda dificuldade, aqui de forma mais acentuada, em fazer a correspondência entre as horas da manhã e as horas da tarde.

- Quando existem muitos alunos com dificuldade num determinado conteúdo, a professora pede à restante turma para ajudarem os colegas, fornecendo-lhes alguns truques para que seja mais fácil de estes dominarem os conteúdos.

- Nos momentos em que os alunos se mostram mais agitados (alguns momentos apenas), a professora pede a um aluno que vá para a frente da turma realizar alguns exercícios de yoga para todos puderem relaxar e acalmar-se.

- Aula de Informática

- Nas aulas de informática (em que só está presente metade da turma, estando os restantes alunos na aula de música), o professor leva para a sala de aula vários portáteis para que os alunos possam trabalhar (a pares ou individualmente). Esta aula, ao contrário das restantes que não são lecionadas pela professora titular, é lecionada em português.

- Assembleia de turma

- Os alunos começam por organizar o espaço, colocando as cadeiras numa espécie de U, sendo que as mesas ficam no mesmo lugar. Junto ao quadro colocam duas mesas e duas cadeiras, uma para o presidente e outra para o secretário.

- Uma psicóloga assiste à Assembleia de Turma, ajudando, quando necessário, na moderação.

- O Presidente e o Secretário dão início à Assembleia, começando por ler o ponto “Gostei” do diário de turma. Esta leitura, bem como a restante ao longo da Assembleia, é feita em coro.

- Os alunos colocam o dedo no ar para falar, sendo o presidente e o secretário que dão a palavra e tentam gerir aqueles que falam fora da sua vez.

- A psicóloga faz comentários no final de cada assunto. Esta tenta incentivar alguns alunos a participar na Assembleia (quando estão envolvidos no tema em discussão)

- O secretário chamou a atenção para o facto de existirem muitos erros ortográficos no diário de turma, o que torna a sua leitura bastante complicada (a professora enfatizou esta questão).
- Quando é necessário a professora ajuda o presidente e o secretário a perceberem o que está escrito no diário.
- O presidente e o secretário quando querem falar também colocam o dedo no ar, não cumprindo esta regra de vez em quando (a professora e a psicóloga participam sem colocar o dedo no ar).
- Durante a leitura do ponto “Não gostei” os envolvidos são chamados a participar, sendo dada oportunidade de se explicarem e tentarem encontrar uma solução.
- Ao longo da semana, casos os problemas que estão escritos no diário sejam resolvidos, os alunos devem colocar um visto para que esse assunto já não seja discutido em Assembleia.
- Os alunos dão sugestões para resolver os problemas que surgiram. Encontrada uma solução, os alunos assumem um compromisso que é registado no verso do diário pelo secretário e também pela psicóloga.
- Não é possível sugerir assuntos que não estejam escritos no diário de turma durante a Assembleia.
- As propostas do “Proponho” são discutidas, decidindo-se quais as que são aceites.
- Grande parte dos alunos não se mantém sentado, nem concentrado durante a Assembleia.
- A psicóloga regista os assuntos que foram discutidos, quais os alunos que participaram e os compromissos decididos.
- No final da Assembleia o diário é entregue à professora e os alunos regressam aos seus lugares habituais.

14 de março de 2016 (2.ª feira)

- Os alunos trocam de lugar de duas em duas semanas, sendo eles a escolher os novos lugares. Esta mudança é extremamente pacífica e todos encontram novos lugares

sem que haja muita confusão na turma. A professora chama a atenção dos alunos para a necessidade de escolherem bem os lugares, de modo a que não existam problemas futuros.

- Os alunos que chegam atrasados (no dia da mudança de lugares) não escolhem os lugares, são escolhidos pelos colegas que lá colocam os seus materiais (por baixo de cada mesa os alunos guardam os seus materiais). Quando chegam à sala, dirigem-se logo para a nova mesa com os seus pertences.

- Por vezes, à medida que os alunos vão terminando os exercícios (rotina do dia, ficha de trabalho ou manual) a professora vai corrigindo, individualmente.

- Quando a professora se aperceber que há uma dúvida comum à maioria da turma faz uma explicação para o grande grupo.

- Quando a professora não consegue terminar a correção individual de todos os exercícios pede aos alunos que deixem os materiais na sua mesa.

- Sempre que os alunos têm um trabalho para terminar, a professora diz-lhes para terminarem antes de iniciarem a nova tarefa (para não ficarem com um trabalho incompleto). Isto só acontece quando a nova tarefa permite.

- Regra geral, a professora quer que todos os alunos estejam sentados e em silêncio para fornecer as instruções das atividades.

- Por vezes, enquanto os alunos realizam uma tarefa a professora coloca música.

- Quando os alunos realizam um bom trabalho, evidenciando melhorias, a professora elogia-os.

- Nas aulas de expressões, exceto Educação Física, a turma é dividida em dois grupos.

- Aula de Arts and Drama

- A aula realize-se num contentor no piso térreo da escola.

- A professora vai buscar os alunos à sua sala de aulas habitual, vindo, depois, trazê-los novamente para levar o segundo grupo.

- Existem três mesas de grupo, sendo que na entrada da sala a professora indica qual a mesa onde cada um dos alunos se deve sentar.

- A aula é lecionada grande parte em inglês, embora a professora também fale em português, de modo a facilitar a compreensão dos alunos.

- Os alunos comunicam em português.

- Na sala existem todos os materiais necessários para as atividades, pelo que os alunos não têm de levar material escolar para esta aula.
- O trabalho realizado está sempre relacionado com o tema do período.
- As aulas são essencialmente de artes plásticas, havendo apenas algumas aulas de Drama, nas quais se realizam alguns exercícios.

15 de março de 2016 (3.ª feira)

- Quando, por motivos de força maior, um aluno falta a um teste, fá-lo no exterior da sala com a professora de apoio.
- Durante a correção de alguns exercícios (com ligação a alguns dos materiais expostos na sala de aula) a professora explica aos alunos a justificação para alguns dos materiais estarem expostos.
- Os alunos são bastante envolvidos na preparação de todos os pormenores da festa final de apresentação aos pais. A professora faz questão de lhes mostrar todos os progressos que estão a ser feitos.

16 de março de 2016 (4.ª feira)

- Os alunos iniciam todas as manhãs com um momento de leitura. A professora diz sempre em voz alta quando é chegado o momento de terminarem a leitura e iniciarem as tarefas (responsáveis) e escreverem a data.
- Os alunos podem escrever a lápis de cor no Caderno Diário, mas apenas aquilo que é copiado do quadro, para puderem apagar em caso de erro (exercícios). A professora chama a atenção para a necessidade de escreverem sempre com lápis de ponta fina (lápis de cor).
- Quando estão a realizar exercícios que envolvem a tabuada, a maioria dos alunos recorre às tabuadas expostas na sala.
- No TEA há alunos muito organizados e que realizam um número considerável de ficheiros, enquanto outros não o fazem.
- A maioria dos alunos não faz as correções sugeridas pela professora (na avaliação do PIT) nos ficheiros antigos. Há ainda alunos que não terminam os ficheiros.

- A professora despende algum tempo no recomeço das aulas depois dos intervalos para tentar resolver conflitos que ocorreram entre os alunos durante o intervalo.

4 de abril de 2016 (2.^a feira)

- A professora regista sempre as novas leituras dos alunos.
- A professora encoraja os alunos a relerem livros que, por algum motivo, não compreenderam.
- Durante os momentos de produção de texto a professora vai dando algumas dicas para toda a turma, ajudando os alunos que têm mais dificuldades.
- À medida que vão acabando, os alunos mostram os seus textos à docente que os corrige, fazendo sugestões de melhoria.
- Quando terminam o texto, alguns alunos ajudam os que estão mais atrasados.

7 de abril de 2016 (5.^a feira)

- Por vezes, no início da manhã, a professora escreve breves resumos dos conteúdos trabalhados, que os alunos copiam para o caderno. Aqui, a docente explica-lhes a importância do resumo e como fazê-lo.
- A biblioteca da turma é composta por livros da biblioteca da escola. Os alunos vão com a professora à biblioteca escolher novos livros para levar para a sala de aula, levando os antigos. No entanto, antes disso, a professora questiona os alunos sobre quais os livros que querem manter na biblioteca da sala.

Anexo E. Grelha de observação – Competências Sociais

GRELHA DE OBSERVAÇÃO (Competências Sociais)

COMPETÊNCIAS SOCIAIS														
Indicadores	1. Participar na aula				2. Adotar comportamentos adequados			3. Cumprir as tarefas		4. Ser autónomo		5. Trabalhar em grupo		
	Alunos	Põe o dedo no ar	Respeita a participação dos colegas	Faz intervenções pertinentes	Participa por iniciativa própria	Comunica clandestinamente	Mantém uma postura correta na cadeira	Mantém-se sentado durante as atividades	Realiza todos os trabalhos propostos	Mantém a concentração durante as tarefas	Realiza as tarefas autonomamente	Recorre aos colegas antes de solicitar o docente	Respeita as ideias e opiniões dos colegas	Participa nas discussões em pequenos grupos
1 – AU														
2 – DS														
3 – FR														
4 – IB														
5 – JM														
6 – JE														
7 – JF														
8 – LS														
9 – LR														
10 – LF														
11 – LC														
12 – MP														
13 – ML														
14 – MP														
15 – MC														
16 – MC														
17 – MM														
18 – MS														
19 – PP														
20 – PS														
21 – RV														
22 – SB														
23 – SC														

Legenda:

- Faz
 - Faz às vezes
 - Não faz
 - Não Observado

Anexo F. Grelha de observação – Matemática

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Matemática)

NÚMEROS E OPERAÇÕES – Números naturais e racionais não negativos						
Alunos \ Metas	1. Conhecer os números ordinais	2. Contar até 1000		3. Descodificar o sistema de numeração decimal		
	1.1.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.
1 – AU						
2 – DS						
3 – FR						
4 – IB						
5 – JM						
6 – JE						
7 – JF						
8 – LS						
9 – LR						
10 – LF						
11 – LC						
12 – MP						
13 – ML						
14 – MP						
15 – MC						
16 – MC						
17 – MM						
18 – MS						
19 – PP						
20 – PS						
21 – RV						
22 – SB						
23 – SC						

Indicadores de avaliação:

1.1. Utiliza os números ordinais até ao “vigésimo”. 2.1. Estende as regras de construção dos numerais cardinais até mil; 2.2. Efetua contagens de 2 em 2, 5 de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100. 3.1. Designa com unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas; 3.2. Lê e representa qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem; 3.3. Comparar números naturais até utilizando os

Legenda:

■ - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Matemática)

NÚMEROS E OPERAÇÕES – Adição, subtração, multiplicação e divisão inteira											
Alunos	1. Adicionar e subtrair números naturais				2. Multiplicar números naturais			3. Efetuar divisões exatas de números naturais		4. Resolver problemas	
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.
1 – AU											
2 – DS											
3 – FR											
4 – IB											
5 – JM											
6 – JE											
7 – JF											
8 – LS											
9 – LR											
10 – LF											
11 – LC											
12 – MP											
13 – ML											
14 – MP											
15 – MC											
16 – MC											
17 – MM											
18 – MS											
19 – PP											
20 – PS											
21 – RV											
22 – SB											
23 – SC											

Indicadores de avaliação:

1.1. Subtrai fluentemente números naturais até 20; 1.2. Adiciona ou subtrai mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos; 1.3. Adiciona dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; 1.4. Subtrai dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.
 2.1. Reconhece que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0; 2.2. Constrói e sabe de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10; 2.3. Utiliza adequadamente os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo». 3.1. Efetua divisões exatas utilizando as tabuadas de multiplicação já conhecidas; 3.2. Utiliza adequadamente os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte». 4.1. Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar; 4.2. Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Matemática)

GEOMETRIA E MEDIDA

GEOMETRIA E MEDIDA												
Alunos	1. Reconhecer e representar formas geométricas			2. Medir distâncias e comprimentos		3. Medir áreas	4. Medir o tempo			5. Contar dinheiro		6. Resolver problemas
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	3.1.	4.1.	4.2.	4.3.	5.1.	5.2.	6.1
1 – AU												
2 – DS												
3 – FR												
4 – IB												
5 – JM												
6 – JE												
7 – JF												
8 – LS												
9 – LR												
10 – LF												
11 – LC												
12 – MP												
13 – ML												
14 – MP												
15 – MC												
16 – MC												
17 – MM												
18 – MS												
19 – PP												
20 – PS												
21 – RV												
22 – SB												
23 – SC												

Indicadores de avaliação:

1.1. Distingue linhas poligonais de linhas não poligonais e polígonos de figuras planas não poligonais; 1.2. Identifica em desenhos as partes interna e externa de linhas planas fechadas e utilizar o termo «fronteira» para designar as linhas; 1.3. Identifica e representa figuras e sólidos geométricos. 2.1. Identifica o metro como unidade de comprimento padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades; 2.2. Identifica o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade. 3.1. Mede áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. 4.1. Lê e escreve a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora; 4.2. Lê e interpreta calendários e horários; 4.3. Preenche calendários. 5.1. Lê e escreve quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 1000; 5.2. Efetua contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000. 6.1. Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Matemática)

ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS						
Alunos \ Metas	1. Operar com conjuntos	2. Recolher e representar conjuntos de dados			3. Interpretar representações de conjuntos de dados	
	1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.
1 – AU						
2 – DS						
3 – FR						
4 – IB						
5 – JM						
6 – JE						
7 – JF						
8 – LS						
9 – LR						
10 – LF						
11 – LC						
12 – MP						
13 – ML						
14 – MP						
15 – MC						
16 – MC						
17 – MM						
18 – MS						
19 – PP						
20 – PS						
21 – RV						
22 – SB						
23 – SC						

Indicadores de avaliação:

1.1. Constrói e interpreta diagramas de Venn e de Carroll. 2.1. Lê tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em diferentes escalas;
 2.2. Representa dados através de gráficos de pontos e de pictogramas; 2.3. Recolhe dados utilizando esquemas de contagem (tallycharts) e representá-los em tabelas de frequências absolutas. 3.1. Organiza conjuntos de dados em diagramas de Venn e de Carroll; 3.2. Constrói e interpreta gráficos de barras.

Legenda:

■ - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

Anexo G. Grelha de observação – Português

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Português)

ORALIDADE										
Alunos \ Metas	1. Respeitar regras da interação discursiva		2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento		3. Produzir um discurso oral com correção			4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor		
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.	4.3.
1 – AU										
2 – DS										
3 – FR										
4 – IB										
5 – JM										
6 – JE										
7 – JF										
8 – LS										
9 – LR										
10 – LF										
11 – LC										
12 – MP										
13 – ML										
14 – MP										
15 – MC										
16 – MC										
17 – MM										
18 – MS										
19 – PP										
20 – PS										
21 – RV										
22 – SB										
23 – SC										

Indicadores de avaliação:

1.2. Respeita o princípio da cortesia; 1.2. Usa formas de tratamento adequadas. 2.1. Assinala palavras desconhecidas; 2.2. Refere o essencial de um texto ouvido.
 3.1. Fala de forma audível; 3.2. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; 3.3. Mantém uma postura comunicativa correta.

Legenda:

■ - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Português)

LEITURA						
Metas	1. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos	2. Ler textos diversos	3. Apropriar-se de novos vocábulos	4. Organizar a informação de um texto lido		
Alunos	1.1.	2.1.	3.1.	4.1.	4.2.	4.3.
1 – AU						
2 – DS						
3 – FR						
4 – IB						
5 – JM						
6 – JE						
7 – JF						
8 – LS						
9 – LR						
10 – LF						
11 – LC						
12 – MP						
13 – ML						
14 – MP						
15 – MC						
16 – MC						
17 – MM						
18 – MS						
19 – PP						
20 – PS						
21 – RV						
22 – SB						
23 – SC						

Legenda (indicadores de avaliação):

1.1. Lê quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares. 2.1. Lê pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.

3.1. Reconhece o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

4.1. Identifica o tema ou refere o assunto do texto. 4.2. Indica os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa.

4.3. Responde a perguntas de interpretação de um

Legenda:

■ - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Português)

ESCRITA															
Alunos \ Metas	1. Monitorizar a compreensão	2. Elaborar e aprofundar conhecimentos		3. Desenvolver o conhecimento da ortografia				4. Mobilizar o conhecimento da pontuação	5. Escrever textos			6. Redigir corretamente			
	1.1.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	5.1.	5.2.	5.3.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.
1 – AU															
2 – DS															
3 – FR															
4 – IB															
5 – JM															
6 – JE															
7 – JF															
8 – LS															
9 – LR															
10 – LF															
11 – LC															
12 – MP															
13 – ML															
14 – MP															
15 – MC															
16 – MC															
17 – MM															
18 – MS															
19 – PP															
20 – PS															
21 – RV															
22 – SB															
23 – SC															

Legenda (indicadores de avaliação):

1.1. Sublinha no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses.

2.1. Procura informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca; **2.2.** Procura informação na internet.

3.1. Escreve corretamente todas as sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado; **3.2.** Identifica os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til; **3.3.** Utiliza

os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til; **3.4.** Elabora e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número.**4.1.** Identifica e utiliza adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.

5.1. Escreve um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n; **5.2.** Escreve todos os dígrafos e ditongos.

5.3. Escreve pequenas narrativas com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como. **6.1.** Respeita as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal; **6.2.**

Utiliza, com coerência, os tempos verbais;

6.3. Utiliza sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes;

6.4. Cuidar da apresentação final do texto.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Português)

INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA							
Alunos \ Metas	1. Ouvir ler e ler textos literários		2. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos		3. Ler para apreciar textos literários	4. Ler em termos pessoais	
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	4.1.	4.2.
1 – AU							
2 – DS							
3 – FR							
4 – IB							
5 – JM							
6 – JE							
7 – JF							
8 – LS							
9 – LR							
10 – LF							
11 – LC							
12 – MP							
13 – ML							
14 – MP							
15 – MC							
16 – MC							
17 – MM							
18 – MS							
19 – PP							
20 – PS							
21 – RV							
22 – SB							
23 – SC							

Legenda (indicadores de avaliação):

- 1.1. Ouve ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; 1.2. Lê obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
 2.1. Antecipa conteúdos com base no título e nas ilustrações; 2.2. Reconta uma história ouvida ou lida.
 3.1. Exprime sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.
 4.1. Lê, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar; 4.2. Escolhe, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.

Legenda:

- - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Português)

GRAMÁTICA

Alunos	1. Explicitar regularidades no funcionamento da língua							2. Compreender formas de organização do léxico	3. Explicitar aspectos fundamentais da fonologia do português	4. Analisar e estruturar unidades sintáticas		5. Compreender processos de formação de organização do léxico		
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	2.1.	3.1.	4.1.	4.2.	5.1.	5.2.	5.3.
1 – AU														
2 – DS														
3 – FR														
4 – IB														
5 – JM														
6 – JE														
7 – JF														
8 – LS														
9 – LR														
10 – LF														
11 – LC														
12 – MP														
13 – ML														
14 – MP														
15 – MC														
16 – MC														
17 – MM														
18 – MS														
19 – PP														
20 – PS														
21 – RV														
22 – SB														
23 – SC														

Legenda (indicadores de avaliação):

- 1.1. Identifica nomes; 1.2. Identifica o determinante artigo (definido e indefinido); 1.3. Identifica verbos; 1.4. Identifica os tempos verbais: presente, pretérito e futuro.
 1.5. Identifica adjetivos; 1.6. Distingue singular de plural; 1.7. Distingue masculino de feminino.
 2.1. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verifica que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.
 3.1. Distingue sílaba tónica da átona. 4.1. Identifica os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa; 4.2. Distingue frase afirmativa de negativa.
 5.1. Produz novas palavras a partir de sufixos e prefixos; 5.2. Reconhece palavras que pertencem à mesma família;
 5.3. Identifica relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.

Legenda:

■ - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

Anexo H. Grelha de observação – Estudo do Meio

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Estudo do Meio)

À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES					
Metas	1. A vida em sociedade			2. Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade	3. Instituições e serviços existentes na comunidade
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	3.1.
1 – AU					
2 – DS					
3 – FR					
4 – IB					
5 – JM					
6 – JE					
7 – JF					
8 – LS					
9 – LR					
10 – LF					
11 – LC					
12 – MP					
13 – ML					
14 – MP					
15 – MC					
16 – MC					
17 – MM					
18 – MS					
19 – PP					
20 – PS					
21 – RV					
22 – SB					
23 – SC					

Indicadores de avaliação:

1.1. Conhece e aplica algumas regras de convivência social; 1.2. Respeita os interesses individuais e coletivos; 1.3. Conhece e aplica formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. 2.1. Contacta e descreve várias profissões. 3.1. Contacta e recolhe dados sobre as instituições da comunidade.

Legenda:

■ - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Estudo do Meio)

À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS							
Alunos	Metas	1. Os seus itinerários			2. Os meios de comunicação		
		1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.
1 – AU							
2 – DS							
3 – FR							
4 – IB							
5 – JM							
6 – JE							
7 – JF							
8 – LS							
9 – LR							
10 – LF							
11 – LC							
12 – MP							
13 – ML							
14 – MP							
15 – MC							
16 – MC							
17 – MM							
18 – MS							
19 – PP							
20 – PS							
21 – RV							
22 – SB							
23 – SC							

Indicadores de avaliação:

1.1. Descreve os seus itinerários diários; 1.2. Localiza pontos de partida e de chegada; 1.3. Traça o itinerário na planta da localidade. 2.1. Distingue diferentes tipos de transporte utilizados na sua comunidade; 2.2. Reconhece tipos de comunicação pessoal; 2.3. Reconhece tipos de comunicação social.

Legenda:

■ - Faz ■ - Faz com dificuldade ■ - Não faz ■ - Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Estudo do Meio)

À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS

Alunos \ Metas	1. Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente		2. Realizar experiências com o ar	
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.
1 – AU				
2 – DS				
3 – FR				
4 – IB				
5 – JM				
6 – JE				
7 – JF				
8 – LS				
9 – LR				
10 – LF				
11 – LC				
12 – MP				
13 – ML				
14 – MP				
15 – MC				
16 – MC				
17 – MM				
18 – MS				
19 – PP				
20 – PS				
21 – RV				
22 – SB				
23 – SC				

Indicadores de avaliação:

1.1. Compara materiais segundo algumas das suas propriedades; 1.2. Agrupa materiais segundo essas propriedades.

2.1. Reconhece a existência do ar; 2.2. Reconhece que o ar tem peso.

Legenda:

- Faz
 - Faz com dificuldade
 - Não faz
 - Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(Estudo do Meio)

À DESCOBERTA DE SI MESMO	
Metas	1. A segurança do seu corpo
Alunos	1.1.
1 – AU	
2 – DS	
3 – FR	
4 – IB	
5 – JM	
6 – JE	
7 – JF	
8 – LS	
9 – LR	
10 – LF	
11 – LC	
12 – MP	
13 – ML	
14 – MP	
15 – MC	
16 – MC	
17 – MM	
18 – MS	
19 – PP	
20 – PS	
21 – RV	
22 – SB	
23 – SC	

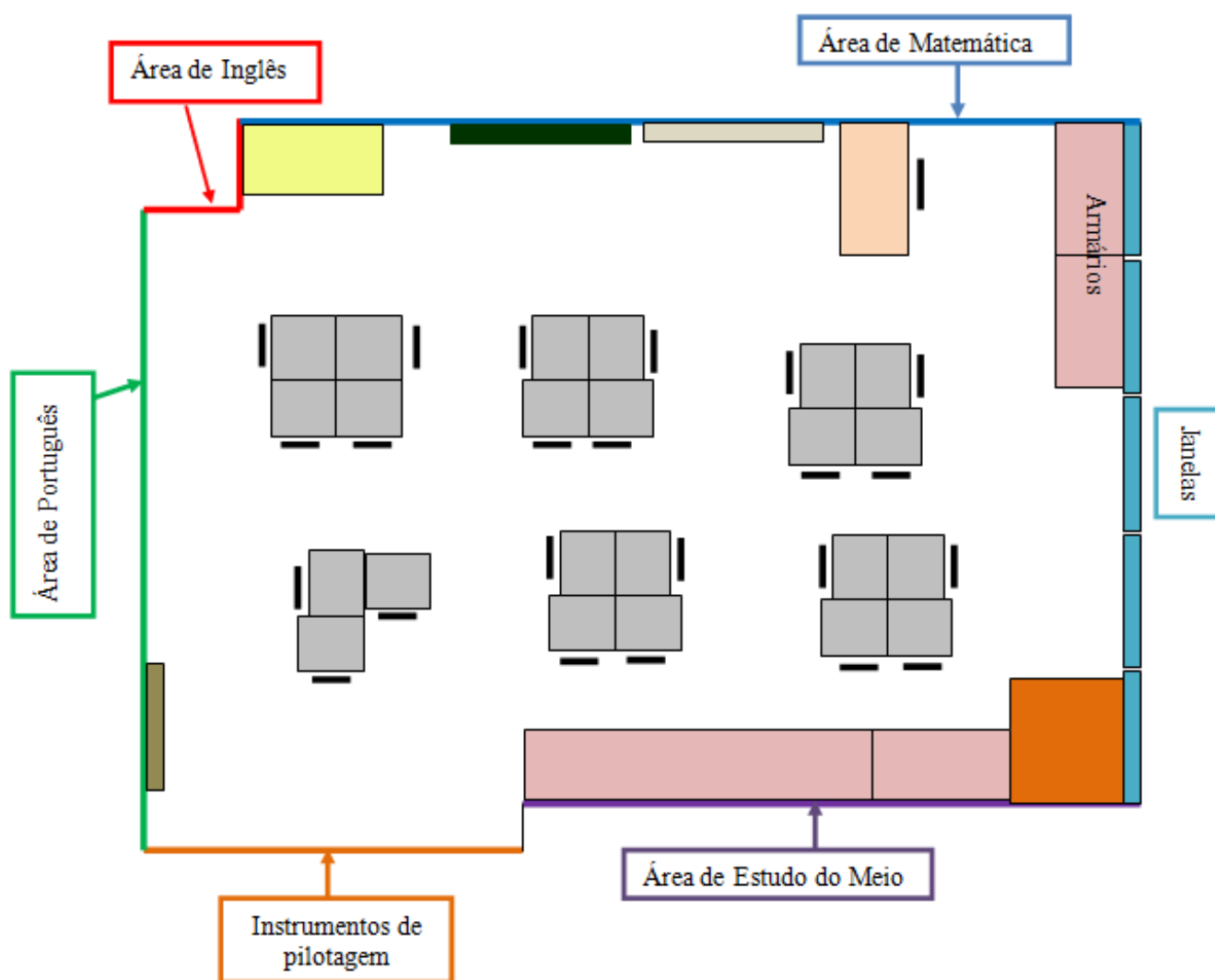
Indicadores de avaliação:

1.1. Conhece e aplica normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas, passagens de nível...).

Legenda:

■ - Faz
 ■ - Faz com dificuldade
 ■ - Não faz
 ■ - Não Observado

Anexo I. Planta da sala



Anexo J. Horário da turma

HORÁRIO 2º Ano					
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30/ 9h30	-Leitura individual -Planeamento da semana -Data e tarefas	-Leitura individual -Data e tarefas/AP -Melhor ortografador	-Leitura individual -Data e tarefas/AP -Rotina do dia	English	-Leitura individual -Data e tarefas/AP -Rotina e ditado
9h30/ 10h30	Língua Portuguesa -Produção de texto/ Leitura e interpretação de texto	Matemática -Problema da semana	Língua Portuguesa -Introdução de conteúdos/ Trabalho de texto	-Data e tarefas/AP -Melhor calculador Matemática -Sistematização de conteúdos	TEA Avaliação do PIT
10h30/ 11h00	RECREIO				
11h00/ 11h45	Língua Portuguesa	TEA	TEA	TEA	Music - A / CT - B
11h45/ 12h30	English	Matemática -Introdução de conteúdos/ -Exercícios	English	PhysicalEducation	Music - B / CT - A
12h30/ 13h30	ALMOÇO + RECREIO				
13h30/ 14h15	Drama&FA - A/ LP – B	English	Língua Portuguesa -Leitura orientada	Estudo do Meio Trabalho de projeto	Compt. Sociais/TEA
14h15/ 15/15	Drama&FA - B/ LP – A	Prof de apoio			Assembleia de Turma
15h15/ 16h15	TEA Planeamento do PIT	PhysicalEducation	Entrega dos TPC		15h30 English

Anexo K. Análise do questionário de interesses feito aos alunos

Com o intuito de perceber as preferências dos alunos relativas ao trabalho na sala de aula, decidimos realizar um breve questionário. Através da análise dos resultados obtidos, que se podem observar nos gráficos abaixo, foi-nos possível perceber qual o tipo de trabalho que mais agrada a turma, permitindo-nos, assim, organizar a nossa prática tendo isso em conta.

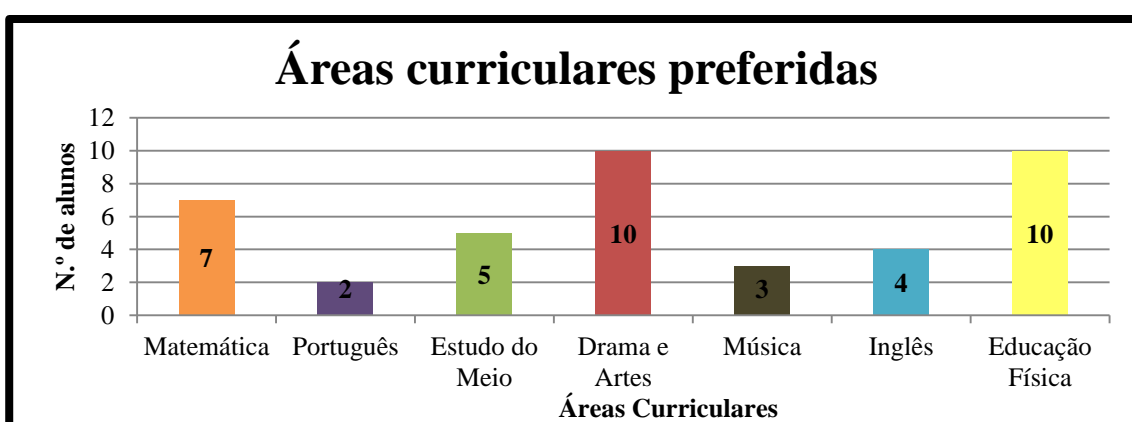


Figura K1. Áreas curriculares favoritas dos alunos.

Na Figura K1 vê-se que a maioria dos alunos preferem as áreas curriculares de Drama e Artes, Educação Física e Matemática, preterindo a Música e o Português.

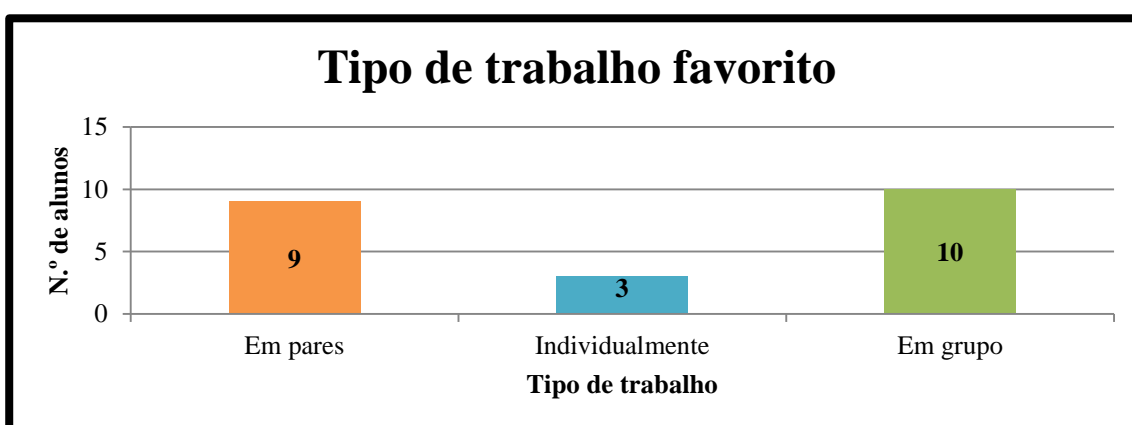


Figura K2. Tipo de trabalho dos alunos.

No que diz respeito à forma de trabalho que preferem, como se vê na Figura K2, os alunos destacam o trabalho de grupo, logo seguido do trabalho em pares.

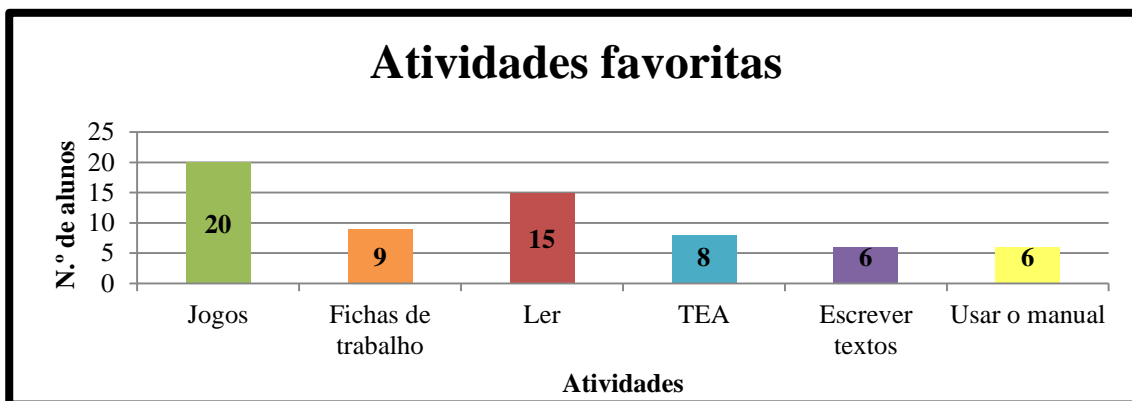


Figura K3. Atividades em sala de aula favoritas dos alunos.

Observando a Figura K3 é possível constatar que o jogo é a atividade favorita dos alunos da turma, juntamente com a leitura, embora com uma percentagem menor. Por sua vez, o uso do manual é a atividade menos apreciada pelos alunos.

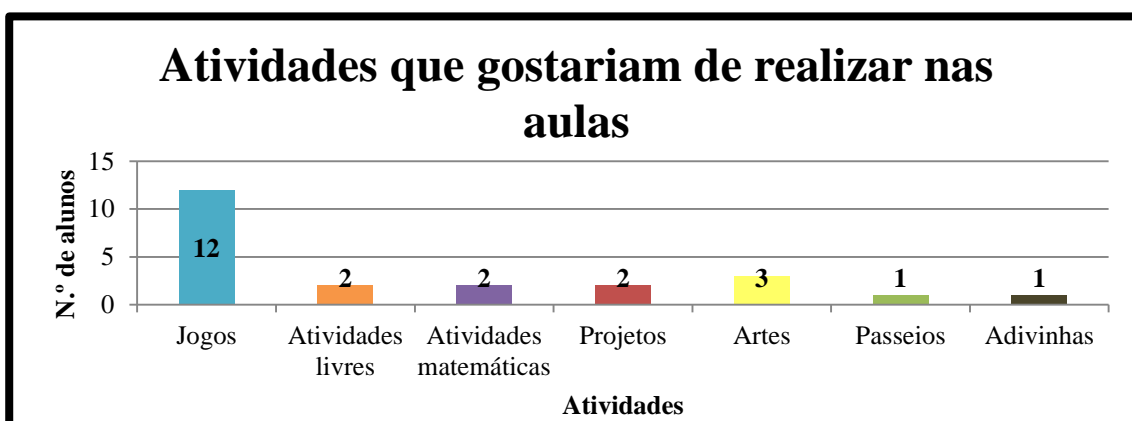


Figura K4. Atividades que os alunos gostariam de realizar nas aulas.

Na Figura K4 verifica-se que a maioria dos alunos sugeriu o jogo como a atividade que gostariam de realizar na sala de aula. Indicaram ainda um conjunto de outras atividades, das quais se destacam as artes. É de referir que as atividades apresentadas são categorias nas quais agrupámos as respostas dos alunos.

Em conclusão, podemos afirmar que os alunos apreciam bastante a realização de jogos no decorrer das aulas, preferindo o trabalho em grupo ou a pares. Constatamos ainda que a turma mostra maior interesse pelas áreas curriculares das expressões, nomeadamente Drama e Artes e Educação Física, sendo que, no entanto, Matemática é também uma área de trabalho motivadora para estes alunos. Já o Português apresenta-se como a área curricular menos apreciada pelos estudantes.

Anexo L. Diagnose das aprendizagens dos alunos – Matemática

Os conteúdos trabalhados pelos alunos a nível da Matemática encontram-se abaixo representados em gráficos de barras de forma a compreender quais as potencialidades e fragilidades dos alunos. Surgem, então, os resultados recolhidos através de observação direta e da análise dos cadernos diários, dos cadernos TEA e das fichas de avaliação de cada aluno.

No que diz respeito ao bloco de Números e Operações, surgem seguintes gráficos que representam as aprendizagens dos alunos nos conteúdos de números naturais e racionais não negativos.

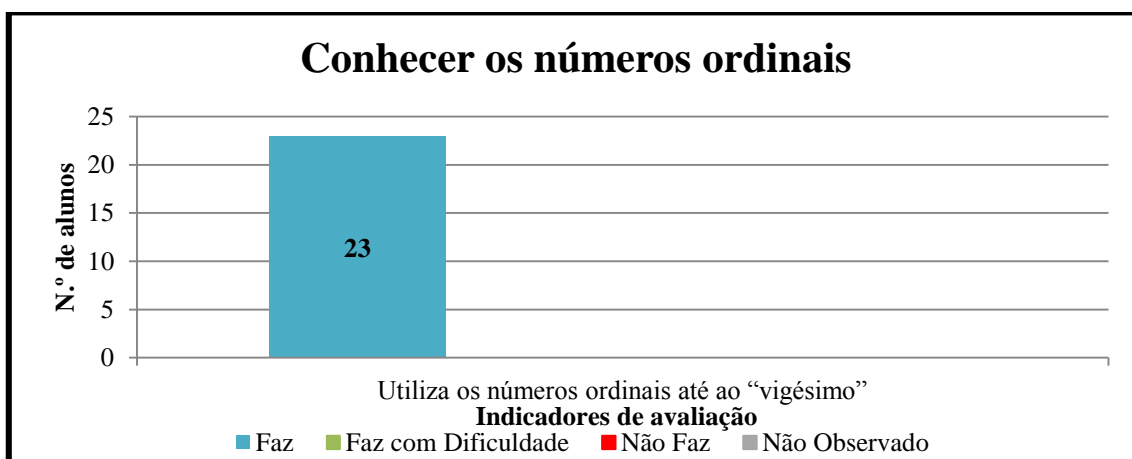


Figura L1. Conhecimento relativo aos números racionais.

Com base na Figura L1, é possível perceber que todos os alunos são capazes de utilizar os números ordinais.

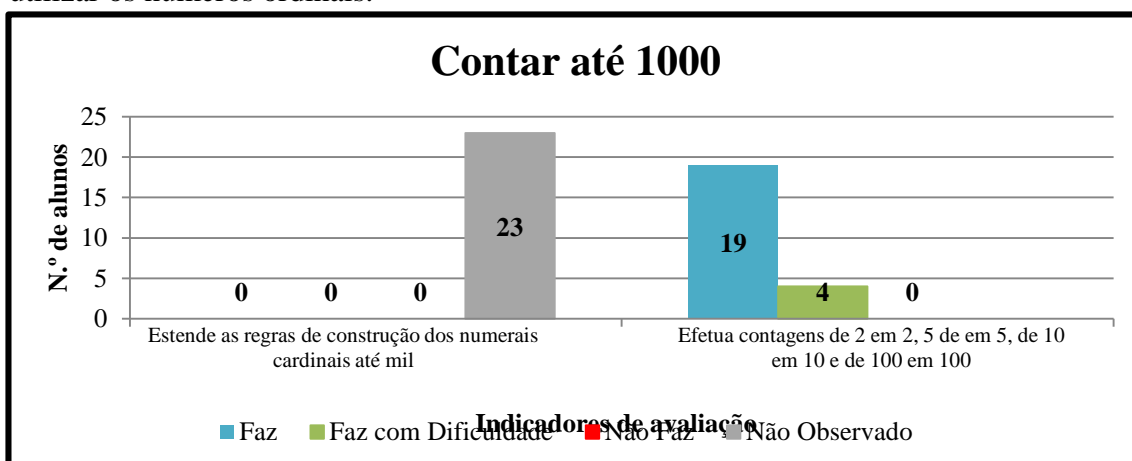


Figura L2. Conhecimento relativo à contagem até 1000.

Já no que diz respeito ao objetivo “Contar até 1000”, não foi possível observar a compreensão das regras de construção dos numerais cardinais até mil. Mas constatou-se, tal como se vê na Figura L2, que grande parte dos alunos efetua de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.



Figura L3. Conhecimento relativo à descodificação do sistema de numeração decimal.

Com base na Figura L3 é possível afirmar que todos os alunos são capazes de designar por uma centena e reconhecer que uma centena são dez dezenas, tal como todos são capazes de representar um número natural até 100. Destaca-se ainda que o último indicador não foi observado.

Ainda no bloco de Números e Operações, surgem os seguintes resultados nos conteúdos de Adição, subtração, multiplicação e divisão inteira.

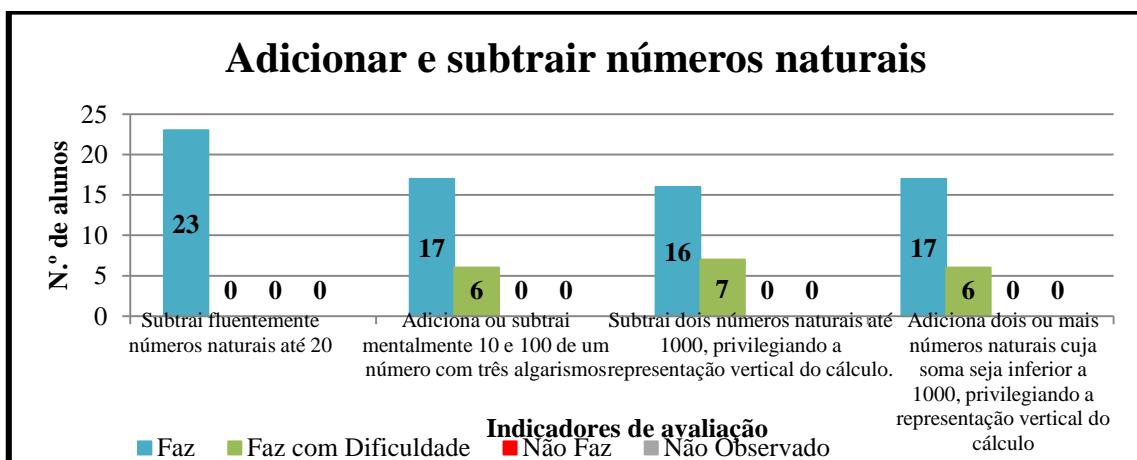


Figura L4. Conhecimento relativo à adição e subtração de números naturais.

Na Figura L4 observamos que nenhum dos alunos possui dificuldade em subtrair números naturais até 20, mas verifica-se que existem alguns alunos que têm dificuldade em adicionar ou subtrair mentalmente, assim como subtrair dois ou mais números naturais até 1000 através da representação vertical do cálculo.

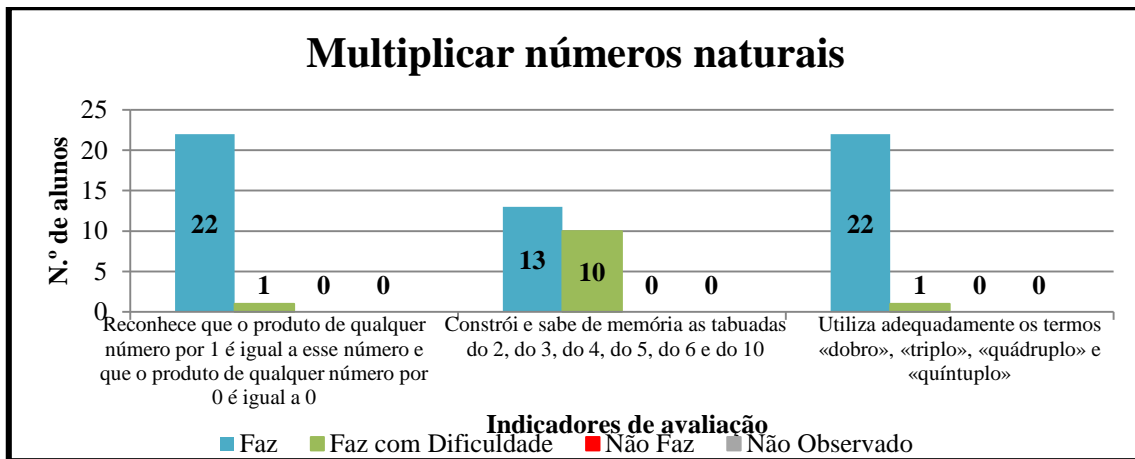


Figura L5. Conhecimento relativo à multiplicação de números naturais.

Segundo a Figura L5, os alunos apenas possuem maiores dificuldades na construção e memorização das tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10, visto que apenas 1 aluno apresenta dificuldades no reconhecimento do produto de qualquer número por 1 é igual a esse mesmo número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0 e, também apenas um aluno, tem dificuldade na utilização dos termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo».

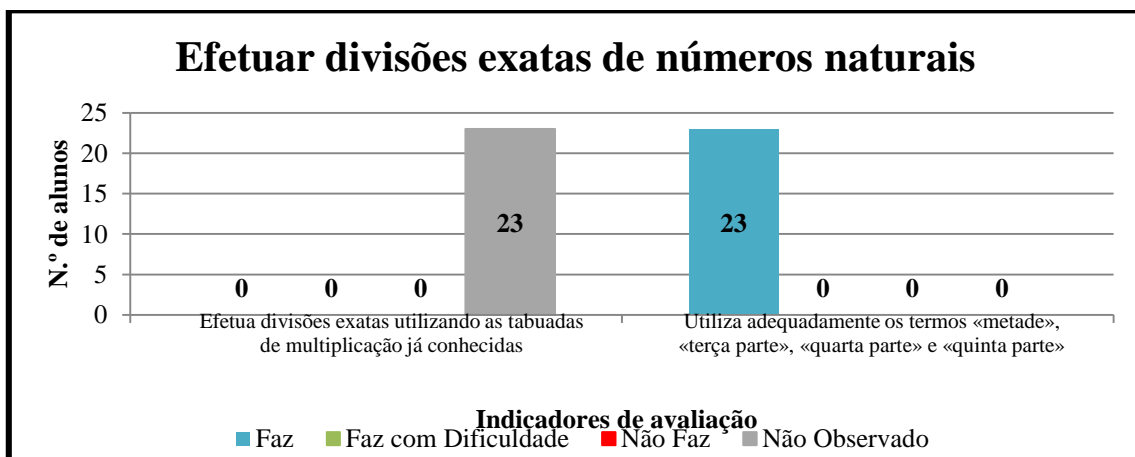


Figura L6. Conhecimento relativo a divisões exatas de números naturais.

No que diz respeito à divisão, como podemos ver na Figura L6, apenas foi possível observar que todos os alunos utilizam corretamente os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte».

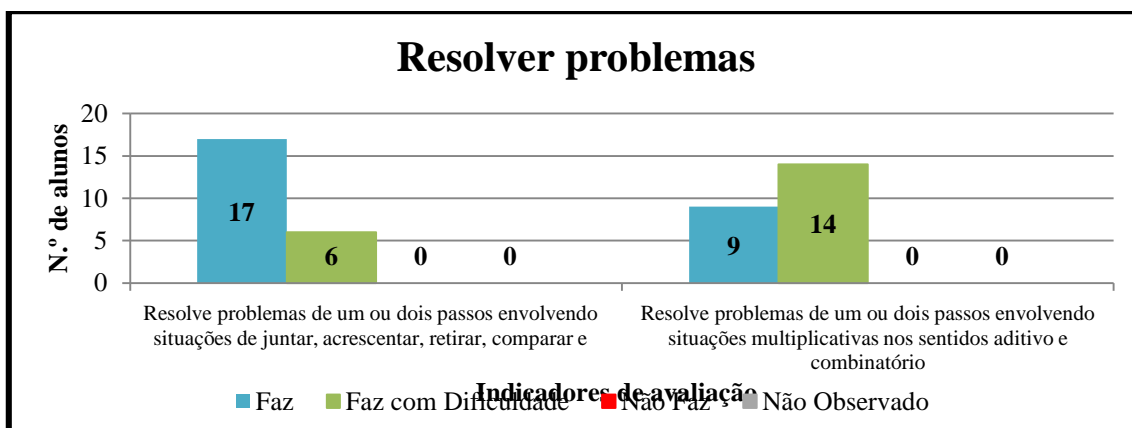


Figura L7. Conhecimento relativo à resolução de problemas.

Ao observarmos a Figura L7, podemos constatar que alguns alunos possuem dificuldade na resolução de problemas que envolvem situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar. Mas no que respeita à resolução de problemas que envolvem situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório, o número de alunos que realiza com dificuldade supera o número de alunos que o faz sem complicação. Podemos, assim, concluir que a turma apresenta dificuldade na resolução de problemas que envolvem números naturais.

No que diz respeito ao conhecer e representar figuras geométricas, tal como revela a Figura L8, todos os alunos são capazes de identificar, em desenhos, as partes internas e externas de linhas planas fechadas e grande parte é capaz de identificar e representar figuras e sólidos geométricos. Não foi possível saber se os alunos distinguem linhas poligonais de linhas não poligonais e polígonos de não polígonos.

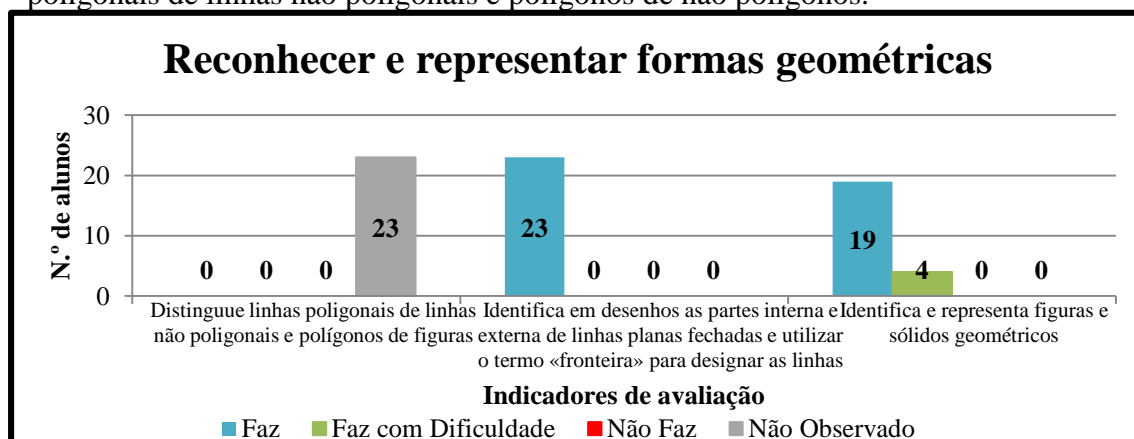


Figura L8. Conhecimento relativo ao reconhecimento e representação de formas geométricas.

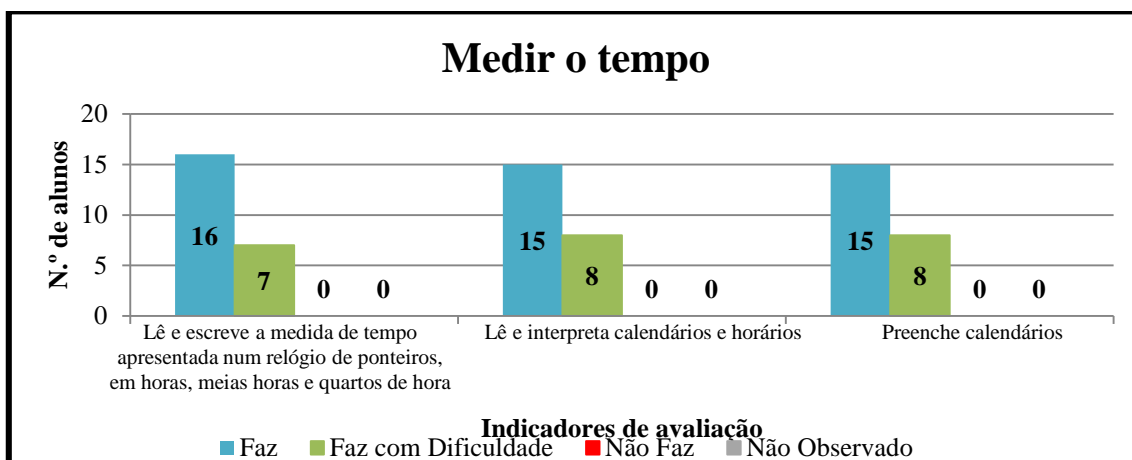


Figura L9. Conhecimento relativo à medição do tempo.

Outro ponto observado direcionou-se para a medição do tempo. Pela Figura L9, é possível perceber que a maioria dos alunos lê e escreve a medida de tempo através da representação de um relógio, lê e interpreta calendários e horários e consegue preenchê-los, sendo que uma parte considerável dos alunos tem dificuldades nestes itens.

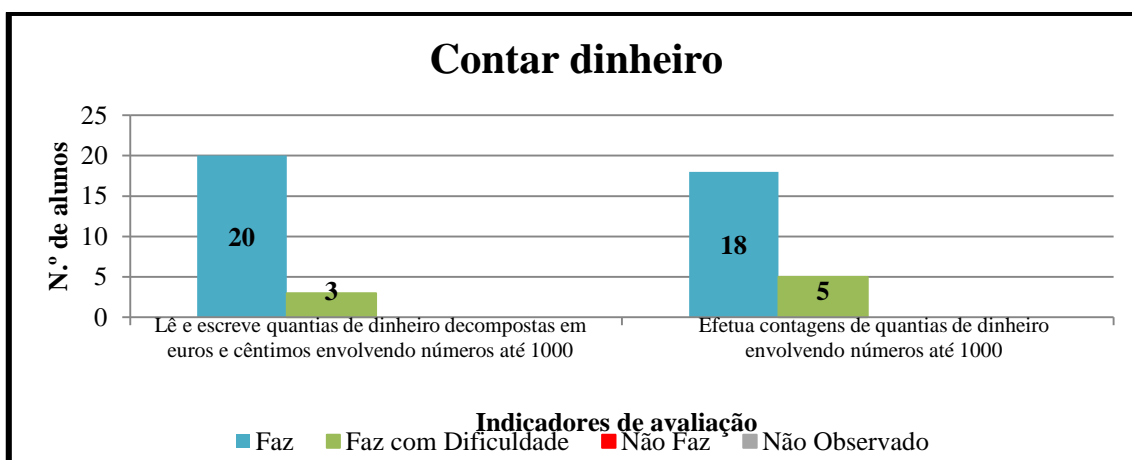


Figura M10. Conhecimento relativo à contagem de dinheiro.

Já na contagem de dinheiro, é possível ver na Figura M10 que apenas três alunos têm dificuldade em ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e apenas cinco possuem dificuldades na contagem de quantias de dinheiro.

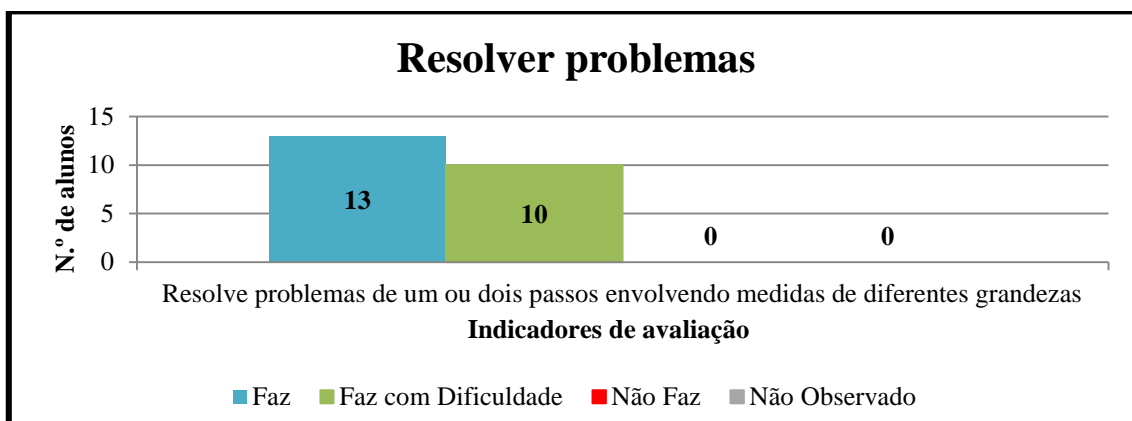


Figura L11. Conhecimento relativo à resolução de problemas.

Ao observarmos a Figura L11, constatamos que existe um grande grupo de alunos que possui dificuldades na resolução de problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas, percebendo-se, assim, que este é um dos pontos de maior dificuldade dos alunos da turma em questão.

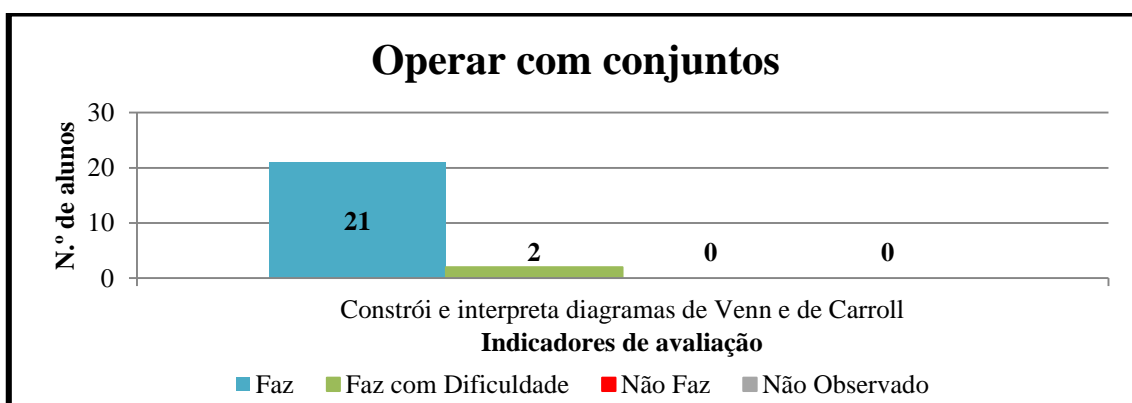


Figura L12. Conhecimento relativo a operar com conjuntos.

No que concerne à operação com conjuntos, ao observar a Figura L12 é possível perceber que apenas dois alunos constroem e interpretam diagramas de Venn e de Carroll com dificuldade.



Figura L13. Conhecimento relativo à recolha e representação de conjuntos de dados.

Na recolha e representação de dados, como se vê na Figura L13, todos os alunos são capazes de recolher dados utilizando esquemas de contagem sendo capazes de os representar em tabelas de frequências absolutas. Quanto à leitura dessas tabelas previamente construídas, existem três alunos que o fazem com dificuldade. Não foi observada a representação de dados através de pictogramas e de gráficos de pontos.

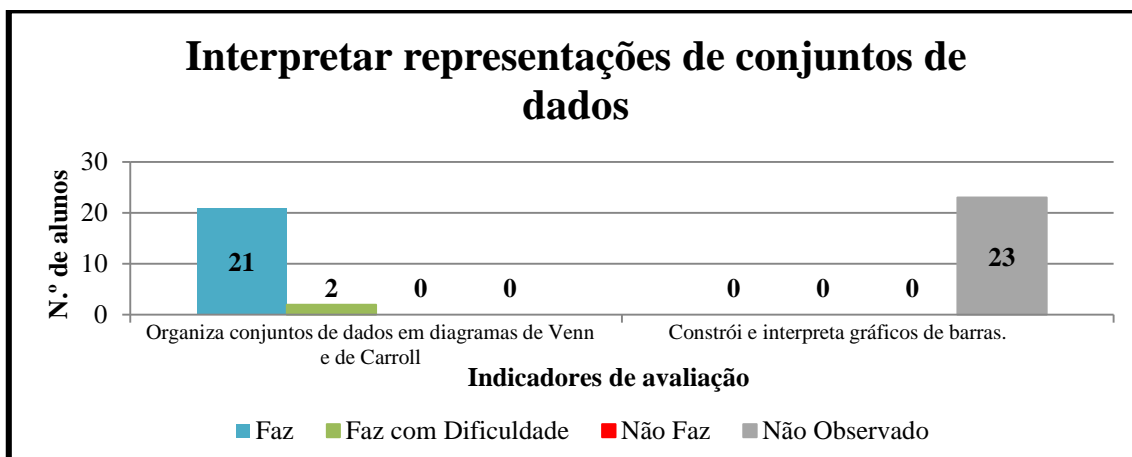


Figura L14. Conhecimento relativo à interpretação de representações de conjuntos de dados.

Por fim, observa-se a Figura L14 que nos orienta na compreensão dos conhecimentos dos alunos a nível da interpretação de representações de conjuntos de dados. Apenas dois alunos têm dificuldade na organização de conjuntos de dados em diagramas de Venn e de Carroll, sendo que não foi possível observar a construção e interpretação de gráficos de barras por parte dos alunos.

Anexo M. Diagnose das aprendizagens dos alunos – Português

Os conteúdos trabalhados pelos alunos em Português encontram-se abaixo representados em gráficos de barras de forma a compreender quais as potencialidades e fragilidades dos alunos. Surgem, então, os resultados recolhidos através de observação direta e da análise dos cadernos diários, dos cadernos TEA e das fichas de avaliação de cada aluno.

Oralidade

No que diz respeito à oralidade, surgem os seguintes gráficos representativos das aprendizagens dos alunos.

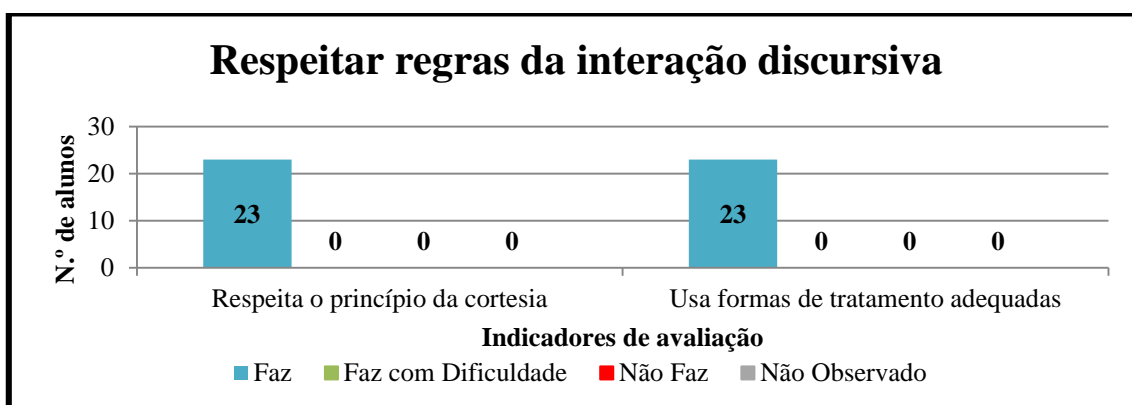


Figura M1. Conhecimento relativo ao respeito das regras de interação discursiva.

Na Figura M1 pode observar-se que os alunos não apresentam qualquer dificuldade ao nível das regras de interação discursiva.

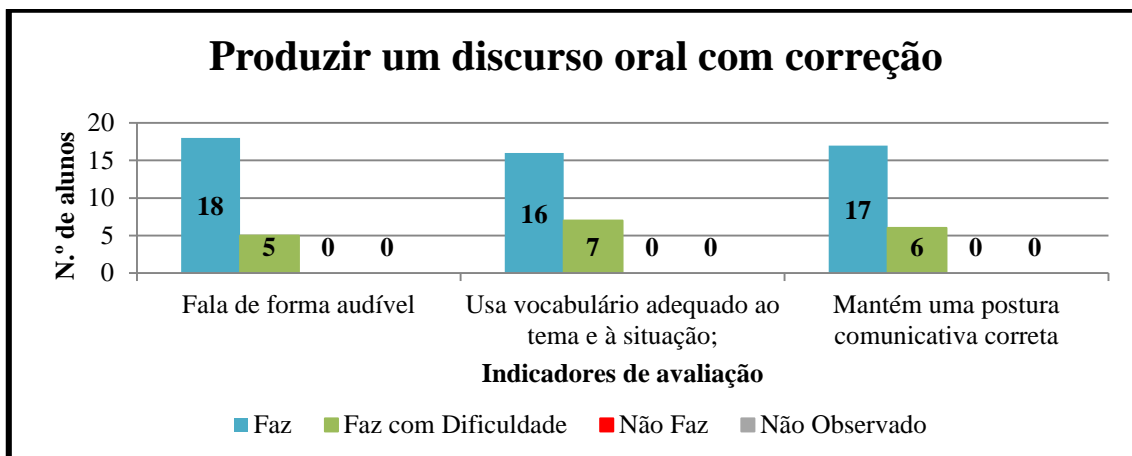


Figura M2. Conhecimento relativo à produção de um discurso oral com correção.

Quanto à produção de um discurso oral com correção, podemos ver na Figura M2 que os alunos apresentam alguma dificuldade em falar de forma audível, em usar vocabulário adequado ao tema e à situação e em manter uma postura comunicativa correta. No entanto, estas dificuldades não são muito significativas.

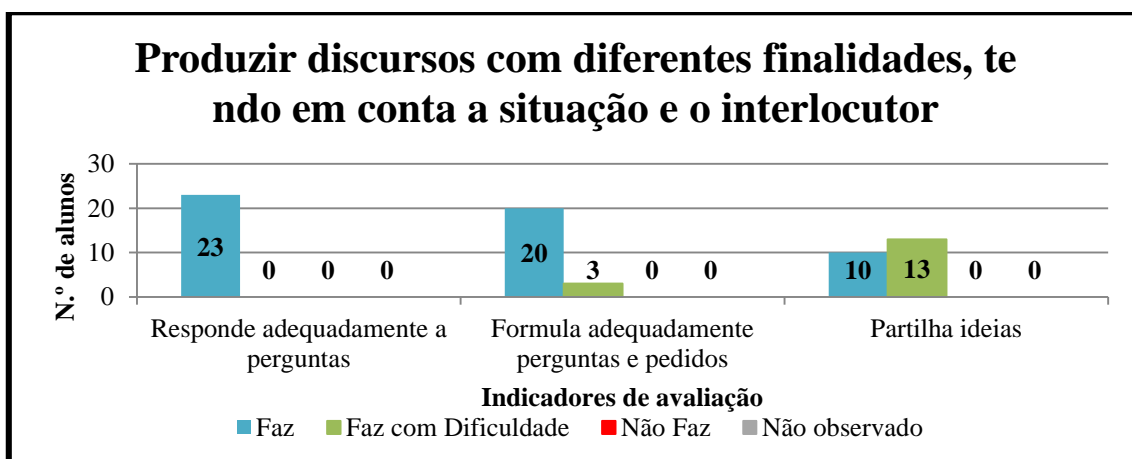


Figura M3. Conhecimento relativo à produção de discursos com diferentes finalidades.

Na Figura M3 vê-se que a turma não apresenta dificuldades na resposta a perguntas, bem como na formulação de perguntas e pedidos, embora existam 2 alunos com dificuldade. No entanto, no que respeita à partilha de ideias, pode ver-se que a turma tem grandes dificuldades.

Leitura

Relativamente à leitura, surgem os seguintes gráficos representativos das aprendizagens dos alunos.

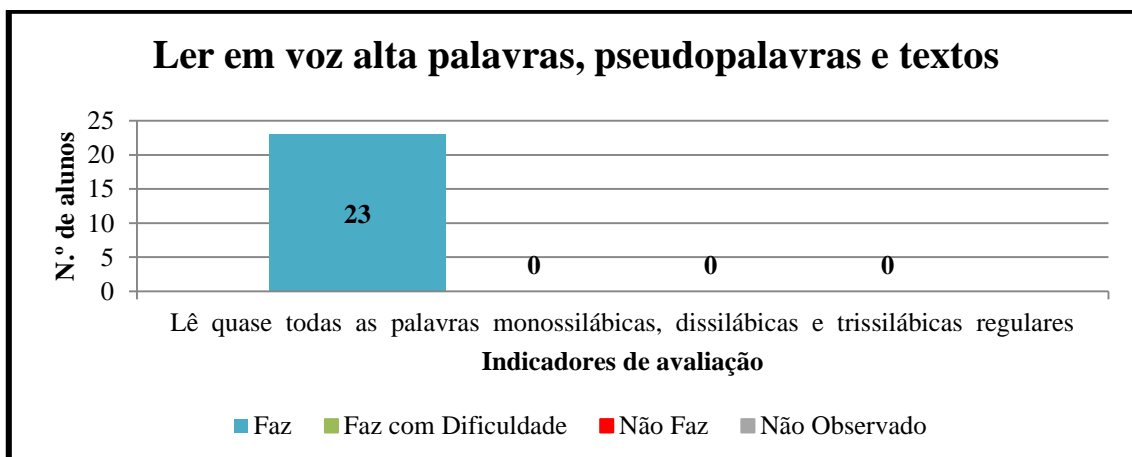


Figura M4. Conhecimento relativo à leitura em voz alta de palavras, pseudopalavras e textos.

Como se observa na Figura M4 os alunos não têm qualquer dificuldade na leitura de palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares.

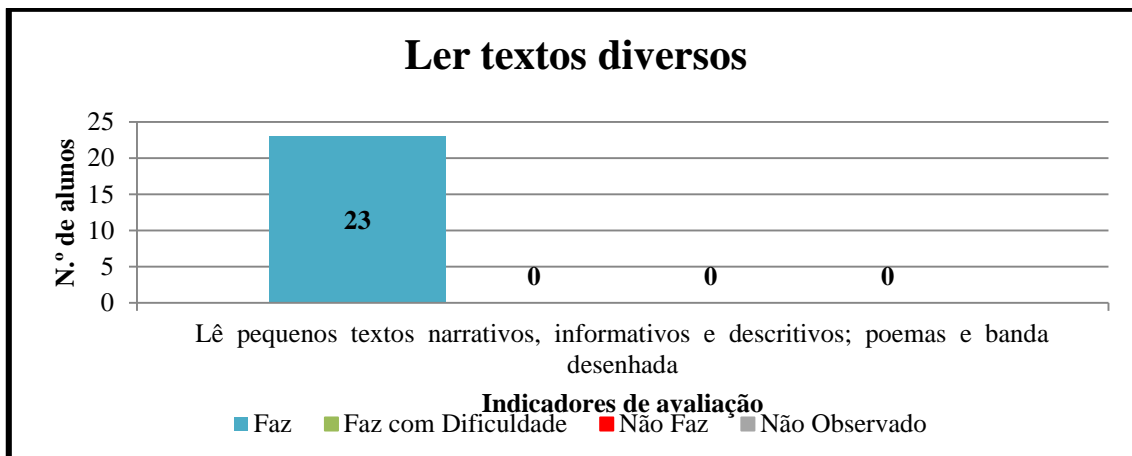


Figura M5. Conhecimento relativo à leitura de textos diversos.

Relativamente à leitura de textos narrativos, informativos, descritivos, poemas e banda desenhada, na Figura M5 podemos ver que a turma não tem qualquer dificuldade.

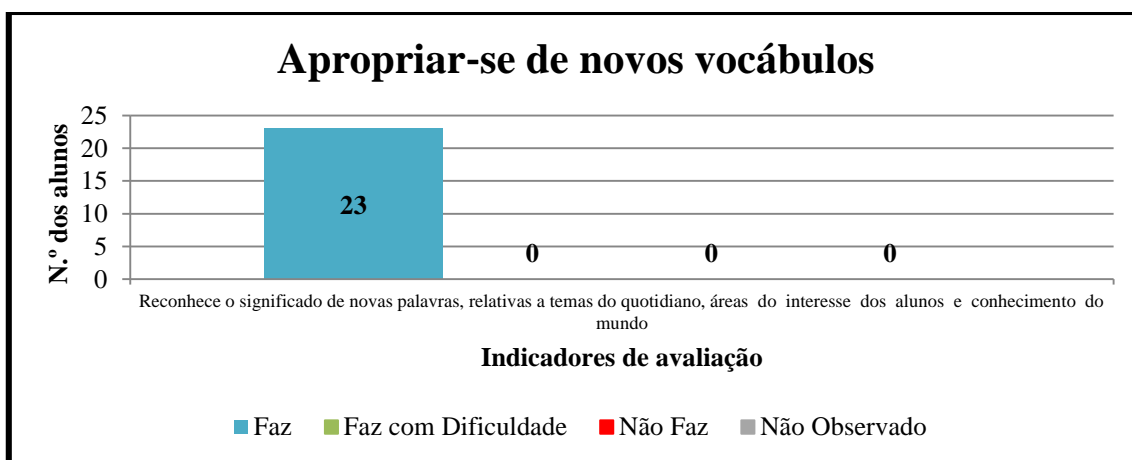


Figura M6. Conhecimento relativo à apropriação de novos vocábulos.

Ao observar a Figura M6 é possível constatar que os alunos não têm dificuldades no reconhecimento do significado de novas palavras.



Figura M7. Conhecimento relativo à organização da informação de um texto lido.

Na Figura M7 podemos verificar que a turma apresenta alguma dificuldade na resposta a perguntas de interpretação, principalmente no que respeita a questões em que lhes é pedida a sua opinião ou justificação.

Não nos foi possível observar os conhecimentos dos alunos relativos à identificação do tema ou assunto de um texto e à indicação dos aspetos nucleares do texto.

Escrita

No que concerne à escrita, surgem os seguintes gráficos representativos das aprendizagens dos alunos.

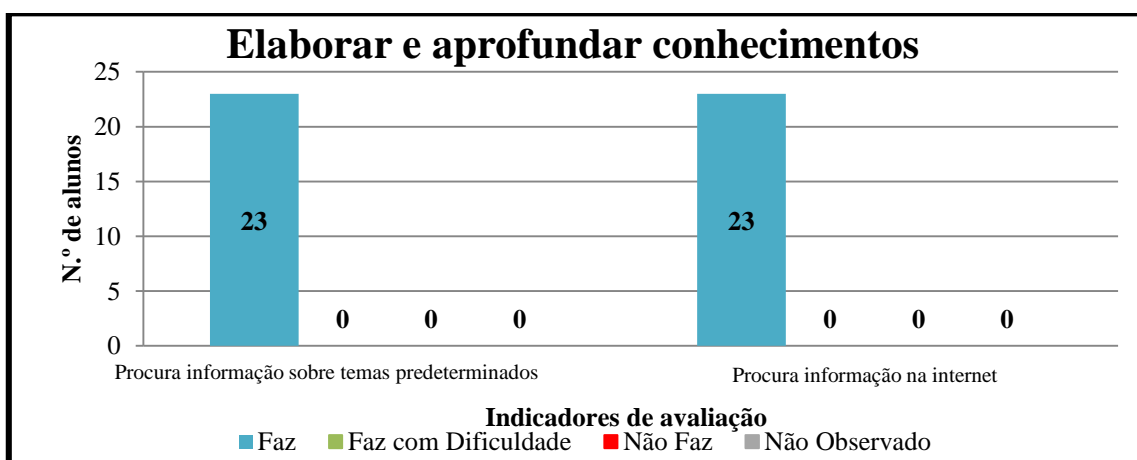


Figura M8. Conhecimento relativo à elaboração e aprofundamento de conhecimentos.

Na Figura M8 observamos que os alunos não apresentam dificuldades na procura de informação através da consulta de livros da biblioteca, bem como na internet.

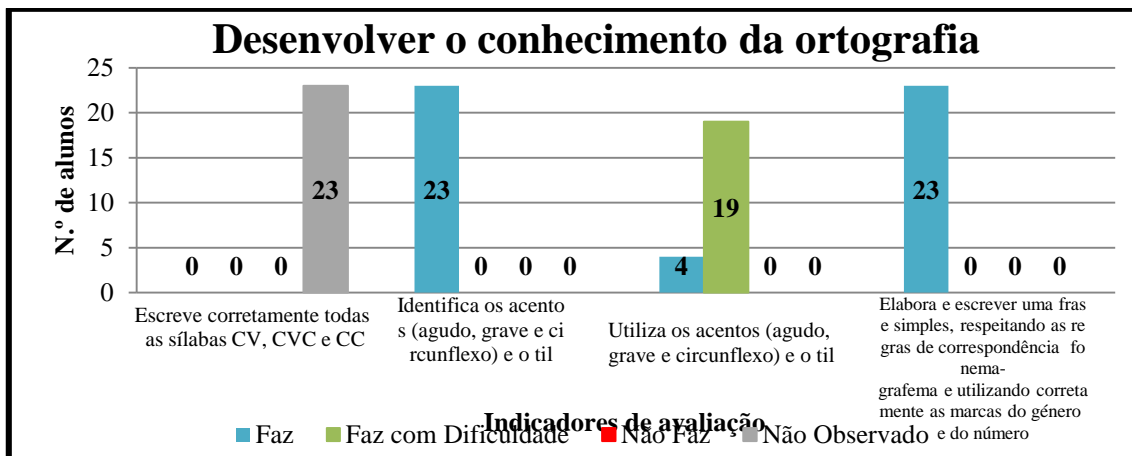


Figura M9. Conhecimento relativo ao conhecimento da ortografia.

Quanto ao conhecimento da ortografia, na Figura M9 é visível que a turma não tem qualquer dificuldade na identificação de acentos nem no respeito pelas regras de correspondência fonema-grafema e pelas marcas de género e número. Todavia, têm bastante dificuldade na utilização de acentos.

Não nos foi possível verificar os conhecimentos da turma relativamente à escrita correta de todas as sílabas CV, CVC e CCV em situação de ditado.

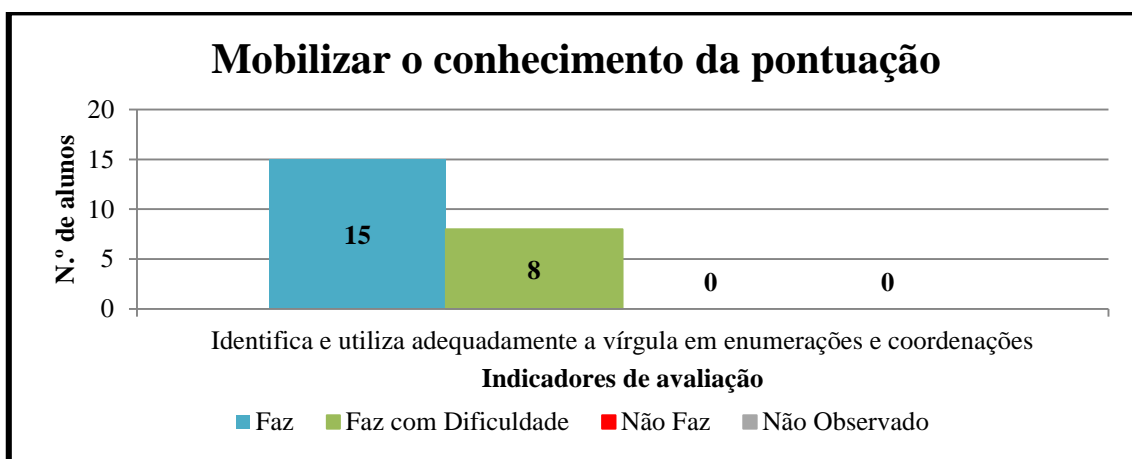


Figura M10. Conhecimento relativo à mobilização de conhecimento da pontuação.

Na Figura M10 podemos ver que os alunos possuem algumas dificuldades na utilização da vírgula em enumerações e coordenações.



Figura M11. Conhecimento relativo à escrita de textos.

No que diz respeito à escrita de textos, podemos ver na Figura M11 que os alunos apresentam bastante dificuldade no respeito pelas regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, bem como na escrita de ditongos e dígrafos.

Não foi possível observar os conhecimentos da tura sobre a escrita de pequenas narrativas com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.

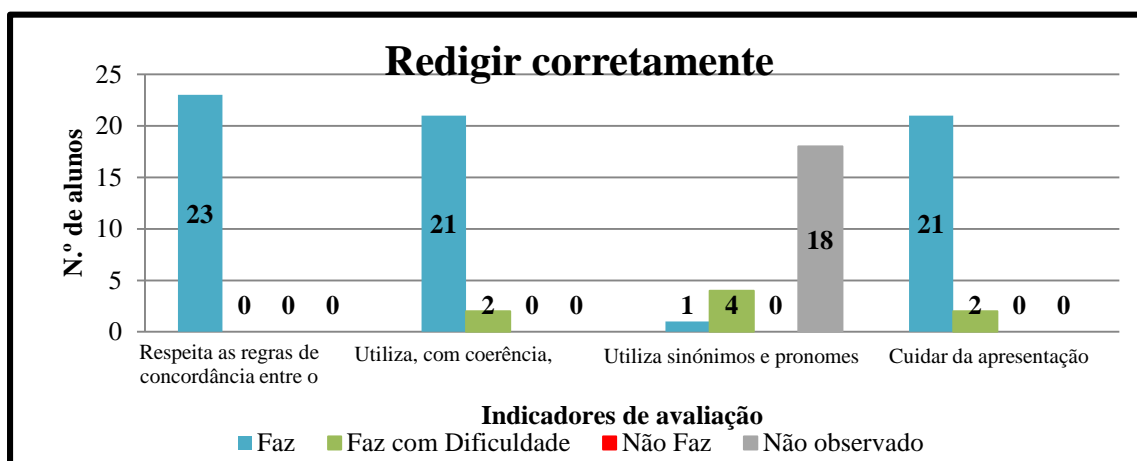


Figura M12. Conhecimento relativo a redigir corretamente.

Na Figura M12 podemos ver que os alunos não têm dificuldade no respeito pelas regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal, na utilização, com coerência, dos tempos verbais e na apresentação final de um texto. Contudo, apresentam alguma

dificuldade, embora pouco significativa, na utilização de sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.

Iniciação à Educação Literária

Relativamente à iniciação à Educação Literária, surgem os seguintes gráficos representativos das aprendizagens dos alunos.

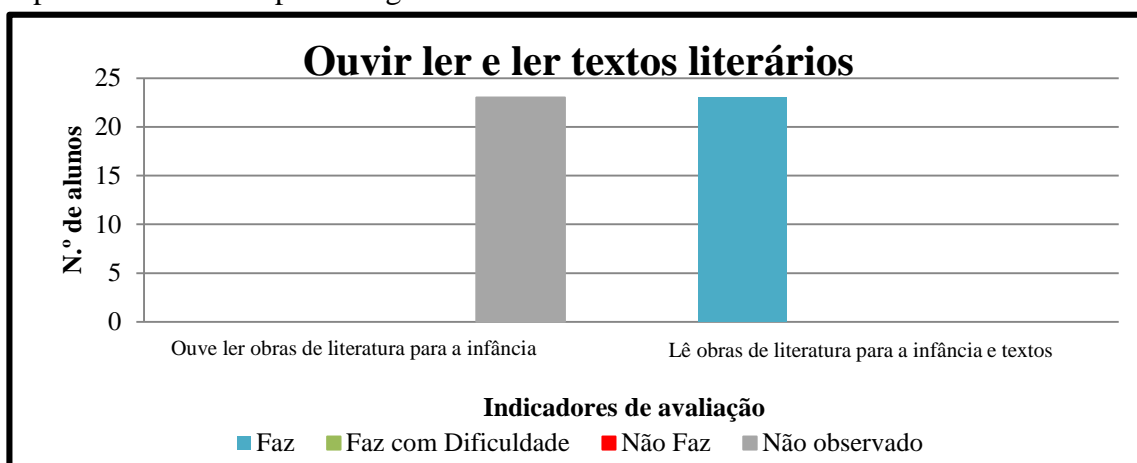


Figura M13. Conhecimento relativo à audição e leitura de textos literários.

Ao observa a Figura M13, constatamos que os alunos não têm qualquer dificuldade na leitura de obras de literatura para a infância e textos de tradição popular.

Não foi possível observar nenhum momento em que os alunos tivessem oportunidade de ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular



Figura M14. Conhecimento relativo à leitura em termos pessoais.

Quanto à leitura em termos pessoais, podemos ver na Figura M14 que os alunos não têm qualquer tipo de dificuldade.

Gramática⁸

No que diz respeito à gramática, surgem os seguintes gráficos representativos das aprendizagens dos alunos.

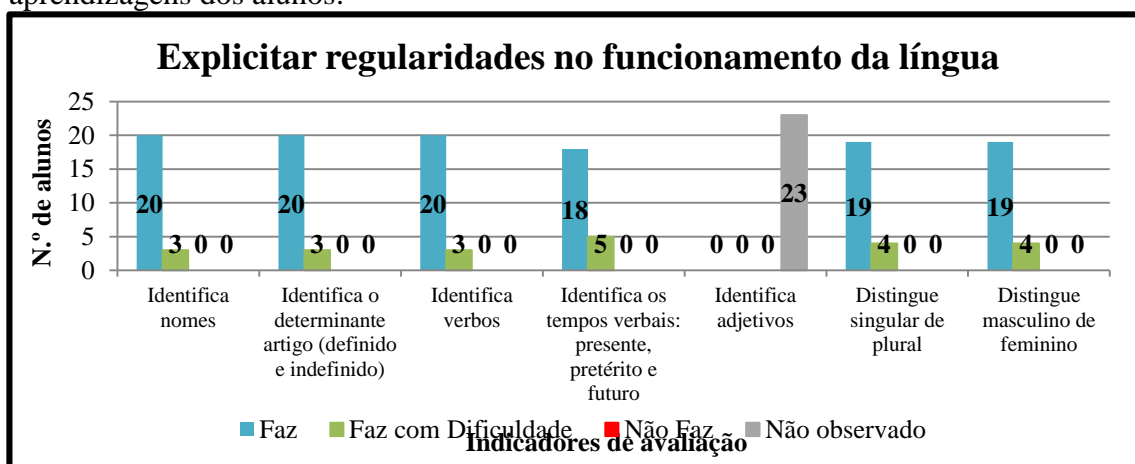


Figura M15. Conhecimento relativo à explicitação de regularidades no funcionamento da língua.

Relativamente à explicitação de regularidades no funcionamento da língua, podemos ver na Figura M15 que, regra geral, os alunos não possuem grandes dificuldades.

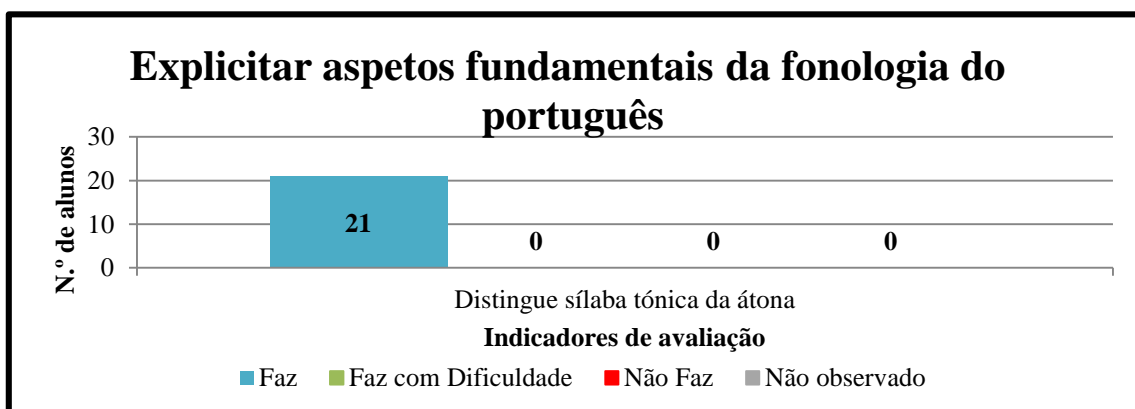


Figura M16. Conhecimento relativo à explicitação de aspetos fundamentais da fonologia do português.

⁸ É de referir que alguns dos indicadores de avaliação aqui apresentados encontram-se programados para o 3.º ano de escolaridade. Contudo, foram avaliados pois já foram trabalhos pelos alunos.

Na Figura M16 é possível constatar que a turma não tem dificuldade na distinção de sílaba tónica de átona.



Figura M17. Conhecimento relativo à compreensão de processos de formação de organização do léxico.

Na Figura M17 verificamos que os alunos possuem algumas dificuldades na identificação de relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.

Não foi possível verificar os conhecimentos dos alunos sobre a produção de novas palavras a partir de sufixos e prefixos e sobre o reconhecimento de palavras da mesma família.

Por fim, na Figura M18 podemos constatar que os alunos possuem poucas dificuldades ao nível da identificação de frases declarativas, interrogativas e exclamativas. Não foi possível verificar os conhecimentos relativos à distinção entre frase afirmativa e negativa.

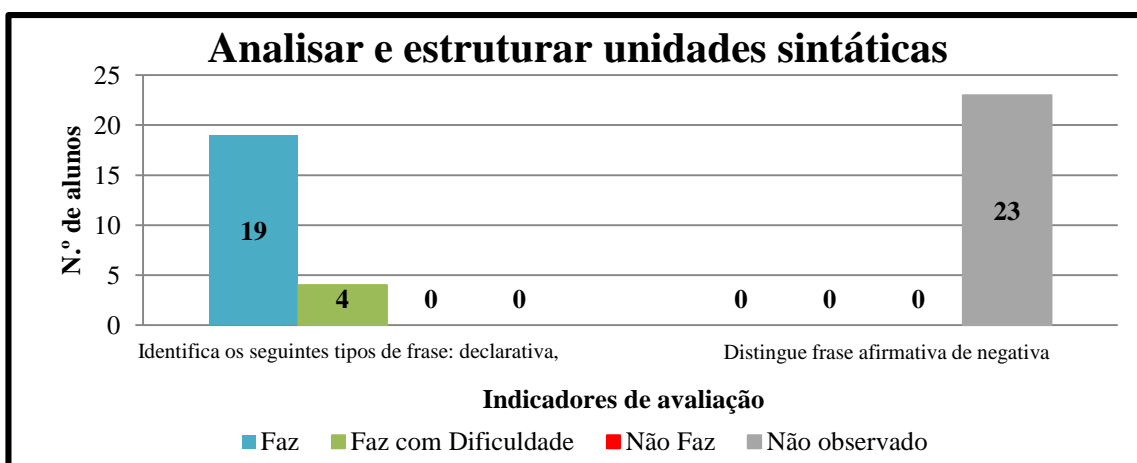


Figura M18. Conhecimento relativo à identificação de tipos de frases.

Anexo N. Diagnose das aprendizagens dos alunos – Estudo do Meio

Os conteúdos que os alunos trabalharam em Estudo do Meio foram desenvolvidos através da Metodologia de Projeto. Percebendo a necessidade de conhecer o que foi trabalhado pelos alunos anteriormente, foram construídas grelhas de observação que surgem como diagnóstico dos seus conhecimentos.

Em seguida, surge a apresentação da análise dos resultados obtidos como diagnóstico dos conhecimentos dos alunos que foram observados através dos diversos projetos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano.

Relativamente ao Bloco *À descoberta dos outros e das instituições*, surge a temática relacionada com a vida em sociedade.

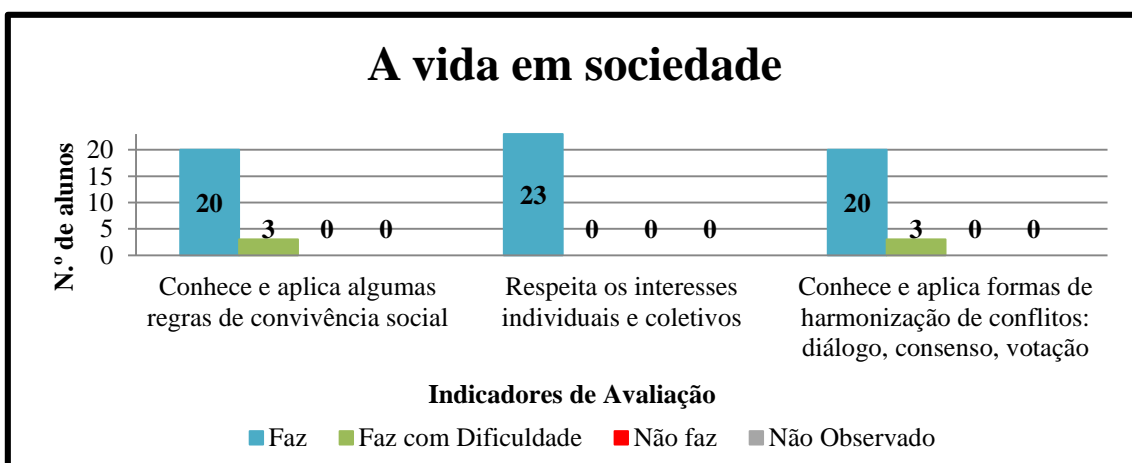


Figura N1. Conhecimento relativo à vida em sociedade.

Ao observar a Figura N1, é possível constatar que todos os alunos são capazes de compreender e experimentar regras de convivência, três deles com alguma dificuldade, que respeitam os interesses individuais e do grupo e que conseguem, quase todos, lidar de forma correta com conflitos através do diálogo, do consenso e da votação.

Existem ainda mais duas temáticas a desenvolver no referido bloco que são Modo de vida e as funções de alguns membros da comunidade e Instituições e serviços existentes na comunidade.

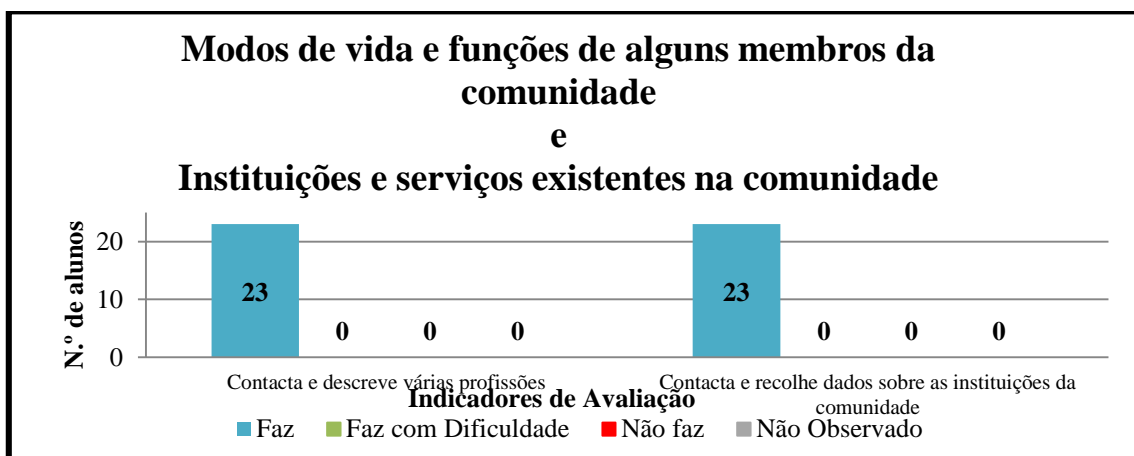


Figura N2. Conhecimento relativo aos modos de vida e funções de alguns membros da comunidade e instituições e serviços existentes.

Observando a Figura N2, constata-se que todos os alunos são capazes de conhecer e descrever várias profissões e de recolher dados sobre as instituições presentes na comunidade que os rodeia.

Observando agora os dados recolhidos sobre o Bloco À descoberta das inter-relações entre espaços, existe uma primeira temática que se dirige ao conhecimento de itinerários.

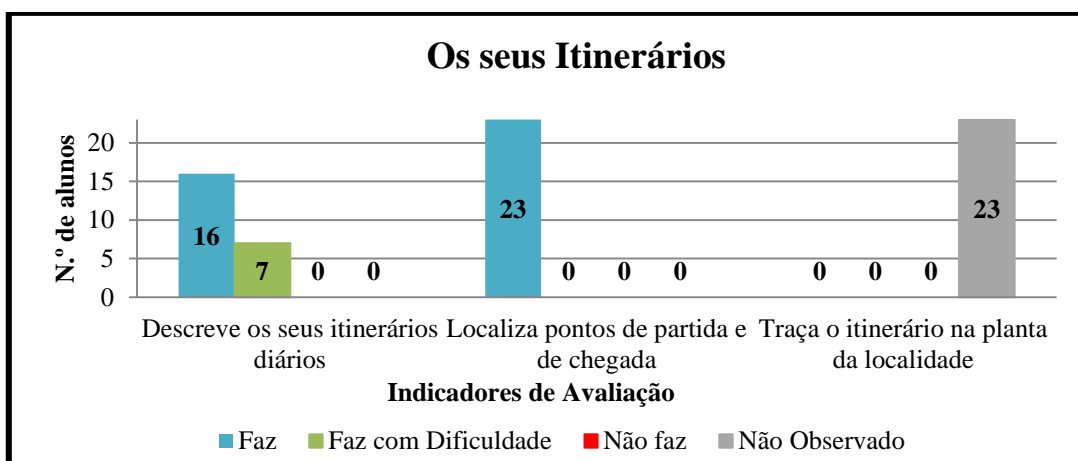


Figura N3. Conhecimento relativo aos seus itinerários.

Da observação da Figura N3 destacam-se 7 alunos que descrevem os seus itinerários diários com dificuldade, mas no que diz respeito à localização de pontos de partida e chegada não se verificam quaisquer dificuldades.

Não foi possível observar o momento de traçar o itinerário na planta da localidade.

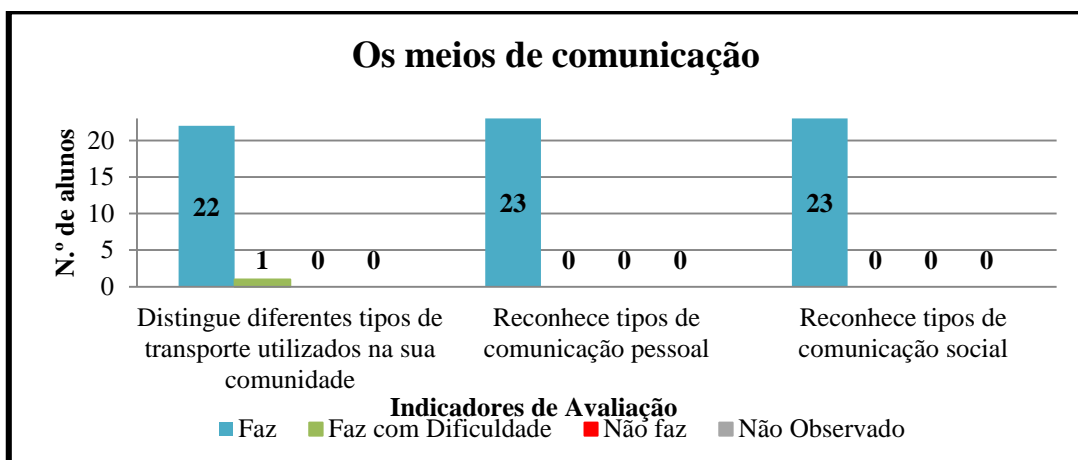


Figura N4. Conhecimento relativo aos meios de comunicação.

A Figura N4 refere-se aos meios de comunicação. Nesta temática, a maioria dos alunos é distingue diferentes tipos de transporte presentes na comunidade, sendo que todos reconhecem tipos de comunicação pessoal e de comunicação social.

Outro bloco temático destina-se a trabalhar conteúdos relacionados com a descoberta de materiais e objetos onde se trabalham conteúdos relacionados com a realização de experiências com materiais de uso corrente.

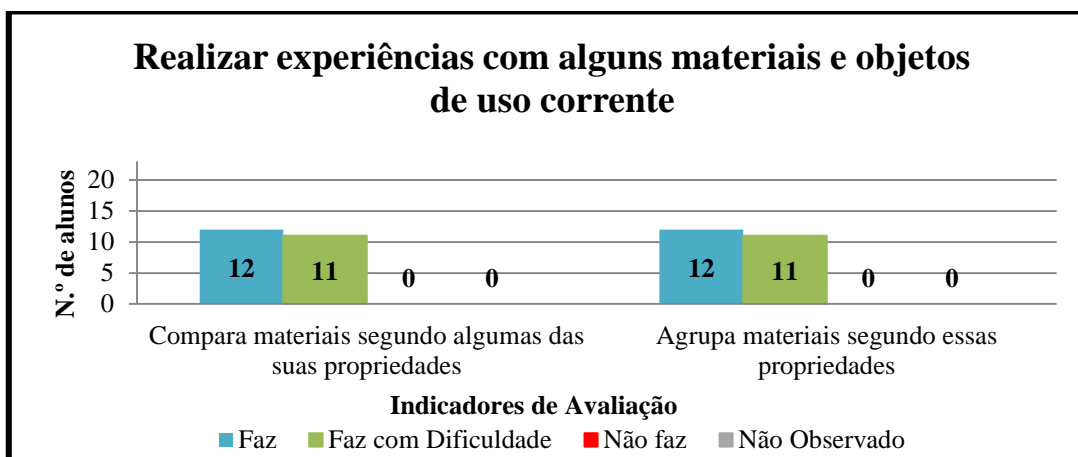


Figura N5. Conhecimento relativo à realização de experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente.

Nesta temática, em ambos os parâmetros observados na Figura N5, é possível constatar que o número de alunos que é capaz de comparar materiais segundo as suas propriedades e que agrupa materiais segundo essas propriedades é quase equivalente ao número de alunos que o faz com dificuldade.



Figura N6. Conhecimento relativo à realização de experiências com o ar.

Já na temática referente à realização de experiências com o ar, todos os alunos da turma reconhecem a existência do ar e que o ar tem peso, com se vê na Figura N6.

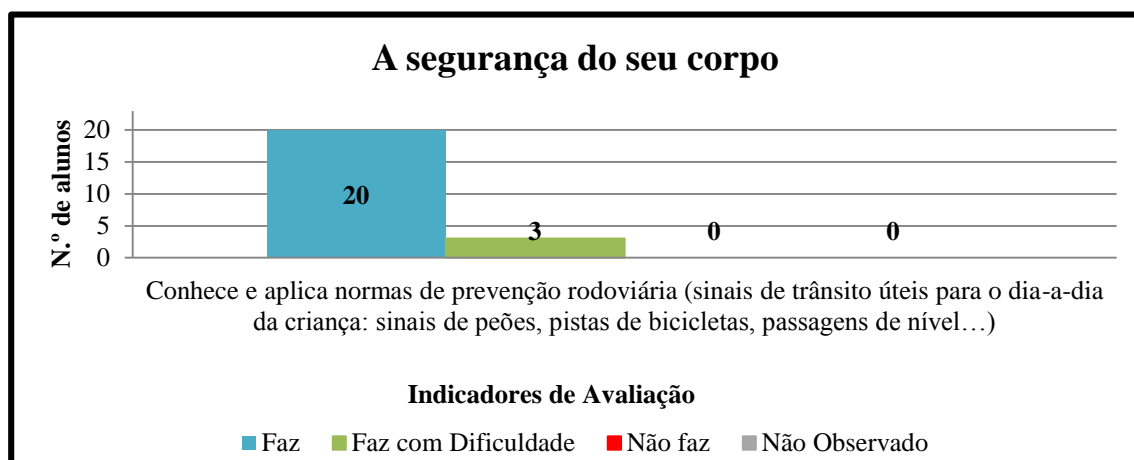


Figura N7. Conhecimento relativo à segurança do seu corpo.

Por fim, como se observa na Figura N7, na sua maioria, os alunos não têm grandes dificuldades no conhecimento das normas de prevenção rodoviária, existindo apenas 3 alunos com alguma dificuldade.

Anexo O. Diagnose das competências dos alunos – Competências Sociais

Para uma intervenção abrangente, é fundamental perceber quais as potencialidades e fragilidades da turma ao nível das competências sociais. Posto isto, através da observação direta das aulas foi possível alcançar as conclusões abaixo apresentadas nos gráficos de barras.

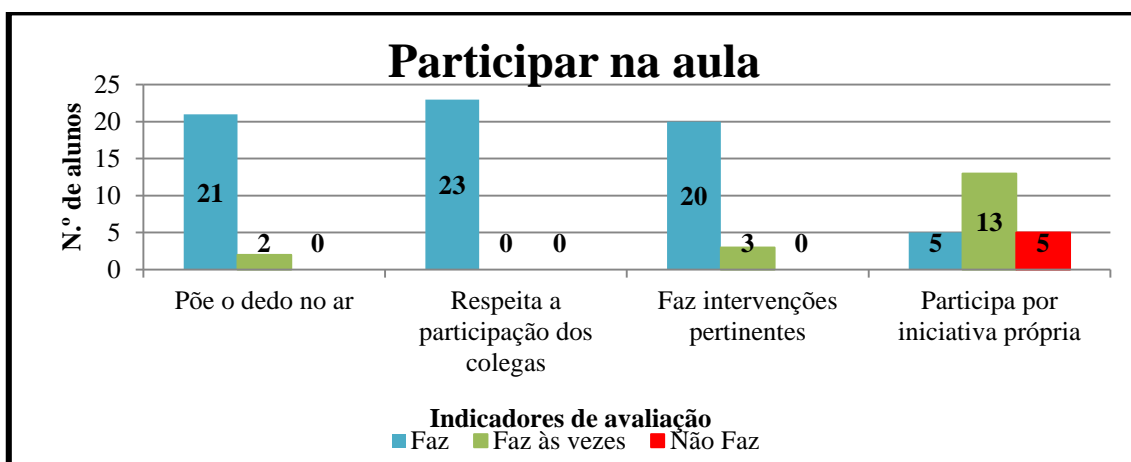


Figura O1. Conhecimento relativo à participação na aula.

No que respeita à participação na aula, na Figura O1 podemos verificar que, de uma forma geral, os alunos não têm qualquer dificuldade em pôr o dedo no ar, respeitar a participação dos colegas, fazendo, ainda, intervenções pertinentes. No entanto, podemos constatar que 13 alunos só participam por iniciativa própria às vezes, ou seja, a turma tem alguma dificuldade em participar nas atividades da aula por sua vontade.

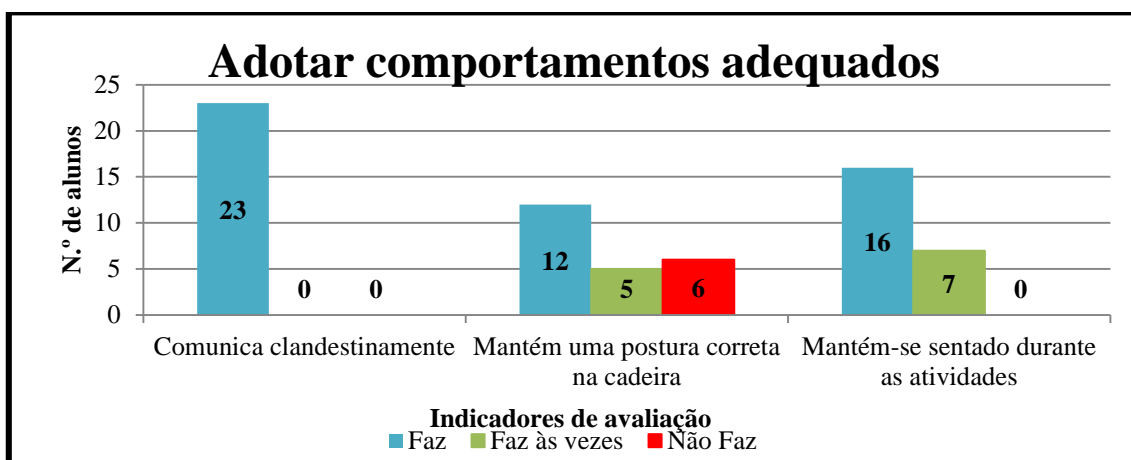


Figura O2. Conhecimento relativo à adoção de comportamentos adequados.

Relativamente à adoção de comportamentos adequados, podemos ver na Figura O2 que todos os alunos comunicam clandestinamente, tendo uma grande dificuldade em manter uma postura correta na cadeira, sendo que existe ainda um número considerável de alunos que não permanece sentado durante a realização das atividades.

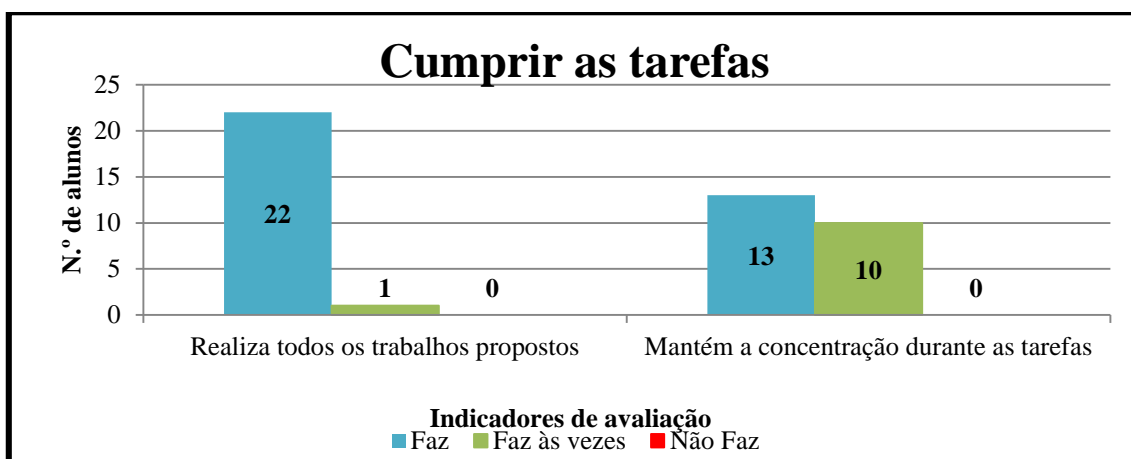


Figura O3. Conhecimento relativo ao cumprimento de tarefas.

Como se observa na Figura O3, a grande maioria dos alunos realiza sempre todos os trabalhos propostos. No entanto, 10 dos 23 alunos têm alguma dificuldade em manter a concentração durante a realização das tarefas.

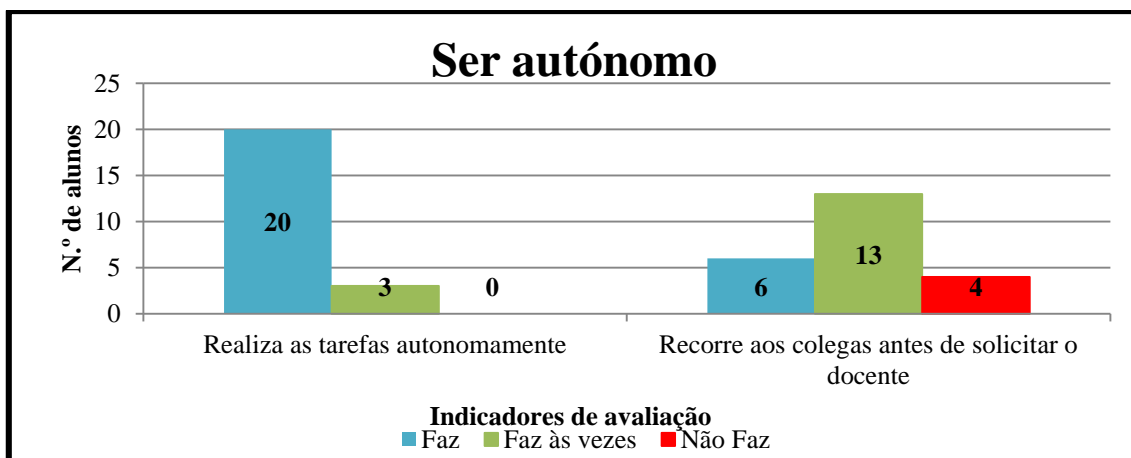


Figura O4. Conhecimento relativo à autonomia.

No que concerne à autonomia dos alunos, na Figura O4 podemos constatar que 20 alunos, ou seja, a grande maioria, realiza as tarefas autonomamente. Todavia, percebemos que a grande maioria, 19 alunos, tem dificuldade em recorrer aos colegas quando necessita de ajuda, utilizando o docente como primeiro recurso.

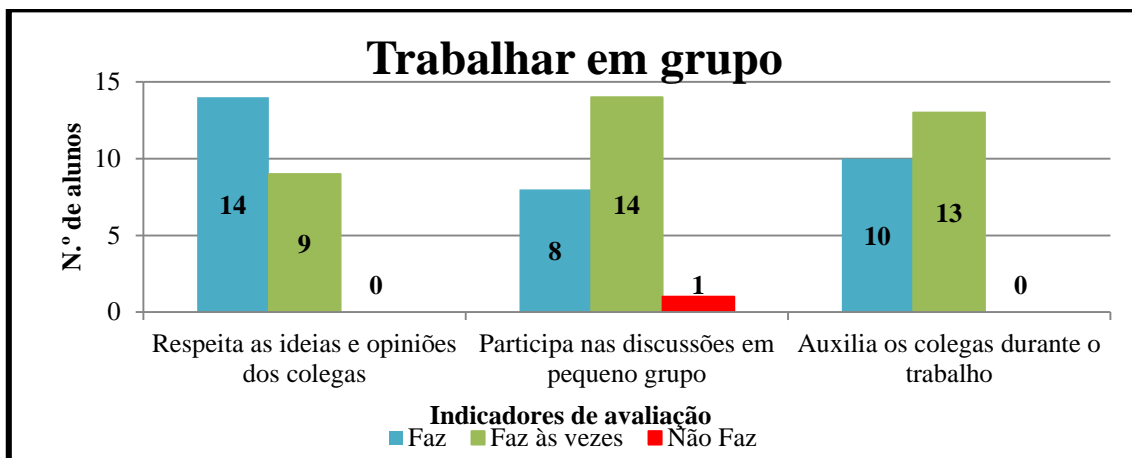


Figura O5. Conhecimento relativo ao trabalho de grupo.

Por fim, na Figura O5 é possível observar que, regra geral, a maioria dos alunos apresenta algumas dificuldades em trabalhar em grupo. No que respeita a ouvir a opinião dos colegas não se denotam tantas dificuldades, no entanto, estas são bastante visíveis ao nível da participação nas discussões, dado que 14 alunos demonstram dificuldade em fazê-lo, bem como na ajuda aos colegas.

Anexo P. Potencialidades e fragilidades – Áreas Curriculares

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os números ordinais até ao “vigésimo” - Designar cem unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas - Ler e representar qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem - Subtrair fluentemente números naturais até 20 - Reconhecer que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0 - Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo» - Utilizar adequadamente os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte» <p><u>Geometria e Medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar em desenhos as partes interna e externa de linhas planas fechadas e utilizar o termo «fronteira» para designar as linhas - Identificar e representa figuras e sólidos geométricos - Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 1000 - Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números 1000 <p><u>Organização e Tratamento de Dados</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir e interpretar diagramas de Venn e de Carroll - Ler tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em diferentes escalas - Recolher dados utilizando esquemas de contagem (tallycharts) e representá-los em tabelas de frequências absolutas - Organiza5 conjuntos de dados em diagramas de Venn e de Carroll 	<p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6e do 10 - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório - Subtrair dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo <p><u>Geometria e Medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora - Ler e interpretar calendários e horários - Preencher calendários - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas

Oralidade

- Responder adequadamente a perguntas
- Formular adequadamente perguntas e pedidos
- Falar de forma audível

Leitura

- Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares
- Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada
- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo

Escrita

- Procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca
- Procurar informação na internet
- Identificar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til
- Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando as marcas do gênero e do número
- Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal
- Utilizar, com coerência, os tempos verbais

Gramática

- Distinguir sílaba tónica da átona.
- Identificar nomes
- Identificar o determinante artigo (definido e indefinido)
- Identificar verbos
- Identificar os tempos verbais: presente, pretérito e futuro
- Distinguir singular de plural
- Distinguir masculino de feminino
- Identificar os tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa

Iniciação à Educação Literária

- Ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular
- Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar
- Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais

Oralidade

- Partilhar ideias
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação
- Manter uma postura comunicativa correta

Leitura

- Responder a perguntas de interpretação de um texto lido

Escrita

- Utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til
- Escrever um pequeno texto, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; m/n
- Escrever todos os dígrafos e ditongos
- Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações

Gramática

- Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos
- Identificar os tempos verbais: presente, pretérito e futuro

Estudo do Meio	<u>À descoberta dos materiais e objetos</u> - Reconhecer a existência do ar - Reconhecer que o ar tem peso	<u>À descoberta dos materiais e objetos</u> - Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades - Agrupar materiais segundo essas propriedades
	<u>À descoberta das inter-relações entre espaços</u> - Descrever os seus itinerários diários - Distinguir diferentes tipos de transporte utilizados na sua comunidade - Reconhecer tipos de comunicação pessoal e social	<u>À descoberta das inter-relações entre espaços</u> - Descrever os seus itinerários diários
	<u>À descoberta dos outros e das instituições</u> - Contactar e descrever várias profissões - Contactar e recolher dados sobre as instituições da comunidade	
	<u>À descoberta dos outros e das instituições</u> - Respeitar os interesses individuais e coletivos	
	<u>À descoberta de si mesmo</u> - Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas, passagens de nível...)	

Tabela P1. Potencialidades e fragilidades da turma ao nível das áreas curriculares.

Anexo Q. Trabalho de projeto



Figura S1. Resultado final dos trabalhos de projeto realizados em grupo.

Anexo R. Problema da semana

Problema da semana

1. No domingo, a Sara foi ao supermercado comprar 20 rebuçados. No dia seguinte, levou-os para a escola para partilhar com alguns amigos.



- 1.1. Decidiu dar os rebuçados ao João e à Maria. Quantos rebuçados comeu

- 1.2. Se a Sara decidir dar os rebuçados ao João, à Maria, à Leonor e ao Ricardo, quantos rebuçados irá comer cada um dos amigos?

- 1.3. A Sara acabou por dar 2 rebuçados a cada amigo. Quantos amigos receberam rebuçados?

Problema da semana

1. O João tem três irmãos. O Bruno, que é o mais novo, mede a quarta parte de duzentos centímetros. O João mede o triplo da altura do Bruno. O Hugo mede cento e quarenta centímetros e o Pedro mede metade da altura do pai, que mede cento e oitenta centímetros.



- 1.1. Descubra a altura dos irmãos.

- 1.2. Quanto medem o Hugo e o João juntos?

Problema da semana

1. O Diogo e o Rui gostam de brincar com legos. Durante a tarde construíram dezena e meia de motas, 1 camião e meia dúzia de carros.



- 1.1. Quantos veículos conseguiram construir?

- 1.2. Quantas rodas foram usadas ao todo?

Problema da semana

1. A mãe do José comprou 6 camisolas e 2 bonés. As camisolas tinham todas o mesmo preço e cada boné custou 3 €.
A mãe do José pagou, no total, 60 €.



- 1.1. Quanto custou, em euros, cada camisola?



FICHA 15 • Adição • Composição e decomposição de números

AVENTURA 4

NOME _____

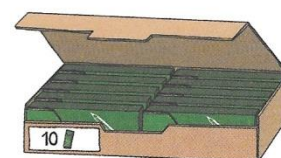
DATA _____ - _____ - _____

1. A escola da Estrela e do Ulisses é frequentada por 245 crianças. No início do 2.º período foi oferecido um lápis a cada criança.

1.1 **Quantas** caixas iguais às da imagem terão sido compradas?
Regista o teu raciocínio.



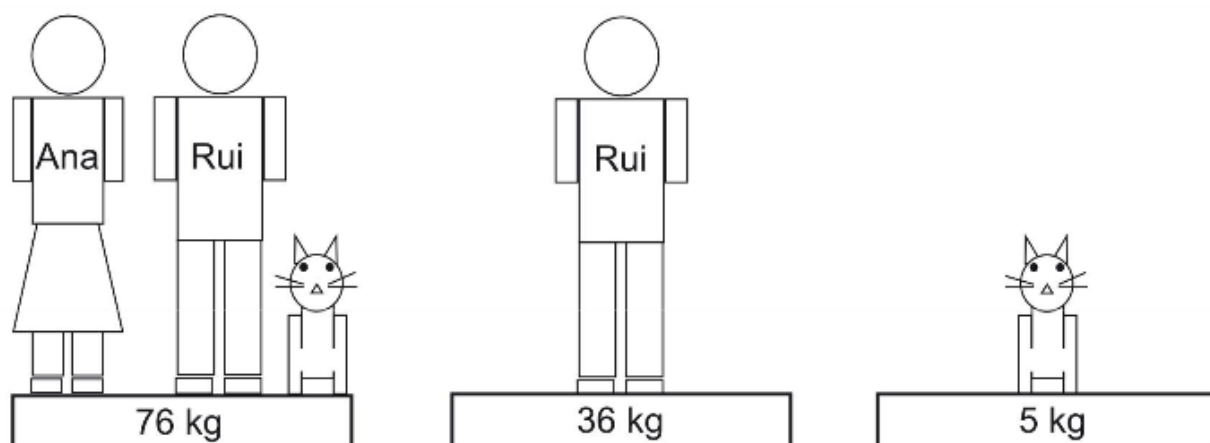
1.2 Se as caixas tiverem sido compradas em embalagens como a da imagem, **quantas** embalagens adquiriu a escola?



Problema da semana realizado no Caderno de Atividades de Matemática, Landeiro, A. & Gonçalves, H. (2014). *A Grande Aventura. Caderno de Fichas*. Lisboa: Texto Editores.

Problema da semana

A massa da Ana, do Rui e do gato é, no total, 76 kg. A massa do Rui é 36 kg e a do gato é 5 kg.




Qual é a massa, em quilogramas, da Ana?

Explica como chegaste à tua resposta.

Problema da semana

Lê com atenção o que diz cada um dos amigos e descobre quem está a mentir. Assinala com um X a resposta e justifica a tua escolha.



Ana: Reparti 39 margaridas por 4 jarras. Coloquei 9 em cada uma e sobraram-me 3.

João: Coloquei 55 livros em 6 prateleiras. Pus 8 livros em cada uma e sobraram 2 livros.

Lucas: Tinha 24 bombons, reparti-os pelos meus 8 amigos. Dei 3 a cada um e não me sobrou nenhum.

Kika: Tinha 26 caramelos, dei 5 a cada um dos meus 5 amigos e sobrou-me um.

Anexo S. Plano global de intervenção – estudo de investigação

Objetivo

Desenvolver competências de reflexão sobre o funcionamento da língua através do jogo

PLANO GLOBAL DE INTERVENÇÃO




Semana	Estratégia/Atividade	Objetivos
11 a 15 de abril	<u>Avaliação inicial</u> Produção individual de um texto sobre o seu animal de estimação ou aquele que gostariam de ter.	- Identificar o animal que está a ser descrito - Descrever todas as partes do corpo do animal - Utilizar adjetivos para descrever as partes do corpo do animal
18 a 22 de abril	<u>Jogo “Pesca dos adjetivos”</u> Jogo de introdução ao estudo da classe de palavras: adjetivos. Os alunos são divididos em quatro equipas, tendo a responsabilidade de completar um texto, que corresponde à descrição de um animal, que tem em falta adjetivos. Para tal, deverão pescar num lago (piscina) os adjetivos correspondentes aos animais a descrever. No final, são analisados todos os textos e os adjetivos de cada um deles, de modo que os alunos compreendam a justificação para a utilização de cada um dos adjetivos, nomeadamente no que respeita à concordância de género e de número. É ainda realizada uma ficha de sistematização sobre os conteúdos abordados durante o jogo e análise dos textos.	- Colocar os adjetivos no lugar correto - Identificar os adjetivos como a classe de palavras que caracteriza os nomes - Identificar os adjetivos como palavras essenciais em descrições
26 a 29 de abril	<u>Jogo da força “Prefixos e sufixos”</u> Jogo de sistematização sobre prefixos e sufixos que formam adjetivos. A turma escolhe 12 alunos que vão, à vez, ao quadro interativo para adivinhar qual o prefixo e sufixo em falta. Durante este momento todos os alunos ajudam o colega na escolha das letras a colocar para terminar a palavra. No final, é solicitado aos restantes 11 alunos que criem uma frase para cada um dos adjetivos encontrados, sendo essa frase discutida em grande grupo. Aqui é explicitada, novamente, a relação do adjetivo com o nome numa frase. Por fim, é preenchida uma tabela (que depois é colada no caderno diário dos alunos e afixada na sala de aula), previamente construída, na qual se organizam os adjetivos encontrados de acordo com o prefixo ou o sufixo utilizado, explicando-se ainda o seu significado.	- Reconhecer as palavras encontradas como adjetivos - Encontrar os prefixos em falta nos adjetivos - Encontrar os sufixos em falta nos adjetivos - Reconhecer os prefixos utilizados como prefixos que originam adjetivos - Reconhecer os sufixos utilizados como sufixos que originam adjetivos

	Para além dos adjetivos encontrados durante o jogo, os alunos indicam outros adjetivos que são também organizados na tabela.	
2 a 6 de maio	<p><u>Jogo “Posição dos adjetivos”</u></p> <p>Jogo de exploração da posição do adjetivo na frase face ao nome.</p> <p>A turma é dividida em duas equipas. Cada equipa tem um saco com vários cartões (uns com nomes, outros com adjetivos) e um cartaz com o nome da equipa. Cada aluno retira um cartão do saco da sua equipa e coloca-o ao pescoço. Após indicação do professor, os alunos organizam-se de forma a encontrarem pares possíveis dentro do seu grupo, formando, de seguida, uma frase em aplicam esse par (nome + adjetivo). Os alunos terão de tentar formar o maior número possível de frases e de conjuntos (uma frase por conjunto), registando-as no cartaz.</p> <p>No final, são analisadas as frases elaboradas por cada equipa, dando-se especial ênfase à posição do adjetivo face ao nome (antes ou depois do nome).</p> <p>Após a realização do jogo e exploração dos resultados das equipas, os alunos realizam uma ficha de trabalho que aborda todas as características dos adjetivos, dado que neste momento já foram todas estudadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar o par correspondente à sua palavra, respeitando a concordância em género e em número - Auxiliar os colegas na formação dos pares de palavras - Construir uma frase em que o adjetivo assume a função de modificador do nome - Auxiliar os colegas na construção das frases
	<p><u>Banco de adjetivos</u></p> <p>Como forma de sistematização do trabalho elaborado e para que os alunos aumentem o seu conhecimento lexical de adjetivos, é criado, com o auxílio de toda a turma, um banco de adjetivos.</p> <p>Tendo em conta que todo o trabalho se tem desenvolvido em torno da natureza, principalmente dos animais, este banco de adjetivos será constituído por adjetivos que auxiliam na descrição de animais. Para tal, será elaborado um cartaz com as diferentes partes do corpo de um animal (focinho, orelhas, revestimento, patas, boca, etc.), no qual serão escritos vários adjetivos que podem ser utilizados nas descrições de animais.</p> <p>No final, o banco de adjetivos é exposto na sala de aula, para que os alunos possam recorrer ao mesmo sempre que necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir com adjetivos para o banco
	<p><u>Produção textual (intermédia)</u></p> <p>De forma a aplicar todos os conhecimentos já adquiridos sobre os adjetivos e a sua função no texto, nomeadamente na descrição de animais, é solicitado aos alunos que elaborem um texto sobre um animal. Para isto, é-lhes entregue uma planificação do texto, na qual consta uma imagem de um animal fantástico a descrever e caixas de texto para preencher com os adjetivos a utilizar para descrever cada uma das partes do corpo do animal.</p> <p>Preenchida a planificação os alunos passam a textualização, aplicando todos os conhecimentos adquiridos sobre os adjetivos.</p> <p>No final, é feito um momento de trabalho de texto a partir do texto de um dos alunos, de forma a serem trabalhados alguns pormenores menos desenvolvidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever um animal fantástico, mencionando todas as partes do seu corpo - Utilizar adjetivos para descrever as partes do corpo do animal - Comentar o texto de um colega - Apontar melhorias ao texto de um colega

16 a 20 de maio	<p><u>Jogo “Dominó de adjetivos”</u></p> <p>Jogo de treino dos conteúdos trabalhados relativamente à classe de palavras: adjetivos.</p> <p>É elaborado um dominó em que cada peça tem ou dois nomes ou dois adjetivos. Este será jogado a pares e no Tempo de Estudo Autónomo (TEA), para que os alunos possam, quando necessário, treinar as suas competências nesta área.</p> <p>Os alunos terão de formar pares de nomes e adjetivos, registando as jogadas feitas. No final, utilizam a grelha de verificação (onde estão todas as combinações possíveis) para corrigir o trabalho realizado.</p>	- Formar pares de nomes e adjetivos, respeitando a concordância em género e em número
23 a 27 de maio	<p><u>Avaliação final</u></p> <p>Após todo o trabalho desenvolvido e, novamente, solicitado aos alunos que redijam um texto sobre o seu animal de estimação ou aquele que gostariam de ter, mobilizando todos os conteúdos trabalhados ao longo dos vários jogos implementados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o animal que está a ser descrito - Descrever todas as partes do corpo do animal - Utilizar adjetivos para descrever as partes do corpo do animal
	<p><u>Questionário</u></p> <p>Com o intuito de perceber a opinião dos alunos acerca dos jogos realizados e da utilização do jogo como estratégia de ensino, é entregue aos alunos um questionário sobre este assunto, que será respondido de forma anónima e individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar os jogos realizados de acordo com a sua preferência - Dar a sua opinião acerca do jogo enquanto estratégia de ensino

Anexo T. Produção inicial e final

Anexo U. Jogo Pesca de Adjetivos – Textos



O cão da Rita


A Rita perdeu o cão e pediu ajuda a um polícia.

- Como é o teu cão? É **grande**.
- Não, é um cão **pequeno** com uma coleira **encarnada**.
- Vamos perguntar ao padeiro.
- Como é o teu cão? É um cão **branco**?
- Não, é um cão **preto**, com coleira **encarnada**.

gosta de correr atrás dos pássaros.

- Vamos perguntar ao vendedor de jornais.
- Como é o teu cão? É **agressivo**?
- Não, o meu cão é **meigo**.
- Vamos perguntar ao motorista.
- Como é o teu cão? É um cão chamado Bobi?
- Não, Padrinho é o nome do meu cão.

De repente, a Rita viu quatro cães a correr para ela. Um era **pequeno**, **preto**, **meigo**, de coleira **encarnada** e gostava de correr atrás de pássaros.




A tartaruga da Carla

A Carla perdeu a tartaruga e pediu ajuda a um polícia.

- Como é a tua tartaruga? É **alta**?
- Não, a minha tartaruga tem uma carapaça **achatada** e unha **compridas**.
- Vamos perguntar ao oculista.
- Como é a tua tartaruga? É uma tartaruga **preta**?
- Não, não é uma tartaruga **preta**, é uma tartaruga **verde** e gosta de dormir durante o inverno.
- Vamos perguntar à florista.
- Como é a tua tartaruga? É **lenta**?
- Não, a minha tartaruga é **rápida**.
- Vamos perguntar à padeira.
- Como é a tua tartaruga? É uma tartaruga chamada Tuga?
- Não, Fofinha é o nome da minha tartaruga.

De repente, a Carla viu um conjunto de tartarugas junto à praia. Uma delas era uma tartaruga com uma carapaça **achatada**, unhas **compridas**, **verde** e **lenta** que gostava de dormir durante o inverno.




A gata da Marta

A Marta perdeu a gata e pediu ajuda a um polícia.

- Como é a tua gata? É **pequena**.
- Sim, é uma gata **pequena** com um laço **florido** ao pescoço.
- Vamos perguntar ao talhante.
- Como é a tua gata? É uma gata **preta**?
- Não, não é uma gata **preta**, é uma gata **castanha** com um laço **florido** e gosta de apanhar sol à janela.
- Vamos perguntar à peixeira.
- Como é a tua gata? É **irrequieta**?
- Não, a minha gata é **calma**.
- Vamos perguntar ao taxista.
- Como é a tua gata? É uma gata chamada Mimi?
- Não, Princesa é o nome da minha gata.

De repente, a Marta ouviu um gato a miar. Era uma gatinha **pequena** com um laço **florido** e **calma** que gostava de apanhar sol à janela.



O papagaio do Pedro

O Pedro perdeu o papagaio e pediu ajuda a um polícia.

- Como é o teu papagaio? É **magro**?
- Não, não é **magro**, o papagaio é um pouco **gordo**.
- Vamos perguntar ao professor.
- Como é o teu papagaio? É um papagaio **amarelo**?
- É um papagaio **colorido** e gosta de se empoleirar nos ramos das árvores.
- Vamos perguntar ao padeiro.
- Como é o teu papagaio? É **falador**?
- Sim, o meu papagaio é **falador** e **brincalhão**.
- Vamos perguntar à florista.
- Como é o teu papagaio? É um papagaio chamado Verdocas?
- Não, Moisés é o nome do meu papagaio.

De repente, o Pedro viu dois papagaios numa árvore. Um era **gordo**, **colorido**, **falador** e **brincalhão** e gostava de se empoleirar nos ramos das árvores.

Anexo W. Jogo *Pesca dos Adjetivos*– Sistematização (minificha)

Adjetivos

Nome: _____ Data: __/__/__

Vamos aprender mais sobre os adjetivos

Já sabes que os adjetivos...

- São palavras que modificam os nomes, indicando qualidades ou características.
- Concordam com os nomes em género e em número.
- São fundamentais para descrever pessoas, animais, locais, objetos, etc.

1. Observa as frases que se seguem. Circunda os adjetivos.

O anel que a Maria comprou é bonito.

O meu cabelo está comprido, preciso de o cortar.

A Francisca tem uma camisola vermelha.

No sábado andei numa montanha-russa, fiquei assustada!

2. Completa o texto com os adjetivos do quadro e sublinha os restantes.

esquisita

maravilhosa

bela

luminosa

Estava uma _____ manhã de Primavera. Um pouco fresca e ventosa, mas também perfumada e _____. Que manhã fabulosa! Era uma manhã excitante e intrigante, poderosa, aventureira, uma manhã _____. No entanto, a certa altura – tudo o que acontece, acontece «a certa altura» -, a manhã começou a sentir-se _____, estranha e bizarra. Mandou-se chamar o médico.

Retirado de *Dom Mínimo, o Anão enorme e outras histórias*, Luísa Costa Gomes, Texto Editora, 2009.

Anexo X. Jogo da forca *Prefixos e Sufixos*

Prefixos e sufixos

Jogo da forca

Vamos começar!



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

maravilhoso

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

floral

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

desfeito

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

risonho

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

am r o s o

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

in feliz

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

des contente

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

teat ral

Q	P	N	E	Y	O	W	I	H	C
A	L	D	F	G	U	J	K	T	
Z	X	R	V	B	M	S			

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

t r i s t o n h o

Q P N E Y O W I H C
A L D F G U J K T
Z X R V B M S

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

I n f i e l

Q P N E Y O W I H C
A L D F G U J K T
Z X R V B M S

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

f a m o s o

Q P N E Y O W I H C
A L D F G U J K T
Z X R V B M S

A preparar a próxima jogada...



Falhaste!
Tenta outra vez.

Perdeste!
Tenta outra vez.

d e s e l e g a n t e

Q P N E Y O W I H C
A L D F G U J K T
Z X R V B M S

PARABÉNS!
Chegaste ao fim do jogo.

Anexo Y. Jogo da forca *Prefixos e Sufixos* – Fotografias

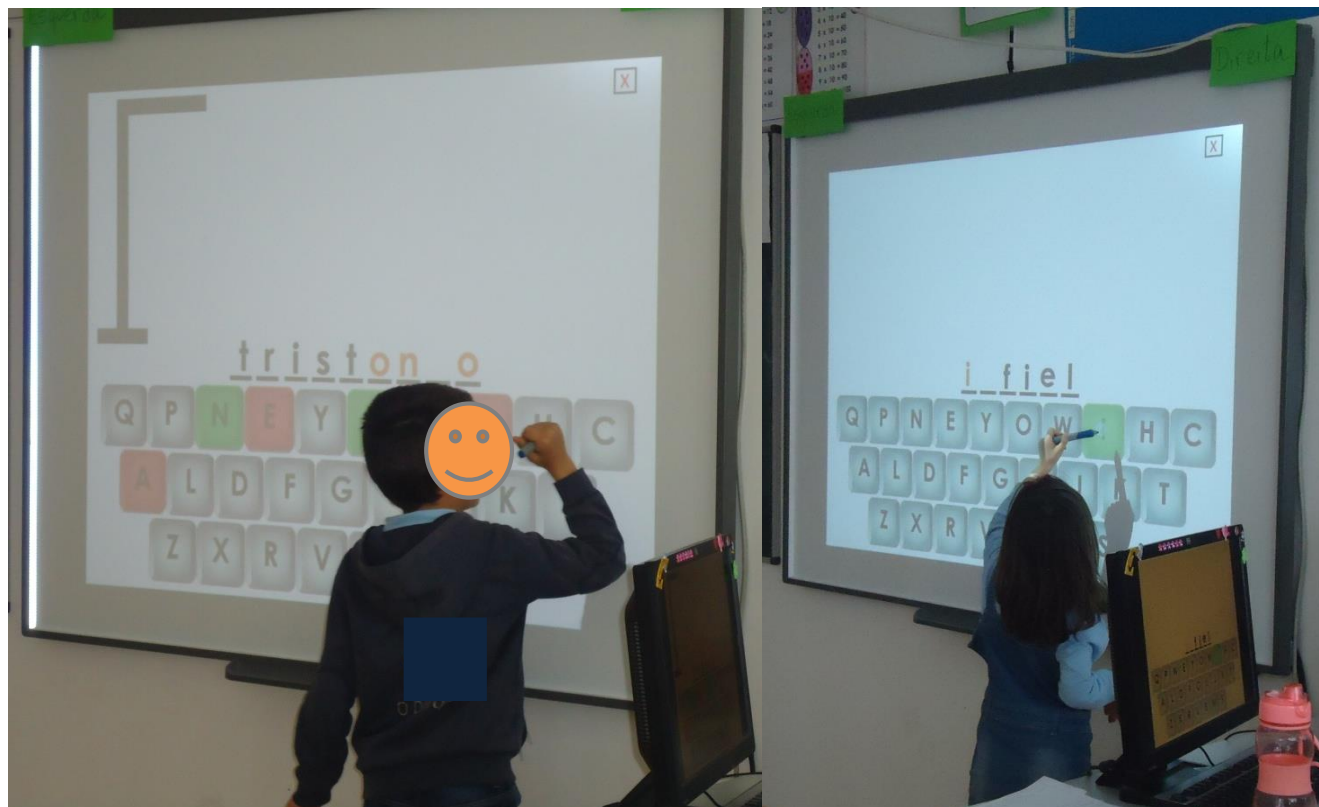


Figura Y1. Alunos a jogar.



Figura Y2. Alunos a auxiliar os colegas.

Anexo Z. Jogo da forca *Prefixos e Sufixos* – Sistematização

Jogo da forca

maravilhoso – Eu comi um bolo maravilhoso.

floral –A Joana comprou um vestido floral.

desfeito –O bolo está desfeito.

risonho – O Lourenço é risonho.

amoroso – Aqule urso é amoroso.

infeliz – Ele está infeliz.

descontente –Eu estou descontente com o João.

teatral – O Pedro é teatral.

tristonho – O Pedro está tristonho.

infiel – O meu cão é infiel.

famoso –Eu sou famoso.

deselegante – Ela é deselegante.

Classe de palavras:adjetivos

Prefixo des -	Prefixo in -	Sufixo - oso	Sufixo - al	Sufixo - onho
ações contrárias/negação		Características/qualidades/estados		
des feito	in feliz	maravilh oso	flor al	ris onho
des contente	in fiel	amor oso	teatr al	trist onho
des elegante	in tocável	fam oso	imper al	med onho
des cansado	in correto	gul oso	regional al	
des ligado		malcheir oso	ment al	
		glor ioso		
		curi oso		

Anexo AA. Jogo Posição dos Adjetivos – Fotografias



Figura AA1. Alunos a retirar as palavras do saco.



Figura AA2. Alunos a organizar os pares de palavras.



Figura AA3. Equipas a jogar.

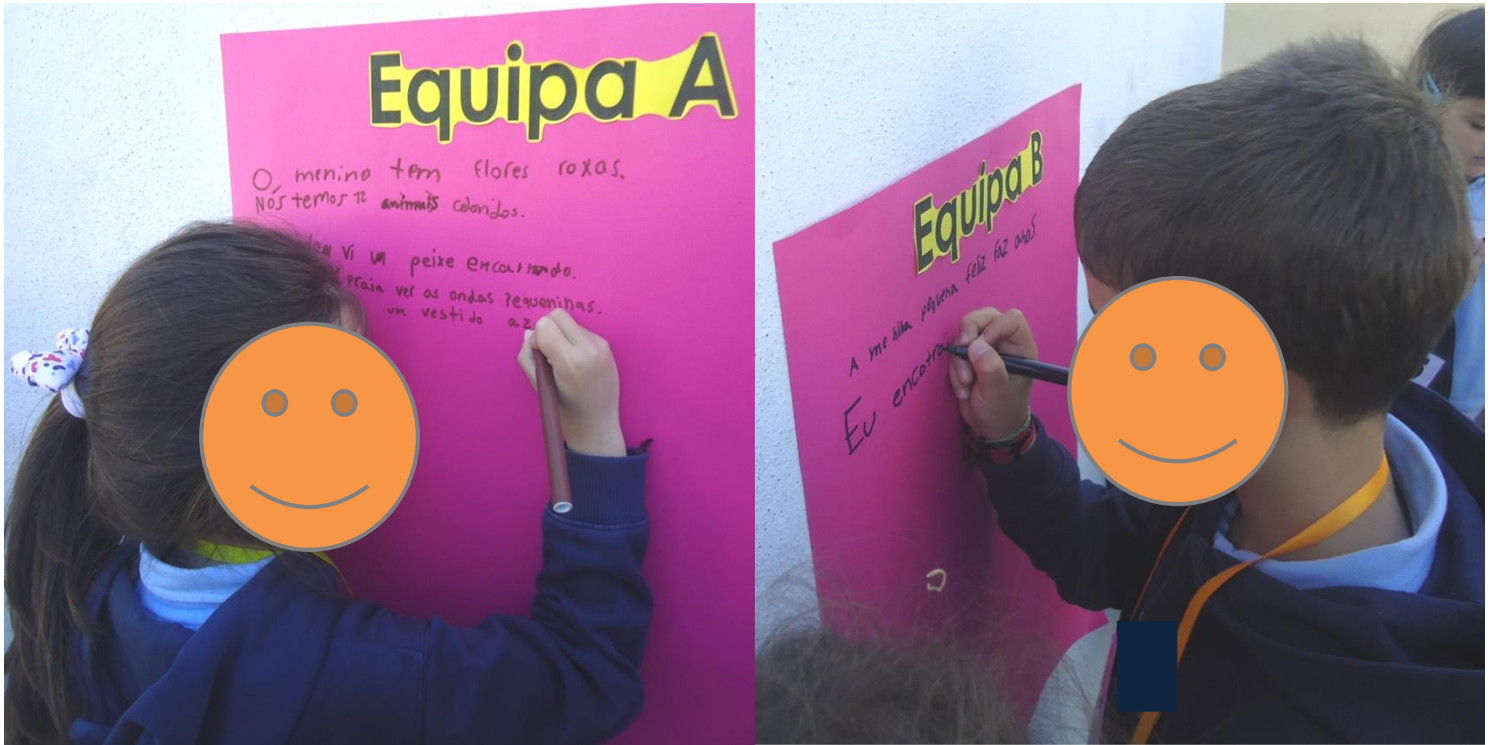


Figura AA4. Alunos a escrever frases.

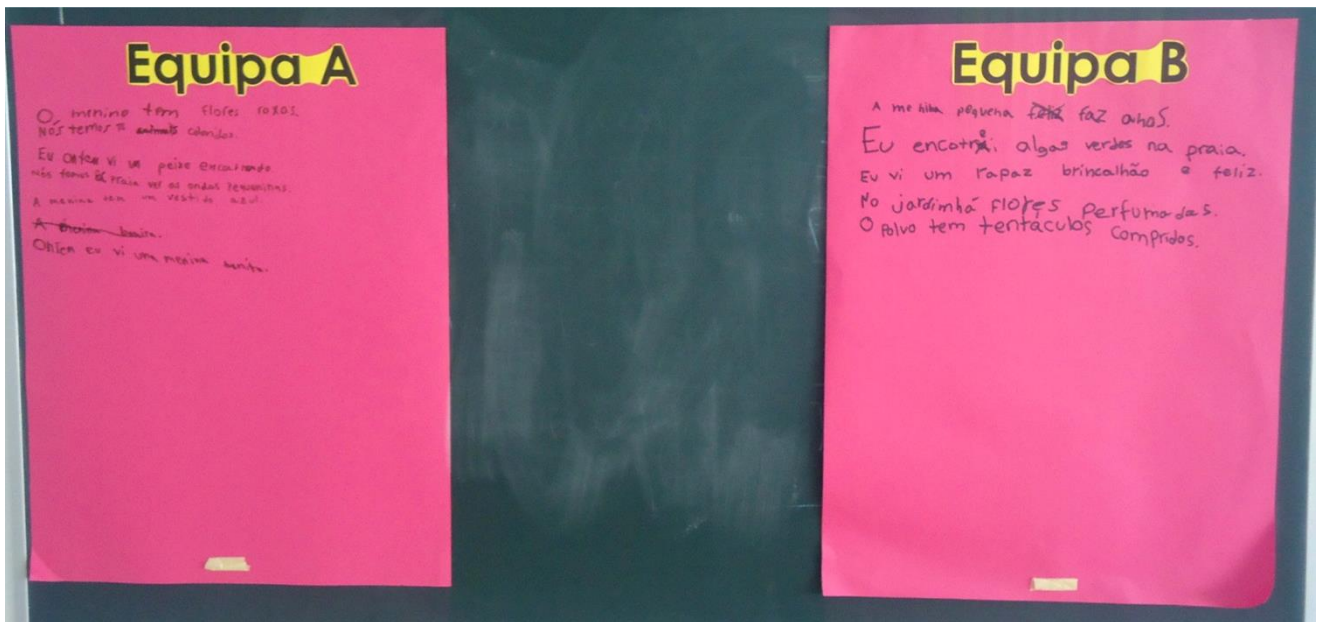


Figura AA5. Cartazes finais – momento de discussão das frases.



Figura AA6. Equipe A com os pares formados.



Figura AA7. Equipe B com os pares formados.

Anexo BB. Adjetivos – Sistematização

Adjetivos

Nome: _____ Data: __/__/__

Vamos organizar as ideias

Já sabes que os adjetivos...

- São palavras que modificam os nomes, indicando qualidades ou características.
- Concordam com os nomes em género e em número.
- Podem surgir antes ou depois dos nomes.
- São fundamentais para descrever pessoas, animais, locais, objetos, etc.
- Podem, em alguns casos, ser formados por:
 - Prefixo + base
 - Base + sufixo

Exemplos de prefixos que formam

adjetivos

in -

(**infeliz**, **incorreto**, **intocável**)

des -

Exemplos de sufixos que formam

adjetivos

- oso

(maravilhoso, gostoso, famoso)

- onho

(risinho, medonho, tristonho)

- al

1. Completa as frases com os adjetivos do quadro.

infeliz

alto

amarela

brilhantes

curto

A Mariana comprou uma camisola _____ que custou 10€.

Os olhos do João são azuis e _____.

Aquele menino está muito _____, porque perdeu o seu cão.

O Francisco é _____ e tem o cabelo _____.

2. Sublinha os adjetivos do excerto.

O fogo é pequeno e tem juízo é amigo do homem: aquece-o no Inverno, cozinha-lhe a comida. Mas quando o fogo cresce de mais, zanga-se, enlouquece e fica cruel, perigoso e feroz.

Adaptado de *A Menina do Mar*, Sophia de Mello Breyner Andresen, Figueirinhas.

3. Forma adjetivos utilizando prefixos (**in-** e **des-**) e sufixos (**-oso** e **-al**).

calor - _____

chuva - _____

respeito - _____

flor - _____

feliz - _____

elegante - _____

correto - _____

norma - _____

4. Escreve uma frase para cada um dos adjetivos.

contente - _____

bonito - _____

desobediente - _____

incapaz - _____

Anexo CC. Banco de adjetivos – Fotografias



Figura CCI. Alunos a colocar adjetivos no banco.

Anexo DD. Banco de adjetivos – Produção intermédia (planificação)

Planificação

Nome do animal

Focinho

Cabeça

Orelhas

Nariz

Olhos

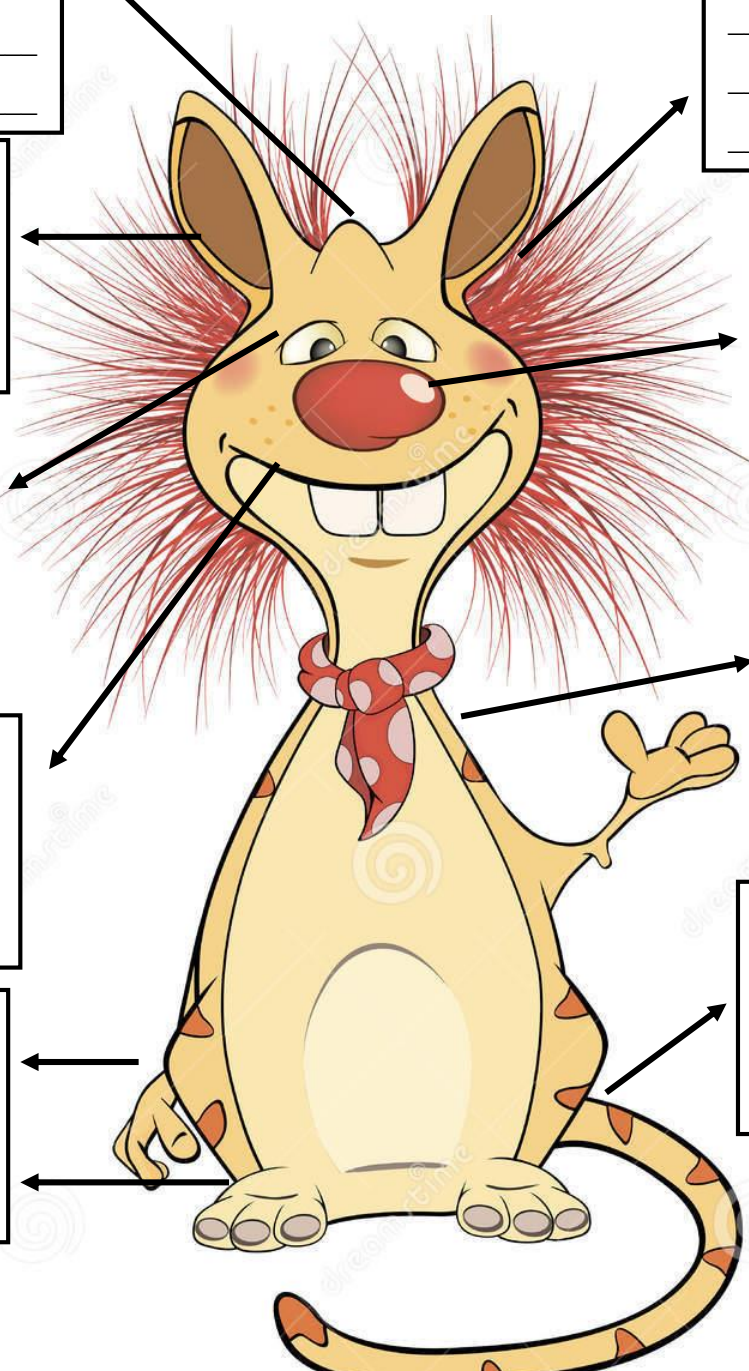
Revestimento

Boca

Cauda

Patas

Outras características



Anexo EE. Trabalho de texto

Trabalho de texto

Lê o texto da XXXXXX, comenta/corrigi o que encontras incorreto.

A Trica

A Joana M. viu um animal que se chama Trica. Ela tem um focinho engraçado e grande. Orelhas castanhas, grandes e beges. Olhos ovais e pretos. A boca grande e dentes. As patas curtas. A cabeça cabeloda, grande e bege. Nariz vermelho e grande. Revestimento manchado e bege. A cauda é longa e manchada. Outras características corredora, engraçada, grande e agitada.

XXXXXXX

Perguntas: _____

Comentários: _____

Anexo GG. Jogo Dominó dos Adjetivos

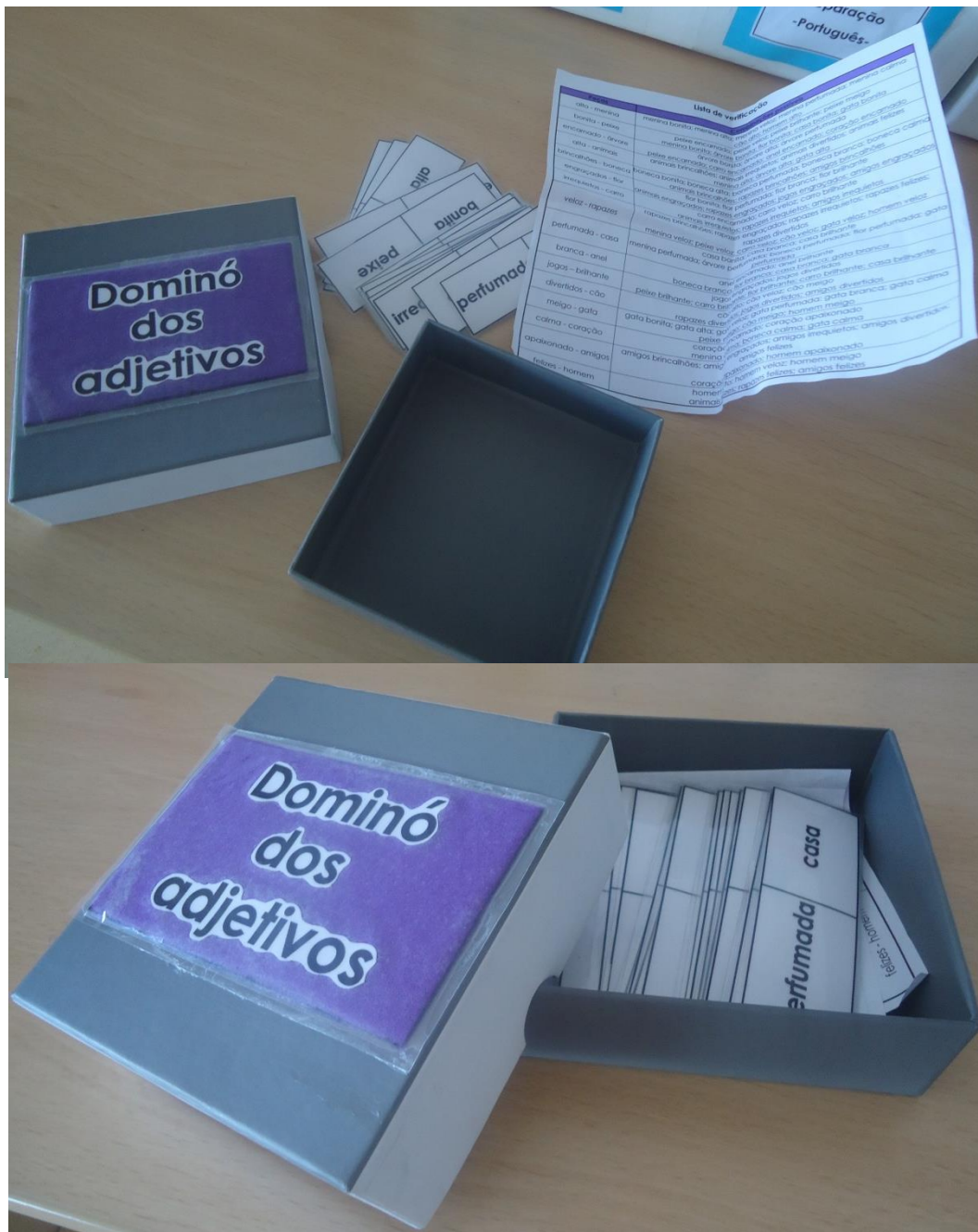


Figura III. Jogo Dominó dos Adjetivos.

Lista de verificação

Peças	Combinações possíveis
alto - menina	menina bonita; menina alta; menina veloz; menina perfumada; menina calma cão alto; homem alto
bonita - peixe	peixe encarnado; peixe veloz; peixe brilhante; peixe meigo menina bonita; árvore bonita; flor bonita; casa bonita; gata bonita
encarnado - árvore	árvore bonita; árvore alta; árvore perfumada peixe encarnado; carro encarnado; anel encarnado; coração encarnado
alta - animais	animais brincalhões; animais irrequietos; animais divertidos; animais felizes menina alta; árvore alta; gata alta
brincalhões - boneca	boneca bonita; boneca alta; boneca perfumada; boneca branca; boneca calma animais brincalhões; rapazes brincalhões; amigos brincalhões
engraçados - flor	flor bonita; flor perfumada; flor branca; flor brilhante animais engraçados; rapazes engraçados; jogos engraçados; amigos engraçados
irrequietos - carro	carro encarnado; carro veloz; carro brilhante animais irrequietos; rapazes irrequietos; amigos irrequietos
veloz - rapazes	rapazes brincalhões; rapazes engraçados; rapazes irrequietos; rapazes felizes; rapazes divertidos menina veloz; peixe veloz; carro veloz; cão veloz; gata veloz; homem veloz
perfumada - casa	casa bonita; casa branca; casa brilhante menina perfumada; árvore perfumada; boneca perfumada; flor perfumada; gata perfumada
branca - anel	anel encarnado; anel brilhante boneca branca; flor branca; casa branca; gata branca
jogos - brilhante	jogos engraçados; jogos divertidos peixe brilhante; carro brilhante; flor brilhante; carro brilhante; casa brilhante
divertidos - cão	cão alto; cão veloz; cão meigo rapazes divertidos; jogos divertidos; amigos divertidos
meigo - gata	gata bonita; gata alta; gata veloz; gata perfumada; gata branca; gata calma peixe meigo; cão meigo; homem meigo
calma - coração	coração encarnado; coração apaixonado menina calma; boneca calma; gata calma
apaixonado - amigos	amigos brincalhões; amigos engraçados; amigos irrequietos; amigos divertidos; amigos felizes coração apaixonado; homem apaixonado
felizes - homem	homem alto; homem veloz; homem meigo animais felizes; rapazes felizes; amigos felizes

Dominó dos adjetivos

(pares)

1. Copiem a tabela para o vosso caderno e apontem todas as jogadas que fizerem.
2. Virem as peças para baixo e baralhem-nas.
3. Cada jogador retira 8 peças.
4. À vez, vão colocando as peças no centro da mesa fazendo corresponder os adjetivos aos nomes. Não se esqueçam de que os adjetivos concordam com os nomes em género (masculino ou feminino) e em número (singular ou plural).
5. Caso o jogador não tenha nenhuma peça que lhe permita continuar a jogada, passa a vez ao colega.
6. No final, vejam a lista de verificação que está no interior da caixa do jogo e confirmem se todas as vossas jogadas estão corretas. Coloquem um \surd se a jogada é possível ou um X se não é possível.
7. Ganha o jogador que primeiro ficar sem peças ou que fique com o menor número de peças e com maior número de jogadas possíveis.

Jogo	Peças jogadas	Jogada possível

Anexo HH. Jogo Dominó dos Adjetivos – Fotografias



Figura HH1. Alunos a jogar.

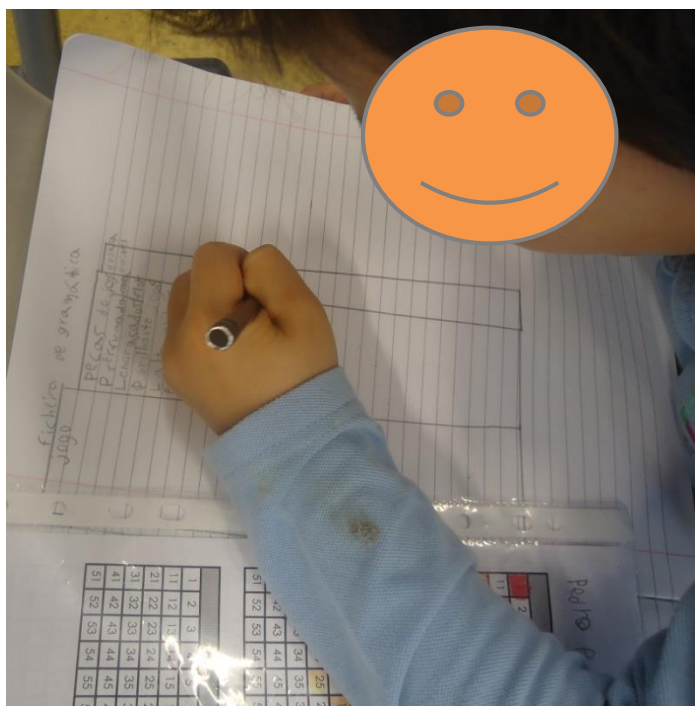


Figura HH2. Aluno a registar as jogadas.



Figura HH3. Registo do jogo.

Anexo II. Questionário final

Questionário

Os adjetivos são uma classe de palavras com características próprias.

Este ano aprendeste um pouco mais sobre estas palavras através de jogos.

Queremos agora saber a tua opinião sobre estes jogos e esta forma de aprender.

Responde, individualmente e sem escrever o teu nome, às perguntas que se seguem.

1. Qual foi o jogo de que mais gostaste? Numera de 1 a 4 as tuas preferências.

(1 – o jogo que menos gostaste; 4 – o que mais gostaste)

Jogo "Pesca dos adjetivos"

Jogo da força

Jogo "Posição dos adjetivos"

Jogo "Dominó dos adjetivos"

2. Assinala com um X a tua resposta.

Durante os jogos:

2.1. Sentiste que tiveste de pensar mais sobre o que são os adjetivos?

Sim

Não

2.2. Fizeste novas descobertas?

Sim

Não

3. Achas que aprendeste melhor os adjetivos através dos jogos? Assinala com um X a tua resposta.

Sim

Não

3.1. Porquê?

4. Achas que os jogos que fizemos te ajudaram a perceber a importância dos adjetivos para descrevermos pessoas, lugares ou animais?

Sim

Não

4.1. A atividade em que construímos o banco de adjetivos também foi importante para te ajudar a fazer descrições?

Sim

Não

4.1.1. Porquê?

5. Preferias ter feito atividades diferentes dos jogos? Assinala com um X a tua resposta.

Sim

Não

5.1. Porquê?

6. Achas que os jogos são uma boa forma de aprender um conteúdo? Assinala com um X a tua resposta.

Sim

Não

6.1. Porquê?



Obrigada!

Anexo JJ. Avaliação – Matemática

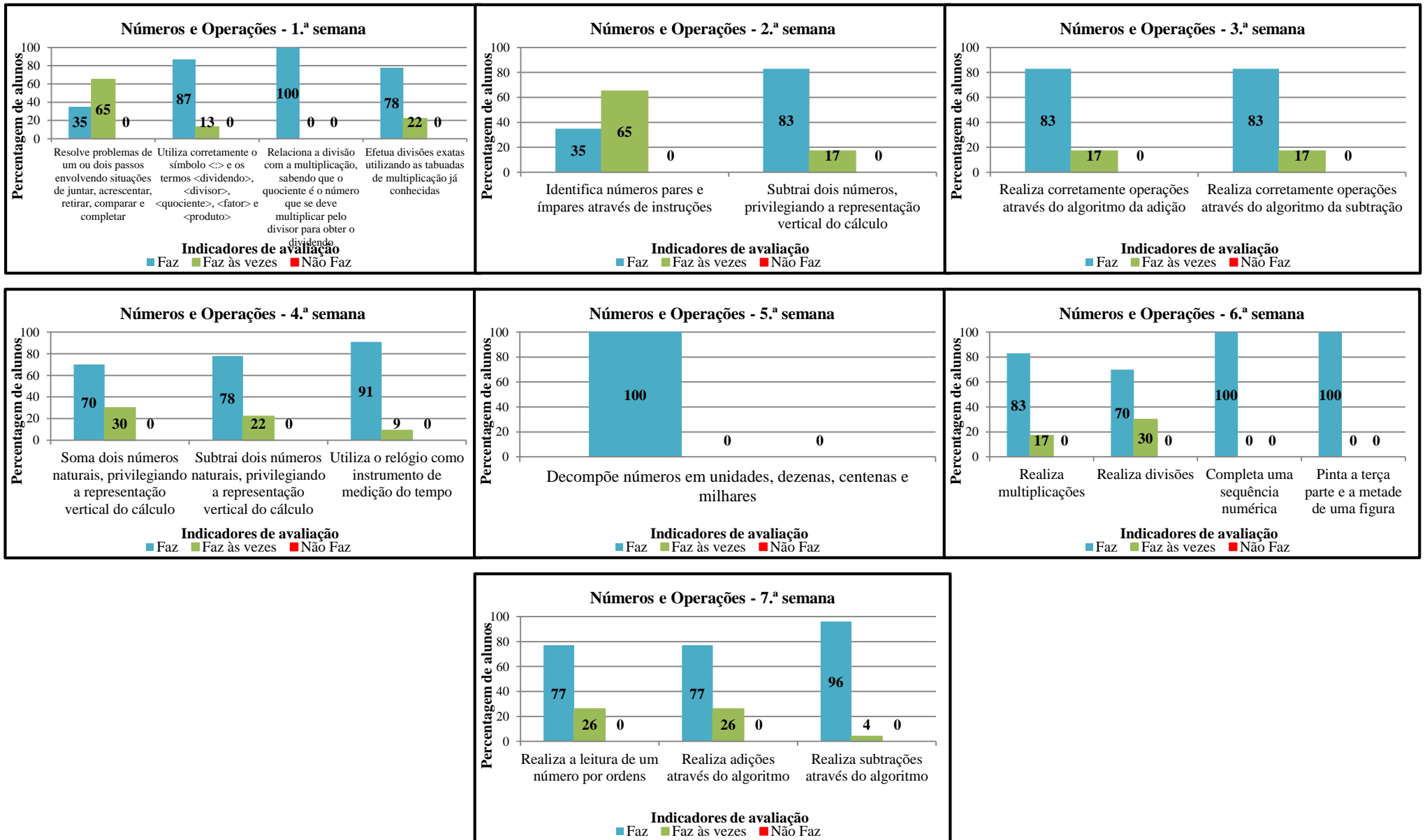


Figura JJ1. Avaliação dos alunos no domínio dos números e operações ao longo das sete semanas de intervenção.

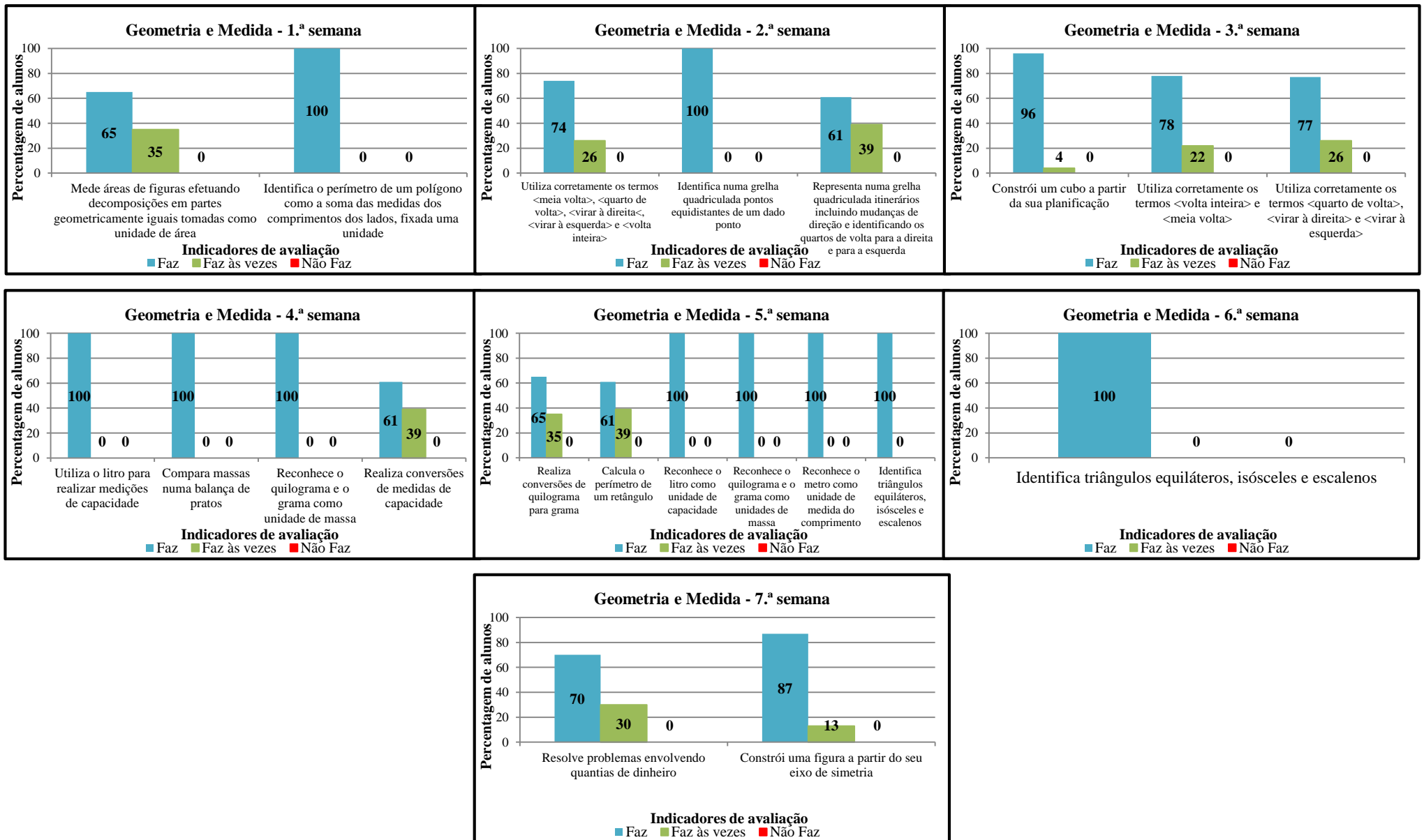


Figura JJ2. Avaliação dos alunos no domínio da geometria e medida ao longo das sete semanas de intervenção.

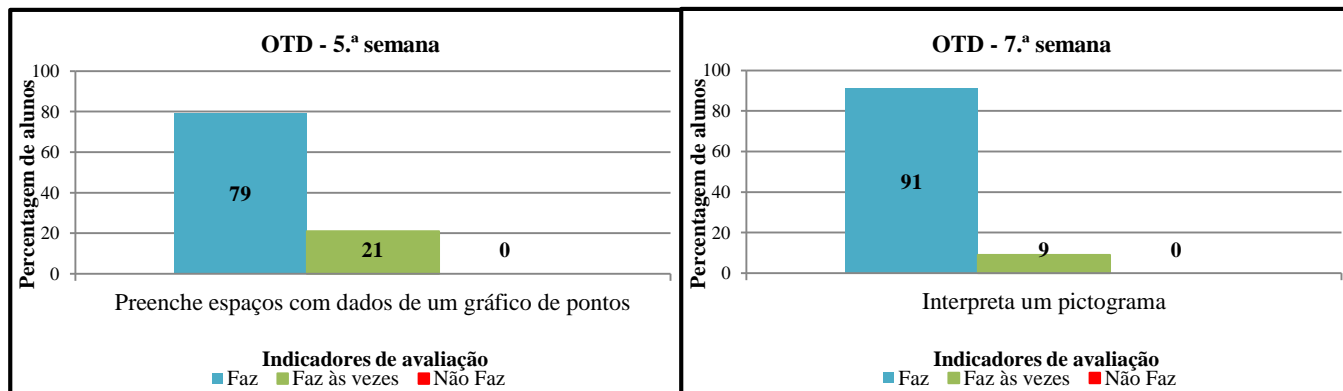


Figura JJ3. Avaliação dos alunos no domínio da OTD em duas semanas de intervenção.

Anexo KK. Avaliação – Português

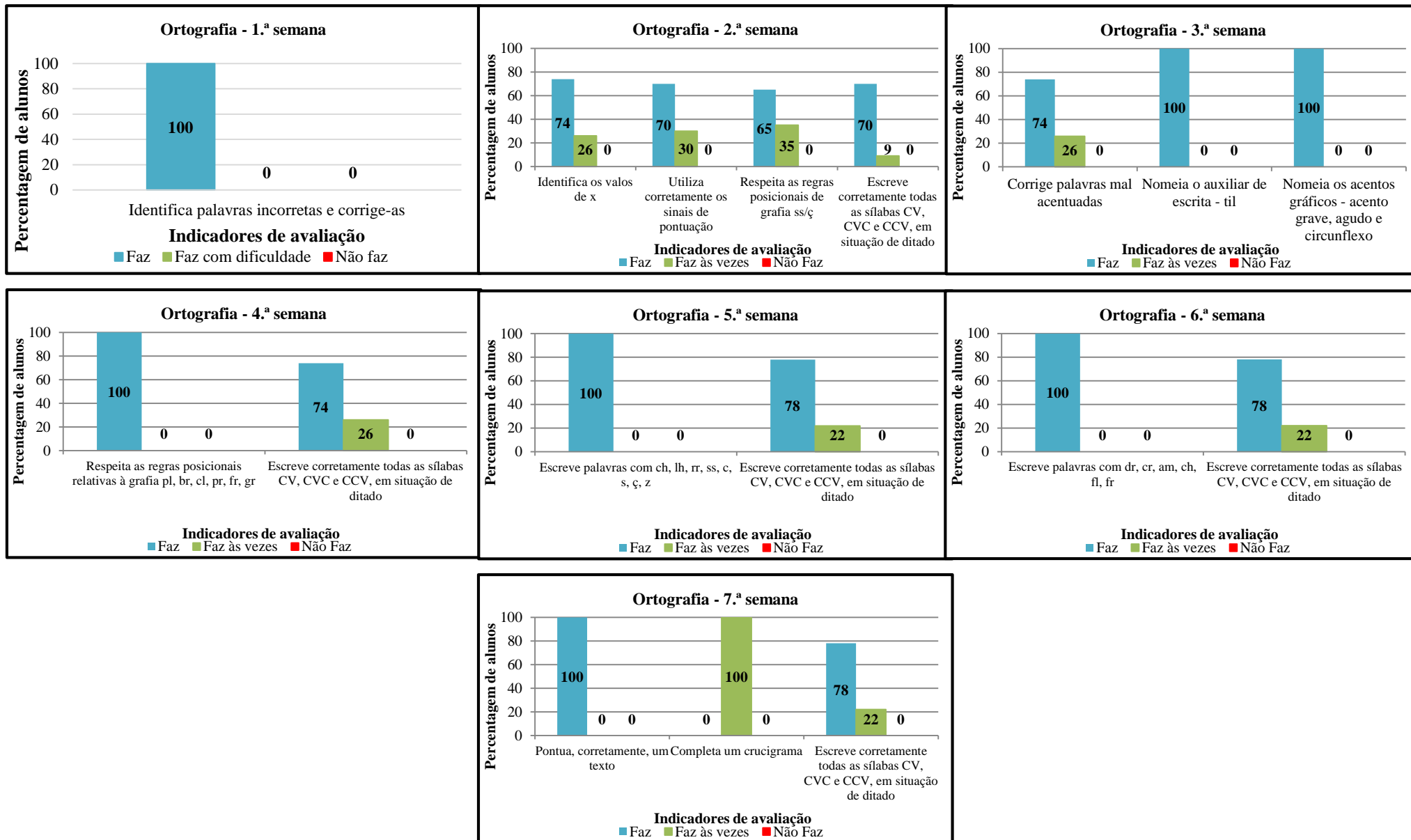


Figura KK1. Avaliação dos alunos ao nível da ortografia ao longo das sete semanas de intervenção.

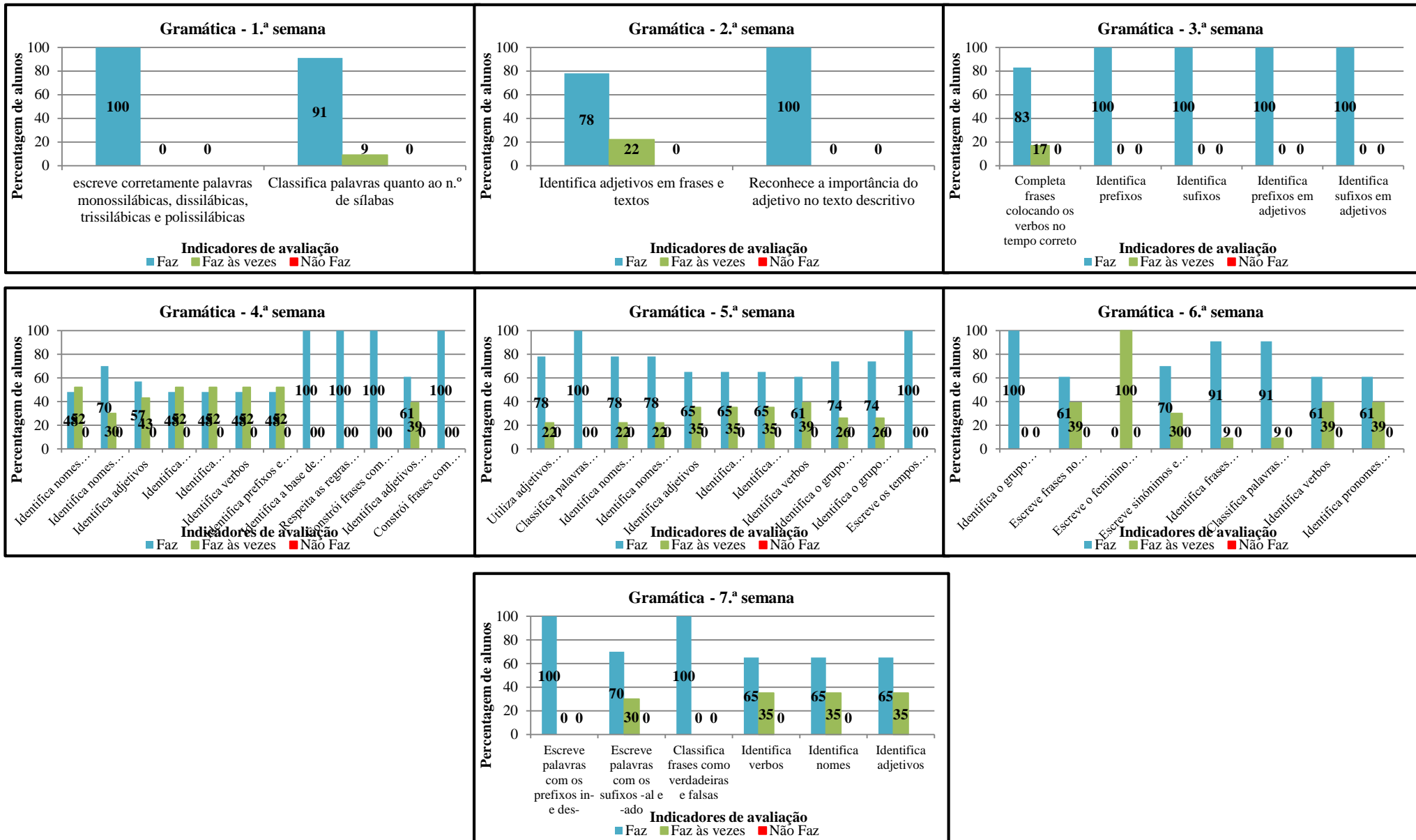


Figura KK2. Avaliação dos alunos ao nível da gramática ao longo das sete semanas de intervenção.

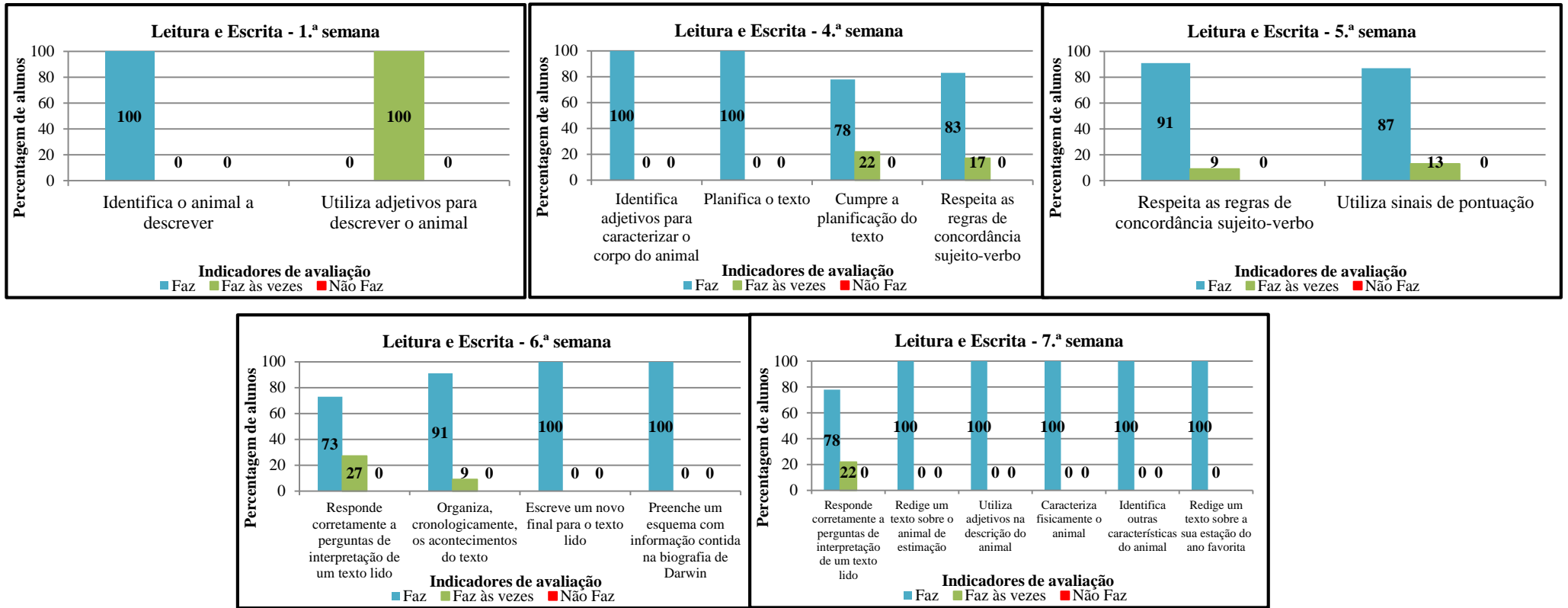


Figura KK3. Avaliação dos alunos ao nível da leitura e da escrita durante cinco semanas de intervenção.

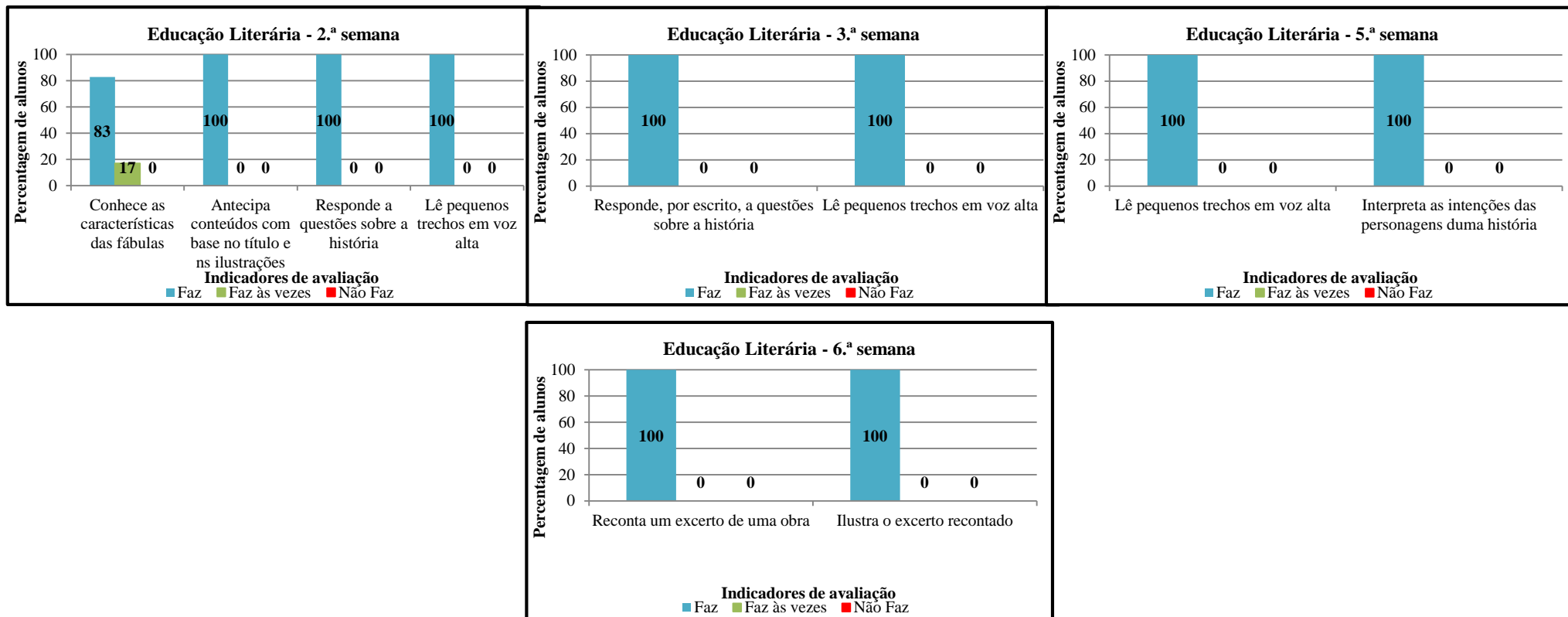


Figura KK4. Avaliação dos alunos ao nível da educação literária durante quatro semanas de intervenção.

Anexo LL. Avaliação – Estudo do Meio

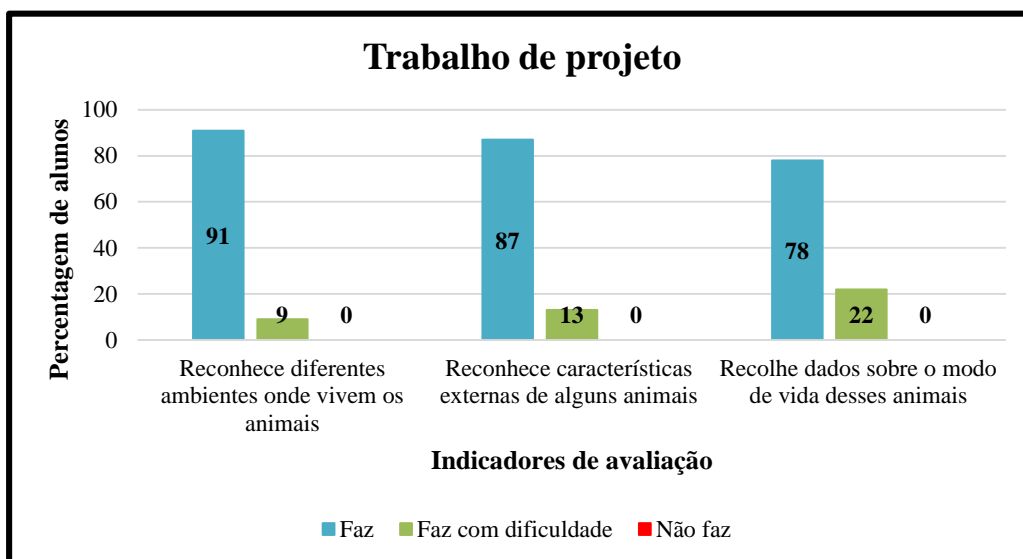


Figura LL1. Avaliação dos alunos no trabalho de projeto na 1.ª semana de intervenção.

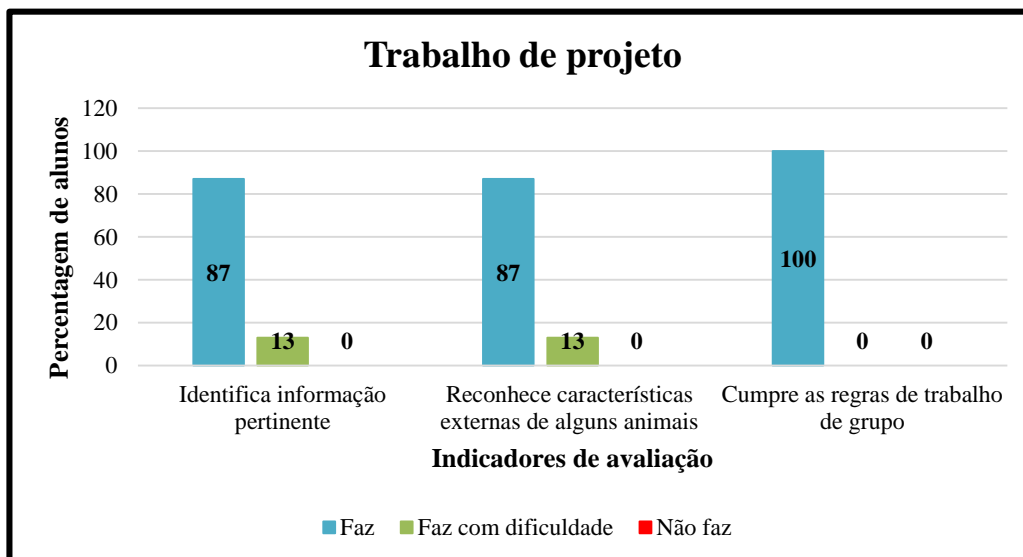


Figura LL2. Avaliação dos alunos no trabalho de projeto na 3.ª semana de intervenção.

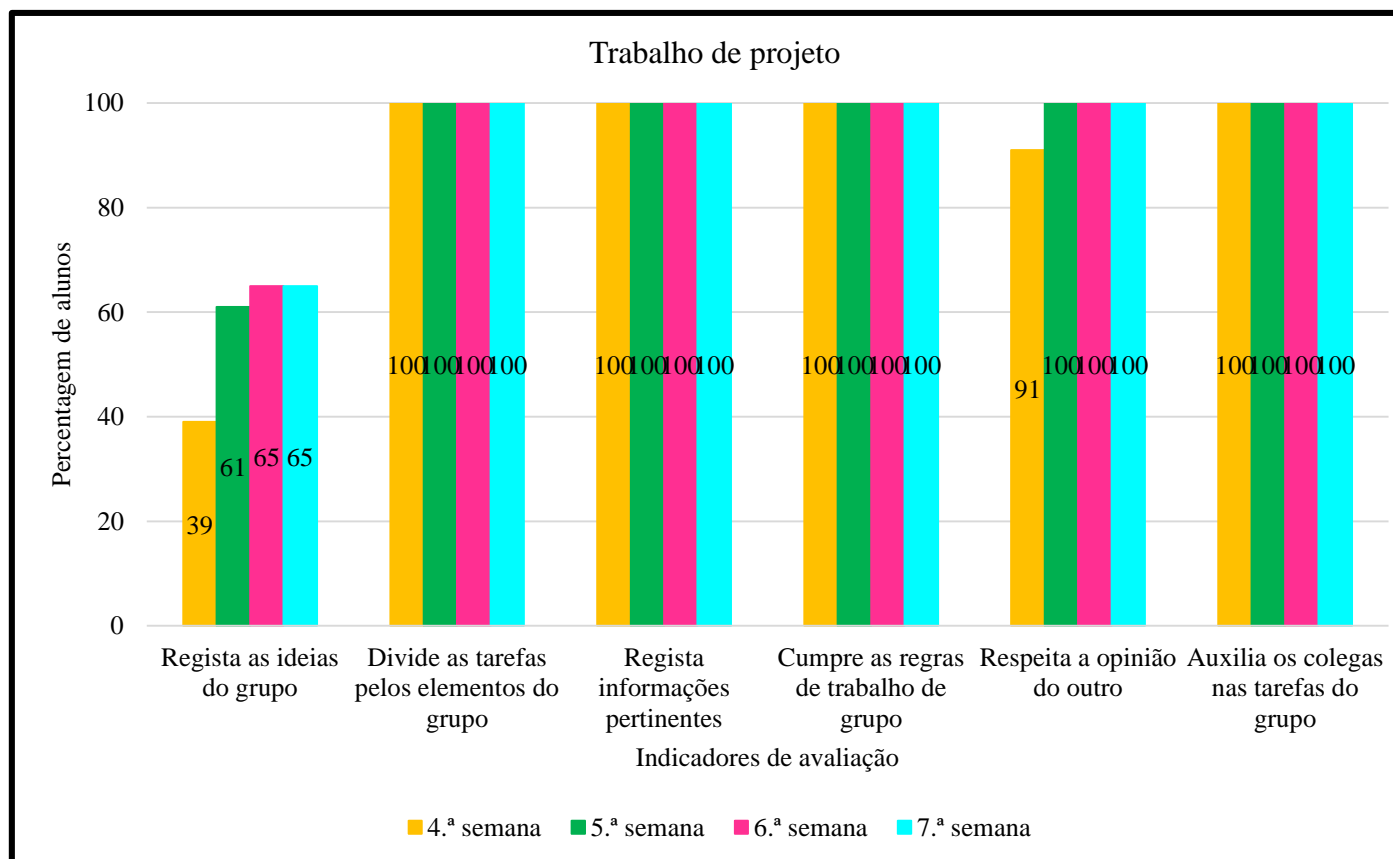


Figura LL3. Evolução dos alunos no trabalho de projeto nas últimas quatro semanas.

⁹ Esta análise foi feita tendo por base apenas os alunos que atingiram os indicadores de avaliação e não os que o fizeram com dificuldade ou não fizeram.

Anexo MM. Grelha de registo – Objetivos gerais

GRELHA DE REGISTO

AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO														
Objetivos Gerais	Desenvolver competências de trabalho de grupo					Adquirir processos matemáticos de resolução de problemas					Desenvolver competências de reflexão sobre a língua através do jogo			
Indicadores	Participa ativamente nas discussões em pequeno grupo	Contribui com ideias para o desenvolvimento do trabalho	Respeita as ideias e opiniões dos colegas	Auxilia os colegas durante o trabalho	Mostra-se interessado e empenhado em todas as fases do trabalho	Aplica todos os passos da resolução de problemas	Identifica os dados de um problema	Explicita os seus raciocínios	Dá resposta a um problema	Resolve problemas autonomamente	Identifica adjetivos em frases e textos	Utiliza corretamente adjetivos num texto	Reconhece a importância do adjetivo no texto descritivo	Mostra-se motivado para as aprendizagens
Alunos														
1 – AU														
2 – DS														
3 – FR														
4 – IB														
5 – JM														
6 – JE														
7 – JF														
8 – LS														
9 – LR														
10 – LF														
11 – LC														
12 – MP														
13 – ML														
14 – MP														
15 – MC														
16 – MC														
17 – MM														
18 – MS														
19 – PP														
20 – PS														
21 – RV														
22 – SB														
23 – SC														

Legenda:

- Faz
 - Faz com dificuldade
 - Não faz
 - Não Observado

Anexo NN. Grelha de registo – Produção inicial

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA

AVALIAÇÃO INICIAL DA PRODUÇÃO ESCRITA

AVALIAÇÃO INICIAL DA PRODUÇÃO ESCRITA																												
Indicadores de avaliação	Identific a o animal a ser descrito	Indica características físicas do animal										Indica outras características do animal	Utiliza adjetivos para caracterizar o animal					Utiliza adjetivos para caracterizações relacionadas com o animal					Utiliza verbos caracterizadores de qualidades e estados					
													Qualificativos					Relacionais			Qualificativos							
Parâmetros de avaliação	-----	Focinho	Orelhas	Olhos	Cabeça	Nariz	Revestimento	Boca	Patas	Cauda	-----	0	1 a 2	3 a 6	7 a 9	Mais de 10	0	1 a 2	3 a 6	0	1 a 2	3 a 6	7 a 9	Mais de 10	Ser	Estar	Parecer	Outro
Alunos																												
1 – AU																												
2 – DS																												
3 – FR																												
4 – IB																												
5 – JM																												
6 – JE																												
7 – JF																												
8 – LS																												
9 – LR																												
10 – LF																												
11 – LC																												
12 – MP																												
13 – ML																												
14 – MP																												
15 – MC																												
16 – MC																												
17 – MM																												
18 – MS																												
19 – PP																												
20 – PS																												
21 – RV																												
22 – SB																												
23 – SC																												

Legenda:

- Faz

- Não faz

Anexo OO. Grelha de registo – Produção final

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA

AVALIAÇÃO FINAL DA PRODUÇÃO ESCRITA

Indicadores de avaliação	Identifica o animal a ser descrito	Indica características físicas do animal										Indica outras características do animal	Utiliza adjetivos para caracterizar o animal					Utiliza adjetivos para caracterizações relacionadas com o animal					Utiliza verbos caracterizadores de qualidades e estados				
													Qualificativos			Relacionais		Qualificativos									
		-----	Focinho	Orelhas	Olhos	Cabeça	Nariz	Revestimento	Boca	Patas	Cauda		-----	0	1 a 2	3 a 6	7 a 9	Mais de 10	0	1 a 2	3 a 6	7 a 9	Mais de 10	Ser	Estar	Parecer	Outro
Alunos																											
1 – AU																											
2 – DS																											
3 – FR																											
4 – IB																											
5 – JM																											
6 – JE																											
7 – JF																											
8 – LS																											
9 – LR																											
10 – LF																											
11 – LC																											
12 – MP																											
13 – ML																											
14 – MP																											
15 – MC																											
16 – MC																											
17 – MM																											
18 – MS																											
19 – PP																											
20 – PS																											
21 – RV																											
22 – SB																											
23 – SC																											

Legenda:

- Faz

- Não faz

Anexo PP. Análise comparativa das produções textuais

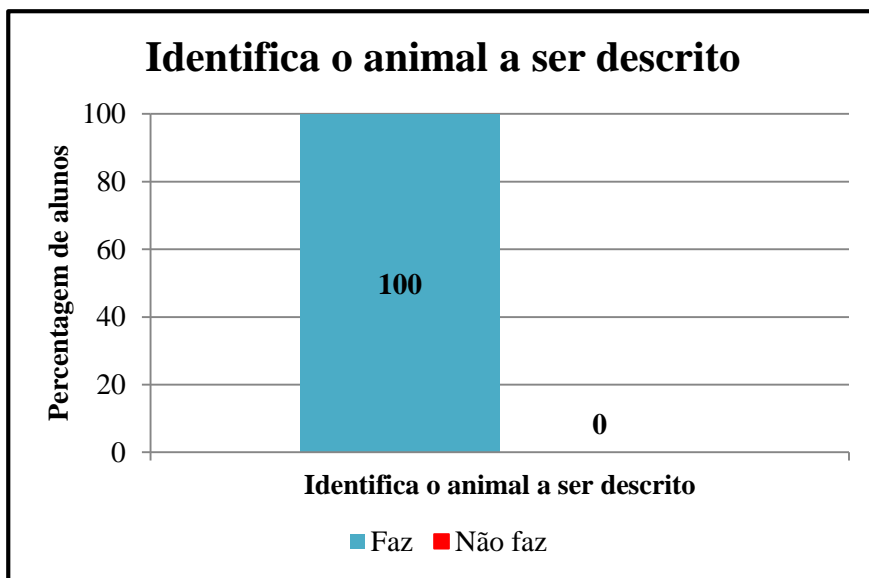


Figura PP1. Produção inicial e produção final – identificação do animal.

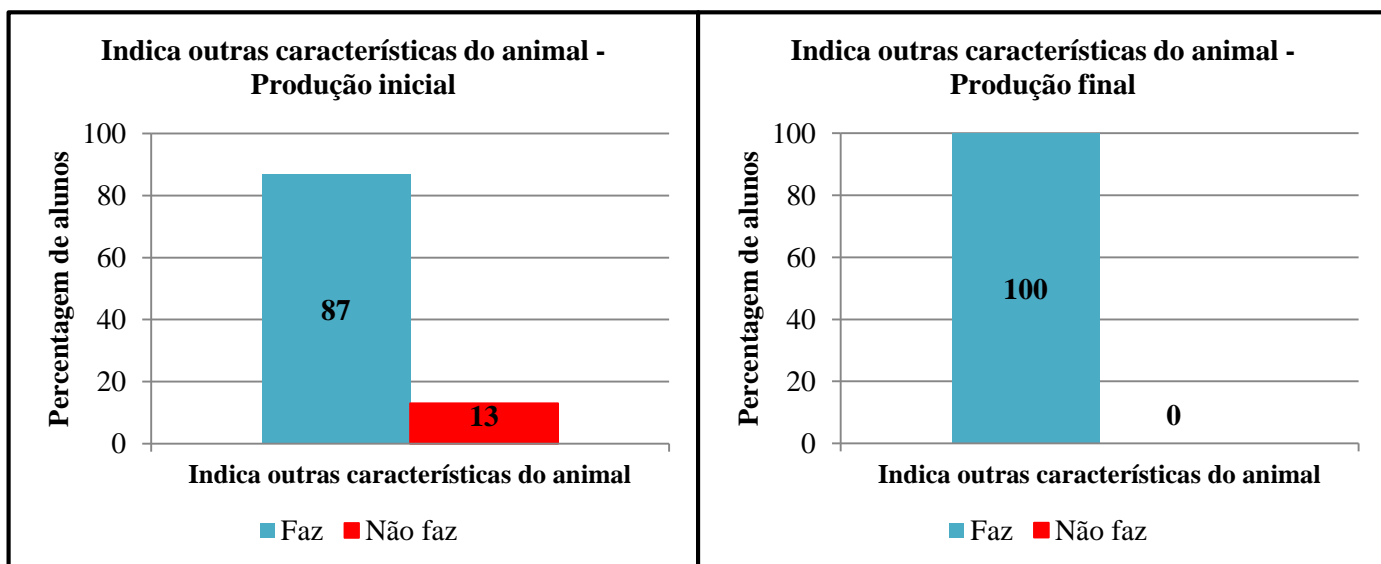


Figura PP2. Produção inicial e produção final – indicação de outras características do animal.

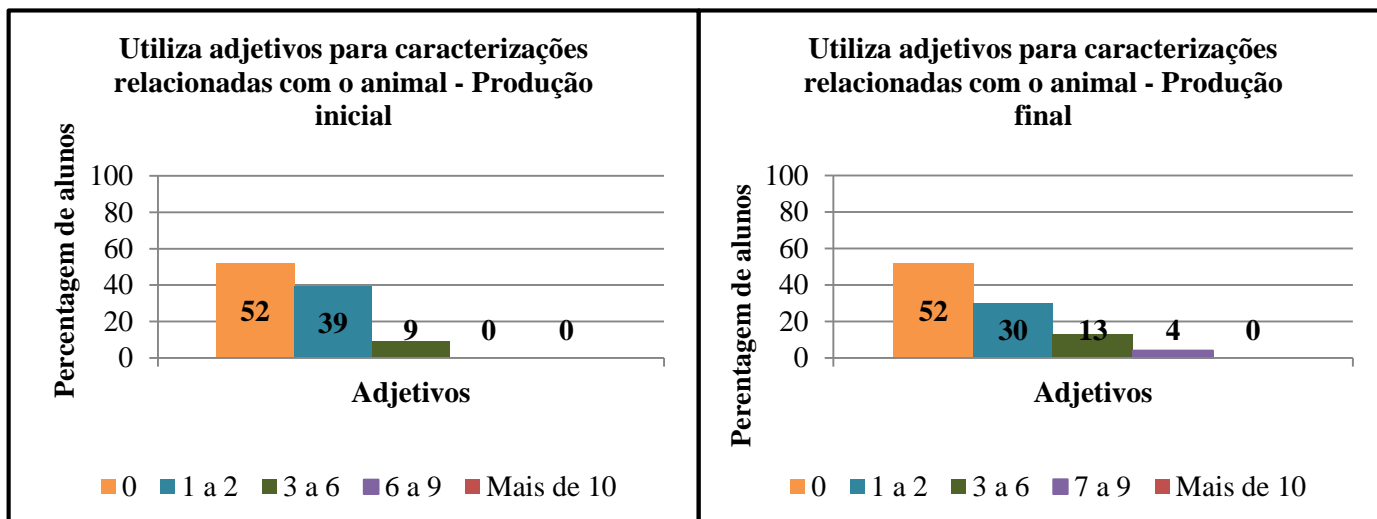


Figura PP3. Produção inicial e produção final – utilização de adjetivos para caracterizações relacionadas com o animal

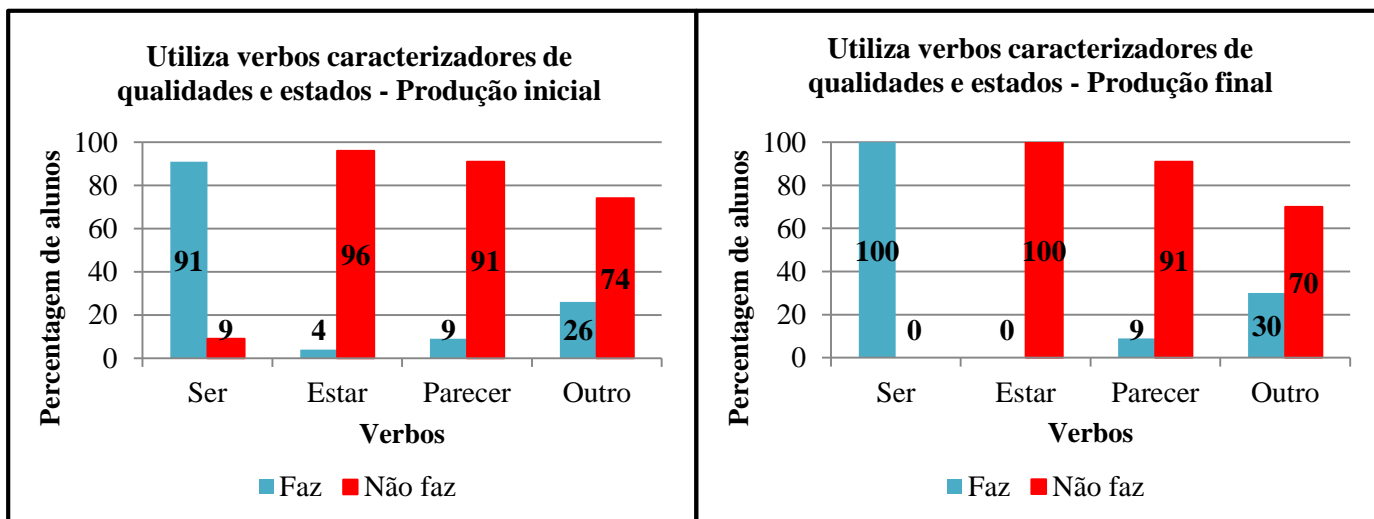


Figura PP4. Produção inicial e produção final – Utilização de verbos caracterizadores de qualidades e estados.

Anexo QQ. Desenhos e comentários dos alunos aos jogos



Eu gostei muito de trabalhar contigo, e as jogos que fizemos dos adjetivos foram muito giro. gostei de tudo novo que nós aprendemos, vocês foram boas professoras, tu e a Raquel.



Muito obrigada do pela a ajuda
Inês

e gostei muito do jogo dos adjetivo



Obrigado por nos a polarem-los e eu gostei de jogar muitos jogos por exemplo: A pescador adjetivos e muitos mais!!!



Anexo RR. Exemplo de uma produção inicial e de uma produção final

Escrita

Nome: **Aluno A – Produção inicial**

Data: 15 / 4 / 2016

Vamos escrever!

Escreve um pequeno texto sobre o teu animal de estimação. Caso não tenhas um animal de estimação, escreve como gostarias que ele fosse. Não te esqueças de todos os pormenores importantes para que nós o fiquemos a conhecer melhor.

O melhor gato do mundo

Eu tenho um gato muito gordo e baixinho. Gosta muito dele porque é fofo e preguiçoso. Quando brinco com ele e tenho uma boa saltitona, eu atiro-o e ele dança. Gosto até de dormir com ele porque parece um peluche. Ele é o meu melhor amigo. Poso até às vezes o chatido. Acho que ele só gosta mais de mim se eu lhe dar a sua comida preferida. Agora é o meu animal de estimação.

Escrita

Nome Aluno A - Produção final

Data: 27/5/2016

Vamos escrever!

Escreve um pequeno texto sobre o teu animal de estimação. Caso não tenhas um animal de estimação, escreve como gostarias que ele fosse. Não te esqueças de todos os pormenores importantes para que nós o fiquemos a conhecer melhor.

O meu lindo gato

Eu tenho um gato cinzento, amarelado e branco. É dorminhoco e come muito, por isso é gordo. Às vezes gosta de brincar mas fica cansado logo. Ele é fofo e peludo e é um bom caçador, brilha, bofetadas, lagartos, ratos e mais alguns animais pequenos. Ele costuma ser muito simpático mas quando o chamamos, fica muito zangado. É eu que queria dizer que ele é muito pesado, sabem quantos kilos tem 5kg é muito pesado não é. Se eu pudesse dizer o tamanho dele dizia que ele era do tamanho da minha mesa. Ele chama-se Leon parece leão, por que ele parece que tem uma juba. Não dizer a raça dele é uma pena. Eu gosto muito do meu gato, por que gosto do resto do corpo dele. A sua cabeça é redonda e as suas orelhas são peludas, o nariz dele é molhado, triangular e cor de rosa e a sua cauda é muito peluda.